

## **La relation entre la demande d'aide des victimes de harcèlement scolaire auprès de l'établissement scolaire, la perception de l'efficacité des interventions et le bien-être des élèves sous l'angle de la dépression et des idées suicidaires**

**Auteur :** Vervier, Manon

**Promoteur(s) :** Blavier, Adelaïde

**Faculté :** par la Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Education

**Diplôme :** Master en sciences psychologiques, à finalité spécialisée

**Année académique :** 2024-2025

**URI/URL :** <http://hdl.handle.net/2268.2/22512>

---

### *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'œuvre 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.*

---

**La relation entre la demande d'aide des victimes de  
harcèlement scolaire auprès de l'établissement scolaire, la  
perception de l'efficacité des interventions et le bien-être des  
élèves sous l'angle de la dépression et des idées suicidaires**

Mémoire présenté par Manon VERVIER

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

Promotrice : Adélaïde BLAVIER

Superviseuse : Juliette DESTINE

Lecteur et lectrice : Rudy GAVAGE et Corinne BERTHOT

Année académique 2024-2025

## Remerciements

---

A l'issue de ce travail, je tiens à remercier plusieurs personnes qui m'ont aidée et soutenue durant sa réalisation.

Tout d'abord, je souhaite remercier ma promotrice, Madame Adélaïde Blavier, ainsi que ma superviseuse, Madame Juliette Destiné, pour leur disponibilité, leur soutien, leurs précieux conseils, leur aide, leur encadrement et leur écoute tout au long de la construction de ce mémoire. Je les remercie pour leurs retours qui m'ont permis d'améliorer continuellement ce travail et pour le temps accordé à mes questionnements lorsque j'en avais besoin.

Ensuite, je remercie également Monsieur Rudy Gavage et Madame Corinne Berthot pour l'attention et l'intérêt portés à ce mémoire ainsi que le temps consacré à sa lecture.

Par la suite, je tiens également à remercier les directeurs/directrices, les éducateurs/éducatrices et les professeur(e)s qui m'ont permis de réaliser cette étude dans leurs établissements scolaires. Je suis reconnaissante envers tous les élèves qui ont accepté de participer à cette recherche, sans qui ce mémoire n'aurait pas pu être possible. Je les remercie pour le temps accordé à ce mémoire et pour leurs contributions à l'avancée de nos connaissances à ce sujet.

De plus, je tiens à remercier Monsieur Etienne Quertemont et Monsieur Vincent Didone pour leurs réponses à mes questionnements en statistiques. Je remercie également Monsieur Manuel Dupont pour son aide lors de mes questionnements sur ma méthodologie de recherche.

Finalement, je tiens à exprimer ma reconnaissance envers mon père pour son soutien, son écoute, son aide et sa patience tout au long de mon parcours universitaire et durant la réalisation de ce mémoire. Je tiens également à remercier mes amies, Elisa, Lola, Laurie, Manon et Catherine pour leur soutien. J'exprime enfin ma gratitude à mon petit-ami, Thibault, pour ses encouragements, son écoute, son aide et son soutien durant cette dernière année d'étude et durant la réalisation de ce mémoire.

## Table des matières

---

Partie 1 : Introduction .....	1
Partie 2 : Revue de la littérature .....	2
1.    Chapitre 1 : Le harcèlement scolaire .....	2
1.1.    Définition .....	2
1.2.    Prévalence .....	4
1.3.    Les différentes formes de harcèlement scolaire .....	5
1.4.    L'auteur, la victime et les témoins .....	6
1.5.    Les conséquences du harcèlement scolaire .....	7
2.    Chapitre 2 : La prise en charge du harcèlement scolaire au sein des établissements scolaires .....	8
2.1.    Les différentes interventions .....	8
2.2.    La perception des élèves quant à l'efficacité des prises en charge des enseignants .....	10
2.3.    Les leviers et les freins à la demande d'aide .....	13
3.    Chapitre 3 : La dépression et les idées suicidaires .....	16
3.1.    La dépression à l'adolescence .....	16
3.2.    Les idées suicidaires à l'adolescence .....	18
3.3.    Le harcèlement scolaire en lien avec la dépression et les idées suicidaires .....	19
4.    Limites générales .....	22
Partie 3 : Objectifs et hypothèses .....	23
Partie 4 : Méthodologie .....	25
1.    Procédure et recrutement .....	25
2.    Echantillon .....	26
3.    Outils .....	26
3.1.    L'échelle de dépression .....	27
3.2.    L'échelle d'idéations suicidaires .....	27
3.3.    Le questionnaire sur le harcèlement .....	27
3.4.    Le questionnaire sur les différentes interventions .....	28
4.    Conditions de passation .....	28
5.    Méthodes d'analyse .....	29
Partie 5 : Résultats .....	29
1.    Statistiques descriptives .....	29
1.1.    Données socio-démographiques .....	29
1.2.    Durée du harcèlement scolaire .....	30
1.3.    Nombres d'auteur(e)s de harcèlement scolaire .....	31
1.4.    Demande d'aide à l'établissement scolaire .....	31

1.5.	Perception de l'efficacité .....	33
1.6.	La demande d'accord.....	34
1.7.	Le niveau de satisfaction .....	34
2.	Analyses principales confirmatoires .....	34
2.1.	Hypothèse 1 : Le genre et la demande d'aide à l'établissement scolaire.....	35
2.2.	Hypothèse 2 : La demande d'aide à l'établissement scolaire et la fréquence du harcèlement scolaire .....	36
2.3.	Hypothèse 3 : Le nombre d'auteur(e)s et la perception de l'efficacité .....	37
2.4.	Hypothèse 4 : La perception de l'efficacité et la dépression ou les idées suicidaires.....	37
2.5.	Hypothèse 5 : La demande d'aide à l'établissement scolaire et la perception de l'efficacité (diminution / cessation).....	38
2.6.	Hypothèse 6 : La demande d'aide à l'établissement scolaire et la dépression ou les idées suicidaires.....	40
3.	Analyses complémentaires exploratoires .....	41
3.1.	Comparaisons entre les écoles .....	41
3.2.	La perception de l'efficacité en lien avec chaque intervention.....	43
3.3.	Le respect des consignes de passation .....	44
	Partie 6 : Discussion .....	45
1.	Données principales confirmatoires .....	46
1.1.	Discussion de l'hypothèse 1 : Genre et demande d'aide à l'établissement scolaire .....	46
1.2.	Discussion de l'hypothèse 2 : Demande d'aide à l'établissement scolaire et fréquence du harcèlement scolaire .....	47
1.3.	Discussion de l'hypothèse 3 : Nombre d'auteur(e)s et perception de l'efficacité .....	49
1.4.	Discussion de l'hypothèse 4 : Perception efficacité et dépression ou idées suicidaires ..	50
1.5.	Discussion de l'hypothèse 5 : Demande d'aide à l'établissement scolaire et perception de l'efficacité (diminution/cessation).....	51
1.6.	Discussion de l'hypothèse 6 : Demande d'aide à l'établissement scolaire et dépression ou idées suicidaires.....	53
2.	Données complémentaires exploratoires .....	53
2.1.	Discussion : Comparaisons des variables entre les écoles.....	54
2.2.	Discussion : Perception de l'efficacité et interventions .....	54
2.3.	Discussion : Respect des consignes de passation .....	55
	Partie 7 : Intérêts et limites de l'étude .....	55
	Partie 8 : Perspectives de recherche .....	58
	Partie 9 : Conclusion .....	59
	Partie 10 : Bibliographie .....	61
	Partie 11 : Annexes .....	87
	Annexe 1 : Avis de recrutement à destination des écoles .....	87
	Annexe 2 : Consentement éclairé pour les représentants légaux.....	89

Annexe 3 : Consentement éclairé pour les adolescent(e)s .....	91
Annexe 4 : Formulaire d'information aux représentants légaux .....	92
Annexe 5 : Formulaire d'information aux adolescent(e)s .....	96
Annexe 6 : Questionnaire distribué à l'élève .....	97
Annexe 7 : Consignes dites aux élèves.....	103
Annexe 8 : Méthodes d'analyse .....	104
Annexe 9. Tableau 9 (suite). Valeurs statistiques et probabilités de dépassement pour les interventions entre les 6 établissements scolaires.....	106
Annexe 10. Tableau 11. Valeurs statistiques et probabilités de dépassement pour chaque variable entre le groupe respect des consignes de passation et le groupe non-respect des consignes de passation.....	106
Annexe 11. Résumé.....	108

## **Partie 1 : Introduction**

Nous avons choisi de réaliser ce mémoire sur le harcèlement scolaire afin de sensibiliser le monde scolaire à cette problématique grandissante et d'approfondir les connaissances sur ce problème de santé publique. Nous voulions enrichir la compréhension de la population scolaire sur la demande d'aide à l'école, sur l'efficacité perçue des interventions de l'établissement scolaire par les élèves afin de viser la promotion d'une meilleure santé mentale chez les adolescent(e)s victimes de harcèlement scolaire.

Selon une étude de Modecki et ses collaborateurs en 2014, la prévalence d'auteurs et de victimes du harcèlement traditionnel est de 35% alors que la prévalence d'auteurs et de victimes du cyberharcèlement est de 15%. En effet, le cyberharcèlement est moins répandu que le harcèlement traditionnel, démontré également par Olweus (2012) sur des populations norvégiennes et américaines, ou encore par Salmivalli et ses collaborateurs (2013) sur des populations finlandaises. Ces statistiques démontrent que le harcèlement scolaire représente un problème de santé publique majeur auquel il est primordial de s'intéresser.

Lors de nos recherches, nous avons pu constater que les données sur la demande d'aide et sur la perception des élèves quant à l'efficacité des prises en charge par l'établissement scolaire en lien avec la dépression et les idées suicidaires sont peu nombreuses, peu récentes et mettent en avant une certaine complexité entre différentes variables qui entrent en jeu. De plus, la littérature met en avant une prévalence plus élevée de dépression et d'idées suicidaires chez les élèves victimes d'harcèlement scolaire mais aussi chez les auteurs d'harcèlement scolaire (Ye et al., 2023 ; Kim et al., 2005).

Nous présenterons une revue de littérature se composant de trois chapitres : le harcèlement scolaire, la prise en charge du harcèlement scolaire au sein des établissements scolaires, la dépression et les idées suicidaires. Nous présenterons également les objectifs et les hypothèses, la méthodologie, les résultats, la discussion, les limites, les perspectives futures et la conclusion.

## **Partie 2 : Revue de la littérature**

### **1. Chapitre 1 : Le harcèlement scolaire**

#### **1.1. Définition**

En 1993, Olweus donne une définition du harcèlement scolaire qui met en avant trois caractéristiques principales du harcèlement scolaire, à savoir : la répétition, l'intention de nuire et le déséquilibre de pouvoir (Olweus, 1993).

Cette définition faisant débat, Gladden et ses collaborateurs proposent une nouvelle définition du harcèlement scolaire datant de 2014, en ciblant des éléments tels qu'un comportement agressif non désiré, un déséquilibre de pouvoir, une répétition, des conséquences physiques, psychologiques, sociales et éducatives (Gladden et al., 2014 ; Raskauskas et al., 2010). La caractéristique de la répétition est toujours centrale mais cette définition ajoute que le harcèlement scolaire peut inclure une seule action de la part de l'agresseur si la victime la perçoit comme susceptible de se reproduire (Vivolo-Kantor et al., 2014).

De plus, il existe un écart entre la perception des élèves à propos de ce qu'est le harcèlement scolaire et les définitions présentes dans la littérature (Hellström et al., 2015). En effet, les élèves n'incluent pas nécessairement la répétition et le déséquilibre de pouvoir dans leurs représentations (Vaillancourt et al., 2008). Les plus jeunes ont tendance à ne pas faire la distinction entre les actes agressifs et le harcèlement scolaire, et marquent plus leur attention sur les comportements physiques ou verbaux que sur les formes de harcèlement indirectes et relationnelles (Hellström et al., 2015 ; Boulton et al., 2002 ; Naylor et al., 2006).

#### **1.1.1. La répétition**

La répétition représente la fréquence avec laquelle la violence a lieu dans le cadre scolaire durant une certaine période donnée (Bellon & Gardette, 2010 ; Olweus, 1994). En 2014, Emmanuelle Piquet écrit dans son livre que le harcèlement consiste en des souffrances répétitives entretenues par des cercles vicieux relationnels. Cette fréquence est actuellement discutée et différents auteurs ne s'accordent pas sur un consensus : certains auteurs pensent qu'il s'agit d'une fois par semaine pendant un mois, d'autres auteurs pensent qu'il s'agit de six mois (Bellon & Gardette, 2010) ou encore d'une année scolaire (Nesdale et al., 2008). La victime est en perpétuelle hypervigilance bien que le harcèlement ne soit pas nécessairement quotidien (Fougeret-Linlaud, 2022).

### **1.1.2. L'intention de nuire**

Olweus définit le harcèlement scolaire comme un acte négatif intentionnel visant volontairement à nuire et à mettre à mal la victime à travers différents moyens (Olweus, 1994, Salmivalli, 2010 ; Solberg & Olweus, 2003). Cependant, cette intentionnalité est consciente ou non et avouable ou non selon les auteurs de harcèlement scolaire (Bellon & Gardette, 2010). D'une part, ces auteurs peuvent trouver des excuses de leurs actes et des raisons non pertinentes (Bellon & Gardette, 2010). D'autre part, ces auteurs deviennent conscients de l'impact de leurs actions sur la victime particulièrement lorsque le harcèlement scolaire s'inscrit dans la durée (Bellon & Gardette, 2010). Ils produisent ces comportements agressifs sous l'ordre d'une influence sociale ou de leur sentiment d'appartenance à un groupe social (Nesdale et al., 2008).

L'acceptation par les pairs et la popularité pèsent dans la balance (Cillessen & Rose, 2005) :

Premièrement, **l'acceptation par les pairs** consiste à sélectionner les jeunes qui sont les plus appréciés et ceux qui sont les moins appréciés, et ce, pour chaque élève (Cillessen & Rose, 2005). Les auteurs de harcèlement sont acceptés par certains étudiants et rejetés par d'autres (Sentse et al., 2007). Les suiveurs, c'est-à-dire les jeunes qui renforcent et aident l'auteur, présentent les mêmes contradictions (Olthof & Goossens, 2007). Les élèves victimes sont rejetés par les pairs et sont peu entourés socialement (De Bruyn et al., 2009). Les étudiants qui choisissent d'adapter un comportement de défense des victimes de harcèlement sont appréciés par les autres tandis que les étudiants qui choisissent d'ignorer ce qu'il se passe à l'encontre des victimes sont moyennement acceptés ou négligés par les autres (Caravita et al., 2009 ; Goossens et al., 2006). Pour qu'un élève défende une victime de harcèlement scolaire, il faudrait un niveau d'acceptation élevé afin d'éviter de devenir lui-même victime de harcèlement (Pouwels et al., 2015).

Deuxièmement, **la popularité** consiste à sélectionner les élèves les plus populaires et les moins populaires (Cillessen & Rose, 2005). Les auteurs de harcèlement sont considérés comme populaires (Caravita et al., 2009) car cette position hiérarchique dominante leur permet de maintenir ou encore d'augmenter leur statut social (Caravita & Cillessen, 2011). Les élèves qui aident ou renforcent les auteurs visent à accroître leur popularité et leur pouvoir au sein de leur groupe de pairs (Pouwels et al., 2015 ; Sentse et al., 2014). Les victimes de harcèlement scolaire ont un niveau de popularité bas (De Bruyn et al., 2009). Les élèves qui défendent les victimes augmentent leur niveau de popularité alors que les élèves qui ignorent ce qu'il se passe à l'encontre des victimes ont une popularité moyenne à faible (Pöyhönen et al., 2012 ; Sainio et al., 2010).

### **1.1.3. Le déséquilibre de pouvoir**

Le harcèlement scolaire se caractérise notamment par une relation de domination entre l'auteur et la victime, ce qui la distingue d'un conflit (Galand, 2021). L'auteur se perçoit comme puissant et fort, il augmente son pouvoir, alors que la victime se perçoit comme impuissante et faible, elle perd son pouvoir, sans que ça soit nécessairement lié à la présence ou à l'absence d'une force physique particulière (Galand et al., 2014a ; Nansel et al., 2001 ; Menesini et al., 2012). Ce rapport de pouvoir se fonde sur des différences stigmatisées en termes d'apparence physique, de problèmes d'apprentissage, de caractéristiques personnelles et par rapport à la situation familiale de la victime (Menesini & Salmivalli, 2017). Ce rapport de pouvoir est particulièrement délétère sur le plan psychologique et sur le plan comportemental à long terme (Fougeret-Linlaud, 2022).

## **1.2. Prévalence**

En 2014, un élève sur trois était touché par le harcèlement scolaire en Fédération Wallonie-Bruxelles. Voici le classement de la forme de harcèlement la plus répandue à la moins répandue : harcèlement verbal, harcèlement indirect et harcèlement physique, harcèlement matériel (Galand et al., 2014a). En 2015, selon Chester et ses collaborateurs, une diminution du harcèlement scolaire peut être constatée à travers les données des enquêtes HBSC (Health Behaviour in School-aged Children) menées de 1997 à 2010 (Chester et al., 2015 cités par Smith, 2016). Cette évolution serait permise grâce aux ressources et aux nouvelles interventions contre le harcèlement scolaire dans plusieurs pays (Rigby & Smith, 2011).

### **1.2.1. Le genre**

Par rapport au harcèlement de manière **générale**, les garçons s'impliquent davantage dans le harcèlement direct alors que les filles s'impliquent davantage dans le harcèlement indirect (Varjas, Henrich et Meyers, 2009). La différence de genre pour le harcèlement direct se marque surtout par rapport aux agressions physiques en comparaison aux agressions verbales (Archer, 2004). La différence de genre pour le harcèlement indirect a été remise en question par une analyse systématique (Card et al., 2008). De plus, les garçons sont davantage victimes de harcèlement que les filles, mis à part au sujet des agressions sexuelles (Blaya et al., 2003 cités par Galand & Tolmatcheff, 2016). Les garçons sont plus souvent victimes de personnes de même sexe alors que les filles sont plus souvent victimes de personnes de sexe différent (Archer, 2004).

Par rapport au harcèlement **scolaire** plus spécifiquement, la plupart des études mettent en avant que les garçons sont plus souvent auteurs et sont plus impliqués dans le harcèlement scolaire

que les filles (Galand et al., 2014a ; Galand & Tolmatcheff, 2016). Des études affirment que les garçons maintiennent les deux statuts d'auteurs et de victimes (Beaumont et al., 2015) tandis que d'autres nuancent davantage en fonction du type de comportement mis en place pour lequel il peut y avoir une inversion genrée (Moody et al., 2013).

### **1.2.2. L'âge**

Il existe davantage de victimisation chez les plus jeunes à l'école primaire et cette victimisation diminue en secondaire, chez les adolescents (Galand & Tolmatcheff, 2016). Elle diminue de la sixième primaire à la deuxième secondaire pour se stabiliser par la suite (Galand & Tolmatcheff, 2016). La victimisation diminue généralement avec l'âge pour tous les types de harcèlement (Craig et al., 2009). En effet, des auteurs ont mis en évidence que les victimes sont plus souvent des jeunes alors que les agresseurs sont plus souvent avancés en âge par rapport à leur adolescence (Galand et al., 2009). Pour appuyer ces propos, un rapport d'enquête a mis en évidence que le taux de harceleurs était de 10.5% en sixième primaire contre 14.7% en troisième secondaire, tandis que le taux de victimes était de 29.1% en sixième primaire et de 13% en troisième secondaire (Galand et al., 2014a).

## **1.3. Les différentes formes de harcèlement scolaire**

Nicole Catheline (2020) détermine une classification composée de la violence physique, de la violence psychologique, de la violence sexuelle et du cyberharcèlement.

- **Le harcèlement physique** : frapper, donner des coups, pousser, la dégradation matérielle, etc. (Catheline, 2020 ; Brosowski et al., 2018).
- **Le harcèlement psychologique/verbal** : les menaces, les surnoms blessants, les insultes verbales, l'exclusion sociale, etc. (Catheline, 2020 ; Brosowski et al., 2018).
- **Le harcèlement sexuel** : des attouchements, des commentaires ou des actes de coercition orientés vers une personne en raison de son sexe (Canter & Petersen, 1995 cités par Cavendish et al., 2001).
- **Le cyberharcèlement** : il se produit à travers les écrans électroniques. Cette forme de harcèlement fait référence aux messages hostiles et agressifs, à la diffusion de rumeurs et d'informations privées à propos de la victime sur les plateformes d'Internet, à l'humiliation (Kokkinos & Antoniadou, 2019 ; Lenhart, 2007, Hinduja & Patchin, 2009, Kowalski et al., 2007 cités par Patchin & Hinduja, 2010).

### **1.3.1. Le harcèlement direct et indirect**

Certains auteurs rapportent des nuances quant au harcèlement direct et quant au harcèlement indirect. Le harcèlement direct se définit par des comportements ouverts, visibles et directs regroupant le harcèlement psychologique (verbal) et le harcèlement physique (Ferguson et al., 2007). Le harcèlement indirect/relationnel se définit par des comportements plus cachés comme par exemple, l'isolement social (Van der Wal et al., 2003).

## **1.4. L'auteur, la victime et les témoins**

Tout d'abord, il est à noter que les deux catégories de l'auteur et de la victime ne sont pas mutuellement exclusives (Espelage & Swearer, 2003). Il peut arriver que celles-ci s'associent au sein d'une même personne (Espelage & Swearer, 2003).

### **1.4.1. L'auteur**

L'auteur de harcèlement scolaire représente la personne qui agit de manière agressive à l'encontre de la victime sans qu'elle ne l'ait provoqué (Silva et al., 2020). L'auteur a tendance à affirmer ses opinions, ses propres points de vue à ses pairs et encouragent ceux-ci à le suivre, prenant son rôle de leader (Silva et al., 2020). Les facteurs de risque sont le sexe masculin, la consommation de substances, les comportements violents et illégaux, les comportements antisociaux, les comportements d'extériorisation, la sensibilité accrue à la récompense le faible sentiment d'appartenance à l'école, l'impulsivité et les interactions familiales complexes et négatives (Silva et al., 2020 ; Quinn et al., 2016 ; Wang et al., 2012 ; Flouri & Papachristou, 2019 ; Wong et al., 2014 ; Merrin et al., 2017 ; Chan & Chui, 2013).

Dans un premier cas, l'auteur peut être **déficitaire**. Celui-ci a alors des capacités empathiques altérées, une faible cognition sociale et des problèmes émotionnels (Pepler et al., 2008). Un faible niveau d'empathie présent chez l'auteur l'encourage à s'impliquer dans le harcèlement scolaire (Jolliffe & Farrington, 2006). Cependant, cette relation entre ces deux variables n'est pas toujours confirmée (Correia & Dalbert, 2008). Ce profil déficitaire serait caractérisé par une résolution de conflits à travers la violence et une déficience dans le traitement des données sociales (Gini et al., 2007). Dans un second cas, l'auteur peut être **stratégique**. L'auteur s'implique dès lors dans le harcèlement scolaire pour obtenir un statut social élevé, pour gagner en popularité et en acceptation sociale dans l'école (Falla et al., 2020 ; Duffy et al., 2016 ; Pepler et al., 2008 ; Flouri & Papachristou, 2019). En effet, le comportement agressif et la tendance antisociale seraient valorisés en secondaire car ils permettent l'intégration dans un groupe de pairs et ils sont signes de maturité et d'indépendance (Moffitt, 1993). De plus, une étude de Salavera et ses collaborateurs en 2021 ne met en avant aucune différence significative

concernant l'empathie affective et cognitive entre le statut de victime et le statut d'auteur. Cependant, la préoccupation empathique est légèrement plus élevée chez la victime (Salavera et al., 2021).

#### **1.4.2. La victime**

La victime de harcèlement scolaire est la personne qui subit un acte agressif de la part de l'auteur (Silva et al., 2020). La victime présente des problèmes d'intériorisation telles que la dépression, l'anxiété et des comportements suicidaires (Okumu et al., 2020 ; Sterzing et al., 2014). Elle se sent plus vulnérable, différente des autres et a une faible estime d'elle-même (Silva et al., 2020). Cette personne peut être entourée des figures parentales protectrices qui n'ont pas favorisé sa prise d'autonomie et d'indépendance (Batsche & Knoff, 1994). Le plus souvent, elle ne dénonce pas l'auteur et favorise des comportements d'évitement plutôt que de confrontation par rapport au harcèlement subi (Batsche & Knoff, 1994). En effet, elle a tendance à être envahie par de l'anxiété sociale, à éviter la punition et à ne pas réussir à résoudre les conflits de manière adaptative et efficace (Perren et al., 2012 ; Garaigordobil, 2017).

#### **1.4.3. Les témoins**

Il existe trois types de témoins. Premièrement, le témoin **actif**, qui est un pair proche de l'auteur de harcèlement et qui participe activement à ce phénomène en encourageant l'agresseur à poursuivre ses actions vis-à-vis de la victime. Deuxièmement, le témoin **passif**, qui est conscient de ce qu'il se produit mais qui n'entreprend rien pour mettre fin à ce que subit la victime, il préfère rester discret et ne pas s'impliquer. Troisièmement, le témoin **proactif** qui met en place des actions pour aider la victime à sortir de cette victimisation (sollicitation des adultes, des enseignants qui ont ce rôle d'autorité) (Garcia-Diaz et al., 2023).

### **1.5. Les conséquences du harcèlement scolaire**

Être victime de harcèlement scolaire est lié à des conséquences multiples sur la santé mentale et physique. En effet, la victime peut développer des comportements d'intériorisation tels que la dépression, l'anxiété, le retrait, la solitude, les plaintes somatiques et la faible estime de soi mais aussi des comportements d'extériorisation tels que l'agression et la délinquance (Reijntjes et al., 2010a, 2010b ; Gini & Pozzoli, 2009). Au niveau scolaire, la victime peut présenter une chute des résultats scolaires et un absentéisme scolaire (Nakamoto & Schwartz, 2010 ; Vaillancourt et al., 2013). Cependant, cette relation entre le harcèlement scolaire et ces conséquences scolaires peut être nuancée s'il s'agit de cyberharcèlement, car la relation n'est pas significative (Kowalski et al., 2014). De plus, la victimisation peut également mener à des scarifications, des idées suicidaires, des comportements suicidaires et le suicide (Holt et al.,

2015 ; Van Geel et al., 2014 ; Kim et al., 2008 ; Kim et al., 2009). Sur le long terme, la victime peut avoir des problèmes de santé, des problèmes financiers et des problèmes relationnels (Wolke et al., 2013). Dans le chapitre 3, nous détaillerons davantage la dépression et les idées suicidaires.

## **2. Chapitre 2 : La prise en charge du harcèlement scolaire au sein des établissements scolaires**

### **2.1. Les différentes interventions**

Dans le cadre de cette recherche, les sanctions directes, les pratiques réparatrices, la médiation, le renforcement de l'élève victime de harcèlement, la méthode de groupe de soutien et la méthode de préoccupations partagées sont différentes méthodes d'intervention que nous allons présenter brièvement. Cependant, elles ne seront pas décrites en profondeur car nous doutons que les élèves sachent identifier et nommer l'intervention effectuée s'ils ont reçu de l'aide.

**Les sanctions directes** représentent les conséquences négatives adressées aux auteurs de harcèlement scolaire (Senden & Galand, 2021). Ces auteurs n'ont pas respecté les règles de conduite de l'école et sont alors réprimandés (Nickerson & Rigby, 2017 ; Rigby, 2014). Par exemple, ces sanctions directes consistent en des avertissements verbaux, des entretiens avec les parents, des compromis, des retenues, des punitions, des exclusions scolaires, etc. (Thompson & Smith, 2011 cités par Senden & Galand, 2021). Finalement, les sanctions directes semblent peu efficaces pour arrêter le harcèlement sur le long terme car cette méthode est trop superficielle et les conséquences négatives sont inférieures au renforcement positif de la part des témoins (Rigby, 2012 ; Galand, 2009 cité par Senden & Galand, 2021 ; Wachs et al., 2018).

**Les pratiques réparatrices** consistent en une conversation informelle ou en une réunion formelle dirigée par un facilitateur entre la victime, l'auteur et de potentielles autres personnes comme d'autres élèves concernés, les parents des élèves, etc. (Hopkins, 2011 cité par Senden & Galand, 2021). Cette intervention vise à résoudre le conflit entre la victime et l'auteur, à responsabiliser l'auteur et non à le sanctionner, à modifier la manière dont celui-ci se comporte et à inviter l'auteur à s'excuser et à proposer des actions pour réparer le tort qui a été fait à la victime et à son entourage (Thompson & Smith, 2011 cités par Senden & Galand, 2021 ; Morrison, 2006 ; Senden & Galand, 2021 ; Rigby, 2014). L'efficacité de cette intervention doit encore être investiguée (Fronius et al., 2016 cités par Senden & Galand, 2021). Selon Rigby (2012), il existe certaines conditions propices à améliorer l'efficacité de cette intervention, à savoir un consensus sur ce qu'il s'est produit, au fait que l'auteur doit être prêt à recevoir cette

aide pour s'améliorer dans son comportement, un climat scolaire positif et une attention particulière des encadrants scolaires.

**La médiation** consiste en une réunion entre la victime et l'auteur encadrée par un médiateur objectif, neutre et impartial (Pingeon, 2007 cité par Senden & Galand, 2021). Cette réunion a pour but de trouver un compromis à leur situation commune (Rigby, 2014 ; Adigüzel, 2015). Dans ce contexte, ils s'expriment tous les deux quant aux problèmes qu'ils rencontrent, ils identifient les points communs parmi leurs deux discours individuels, ils cherchent des solutions et se mettent ensuite d'accord sur une solution commune pour s'engager dans la mise en place de celle-ci (Rigby, 2014 ; Adigüzel, 2015). Le harcèlement scolaire implique un déséquilibre de pouvoir, ce qui la distingue d'un conflit (Karan & Theberge, 2004 cités par Senden & Galand, 2021 ; Philipson, 2011 cité par Senden & Galand, 2021). Par conséquent, la médiation peut ne pas suffire (Senden & Galand, 2021). L'efficacité de cette méthode dans le cadre du harcèlement scolaire n'a pas encore été prouvée (Senden & Galand, 2021).

**Le renforcement de l'élève victime de harcèlement** vise à armer celui-ci afin qu'il puisse mettre fin à cette situation de harcèlement et ce, de manière autonome sans l'aide d'autrui (Rigby, 2012 ; Piquet, 2017). Cette approche a pour objectif de travailler certaines compétences de la victime de harcèlement scolaire telles que son assertivité, sa confiance en elle, ses compétences émotionnelles, physiques, verbales et sociales (Rigby, 2012). Cette méthode permet d'éviter la confrontation entre l'auteur et la victime, d'augmenter le sentiment d'auto-efficacité et la motivation de la victime, d'élargir son support social et de lui ouvrir l'esprit vers d'autres manières de réagir face à ce harcèlement scolaire (Rigby, 2012). Cependant, ce renforcement ne semble pas suffisant car ce phénomène scolaire ne dépend pas que de la victime mais de plusieurs acteurs impliqués dans cette situation (Tolmatcheff et al., 2019 ; Kärnä et al., 2010). Il faudrait davantage investiguer l'efficacité de cette méthode (Senden & Galand, 2021).

**La méthode du groupe de soutien** vise à renforcer l'empathie des élèves afin de mettre fin à la situation de harcèlement (Young, 1998 ; Smith et al., 2007 ; Rigby, 2012). Dès lors, après discussion de l'adulte responsable avec la victime, un groupe composé de six à huit élèves est constitué afin de soutenir la victime sans se mettre en danger pour autant. Plus concrètement, ce groupe est invité à se mettre à la place de la victime et à se mobiliser afin d'améliorer la situation. Par exemple, ne plus laisser la personne cible seule dans la cour de récréation, lui proposer de l'aide avec ses devoirs, manger avec elle à la cantine, etc. Un rapport de la situation est ensuite demandé de la part de ces personnes ressources et un suivi est envisagé jusqu'à ce que la situation se résolve. (Smith et al., 2007 ; Young, 1998). Selon Tolmatcheff et ses

collaborateurs (2019), l'efficacité de cette méthode paraît faible car il est difficile d'activer l'empathie des élèves concernés. Une étude fiable de Garandeau et ses collaborateurs (2014) met en avant que cette approche soit peu efficace dans les écoles secondaires en comparaison aux approches avec confrontation, et cette efficacité dépend également du contexte. De plus, Van der Ploeg et ses collaborateurs (2016) affirment que cette méthode sans confrontation a peu d'effets sur le long terme.

**La méthode des préoccupations partagées** agit principalement sur la dynamique de groupe qui influence le comportement des auteurs de harcèlement (Pikas, 2002 ; Senden & Galand, 2021). Plus concrètement, chaque auteur est rencontré individuellement par un adulte médiateur afin d'envisager une solution individuelle pour résoudre la situation. La victime est informée de ces discussions. Ensuite, le groupe des auteurs de harcèlement est rencontré de manière collective afin de partager chaque solution individuelle abordée par chacun d'entre eux. Enfin, une réunion est organisée entre les auteurs et la victime afin de trouver une solution commune. Un suivi a lieu afin d'assurer l'évolution et la résolution de la situation sur le long terme. (Pikas, 2002 ; Rigby, 2012). Il manque d'études rigoureuses sur l'efficacité de cette intervention (Senden & Galand, 2021). Selon Pikas (2002), cette méthode est efficace, mais son avis ne se base pas sur une étude contrôlée. Une étude démontre les résultats positifs de cette intervention malgré qu'elle n'ait pas suivi exactement la procédure (Rigby & Griffiths, 2011). Une autre étude se basant uniquement sur les réponses des élèves met en avant l'efficacité de la stratégie collective de soutien à court terme et à long terme en comparaison à la stratégie individuelle de soutien ou encore à la stratégie punitive (Wachs et al., 2018).

Pour Gaffney et ses collaborateurs (2018, 2019), **les programmes de prévention et d'intervention** contre le harcèlement scolaire sont globalement efficaces à l'échelle mondiale. Les programmes qui impliquent les pairs de manière informelle, les compétences socio-émotionnelles de manière implicite, le contrôle social informel, la compréhension des mécanismes de changement, les enseignants, les parents de manière informelle et cela durant les heures de cours dans les écoles sont les composantes qui favorisent la diminution de la victimisation et de la perpétuation (Gaffney et al., 2021).

## **2.2. La perception des élèves quant à l'efficacité des prises en charge des enseignants**

### **2.2.1. Un manque d'études récentes**

Un constat est que très peu d'études récentes ont été réalisées sur cette thématique (Demol et al., 2021). En effet, les données proviennent essentiellement des années 2000 à 2010, ce qui

marque d'autant plus un grand intérêt de produire cette recherche afin d'actualiser les résultats en fonction de l'évolution des interventions contre le harcèlement. « Ceci est remarquable puisque les perceptions des élèves peuvent expliquer le lien entre les réponses des enseignants et le comportement d'intimidation » (Campaert et al., 2017, p.2).

### **2.2.2. Années 2000-2010 : du côté des élèves**

Tout d'abord, dans les années 2000 à 2010, les interventions semblaient inefficaces selon les étudiants. En effet, une première étude mettait en avant que moins de la moitié des élèves pensaient que les professeurs lesaidaient à résoudre leur victimisation scolaire, un cinquième des élèves pensaient que les enseignants n'y prenaient pas attention et un cinquième des élèves pensaient même que ceux-ci aggravaient le phénomène scolaire subi (Rigby & Bagshaw, 2003). Une seconde recherche menée par Bradshaw et ses collaborateurs (2007) avait mis en avant qu'une majorité des étudiants était d'avis que soit aucune intervention n'était menée ou que les encadrants scolaires aggravaient la victimisation lorsqu'ils intervenaient. Les victimes de harcèlement avaient l'impression que les adultes (professeurs, parents) ne pouvaient rien changer à la situation ou ne les écoutaient pas attentivement (Mishna et al., 2006). Une autre étude démontrait que 40% des étudiants affirmaient qu'aucune mesure n'était prise pour arrêter le harcèlement (Rigby, 2003). De plus, dans cette recherche, les élèves davantage impliqués dans le harcèlement percevaient les stratégies de résolution de conflit effectuées par les enseignants comme peu efficaces (Rigby, 2003). Ces résultats sont contradictoires avec l'étude de Smith et Shu (2000) qui avait mis en évidence que les enfants trouvaient utiles les interventions de leurs parents et des enseignants.

### **2.2.3. Années 2010-2020 : du côté des élèves**

Ensuite, des nuances ont pu être apportées par rapport à la perception des élèves quant aux interventions scolaires contre le harcèlement. Pour 90% des étudiants, il est nécessaire que le personnel scolaire intervienne, il en est de leur responsabilité (Pelluet, 2015). Quand un enseignant n'intervient pas, la victime de harcèlement scolaire pense qu'il ne se soucie pas de son vécu et n'y accorde pas d'importance, en l'absence d'attitudes davantage punitives de l'adulte contre le(s) harceleur(s) (Saarento et al., 2014). Cependant, lorsque l'enseignant intervient, il est mieux perçu qu'il corrige le comportement de l'harceleur plutôt que de réconforter uniquement la victime (Demol et al., 2021). Ceci peut s'expliquer par l'importance, selon la victime de harcèlement scolaire, de punir l'auteur de harcèlement (Demol et al., 2021). De plus, les réponses combinées de type correction du comportement et réconfort de la victime sont considérées comme les plus appropriées selon la victime (Demol et al., 2021). Le succès

des interventions dépend de la gravité de l'impact émotionnel négatif et du nombre d'auteurs (Rigby, 2020). En effet, lorsqu'il s'agit d'un harcèlement de la part d'un groupe d'élèves et qui affecte de manière importante la victime, les enseignants auront plus de difficultés à répondre de manière efficace à ce phénomène (Rigby, 2020).

#### **2.2.4. Ecart de perception d'efficacité entre enseignants et élèves**

D'après plusieurs études, il existe un écart de perception d'efficacité des interventions menées entre les enseignants et les élèves (Charach et al., 1995 cités par Mishna et al., 2006 ; Rigby, 2014). Plus concrètement, les élèves percevaient les interventions comme moins efficaces que ce que ne pensaient les encadrants scolaires (Rigby, 2014). Cependant, lorsque les membres du personnel scolaire intervenaient, les étudiants percevaient certaines prises en charge plus efficaces que d'autres de manière nuancée. En effet, les victimes pensaient que les sanctions scolaires et les mesures disciplinaires rapportaient des résultats plus significatifs et ce, davantage pour le harcèlement traditionnel que pour le cyberharcèlement (Paul et al., 2012). Toutefois, en 2018, Wachs et ses collaborateurs avancent que les sanctions disciplinaires et la méthode de soutien individuel sont moins efficaces et que l'approche coopérative et collaborative impliquant la classe, les parents et les professionnels sont plus efficaces selon les élèves.

Il est à noter que selon des enquêtes réalisées en Australie, en Angleterre et en Allemagne, les enseignants mettent en place les moyens nécessaires pour diminuer ou pour cesser le harcèlement scolaire vécu par les élèves et ce, de manière efficace. D'après une étude anglaise, le harcèlement scolaire aurait cessé dans 67% des cas après intervention (sanctions directes, pratiques réparatrices, méthode du groupe de soutien et méthode de préoccupation partagée) en se basant sur des rapports du personnel scolaire accompagnés d'entretiens avec des élèves (Thompson & Smith, 2011 cité par Rigby, 2020). Selon une étude australienne, le harcèlement scolaire aurait diminué dans 77% des cas en se basant ici uniquement sur le point de vue des enseignants après intervention (sanctions directes, renforcement de la victime, médiation, pratique réparatrice, méthode du groupe de soutien, méthode de préoccupation partagée) (Rigby, 2017 cité par Rigby, 2020). Enfin, selon une étude allemande, 66% des interventions (autoritaires-punitives, soutien de groupe ou individuel) se seraient avérées efficaces selon les élèves victimes, auteurs et témoins de harcèlement scolaire (Wachs et al., 2018 cité par Rigby, 2020). Il est à considérer que les interventions menées se voulaient proactives et réactives (Rigby, 2020).

### **2.2.5. Du côté des enseignants**

Il arrive encore que les enseignants n'interviennent pas ou usent de mauvaises stratégies d'intervention (Troop-Gordon & Ladd, 2013). Ceci peut s'expliquer par différentes preuves de la littérature du point de vue du professeur. Tout d'abord, certains enseignants pensent que le harcèlement est un processus normal qui fait partie de l'adolescence, et par conséquent, conseillent aux victimes d'éviter les harceleurs ou de gérer leurs problèmes de manière autonome (Troop-Gordon & Ladd, 2013). Généralement, les adultes (professeurs et parents) semblent confus lorsqu'ils doivent distinguer un processus normal faisant partie de l'adolescence d'un harcèlement scolaire (Mishna et al., 2006). Cette confusion peut s'accentuer lorsqu'il s'agit du harcèlement indirect, d'agression verbale ou encore d'exclusion sociale (Hanish & Guerra, 2000 ; Craig et al., 2000). Ensuite, les professeurs expriment se sentir démunis face à ce phénomène scolaire en raison d'un manque de formation et de connaissances, d'un manque de disponibilité et de temps dans leur travail (Mishna et al., 2006 ; Craig et al., 2000 ; Debarbieux & Moignard, 2016). De plus, il arrive que les adultes soient étonnés d'apprendre qu'un étudiant subisse du harcèlement scolaire, car ils n'ont pas été témoins de la situation (Mishna et al., 2006). En effet, concernant les enseignants, ils voient principalement les élèves dans les classes et non dans les cours de récréation, dans les cantines ou dans les lieux non structurés où le harcèlement rencontre davantage de probabilités de se produire (Mishna et al., 2006 ; Nabuzoka, 2003). Les enseignants peuvent décider de ne pas agir par peur d'aggraver la situation (Pelluet, 2015), seulement, ceci peut produire l'effet redouté (Craig et al., 2000). Cependant, les professeurs empathiques et réactifs se montraient plus sensibilisés à la gravité de ce phénomène scolaire et avaient tendance à davantage intervenir (Kallestad & Olweus, 2003). Une recherche de Läftman et ses collaborateurs (2016) démontrait que plus le personnel intervenait contre le harcèlement scolaire, moins il y avait de victimes de harcèlement.

### **2.3. Les leviers et les freins à la demande d'aide**

Selon une étude de Blomqvist et ses collaborateurs (2019), 20.6% des élèves victimes parlaient à un enseignant de leur situation de harcèlement scolaire et 12.7% en parlaient à un autre adulte de l'établissement scolaire. L'étude d'Eliot et ses collaborateurs (2010) met en avant que 25 à 30% des élèves victimes de harcèlement scolaire le disent à une autorité et que 11% demandent de l'aide à l'école. De plus, les victimes de harcèlement traditionnel dénoncent davantage leur victimisation que les victimes de cyberharcèlement (Waasdorp & Bradshaw, 2015).

### **2.3.1. Les facteurs qui favorisent la demande d'aide**

Tout d'abord, il est démontré que les adolescentes demandent plus fréquemment de l'aide que les adolescents (Cortes & Ladd, 2014 ; Hunter et al., 2004). En effet, les filles adoptent plutôt cette stratégie alors que les garçons préfèrent réagir par de l'agressivité ou de la culpabilité (Aceves et al., 2009). Cette divergence sexuelle peut s'expliquer par des normes sociales ou par la préférence vers telle ou telle stratégie d'adaptation (Cortes & Ladd, 2014). Cependant, Matuschka et al. (2021) affirment qu'il n'y a pas de lien entre le sexe et la demande d'aide. Ensuite, l'âge joue également un rôle, car les élèves plus âgés demandent moins de l'aide aux adultes face à leur victimisation que les élèves plus jeunes (Blomqvist et al., 2019 ; Hunter et al., 2004). Les élèves plus âgés préfèrent faire preuve d'autonomie et en parler à leurs pairs en cas de besoin (Unnever & Cornell, 2004). Les adolescents âgés de 15 ans à 17 ans demandent moins d'aide de manière générale que les adolescents de 11 à 14 ans (Matuschka et al., 2021, Thomas et al., 2017). Par la suite, la durée du harcèlement scolaire vient aussi peser dans la balance (Yablon, 2017). Les étudiants qui subissent ce phénomène depuis une période plus longue sont plus propices à recourir à une demande d'aide lorsqu'ils constatent que la situation ne saura pas se résoudre de manière indépendante par eux-mêmes (Yablon, 2017). De plus, les victimes de harcèlement de manière fréquente sont plus propices à demander de l'aide que les victimes de harcèlement de manière plus rare (Boulton, 2013 ; Yablon, 2017 ; Unnever & Cornell, 2004). Il est avancé que la fréquence est liée à une demande d'aide davantage dirigée vers des adultes comme les enseignants, les parents que les directeurs (Hunter & Borg, 2006). Au contraire, Matuschka et al. (2021) infirment cette relation entre la fréquence du harcèlement et la demande d'aide. Il est également à remarquer qu'une personne avec un tempérament d'association avec les autres et de recherche de lien social percevra plus facilement une possibilité de soutien dans son environnement pour aller mieux (Sitnik-Warchulska et al., 2021).

En plus, la situation familiale peut intervenir dans la divulgation de la victimisation. Une famille sécurisante, soutenante, favorisant la communication ouverte permettra plus facilement les confidences de la victime, alors qu'une famille autoritaire et peu ouverte à la communication produira l'effet inverse (Sitnik-Warchulska et al., 2021). Ce mode de fonctionnement dans la famille peut conditionner la manière de percevoir le soutien de la part des adultes en général (Sitnik-Warchulska et al., 2021). Finalement, la demande d'aide augmente lorsque les émotions négatives augmentent également chez les victimes (Hunter et al., 2004). Les émotions de colère et de vengeance entraînent une demande d'aide auprès d'amis et auprès des adultes, tandis que

le sentiment d'impuissance engendre une demande d'aide auprès de tout entourage social et le sentiment d'apitoiement sur soi inclut la même demande d'aide hormis les groupes d'amis (Hunter & Borg, 2006). D'après plusieurs recherches, les élèves demandent moins d'aide aux enseignants qu'à leurs amis et à leur famille car ils perçoivent cette stratégie comme plus risquée (Hunter et al., 2004 ; Dowling & Carey, 2013 ; Oliver & Candappa, 2006). Une autre recherche démontre qu'un élève sur quatre demande de l'aide auprès d'un enseignant (Haataja et al., 2015). Il a été également prouvé que les élèves victimes sont plus susceptibles de demander de l'aide aux enseignants quand ils endosseront également le rôle de conseiller (Yablon, 2020). De manière générale, les adolescents sont plus susceptibles de demander de l'aide lorsque les adultes les écoutent attentivement, les prennent au sérieux et les aident de manière efficace que lorsque les adultes les jugent et ne les aident pas de manière efficace (Bjereld, 2016 ; deLara, 2012 ; Matuschka et al., 2021).

### **2.3.2. Les facteurs qui réduisent la demande d'aide**

Tout d'abord, la désapprobation des pairs et la peur des représailles représente un premier élément (Boulton et al., 2017). Les élèves craignent d'aggraver la situation et d'engendrer des contre-réactions de la part de leurs pairs (Pelluet, 2015 ; Boulton et al., 2017). Il est possible que les victimes soient mises en garde et soient menacées de ne pas en parler (Choi et al., 2021). Ensuite, la préférence pour l'autonomie et l'indépendance liée à un sentiment de faiblesse, de fragilité sont des facteurs qui entrent en ligne de compte (deLara, 2012 ; Boulton et al., 2017). Des études ont démontré que les jeunes victimes de harcèlement scolaire étaient moins susceptibles de rechercher de l'aide et préféraient éviter le problème (Brendgen & Poulin, 2017 ; Ye et al., 2023 ; Matuschka et al., 2021). Selon les étudiants, dénoncer leur victimisation prouve qu'ils sont faibles, qu'ils ne savent pas se débrouiller seuls et qu'ils n'ont pas de pouvoir d'action personnel. Certains enseignants peuvent renforcer cette idée en pensant que lorsqu'on devient grand, on doit résoudre nos problèmes sans l'aide d'une personne extérieure (Newman, 2003 cité par Boulton et al., 2017). Selon deLara (2012), d'autres facteurs peuvent diminuer la volonté de demander de l'aide. La nature omniprésente du harcèlement scolaire produit un effet d'habitude et de normalisation de ce phénomène scolaire. Un sentiment d'impuissance important peut renforcer l'idée qu'il ne sert à rien de demander de l'aide car, de toute façon, personne ne saura rien y faire. Les étudiants craignent également ressentir un sentiment de honte, de déclencher des réactions excessives parentales ou que les adultes manquent de sérieux s'ils dénoncent leur victimisation (deLara, 2012). Selon une étude de Bjereld et al. (2017), il est possible que les victimes ne divulguent pas leur vécu à leurs parents car elles ont

l'impression de ne pas être écoutées, elles n'ont pas confiance et rencontrent des difficultés à leur en parler.

### **2.3.3. Le climat scolaire**

Enfin, le climat scolaire joue un rôle important dans l'appel à l'aide des victimes de harcèlement scolaire. En 2007, le National School Climate Council donne une définition de ce terme technique en y impliquant les objectifs, les valeurs, les relations sociales, les techniques d'enseignement et les structures hiérarchiques et organisationnelles de l'établissement scolaire. Les quatre composantes les plus citées dans la littérature sur le climat scolaire sont : « Le sentiment de sécurité, le sentiment de justice, les relations interpersonnelles et de soutien, la collaboration et la participation des élèves au sein de l'école » (Poulin et al., 2018, p.2). Un climat scolaire positif qui implique du soutien, de l'accessibilité, de la disponibilité et de la volonté d'aider permet aux élèves de plus facilement dénoncer les faits aux autorités scolaires (Wilson & Deanne, 2001). Ils demanderont du soutien, de l'aide, de la protection lorsqu'ils se sentent en danger (Lenzi et al., 2017). Cependant, quand le climat scolaire de l'école s'avère négatif, donc dans la situation inverse, les élèves vont se refermer sur eux-mêmes et seront moins enclins à dénoncer les faits ou à demander de l'aide (Debarbieux & Moignard, 2016). De plus, le soutien social perçu est lié au climat scolaire. Il a été démontré que le soutien social pouvait agir sur la relation entre la victimisation et les problèmes de santé mentale, mais des études manquent à ce sujet (Hellfeldt et al., 2019). Les adolescents qui se sentent moins engagés à l'école et qui ont un faible soutien social sont plus susceptibles de ne pas demander de l'aide (Matuschka et al., 2021).

## **3. Chapitre 3 : La dépression et les idées suicidaires**

### **3.1. La dépression à l'adolescence**

#### **3.1.1. Par rapport à l'âge**

La dépression représente un problème de santé publique important qui provoque des conséquences négatives sur la qualité de vie des personnes qui en sont atteintes (Alaie et al., 2019). C'est l'un des troubles mentaux le plus répandu chez les adolescent(e)s (Kaltiala-Heino & Frojd, 2011). Le risque de dépression augmente à l'adolescence de manière significative (Avenevoli et al., 2015). La plupart des troubles mentaux débutent lors de cette période (Avenevoli et al., 2015). Selon une étude aux Etats-Unis, la prévalence au cours de la vie de trouble dépressif majeur est de 11% chez les adolescents âgés de 13 à 18 ans (Avenevoli et al., 2015). Il est vrai que lors de l'adolescence, se manifestent des changements physiologiques, psychosociaux et émotionnels importants, ce qui prédispose à certains troubles mentaux

(Gilmore & Meersand, 2019). De manière générale, la prévalence du trouble dépressif majeur est de 8%, celle de la dysthymie est de 4% et celle des symptômes dépressifs élevés est de 34% chez les adolescents âgés de 10 à 19 ans (Shorey et al., 2021). La prévalence des symptômes dépressifs élevés a augmenté de 14% chez les adolescents entre 2001 et 2020 (Shorey et al., 2021). Le trouble dépressif majeur est plus élevé chez les adolescents que chez les adultes en raison d'une intérieurisation et d'une sensibilité accrue aux événements de vie vécus par leur entourage (Shorey et al., 2021). Globalement, 50% des problèmes de santé mentale débutent à 14 ans (Kessler et al., 2007). Cependant, les adolescents plus âgés connaissent davantage de dépression et des épisodes plus intenses que les adolescents plus jeunes (Avenevoli et al., 2015). De plus, le taux de récidive peut aller de 40% à 70% dans les 3 à 5 ans chez les adolescents (Birmaher et al., 2007). L'incidence successive de la dépression chez les jeunes entre 12 et 17 ans est de 13.6% chez les garçons et de 36.1% chez les filles (Breslau et al., 2017).

L'estime de soi négative commence en début d'adolescence pour persister et impacter les vulnérabilités dépressives de 15 à 21 ans (Jorgensen et al., 2023). L'inquiétude excessive, l'anhedonie sont des symptômes caractéristiques du début de l'adolescence, l'agitation est caractéristique de la fin de l'adolescence tandis que l'humeur triste, la fatigue et l'anhedonie sont des symptômes présents tout au long du développement de la dépression au cours de l'adolescence (He et al., 2023).

### **3.1.2. Par rapport au sexe**

La dépression est davantage présente chez les filles que chez les garçons (Avenevoli et al., 2015). L'explication trouvée à cette divergence sexuelle est que les adolescentes ressentent plus d'émotions négatives, sont insatisfaites de leur corps et manquent d'estime d'elles-mêmes (Moksnes & Reidunnsdatter, 2019). De plus, elles accordent plus d'importance aux relations interpersonnelles et aux jugements des autres (Rose & Rudolph, 2006). Selon l'article de Roh et ses collaborateurs (2018), la dépression est de deux filles pour un garçon à partir de 15 ans.

Les réponses émotionnelles face à une certaine tension peuvent différer selon le sexe. Les filles réagissent à cette tension par des symptômes internalisés (émotions négatives dirigées vers l'intérieur, dépression, anxiété, honte). Ces émotions négatives peuvent favoriser des formes autodestructrices de comportements d'adaptation chez les filles (abus d'alcool, de drogues, comportements alimentaires, fugues, comportements suicidaires). Les garçons réagissent à la tension par des symptômes externalisés (émotions négatives dirigées vers l'extérieur comme la colère, frapper, troubles du comportement et des conduites) (Agnew, 2006 ; Jang, 2007 ; Broidy & Agnew, 1997 ; Piquero et al., 2009).

## **3.2. Les idées suicidaires à l'adolescence**

### **3.2.1. Par rapport à l'âge**

Le suicide est la quatrième cause de décès chez les adolescents (Estevez-Garcia et al., 2023). Des années auparavant, un autre auteur affirme que c'est l'une des cinq causes de décès les plus importantes parmi les adolescents âgés de 15 à 19 ans (Holyst, 2012 cité par Zygo et al., 2019). Une étude a démontré que 16.5% des jeunes âgés de 12 à 15 ans ont des idées suicidaires au cours de l'année (Tang et al., 2020). Les idées suicidaires consistent en l'idée, l'intention volontaire de mourir sans nécessairement provoquer une blessure physique (Zhang, 2005 cité par Estevez-Garcia et al., 2023 ; Klonsky et al., 2016).

Les idées suicidaires augmentent à l'adolescence par rapport à l'enfance, et l'âge de développement mais aussi la durée des idées suicidaires représentent des facteurs de risque de tentatives de suicide plus tard dans l'adolescence (Nock et al., 2013 ; Wang et al., 2023). Concernant la prévalence, les auteurs avancent des chiffres différents. Nock et ses collaborateurs (2013) rapportent que les idées suicidaires se développent généralement entre 10 et 15 ans. Zygo et ses collaborateurs (2019) ont réalisé une étude chez des jeunes polonais âgés de 13 à 19 ans, parmi lesquels 25% avaient des pensées suicidaires. Cependant, Campisi et ses collaborateurs (2020) affirment qu'il n'y a pas de lien entre l'âge et les idées suicidaires chez les adolescents.

Concernant les symptômes majeurs, ils sont différents selon les âges et entraînent diverses conséquences sur les idées suicidaires (Rubin et al., 2021). Au début de l'adolescence, le sentiment d'échec et les troubles du comportement alimentaire amènent souvent à des idées suicidaires qui ont un impact sur le mouvement et sur l'énergie (Rubin et al., 2021). Au milieu de l'adolescence, les idées suicidaires sont le résultat d'autres symptômes de dépression et qui ont un impact moins important sur d'autres symptômes (Rubin et al., 2021).

### **3.2.2. Par rapport au sexe**

Les idées suicidaires sont plus élevées chez les filles que chez les garçons (Campisi et al., 2020 ; Jones et al., 2022). Les trajectoires développementales semblent différentes selon les deux sexes, mais des études semblent manquer à ce sujet (Adrian et al., 2015). En effet, tandis que Adrian et ses collaborateurs (2015) constatent un pic d'idées suicidaires chez les garçons à 13 ans, d'autres études dont celle de Kerr et ses collaborateurs (2008) mettent en avant une diminution progressive chez les garçons à partir de 12 ans. Kerr et ses collaborateurs (2008) mettent également en évidence que le pic d'idées suicidaires chez les filles se manifeste vers 13 ans puis la courbe diminue jusqu'à l'âge de 15 ans.

Il est également important de constater que les idées suicidaires et les tentatives de suicide sont plus fréquentes chez les filles que chez les garçons en raison de conflits sociaux, d'isolement social et d'émotions négatives ressenties (Zygo et al., 2019 ; Tabares et al., 2024). Par rapport au suicide en tant que tel, les garçons y sont plus susceptibles et recourent à des méthodes mortelles (armes à feu) alors que les filles recourent à des méthodes moins mortelles comme la prise de médicaments (Langhinrichsen-Rohling et al., 2009, Tabares et al., 2024).

Il est à noter que les statistiques relevées pour la dépression et les idées suicidaires varient selon les paramètres étudiés, les méthodologies utilisées et qu'il n'existe pas une concordance totale entre celles-ci.

### **3.3. Le harcèlement scolaire en lien avec la dépression et les idées suicidaires**

#### **3.3.1. La dépression en lien avec le harcèlement scolaire**

Selon une méta-analyse réalisée de Ye et ses collaborateurs en 2023, le risque de dépression varie selon le statut du jeune dans le harcèlement scolaire. En effet, les victimes avaient 2.77 fois plus de risques de développer une dépression, les auteurs avaient 1.73 plus de risques de développer une dépression et le double statut était lié à 3.19 fois plus de risques de développer ce trouble mental. Les jeunes impliqués dans le harcèlement scolaire (auteur, victime, auteur et victime) sont plus susceptibles de développer une dépression que les jeunes non impliqués (Özdemir & Stattin, 2011). Il est également démontré que plus la victimisation est fréquente et intense, plus le risque de dépression augmente (Van Der Ploeg et al., 2015).

Tout d'abord, les victimes de harcèlement scolaire sont plus vulnérables de développer une dépression (Klomek et al., 2007 ; Ye et al, 2023 ; Karabel et al., 2023). Lors de cette période adolescente, la relation aux pairs est importante aux yeux des jeunes et le harcèlement, qui altère ce rapport aux autres, peut impacter plus fortement les adolescents qui en sont victimes et peut créer un traumatisme propice à la dépression (Kaltiala-Heino & Frojd, 2011 ; Larson et al., 1991). Ces jeunes ont alors petit à petit une libilité émotionnelle, une basse estime d'eux-mêmes, intérieurisent leur vécu, présentent des symptômes psychosomatiques, ce qui aboutit alors à ce type de trouble mental où ils relèvent ne plus avoir une bonne qualité de vie (McLaughlin et al., 2009 ; Turner et al., 2009 ; Ye et al., 2023 ; Seals et al., 2003 cités par Kaltiala-Heino & Frojd, 2011). Cette victimisation scolaire impacte certains mécanismes biologiques et cérébraux, suractive des systèmes de stress ou des processus inflammatoires, et enfin, altère les régions responsables de la maîtrise de soi et des comportements (Zwierzynska et al., 2013 ; Hart et al., 2012 ; Winsper et al., 2012). De plus, les compétences sociales et la

manière d'interpréter les informations sociales sont également altérées chez les adolescents déprimés, ce qui aggrave leur santé mentale (Prinstein et al., 2005). Une étude met en avant que l'hostilité et non l'affirmation de soi est un médiateur significatif entre la victimisation et la dépression, car l'hostilité entraîne des conflits interpersonnels chroniques et une absence de soutien social, qui sont des facteurs de risque en eux-mêmes de la dépression (Sato & McCann, 2006 ; Franzen et al., 2024). Le risque est que cette dépression continue à l'âge adulte et impacte la personne à long terme (Kaltiala-Heino & Frojd, 2011).

Ensuite, la dépression peut également être une cause du développement du harcèlement (Cuevas et al., 2008 ; Fekkes et al., 2006). En effet, les adolescents qui ont déjà une vulnérabilité psychiatrique (exemples : troubles d'internalisation et d'externalisation) à la base ont plus de risques de se faire harceler par la suite (Boulton et al., 1994 ; Hodges et al., 1999 ; Sourander et al., 2000). L'explication la plus probable est que le jeune ayant une dépression est davantage propice à interpréter des interactions non hostiles comme du harcèlement, est davantage sensible au rejet d'autrui (Prinstein et al., 2005 ; Hill et al., 2017) et se retire par oppression environnementale (Hesapçıoğlu et al., 2015 cités par Karabel et al., 2023).

Par la suite, malgré des études contradictoires, la majorité des études affirment que certains types d'auteurs de harcèlement scolaire sont d'autant plus vulnérables de développer une dépression (Kaltiala-Heino & Frojd, 2011 ; Ye et al., 2023). Les harceleurs s'identifiant comme tels présentent plus de probabilités de développer un trouble dépressif car ils se sentent coupables, honteux, ils ont une basse estime d'eux-mêmes et ont des compétences sociales dysfonctionnelles par rapport à ceux qui ne s'identifient pas comme tels, qui ont une bonne estime d'eux-mêmes et qui fonctionnent via ce phénomène pour obtenir des récompenses (Kaltiala-Heino & Frojd, 2011).

### **3.3.2. Les idées suicidaires en lien avec le harcèlement scolaire**

Pour commencer, être victime de harcèlement peut engendrer des idées suicidaires par la suite car ce phénomène dépasse les ressources d'adaptation de la personne (Lew et al., 2020 ; Rey et al., 2019). Il existe une association causale entre la victimisation et les idées suicidaires, les comportements suicidaires, la dépression, l'anxiété et une moins bonne santé mentale (Moore et al., 2017). Les adolescents qui sont victimes de harcèlement sont trois fois plus à risque de développer des idées suicidaires à court et à long terme par rapport aux adolescents qui n'en sont pas victimes (Save the Children, 2022 ; Geoffroy et al., 2016). Il existe également des preuves qu'importe le rôle qu'une adolescente a dans le harcèlement scolaire, dès qu'elle est impliquée dans ce phénomène, elle présente plus de risques de développer des idées et des

comportements suicidaires que les adolescentes qui n'y sont pas impliquées (Kim et al., 2005). Il est également démontré que les ruminations dues aux émotions négatives déclenchées par le harcèlement peuvent engendrer des insomnies et par conséquent, des idées suicidaires (Hasan et al., 2021 ; Harvey et al., 2007).

Par rapport au sexe, des recherches montrent que les filles victimes de harcèlement ont plus d'idées et de planifications suicidaires que les garçons victimes, que c'est égalitaire entre les deux sexes en ce qui concerne les tentatives de suicide en lien avec le harcèlement, et que les garçons victimes présentent plus d'intention suicidaire que les filles victimes (Tang et al., 2020). La dépression peut médier le lien entre le harcèlement scolaire et les idées suicidaires. La dépression est ici vue comme une conséquence du harcèlement, peut être provoquée ou exacerbée, et peut enclencher des idées suicidaires par une dégradation de l'image de soi, par des stratégies inadaptées pour se réguler émotionnellement (Lemoult & Gotlib, 2018 ; Tabares et al., 2024 ; Islam et al., 2021).

Ensuite, les idées suicidaires sont davantage présentes lorsque les élèves victimes ne demandent pas de l'aide et ne divulguent pas aux adultes ce qu'ils subissent (Estevez-Garcia et al., 2023). Cet effet peut s'expliquer par le fait que les parents, et surtout la mère, présentent des styles parentaux de rejet et d'indifférence, ce qui diminue la probabilité que le jeune exprime ce qu'il subit à l'école, par manque de confiance en ses parents, et par conséquent, ce qui augmente les idées suicidaires (Estevez-Garcia et al., 2023 ; Raboteg-Saric & Sakic, 2013). Le climat scolaire positif peut aider les jeunes à demander de l'aide mais ne peut pas compenser l'effet significatif des styles parentaux négatifs, et n'a donc pas d'effet sur le risque d'idées suicidaires via cette variable de divulgation (Estevez-Garcia et al., 2023). Cependant, le climat scolaire positif en lui-même peut diminuer la probabilité de développer des idées suicidaires (Han et al., 2018).

Par la suite, il est également possible d'analyser la relation entre harcèlement et idées suicidaires en différenciant deux formes de harcèlement. Le harcèlement traditionnel et le cyberharcèlement peuvent déclencher des idées suicidaires chez les victimes (Carballo et al., 2019). Par contre, le cyberharcèlement serait davantage propice à davantage d'idées suicidaires (Van Geel et al., 2014). Cependant, selon l'étude de Zou et ses collaborateurs (2023), le lien entre le harcèlement traditionnel et les idées suicidaires n'a pas été affirmé, alors que le lien entre le cyberharcèlement et les idées suicidaires a été affirmé. Ceci peut s'expliquer par une absence de mesures sur la variable parentale dans cette étude de Zou et ses collaborateurs (2023). Une autre étude constate que la combinaison de harcèlement traditionnel et de

cyberharcèlement favorise des idées suicidaires de manière plus importante (Baiden & Tadeo, 2020).

Selon l'étude de Barzilay et ses collaborateurs (2017), d'un côté, il existe une corrélation entre le harcèlement physique et les idées suicidaires mais également une corrélation entre le harcèlement indirect/relationnel et les tentatives de suicide. Cette nuance peut s'expliquer par la fréquence plus faible de harcèlement physique que de harcèlement relationnel de manière générale. De plus, la dépression peut modérer le lien entre le harcèlement et les idées suicidaires et l'anxiété peut modérer le lien entre le harcèlement et les tentatives de suicide uniquement si le soutien social se révèle faible (Barzilay et al., 2017). D'après une étude de Sheng et ses collaborateurs (2024), le harcèlement physique, sexuel et le fait de subir trois types ou plus de formes de harcèlement sont liés à un niveau modéré et élevé d'idées suicidaires. Le harcèlement relationnel est lié à un niveau élevé d'idées suicidaires. Le harcèlement verbal est lié à un niveau modéré d'idées suicidaires. Le risque d'avoir des idées suicidaires dans le cadre du poly harcèlement augmente en fonction de la fréquence de celui-ci.

Par après, le lien entre le harcèlement scolaire et les idées suicidaires peut être renforcé par une faible intelligence émotionnelle, par des difficultés interpersonnelles, par une faible satisfaction et par un mal-être (Extremera et al., 2018 ; Azami & Taremian, 2020 ; Weng et al., 2017). Cependant, une étude met en avant que l'intelligence émotionnelle n'explique pas de manière significative la relation entre harcèlement scolaire et idées suicidaires mais qu'elle est associée de manière négative aux difficultés relationnelles et de manière positive à la satisfaction (Galindo-Dominguez & Iglesias, 2022). Cette même recherche a également démontré que la relation entre l'intelligence émotionnelle et les idées suicidaires était plus importante chez les femmes et aussi chez les adolescents plus âgés (Galindo-Dominguez & Iglesias, 2022).

Finalement, des études ont démontré l'efficacité des interventions contre le harcèlement scolaire car elles réduisent les comportements à risque et améliorent la santé mentale des élèves (Fraguas et al., 2020).

#### **4. Limites générales**

Parmi cette littérature, des limites existent comme : la petite taille de l'échantillon, la conception transversale de l'étude, l'auto-évaluation, le manque de mesures fiables et valides, les variables confondantes, le biais d'échantillonnage, la répartition non aléatoire, la désirabilité sociale, le biais de publication, l'indifférenciation entre les types de harcèlement scolaire, le manque de représentativité de l'échantillon, la procédure de sélection sur base d'expériences autodéclarées,

l'impossibilité de conclure des causalités, la présence de faux positifs, les problèmes conceptuels de traduction, la composition de l'échantillon, les critères d'inclusion et d'exclusion, etc.

## **Partie 3 : Objectifs et hypothèses**

Dans le cadre de notre revue de littérature, nous avons pu identifier des facteurs qui pouvaient encourager la demande d'aide des élèves tandis que d'autres facteurs pouvaient représenter des freins quant à la demande d'aide des élèves. Nous nous posons donc finalement la question de la propension des élèves à demander de l'aide spécifiquement à l'établissement scolaire, en fonction de l'évolution de ce phénomène scolaire et des interventions actuelles contre le harcèlement scolaire. Nous nous sommes aussi attardées sur la vision des élèves quant à l'efficacité des interventions, car souvent, uniquement les points de vue des adultes sont pris en compte. Par conséquent, cette recherche se veut innovante par rapport à une nouvelle perspective quant aux actions menées par l'établissement scolaire contre le harcèlement scolaire. Cette revue de littérature a également permis de mettre en avant les conséquences que le harcèlement scolaire peut avoir sur la santé mentale en période d'adolescence. Nous nous demandons alors si nous pouvons prévenir cet impact en fonction de la demande d'aide à l'établissement scolaire et de l'efficacité perçue des interventions menées par l'établissement scolaire. Finalement, nous souhaitons que ce mémoire apporte des informations récentes et cohérentes qui permettront d'enrichir la littérature encore peu élaborée à ce sujet.

**Notre question de recherche** est donc : « Les élèves victimes de harcèlement scolaire sollicitent-ils de l'aide auprès de l'établissement scolaire ? Selon cette question, quelle est la relation entre la demande d'aide à l'établissement scolaire, la perception des élèves victimes de harcèlement scolaire sur l'efficacité des réponses apportées par l'école et le bien-être des élèves victimes sous l'angle de la dépression et des idées suicidaires ? ». Les hypothèses formulées sont celles-ci :

**1) Les filles victimes de harcèlement scolaire solliciteront plus fréquemment de l'aide à l'établissement scolaire que les garçons victimes de harcèlement scolaire.**

Plusieurs auteurs affirment que les filles demandent plus fréquemment de l'aide que les garçons à leur famille, les pairs et à l'établissement scolaire (Cortes & Ladd, 2014 ; Hunter et al., 2004). Selon Aceves et ses collaborateurs (2009), les garçons préfèrent réagir par de l'agressivité ou de la culpabilité. Une recherche montre que cette divergence sexuelle peut s'expliquer par des normes sociales ou par la préférence vers telle stratégie d'adaptation (Cortes & Ladd, 2014). Cependant, Matuschka et ses

collaborateurs (2021) affirment, quant à eux, qu'il n'y a pas de lien entre le sexe et la demande d'aide.

- 2) **Les élèves qui demandent de l'aide à l'établissement scolaire sont les élèves qui sont harcelés de manière plus fréquente.** Plusieurs auteurs confirment cette relation entre la fréquence du harcèlement scolaire et la demande d'aide à leur famille, les pairs et à l'établissement scolaire (Boulton, 2013 ; Yablon, 2017 ; Unnever & Cornell, 2004). Cependant, d'autres chercheurs comme Matuschka et ses collaborateurs (2021) ou encore Hunter et ses collaborateurs (2004) disent il n'y a pas de relation entre ces deux variables.
- 3) **La perception de l'efficacité de l'intervention diminue lorsqu'il s'agit de plusieurs auteurs de harcèlement scolaire plutôt que d'un seul auteur de harcèlement scolaire.** En 2020, Rigby démontre que l'efficacité de l'intervention diminue lorsque le harcèlement est perpétré par un groupe d'individus. Cette hypothèse permet d'enrichir une littérature encore pauvre à ce sujet.
- 4) **La perception de l'efficacité des interventions contre le harcèlement scolaire est associée à un faible niveau de dépression et à un faible niveau d'idées suicidaires à l'heure actuelle.** Dans une recherche menée en 2020 par Fraguas et ses collaborateurs, il a été prouvé que les interventions universelles ou ciblées<sup>1</sup> contre le harcèlement scolaire améliorent la santé mentale des victimes en termes de dépression, d'anxiété. Nous formulons cette hypothèse car nous remarquons que la relation entre l'efficacité des interventions et le harcèlement scolaire est beaucoup étudiée mais la relation entre l'efficacité des interventions et son effet sur la santé mentale est peu étudiée dans la littérature scientifique.
- 5) **La demande d'aide des élèves à l'établissement scolaire augmente la probabilité que le harcèlement diminue voire cesse.** L'étude de Grüne et ses collaborateurs (2024) met en avant que la recherche d'aide auprès de la famille, des pairs ou de l'établissement scolaire soit nécessaire pour contrer le harcèlement et possiblement d'y mettre fin, sans certitude absolue. Une autre étude démontre que bénéficier du soutien des enseignants associé à celui des pairs permet d'arrêter la victimisation (Flaspohler et al., 2009). Naylor et ses collaborateurs (2001) mettent également en avant que les adolescents perçoivent cette stratégie comme efficace. Cependant, d'autres recherches prouvent

---

<sup>1</sup> Universelles = pour tous les élèves de l'établissement scolaire, ciblées = spécifiquement pour les groupes d'élèves impliqués dans le harcèlement scolaire

aussi que les élèves qui ne demandent pas d'aide perçoivent cette stratégie comme inefficace, voire aggravant la situation (Sulkowski, 2013 ; Tenenbaum et al., 2011).

6) **Les élèves victimes de harcèlement scolaire qui demandent de l'aide à l'établissement scolaire présentent des scores de dépression moins élevés et des scores d'idées suicidaires moins élevés à l'heure actuelle.** Par rapport à la dépression, la demande d'aide à un adulte est la meilleure stratégie d'adaptation qui permet de diminuer la dépression chez le jeune victime de harcèlement scolaire comparativement à l'autodéfense ou à l'évitement (Xie et al., 2020). Cependant, quand le harcèlement scolaire s'accroît, cette stratégie de demande d'aide à un adulte n'apporte plus la même efficacité (Xie et al., 2020). Il serait donc intéressant d'approfondir ce questionnement. Par rapport aux idées suicidaires, une étude a démontré que de manière générale, la recherche d'aide des adolescent(e)s auprès des professionnels, des pairs, de la famille et de l'école permettait de prévenir le suicide (Rickwood et al., 2005). Il serait intéressant d'analyser davantage l'effet de la demande d'aide sur les idées suicidaires.

## **Partie 4 : Méthodologie**

### **1. Procédure et recrutement**

Nous avons bénéficié d'un temps convenu avec chaque établissement scolaire afin de réaliser la passation d'un questionnaire par élève, que nous présenterons juste après.

Dans un premier temps, nous avons recruté les écoles par l'intermédiaire d'une annonce sur les réseaux sociaux, par le bouche à oreille et avec l'aide de nos contacts. Dans un deuxième temps, nous avons contacté par mail professionnel et par contact téléphonique les écoles de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Ensuite, les écoles intéressées sont revenues vers nous. Enfin, nous avons fixé des rendez-vous avec les écoles recrutées afin de planifier la récolte des documents de consentement, d'organiser la récolte de données et de la réaliser.

Un avis de recrutement à destination des écoles ainsi que deux formulaires d'information et deux documents de consentement étaient distribués pour les élèves et leurs parents, car ils sont mineurs (annexes 1 à 5). Concernant la procédure de la distribution et de la récolte des documents de consentement dans les écoles, nous récoltions les documents de consentement avant la récolte des données dans les écoles. Si les parents et les élèves étaient d'accord, ils signaient le formulaire et pouvaient dès lors participer à cette recherche. Dans le cas où nous n'avions pas l'accord des deux partis, les élèves concernés ne participaient pas à l'étude. La

participation de chaque élève était libre, il/elle pouvait interrompre l'expérience sans justification. Les données étaient confidentielles, anonymisées et protégées de manière stricte.

## **2. Echantillon**

Après avoir reçu l'accord préalable auprès du Comité d'Ethique de la Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Education de l'Université de Liège, nous souhaitions rencontrer initialement 1000 élèves tout-venants, dont 250 en première secondaire, 250 en deuxième secondaire, 250 en troisième secondaire et 250 en quatrième secondaire répartis dans l'ensemble des écoles.

Les critères d'exclusion étaient initialement les troubles neurodéveloppementaux et les déficiences intellectuelles. Les critères d'inclusion étaient théoriquement la tranche d'âge de 12 à 16 ans, des élèves de la première à la quatrième secondaire, une population tout venant, la langue française comme langue maternelle, la répétition, la disproportion de forces et l'intentionnalité.

## **3. Outils**

Pour commencer, le questionnaire (annexe 6) était constitué de questions socio-démographiques sur l'âge, le sexe, l'année scolaire de la personne, sur la date de passation et sur le nom de l'école. Celui-ci contenait également une échelle de dépression, une échelle d'idéations suicidaires, un questionnaire sur le (cyber)harcèlement et un questionnaire sur les interventions (d'un ou de plusieurs membres de l'école) que nous présenterons. Au sein de ce même document, des questions complémentaires étaient posées aux élèves. Ces questions concernaient :

- La durée du (cyber)harcèlement (environ une semaine, environ un mois, entre 1 mois et 3 mois, entre 3 mois et 6 mois, plus de 6 mois) ;
- Le nombre d'auteurs (un, deux ou trois, quatre à six, plus de six, je ne sais pas) ;
- La demande d'aide à un membre de l'école (enseignant, éducateur, direction, etc) : non, pour quelle(s) raison(s) n'as-tu pas demandé de l'aide / oui ;
- L'efficacité de l'intervention si l'élève a demandé de l'aide (le harcèlement a complètement cessé, le harcèlement a diminué mais ne s'est pas complètement terminé, le harcèlement n'a pas changé, le harcèlement a empiré) ;
- La demande d'accord de l'élève avant que l'établissement n'intervienne (oui/non) ;
- La satisfaction par rapport à l'aide ou aux conseils reçus (très satisfait ; plutôt satisfait ; ni satisfait, ni insatisfait ; plutôt insatisfait ; insatisfait).

### **3.1.L'échelle de dépression**

L'échelle de Center for Epidemiological Studies Depression Scale de Fuhrer et Rouillon (1989) mesure la dépression à l'aide de 20 items avec comme temporalité la semaine qui vient de se passer (Fuhrer & Rouillon, 1989). C'est une autoévaluation avec une échelle de Likert où chaque item est côté de 0 (jamais ou très rarement, moins d'un jour), 1 (parfois, un à deux jours), 2 (assez souvent, trois à quatre jours) ou 3 (souvent ou tout le temps, cinq à sept jours) (Fuhrer et Rouillon, 1989). Les items 4, 8, 12 et 16 sont inversés (Chabrol et al., 2004). Il s'agit d'additionner l'ensemble des items pour obtenir un score total qui s'étend de 0 à 60 (Chabrol et al., 2004). Un score inférieur à 16 indique une dépression minime, un score entre 16 et 23 indique une dépression légère et un score supérieur ou égal à 24 indique dépression modérée à sévère (Rushton et al., 2002). Cette échelle a un alpha de Cronbach de 0.85, ce qui représente une consistance interne élevée (Radloff, 1977).

### **3.2.L'échelle d'idéations suicidaires**

L'échelle d'idéations suicidaires de Garrison et ses collaborateurs (1991) mesure les idées suicidaires à l'aide de 3 items avec comme temporalité la semaine qui vient de se passer. Il s'agit d'une autoévaluation. C'est une échelle de Likert où chaque item peut être côté de 0 (jamais ou très rarement, moins d'un jour), 1 (parfois, un à deux jours), 2 (assez souvent, trois à quatre jours) ou 3 (souvent ou tout le temps, cinq à sept jours). Il n'y a pas d'items inversés. Plus le score est élevé, plus les idéations suicidaires sont fréquentes. La somme totale de l'ensemble des items donne un score total entre 0 et 9 (Garrison et al, 1991). Cette échelle a une consistance interne élevée avec un alpha de Cronbach de 0.84 (Chabrol et al., 2006).

### **3.3.Le questionnaire sur le harcèlement**

Une définition du harcèlement scolaire est donnée dans ce document afin d'éviter toute ambiguïté et biais quant à la représentation des élèves sur ce phénomène scolaire : « Le harcèlement scolaire se produit lorsqu'une personne ou un groupe de personnes plus puissantes cherchent de façon répétée à contrarier, blesser ou intimider quelqu'un. On parle de harcèlement quand ces situations surviennent fréquemment et qu'il est difficile pour l'élève qui subit cela de se défendre par lui-même. Ce n'est pas la même chose qu'une querelle occasionnelle entre des personnes qui sont à peu près à égalité ». (Rigby, 2020, p.1).

Le questionnaire sur le harcèlement d'Olweus (BVQr) (1996) est composé de 6 items si nous nous concentrons uniquement sur la victimisation par harcèlement scolaire depuis le début de l'année scolaire. Un item supplémentaire sur le cyberharcèlement a été rajouté pour identifier la fréquence à laquelle l'élève a été victime de harcèlement sur les réseaux sociaux. Il s'agit

d'une auto-évaluation. C'est une échelle de Likert où chaque item peut être côté de 0 (jamais), 1 (seulement une fois ou deux), 2 (deux ou trois fois par mois), 3 (une fois par semaine) ou 4 (plusieurs fois par semaine). Il n'y a pas d'items inversés. La somme totale de l'ensemble des items donne un score total entre 0 et 28 (Olweus, 1996). Plus le score est élevé, plus la victimisation est importante. Le questionnaire en anglais a une bonne cohérence interne avec un alpha de Cronbach de 0.7. Le questionnaire traduit en français garde une cohérence interne satisfaisante avec un alpha de Cronbach de 0.75 (Kubiszewski et al., 2013).

### **3.4. Le questionnaire sur les différentes interventions**

Ce questionnaire vient initialement de celui de Rigby & Johnson (2016). Il vise à identifier ce que font effectivement les écoles ou non pour lutter contre le harcèlement scolaire du point de vue des victimes. Ils sont en effet dans une meilleure position pour décrire ce qui a été fait et si ça a réellement fonctionné. 18 items mesurent donc la perception des victimes quant aux mesures prises par l'école après avoir demandé de l'aide, avec trois possibilités de réponse « oui » = 1, « non » = 2, « je ne sais pas » = case vide. Les 7 premiers items se rapportent à la catégorie « confronter et sanctionner l'intimidateur », le 8<sup>e</sup> item fait référence à la catégorie « aider la victime à faire face », le 9<sup>e</sup>, le 10 et le 11<sup>e</sup> items se rapportent à la catégorie « engagé auprès des parents », le 12<sup>e</sup> et le 13<sup>e</sup> items appartiennent à la catégorie « entreprendre la résolution de conflits », le 14<sup>e</sup>, le 15<sup>e</sup> et le 16<sup>e</sup> items font partie de la catégorie « demander de l'aide dans ou à l'extérieur de l'école », le 17<sup>e</sup> item fait référence à la catégorie « suivi du comportement des élèves » et enfin, le 18<sup>e</sup> item appartient à la catégorie « travailler avec les étudiants » (Rigby, 2020). Nous avons supprimé le 4<sup>e</sup> item du questionnaire qui était : « Le membre de l'école a privé le ou les auteur(s) de harcèlement de priviléges à l'école ». Le score total peut aller de 1 à 34.

## **4. Conditions de passation**

Il était initialement prévu de faire passer un questionnaire par élève dans chaque établissement scolaire recruté durant une durée de 15 minutes. Nous ne voulions théoriquement qu'aucun voire maximum un seul membre de l'école, sans circuler entre les bancs, soit présent dans la salle où les élèves complètent leur questionnaire afin de ne pas biaiser les résultats par la présence d'encadrants scolaires (enseignants, éducateurs, directeurs). L'idéal que nous souhaitions était de veiller à ce que les élèves maintiennent un espace entre eux ou mettent une farde entre eux afin de ne pas biaiser les résultats par les regards des camarades. Il était prévu de communiquer les consignes oralement aux élèves (annexe 7) avant la passation. Les questionnaires étaient ensuite distribués et les participants pouvaient lever la main lorsqu'ils

avaient une question de compréhension ou de vocabulaire. Nous reprenions les questionnaires en même temps et des mandalas permettaient d'occuper les élèves jusqu'à la fin du temps écoulé.

Nous avons dû nous adapter en fonction de la réalité de terrain de chaque établissement scolaire. Concernant la surveillance lors de la passation, aucun encadrant scolaire n'était présent dans 1 établissement scolaire, un éducateur était présent dans 3 établissements scolaires, plusieurs professeurs et éducateurs étaient présents dans 1 établissement scolaire et enfin, un directeur et un enseignant étaient présents dans 1 établissement scolaire. Par rapport à la distance ou aux fardes disposées entre les élèves, elle était respectée dans 4 établissements scolaires et n'était pas respectée dans 2 établissements scolaires, en fonction de la taille de la pièce. Le silence était demandé sans qu'il ne soit toujours respecté en fonction du nombre d'élèves présents. Le temps de passation pouvait également durer plus ou moins 15 minutes selon les besoins des élèves. Au sujet des critères d'inclusion, la tranche d'âge a été élargie de 11 à 18 ans. Une variable « respect des consignes de passation » a été incluse afin de revenir dessus lors des résultats.

## **5. Méthodes d'analyse**

Les méthodes d'analyse figurent dans l'annexe 8.

# **Partie 5 : Résultats**

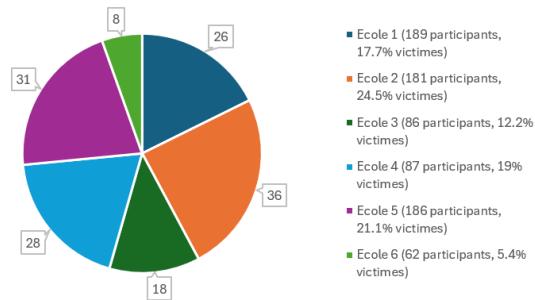
## **1. Statistiques descriptives**

### **1.1. Données socio-démographiques**

Notre échantillon comprend 791 élèves, dont 191 victimes de harcèlement scolaire, celles-ci étant l'objet de notre étude, nous nous sommes concentrées uniquement sur les élèves victimes de harcèlement scolaire. Nous avons identifié ces 191 victimes par la question « d'après cette définition (*donnée au point 3.3 de la partie méthodologie*), as-tu été victime de harcèlement depuis le début de cette année scolaire ? », à laquelle les victimes de harcèlement scolaire ont choisi de répondre : « seulement une fois ou deux », « deux ou trois fois par mois », « une fois par semaine », ou encore « plusieurs fois par semaine ». Nous avons donc exclu 600 élèves non-victimes de harcèlement qui avaient répondu « jamais » à cette question, en tenant compte du fait qu'il existe un risque d'être passées à côté des victimes qui ne se sont pas manifestées. Sur ces 191 victimes, 44 élèves victimes ont été exclus en raison de la fréquence de non-réponses, de réponses aberrantes ou encore de réponses multiples pour chaque question. La taille de l'échantillon retenue est donc de 147 adolescent(e)s victimes de harcèlement scolaire.

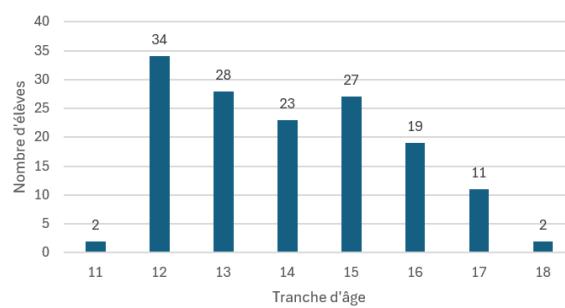
La figure 1 illustre la répartition des élèves victimes de harcèlement scolaire testés parmi le nombre total de participants par école. Par rapport aux élèves victimes, 17.7% ont été testés dans l'école 1, 24.5% ont été testés dans l'école 2, 12.2% ont été testés dans l'école 3, 19% ont été testés dans l'école 4, 21.1% ont été testés dans l'école 5 et 5.4% ont été testés dans l'école 6.

**Figure 1.** Répartition des élèves victimes testés parmi le nombre de participants par école



Notre échantillon est composé de 87 filles (59.2%) et de 59 garçons (40.1%), dont un élève victime s'identifiant dans la catégorie « autre » (0.7%). Concernant les données de scolarité, 40 élèves étaient en première secondaire (27.2%), 36 élèves en deuxième secondaire (24.5%), 33 élèves en troisième secondaire (22.4%) et 38 élèves étaient en quatrième secondaire (25.9%). Comme le montre la figure 2 qui illustre la répartition des élèves en fonction de l'âge, les élèves étaient âgés entre 11 et 18 ans. L'âge moyen est de 14 ( $E.T = 1.69$ ).

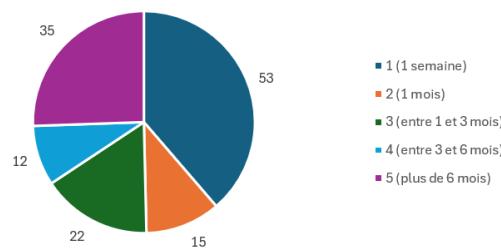
**Figure 2.** Répartition des élèves en fonction de l'âge



## 1.2. Durée du harcèlement scolaire

Nous avons demandé aux élèves depuis combien de temps ils subissaient du harcèlement scolaire. La figure 3 illustre la répartition des élèves en fonction de la durée du harcèlement scolaire. 38.7% mentionnent environ une semaine, 10.9% mentionnent environ un mois, 16.1% mentionnent entre un et trois mois, 8.8% mentionnent entre trois et six mois et enfin, 25.5% mentionnent une période de plus de six mois.

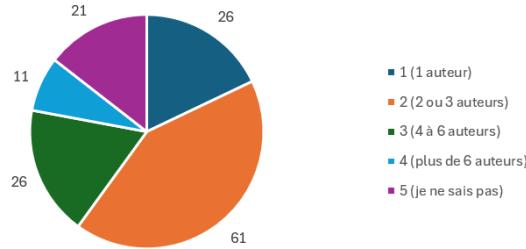
**Figure 3.** Répartition des élèves en fonction de la durée du harcèlement



### 1.3. Nombres d'auteur(e)s de harcèlement scolaire

Nous avons demandé aux élèves victimes de harcèlement scolaire combien de personnes étaient auteures de ce phénomène scolaire. La figure 4 illustre la répartition des élèves en fonction du nombre d'auteurs de harcèlement scolaire. 17.9% font référence à un(e) auteur(e), 42.1% font référence à deux ou trois auteur(e)s, soit presque la moitié. 17.9% répondants affirment quatre à six auteur(e)s, 7.6% répondants affirment plus de six auteur(e)s, et 14.5% répondants ne savent pas donner cette réponse.

**Figure 4.** Répartition des élèves en fonction du nombre d'auteurs de harcèlement



### 1.4. Demande d'aide à l'établissement scolaire

Nous avons également demandé aux élèves s'ils avaient demandé de l'aide à un membre de l'école. Ces résultats sont repris dans le tableau 1. Un tiers de l'échantillon demande de l'aide à l'établissement scolaire contre deux tiers qui n'en demandent pas. Le tableau 2 reprend les raisons selon lesquelles les élèves ne demandaient pas de l'aide à l'établissement scolaire et le nombre d'élèves pour chacun d'entre elles. Les raisons qui ressortent le plus sont l'arrêt, la moindre fréquence ou la temporalité courte du harcèlement, l'indépendance, la minimisation, la préférence à se tourner vers un tiers extérieur, la peur d'avoir des problèmes et que ça empire, la non-identification de ce qui est subi comme du harcèlement, la perception d'un manque d'efficacité de l'école, le manque d'intervention de l'école ou les réactions de l'école et enfin, le manque de motivation et d'envie de parler de ses problèmes.

**Tableau 1.** *Tableau de fréquence de la demande d'aide à un membre de l'école (enseignant, directeur, éducateur, etc.)*

Demande d'aide	Quantités	Pourcentage Total
Non	97	66%
Oui	50	34%

**Tableau 2.** *La répartition des raisons de la non-demande d'aide entre les élèves.*

Nombre d'élèves	Raisons de la non-demande d'aide
1	Manque de confiance
7	Arrêt du harcèlement scolaire avant, moindre fréquence, temporalité rapide et courte
17	Se débrouiller seul(e), défense, trouver soi-même la solution, l'indépendance
4	Ne pas savoir, ignorance
18	Ce n'est pas grave, minimisation, ce n'est pas suffisant, manque de besoin, tolérance, laisser passer
6	Préférence à se tourner vers un tiers extérieur (police, amis, parents)
13	Peur d'avoir des ennuis, des problèmes, peur que ça empire
5	Non-identification du harcèlement
6	Perception que personne ne peut aider, manque d'efficacité, manque d'intervention de l'école, manque de sérieux, manque d'écoute
8	Manque d'envie, manque de motivation, ne pas aimer parler de ses problèmes
1	Le fait que ça va passer
3	Manque de crédibilité, peur de ne pas être compris(e)
1	Peur de la solitude
2	Humour et jeu
3	Peur du jugement
3	Ne pas se sentir touché
1	Ne pas oser
3	Peur générale

### 1.5. Perception de l'efficacité

Quand nous avons demandé aux élèves ce qu'il était advenu du harcèlement au cours des semaines suivantes et ce, après avoir demandé de l'aide à l'établissement scolaire, 58 élèves victimes sur 147 avaient répondu. En effet, ce nombre inclut également certaines victimes qui n'avaient pas demandé d'aide à l'établissement scolaire pour lesquelles une intervention avait quand même été mise en place. L'efficacité moyenne est de 2.95 ( $E.T= 0.887$ ), la perception de l'efficacité étant mesurée sur une échelle graduée de 1 (le harcèlement a empiré), de 2 (le harcèlement n'a pas changé), de 3 (le harcèlement a diminué mais ne s'est pas complètement terminé) et de 4 (le harcèlement a complètement cessé). Ces réponses sont mentionnées dans le tableau 3, dont 72.4% des réponses s'avèrent positives contre 27.6% des réponses négatives. Le tableau 3 permet également de mettre en évidence que dans une majorité de cas, quand le harcèlement a empiré, n'a pas changé, ou qu'il a diminué sans s'être complètement arrêté, la durée du harcèlement s'élève à plus de six mois. Néanmoins, il met aussi en avant que dans une majorité de cas, quand le harcèlement a complètement cessé, la durée de celui-ci s'élève à une semaine.

**Tableau 3.** *Tableau de fréquence de la perception de l'efficacité des interventions contre le harcèlement scolaire en parallèle avec la durée du harcèlement*

Perception de l'efficacité	Quantités	Pourcentage total	Durée du harcèlement				
			Une semaine	Un mois	Entre un et trois mois	Entre trois et six mois	Plus de six mois
Le harcèlement a empiré	4	6.9%	0	0	0	0	3
Le harcèlement n'a pas changé	12	20.7%	0	0	3	3	6
Le harcèlement a diminué mais ne s'est pas complètement terminé	25	43.1%	2	5	5	2	10
Le harcèlement a complètement cessé	17	29.3%	10	2	5	0	0

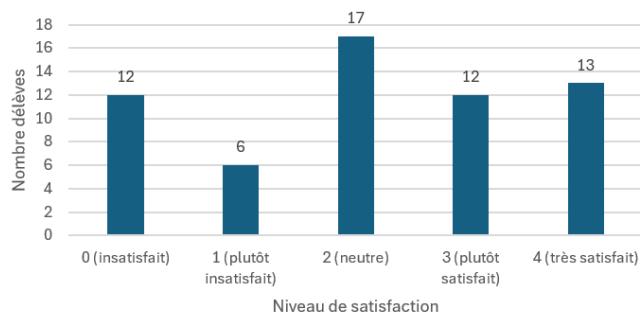
## 1.6. La demande d'accord

Nous avons demandé si l'établissement scolaire a demandé l'accord de l'élève avant d'intervenir. 25 élèves répondent non (43.9%) contre 32 élèves qui répondent oui (56.1%).

## 1.7. Le niveau de satisfaction

Nous avons demandé le niveau de satisfaction des élèves victimes de harcèlement scolaire de l'aide et des conseils reçu(s) par l'établissement scolaire. La figure 6 illustre la répartition des élèves en fonction du degré de satisfaction. 20% se révèlent insatisfaits, 10% se révèlent plutôt insatisfaits, 28.3% se révèlent neutres, 20% élèves se révèlent plutôt satisfaits et enfin, 21.7% se révèlent très satisfaits. La moyenne est de 2.13 ( $E.T=1.41$ ) mesurée sur une échelle mesurant le niveau de satisfaction graduée de 0 (très insatisfait), de 1 (plutôt insatisfait), de 2 (ni satisfait, ni insatisfait), de 3 (plutôt satisfait) et de 4 (très satisfait).

**Figure 6.** Répartition des élèves en fonction du degré de satisfaction



## 2. Analyses principales confirmatoires

Nous avons réalisé des tests de normalité de Shapiro-Wilk sur les variables de notre étude, qui se sont presque toutes révélées anormalement distribuées. En effet, les statistiques de  $W$  de Shapiro-Wilk varient entre 0.361 et 0.974 avec une valeur  $p$  de  $<.001$  à .008. Une seule variable est normalement distribuée, à savoir, le total des interventions menées contre le harcèlement scolaire ( $W= 0.928, p= .425$ ). Dès lors, nous appliquons les tests statistiques non paramétriques correspondants aux tests paramétriques décrits précédemment lorsque la normalité n'est pas respectée, tels que les corrélations de Spearman et les tests de U Mann-Witney. Nous avons décidé de ne pas appliquer la correction de Bonferroni au vu d'une petite taille d'échantillon de victimes de harcèlement scolaire, mais bien d'appliquer des tests post hoc, des tests non paramétriques ou encore des autres statistiques supplémentaires (comme le test de Welch) afin de diminuer le risque de première et de seconde espèce.

## 2.1. Hypothèse 1 : Le genre et la demande d'aide à l'établissement scolaire

Pour rappel, nous avions émis l'hypothèse que les filles victimes de harcèlement scolaire solliciteront plus fréquemment de l'aide à l'établissement scolaire que les garçons victimes de harcèlement scolaire. Le test khi-carré d'indépendance n'a pas permis de mettre en évidence une association significative entre le genre et la demande d'aide à l'établissement scolaire,  $\chi^2(2) = 0.703, p = .704$ . Le  $V$  de Cramer, proche de 0, confirme une association très faible entre ces deux variables ( $V = 0.0692$ ). Le tableau 4 est un tableau de contingence qui permet de mettre en évidence les tendances de cet échantillon. Ce tableau révèle que quel que soit le genre, les individus préfèrent majoritairement ne pas demander de l'aide à l'établissement scolaire. Celui-ci permet également de représenter une indépendance entre le genre et la demande d'aide à l'établissement scolaire, la tendance n'étant pas davantage marquée selon l'une ou l'autre catégorie du genre (fille, garçon, autre). En effet, la différence de proportion entre la demande d'aide et la non-demande d'aide à l'établissement scolaire entre les filles et les garçons est plus ou moins identique.

**Tableau 4.** *Tableau de contingence entre la demande d'aide à l'établissement scolaire et le genre*

		Demande d'aide		
Genre		Non	Oui	Total
Fille	Observé	56	31	87
	% du total	38.1	21.1	59.2
Garçon	Observé	40	19	59
	% du total	27.2	12.9	40.1
Autre	Observé	1	0	1
	% du total	0.7	0	0.7
Total	Observé	97	50	147
	% du total	66	34	100

**En conclusion**, nous ne pouvons pas affirmer une association significative entre le genre et la demande d'aide à l'établissement scolaire. Dès lors, nous ne pouvons pas conclure que les filles victimes de harcèlement scolaire solliciteront plus fréquemment de l'aide (à l'établissement scolaire) que les garçons victimes de harcèlement scolaire.

## 2.2. Hypothèse 2 : La demande d'aide à l'établissement scolaire et la fréquence du harcèlement scolaire

Pour rappel, nous avions émis l'hypothèse que les élèves qui demandent de l'aide à l'établissement scolaire sont les élèves qui sont harcelés de manière plus fréquente. La normalité n'étant pas respectée ( $W = 0.923, p < .001$ ), le test  $U$  de Mann-Witney a montré que les élèves qui demandaient de l'aide à l'établissement scolaire démontraient une fréquence de harcèlement scolaire significativement plus élevée par rapport aux élèves qui ne demandaient pas de l'aide à l'établissement scolaire ( $U = 1729, p = .009, rbis = .241$ ). Avec cette taille d'effet moyenne, la demande d'aide explique 24.1% de la variabilité de la fréquence du harcèlement scolaire. L'homogénéité des variances n'étant pas respectée ( $F = 7.25, p = .008$ ), le test  $t$  de Welch aboutit à la même conclusion,  $t(78.3) = -2.55, p = .006, d$  de cohen = -.469. Avec cette taille d'effet moyenne, la demande d'aide explique 46.9% de la fréquence du harcèlement scolaire. Cette statistique  $t$  et cette taille d'effet négatives signifient toutes deux que le groupe n'ayant pas demandé d'aide à l'établissement scolaire possède une moyenne et une médiane significativement plus basses de fréquence du harcèlement scolaire que le groupe ayant demandé de l'aide à l'établissement scolaire, ce qui est illustré dans le tableau 5.

Nous nous sommes demandées s'il existait un lien significatif entre la demande d'aide et la durée du harcèlement scolaire. Nous avons alors réalisé un test khi-carré d'indépendance entre ces deux variables, qui n'a pas permis de montrer une association significative entre la durée du harcèlement scolaire et la demande d'aide à l'établissement scolaire,  $\chi^2 (4) = 8.79, p = .066$ . Toutefois, le  $V$  de Cramer avance une association modérée ( $V = 0.253$ ) malgré l'absence de significativité stricte.

**Tableau 5.** Moyennes, médianes et écarts-types pour la fréquence du harcèlement et la demande d'aide à l'établissement scolaire

		Demande d'aide	Moyenne	Médiane	Ecart-type
Fréquence du harcèlement	Non		7.29	6	4.56
	Oui		9.78	8	5.96

**En conclusion**, nous montrons que les élèves qui demandent de l'aide à l'établissement scolaire sont significativement ceux qui sont harcelés de manière plus fréquente. Cependant, étant donné qu'il s'agit d'une étude quasi-expérimentale, nous ne pouvons pas inférer une causalité, mais

conclure en un lien significatif entre ces deux variables. Nous ne pouvons pas affirmer une association significative entre la demande d'aide à l'établissement scolaire et la durée du harcèlement scolaire, mais nous nous posons la question du rôle qu'elle pourrait avoir dans le lien entre la fréquence du harcèlement scolaire et la demande d'aide.

### **2.3. Hypothèse 3 : Le nombre d'auteur(e)s et la perception de l'efficacité**

Pour rappel, nous avions émis l'hypothèse que la perception de l'efficacité de l'intervention diminue lorsqu'il s'agit de plusieurs auteurs de harcèlement scolaire plutôt que d'un seul auteur de harcèlement scolaire. La normalité ( $W = 0.969, p = .150$ ) et l'homogénéité des variances ( $F = 2.11, p = .093$ ) étant respectées, cette ANOVA simple ne permet pas de montrer une différence significative de la perception de l'efficacité en fonction du nombre d'auteurs,  $F(4,52) = 1.27, p = .293$ . Les comparaisons post hoc de Tukey ne mettent en évidence aucune différence significative ( $p$  variant de .525 à 1) du score d'efficacité entre les différents groupes correspondants aux nombres d'auteurs. Le tableau 6 permet de mettre en avant des moyennes marginales proches les unes des autres.

**Tableau 6.** *Estimation des moyennes marginales de la perception de l'efficacité en fonction du nombre d'auteurs*

Nombre d'auteurs	Efficacité perçue	
	Moyenne	Erreur standard
Un	2.80	0.280
Deux ou trois	3.25	0.222
Quatre à six	3.07	0.237
Plus de six	2.43	0.335
Je ne sais pas	2.80	0.280

**En conclusion**, nous ne pouvons pas affirmer une différence significative des interventions selon le nombre d'auteur(e)s. Dès lors, nous ne pouvons pas conclure que la perception de l'efficacité de l'intervention diminue lorsqu'il s'agit de plusieurs auteurs du harcèlement scolaire plutôt que d'un seul auteur de harcèlement scolaire.

### **2.4. Hypothèse 4 : La perception de l'efficacité et la dépression ou les idées suicidaires**

Pour rappel, nous avions émis l'hypothèse que la perception de l'efficacité des interventions contre le harcèlement scolaire est associée à un faible niveau de dépression et à un faible niveau d'idées suicidaires à l'heure actuelle.

#### **2.4.1. La dépression**

La normalité n'étant pas respectée car les points déviants de la droite, nous effectuons une corrélation de Spearman qui permet de mettre en évidence un lien très significatif entre la perception de l'efficacité et la dépression,  $r_s(54) = -.442, p < .001$ . Cette corrélation est négative, c'est-à-dire que quand la perception de l'efficacité augmente, la dépression diminue.

#### **2.4.2. Les idées suicidaires**

La normalité n'étant pas respectée car les points déviants de la droite, nous appliquons une corrélation de Spearman. Une corrélation négative et significative est observée entre la perception de l'efficacité et les idées suicidaires,  $r_s(56) = -.252, p = .028$ . Cette corrélation négative montre que quand la perception de l'efficacité augmente, les idées suicidaires diminuent. Cette corrélation est significative de manière moins importante avec une probabilité de dépassement inférieure à .05.

**En conclusion**, nous pouvons affirmer un lien significatif et négatif entre ces variables. Dès lors, nous pouvons avancer que la perception de l'efficacité des interventions contre le harcèlement scolaire est associée à un faible niveau de dépression et à un faible niveau d'idées suicidaires à l'heure actuelle.

### **2.5. Hypothèse 5 : La demande d'aide à l'établissement scolaire et la perception de l'efficacité (diminution / cessation)**

Pour rappel, nous avions émis l'hypothèse que la demande d'aide des élèves à l'établissement scolaire augmente la probabilité que le harcèlement diminue voire cesse.

Nous avons réalisé un test khi-carré d'indépendance pour tester l'hypothèse d'une association entre la demande d'aide à l'établissement scolaire et la perception de l'efficacité selon une diminution ou une cessation (1 = le harcèlement a empiré, 2 = le harcèlement n'a pas changé, 3= le harcèlement a diminué mais ne s'est pas complètement terminé et 4 = le harcèlement a complètement cessé). Ce test khi-carré d'indépendance n'a pas permis de mettre en évidence une association significative entre la demande d'aide à l'établissement scolaire et la perception de l'efficacité,  $\chi^2 (3) = 2.83, p = .419$ . Un premier test supplémentaire de khi-carré d'indépendance réalisé en comparant la perception de l'efficacité négative (regroupement des conditions 1-2) et la perception de l'efficacité positive (regroupement des conditions 3-4) a également avancé une association non significative entre la demande d'aide et la perception de l'efficacité,  $\chi^2 (1) = .457, p = .499$ . Un second test supplémentaire de khi-carré d'indépendance réalisé en comparant cette fois le non-arrêt du harcèlement scolaire (regroupement des conditions 1-2-3) et l'arrêt total du harcèlement scolaire (condition 4) a aussi avancé une

association non significative entre la demande d'aide et la perception de l'efficacité,  $\chi^2 (1) = .300, p = .584$ .

Le tableau 7 est un tableau de contingence à partir duquel nous allons nous concentrer uniquement sur les élèves qui ont demandé de l'aide à l'établissement scolaire. Si nous comparons les 4 graduations pour considérer une évolution, bien que cette tendance ne soit pas significative, nous remarquons que, parmi 86.2% d'élèves qui ont demandé de l'aide, 63.8% relève une efficacité perçue de manière positive (3-4) contre 22.4% qui relève une efficacité perçue de manière négative (1-2). Si nous comparons les conditions 1,2 et 3 à la condition 4 pour mettre en évidence le contraste entre un arrêt total ou non du harcèlement, bien que cette tendance ne soit pas significative, nous remarquons que, parmi 86.2% des élèves qui ont demandé de l'aide, 62.1% relève un non-arrêt du harcèlement contre 24.1% qui relève un arrêt complet du harcèlement grâce aux interventions scolaires.

**Tableau 7.** *Tableau de contingence entre la demande d'aide à l'établissement scolaire et la perception de l'efficacité*

		Perception de l'efficacité				Total
		1	2	3	4	
Demande d'aide						
Non	Observé	0	3	2	3	8
	% du total	0	5.2	3.4	5.2	13.8
Oui	Observé	4	9	23	14	50
	% du total	6.9	15.5	39.7	24.1	86.2
Total	Observé	4	12	25	17	58
	% du total	6.9	20.7	43.1	29.3	100

Note. 1 = le harcèlement a empiré, 2 = le harcèlement n'a pas changé, 3 = le harcèlement a diminué mais ne s'est pas complètement terminé et 4 = le harcèlement a complètement cessé.

**En conclusion**, malgré des tendances relevées qui restent à approfondir, nous ne pouvons pas affirmer une association significative entre le genre et la demande d'aide à l'école. Dès lors, nous ne pouvons pas conclure que la demande d'aide des élèves à l'établissement scolaire augmente de manière significative la probabilité que le harcèlement diminue ou cesse totalement.

## 2.6. Hypothèse 6 : La demande d'aide à l'établissement scolaire et la dépression ou les idées suicidaires

Pour rappel, nous avions émis l'hypothèse que les élèves victimes de harcèlement scolaire qui demandent de l'aide à l'établissement scolaire présentent des scores de dépression moins élevés et des scores d'idées suicidaires moins élevés à l'heure actuelle.

### 2.6.1. La dépression

La normalité n'étant pas respectée ( $W = 0.974, p = .008$ ), le test  $U$  de Mann-Witney n'a pas permis de mettre en évidence que les élèves qui demandaient de l'aide à l'établissement scolaire avaient des scores de dépression significativement inférieurs en comparaison aux élèves qui ne demandaient pas de l'aide à l'établissement scolaire ( $U = 2257, p = .464$ ). Bien que l'homogénéité des variances soit respectée ( $F = 0.149, p = .700$ ), le test  $t$  de Welch a permis d'avancer le même résultat,  $t(94.9) = 0.115, p = .455$ . La dépression ne semble pas significativement différente entre les deux groupes (demande d'aide ou non à l'établissement scolaire), ce qui peut s'observer par les médianes et les moyennes proches des deux groupes dans le tableau 8.

### 2.6.2. Les idées suicidaires

La normalité n'étant pas respectée ( $W = 0.828, p < .001$ ), le test  $U$  de Mann-Witney n'a pas permis de montrer que les élèves qui demandaient de l'aide à l'établissement scolaire avaient des scores d'idées suicidaires significativement inférieurs aux élèves qui ne demandaient pas de l'aide ( $U = 2219, p = .191$ ). Bien que l'homogénéité des variances soit respectée ( $F = 0.638, p = .426$ ), le test  $t$  de Welch permet de confirmer cette conclusion,  $t(99.7) = 0.781, p = .218$ . Les moyennes et les médianes des idées suicidaires entre les deux groupes (demande d'aide ou non à l'établissement scolaire) avancent cette différence non significative dans le tableau 8.

**Tableau 8.** *Moyennes, médianes et écarts-types pour la demande d'aide à l'établissement scolaire et la dépression ou les idées suicidaires*

	Demande d'aide	Moyenne	Médiane	Ecart-type
Dépression	Non	27	26	12.4
	Oui	26.8	28	12.8
Idées suicidaires	Non	2.25	1	2.57
	Oui	1.90	1	2.55

**En conclusion**, ne pouvons pas affirmer une différence significative de la dépression et des idées suicidaires selon la demande d'aide à l'école. Dès lors, nous ne pouvons pas conclure que

les élèves victimes de harcèlement scolaire qui demandent de l'aide à l'établissement scolaire présentent des scores de dépression moins élevés et des scores d'idées suicidaires moins élevés à l'heure actuelle.

### **3. Analyses complémentaires exploratoires**

Nous avons décidé de réaliser des analyses exploratoires qui nous permettent d'identifier ou non des relations significatives entre différentes variables. Ces analyses exploratoires nous apporteront des informations et des relations complémentaires, tout en considérant celles-ci avec une certaine prudence en raison d'une faible valeur probante sans contrôle de l'erreur de première espèce.

#### **3.1. Comparaisons entre les écoles**

Nous avons réalisé des tests statistiques visant à identifier s'il existait des différences significatives ou non en fonction des 6 établissements scolaires de cet échantillon pour chaque variable de cette étude. Pour ce faire, nous avons effectué des tests  $\chi^2$  de Kruskal-Wallis pour les variables âge, dépression, idées suicidaires, fréquence du harcèlement, efficacité et satisfaction au vu d'une normalité non respectée avec une statistique  $W$  allant de 0.894 à 0.958 et un  $p$  allant de <.001 à .014. Nous avons également effectué des ANOVA unidirectionnelles de Welch pour les variables âge, dépression et idées suicidaires au vu d'une homogénéité des variances non respectée avec une statistique  $F$  allant de 3.94 à 72.5 et un  $p$  allant de <.001 à .005. Pour les variables genre, année secondaire, durée, nombre d'auteurs, demande d'aide à l'établissement scolaire, interventions et accord, nous avons réalisé des tests khi-carré d'indépendance.

Il ressort une différence significative pour l'âge d'une très grande taille d'effet ( $\epsilon^2=.664$ ), mais aussi des associations significatives de tailles modérées à fortes entre le genre ( $V$  de Cramer = .347) ou l'année scolaire ( $V$  de Cramer = .573) et chaque établissement scolaire. En effet, si nous reprenons les moyennes d'âge des élèves testés par école, l'école 2 possède la moyenne d'âge la plus élevée de 15.8 tandis que l'école 1 possède la moyenne d'âge la plus faible de 12.3. Si nous reprenons la répartition du genre entre les écoles, parmi le pourcentage du total de filles, le maximum est de 34.5% testées dans l'école 2 contre un minimum de 0% dans l'école 6. Parmi le pourcentage du total de garçons, le maximum est de 28.8% dans l'école 1 contre un minimum de 10.2% dans chacune des écoles 2 et 3. Enfin, concernant l'année scolaire, les élèves testés de l'école 1, l'école 4 et l'école 5 sont en première ou en deuxième secondaire, tandis que les élèves testés de l'école 2, 3 et 6 sont en troisième ou en quatrième secondaire.

Il existe également des différences significatives de tailles moyennes à grandes pour la dépression ( $\epsilon^2=.160$ ) et pour les idées suicidaires ( $\epsilon^2=.0984$ ) en fonction de l'établissement scolaire. En effet, d'un côté, l'école 5 relève le score moyen de dépression le plus élevé qui est de 30.9 avec une médiane de 28 ( $E.T = 11.9$ ) et l'école 2 relève le score moyen d'idées suicidaires le plus élevé qui est de 2.94 avec une médiane de 2 ( $E.T = 3$ ). D'un autre côté, nous constatons que l'école 1 relève le score moyen de dépression le plus bas qui est de 18.3 avec une médiane de 17 ( $E.T = 10.3$ ) et relève le score moyen d'idées suicidaires le plus bas qui est de 0.808 avec une médiane de 0 ( $E.T = 1.44$ ).

Il ressort notamment une association significative de taille moyenne entre le nombre d'auteur(e)s et chaque établissement scolaire ( $V$  de Cramer = .237). Enfin, la cinquième intervention (« Le ou les auteur(s) de harcèlement a/ont été suspendu(s) de l'école, pour une après-midi ou quelques jours ») marque une association significative de taille forte pour chaque école testée dans cet échantillon ( $V$  de Cramer = .483). Le tableau 9 représente les tests statistiques et les probabilités de dépassement pour chaque variable entre ces 6 établissements scolaires, dont uniquement les interventions non significatives sont présentes dans l'annexe 9.

**Tableau 9.** *Valeurs statistiques et probabilités de dépassement pour chaque variable entre les 6 établissements scolaires.*

Variable	Statistique	Probabilité de dépassement
Age	$\chi^2=96.3$ $F=72.5$	$p<.001$ $p<.001$
Genre	$\chi^2=35.4$	$p<.001$
Année secondaire	$\chi^2=145$	$p<.001$
Dépression	$\chi^2=22.5$ $F=5.37$	$p<.001$ $p<.001$
Idées suicidaires	$\chi^2=14.4$ $F=3.94$	$p=.013$ $p=.005$
Fréquence du harcèlement	$\chi^2=8.16$	$p=.148$
Durée	$\chi^2=20.5$	$p=.425$
Nombre d'auteur(e)s	$\chi^2=32.6$	$p=.037$
Demande d'aide	$\chi^2=5.65$	$p=.342$
Efficacité	$\chi^2=8.84$	$p=.115$
Intervention 5	$\chi^2=11.7$	$p=.040$
Accord	$\chi^2=7.83$	$p=.166$
Satisfaction	$\chi^2=3.68$	$p=.597$

**En conclusion**, ces statistiques exploratoires permettent de mettre en évidence quatre associations significatives pour le genre, l'année scolaire, le nombre d'auteur(e)s et la cinquième intervention en fonction des établissements scolaires. Ces résultats exploratoires permettent également de mettre en avant trois différences significatives pour l'âge, la dépression et les idées suicidaires en fonction des établissements scolaires.

### **3.2. La perception de l'efficacité en lien avec chaque intervention**

Nous nous sommes intéressées à la présence d'éventuelles différences significatives quant à l'efficacité générale perçue des élèves entre le groupe ayant reçu tel type d'intervention contre le harcèlement scolaire et celui ne l'ayant pas reçue. La normalité n'était pas respectée dans les 17 interventions avec des statistiques de  $W$  de Shapiro-Wilk qui variaient entre 0.852 et 0.941 et une valeur  $p$  de <.001 à 0.034. L'homogénéité des variances était respectée dans toutes les interventions avec des statistiques de  $F$  de Levene qui variaient entre 0.00758 et 2.99 et une valeur  $p$  de .090 à .931. Dès lors, nous avons réalisé 17 tests de Mann-Witney qui n'ont pas permis de montrer de différence significative de la perception de l'efficacité entre l'application (1) ou non (2) de chaque intervention, avec des statistiques de  $U$  de Mann-Witney qui variaient entre 47 et 291 et une valeur  $p$  de .086 à .961. Le tableau 10 permet de montrer qu'il existe peu de différences entre les moyennes et les médianes des deux groupes. De manière générale, l'efficacité reste autour de 2 (le harcèlement scolaire n'a pas changé) et de 3 (le harcèlement scolaire a diminué mais n'est pas terminé).

**Tableau 10.** *Moyennes, médianes et écarts-types de la perception de l'efficacité pour chaque intervention appliquée ou non*

Groupe	Interventions																
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
Oui (1)	3.12	3.19	2.97	3.14	2.83	2.80	3.24	2.83	2.68	2.82	2.86	3.11	2.87	2.79	2.63	3.10	2.84
	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
	0.808	0.873	0.906	0.864	0.753	1.30	0.663	1.11	1	1.08	1.03	0.928	0.915	0.819	1.19	0.817	0.834
Non (2)	2.50	2.65	3	2.82	2.91	2.96	2.92	2.73	3.06	2.92	2.93	2.74	2.97	3.08	3	2.59	3.10
	2.50	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
	1.29	1.04	0.791	0.936	0.921	0.815	0.929	0.828	0.840	0.900	0.838	0.891	0.923	0.974	0.816	1	0.960

Note. Perception de l'efficacité : moyenne, médiane, écart-type

**En conclusion**, ces statistiques exploratoires ne nous permettent pas d'identifier de différences significatives quant à l'efficacité générale perçue entre le groupe ayant reçu tel type d'intervention et le groupe ne l'ayant pas reçue.

### **3.3. Le respect des consignes de passation**

Nous avons réalisé des tests statistiques visant à identifier si le respect ou non des consignes de passation engendrait une différence significative ou non selon chaque variable de cette étude. Pour ce faire, nous avons effectué des tests *U* de Mann-Witney pour les variables dépression, idées suicidaires, fréquence du harcèlement, efficacité, satisfaction, âge, au vu d'une normalité non respectée avec une statistique *W* allant de 0.875 à 0.977 et un *p* allant de <.001 à .018. Pour la variable du total des interventions, nous avons réalisé un test *t* de Student pour échantillons indépendants au vu d'une normalité (*W* = 0.954, *p* = .712) et d'une homogénéité des variances respectées (*F* = 1.30, *p* = .287). Nous avons procédé à un test *t* de Welch pour la variable idées suicidaires car l'homogénéité des variances n'était pas respectée (*F* = 11.2, *p* = .001). En ce qui concerne les variables durée, nombre d'auteur(e)s, demande d'aide, accord, nom de l'école, genre, année scolaire et les interventions, nous avons réalisé des tests khi-carré d'indépendance ou de Fisher selon le nombre de catégories des variables testées.

Il ressort une différence significative de taille moyenne du score de dépression (*rbis*= .315) entre le groupe respect des consignes de passation et le groupe non-respect des consignes de passation. En effet, le groupe non-respect des consignes de passation possède une moyenne de 30.7 et une médiane de 29 (*E.T* = 13). Celui-ci est donc supérieur au groupe respect des consignes de passation qui possède une moyenne de 23.9 et une médiane de 22 (*E.T*=11.3). Il ressort également une différence significative de taille moyenne du score d'idées suicidaires (*rbis*= .267) entre ces deux groupes. En effet, le groupe non-respect des consignes de passation possède une moyenne de 2.82 et une médiane de 2 (*E.T* = 2.85). Celui-ci est donc supérieur au groupe respect des consignes de passation qui possède une moyenne de 1.55 et une médiane de 1 (*E.T* = 2.13).

Des différences significatives sont aussi présentes pour l'âge (*d* de cohen=1.05), mais aussi des associations significatives entre nom de l'école (*V* de Cramer=1), le genre (*V* de Cramer=.238) ou l'année scolaire (*V* de Cramer=.421) et le type de groupe. Par rapport à la variable âge, les élèves sont en moyenne plus âgés (14.9) dans le groupe non-respect au groupe respect des conditions de passation (13.3). Les conditions de passation ont été respectées dans les écoles 1, 3, 4 et 6 tandis qu'elles n'ont pas été respectées dans les écoles 2 et 5. Au sujet du genre, les conditions de passation ont été davantage respectées dans l'échantillon de garçons (67.8%) que dans l'échantillon de filles (44.8%). Par rapport à l'année scolaire, les conditions de passation ont été plus respectées dans l'échantillon des élèves de première année secondaire (75%) et ont été les moins respectées dans l'échantillon des élèves de quatrième secondaire (78.9%).

Enfin, au sujet des interventions, il existe des associations significatives entre l'intervention 6 (« Le ou les auteur(s) de harcèlement a/ont été renvoyé(s) définitivement de l'école ») ( $V$  de Cramer = .308), l'intervention 13 (« Un membre de l'école m'a conseillé de demander de l'aide à l'extérieur de l'école, par exemple, un psychologue ») ( $V$  de Cramer = .333) et le type de groupe. Le tableau 11 représente l'entièreté des tests statistiques et les probabilités de dépassements pour chaque variable entre ces deux groupes et est présent dans l'annexe 10.

**En conclusion**, ces statistiques exploratoires permettent de montrer trois différences significatives pour l'âge, la dépression et les idées suicidaires en fonction du groupe respect des conditions de passation ou non. Ces résultats exploratoires permettent également de mettre en évidence cinq associations significatives pour l'intervention 6, l'intervention 13, le nom de l'école, le genre et l'année scolaire en fonction du type de groupe.

## **Partie 6 : Discussion**

La présente recherche est née de la constatation qu'il existe un manque de données scientifiques récentes sur la demande d'aide et sur la perception des élèves quant à l'efficacité des prises en charge par l'établissement scolaire en lien avec la dépression et les idées suicidaires. Cette étude se veut innovante par rapport à la littérature publiée en abordant plus spécifiquement le point de vue des élèves (Mishna et al., 2006 ; Rigby, 2020). De plus, cette recherche cible la demande d'aide des élèves auprès de l'établissement scolaire et les interventions mises en place par les écoles. Ce mémoire avait pour objectifs d'étudier la propension des élèves qui demandent de l'aide à l'heure actuelle, d'approfondir les facteurs liés à la demande d'aide déjà abordés dans la littérature, d'étudier la vision des élèves quant à l'efficacité des interventions et de promouvoir la santé mentale, plus spécifiquement la dépression et les idées suicidaires, en fonction de la demande d'aide et de l'efficacité perçue. Notre question de recherche était donc : « Les élèves victimes de harcèlement scolaire sollicitent-ils de l'aide auprès de l'établissement scolaire ? Selon cette question, quelle est la relation entre la demande d'aide à l'établissement scolaire, la perception des élèves victimes de harcèlement scolaire sur l'efficacité des réponses apportées par l'école et le bien-être des élèves victimes sous l'angle de la dépression et des idées suicidaires ? ». Pour réaliser cette recherche, nous avons récolté des données quantitatives descriptives, confirmatoires et exploratoires. Dans cette partie, nous discuterons des résultats obtenus en lien avec les recherches scientifiques antérieures.

Avant de commencer, nous constatons à partir de notre échantillon que sur 147 élèves victimes de harcèlement scolaire, un tiers ont demandé de l'aide à leur établissement scolaire

(enseignant, directeur, éducateur, etc.) contre deux tiers qui n'ont pas demandé de l'aide à leur établissement scolaire. Ces résultats sont conformes à la littérature existante à ce sujet (Blomqvist et al., 2019 ; Grüne & Willems, 2024 ; Oliver & Candappa, 2006 ; Smith & Shu, 2000). Par exemple, en 2019, Blomqvist et ses collaborateurs ont mis en évidence qu'un cinquième des élèves victimes avait déclaré le harcèlement subi à un enseignant et un dixième à d'autres adultes de l'école. En 2024, Grüne et Willems ont démontré que plus de la moitié des élèves victimes de harcèlement de leur échantillon avait demandé de l'aide à quelqu'un, dont un tiers à des enseignants, des travailleurs sociaux ou des conseillers dans l'établissement scolaire. Selon notre étude, les raisons mentionnées le plus fréquemment étaient la minimisation (18 élèves), l'indépendance (17 élèves), la peur d'avoir des problèmes et que ça empire (13 élèves), le manque de motivation, d'envie de parler de ses problèmes (8 élèves), l'arrêt, la moindre fréquence ou la temporalité courte du harcèlement (7 élèves), la préférence à se tourner vers un tiers extérieur (6 élèves), la perception d'un manque d'efficacité, d'intervention, l'appréhension des réactions de l'école à cette demande d'aide (6 élèves) et enfin, la non-identification de ce qui est subi comme du harcèlement (5 élèves). Ces résultats sont concordants avec la littérature antérieure sur les raisons de la non-demande d'aide (deLara, 2012 ; Bjereld, 2016 ; Bjereld et al., 2017 ; Blaya, 2018 ; Blomqvist et al., 2019 ; Boulton, 2013 ; Boulton et al., 2017 ; Grüne & Willems, 2024 ; Matuschka et al., 2021 ; Mishna et al., 2006 ; Poulin et al., 2018 ; Sulkowski et al., 2013 ; Tenenbaum et al., 2011). Finalement, nos résultats sur la demande d'aide et les raisons de la non-demande d'aide permettent une confirmation de la littérature existante et ce, en Belgique.

## **1. Données principales confirmatoires**

### **1.1. Discussion de l'hypothèse 1 : Genre et demande d'aide à l'établissement scolaire**

Les résultats obtenus invalident l'hypothèse selon laquelle les filles sollicitent plus fréquemment de l'aide à l'établissement scolaire que les garçons victimes de harcèlement scolaire. Cela signifie que la propension à demander de l'aide à l'école est indépendante du fait d'être une fille ou d'être un garçon.

Ce résultat se montre contradictoire par rapport à la majorité des études antérieures qui ont révélé que les filles demandaient plus d'aide à l'établissement scolaire (et à la famille, aux pairs) que les garçons (Aceves et al., 2009 ; Blomqvist et al., 2019 ; Eliot et al., 2010 ; Hunter et al., 2004 ; Rickwood et al., 2005 ; Rigby & Bagshaw, 2003 ; Smith & Shu, 2000 ; Sulkowski et al., 2013 ; Cortes & Ladd, 2014). Selon ces auteurs, l'utilisation de stratégies d'adaptation

différentes et l'intériorisation de normes sociales genrées expliquaient cette différence. En effet, les garçons préfèrent garder le silence, réagir par de l'agressivité ou de l'humour car il serait attendu de leur part qu'ils se responsabilisent quant à leurs difficultés sociales (Aceves et al., 2009 ; Blomqvist et al., 2019 ; Sulkowski et al., 2013). Les filles seraient plus enclines à demander de l'aide de manière générale car elles pensent que c'est une stratégie efficace à adopter (Aceves et al., 2009 ; Hunter et al., 2004 ; Sulkowski et al., 2013). En 2004, Hunter et ses collaborateurs avancent que les réactions des enseignants pourraient expliquer que les filles demandent plus d'aide que les garçons, étant plus ou moins réceptifs.

L'échantillon testé, tels que la nationalité, le statut socio-économique et la taille de l'échantillon, peut représenter un paramètre qui traduit cette contradiction entre notre recherche et ces études antérieures. La manière de mesurer et de questionner la demande d'aide (envers qui, question dichotomique ou non) est également différente, le type de harcèlement, ainsi que les conditions de passation (en ligne, avec présence d'encadrants scolaires ou des auteurs des recherches) varient.

Notons que certaines études antérieures n'ont pas révélé de différences significatives du genre en ce qui concerne la demande d'aide (Boulton, 2013 ; Grüne & Willems, 2024 ; Matuschka et al., 2021). Certains de ces auteurs expliquent les raisons de ces différences. En effet, Grüne et Willems (2024) expliquent qu'une simple mesure du genre ne permet pas d'identifier les croyances liées aux rôles et aux normes de genre de chaque participant(e). Elles rajoutent qu'il faudrait mesurer d'autres variables qui pourraient interagir avec le genre dans la recherche d'aide. Matuschka et ses collaborateurs (2021) expliquent cette contradiction avec les études antérieures par une différence de mesures. Dans leur étude, la question sur la demande d'aide a été posée uniquement aux personnes bouleversées/attristées par le harcèlement scolaire, ce qui a éliminé une partie des garçons, qui n'ont pas eu l'occasion de répondre à cette variable. Cela pourrait donc fausser la comparaison avec les filles et biaiser la comparaison avec les autres études qui posent la question de la demande d'aide à tout l'échantillon sans tenir compte du degré de bouleversement. Finalement, nous pouvons également faire l'hypothèse que les études récentes révèlent des résultats plus égalitaires entre les filles et les garçons que les études anciennes, ce qui pourrait nous laisser penser à des évolutions sociales genrées.

## **1.2. Discussion de l'hypothèse 2 : Demande d'aide à l'établissement scolaire et fréquence du harcèlement scolaire**

Les résultats obtenus valident l'hypothèse selon laquelle les élèves qui demandent de l'aide à l'établissement scolaire sont les élèves qui sont harcelés de manière plus fréquente. Cela signifie

que la fréquence du harcèlement est différente selon la demande d'aide, c'est-à-dire supérieure lorsque les élèves demandent de l'aide. Cependant, la causalité ne peut être démontrée par le fait qu'il s'agit d'une étude quasi-expérimentale, nous pouvons donc uniquement conclure un lien entre ces deux variables sans identifier le sens de cette relation.

Notre recherche renforce une base théorique solide car la majorité des études antérieures vont également dans le sens de cette hypothèse (Blomqvist et al., 2019 ; Hunter & Borg, 2006 ; Unnever et Cornell, 2004 ; Yablon, 2017 ; Boulton, 2013). Les élèves sont plus susceptibles de demander de l'aide aux adultes (enseignants, parents) lorsque le harcèlement est fréquent car il est perçu comme plus grave (Hunter & Borg, 2006). Notre étude permet également de sortir d'une certaine confusion identifiée dans la littérature scientifique existante entre la durée et la fréquence du harcèlement scolaire, ces variables regroupées sous le nom de « chronicité du harcèlement scolaire ». Dans notre recherche, nous avons fait la différence entre ces deux paramètres, ce qui nous a permis de constater que la fréquence était liée significativement à la demande d'aide, ce qui n'était pas le cas pour la durée et la demande d'aide. Notre mémoire permet également d'avancer ce résultat sur une population différente de la littérature scientifique précédente, la passation étant réalisée ici en Belgique. La force de cet effet dans notre recherche est moyenne et est comparable aux études antérieures, allant de faibles à moyennes, bien qu'elles ne soient pas toujours indiquées (Blomqvist et al., 2019 ; Hunter & Borg, 2006 ; Unnever & Cornell, 2004 ; Yablon, 2017 ; Boulton, 2013).

Parmi l'échantillon d'élèves qui ont répondu à l'item sur la durée du harcèlement, nous pouvons constater une hétérogénéité car une majorité d'élèves mentionnent les deux opposés : une semaine ou plus de six mois. Notre recherche n'a pas mis en évidence une association significative entre la durée du harcèlement scolaire et la demande d'aide à l'établissement scolaire. Toutefois, nous pouvons nous demander si la durée peut être une variable explicative de la relation entre la fréquence et la demande d'aide à l'établissement scolaire. En effet, si une fréquence élevée se combine à une prolongation dans le temps, elle pourrait provoquer une détresse plus importante et un sentiment d'impuissance qui amènerait l'élève à demander de l'aide (Unnever & Cornell, 2004 ; Yablon, 2017 ; Blomqvist et al., 2019 ; Mishna et al., 2006).

Des études antérieures avancent le contraire, c'est-à-dire l'absence d'association significative entre la fréquence du harcèlement scolaire et la recherche d'aide (Matuschka et al., 2021 ; Hunter et al., 2004). Cette contradiction entre notre recherche et ces études peut s'expliquer par des populations différentes qui sont étudiées (pays étudié), par le type de harcèlement, par la

personne à qui l'élève a demandé de l'aide, par la taille de l'échantillon, par la temporalité et par les paramètres de fréquence choisis dans le questionnaire.

### **1.3. Discussion de l'hypothèse 3 : Nombre d'auteur(e)s et perception de l'efficacité**

Les résultats obtenus invalident l'hypothèse selon laquelle la perception de l'efficacité diminue lorsqu'il s'agit de plusieurs auteurs de harcèlement scolaire plutôt que d'un seul auteur de harcèlement scolaire. Cela signifie que l'efficacité perçue n'est pas différente selon le nombre d'auteurs. Rigby (2020) mentionne que les élèves ne sont pas toujours au courant des interventions mises en place en réponse à leur demande d'aide. Ceci est assez concordant avec notre étude dans laquelle se dégage une tendance très légère dont un peu plus de la moitié des élèves répondent que l'école avait demandé leur accord avant d'intervenir et un peu moins de la moitié des élèves répondent que l'école ne leur avait pas demandé leur accord. Comme Olweus a pu le mentionner en 1993, les victimes relèvent majoritairement être harcelées par deux ou trois élèves (cité par Nesdale et al., 2008). En effet, selon notre recherche, presque la moitié des élèves se faisaient harceler par deux ou trois auteur(e)s.

Ce résultat par rapport à cette troisième hypothèse se montre contradictoire avec l'étude de Rigby (2020) qui démontre que la perception de l'efficacité des interventions menées par les écoles diminue lorsque le harcèlement scolaire est collectif et non individuel. Rigby (2020) avance que les groupes d'auteur(e)s sont plus difficiles à prendre en charge par les écoles pour diminuer le harcèlement scolaire. Cet auteur explique que chaque personne du groupe ne joue pas un rôle égalitaire quant au harcèlement que la victime subit, ce qui implique qu'on ne peut pas les confronter tous de la même manière. En effet, si l'école confronte de la même façon un élève qui a joué un rôle majeur dans ce phénomène scolaire d'un élève qui a joué un rôle mineur, cela risque d'augmenter un sentiment de fierté et de loyauté dans le groupe, et par conséquent de renforcer le harcèlement scolaire à travers ces influences mutuelles (Rigby, 2020). De plus, le harcèlement par un groupe d'élèves serait un point commun aux membres du groupe qui leur permet d'acquérir un sentiment d'appartenance à celui-ci (Garandeau et Cillesen, 2006 cités par Salmivalli et al., 2010).

Il est étonnant que notre recherche n'aille pas dans le sens de l'étude de Rigby (2020), évaluant les paramètres de la perception de l'efficacité selon les élèves et du nombre d'auteur(e)s de la même façon. Cependant, les conditions de passation (en ligne versus en présentiel), l'échantillon (Australie versus Belgique, taille, âge), la manière de mesurer le nombre d'auteur(e)s, la temporalité, les croyances subjectives des élèves, le type de harcèlement et le type d'intervention pourraient expliquer que le constat ne soit pas identique. Il est notamment

important de considérer le manque d'études à ce sujet qui rend la possibilité de comparaison avec la littérature appauvrie. Des études supplémentaires permettraient d'éclairer cette hypothèse.

#### **1.4. Discussion de l'hypothèse 4 : Perception efficacité et dépression ou idées suicidaires**

Les résultats obtenus valident l'hypothèse selon laquelle la perception de l'efficacité des interventions contre le harcèlement scolaire est associée à un faible niveau de dépression et à un faible niveau d'idées suicidaires à l'heure actuelle. Cela signifie que quand la perception de l'efficacité des interventions contre le harcèlement scolaire augmente, la dépression et les idées suicidaires diminuent. Cependant, cette étude étant quasi-expérimentale et selon nos statistiques corrélationnelles, nous ne pouvons établir le sens de cette relation.

Notre recherche nous permet d'avancer des résultats nouveaux par rapport à la littérature scientifique antérieure, qui étudie beaucoup la relation entre l'efficacité perçue des interventions et le harcèlement scolaire mais peu la relation entre l'efficacité perçue des interventions et son effet sur la santé mentale (Fraguas et al., 2020 ; Hunter et al., 2004). Une réplication de ce résultat par un échantillon de plus grande taille pourrait s'avérer bénéfique dans les recherches futures. Fraguas et ses collaborateurs (2020) démontrent par leur méta-analyse l'efficacité des interventions universelles (impliquant tous les élèves) et des interventions ciblées (impliquant les groupes impliqués dans le harcèlement) qui permettent d'améliorer la santé mentale des jeunes. Dans notre étude, une relation très marquée et inverse est ressortie entre l'efficacité perçue et la dépression, ce qui signifie que plus les jeunes perçoivent une efficacité élevée des interventions, moins ils présentent des signes de dépression. Cette relation d'ampleur moyenne est plus forte que celle montrée dans la littérature scientifique, par Fraguas et ses collaborateurs (2020). De plus, une relation marquée et inverse est ressortie entre l'efficacité perçue et les idées suicidaires, ce qui signifie que plus les élèves perçoivent une efficacité élevée des interventions, moins ils ont des idées suicidaires. Cette relation de faible ampleur n'a pas été spécifiquement démontrée dans la littérature scientifique. La comparaison avec la littérature scientifique est à nuancer en fonction de l'évaluation de l'efficacité (selon le point de vue des enseignants ou des élèves), des mesures de santé mentale (ce qui est mesuré : un trouble en particulier ou bien les émotions négatives), du type d'intervention, du pays étudié (contexte social, éducatif et culturel), du type de harcèlement considéré (traditionnel ou en ligne).

Nous émettons l'hypothèse que les variables explicatives des bienfaits de la perception de l'efficacité des interventions contre le harcèlement scolaire sur la santé mentale seraient la gestion émotionnelle, le soutien social et les relations positives entre les encadrants scolaires (comme les enseignants) et les élèves. En effet, la qualité de la relation entre l'enseignant et l'élève peut représenter un facteur de protection qui contribue à une vision positive de l'efficacité, ce qui réduit les problèmes internalisés (Han et al., 2018). De plus, le soutien social général et l'apprentissage de stratégies de régulation émotionnelle au sein des interventions efficaces contribuent au bien-être psychologique des élèves (Hunter et al., 2004 ; Machackova et al., 2013 ; Hellfeldt et al., 2019).

### **1.5. Discussion de l'hypothèse 5 : Demande d'aide à l'établissement scolaire et perception de l'efficacité (diminution/cessation)**

Les résultats obtenus invalident l'hypothèse selon laquelle la demande d'aide des élèves à l'établissement scolaire augmente la probabilité que le harcèlement diminue voire cesse totalement. Cela signifie que la propension à demander de l'aide à l'école n'est pas liée à une diminution ou à un arrêt total du harcèlement scolaire. Comme beaucoup d'études le mentionnent, mesurer le climat scolaire aurait permis d'apporter une compréhension plus approfondie ou encore tester l'impact de la perception de l'efficacité sur la demande d'aide aurait été intéressant (Aceves et al., 2009 ; Blomqvist et al., 2019 ; Bjereld et al., 2017 ; Hunter et al., 2004 ; Matuschka et al., 2021 ; Wilson & Deanne, 2001). La littérature est assez contradictoire au sujet de cette hypothèse.

Premièrement, ce résultat est discordant par rapport à ce que certaines études antérieures démontrent, à savoir que la demande d'aide à l'école (et aux parents, aux pairs) permettait de diminuer voire de cesser le harcèlement subi par la victime selon son point de vue (Smith & Shu, 2000 ; Garandeau et al., 2014 ; Läftman et al., 2016 ; Hunter et al., 2004 ; Paul et al., 2012 ; Wachs et al., 2018 ; Grüne et al., 2024 ; Rigby & Smith, 2011 ; Flaspohler et al., 2009 ; Naylor et al., 2001). En effet, par exemple, selon Garandeau et ses collaborateurs en 2014, le harcèlement avait cessé dans 78.2% des cas en Finlande en utilisant l'approche par confrontation ou l'approche sans confrontation<sup>2</sup>. L'approche par confrontation consiste au fait que les membres de l'école disent à l'élève qui harcèle qu'il doit arrêter et que c'est inacceptable. L'approche sans confrontation suscite la préoccupation et l'empathie pour l'élève victime chez l'auteur de harcèlement scolaire et également la recherche de solutions. De manière générale, le climat scolaire positif, la formation du personnel scolaire, la

---

<sup>2</sup> Programme KiVa

sensibilisation, la prévention, le soutien des victimes, les sanctions disciplinaires, l'engagement des parents et le soutien par les pairs sont considérées comme des stratégies efficaces selon les élèves (Smith & Shu, 2000 ; Garandeau et al., 2014 ; Läftman et al., 2016 ; Hunter et al., 2004 ; Paul et al., 2012 ; Grüne et al., 2024 ; Rigby & Smith, 2011 ; Flaspohler et al., 2009 ; Naylor et al., 2001). Toutefois, en 2018, Wachs et ses collaborateurs avancent que, selon les élèves, les sanctions disciplinaires et la méthode de soutien individuel sont considérées comme moins efficaces et qu'il faudrait plutôt privilégier une approche coopérative et collaborative impliquant la classe, les parents et d'autres professionnels pour résoudre la situation de harcèlement scolaire.

Deuxièmement, d'autres études vont dans le sens de notre résultat et mentionnent que la demande d'aide ne permet pas de diminuer ou de cesser le harcèlement scolaire selon le point de vue des victimes (Bradshaw et al., 2007 ; Rigby & Bagshaw, 2003 ; Tenenbaum et al., 2011 ; Tolmatcheff et al., 2019 ; Sulkowski, 2013 ; Mishna et al., 2006 ; Rigby, 2003). Par exemple, Tenenbaum et ses collaborateurs (2011), mettent en évidence que le plus souvent, les victimes signalent la demande d'aide à un adulte comme inefficace. D'un côté, les adultes ne les croyaient pas ou n'avaient pas les compétences pour régler efficacement ce phénomène scolaire subi. D'un autre côté, cette dénonciation engendrait des réactions négatives chez les auteur(e)s. Rigby et Bagshaw (2003) précisent que plus de la moitié des élèves de 14 ans rapportent cette inefficacité.

Les facteurs qui peuvent expliquer cette littérature contradictoire sont le type d'intervention, le type de harcèlement scolaire, les caractéristiques des élèves (âge, genre, nationalité, niveau scolaire, les attentes, les croyances), la durée du harcèlement, les mesures (par exemple, à qui l'aide est demandée), la taille de l'échantillon, les données quantitatives ou qualitatives et la procédure. Nos statistiques descriptives révèlent que si nous comparons l'efficacité selon une perspective évolutive, parmi les élèves qui ont demandé de l'aide à l'établissement scolaire, une majorité rapporte une efficacité positive tandis qu'une minorité rapporte une efficacité négative. Néanmoins, si l'on compare l'arrêt total du harcèlement ou non, une minorité d'élèves rapportent un arrêt complet de ce phénomène scolaire. Finalement, nous démontrons qu'il est difficile de mesurer la perception de l'efficacité des élèves au vu des contradictions rencontrées dans la littérature et dans notre étude.

### **1.6. Discussion de l'hypothèse 6 : Demande d'aide à l'établissement scolaire et dépression ou idées suicidaires**

Les résultats obtenus invalident l'hypothèse selon laquelle les élèves victimes de harcèlement scolaire qui demandent de l'aide à l'établissement scolaire présentent des scores de dépression et d'idées suicidaires moins élevés à l'heure actuelle. Cela signifie que la dépression ou les idées suicidaires ne sont pas différentes selon la demande d'aide.

Ce résultat est discordant avec la littérature scientifique qui affirme que la recherche d'aide des victimes de harcèlement scolaire auprès de l'établissement scolaire (et de la famille, des pairs) permet un meilleur bien-être psychologique (Xie et al., 2020 ; Hellfeldt et al., 2019 ; Hunter et al., 2004 ; Paul et al., 2012 ; Tenenbaum et al., 2011 ; Rickwood et al., 2005 ; Barzilay et al., 2017). Concernant la dépression, Xie et ses collaborateurs (2020) affirment notamment que la demande d'aide à un adulte est la meilleure stratégie d'adaptation qui permet de diminuer la dépression chez le jeune victime de harcèlement scolaire. Cependant, ils nuancent ce propos en disant que quand le harcèlement scolaire s'accroît, la demande d'aide est une stratégie moins efficace pour réduire la dépression. Rickwood et ses collaborateurs (2005) mettent en évidence que la recherche d'aide auprès d'adultes ou de pairs permet de prévenir le suicide.

Plusieurs facteurs peuvent expliquer que notre étude soit discordante avec ces articles scientifiques antérieurs. Tout d'abord, différents paramètres de santé mentale peuvent être mesurés comme la dépression, l'anxiété, les idées suicidaires et le suicide. Ensuite, d'autres mesures peuvent varier (notamment le type de harcèlement). Par exemple, dans notre étude, nous posons une question spécifique sur la demande d'aide, étant au centre de notre question de recherche, alors que plusieurs de ces études antérieures peuvent questionner davantage les stratégies d'adaptation au sens large notamment la recherche du soutien social. De plus, les mesures peuvent varier en fonction des personnes à qui les élèves demandent de l'aide. Enfin, d'autres différences comme la population étudiée (la taille de l'échantillon, le pays, la tranche d'âge), la réponse de l'école à la demande d'aide, le format de l'étude (temporalité et type de statistiques) et les conditions de passation entrent également en ligne de compte.

## **2. Données complémentaires exploratoires**

Ces analyses permettent d'explorer des effets et des relations. Ces données sont à analyser avec prudence, car elles sont fortement exposées au risque d'erreur de première espèce. Elles pourront représenter des pistes à étudier pour des recherches futures.

## **2.1. Discussion : Comparaisons des variables entre les écoles**

Nos analyses exploratoires nous ont permis de mettre en évidence quatre associations significatives<sup>3</sup> pour le genre, l'année scolaire, le nombre d'auteur(e)s et la cinquième intervention (« Le ou les auteur(s) de harcèlement a/ont été suspendu(s) de l'école, pour une après-midi ou quelques jours ») avec les écoles. Nos résultats obtenus ont également mis en avant trois différences significatives pour l'âge, la dépression et les idées suicidaires en fonction des établissements scolaires. Les ampleurs de ces effets étaient moyennes (genre, idées suicidaires, nombre d'auteur(e)s) ou grandes (âge, année scolaire, dépression, intervention 5).

Ces résultats exploratoires permettent montrent que les caractéristiques sociodémographiques tels que l'âge, l'année scolaire et le genre variaient en fonction de chaque école, ce qui a permis de tester un large panel d'élèves. Nous avons vu que la demande d'aide, sur le harcèlement scolaire, sur la perception de l'efficacité, sur la dépression et les idées suicidaires pouvaient différer selon ces facteurs, donc ces variables peuvent avoir influencé le choix des réponses au questionnaire. De plus, le harcèlement peut s'avérer plus ou moins collectif ou individuel selon chaque établissement scolaire. Nous avons remarqué que chaque école avait tendance à ne pas appliquer l'intervention 5, qui correspond aux sanctions disciplinaires. Ceci renforce son inefficacité objective et subjective que certains auteurs avancent (Rigby, 2012 ; Galand, 2009 cité par Senden & Galand, 2021 ; Wachs et al., 2018). Nous pouvons également constater que la dépression et les idées suicidaires varient en fonction de chaque école. Être victime de harcèlement représente un facteur de risque à la dépression et aux idées suicidaires (Ye et al., 2023 ; Lew et al., 2020 ; Rey et al., 2019). Ces résultats renforcent l'hypothèse selon laquelle la santé mentale des élèves victimes de harcèlement scolaire dépend notamment de leurs relations avec les encadrants scolaires, de la gestion émotionnelle, des interventions mises en place et du soutien social en fonction de chaque école (Fraguas et al., 2020 ; Han et al., 2018 ; Hellfeldt et al., 2019 ; Hunter et al., 2004 ; Machackova et al., 2013). Finalement, ces résultats soulignent l'importance d'intervenir au cas par cas et non en suivant une procédure universelle.

## **2.2. Discussion : Perception de l'efficacité et interventions**

Nos résultats exploratoires montrent que les interventions menées ou non n'influencent pas significativement l'efficacité perçue par les élèves, qu'elle soit positive ou négative. Ce qui signifie qu'aucune intervention ne se démarque et n'influence significativement la perception de l'efficacité générale du point de vue des élèves. Néanmoins, presque la moitié, à savoir 25

---

<sup>3</sup> Association significative = tests  $\chi^2$  d'indépendance ou de Fisher (dans la partie exploratoire)

élèves (41.7%) des 60 élèves qui ont répondu à l'item du niveau de satisfaction, se révèlent (plutôt) satisfaits de l'aide ou des conseils reçu(s). Ces résultats mettent en évidence le besoin de recherches futures sur la perception de l'efficacité des interventions selon les élèves, pour éclairer davantage une tendance parmi une littérature contradictoire (Tenenbaum et al., 2011 ; Garandeau et al., 2014).

Finalement, nous pouvons émettre l'hypothèse selon laquelle la durée du harcèlement scolaire peut influencer la perception de l'efficacité des interventions. En effet, selon notre étude, une tendance générale s'est dégagée. La perception était davantage négative lorsque la durée du harcèlement s'élevait à plus de six mois tandis qu'elle était davantage positive lorsqu'elle s'élevait à une semaine. Par conséquent, plus le harcèlement dure longtemps, plus les élèves perçoivent les interventions menées par l'école comme inefficaces.

### **2.3. Discussion : Respect des consignes de passation**

Les conditions de passation théoriques et pratiques ont été décrites *dans le point 4 de la méthodologie*. Elles n'étaient pas respectées dans deux écoles sur six de notre échantillon. Nos analyses ont mis en avant trois différences significatives pour l'âge, la dépression et les idées suicidaires et cinq associations significatives pour l'intervention 6 (« Le ou les auteur(s) de harcèlement a/ont été renvoyé(s) définitivement de l'école »), l'intervention 13 (« Un membre de l'école m'a conseillé de demander de l'aide à l'extérieur de l'école, par exemple, un psychologue »), le nom de l'école, le genre et l'année scolaire en fonction du groupe respect ou non-respect des conditions de passation. Les forces de ces effets allaient de moyennes (intervention 6, intervention 13, genre, dépression, idées suicidaires) à grandes (âge, nom de l'école, année scolaire).

Les tendances sont plus élevées dans le groupe non-respect par rapport au groupe respect des consignes de passation, ce qui peut affaiblir la robustesse de notre étude. En effet, il est important de considérer ce biais méthodologique dans nos conclusions qui incluent ces variables. Les contextes de passation hétérogènes impactent la validité interne de cette recherche selon certaines variables citées précédemment significativement différentes selon le groupe respect des consignes de passation ou non.

## **Partie 7 : Intérêts et limites de l'étude**

Notre étude comporte plusieurs points d'intérêt. Le premier point d'intérêt de notre mémoire est qu'il cible uniquement la perception des élèves, ce qui a été très peu étudié jusqu'à présent dans la littérature scientifique. En effet, les études antérieures se référaient majoritairement au

point de vue des adultes et rarement au point de vue des élèves pour évaluer l'efficacité des interventions contre le harcèlement scolaire (Demol et al., 2021 ; Campaert et al., 2017 ; Mishna et al., 2006 ; Rigby, 2020). Il est important de tenir compte de différents points de vue car il a été démontré qu'il existe un écart de perception d'efficacité des interventions entre les enseignants et les élèves, les élèves percevant une efficacité plus basse que celle rapportée par les enseignants (Rigby, 2014).

Le deuxième point d'intérêt de notre recherche relève du fait que nous avons centré spécifiquement la demande d'aide auprès de l'établissement scolaire. En effet, il est rare que la littérature se focalise uniquement et spécifiquement sur la demande d'aide envers les parents ou la famille ou l'école (Tolmatcheff et al., 2019 ; Grüne et al., 2024 ; Mishna et al., 2006 ; Matuschka et al., 2021). Notre étude permet d'apporter des résultats soit nouveaux, soit qui contredisent ou renforcent les études antérieures, ou encore qui mènent vers des nouveaux questionnements pour enrichir la littérature scientifique.

Le troisième point d'intérêt de notre étude est qu'il teste un échantillon varié d'élèves victimes de harcèlement scolaire, comprenant des niveaux scolaires de la première à la quatrième année secondaire, des âges de 11 à 18 ans, des filles et des garçons, des établissements scolaires différents, des niveaux socio-économiques différents. Il est recommandé de recouvrir des populations diverses dans les études (Tenenbaum et al., 2011 ; Boulton, 2013).

Le quatrième point d'intérêt de notre mémoire est son apport clinique. En effet, à travers notre revue de littérature, nous avons pu mettre en avant l'impact du harcèlement scolaire sur la santé mentale des élèves sous l'angle de la dépression et des idées suicidaires (Moore et al., 2017). De plus, nous avons établi un lien significatif et négatif entre la perception de l'efficacité des interventions et un faible niveau d'idées suicidaires et de dépression, qu'il faudrait répliquer dans des études futures. Cependant, nous n'avons pas émis de lien significatif entre la demande d'aide des élèves et la dépression ou les idées suicidaires. Quoi qu'il en soit, notre étude a permis de sensibiliser à l'importance d'établir des interventions sur mesure et efficaces selon le point de vue de chacun afin de promouvoir une meilleure santé mentale.

Notre étude comporte également certaines limites. La première limite concerne l'hétérogénéité des conditions de passation selon la réalité de terrain de chaque établissement scolaire. Les variations entre les différentes passations résident dans le nombre d'élèves présents dans la même pièce, dans la présence de différents encadrants scolaires ou non (éducateurs, enseignants, directeurs), dans la distance entre chaque élève, dans le temps accordé, dans la

continuité de notre présence, dans le niveau sonore ambiant et dans la qualité des réponses apportées aux différentes questions. Ces éléments représentent des variables confondues qui ont pu influencer la manière dont les élèves ont répondu et par conséquent, nos résultats. Néanmoins, nous avons inclus des analyses sur le respect des consignes de passation afin d'identifier quelles variables étaient significativement impactées et avec lesquelles nous devons rester vigilantes quant à leurs interprétations. De prochaines études pourront prêter davantage d'attention à une élimination de ces variables confondues par l'application de mesures strictes et standardisées. Par exemple, il est possible d'organiser la surveillance des élèves par plusieurs personnes externes à l'école.

La deuxième limite concerne le faible échantillonnage de notre mémoire. Nous avons retenu 147 élèves victimes parmi un total de 791 élèves recrutés, dont 600 ont été exclus pour non-identification comme victimes de harcèlement scolaire et 44 ont été exclus en raison de la fréquence de non-réponses, de réponses aberrantes ou encore de réponses multiples pour chaque question. Nous avons été confrontées à certains obstacles, notamment le fait que les élèves ne divulguent pas toujours leur vécu de harcèlement scolaire. Pour rappel, Blomqvist et ses collaborateurs (2019) avaient démontré que 20.6% des élèves victimes de harcèlement scolaire l'avaient déclaré à un enseignant et que 12.7% l'avaient déclaré à d'autres adultes de l'école. Parmi de nombreux facteurs, Boulton et ses collaborateurs (2017) avancent que la désapprobation par les pairs, le sentiment d'être faible ou d'être dévalorisé et l'indépendance sont trois raisons spécifiques pour lesquelles les élèves victimes de harcèlement scolaire ne divulguent pas toujours ce qu'ils subissent à un enseignant. De plus, il était complexe de recruter un grand nombre d'établissements scolaires par la difficulté à mettre en place cette recherche en fonction de la réalité de terrain dont chaque école disposait selon une certaine période définie. Finalement, la taille de notre échantillon peut avoir réduit la puissance statistique de nos analyses et ne pas permettre de généraliser nos résultats à une population plus large.

La troisième limite se réfère au design expérimental de notre étude. Cette recherche étant quasi-expérimentale et transversale, nous ne pouvons pas démontrer de causalité entre la perception de l'efficacité et la dépression ou les idées suicidaires mais également entre la fréquence du harcèlement scolaire et la demande d'aide. Une première raison est qu'on ne peut pas contrôler de manière expérimentale les variables de notre étude pour des raisons éthiques et pratiques (Blomqvist et al., 2019). Une deuxième raison est que nous avons récolté les données à un seul moment auprès de chaque élève en fonction du temps et de la taille de l'échantillon. De plus, le

caractère quantitatif de notre recherche n'a pas permis d'approfondir les réponses des élèves victimes de harcèlement scolaire. Dès lors, il serait utile que des études futures éclairent nos pistes quant aux variables externes avancées pour expliquer ces relations mais également de veiller à une partie qualitative supplémentaire pour approfondir davantage nos connaissances.

## **Partie 8 : Perspectives de recherche**

Nous allons proposer plusieurs perspectives de recherche. Nous pensons qu'il serait intéressant de reproduire ce type d'étude, avec des adaptations ou des éléments supplémentaires. Premièrement, nous avons demandé aux élèves d'évaluer l'efficacité générale perçue des interventions après avoir demandé de l'aide à un ou des membre(s) de l'école, et nous avons, juste après, demandé ce que l'école avait fait pour aider l'élève. Il serait intéressant d'obtenir des mesures d'efficacité perçue pour chaque intervention, afin de pouvoir aiguiller davantage les interventions mises en place par les écoles. Une première possibilité est de rajouter la question « Selon toi, quelle(s) interventions(s) de l'école t'a/ont le plus aidé ? ». Une deuxième possibilité serait de demander à l'élève d'évaluer l'efficacité de chaque type d'intervention selon une échelle de Likert.

Deuxièmement, il serait intéressant d'étudier ce phénomène scolaire avec une plus grande taille d'échantillon, afin d'augmenter la puissance statistique. Pour ce faire, comme nous l'avons fait, il faudrait continuer de questionner tous les élèves pour sélectionner les victimes de harcèlement scolaire. Toutefois, il serait préférable d'appliquer des conditions de passation strictes afin de diminuer le risque de biais et d'augmenter la probabilité que les élèves victimes le déclarent. Il serait également intéressant d'inclure des élèves de primaire pour étudier la vision des élèves sur une plus grande tranche d'âge.

Troisièmement, nous pouvons recommander des adaptations quant à certaines mesures que nous avons effectuées. En ce qui concerne la demande d'aide, nous avons posé la question de manière explicite avec une réponse de type dichotomique oui/non. L'échelle de la volonté de demander de l'aide suggère aux élèves d'indiquer, sur une échelle à quatre points, leur degré d'accord ou de désaccord avec des affirmations où ils sont mis en situation (Cornell & Sheras, 2003 cités par Eliot et al., 2010). Cela permettrait d'avoir des réponses plus transparentes de la part des participant(e)s. En ce qui concerne la dépression et les idées suicidaires, nous avons utilisé l'échelle de Center for Epidemiological Studies Depression Scale de Fuhrer et Rouillon (1989) et l'échelle d'idéations suicidaires de Garrison et ses collaborateurs (1991). Nous conseillons d'utiliser des échelles dont les items sont plus accordés à l'âge des enfants, dont la

période à laquelle il faut faire référence est plus longue et avec un nombre d'items réduit. Enfin, il serait pertinent d'inclure une question sur le type de harcèlement subi (physique, verbal, sexuel, en ligne) afin de pouvoir nuancer davantage les résultats obtenus.

Quatrièmement, nous pensons qu'il serait avantageux et enrichissant de réaliser une étude longitudinale, afin de pouvoir rendre compte de la temporalité des mesures et de pouvoir davantage nous rapprocher de liens de causalité. En effet, nous n'avons interrogé qu'une seule fois les élèves, ce qui n'a pas permis de rendre compte de l'évolution de nos mesures. De plus, il serait également intéressant d'inclure des analyses qualitatives supplémentaires aux analyses quantitatives. Par exemple, des entretiens semi-structurés pourraient être organisés pour les élèves victimes de harcèlement qui seraient consentants. Cela permettrait d'avoir davantage d'informations et d'approfondir leurs réponses au questionnaire.

## **Partie 9 : Conclusion**

La réalisation de ce travail de fin d'études nous a permis de nous focaliser sur une problématique grandissante qui peut nuire à la santé mentale des élèves victimes de harcèlement scolaire. Il s'agit d'un problème de santé publique dont il est nécessaire d'agrandir les connaissances afin de promouvoir une meilleure santé mentale chez cette population scolaire. L'objectif de notre étude était d'enrichir la littérature scientifique sur la relation entre la demande d'aide des élèves victimes de harcèlement scolaire à l'école, l'efficacité perçues des réponses apportées par l'établissement scolaire par ceux-ci et le bien-être des élèves victimes sous l'angle de la dépression et des idées suicidaires. Pour ce faire, nous sommes allées distribuer des questionnaires aux élèves de divers établissements scolaires afin d'avoir leur perception sur cette problématique scolaire.

Tout d'abord, notre étude a confirmé que les élèves sont plus enclins à ne pas demander d'aide à l'école, et ce pour diverses raisons. Nos résultats ont permis de mettre en avant que les élèves qui demandent de l'aide à l'établissement scolaire sont les élèves qui sont harcelés de manière plus fréquente. Nous n'avons pas obtenu de relation significative entre la durée du harcèlement scolaire et la demande d'aide à l'école. Toutefois, nous avons émis l'hypothèse que la durée du harcèlement scolaire pourrait expliquer cette relation entre la demande d'aide à l'école et la fréquence du harcèlement scolaire subi par l'élève. Nos résultats ont également permis de mettre en évidence que la perception de l'efficacité des interventions contre le harcèlement scolaire est associée à un faible niveau de dépression et d'idées suicidaires à l'heure actuelle. Nous avons émis l'hypothèse que la gestion émotionnelle, le soutien social et les relations

positives entre les élèves et les enseignants pourraient être des facteurs explicatifs de cette relation.

Ensuite, il est intéressant de constater que notre étude n'a pas mis en avant que la demande d'aide à l'établissement scolaire permette une diminution significative de la dépression et des idées suicidaires à l'heure actuelle. Ce résultat est discordant par rapport à la littérature qui met en avant que la recherche d'aide permette un meilleur bien-être psychologique (Xie et al., 2020 ; Rickwood et al., 2005). De plus, ce résultat nous questionne car il marque un contraste avec le lien significatif entre la perception de l'efficacité et la diminution de la dépression ou des idées suicidaires. D'une certaine manière, il peut être mis en parallèle avec la relation non significative de notre recherche entre la demande d'aide et la diminution ou la cessation du harcèlement scolaire.

Par ailleurs, comme nous venons de le dire, il est également intéressant de constater que notre étude n'a pas montré que la demande d'aide permette de manière significative une diminution ou une cessation du harcèlement scolaire. Nos statistiques descriptives révèlent que si nous comparons l'efficacité selon une perspective évolutive (le harcèlement a empiré, n'a pas changé, a diminué mais ne s'est pas complètement terminé, a complètement cessé), parmi les élèves qui ont demandé de l'aide, une majorité rapporte une efficacité positive. Cependant, si nous comparons les conditions d'arrêt total du harcèlement scolaire au non-arrêt total, une minorité d'élèves rapportent un arrêt complet de celui-ci. De plus, aucune relation significative entre la perception de l'efficacité générale et chaque intervention n'a été avancée, ce qui contraste avec une satisfaction positive des élèves. Ces éléments mettent en avant une contradiction quant à la perception générale des victimes de l'efficacité des interventions, tant dans notre étude que dans la littérature existante à ce sujet.

Par la suite, nos résultats n'ont révélé aucune relation significative entre le genre et la demande d'aide à l'école ou encore entre le nombre d'auteur(e)s et l'efficacité perçue. De manière exploratoire, notre étude a rapporté que certains paramètres comme le genre, l'année scolaire, le nombre d'auteur(e)s, l'âge, la dépression, les idées suicidaires et l'intervention des sanctions disciplinaires pouvaient être liés aux établissements scolaires.

En conclusion, notre recherche a permis d'enrichir la littérature au sujet de cette relation entre la demande d'aide, l'efficacité perçue des interventions et la santé mentale. Nous recommandons la continuité des recherches afin d'identifier des éléments supplémentaires susceptibles d'intervenir dans la relation entre ces trois facteurs selon le point de vue des élèves.

## **Partie 10 : Bibliographie**

Aceves, M. J., Hinshaw, S. P., Mendoza-Denton, R., & Page-Gould, E. (2009). Seek Help from Teachers or Fight Back ? Student Perceptions of Teachers' Actions during Conflicts and Responses to Peer Victimization. *Journal Of Youth And Adolescence*, 39(6), 658-669. <https://doi.org/10.1007/s10964-009-9441-9>

Adigüzel, İ. B. (2015). Peer Mediation in Schools. *Procedia - Social And Behavioral Sciences*, 174, 826-829. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.674>

Adrian, M., Miller, A. B., McCauley, E., & Stoep, A. V. (2015). Suicidal ideation in early to middle adolescence : sex-specific trajectories and predictors. *Journal Of Child Psychology And Psychiatry And Allied Disciplines*, 57(5), 645-653. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12484>

Agnew, R. (2006). *Pressured into crime: an overview of general strain theory*. Oxford University Press : USA. <https://philpapers.org/rec/AGNPIC>

Alaie, I., Philipson, A., Ssegona, R., Hagberg, L., Feldman, I., Sampaio, F., Möller, M., Arinell, H., Ramklint, M., Päären, A., Von Knorring, L., Olsson, G., Von Knorring, A., Bohman, H., & Jönsson, U. (2019). Uppsala Longitudinal Adolescent Depression Study (ULADS). *BMJ Open*, 9(3), e024939. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2018-024939>

Archer, J. (2004). Sex Differences in Aggression in Real-World Settings : A Meta-Analytic Review. *Review Of General Psychology*, 8(4), 291-322. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.8.4.291>

Avenevoli, S., Swendsen, J., He, J., Burstein, M., & Merikangas, K. R. (2015). Major Depression in the National Comorbidity Survey–Adolescent Supplement : Prevalence, Correlates, and Treatment. *Journal Of The American Academy Of Child And Adolescent Psychiatry*, 54(1), 37-44. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2014.10.010>

Azami, M. S., & Taremian, F. (2020). Victimization in traditional and cyberbullying as risk factors for substance use, self-harm and suicide attempts in high school students. *Scandinavian Journal Of Child And Adolescent Psychiatry And Psychology*, 8(1), 101-109. <https://doi.org/10.21307/sjcpp-2020-010>

Baiden, P., & Tadeo, S. K. (2020). Investigating the association between bullying victimization and suicidal ideation among adolescents : Evidence from the 2017 Youth Risk Behavior Survey. *Child Abuse & Neglect*, 102, 104417. <https://doi.org/10.1016/j.chab.2020.104417>

Barzilay, S., Klomek, A. B., Apter, A., Carli, V., Wasserman, C., Hadlaczky, G., Hoven, C. W., Sarchiapone, M., Balázs, J., Keresztény, Á., Brunner, R., Kaess, M., Bobes, J., Sáiz, P. A., Cosman, D., Häring, C., Banzer, R., Corcoran, P., Kahn, J., . . . Wasserman, D. (2017). Bullying Victimization and Suicide Ideation and Behavior Among Adolescents in Europe : A 10-Country Study. *Journal Of Adolescent Health, 61*(2), 179-186. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2017.02.002>

Batsche, G. M., & Knoff, H. M. (1994). Bullies and Their Victims : Understanding a Pervasive Problem in the Schools. *School Psychology Review, 23*(2), 165-174. <https://doi.org/10.1080/02796015.1994.12085704>

Beaumont, C., Galand, B., & Lucia, S. (2015). *Les violences en milieu scolaire : définir, prévenir, réagir.* Presses de l'Université de Laval : Québec. <http://hdl.handle.net/2078.1/158792>

Bellon, J., & Gardette, B. (2010). *Harcèlement et brimades entre élèves : La face cachée de la violence scolaire.* Paris, France : Fabert. <https://doi.org/10.14375/np.9782849222133>

Birmaher, B., & Brent, D. A. (2007). Practice Parameter for the Assessment and Treatment of Children and Adolescents With Depressive Disorders. *Journal Of The American Academy Of Child And Adolescent Psychiatry, 46*(11), 1503-1526. <https://doi.org/10.1097/chi.0b013e318145ae1c>

Bjereld, Y. (2016). The challenging process of disclosing bullying victimization : A grounded theory study from the victim's point of view. *Journal Of Health Psychology, 23*(8), 1110-1118. <https://doi.org/10.1177/1359105316644973>

Bjereld, Y., Daneback, K., & Petzold, M. (2017). Do bullied children have poor relationships with their parents and teachers ? A cross-sectional study of Swedish children. *Children And Youth Services Review, 73*, 347-351. <https://doi.org/10.1016/j.chillyouth.2017.01.012>

Blaya, C. (2018). Le cyberharcèlement chez les jeunes. *Enfance, 3*(3), 421-439. <https://doi.org/10.3917/enf2.183.0421>

Blomqvist, K., Saarento-Zaprudin, S. K., & Salmivalli, C. (2019). Telling adults about one's plight as a victim of bullying : Student- and context-related factors predicting disclosure. *Scandinavian Journal Of Psychology, 61*(1), 151-159. <https://doi.org/10.1111/sjop.12521>

Boulton, M. J., & Smith, P. K. (1994). Bully/victim problems in middle-school children : Stability, self-perceived competence, peer perceptions and peer acceptance. *British Journal Of Developmental Psychology, 12*(3), 315-329. <https://doi.org/10.1111/j.2044-835x.1994.tb00637.x>

Boulton, M. J., Trueman, M., & Flemington, I. (2002). Associations between Secondary School Pupils' Definitions of Bullying, Attitudes towards Bullying, and Tendencies to Engage in Bullying : Age and sex differences. *Educational Studies, 28*(4), 353-370. <https://doi.org/10.1080/030556902200042390>

Boulton, M. J. (2013). High school pupils' understanding of peer counselling and willingness to use it for different types of bullying. *Pastoral Care In Education, 32*(2), 95-103. <https://doi.org/10.1080/02643944.2013.861505>

Boulton, M. J., Boulton, L., Down, J., Sanders, J. N., & Craddock, H. L. (2017). Perceived barriers that prevent high school students seeking help from teachers for bullying and their effects on disclosure intentions. *Journal Of Adolescence, 56*(1), 40-51. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.11.009>

Bradshaw, C. P., Sawyer, A. L., & O'Brennan, L. M. (2007). Bullying and Peer Victimization at School : Perceptual Differences Between Students and School Staff. *School Psychology Review, 36*(3), 361-382. <https://doi.org/10.1080/02796015.2007.12087929>

Brendgen, M., & Poulin, F. (2017). Continued Bullying Victimization from Childhood to Young Adulthood : a Longitudinal Study of Mediating and Protective Factors. *Journal Of Abnormal Child Psychology, 46*(1), 27-39. <https://doi.org/10.1007/s10802-017-0314-5>

Breslau, J., Gilman, S. E., Stein, B. D., Ruder, T., Gmelin, T., & Miller, E. (2017). Sex differences in recent first-onset depression in an epidemiological sample of adolescents. *Translational Psychiatry, 7*(5), e1139. <https://doi.org/10.1038/tp.2017.105>

Broidy, L., & Agnew, R. (1997). Gender and Crime : A General Strain Theory Perspective. *Journal Of Research In Crime And Delinquency/The Journal Of Research In Crime And Delinquency, 34*(3), 275-306. <https://doi.org/10.1177/0022427897034003001>

Brosowski, T., Wachs, S., Scheithauer, H., & Vazsonyi, A. T. (2018). Bullying Perpetration and Victimization : A Test of Traditional and Cyber-Behaviors as Latent Constructs. *Journal Of Interpersonal Violence, 36*(11-12), NP6343-NP6369. <https://doi.org/10.1177/0886260518807212>

Campaert, K., Nocentini, A., & Menesini, E. (2017). The efficacy of teachers' responses to incidents of bullying and victimization : The mediational role of moral disengagement for bullying. *Aggressive Behavior, 43*(5), 483-492. <https://doi.org/10.1002/ab.21706>

Campisi, S. C., Carducci, B., Akseer, N., Zasowski, C., Szatmári, P., & Bhutta, Z. A. (2020). Suicidal behaviours among adolescents from 90 countries : a pooled analysis of the global school-based student health survey. *BMC Public Health, 20*(1), 1102. <https://doi.org/10.1186/s12889-020-09209-z>

Caravita, S. C. S., Di Blasio, P., & Salmivalli, C. (2009). Unique and Interactive Effects of Empathy and Social Status on Involvement in Bullying. *Social Development, 18*(1), 140-163. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2008.00465.x>

Caravita, S. C. S., & Cillessen, A. H. N. (2011). Agentic or Communal ? Associations between Interpersonal Goals, Popularity, and Bullying in Middle Childhood and Early Adolescence. *Social Development, 21*(2), 376-395. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2011.00632.x>

Carballo, J. J., Llorente, C., Kehrmann, L., Flamarique, I., Zuddas, A., Purper-Ouakil, D., Hoekstra, P. J., Coghill, D., Schulze, U., Dittmann, R., Buitelaar, J. K., Castro-Fornieles, J., Lievesley, K., Santosh, P., & Arango, C. (2019). Psychosocial risk factors for suicidality in children and adolescents. *European Child & Adolescent Psychiatry, 29*(6), 759-776. <https://doi.org/10.1007/s00787-018-01270-9>

Card, N. A., Stucky, B. D., Sawalani, G. M., & Little, T. D. (2008). Direct and Indirect Aggression During Childhood and Adolescence : A Meta-Analytic Review of Gender Differences, Intercorrelations, and Relations to Maladjustment. *Child Development, 79*(5), 1185-1229. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01184.x>

Catheline, N. (2020). Conséquences psychopathologiques et relationnelles du harcèlement entre enfants. *Le Journal des Psychologues, 382*(10), 26-30. <https://doi.org/10.3917/jdp.382.0026>

Cavendish, R., & Salomone, C. (2001). Bullying and Sexual Harassment in the School Setting. *The Journal Of School Nursing/Journal Of School Nursing, 17*(1), 25-31. <https://doi.org/10.1177/105984050101700104>

Chabrol, H., Carlin, E., Michaud, C., Rey, A. E., Cassan, D., Juillot, M., Rousseau, A., & Callahan, S. (2004). Étude de l'échelle d'estime de soi de Rosenberg dans un échantillon de

lycéens. *Neuropsychiatrie de L'enfance et de L'adolescence*, 52(8), 533-536. <https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2004.09.007>

Chabrol, H., Rodgers, R. F., & Rousseau, A. (2006). Relations between suicidal ideation and dimensions of depressive symptoms in high-school students. *Journal Of Adolescence*, 30(4), 587-600. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2006.07.003>

Chan, H. C. O., & Chui, W. H. (2013). Social Bonds and School Bullying : A Study of Macanese Male Adolescents on Bullying Perpetration and Peer Victimization. *Child & Youth Care Forum*, 42(6), 599-616. <https://doi.org/10.1007/s10566-013-9221-2>

Choi, J., Teshome, T., & Smith, J. P. (2021). Neighborhood disadvantage, childhood adversity, bullying victimization, and adolescent depression : A multiple mediational analysis. *Journal Of Affective Disorders*, 279, 554-562. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.10.041>

Cillessen, A. H., & Rose, A. J. (2005). Understanding Popularity in the Peer System. *Current Directions In Psychological Science*, 14(2), 102-105. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2005.00343.x>

Correia, I., & Dalbert, C. (2008). School bullying. *European Psychologist*, 13(4), 248-254. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.13.4.248>

Cortes, K., & Ladd, G. W. (2014). To tell or not to tell : What influences children's decisions to report bullying to their teachers ? *School Psychology Quarterly*, 29(3), 336-348. <https://doi.org/10.1037/spq0000078>

Craig, W., Harel-Fisch, Y., Fogel-Grinvald, H., Dostaler, S. M., Hetland, J., Simons-Morton, B. G., Molcho, M., De Mato, M. G., Overpeck, M. D., Due, P., & Pickett, W. (2009). A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries. *International Journal Of Public Health*, 54(S2), 216-224. <https://doi.org/10.1007/s00038-009-5413-9>

Craig, W., Henderson, K., & Murphy, J. G. (2000). Prospective Teachers' Attitudes toward Bullying and Victimization. *School Psychology International*, 21(1), 5-21. <https://doi.org/10.1177/0143034300211001>

Cuevas, C. A., Finkelhor, D., Ormrod, R., & Turner, H. A. (2008). Psychiatric Diagnosis as a Risk Marker for Victimization in a National Sample of Children. *Journal Of Interpersonal Violence*, 24(4), 636-652. <https://doi.org/10.1177/0886260508317197>

Debarbieux, É. & Moignard, B. (2016). Chapitre 2 : Climat scolaire, violence, harcèlement : ce que disent les élèves et les personnels. In É. Debarbieux (Ed), *L'école face à la violence: Décrire, expliquer, agir* (pp. 32-51). Paris: Armand Colin. <https://www.cairn.info/1-ecole-face-a-la-violence--9782200616083-page-32.htm>

De Bruyn, E. H., Cillessen, A. H. N., & Wissink, I. B. (2009). Associations of Peer Acceptance and Perceived Popularity With Bullying and Victimization in Early Adolescence. *The Journal Of Early Adolescence*, 30(4), 543-566. <https://doi.org/10.1177/0272431609340517>

deLara, E. (2012). Why Adolescents Don't Disclose Incidents of Bullying and Harassment. *Journal Of School Violence*, 11(4), 288-305. <https://doi.org/10.1080/15388220.2012.705931>

Demol, K., Verschueren, K., Jame, M., Lazard, C., & Colpin, H. (2021). Student attitudes and perceptions of teacher responses to bullying : An experimental vignette study. *European Journal Of Developmental Psychology*, 18(6), 814-830. <https://doi.org/10.1080/17405629.2021.1896492>

Dowling, M. J., & Carey, T. A. (2013). Victims of bullying: Whom they seek help from and why: An Australian sample. *Psychology In The Schools*, 50(8), 798-809. <https://doi.org/10.1002/pits.21709>

Duffy, A. L., Penn, S., Nesdale, D., & Zimmer-Gembeck, M. J. (2016). Popularity : Does it magnify associations between popularity prioritization and the bullying and defending behavior of early adolescent boys and girls ? *Social Development*, 26(2), 263-277. <https://doi.org/10.1111/sode.12206>

Eliot, M., Cornell, D. G., Gregory, A., & Fan, X. (2010). Supportive school climate and student willingness to seek help for bullying and threats of violence. *Journal Of School Psychology*, 48(6), 533-553. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2010.07.001>

Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2003). Research on School Bullying and Victimization : What Have We Learned and Where Do We Go From Here ? *School Psychology Review*, 32(3), 365-383. <https://doi.org/10.1080/02796015.2003.12086206>

Estévez-García, J. F., Cañas, E., & Estévez, E. (2023). Non-Disclosure and Suicidal Ideation in Adolescent Victims of Bullying : An Analysis from the Family and School Context. *Intervención Psicosocial/Intervención Psicosocial*, 32(3), 191-201. <https://doi.org/10.5093/pi2023a13>

Extremera, N., Quintana-Orts, C., Mérida-López, S., & Rey, L. (2018). Cyberbullying Victimization, Self-Esteem and Suicidal Ideation in Adolescence : Does Emotional Intelligence Play a Buffering Role ? *Frontiers In Psychology*, 9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00367>

Falla, D., Ortega-Ruiz, R., Runions, K., & Romera, E. M. (2020). Why do Victims become Perpetrators of Peer Bullying ? Moral Disengagement in the Cycle of Violence. *Youth & Society*, 54(3), 397-418. <https://doi.org/10.1177/0044118x20973702>

Fekkes, M., Pijpers, F. I. M., Fredriks, A., Vogels, T., & Verloove-Vanhorick, S. (2006). Do Bullied Children Get Ill, or Do Ill Children Get Bullied ? A Prospective Cohort Study on the Relationship Between Bullying and Health-Related Symptoms. *Pediatrics*, 117(5), 1568-1574. <https://doi.org/10.1542/peds.2005-0187>

Ferguson, C. J., Miguel, C. S., Kilburn, J. C., & Sánchez, P. A. (2007). The Effectiveness of School-Based Anti-Bullying Programs. *Criminal Justice Review*, 32(4), 401-414. <https://doi.org/10.1177/0734016807311712>

Flaspohler, P. D., Elfstrom, J. L., Vanderzee, K. L., Sink, H. E., & Birchmeier, Z. (2009). Stand by me : The effects of peer and teacher support in mitigating the impact of bullying on quality of life. *Psychology In The Schools*, 46(7), 636-649. <https://doi.org/10.1002/pits.20404>

Flouri, E., & Papachristou, E. (2019). Peer problems, bullying involvement, and affective decision-making in adolescence. *British Journal Of Developmental Psychology*, 37(4), 466-485. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12287>

Fougeret-Linlaud, V. (2022). Harcèlement entre pairs en milieu scolaire. *Journal de Pédiatrie et de Puériculture*, 35(4), 179-188. <https://doi.org/10.1016/j.jpp.2022.05.008>

Fraguas, D., Díaz-Caneja, C. M., Ayora, M., Durán-Cutilla, M., Abregú-Crespo, R., Ezquiaga-Bravo, I., Martín-Babarro, J., & Arango, C. (2020). Assessment of School Anti-Bullying Interventions. *JAMA Pediatrics*, 175(1), 44. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2020.3541>

Franzen, M., Van Duijn, M. A. J., De Jong, P. J., Veenstra, R., & Rot, M. A. H. (2024). How do victims of bullying develop depression ? Testing interpersonal style to explain the victimization-depression link. *Journal Of Research On Adolescence*. <https://doi.org/10.1111/jora.13005>

Fuhrer, R., & Rouillon, F. (1989). La version française de l'échelle CES-D (Center for Epidemiologic Studies-Depression Scale). Description et traduction de l'échelle

d'autoévaluation. *Psychiatry and Psychobiology*, 4(3), 163-166.  
<https://doi.org/10.1017/S0767399X00001590>

Gaffney, H., Farrington, D. P., Espelage, D. L., & Ttofi, M. M. (2018). Are cyberbullying intervention and prevention programs effective ? A systematic and meta-analytical review. *Aggression And Violent Behavior*, 45, 134-153. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.07.002>

Gaffney, H., Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2019). Examining the Effectiveness of School-Bullying Intervention Programs Globally : a Meta-analysis. *International Journal Of Bullying Prevention*, 1(1), 14-31. <https://doi.org/10.1007/s42380-019-0007-4>

Gaffney, H., Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2021). What works in anti-bullying programs ? Analysis of effective intervention components. *Journal Of School Psychology*, 85, 37-56. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.12.002>

Galand, B., Dernoncourt, O., & Mirzabekiantz, G. (2009). Caractéristiques relationnelles et émotionnelles des victimes et des auteurs de violences entre élèves. *Schweizerische Zeitschrift Für Bildungswissenschaften*, 36(1), 33-56. <https://doi.org/10.24452/sjer.36.1.4807>

Galand, B., Hospel, V., & Baudoin, N. (2014a). *Prévalence du harcèlement à l'école en Fédération Wallonie-Bruxelles : Rapport d'enquête*. Université catholique de Louvain. [https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:143893/datastream/PDF\\_01/view](https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:143893/datastream/PDF_01/view)

Galand, B., Hospel, V., & Baudoin, N. (2014b). Prévenir le harcèlement via les pratiques de classe? Une étude multiniveaux. *Revue Quebecoise de Psychologie*, 35(3), 137-157. <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:152752>

Galand, B., & Hospel, V. (2015). Facteurs associés au risque de décrochage scolaire : vers une approche intégrative. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 44(3), 1-25. <https://doi.org/10.4000/osp.4604>

Galand, B. (2021). *Le harcèlement à l'école. Mythes et réalités*. Retz

Galand, B., & Tolmatcheff, C. (2016). Filles et garçons face au harcèlement à l'école : deux réalités différentes ? *Uc Louvain*. <http://hdl.handle.net/2078.1/178274>

Galindo-Domínguez, H., & Iglesias, D. L. (2022). Importance of Emotional Intelligence in Order to Reduce Suicidal Ideation in Adolescents' Bullying Victims : A Mediation and

Moderation Model. *Journal Of School Violence*, 22(1), 89-104. <https://doi.org/10.1080/15388220.2022.2146126>

Garaigordobil, M. (2017). Conducta antisocial : conexión con bullying/cyberbullying y estrategias de resolución de conflictos. *Psychosocial Intervention*, 26(1), 47-54. <https://doi.org/10.1016/j.psi.2015.12.002>

García-Díaz, V., Contreras, A. U., Iglesias-García, M., & Álvarez-Blanco, L. (2023). Identification, Witnessing and Reaction to School Bullying Behaviour in Secondary Education. *Child Indicators Research*, 16(4), 1627-1641. <https://doi.org/10.1007/s12187-023-10023-3>

Garandeau, C. F., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2014). Tackling Acute Cases of School Bullying in the KiVa Anti-Bullying Program : A Comparison of Two Approaches. *Journal Of Abnormal Child Psychology*, 42(6), 981-991. <https://doi.org/10.1007/s10802-014-9861-1>

Garrison, C. Z., Addy, C. L., Jackson, K. L., McKEOWN, R. E., & Waller, J. L. (1991). The CES-D as a Screen for Depression and Other Psychiatric Disorders in Adolescents. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 30(4), 636-641. <https://doi.org/10.1097/00004583-199107000-00017>

Geoffroy, M., Boivin, M., Arseneault, L., Turecki, G., Vitaro, F., Brendgen, M., Renaud, J., Séguin, J. R., Tremblay, R. E., & Côté, S. (2016). Associations Between Peer Victimization and Suicidal Ideation and Suicide Attempt During Adolescence : Results From a Prospective Population-Based Birth Cohort. *Journal Of The American Academy Of Child And Adolescent Psychiatry*, 55(2), 99-105. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2015.11.010>

Gilmore, K. & Meersand, P. (2019). Normal child and adolescent development: A psychodynamic primer (p.59). Washington, DC: Editions psychiatriques américaines. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9781615370979>

Gini, G., Albiero, P., Benelli, B., & Altoè, G. (2007). Does empathy predict adolescents' bullying and defending behavior ? *Aggressive Behavior*, 33(5), 467-476. <https://doi.org/10.1002/ab.20204>

Gini, G., & Pozzoli, T. (2009). Association Between Bullying and Psychosomatic Problems : A Meta-analysis. *Pediatrics*, 123(3), 1059-1065. <https://doi.org/10.1542/peds.2008-1215>

Gladden, R. M., Vivolo-Kantor, A. M., Hamburger, M. E., & Lumpkin, C. D. (2014). *Bullying surveillance among youths: uniform definitions for public health and recommended data elements, version 1.0*. Atlanta: National Center for Injury Prevention and Control, Centers for Disease Control and Prevention and U.S. Department of Education.

Goossens, F. A., Olthof, T., & Dekker, P. (2006). New Participant Role Scales : comparison between various criteria for assigning roles and indications for their validity. *Aggressive Behavior, 32*(4), 343-357. <https://doi.org/10.1002/ab.20133>

Grüne, B., & Willems, D. (2024). Help-Seeking for Bullying Victimization Among Adolescents in Germany. *Child & Youth Care Forum*. <https://doi.org/10.1007/s10566-024-09799-4>

Han, Z., Fu, M., Liu, C., & Guo, J. (2018). Bullying and Suicidality in Urban Chinese Youth : The Role of Teacher-Student Relationships. *Cyberpsychology, Behavior And Social Networking, 21*(5), 287-293. <https://doi.org/10.1089/cyber.2017.0484>

Hanish, L., & Guerra, N. (2000). Children who get victimized at school: what is known? What can be done ? *Professional School Counseling, 4* (2), 113 – 119. <https://www.jstor.org/stable/42732176>

Hart, H., & Rubia, K. (2012). Neuroimaging of child abuse : a critical review. *Frontiers In Human Neuroscience, 6*, 52. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2012.00052>

Harvey, A. G., Sharpley, A. L., Ree, M. J., Stinson, K., & Clark, D. M. (2007). An open trial of cognitive therapy for chronic insomnia. *Behaviour Research And Therapy, 45*(10), 2491-2501. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2007.04.007>

Hasan, M. M., Fatima, Y., Pandey, S., Tariquijaman, M., Cleary, A., Baxter, J., & Mamun, A. A. (2021). Pathways linking bullying victimisation and suicidal behaviours among adolescents. *Psychiatry Research, 302*, 113992. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2021.113992>

Haataja, A., Sainio, M., Turtonen, M., & Salmivalli, C. (2015). Implementing the KiVa antibullying program : recognition of stable victims. *Educational Psychology, 36*(3), 595-611. <https://doi.org/10.1080/01443410.2015.1066758>

He, Y., Wu, C., LeMoult, J., Huang, J., Zhao, Y., Liang, K., Chen, S., Wang, E., Huang, L., & Chi, X. (2023). Exploring symptom-level associations between anxiety and depression across

developmental stages of adolescence : a network analysis approach. *BMC Psychiatry*, 23(1), 941. <https://doi.org/10.1186/s12888-023-05449-6>

Hellfeldt, K., López-Romero, L., & Andershed, H. (2019). Cyberbullying and Psychological Well-being in Young Adolescence : The Potential Protective Mediation Effects of Social Support from Family, Friends, and Teachers. *International Journal Of Environmental Research And Public Health/International Journal Of Environmental Research And Public Health*, 17(1), 45. <https://doi.org/10.3390/ijerph17010045>

Hellström, L., Persson, L., & Hagquist, C. (2015). Understanding and defining bullying – adolescents' own views. *Archives Of Public Health*, 73(1). <https://doi.org/10.1186/2049-3258-73-4>

Hill, R. M., Mellick, W., Temple, J., & Sharp, C. (2017). The role of bullying in depressive symptoms from adolescence to emerging adulthood : A growth mixture model. *Journal Of Affective Disorders*, 207, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2016.09.007>

Hodges, E. V. E., & Perry, D. G. (1999). Personal and interpersonal antecedents and consequences of victimization by peers. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 76(4), 677-685. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.76.4.677>

Holt, M. K., Vivolo-Kantor, A. M., Polanin, J. R., Holland, K. M., DeGue, S., Matjasko, J. L., Wolfe, M., & Reid, G. (2015). Bullying and Suicidal Ideation and Behaviors : A Meta-Analysis. *Pediatrics*, 135(2), e496-e509. <https://doi.org/10.1542/peds.2014-1864>

Hunter, S. C., & Borg, M. G. (2006). The Influence of Emotional Reaction on Help Seeking by Victims of School Bullying. *Educational Psychology*, 26(6), 813-826. <https://doi.org/10.1080/01443410600941946>

Hunter, S. C., Boyle, J. M., & Warden, D. (2004). Help seeking amongst child and adolescent victims of peer-aggression and bullying : The influence of school-stage, gender, victimisation, appraisal, and emotion. *British Journal Of Educational Psychology*, 74(3), 375-390. <https://doi.org/10.1348/0007099041552378>

Islam, M. I., Khanam, R., & Kabir, E. (2021). Depression and anxiety have a larger impact on bullied girls than on boys to experience self-harm and suicidality : A mediation analysis. *Journal Of Affective Disorders*, 297, 250-258. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2021.10.061>

Jang, S. J. (2007). Gender Differences in Strain, Negative Emotions, and Coping Behaviors : A General Strain Theory Approach. *Justice Quarterly*, 24(3), 523-553. <https://doi.org/10.1080/07418820701485486>

Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2006). Examining the relationship between low empathy and bullying. *Aggressive Behavior*, 32(6), 540-550. <https://doi.org/10.1002/ab.20154>

Jones, S. E., Ethier, K. A., Hertz, M., DeGue, S., Le, V. D., Thornton, J., Lim, C., Dittus, P., & Geda, S. (2022). Mental Health, Suicidality, and Connectedness Among High School Students During the COVID-19 Pandemic — Adolescent Behaviors and Experiences Survey, United States, January–June 2021. *Morbidity And Mortality Weekly Report. Supplement/MMWR Supplements*, 71(3), 16-21. <https://doi.org/10.15585/mmwr.su7103a3>

Jørgensen, M., Kristensen, S. M., & Breivik, K. (2023). Scar, vulnerability, or both ? A longitudinal study of the association between depressive tendencies and global negative self-esteem from early adolescence to young adulthood with gender as a moderating factor. *Personality And Individual Differences*, 214, 112349. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2023.112349>

Kallestad, J. H., & Olweus, D. (2003). Predicting Teachers' and Schools' Implementation of the Olweus Bullying Prevention Program : A Multilevel Study. *Prevention & Treatment*, 6(1), 21. <https://doi.org/10.1037/1522-3736.6.1.621a>

Kaltiala-Heino, R., & Fröjd, S. (2011). Correlation between bullying and clinical depression in adolescent patients. *Adolescent Health, Medicine And Therapeutics*, 37-44. <https://doi.org/10.2147/ahmt.s11554>

Karabel, M., Arslan, S., Şimşek, Ş., & Azizoğlu, M. (2023). The cause of depression in adolescence : peer bullying. *PubMed*, 27(22), 10944-10950. [https://doi.org/10.26355/eurrev\\_202311\\_34462](https://doi.org/10.26355/eurrev_202311_34462)

Kärnä, A., Voeten, M., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2010). Vulnerable Children in Varying Classroom Contexts : Bystanders' Behaviors Moderate the Effects of Risk Factors on Victimization. *Merrill-Palmer Quarterly*, 56(3), 261-282. <https://doi.org/10.1353/mpq.0.0052>

Kerr, D., Owen, L. D., & Capaldi, D. M. (2008). Suicidal ideation and its recurrence in boys and men from early adolescence to early adulthood : An event history analysis. *Journal Of Abnormal Psychology*, 117(3), 625-636. <https://doi.org/10.1037/a0012588>

Kessler, R.C., Angermeyer, M., Anthony, J.C., De Graaf, R., Demyttenaere, K., Gasquet, I., De Girolamo, G., Gluzman, S., Gureje, O., Haro, J.M., Kawakami, N., Karam, A., Levinson, D., Medina Mora, M.E., Oakley Browne, M.A., Posada-Villa, J., Stein, D.J., Adley Tsang, C.H., Aguilar-Gaxiola, S., ..., Ustün T.B (2007). Lifetime prevalence and age-of-onset distributions of mental disorders in the World Health Organization's World Mental Health Survey Initiative. *World Psychiatry*, 6(3), 168-76. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2174588/>

Kim, Y. S., Koh, Y., & Leventhal, B. (2005). School Bullying and Suicidal Risk in Korean Middle School Students. *PEDIATRICS*, 115(2), 357-363. <https://doi.org/10.1542/peds.2004-0902>

Kim, Y. S., & Leventhal, B. L. (2008). Bullying and suicide. A review. *International Journal Of Adolescent Medicine And Health*, 20(2), 133-154. <https://doi.org/10.1515/ijamh.2008.20.2.133>

Kim, Y. S., Leventhal, B. L., Koh, Y., & Boyce, W. T. (2009). Bullying Increased Suicide Risk : Prospective Study of Korean Adolescents. *Archives Of Suicide Research*, 13(1), 15-30. <https://doi.org/10.1080/13811110802572098>

Klomek, A. B., Marrocco, F., Kleinman, M., Schonfeld, I. S., & Gould, M. S. (2007). Bullying, Depression, and Suicidality in Adolescents. *Journal Of The American Academy Of Child And Adolescent Psychiatry*, 46(1), 40-49. <https://doi.org/10.1097/01.chi.0000242237.84925.18>

Klonsky, E. D., May, A. M., & Saffer, B. Y. (2016). Suicide, Suicide Attempts, and Suicidal Ideation. *Annual Review Of Clinical Psychology*, 12(1), 307-330. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-021815-093204>

Kokkinos, C. M., & Antoniadou, N. (2019). Cyber-bullying and cyber-victimization among undergraduate student teachers through the lens of the General Aggression Model. *Computers In Human Behavior*, 98, 59-68. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.04.007>

Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N., & Lattanner, M. R. (2014). Bullying in the digital age : A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1073-1137. <https://doi.org/10.1037/a0035618>

Kubiszewski, V., Fontaine, R., Chasseigne, G., & Rusch, E. (2013). Évaluation du bullying scolaire (harcèlement scolaire) chez les adolescents français : validité de l'adaptation française du questionnaire Agresseur/Victime révisé d'Olweus (1996). *Annales Médico-psychologiques Revue Psychiatrique*, 172(4), 261-267. <https://doi.org/10.1016/j.amp.2012.09.018>

Låftman, S. B., Östberg, V., & Modin, B. (2016). School climate and exposure to bullying : a multilevel study. *School Effectiveness And School Improvement*, 28(1), 153-164. <https://doi.org/10.1080/09243453.2016.1253591>

Langhinrichsen-Rohling, J., Friend, J., & Powell, A. (2009). Adolescent suicide, gender, and culture : A rate and risk factor analysis. *Aggression And Violent Behavior*, 14(5), 402-414. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.06.010>

Larson, R., & Richards, M. H. (1991). Daily Companionship in Late Childhood and Early Adolescence : Changing Developmental Contexts. *Child Development*, 62(2), 284-300. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1991.tb01531.x>

LeMoult, J., & Gotlib, I. H. (2018). Depression : A cognitive perspective. *Clinical Psychology Review*, 69, 51-66. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2018.06.008>

Lenzi, M., Sharkey, J. D., Furlong, M. J., Mayworm, A. M., Hunnicutt, K. L., & Vieno, A. (2017). School Sense of Community, Teacher Support, and Students' School Safety Perceptions. *American Journal Of Community Psychology*, 60(3-4), 527-537. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12174>

Lew, B., Chistopolskaya, K., Liu, Y., Talib, M. A., Mitina, O. V., & Zhang, J. (2020). Testing the Strain Theory of Suicide – The Moderating Role of Social Support. *Crisis*, 41(2), 82-88. <https://doi.org/10.1027/0227-5910/a000604>

Machackova, H., Cerna, A., Sevcikova, A., Dedkova, L., & Daneback, K. (2013). Effectiveness of coping strategies for victims of cyberbullying. *Cyberpsychology Journal Of Psychosocial Research On Cyberspace*, 7(3). <https://doi.org/10.5817/cp2013-3-5>

Matuschka, L., Scott, J. G., Campbell, M., Lawrence, D., Zubrick, S. R., Bartlett, J. L., & Thomas, H. J. (2021). Correlates of Help-Seeking Behaviour in Adolescents Who Experience Bullying Victimization. *International Journal Of Bullying Prevention/International Journal Of Bullying Prevention*, 4(2), 99-114. <https://doi.org/10.1007/s42380-021-00090-x>

McLaughlin, K. A., Hatzenbuehler, M. L., & Hilt, L. M. (2009). Emotion dysregulation as a mechanism linking peer victimization to internalizing symptoms in adolescents. *Journal Of Consulting And Clinical Psychology*, 77(5), 894-904. <https://doi.org/10.1037/a0015760>

Menesini, E., & Salmivalli, C. (2017). Bullying in schools : the state of knowledge and effective interventions. *Psychology, Health & Medicine*, 22(sup1), 240-253. <https://doi.org/10.1080/13548506.2017.1279740>

Menesini, E., Nocentini, A., Palladino, B. E., Frisén, A., Berne, S., Ortega-Ruiz, R., Calmaestra, J., Scheithauer, H., Schultze-Krumbholz, A., Luik, P., Naruskov, K., Blaya, C., Berthaud, J., & Smith, P. K. (2012). Cyberbullying definition among Adolescents : A comparison across six European countries. *Cyberpsychology Behavior And Social Networking*, 15(9), 455-463. <https://doi.org/10.1089/cyber.2012.0040>

Merrin, G. J., De la Haye, K., Espelage, D. L., Ewing, B., Tucker, J. S., Hoover, M., & Green, H. D. (2017). The Co-evolution of Bullying Perpetration, Homophobic Teasing, and a School Friendship Network. *Journal Of Youth And Adolescence*, 47(3), 601-618. <https://doi.org/10.1007/s10964-017-0783-4>

Modecki, K. L., Minchin, J., Harbaugh, A. G., Guerra, N. G., & Runions, K. C. (2014). Bullying Prevalence Across Contexts : A Meta-analysis Measuring Cyber and Traditional Bullying. *Journal Of Adolescent Health*, 55(5), 602-611. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.06.007>

Moffitt, T. E. (1993). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior : A developmental taxonomy. *Psychological Review*, 100(4), 674-701. <https://doi.org/10.1037/0033-295x.100.4.674>

Moody, Z., Piguet, C., Barby, C., & Jaffé, P. D. (2013). Violences entre pairs : les filles se distinguent. *Recherches & Éducations/Recherches & ÉDucations/Éduquer*, 8, 33-47. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.1562>

Moore, S. E., Norman, R. E., Suetani, S., Thomas, H. J., Sly, P. D., & Scott, J. G. (2017). Consequences of bullying victimization in childhood and adolescence : A systematic review and meta-analysis. *World Journal Of Psychiatry*, 7(1), 60. <https://doi.org/10.5498/wjp.v7.i1.60>

Moksnes, U. K., & Reidunsdatter, R. J. (2019). Self-esteem and mental health in adolescents – level and stability during a school year. *Norsk Epidemiologi*, 28(1-2). <https://doi.org/10.5324/nje.v28i1-2.3052>

Morrison, B. E. (2006). School Bullying and Restorative Justice : Toward a Theoretical Understanding of the Role of Respect, Pride, and Shame. *Journal Of Social Issues*, 62(2), 371-392. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2006.00455.x>

Mishna, F., Pepler, D., & Wiener, J. (2006). Factors Associated With Perceptions and Responses to Bullying Situations by Children, Parents, Teachers, and Principals. *Victims & Offenders*, 1(3), 255-288. <https://doi.org/10.1080/15564880600626163>

Nabuzoka, D. (2003). Teacher Ratings and Peer Nominations of Bullying and Other Behaviour of Children With and Without Learning Difficulties. *Educational Psychology*, 23(3), 307-321. <https://doi.org/10.1080/014434103200060147>

Nakamoto, J., & Schwartz, D. A. (2010). Is Peer Victimization Associated with Academic Achievement ? A Meta-analytic Review. *Social Development*, 19(2), 221-242. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2009.00539.x>

Nansel, T. R., Overpeck, M. D., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B. G., & Scheidt, P. C. (2001). Bullying behaviors among US youth. *JAMA*, 285(16), 2094. <https://doi.org/10.1001/jama.285.16.2094>

Naylor, P., Cowie, H., Cossin, F., De Bettencourt, R., & Lemme, F. (2006). Teachers' and pupils' definitions of bullying. *British Journal Of Educational Psychology*, 76(3), 553-576. <https://doi.org/10.1348/000709905x52229>

Naylor, P., Cowie, H., & Del Rey, R. (2001). Coping Strategies of Secondary School Children in Response to Being Bullied. *Child Psychology And Psychiatry Review*, 6(3), 114-120. <https://doi.org/10.1017/s1360641701002647>

Nesdale, D., Durkin, K., Maass, A., Kiesner, J., & Griffiths, J. A. (2008). Effects of Group Norms on Children's Intentions to Bully. *Social Development*, 17(4), 889-907. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2008.00475.x>

Nickerson, A. B., & Rigby, K. (2017). Understanding and Responding to Bullying in the School Setting. Dans *Springer eBooks* (p. 521-536). [https://doi.org/10.1007/978-3-319-45166-4\\_26](https://doi.org/10.1007/978-3-319-45166-4_26)

Nock, M. K., Green, J., Hwang, I., McLaughlin, K. A., Sampson, N. A., Zaslavsky, A. M., & Kessler, R. C. (2013). Prevalence, Correlates, and Treatment of Lifetime Suicidal Behavior Among Adolescents. *JAMA Psychiatry*, 70(3), 300. <https://doi.org/10.1001/2013.jamapsychiatry.55>

Oliver, C., & Candappa, M. (2006). Bullying and the politics of 'telling'. *Oxford Review Of Education*, 33(1), 71-86. <https://doi.org/10.1080/03054980601094594>

Olthof, T., & Goossens, F. A. (2007). Bullying and the Need to Belong : Early Adolescents' Bullying-Related Behavior and the Acceptance they Desire and Receive from Particular Classmates. *Social Development*, 17(1), 24-46. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00413.x>

Olweus, D. (1993). *Bullying at school: what we know and what can we do*. Oxford: Blackwell.

Olweus, D. (1996). Revised Olweus Bully/Victim questionnaire [Base de données]. Dans *PsycTESTS Dataset*. <https://doi.org/10.1037/t09634-000>

Olweus, D. (1994). Bullying at School : Basic Facts and Effects of a School Based Intervention Program. *Journal Of Child Psychology And Psychiatry And Allied Disciplines*, 35(7), 1171-1190. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1994.tb01229.x>

Olweus, D. (2012). Cyberbullying : An overrated phenomenon ? *European Journal Of Developmental Psychology*, 9(5), 520-538. <https://doi.org/10.1080/17405629.2012.682358>

Okumu, M., Kim, Y. K., Sanders, J. E., Makubuya, T., Small, E., & Hong, J. S. (2020). Gender-Specific Pathways between Face-to-Face and Cyber Bullying Victimization, Depressive Symptoms, and Academic Performance among U.S. Adolescents. *Child Indicators Research*, 13(6), 2205-2223. <https://doi.org/10.1007/s12187-020-09742-8>

Özdemir, M., & Stattin, H. (2011). Bullies, victims, and bully-victims : a longitudinal examination of the effects of bullying-victimization experiences on youth well-being. *Journal Of Aggression Conflict And Peace Research*, 3(2), 97-102. <https://doi.org/10.1108/1759659111132918>

Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2010). Cyberbullying and Self-Esteem. *Journal Of School Health*, 80(12), 614-621. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2010.00548.x>

Paul, S., Smith, P. K., & Blumberg, H. H. (2012). Comparing student perceptions of coping strategies and school interventions in managing bullying and cyberbullying incidents. *Pastoral Care In Education*, 30(2), 127-146. <https://doi.org/10.1080/02643944.2012.679957>

Pelluet, O. (2015). *Harcèlement en classe : Perception du phénomène et moyens d'intervention de l'enseignant*. [Mémoire], Haute Ecole Pédagogique. HEP Bejune. <https://core.ac.uk/download/pdf/43672073.pdf>

Pepler, D., Craig, W., Jiang, D., & Connolly, J. (2008). The development of bullying. *International Journal Of Adolescent Medicine And Health*, 20(2). <https://doi.org/10.1515/ijamh.2008.20.2.113>

Perren, S., Ettekal, I., & Ladd, G. (2012). The impact of peer victimization on later maladjustment : mediating and moderating effects of hostile and self-blaming attributions. *Journal Of Child Psychology And Psychiatry*, 54(1), 46-55. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2012.02618.x>

Pikas, A. (2002). New Developments of the Shared Concern Method. *School Psychology International*, 23(3), 307-326. <https://doi.org/10.1177/0143034302023003234>

Piquero, N. L., Fox, K. C., Piquero, A. R., Capowich, G. E., & Mazerolle, P. (2009). Gender, General Strain Theory, Negative Emotions, and Disordered Eating. *Journal Of Youth And Adolescence*, 39(4), 380-392. <https://doi.org/10.1007/s10964-009-9466-0>

Piquet, E (2017). Le harcèlement scolaire en 100 questions. Pocket.

Poulin, R., Beaumont, C., Blaya, C., & Frénette, É. (2018). La perception du climat scolaire des élèves victimisés par leurs pairs à la fin du secondaire. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 47 (3), 521-546. <https://doi.org/10.4000/osp.8665>

Pouwels, J. L., Lansu, T. A. M., & Cillessen, A. H. N. (2015). Participant roles of bullying in adolescence : Status characteristics, social behavior, and assignment criteria. *Aggressive Behavior*, 42(3), 239-253. <https://doi.org/10.1002/ab.21614>

Pöyhönen, V., Juvonen, J., & Salmivalli, C. (2012). Standing Up for the Victim, Siding with the Bully or Standing by ? Bystander Responses in Bullying Situations. *Social Development*, 21(4), 722-741. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2012.00662.x>

Prinstein, M. J., Cheah, C. S. L., & Guyer, A. E. (2005). Peer Victimization, Cue Interpretation, and Internalizing Symptoms : Preliminary Concurrent and Longitudinal Findings for Children and Adolescents. *Journal Of Clinical Child And Adolescent Psychology*, 34(1), 11-24. [https://doi.org/10.1207/s15374424jccp3401\\_2](https://doi.org/10.1207/s15374424jccp3401_2)

Quinn, C. A., Fitzpatrick, S., Bussey, K., Hides, L., & Chan, G. C. (2016). Associations between the group processes of bullying and adolescent substance use. *Addictive Behaviors*, 62, 6-13. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2016.06.007>

Raboteg-Šarić, Z., & Šakić, M. (2013). Relations of Parenting Styles and Friendship Quality to Self-Esteem, Life Satisfaction and Happiness in Adolescents. *Applied Research In Quality Of Life*, 9(3), 749-765. <https://doi.org/10.1007/s11482-013-9268-0>

Radloff, L. S. (1977). The CES-D Scale : A Self-Report Depression Scale for Research in the General Population. *Applied Psychological Measurement*, 1(3), 385-401. <https://doi.org/10.1177/014662167700100306>

Raskauskas, J. L., Gregory, J., Harvey, S. T., Rifshana, F., & Evans, I. M. (2010). Bullying among primary school children in New Zealand : relationships with prosocial behaviour and classroom climate. *Educational Research*, 52(1), 1-13. <https://doi.org/10.1080/00131881003588097>

Reijntjes, A., Kamphuis, J. H., Prinzie, P., & Telch, M. J. (2010a). Peer victimization and internalizing problems in children : A meta-analysis of longitudinal studies. *Child Abuse & Neglect*, 34(4), 244-252. <https://doi.org/10.1016/j.chab.2009.07.009>

Reijntjes, A., Kamphuis, J. H., Prinzie, P., Boelen, P. A., Van Der Schoot, M., & Telch, M. J. (2010b). Prospective linkages between peer victimization and externalizing problems in children : a meta-analysis. *Aggressive Behavior*, 37(3), 215-222. <https://doi.org/10.1002/ab.20374>

Rey, L., Quintana-Orts, C., Mérida-López, S., & Extremera, N. (2019). Being Bullied at School : Gratitude as Potential Protective Factor for Suicide Risk in Adolescents. *Frontiers In Psychology*, 10, 662. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00662>

Rickwood, D., Deane, F. P., Wilson, C. J., & Ciarrochi, J. (2005). Young people's help-seeking for mental health problems. *Australian e-Journal For The Advancement Of Mental Health*, 4(3), 218-251. <https://doi.org/10.5172/jamh.4.3.218>

Rigby, K., & Griffiths, C. (2011). Addressing cases of bullying through the Method of Shared Concern. *School Psychology International*, 32(3), 345-357. <https://doi.org/10.1177/0143034311402148>

Rigby, K. (2020). How Teachers Deal with Cases of Bullying at School : What Victims Say. *International Journal Of Environmental Research And Public Health/International Journal Of Environmental Research And Public Health*, 17(7), 2338. <https://doi.org/10.3390/ijerph17072338>

Rigby, K., & Bagshaw, D. (2003). Prospects of adolescent students collaborating with teachers in addressing issues of bullying and conflict in schools. *Educational Psychology*, 23(5), 535-546. <https://doi.org/10.1080/0144341032000123787>

Rigby, K. (2003). Consequences of Bullying in Schools. *The Canadian Journal Of Psychiatry/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. (2017). School perspectives on bullying and preventative strategies : An exploratory study. *Australian Journal Of Education*, 61(1), 24-39. <https://doi.org/10.1177/0004944116685622>

Rigby, K., & Smith, P. K. (2011). Is school bullying really on the rise ? *Social Psychology Of Education*, 14(4), 441-455. <https://doi.org/10.1007/s11218-011-9158-y>

Rigby, K. (2012). *Bullying interventions in school: six basic approaches*. Australian Council for Educational Research Ltd.

Rigby, K.; Johnson, K (2016). *The Prevalence and Effectiveness of Anti-Bullying Strategies Employed in Australian Schools*; University of South Australia: Adelaide, Australia.

Roh, B., Jung, E. H., & Hong, H. J. (2018). A Comparative Study of Suicide Rates among 10–19-Year-Olds in 29 OECD Countries. *Psychiatry Investigation*, 15(4), 376-383. <https://doi.org/10.30773/pi.2017.08.02>

Rose, A. J., & Rudolph, K. D. (2006). A review of sex differences in peer relationship processes : Potential trade-offs for the emotional and behavioral development of girls and boys. *Psychological Bulletin*, 132(1), 98-131. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.132.1.98>

Rubin, M., Bicki, A., Papini, S., Smits, J. A., Telch, M. J., & Gray, J. (2021). Distinct trajectories of depression symptoms in early and middle adolescence : Preliminary evidence from longitudinal network analysis. *Journal Of Psychiatric Research*, 142, 198-203. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2021.07.053>

Rushton, J., Forcier, M., & Schechtman, R. (2002). Epidemiology of Depressive Symptoms in the National Longitudinal Study of Adolescent Health. *Journal Of The American Academy Of*

*Child And Adolescent Psychiatry*, 41(2), 199-205. <https://doi.org/10.1097/00004583-200202000-00014>

Saarento, S., Boulton, A. J., & Salmivalli, C. (2014). Reducing Bullying and Victimization : Student- and Classroom-Level Mechanisms of Change. *Journal Of Abnormal Child Psychology*, 43(1), 61-76. <https://doi.org/10.1007/s10802-013-9841-x>

Sainio, M., Veenstra, R., Huitsing, G., & Salmivalli, C. (2010). Victims and their defenders : A dyadic approach. *International Journal Of Behavioral Development*, 35(2), 144-151. <https://doi.org/10.1177/0165025410378068>

Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group : A review. *Aggression And Violent Behavior*, 15(2), 112-120. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007>

Salmivalli, C., Sainio, M., & Hodges, E. V. E. (2013). Electronic Victimization : Correlates, Antecedents, and Consequences Among Elementary and Middle School Students. *Journal Of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 42(4), 442-453. <https://doi.org/10.1080/15374416.2012.759228>

Salavera, C., Usán, P., Teruel, P., Urbón, E., & Murillo, V. (2021). School Bullying : Empathy among Perpetrators and Victims. *Sustainability*, 13(3), 1548. <https://doi.org/10.3390/su13031548>

Sato, T., & McCann, D. (2006). Sociotropy-autonomy and interpersonal problems. *Depression And Anxiety*, 24(3), 153-162. <https://doi.org/10.1002/da.20230>

Senden, M., & Galand, B. (2021). Comment réagir face à une situation de harcèlement à l'école ? Une synthèse de la littérature. *Pratiques Psychologiques*, 27(4), 241-259. <https://doi.org/10.1016/j.prps.2020.09.006>

Sentse, M., Scholte, R., Salmivalli, C., & Voeten, M. (2007). Person–Group Dissimilarity in Involvement in Bullying and Its Relation with Social Status. *Journal Of Abnormal Child Psychology*, 35(6), 1009-1019. <https://doi.org/10.1007/s10802-007-9150-3>

Sentse, M., Kiuru, N., Veenstra, R., & Salmivalli, C. (2014). A Social Network Approach to the Interplay Between Adolescents' Bullying and Likeability over Time. *Journal Of Youth And Adolescence*, 43(9), 1409-1420. <https://doi.org/10.1007/s10964-014-0129-4>

Sheng, J., Yang, Y., Lin, P., Xiao, Y., Sun, Y., Fei, G., Wang, X., Liu, F., Li, M., Su, L., Ma, J., Stallones, L., Xiang, H., & Zhang, X. (2024). The association of school bullying victimization

and suicidal ideation among school-aged adolescents in Yixing City, China. *Journal Of Affective Disorders*, 365, 518-526. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2024.08.124>

Shorey, S., Ng, E. D., & Wong, C. (2021). Global prevalence of depression and elevated depressive symptoms among adolescents : A systematic review and meta-analysis. *British Journal Of Clinical Psychology*, 61(2), 287-305. <https://doi.org/10.1111/bjc.12333>

Silva, G. R. R. E., De Lima, M. L. C., Acioli, R. M. L., & Barreira, A. K. (2020). Prevalence and factors associated with bullying : differences between the roles of bullies and victims of bullying. *Jornal de Pediatria*, 96(6), 693-701. <https://doi.org/10.1016/j.jped.2019.09.005>

Sitnik-Warchulska, K., Wajda, Z., Wojciechowski, B., & Izydorczyk, B. (2021). The Risk of Bullying and Probability of Help-Seeking Behaviors in School Children : A Bayesian Network Analysis. *Frontiers In Psychiatry*, 12, 640927. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.640927>

Smith, P. K., & Shu, S. (2000). What Good Schools can Do About Bullying. *Childhood*, 7(2), 193-212. <https://doi.org/10.1177/0907568200007002005>

Smith, P. K. (2016). Bullying : Definition, Types, Causes, Consequences and Intervention. *Social And Personality Psychology Compass*, 10(9), 519-532. <https://doi.org/10.1111/spc3.12266>

Smith, P. K., Howard, S., & Thompson, F. (2007). Use of the Support Group Method to Tackle Bullying, and Evaluation From Schools and Local Authorities in England. *Pastoral Care In Education*, 25(2), 4-13. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0122.2007.00402.x>

Solberg, M. E., & Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29(3), 239-268. <https://doi.org/10.1002/ab.10047>

Sourander, A., Helstelä, L., Helenius, H., & Piha, J. (2000). Persistence of bullying from childhood to adolescence—a longitudinal 8-year follow-up study. *Child Abuse & Neglect*, 24(7), 873-881. [https://doi.org/10.1016/s0145-2134\(00\)00146-0](https://doi.org/10.1016/s0145-2134(00)00146-0)

Sterzing, P. R., Auslander, W. F., & Goldbach, J. T. (2014). An Exploratory Study of Bullying Involvement for Sexual Minority Youth : Bully-Only, Victim-Only, and Bully-Victim Roles. *Journal Of The Society For Social Work And Research*, 5(3), 321-337. <https://doi.org/10.1086/677903>

Sulkowski, M. L., Bauman, S. A., Dinner, S., Nixon, C., & Davis, S. (2013). An Investigation Into How Students Respond to Being Victimized by Peer Aggression. *Journal Of School Violence, 13*(4), 339-358. <https://doi.org/10.1080/15388220.2013.857344>

Tabares, A. S. G., Restrepo, J. E., & Zapata-Lesmes, G. (2024). The effect of bullying and cyberbullying on predicting suicide risk in adolescent females : the mediating role of depression. *Psychiatry Research, 337*, 115968. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2024.115968>

Tang, J. J., Yu, Y., Wilcox, H. C., Kang, C., Wang, K., Wang, C., Wu, Y., & Chen, R. (2020). Global risks of suicidal behaviours and being bullied and their association in adolescents : School-based health survey in 83 countries. *EClinicalMedicine, 19*, 100253. <https://doi.org/10.1016/j.eclim.2019.100253>

Tenenbaum, L. S., Varjas, K., Meyers, J., & Parris, L. (2011). Coping strategies and perceived effectiveness in fourth through eighth grade victims of bullying. *School Psychology International, 32*(3), 263-287. <https://doi.org/10.1177/0143034311402309>

Thomas, H. J., Connor, J. P., Lawrence, D., Hafekost, J., Zubrick, S. R., & Scott, J. G. (2017). Prevalence and correlates of bullying victimisation and perpetration in a nationally representative sample of Australian youth. *Australian And New Zealand Journal Of Psychiatry, 51*(9), 909-920. <https://doi.org/10.1177/0004867417707819>

Tolmatcheff, C., Hénoumont, F., Klée, E., & Galand, B. (2019). Stratégies et réactions des victimes et de leur entourage face au harcèlement scolaire : une étude rétrospective. *Psychologie Française, 64*(4), 391-407. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2018.09.002>

Troop-Gordon, W., & Ladd, G. W. (2013). Teachers' Victimization-Related Beliefs and Strategies : Associations with Students' Aggressive Behavior and Peer Victimization. *Journal Of Abnormal Child Psychology, 43*(1), 45-60. <https://doi.org/10.1007/s10802-013-9840-y>

Turner, H. A., Finkelhor, D., & Ormrod, R. (2009). The Effects of Adolescent Victimization on Self-Concept and Depressive Symptoms. *Child Maltreatment, 15*(1), 76-90. <https://doi.org/10.1177/1077559509349444>

Unnever, J. D., & Cornell, D. G. (2004). Middle school victims of bullying : Who reports being bullied ? *Aggressive Behavior, 30*(5), 373-388. <https://doi.org/10.1002/ab.20030>

Vaillancourt, T., McDougall, P., Hymel, S., Krygsman, A., Miller, J., Stiver, K., & Davis, C. (2008). Bullying : Are researchers and children/youth talking about the same thing ? *International Journal Of Behavioral Development*, 32(6), 486-495. <https://doi.org/10.1177/0165025408095553>

Vaillancourt, T., Brittain, H., McDougall, P., & Duku, E. (2013). Longitudinal Links Between Childhood Peer Victimization, Internalizing and Externalizing Problems, and Academic Functioning : Developmental Cascades. *Journal Of Abnormal Child Psychology*, 41(8), 1203-1215. <https://doi.org/10.1007/s10802-013-9781-5>

Van Der Ploeg, R., Steglich, C., Salmivalli, C., & Veenstra, R. (2015). The Intensity of Victimization : Associations with Children's Psychosocial Well-Being and Social Standing in the Classroom. *PLoS ONE*, 10(10), e0141490. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0141490>

Van Der Ploeg, R., Steglich, C., & Veenstra, R. (2016). The support group approach in the Dutch KiVa anti-bullying programme : effects on victimisation, defending and well-being at school. *Educational Research*, 58(3), 221-236. <https://doi.org/10.1080/00131881.2016.1184949>

Van Der Wal, M. F., De Wit, C., & Hirasing, R. (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>

Van Geel, M., Vedder, P., & Tanilon, J. (2014). Relationship Between Peer Victimization, Cyberbullying, and Suicide in Children and Adolescents. *JAMA Pediatrics*, 168(5), 435. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2013.4143>

Varjas, K., Henrich, C. C., & Meyers, J. L. (2009). Urban Middle School Students' Perceptions of Bullying, Cyberbullying, and School Safety. *Journal Of School Violence*, 8(2), 159-176. <https://doi.org/10.1080/15388220802074165>

Vivolo-Kantor, A. M., Martell, B. N., Holland, K. M., & Westby, R. (2014). A systematic review and content analysis of bullying and cyber-bullying measurement strategies. *Aggression And Violent Behavior*, 19(4), 423-434. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2014.06.008>

Waasdorp, T. E., & Bradshaw, C. P. (2015). The Overlap Between Cyberbullying and Traditional Bullying. *Journal Of Adolescent Health*, 56(5), 483-488. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.12.002>

Wachs, S., Bilz, L., Niproschke, S., & Schubarth, W. (2018). Bullying Intervention in Schools : A Multilevel Analysis of Teachers' Success in Handling Bullying From the Students' Perspective. *Journal Of Early Adolescence/The Journal Of Early Adolescence*, 39(5), 642-668. <https://doi.org/10.1177/0272431618780423>

Wang, H., Bragg, F., Guan, Y., Zhong, J., Li, N., & Yu, M. (2023). Association of bullying victimization with suicidal ideation and suicide attempt among school students : A school-based study in Zhejiang Province, China. *Journal Of Affective Disorders (Print)*, 323, 361-367. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2022.11.087>

Wang, J., Iannotti, R. J., & Luk, J. W. (2012). Patterns of adolescent bullying behaviors : Physical, verbal, exclusion, rumor, and cyber. *Journal Of School Psychology*, 50(4), 521-534. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2012.03.004>

Weng, X., Chui, W., & Liu, L. (2017). Bullying Behaviors among Macanese Adolescents—Association with Psychosocial Variables. *International Journal Of Environmental Research And Public Health*, 14(8), 887. <https://doi.org/10.3390/ijerph14080887>

Wilson, C. J., & Deane, F. P. (2001). Adolescent Opinions About Reducing Help-Seeking Barriers and Increasing Appropriate Help Engagement. *Journal Of Educational And Psychological Consultation*, 12(4), 345-364. [https://doi.org/10.1207/s1532768xjepc1204\\_03](https://doi.org/10.1207/s1532768xjepc1204_03)

Winsper, C., Lereya, S. T., Zanarini, M. C., & Wolke, D. (2012). Involvement in Bullying and Suicide-Related Behavior at 11 Years : A Prospective Birth Cohort Study. *Journal Of The American Academy Of Child And Adolescent Psychiatry*, 51(3), 271-282.e3. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2012.01.001>

Wolke, D., Copeland, W., Angold, A., & Costello, E. J. (2013). Impact of Bullying in Childhood on Adult Health, Wealth, Crime, and Social Outcomes. *Psychological Science*, 24(10), 1958-1970. <https://doi.org/10.1177/0956797613481608>

Wong, D. S., Chan, H. C., & Cheng, C. H. (2014). Cyberbullying perpetration and victimization among adolescents in Hong Kong. *Children And Youth Services Review*, 36, 133-140. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2013.11.006>

Xie, S., Xu, J., & Gao, Y. (2020). Bullying Victimization, Coping Strategies, and Depression of Children of China. *Journal Of Interpersonal Violence*, 37(1-2), 195-220. <https://doi.org/10.1177/0886260520907361>

Yablon, Y. B. (2020). Combining Teaching and Counseling Roles : Implications for Students' Willingness to Seek Help for Bullying. *International Journal For The Advancement Of Counselling*, 42(4), 382-392. <https://doi.org/10.1007/s10447-020-09407-9>

Yablon, Y. B. (2017). Students' Reports of Severe Violence in School as a Tool for Early Detection and Prevention. *Child Development*, 88(1), 55-67. <https://doi.org/10.1111/cdev.12679>

Ye, Z., Wu, D., He, X., Ma, Q., Peng, J., Mao, G., Feng, L., & Tong, Y. (2023). Meta-analysis of the relationship between bullying and depressive symptoms in children and adolescents. *BMC Psychiatry*, 23(1), 215. <https://doi.org/10.1186/s12888-023-04681-4>

Young, S. (1998). The Support Group Approach to Bullying in Schools. *Educational Psychology In Practice*, 14(1), 32-39. <https://doi.org/10.1080/0266736980140106>

Zou, H., Huang, J., Zhang, W., Wu, J., Wu, W., & Huo, L. (2023). The effect of cyberbullying victimization and traditional bullying victimization on suicidal ideation among Chinese female college students : The role of rumination and insomnia. *Journal Of Affective Disorders*, 340, 862-870. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2023.08.099>

Zwierzynska, K., Wolke, D., & Lereya, S. T. (2012). Peer Victimization in Childhood and Internalizing Problems in Adolescence : A Prospective Longitudinal Study. *Journal Of Abnormal Child Psychology*, 41(2), 309-323. <https://doi.org/10.1007/s10802-012-9678-8>

Zygo, M., Pawłowska, B., Potembska, E., Dreher, P., & Kapka-Skrzypczak, L. (2019). Prevalence and selected risk factors of suicidal ideation, suicidal tendencies and suicide attempts in young people aged 13–19 years. *AAEM. Annals Of Agricultural And Environmental Medicine/Annals Of Agricultural And Environmental Medicine*, 26(2), 329-336. <https://doi.org/10.26444/aaem/93817>

## Partie 11 : Annexes

### Annexe 1 : Avis de recrutement à destination des écoles



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

Comité d'éthique

PRESIDENTE : Fabienne COLLETTE

SECRETAIRE : Annick COMBLAIN

#### ***AVIS DE RECRUTEMENT***

#### ***à destination des écoles***

Bonjour,

Je m'appelle Juliette Destiné et je suis chercheuse à l'Université de Liège. Je vous contacte dans le cadre d'une recherche que nous effectuons dans le service de psychotraumatisme du Professeur Adélaïde Blavier.

#### **DESCRIPTION DE L'ÉTUDE :**

Selon les chiffres, 10% des élèves se disent victimes de harcèlement scolaire (Inchley et al., 2020). Le harcèlement scolaire est donc un phénomène de société et il engendre de nombreuses conséquences négatives. Notre recherche vise à identifier les aides apportées aux élèves victimes de harcèlement scolaire et à évaluer leur efficacité selon le point de vue de ces élèves. Ce type de recherche est particulièrement peu présent dans la littérature scientifique et il y a donc une nécessité de pouvoir répondre à cette question.

#### **Concrètement...**

**Pour qui ?** Tout adolescent âgé de **12 à 16 ans** (1<sup>ère</sup> secondaire – 4<sup>ème</sup> secondaire). Le recrutement sera établi sur base de la participation volontaire des adolescents.

**Quoi ?** Une rencontre qui durera approximativement **vingt minutes**. Durant cette rencontre, nous demanderons aux participants de remplir un questionnaire comprenant plusieurs questions qui nous permettront de mieux comprendre comment ils se sentent, s'ils ont déjà été victimes de harcèlement scolaire ainsi que ce que l'école avait fait pour les aider.

**Comment pouvez-vous nous aider ?** L'aide apportée consisterait à nous mettre en contact avec les jeunes fréquentant votre établissement scolaire. Nous pourrions par exemple envisager de réaliser notre recrutement de données durant une heure d'étude.

<sup>1</sup> Cette étude a reçu un avis favorable du Comité d'Éthique de la Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'éducation de l'Université de Liège. Toutes les données seront récoltées de façon anonyme et utilisées dans la plus stricte confidentialité.

Selon l'âge des participants, leur compréhension du français et leurs capacités de concentration et d'attention, la participation devrait durer environ vingt minutes. Les modalités de passation s'envisageraient avec vous et selon vos préférences.

Afin de mener à bien notre étude, nous souhaitons recruter, *a minima*, 1000 participants. En effet, il s'agit du nombre de participants nécessaire afin d'assurer la représentativité et généralisation des résultats qui seront obtenus.

Si vous souhaitez obtenir davantage d'informations concernant cette étude, n'hésitez pas à me contacter :

- Par téléphone : ...0478069015.....(numéro de l'étudiant qui recrute les données)
- Par mail : [Manon.Vervier@student.uliege.be](mailto:Manon.Vervier@student.uliege.be)...(adresse mail de l'étudiant qui recrute les données)

D'avance, je vous remercie pour l'attention portée à cette annonce !

Juliette Destiné et ....Manon Vervier.....(nom de l'étudiant qui recrute les données)

## Annexe 2 : Consentement éclairé pour les représentants légaux



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

Comité d'éthique

PRESIDENTE : Fabienne COLLETTE

SECRETAIRE : Annick COMBLAIN

### **CONSENTEMENT ECLAIRE POUR DES RECHERCHES IMPLIQUANT DES PARTICIPANTS HUMAINS**

Titre de la recherche	Comment les membres de l'école (enseignants, éducateurs, direction, etc) traitent-ils les cas de harcèlement scolaire : le point de vue des élèves
Chercheur responsable	Juliette Destiné
Promoteur	Adelaïde Blavier
Service et numéro de téléphone de contact	Service de Psycho-traumatisme bât. B33 043/66.23.86

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

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

Je sais que, en ce qui concerne ..... :

- je peux à tout moment mettre un terme à sa participation à cette recherche sans devoir motiver ma décision et sans que quiconque subisse aucun préjudice ;
- son avis sera sollicité et il pourra également mettre un terme à sa participation à cette recherche sans devoir motiver sa décision et sans que quiconque subisse aucun préjudice ;
- je peux demander à recevoir les résultats globaux de la recherche mais je n'aurai aucun retour concernant ses performances personnelles.

- je peux contacter le chercheur pour toute question ou insatisfaction relative à sa participation à la recherche ;
- des données le concernant seront récoltées pendant sa participation à cette étude et que le chercheur/mémorant 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 ses données personnelles (données démographiques). Je dispose d'une série de droits (accès, rectification, suppression, opposition) concernant ses 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 ses 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](mailto:contact@apd-gba.be)).

Je consens à ce que, en ce qui concerne .....

- les données anonymes recueillies dans le cadre de cette étude soient également utilisées dans le cadre d'autres études futures similaires, y compris éventuellement dans d'autres pays que la Belgique.
- les données anonymes recueillies soient, le cas échéant, transmises à des collègues d'autres institutions pour des analyses similaires à celles du présent projet ou qu'elles soient mises en dépôt sur des répertoires scientifiques accessibles à la communauté scientifique uniquement.
- ses données personnelles soient traitées selon les modalités décrites dans la rubrique traitant de garanties de confidentialité du formulaire d'information.

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

Lu et approuvé,

Date et signature :

## Annexe 3 : Consentement éclairé pour les adolescent(e)s



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

Comité d'éthique

PRESIDENTE : Fabienne COLLETTE

SECRETAIRE : Annick COMBLAIN

### Formulaire d'information et de consentement pour des enfants

Bonjour,

Je m'appelle Juliette Destiné et je m'intéresse à la façon dont les écoles accompagnent les élèves qui vivent du harcèlement scolaire.

**Pour qui ?** Tout adolescent âgé de **12 à 16 ans** (1ère secondaire – 4ème secondaire).

**Quoi ?** Une rencontre qui durera environ **vingt minutes**. Durant cette rencontre, nous te demanderons de remplir un questionnaire comprenant plusieurs questions qui nous permettront de mieux comprendre comment tu te sens à l'école, si tu as déjà été victime de harcèlement scolaire ainsi que ce que l'école avait fait pour t'aider.

Avant de te voir, j'ai demandé à tes parents s'ils étaient d'accord que tu participes car tu es mineur et ils ont dit qu'ils étaient d'accord. Le directeur de ton école a donné son accord pour que nous te fassions passer ce questionnaire. Il est important que tu saches que cet accord ne signifie en aucun cas que tu es obligé de participer à l'étude. Si tu ne souhaites pas y participer, tu ne subiras aucune conséquence de la part de ton école.

Maintenant que je t'ai expliqué en quoi consiste mon projet, es-tu d'accord d'y participer ? Ta participation est volontaire, c'est-à-dire que tu participes seulement si tu en as envie, personne ne peut t'obliger. À tout moment, tu as le droit de ne pas répondre à une question si tu n'en as pas envie, tu as aussi le droit de décider d'arrêter de participer si tu n'en as plus envie. Si tu veux arrêter ou si tu ne souhaites pas répondre à une question, tu n'es pas obligé de m'expliquer pourquoi.

Je serai la seule à connaître tes réponses, elles seront confidentielles. Donc, tout ce que tu me diras et les réponses que tu feras aux tests resteront entre nous, ni tes parents, ni ton enseignant ne pourront connaître ces informations, sauf si évidemment tu as envie de leur en parler. Tu as tout à fait le droit de leur en parler si tu en as envie, mais tu n'es pas obligé, même s'ils te le demandent comment ça s'est passé.

#### Consentement

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

Ta signature:

Date:

*Une copie du présent document est remise au participant.*

CE-Cons\_écl-7 1

## Annexe 4 : Formulaire d'information aux représentants légaux



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

Comité d'éthique

PRESIDENTE : Fabienne COLLETTE

SECRETAIRE : Annick COMBLAIN

### **Formulaire d'information à destination du représentant légal**

#### TITRE DE LA RECHERCHE

Comment les membres de l'école (enseignants, éducateurs, direction, etc) traitent-ils les cas de harcèlement scolaire : le point de vue des élèves

#### CHERCHEUR / ETUDIANT RESPONSABLE

- Destiné Juliette
- Assistante et doctorante
- juliette.destine@uliege.be

#### PROMOTEUR

- Blavier Adélaïde
- Université de Liège
- Service de Psycho-traumatisme bât. B33
- Quartier Agora place des Orateurs 2, 4000 Liège

#### DESCRIPTION DE L'ETUDE

Selon les chiffres, 10% des élèves se disent victimes de harcèlement scolaire (Inchley et al., 2020). Le harcèlement scolaire est donc un phénomène de société et il engendre de nombreuses conséquences négatives. Notre recherche a pour objectif d'identifier quelles sont les aides apportées aux élèves victimes de harcèlement scolaire selon leur point de vue. Ce type de recherche est particulièrement peu présent dans la littérature scientifique et il y a donc une nécessité de pouvoir répondre à cette question.

**Concrètement...**

**Pour qui ?** Tout adolescent âgé de **12 à 16 ans** (1ère secondaire – 4ème secondaire)

**Quoi ?** Une rencontre qui durera approximativement **vingt minutes**.

Durant cette rencontre, nous demanderons aux participants de remplir un questionnaire comprenant plusieurs questions qui nous permettront de mieux comprendre comment ils se sentent, s'ils ont déjà été victimes de harcèlement scolaire ainsi que ce que l'école avait fait pour les aider.

1

Version validée par le comité d'éthique de la FPLSE le 21/03/2021

Ces informations seront récoltées uniquement si vous donnez votre accord écrit à la participation de votre enfant via le formulaire de consentement éclairé joint à ce document. De plus, l'accord écrit de votre enfant sera également sollicité. Les informations récoltées seront tout à fait anonymes. Aucune information ne permettant d'identifier les participants de notre étude ne sera récoltée.

**Avant de participer à l'étude, nous attirons votre attention sur un certain nombre de points.**

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

- Votre participation est libre. Vous pouvez l'interrompre sans justification.
- Les données codées peuvent être conservées *ad vitam aeternam*.
- Les résultats issus de cette étude seront toujours communiqués dans une perspective scientifique et/ou d'enseignement.
- En cas de préjudice, sachez qu'une assurance vous couvre.
- Si vous souhaitez formuler une plainte concernant le traitement de vos données ou votre participation à l'étude, contactez le responsable de l'étude et/ou le DPO et/ou le Comité d'éthique (cf. adresses à la fin du document).

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

## INFORMATIONS DETAILLEES

Toutes les informations récoltées au cours de cette étude seront utilisées dans la plus stricte confidentialité et seuls les expérimentateurs, responsables de l'étude, auront accès aux données récoltées.

Les données codées issues de votre participation peuvent être transmises dans le cadre d'une autre recherche en lien avec cette étude-ci. Elles pourront être compilées dans des bases de données accessibles uniquement à la communauté scientifique. Seules les informations codées seront partagées. En l'état actuel des choses, aucune identification ne sera possible. Si un rapport ou un article est publié à l'issue de cette étude, rien ne permettra votre identification. Les données issues de votre participation à cette recherche (données codées) seront quant à elles conservées pour une durée maximale de 15 ans/tant qu'elles seront utiles à la recherche dans le domaine.

Si vous changez d'avis et décidez de ne plus participer à cette étude, nous ne recueillerons plus de données supplémentaires vous concernant et vos données d'identification seront détruites. Seules les données rendues anonymes pourront être conservées et traitées.

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

Une assurance a été souscrite au cas où vous subiriez un dommage lié à votre participation à cette recherche. Le promoteur assume, même sans faute, la responsabilité du dommage causé au participant (ou à ses ayants droit) et lié de manière directe ou indirecte à la participation à cette étude. Dans cette optique, le promoteur a souscrit un contrat d'assurance auprès d'Ethias, conformément à l'article 29 de la loi belge relative aux expérimentations sur la personne humaine (7 mai 2004).

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

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

### **Personnes à contacter**

Vous avez le droit de poser toutes les questions que vous souhaitez sur cette recherche et d'en recevoir les réponses.

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

- Destiné Juliette
- juliette.destine@uliege.be

ou l'investigateur principal du projet :

- Blavier Adélaïde
- 043/66.23.86
- adelaide.blavier@uliege.be

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](mailto:contact@apd-gba.be)).

## Annexe 5 : Formulaire d'information aux adolescent(e)s



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

Comité d'éthique

PRESIDENTE : Fabienne COLLETTE

SECRETAIRE : Annick COMBLAIN

### **Formulaire d'information à destination des adolescents**

Bonjour,

Je m'appelle Juliette Destiné et je suis chercheuse à l'Université de Liège. Je vous contacte dans le cadre d'une recherche que nous effectuons dans le service de psychotraumatisme du Professeur Adélaïde Blavier.

#### **DESCRIPTION DE L'ETUDE :**

Selon les chiffres, 10% des élèves se disent victimes de harcèlement scolaire (Inchley et al., 2020). Le harcèlement scolaire est donc un phénomène de société et il engendre de nombreuses conséquences négatives. Notre recherche a pour objectif d'identifier quelles sont les aides apportées aux élèves victimes de harcèlement scolaire selon leur point de vue. Ce type de recherche est particulièrement peu présent dans la littérature scientifique et il y a donc une nécessité de pouvoir répondre à cette question.

**Pour qui ?** Tout adolescent âgé de 12 à 16 ans (1ère secondaire – 4ème secondaire)

**Quoi ?** Une rencontre qui durera environ vingt minutes.

Durant cette rencontre, nous te demanderons de remplir un questionnaire comprenant plusieurs questions qui nous permettront de mieux comprendre comment tu te sens à l'école, si tu as déjà été victime de harcèlement scolaire ainsi que ce que l'école avait fait pour t'aider.

Toutes les données récoltées seront **anonymes**. Cela signifie que personne ne saura ce que tu as répondu et que nous ne te demanderons aucune information qui permettrait de te reconnaître. Ces informations seront récoltées uniquement si tes parents et toi donnez votre accord pour que tu participes à notre recherche. Si tu choisis de participer à l'étude, mais que tu changes d'avis à un moment donné, tu es libre d'arrêter. Dans ce cas, nous ne recueillerons plus d'information à propos de toi.

#### **CONTACTS :**

Tu as le droit de poser toutes les questions que tu souhaites sur cette recherche et d'en recevoir les réponses. Tu peux me contacter par mail : [juliette.destine@uliege.be](mailto:juliette.destine@uliege.be)

**Merci d'avance pour ton aide !**

## Annexe 6 : Questionnaire distribué à l'élève



### Questionnaire : Recherche école

Date de passation du questionnaire : .....
Âge : .....
Nom de l'école : .....
Genre :
<input type="checkbox"/> Fille <input type="checkbox"/> Garçon <input type="checkbox"/> Autre
Année scolaire :
<input type="checkbox"/> 1 <sup>ère</sup> secondaire <input type="checkbox"/> 3 <sup>ème</sup> secondaire <input type="checkbox"/> 2 <sup>ème</sup> secondaire <input type="checkbox"/> 4 <sup>ème</sup> secondaire

<i>Indiquez la réponse qui correspond le mieux à ce que vous ressentez en général.</i>	Très fortement en désaccord	Fortement en désaccord	Moyennement en désaccord	Neutre	Moyennement d'accord	Fortement d'accord	Très fortement d'accord
1. Mes amis essayent vraiment de m'aider quand j'ai un problème.							
2. Je peux compter sur mes amis quand les choses vont mal.							
3. J'ai des amis avec lesquels je peux partager mes joies et mes peines.							
4. Je peux parler de mes problèmes avec mes amis.							
5. Ma famille essaye vraiment de m'aider quand j'ai un problème.							
6. Je reçois de ma famille toute l'aide émotionnelle et le soutien dont j'ai besoin.							
7. Je peux parler de mes problèmes avec ma famille.							
8. Ma famille est prête à m'aider à prendre des décisions.							

<i>Les phrases suivantes décrivent des choses qu'on peut parfois ressentir. Indique pour chacune d'entre elles combien de fois tu les as ressenties <u>durant la semaine qui vient de se passer</u> ?</i>	<b>Jamais ou très rarement</b> (- de 1 jour)	<b>Parfois</b> (1 à 2 jours)	<b>Assez souvent</b> (3 à 4 jours)	<b>Souvent ou tout le temps</b> (5 à 7 jours)
1. J'ai été embêté(e) par des choses qui ne me dérangent pas d'habitude.				
2. Je n'ai pas eu envie de manger, j'ai manqué d'appétit.				
3. J'ai eu le sentiment que je ne pouvais pas me sentir mieux même avec l'aide de ma famille et de mes amis.				
4. Je me suis senti(e) aussi bien que les autres.				
5. J'ai eu du mal à me concentrer sur ce que je faisais.				
6. Je me suis senti(e) déprimé(e).				
7. J'ai eu l'impression que tout ce que je faisais me demandait un effort.				
8. J'ai été confiant(e) en l'avenir.				
9. J'ai pensé que ma vie était un échec.				
10. J'ai eu des peurs.				
11. Mon sommeil n'a pas été bon.				
12. J'ai été heureux(se).				
13. J'ai parlé moins que d'habitude.				
14. Je me suis senti(e) seul(e).				

	Jamais ou très rarement (- de 1 jour)	Parfois (1 à 2 jours)	Assez souvent (3 à 4 jours)	Souvent ou tout le temps (5 à 7 jours)
15. Les autres ont été méchants envers moi.				
16. J'ai profité de la vie.				
17. J'ai beaucoup pleuré.				
18. Je me suis senti(e) triste.				
19. J'ai eu l'impression que les gens ne m'aimaient pas.				
20. Je n'ai plus eu envie de faire des choses que je faisais avant.				
1. J'ai eu l'impression que la vie ne mérite pas d'être vécue.				
2. J'ai eu envie de me faire du mal.				
3. J'ai eu envie de me suicider.				

Voici une définition du harcèlement scolaire : « *Le harcèlement scolaire se produit lorsqu'une personne ou un groupe de personnes plus puissantes cherchent de façon répétée à contrarier, blesser ou intimider quelqu'un. On parle de harcèlement quand ces situations surviennent fréquemment et qu'il est difficile pour l'élève qui subit cela de se défendre par lui-même. Ce n'est pas la même chose qu'une querelle occasionnelle entre des personnes qui sont à peu près à égalité* ».

	Jamais	Seulement 1 fois ou 2	2 ou 3 fois par mois	1 fois par semaine	Plusieurs fois par semaine
D'après cette définition, as-tu été victime de harcèlement depuis le début de cette année scolaire ?					

Si tu as répondu « jamais » à cette question, le questionnaire est terminé et tu peux patienter jusqu'à la fin des 15 minutes. Si tu as coché une autre case que « jamais », merci de compléter le reste du questionnaire.

Depuis le début de l'année scolaire, as-tu subi ces situations ?	Jamais	Seulement 1 fois ou 2	2 ou 3 fois par mois	1 fois par semaine	Plusieurs fois par semaine
1. Des élèves se sont-ils moqués de toi ou t'ont-ils donné des surnoms méchants ou insulté ?					
2. Des élèves t'ont-ils exclu ou complètement ignoré ?					

	<i>Jamais</i>	<i>Seulement 1 fois ou 2</i>	<i>2 ou 3 fois par mois</i>	<i>1 fois par semaine</i>	<i>Plusieurs fois par semaine</i>
3. Des élèves t'ont-ils poussé, bousculé, tapé ou enfermé dans une pièce ?					
4. Des élèves t'ont-ils déjà menacé ou forcé à faire des choses que tu ne voulais pas faire ?					
5. Des élèves ont-ils raconté des mensonges sur toi, fait circuler des rumeurs à ton sujet ou fait en sorte que les autres ne t'apprécient pas ?					
6. As-tu été victime de harcèlement sur les réseaux sociaux ?					

Combien de temps le harcèlement avait duré :

- Environ une semaine       Entre 3 mois et 6 mois  
 Environ un mois       Plus de 6 mois  
 Entre 1 mois et 3 mois

Généralement, étais-tu embêté(e) par un ou plusieurs élève(s) ?

- Un       Quatre à six       Je ne sais pas  
 Deux ou trois       Plus de six

As-tu demandé de l'aide à un membre de l'école (enseignant, éducateur, direction, etc) :

- Non  
 Pour quelle(s) raison(s) n'as-tu pas demandé de l'aide :

.....  
.....  
.....

- Oui

Si tu as répondu non à cette question, le questionnaire est terminé et tu peux patienter jusqu'à la fin des 15 minutes. Si tu as répondu oui, merci de compléter le reste du questionnaire.

**Après avoir demandé de l'aide à un ou des membre(s) de l'école, qu'est-il advenu du harcèlement au cours des semaines suivantes :**

- Le harcèlement a complètement cessé  
 Le harcèlement a diminué mais ne s'est pas complètement terminé  
 Le harcèlement n'a pas changé  
 Le harcèlement a empiré

Si tu as demandé de l'aide, qu'est-ce que le ou les membre(s) de l'école ont fait pour t'aider ?	Oui	Non	Je ne sais pas
1.Le membre de l'école a dit au(x) auteur(s) de harcèlement d'arrêter.			
2.Le membre de l'école a dit au(x) auteur(s) de harcèlement de s'excuser.			
3.Le ou les auteur(s) de harcèlement a/ont reçu un avertissement.			
4.Le ou les auteur(s) de harcèlement a/ont reçu une punition.			
5.Le ou les auteur(s) de harcèlement a/ont été suspendu(s) de l'école (pour une après-midi ou quelques jours).			
6.Le ou les auteur(s) de harcèlement a/ont été renvoyé(s) définitivement de l'école.			
7.Un membre de l'école m'a conseillé sur ce que je pouvais faire pour que le harcèlement cesse.			
8.L'école a pris contact avec les parents du ou des élève(s) qui me harcèleme(nt).			
9.Un membre de l'école a parlé à mes parents pour leur expliquer ce qui se passait.			
10.L'école a suggéré que mes parents prennent contact avec les parents du ou des élève(s) qui me harcèle.			
11.Un membre de l'école nous a rencontré, moi et le ou les auteur(s) de harcèlement pour régler les choses ensemble.			
12.L'école a arrangé une rencontre avec un élève ou un adulte médiateur.			
13.Un membre de l'école m'a conseillé de demander de l'aide à l'extérieur de l'école (par exemple : psychologue).			
14.Un membre de l'école m'a conseillé d'aller voir le CPMS.			
15.Un membre de l'école m'a conseillé d'informer la police.			
16.Un membre de l'école a gardé un œil sur la situation durant les semaines suivantes.			
17.Un membre de l'école a discuté avec l'ensemble de la classe pour qu'ils m'aident.			

Est-ce qu'avant de mettre en place une ou plusieurs intervention(s) citées ci-dessus, le membre de l'établissement scolaire avait demandé ton accord ?

Oui       Non

Es-tu satisfait de l'aide ou des conseils que tu as reçu(s) ?

- |   |   |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Très satisfait               | <input type="checkbox"/> Plutôt insatisfait |
| <input type="checkbox"/> Plutôt satisfait             | <input type="checkbox"/> Insatisfait        |
| <input type="checkbox"/> Ni satisfait, ni insatisfait |   |

Nous te remercions pour ta participation à cette étude sur le harcèlement. Ton engagement est essentiel pour mieux comprendre et prévenir ce phénomène. Cependant, nous comprenons que répondre à ces questions puisse susciter des émotions ou des souvenirs difficiles. Si, à la suite de ta participation, tu ressens le besoin de discuter d'un éventuel inconfort, ou que des émotions négatives ont été ravivées, nous t'encourageons à contacter le CPMS de ton école. Tu peux également prendre contact avec la CPLU où un psychologue pourra te recevoir et t'accompagner (04/366 92 96).



## **Annexe 7 : Consignes dites aux élèves**

« Bonjour à tous, nous sommes aujourd’hui présents dans votre école car nous faisons une recherche qui a pour objectif de comprendre comment vous vous sentez à l’école, mais aussi d’identifier quelles sont les aides apportées aux élèves victimes de harcèlement scolaire selon votre point de vue. Les réponses que vous allez nous donner seront donc très importantes afin qu’on puisse comprendre comment vous aider mieux. Les réponses que vous allez donner seront totalement confidentielles. Cela signifie que personne ne saura jamais ce que vous avez répondu (ni vos parents, ni les professeurs, ni la direction, personne). Il est primordial de cocher une case pour toutes les questions ET on ne peut cocher qu’une case et pas plusieurs. Les questionnaires vont être distribués de manière aléatoire, mais vous n’avez pas tous le même ce qui signifie que certains élèves auront sans doute complété leur questionnaire beaucoup plus rapidement que d’autres. Nous allons de toute façon vous laisser 15 minutes afin que vous ayez le temps de le compléter. Si vous avez terminé avant les 15 minutes, nous vous demandons simplement d’attendre et nous récupérerons l’ensemble des questionnaires à la fin du chrono. Nous vous remercions d’avance pour votre participation. ».

## **Annexe 8 : Méthodes d'analyse**

Il s'agit d'une étude quantitative confirmatoire et exploratoire quasi-expérimentale.

Premièrement, nous avons effectué des analyses quantitatives et descriptives pour les questions ouvertes portant sur le genre, le nombre d'auteurs, la demande d'aide, la perception de l'efficacité, l'âge, le nom de l'école, l'année scolaire, la durée, l'accord et la satisfaction. Ces analyses amèneront des éléments importants sur l'échantillon testé.

Deuxièmement, nous avons fait des analyses quantitatives, inférentielles et confirmatoires afin de tester nos hypothèses précédemment citées par rapport aux élèves victimes de harcèlement scolaire. Ces hypothèses reposaient sur un certain nombre de variables, telles que le genre, la dépression, les idées suicidaires, la fréquence du (cyber)harcèlement, le nombre d'auteurs, la demande d'aide, la perception de l'efficacité. Pour ce faire, nous avions planifié comme plan statistique :

- Première hypothèse : un test khi-carré d'indépendance car elle contient une variable nominale qu'est le genre (filles, garçons, autre) et une variable nominale dichotomique qu'est la demande d'aide (oui/non).
- Deuxième hypothèse : un test t sur échantillons indépendants car elle contient une variable indépendante dichotomique nominale qu'est la demande d'aide (oui/non) et une variable dépendante métrique qu'est la fréquence du harcèlement (score). En cas de non-respect des conditions d'application, un test de Mann-Witney ou un test t de Welch étaient des alternatives. Un test khi-carré d'indépendance entre la durée qui est une variable nominale (environ une semaine, un mois, entre un et trois mois, entre trois et six mois, plus de six mois) et la demande d'aide qui est une variable nominale dichotomique (oui/non).
- Troisième hypothèse : une ANOVA simple car elle contient une variable indépendante nominale à plus de deux catégories qu'est le nombre d'auteur(e)s (un, deux à trois, quatre à six, classe, je ne sais pas) et une variable dépendante ordinaire qu'est la perception de l'efficacité (le harcèlement a cessé/diminué/n'a pas changé/ a empiré). En cas de non-respect des conditions d'application, le test de Kruskal-Wallis ou l'ANOVA unidirectionnelle de Welch étaient des alternatives.
- Quatrième hypothèse : nous avons scindé en deux cette hypothèse pour les analyses statistiques. Il s'agit de deux corrélations de Pearson car cette hypothèse contient une variable ordinaire qu'est la perception de l'efficacité (le harcèlement a cessé/diminué/n'a

pas changé/ a empiré) et une variable métrique qu'est la dépression ou les idées suicidaires (scores). En cas de non-respect des conditions d'application, les corrélations de Spearman étaient des alternatives.

- Cinquième hypothèse : un test khi-carré d'indépendance car elle contient une variable dichotomique qu'est la demande d'aide (oui/non) et une variable ordinaire qu'est la perception d'efficacité (le harcèlement a cessé/diminué/n'a pas changé/ a empiré).
- Sixième hypothèse : nous avons scindé en deux cette hypothèse pour les analyses statistiques. Il s'agit de deux tests t sur échantillons indépendants car cette hypothèse comporte une variable indépendante dichotomique nominale qu'est la demande d'aide (oui/non) et une variable dépendante métrique qu'est la dépression ou les idées suicidaires (scores). En cas de non-respect des conditions d'application, les tests de Mann-Witney ou les tests t de Welch étaient des alternatives.

Troisièmement, nous avons réalisé des analyses complémentaires exploratoires afin d'apporter des éléments de compréhension supplémentaires. Tout d'abord, dans le but de comparer chaque variable en fonction des établissements scolaires testés, des ANOVA simple (alternatives : test de Kruskal-Wallis ou ANOVA unidirectionnelle de Welch) et des tests khi-carré d'indépendance étaient réalisés en fonction du type de variable (nominale, métrique ou ordinaire). Ensuite, nous avons voulu tester l'efficacité en lien avec l'application ou non de chaque intervention, ce qui nécessitait d'effectuer des tests t sur échantillons indépendants pour les 17 interventions qui représentaient chacune une variable indépendante dichotomique nominale (oui/non) en lien avec une variable dépendante ordinaire qu'est la perception de l'efficacité (le harcèlement a cessé/diminué/n'a pas changé/ a empiré). En cas de non-respect des conditions d'application, les tests de Mann-Witney ou les tests t de Welch étaient des alternatives. Enfin, dans le but de comparer chaque variable en fonction du respect des consignes de passation ou non, des tests t sur échantillons indépendants (alternatives : tests de Mann-Witney ou test t de Welch), des tests khi-carré d'indépendance ou des tests exacts de Fisher (en fonction du nombre de catégories de chaque variable) étaient réalisés en fonction du type de variable (nominale, métrique ou ordinaire).

L'encodage de ces données a été réalisé sur le logiciel Excel et les analyses statistiques ont été réalisées sur le logiciel Jamovi (Version 2.3.28.0).

Enfin, nous avons encodé uniquement les victimes de harcèlement scolaire. Concrètement, nous avons vérifié les erreurs d'encodage via des vérifications manuelles et visuelles à trois reprises,

via des tables de fréquence pour les variables nominales et via des calculs de maximum, minimum pour les variables métriques et ordinaires. Nous avons identifié les outliers par la comparaison de nuages de points et de boites à moustaches, ce qui nous a permis d'identifier trois outliers dans la variable « fréquence du (cyber)harcèlement » que nous avons remplacé par des cases vides, les autres scores de ces trois élèves étant pertinents. Les données manquantes étaient également représentées par des cases vides.

### **Annexe 9. Tableau 9 (suite). Valeurs statistiques et probabilités de dépassement pour les interventions entre les 6 établissements scolaires**

Variable	Statistique	Probabilité de dépassement
Intervention 1	$\chi^2=1.86$	$p=.869$
Intervention 2	$\chi^2=6.31$	$p=.277$
Intervention 3	$\chi^2=4.85$	$p=.434$
Intervention 4	$\chi^2=4.27$	$p=.512$
Intervention 6	$\chi^2=5.53$	$p=.354$
Intervention 7	$\chi^2=3.11$	$p=.683$
Intervention 8	$\chi^2=7.14$	$p=.210$
Intervention 9	$\chi^2=11$	$p=.051$
Intervention 10	$\chi^2=3.03$	$p=.696$
Intervention 11	$\chi^2=5.30$	$p=.380$
Intervention 12	$\chi^2=5.36$	$p=.374$
Intervention 13	$\chi^2=7.68$	$p=.175$
Intervention 14	$\chi^2=4.23$	$p=.516$
Intervention 15	$\chi^2=5.90$	$p=.316$
Intervention 16	$\chi^2=4.77$	$p=.444$
Intervention 17	$\chi^2=7.26$	$p=.202$
Intervention totale	-	-

Note. – not found

### **Annexe 10. Tableau 11. Valeurs statistiques et probabilités de dépassement pour chaque variable entre le groupe respect des consignes de passation et le groupe non-respect des consignes de passation**

Variable	Statistique	Probabilité de dépassement
Dépression	$U=1705$	$p=.001$
Idées suicidaires	$t=3.01$	$p=.003$
	$U=1965$	$p=.004$
Fréquence du harcèlement	$U=2218$	$p=.266$

Durée	du	$\chi^2=1.92$	$p=.751$
harcèlement			
Nombre		$\chi^2=1.22$	$p=.874$
d'auteur(e)s			
Demande d'aide		$\chi^2=2.17$	$p=.164$
Efficacité		$U=395$	$p=.770$
Accord		$\chi^2=1.79$	$p=.280$
Satisfaction		$U=412$	$p=.695$
Age		$U=1238$	$p<.001$
Nom de l'école		$\chi^2=147$	$p<.001$
Genre		$\chi^2=8.32$	$p=.016$
Année scolaire		$\chi^2=26.1$	$p<.001$
Intervention 1		$\chi^2=0.00574$	$p=.940$
Intervention 2		$\chi^2=0.239$	$p=.760$
Intervention 3		$\chi^2=3.19$	$p=.125$
Intervention 4		$\chi^2=1.17$	$p=.280$
Intervention 5		$\chi^2=1.80$	$p=.380$
Intervention 6		$\chi^2=5.21$	$p=.022$
Intervention 7		$\chi^2=0.0821$	$p=.774$
Intervention 8		$\chi^2=0.0316$	$p=1$
Intervention 9		$\chi^2=3.99$	$p=.082$
Intervention 10		$\chi^2=0.432$	$p=.734$
Intervention 11		$\chi^2=0.540$	$p=.552$
Intervention 12		$\chi^2=0.848$	$p=.357$
Intervention 13		$\chi^2=5.65$	$p=.017$
Intervention 14		$\chi^2=0.282$	$p=.783$
Intervention 15		$\chi^2=0.133$	$p=1$
Intervention 16		$\chi^2=0.470$	$p=.554$
Intervention 17		$\chi^2=2.76$	$p=.143$
Total	des	$t=-0.275$	$p=.790$
interventions			

## **Annexe 11. Résumé**

**Introduction.** Le harcèlement scolaire est une problématique grandissante qui peut affecter la santé mentale des élèves victimes de harcèlement scolaire et dont il est nécessaire d agrandir les connaissances afin de promouvoir la santé mentale de cette population.

**Méthode.** Nous avons distribué des questionnaires à 791 élèves dans des établissements scolaires afin d avoir leur perception sur cette problématique scolaire, dont 147 ont été inclus dans notre étude par leur vécu de victime et la validité de leurs réponses. Nous avons utilisé une méthodologie quantitative et transversale avec une partie descriptive, une partie confirmatoire et une partie exploratoire. Le questionnaire était composé de questions sociodémographiques, d une échelle de dépression, d une échelle d idéations suicidaires, d une échelle sur la fréquence du (cyber)harcèlement et d une échelle sur les différentes interventions mises en place par l établissement scolaire. Des questions sur la durée, le nombre d auteur(e)s, la demande d aide, l efficacité perçue, l accord et la satisfaction faisaient également parties de ce questionnaire.

**Objectif.** Ce mémoire vise à enrichir la littérature scientifique sur la relation entre la demande d aide des élèves victimes de harcèlement scolaire à l école, l efficacité perçue des réponses apportées par l établissement scolaire par ceux ci et le bien être des élèves victimes sous l angle de la dépression et des idées suicidaires.

**Résultats.** Dans la partie confirmatoire, nos analyses statistiques ont mis en avant une tendance à ne pas demander de l aide. Nos résultats ont permis de mettre en évidence une relation significative entre la demande d aide à l école et la fréquence du harcèlement scolaire, mais également une relation significative entre la perception de l efficacité des interventions et un faible niveau de dépression ou d idées suicidaires actuellement. Nous n avons pas obtenu de relations significatives entre la demande d aide et la dépression ou les idées suicidaires, entre la demande d aide et la diminution ou la cessation du harcèlement scolaire, entre le genre et la demande d aide et enfin, entre le nombre d auteur(e)s et la perception de l efficacité des interventions. Dans la partie exploratoire, nos résultats n ont révélé aucune relation significative entre la perception de l efficacité générale et les interventions. Nous avons constaté certaines différences/associations pour plusieurs variables de l étude selon les écoles.

**Conclusion.** Ce mémoire permet une meilleure compréhension du vécu des victimes pour ajuster les interventions et promouvoir une meilleure santé mentale. Des recherches futures pourront approfondir ces pistes.