

Est-ce que les victimes de harcèlement scolaire demandent de l'aide ? Relation entre la demande d'aide à un membre de l'école, l'efficacité des réponses apportées et le soutien social de la part de la famille et des pairs.

Auteur : Dzelili, Lara

Promoteur(s) : Blavier, Adelaïde

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

Diplôme : Master en sciences psychologiques, à finalité spécialisée

Année académique : 2025-2026

URI/URL : <http://hdl.handle.net/2268.2/25267>

Avertissement à l'attention des usagers :

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

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

**Est-ce que les victimes de harcèlement scolaire
demandent de l'aide ? Relation entre la demande
d'aide à un membre de l'école, l'efficacité des
réponses apportées et le soutien social de la part de
la famille et des pairs.**

Promotrice : **Adélaïde BLAVIER**

Superviseuse : **Juliette DESTINE**

MÉMOIRE PRÉSENTÉ PAR LARA DZELILI EN VUE DE L'OBTENTION DU DIPLÔME DE MASTER EN
SCIENCES PSYCHOLOGIQUES, À FINALITÉ SPÉCIALISÉE EN PSYCHOLOGIE CLINIQUE.

REMERCIEMENTS

Au terme de ce travail de recherche, il me tient particulièrement à cœur d'adresser mes sincères remerciements à toutes les personnes qui, de près ou de loin, ont contribué à la réalisation de ce mémoire et m'ont accompagnée avec bienveillance tout au long de ce parcours.

Je souhaite tout d'abord exprimer ma profonde gratitude à ma promotrice, Madame Adélaïde Blavier, ainsi qu'à ma superviseuse, Madame Juliette Destiné, pour leur accompagnement d'une qualité remarquable tout au long de l'élaboration de ce mémoire. Leur disponibilité constante, leur engagement, leur expertise, leurs conseils avisés, ainsi que la rigueur de leurs retours ont constitué un soutien précieux dans la construction de ce travail. Je leur suis particulièrement reconnaissante pour leur écoute attentive, leur patience et le temps généreusement consacré à répondre à mes interrogations et à orienter ma réflexion lorsque cela s'avérait nécessaire. Leurs remarques constructives, leur regard critique et leurs encouragements m'ont permis d'améliorer continuellement ce projet de recherche et d'enrichir considérablement ma démarche scientifique.

Je tiens également à remercier chaleureusement les directions d'établissements scolaires, les éducateurs et éducatrices, ainsi que les enseignant(e)s qui m'ont accordé leur confiance et m'ont permis de mener cette étude au sein de leurs établissements. Leur accueil, leur disponibilité et leur collaboration ont été essentiels à la concrétisation de cette recherche.

Mes remerciements s'adressent également à l'ensemble des élèves ayant accepté de participer à cette étude. Leur implication, le temps qu'ils ont consacré à cette recherche ainsi que leur précieuse participation ont rendu ce mémoire possible. Je leur exprime toute ma reconnaissance pour leur contribution, qui participe à l'enrichissement des connaissances dans ce domaine.

Je souhaite adresser une attention toute particulière à Ludivine Kaye, ma tante et professeure de français, pour le temps précieux consacré à la lecture attentive de ce mémoire, pour son intérêt sincère à l'égard de ce travail ainsi que pour ses remarques, son regard attentif et ses encouragements tout au long de sa réalisation.

Je tiens également à exprimer ma profonde reconnaissance envers ma maman, dont le soutien indéfectible a été une source de force tout au long de mon parcours universitaire. Je la remercie sincèrement pour sa présence, son écoute, sa patience, son aide précieuse ainsi que ses encouragements continus durant la réalisation de ce mémoire et tout au long de ces années d'études. Son accompagnement bienveillant a joué un rôle essentiel dans l'aboutissement de ce parcours.

Enfin, je souhaite remercier chaleureusement mon amie Jade pour son soutien, son écoute, sa présence réconfortante, sa patience et ses encouragements constants. Sa bienveillance, son aide et sa disponibilité tout au long de cette aventure universitaire, et plus particulièrement durant la rédaction de ce mémoire, ont été d'un grand réconfort et d'un soutien inestimable.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION.....	6
REVUE DE LITTÉRATURE	7
1. Le premier axe : le harcèlement scolaire.....	7
<i>1.1 La définition</i>	<i>7</i>
<i>1.2 La prévalence</i>	<i>8</i>
<i>1.3 Les différences selon les genres</i>	<i>9</i>
<i>1.4 Les différences selon l'âge</i>	<i>10</i>
<i>1.5 Les différentes formes.....</i>	<i>10</i>
<i>1.6 Les conséquences du harcèlement.....</i>	<i>12</i>
2. Le deuxième axe : l'importance du soutien social de la part de la famille et des pairs pour les victimes de harcèlement	13
<i>2.1 L'importance du soutien social de la part de la famille et des pairs à l'adolescence.....</i>	<i>13</i>
<i>2.2 L'importance du soutien social de la part de la famille et des pairs en lien avec le harcèlement.....</i>	<i>15</i>
3. Le troisième axe : la prise en charge du harcèlement au sein des établissements scolaires	18
<i>3.1 Les différentes interventions</i>	<i>18</i>
<i>3.2 La perception des élèves quant à l'intervention des enseignants</i>	<i>20</i>
4. Le quatrième axe : le pourcentage de victime qui ne parle pas à un adulte du harcèlement et les raisons de ce silence	25
<i>4.1 Un silence largement répandu</i>	<i>25</i>
<i>4.2 Les différents obstacles intervenant dans le silence des victimes</i>	<i>26</i>
<i>4.3 L'ambivalence entre la volonté de se défendre seul et le besoin d'aide</i>	<i>28</i>
<i>4.4 Des différences selon les genres.....</i>	<i>29</i>
MÉTHODOLOGIE	30
1. L'échantillon	30
2. Le recrutement	31
3. Les outils	32
<i>3.1 Le questionnaire Bully/Victim (Olweus, 1996)</i>	<i>33</i>
<i>3.2 Une échelle de dépression (Fuhrer & Rouillon, 1989)</i>	<i>33</i>
<i>3.3 Une échelle d'idéation suicidaire (Garrison et al. 1991)</i>	<i>34</i>
<i>3.4 Une échelle multidimensionnelle de soutien social perçu (MSPSS, 2015).....</i>	<i>34</i>
<i>3.5 Le questionnaire sur les différentes interventions (Rigby & Jonhson, 2016)</i>	<i>35</i>
4. La passation.....	35
OBJECTIFS ET HYPOTHÈSES	36

1. Les objectifs de la recherche	36
2. Les différentes hypothèses.....	36
1.1 <i>Hypothèses relatives à la demande d'aide auprès de l'établissement scolaire</i>	<i>37</i>
1.2 <i>Hypothèses relatives à la perception de l'efficacité des interventions scolaires</i>	<i>39</i>
1.3 <i>Hypothèses relatives aux différences individuelles</i>	<i>40</i>
RÉSULTATS.....	40
1. Analyses descriptives.....	40
1.1 <i>Données socio-démographiques</i>	<i>40</i>
1.2 <i>Répartition des élèves-victimes de harcèlement par école.....</i>	<i>41</i>
1.3 <i>Répartition des élèves par genre, niveau scolaire et âge</i>	<i>42</i>
1.4 <i>Durée de harcèlement scolaire.....</i>	<i>43</i>
1.5 <i>Nombre d'auteurs de harcèlement scolaire.....</i>	<i>44</i>
1.6 <i>Demande d'accompagnement à l'établissement scolaire</i>	<i>44</i>
1.7 <i>Évaluation de l'efficacité perçue.....</i>	<i>45</i>
1.8 <i>Consentement pour l'intervention auprès des élèves</i>	<i>46</i>
1.10 <i>Taux de satisfaction</i>	<i>46</i>
2. Analyses inférentielles.....	47
2.1 <i>Hypothèse a : Harcèlement scolaire (fréquence, durée, multiplicité des auteurs) et faible recours à l'aide scolaire</i>	<i>48</i>
2.2 <i>Hypothèse b : Demande d'aide scolaire et réduction / cessation du harcèlement...</i>	<i>50</i>
2.3 <i>Hypothèse c : Genre (filles vs garçons) et recours à l'aide scolaire chez les victimes de harcèlement</i>	<i>51</i>
2.4 <i>Hypothèse d : Niveau scolaire (1er vs 2e degré du secondaire) et recours à l'aide auprès de l'école chez les victimes de harcèlement</i>	<i>52</i>
2.5 <i>Hypothèse e : Demande d'aide et efficacité perçue des interventions scolaires : niveaux de dépression et d'idées suicidaires chez les victimes de harcèlement</i>	<i>53</i>
2.6 <i>Hypothèse f: Soutien social perçu (pairs vs famille) et efficacité perçue des interventions scolaires après demande d'aide</i>	<i>54</i>
2.7 <i>Hypothèse g : Efficacité perçue des interventions scolaires et niveaux de dépression et d'idées suicidaires chez les victimes de harcèlement.....</i>	<i>55</i>

2.8 Hypothèse h : Genre (filles vs garçons) et efficacité perçue des interventions scolaires chez les victimes de harcèlement.....	56
2.9 Hypothèse i : Genre (filles vs garçons) et niveau de soutien social perçu (familial et amical) chez les victimes de harcèlement	57
2.10 Hypothèse j : Genre (filles vs garçons), à niveau de harcèlement équivalent, et symptômes dépressifs et idées suicidaires	58
DISCUSSION	60
1. Données principales confirmatoires	60
1.1 Discussion de l'hypothèse a : Harcèlement scolaire (fréquence, durée, multiplicité des auteurs) et faible recours à l'aide scolaire	60
1.2 Discussion de l'hypothèse b : Demande d'aide scolaire et réduction / cessation du harcèlement	62
1.3 Discussion de l'hypothèse c : Genre (filles vs garçons) et recours à l'aide scolaire chez les victimes de harcèlement.....	63
1.4 Discussion de l'hypothèse d : Niveau scolaire (1er vs 2e degré du secondaire) et recours à l'aide auprès de l'école chez les victimes de harcèlement.....	65
1.5 Discussion de l'hypothèse e : Demande d'aide et efficacité perçue des interventions scolaires : niveaux de dépression et d'idées suicidaires chez les victimes de harcèlement	66
1.6 Discussion de l'hypothèse f : Soutien social perçu (pairs vs famille) et efficacité perçue des interventions scolaires après demande d'aide.....	67
1.7 Discussion de l'hypothèse g : Efficacité perçue des interventions scolaires et niveaux de dépression et d'idées suicidaires chez les victimes de harcèlement	68
1.8 Discussion de l'hypothèse h : Genre (filles vs garçons) et efficacité perçue des interventions scolaires chez les victimes de harcèlement	70
1.9 Discussion de l'hypothèse i : Genre (filles vs garçons) et niveau de soutien social perçu (familial et amical) chez les victimes de harcèlement.....	71
1.10 Discussion de l'hypothèse j : Genre (filles vs garçons), à niveau de harcèlement équivalent, et symptômes dépressifs et idées suicidaires	72
LIMITES DE L'ÉTUDE.....	73
PERSPECTIVES FUTURES.....	76
CONCLUSION.....	78
BIBLIOGRAPHIE.....	80

ANNEXES	89
<i>Annexe 1 : Avis de recrutement à destination des écoles</i>	89
<i>Annexe 2 : Consentement éclairé pour les représentants légaux</i>	91
<i>Annexe 3 : Consentement éclairé pour les adolescent(e)s</i>	93
<i>Annexe 4 : Formulaire d'information aux représentants légaux</i>	94
<i>Annexe 5 : Formulaire d'information aux adolescent(e)s</i>	98
<i>Annexe 6 : Questionnaire distribué à l'élève</i>	99
<i>Annexe 7 : Consignes dites aux élèves</i>	105

INTRODUCTION

Le harcèlement scolaire constitue à l'heure d'aujourd'hui un enjeu majeur de société et de santé publique, tant par son ampleur que par ses répercussions sur le développement des enfants et des adolescents (Armitage, 2021). Décrit comme un processus répétitif marqué par un rapport de force inégalitaire et des violences physiques, psychologiques ou sociales (Olweus, 1993 ; Smith & Thompson, 1991), il touche entre 10 % et 30 % des jeunes à travers le monde (Catheline, 2020 ; Schoeler et al. 2018). En Belgique, une enquête de la Fédération Wallonie-Bruxelles (2014) rapporte qu'un élève sur trois est impliqué dans une dynamique de harcèlement, que ce soit en tant que victime, auteur ou témoin.

La thématique de ce mémoire porte plus spécifiquement sur les victimes et sur les ressources d'aide disponibles pour les accompagner dans ce que l'on peut qualifier de cercle vicieux. Lors de mon stage au sein d'un centre CPMS, j'ai été confrontée à plusieurs situations de harcèlement impliquant des élèves du premier et du deuxième degré de l'enseignement secondaire. Cette expérience de terrain m'a profondément marquée et a renforcé ma volonté de m'engager dans une réflexion approfondie sur ce phénomène. Elle m'a permis de mieux appréhender les dynamiques relationnelles sous-jacentes, mais aussi de prendre conscience du rôle essentiel du soutien social, qu'il soit scolaire ou familial, dans le processus de reconstruction des jeunes concernés.

La littérature scientifique souligne en effet l'importance de ce soutien, qu'il provienne des pairs, de la famille ou des enseignants. Il constitue un facteur protecteur qui réduit les effets délétères du stress et renforce la résilience des victimes (Demaray & Malecki, 2002 ; Dubois et al. 1992). Pourtant, ce soutien n'est pas toujours perçu comme efficace : le soutien des pairs reste souvent insuffisant pour apaiser la détresse émotionnelle (Tolmatcheff et al. 2019), tandis que les interventions des enseignants sont parfois jugées minimisantes ou inefficaces (Troop-Gordon & Ladd, 2015 ; Bréa, 2022).

Un aspect encore trop peu exploré dans la littérature concerne le silence des victimes. *Pourquoi certains jeunes ne demandent-ils pas d'aide ?* Les données existantes révèlent que ce silence est largement sous-estimé. Par exemple, Laura Bonneau (2021) expose que près de 90 % des élèves n'ont pas été sensibilisés au harcèlement scolaire, ce qui limite leur capacité à nommer ce qu'ils vivent et donc à chercher de l'aide. De plus, selon le Centre national de prévention de Pacer (2017), 64 % des victimes choisissent de ne pas en parler, souvent par peur de représailles, par sentiment de solitude ou encore par culpabilité (Tolmatcheff et al. 2019). Ce silence constitue un frein

majeur à l'efficacité des dispositifs de prévention et d'accompagnement actuellement mis en place dans les établissements scolaires.

La revue de littérature de ce mémoire s'organise autour de quatre axes principaux. Le premier établit les fondements théoriques en définissant le harcèlement scolaire, ses différentes formes, sa prévalence, les variations selon le genre, ainsi que ses conséquences psychologiques et scolaires. Le deuxième axe s'intéresse au rôle du soutien social, en examinant le soutien apporté par les pairs, la famille et l'école. Le troisième axe se divise en deux parties : la première présente diverses interventions possibles en milieu scolaire, tandis que la seconde analyse la perception des élèves concernant la prise en charge par les enseignants. Enfin, le quatrième axe explore le silence des victimes, en mettant en évidence les obstacles à la demande d'aide.

REVUE DE LITTÉRATURE

1. Le premier axe : le harcèlement scolaire

1.1 La définition

En matière de définition générale, le harcèlement désigne un procédé par lequel un rapport de force inégalitaire est imposé à un individu sous forme de violence, telle que la soumission, la violence physique et la violence psychologique psychologiquement (Smith & Thompson, 1991), reconnu comme un problème majeur de santé publique (Armitage, 2021). Ce qui caractérise ce phénomène est son caractère répétitif, c'est-à-dire que l'ensemble des auteurs infligent cette fréquence de violence quotidienne (Olweus, 1993). Précisément, cette violence infligée par un ou des auteurs, est motivée par une volonté de détruire sa cible (Camuset, 2015).

En ce qui concerne le harcèlement scolaire, celui-ci présente également les trois mêmes critères principaux. Fidèlement, le rapport de force inégalitaire, la violence physique et psychologique, stimulés par une volonté de destruction et une répétitivité dans ses actions (Becker, 2010 ; Olweus, 1993). De ce fait, la dynamique d'emprise propre au harcèlement scolaire s'apparente ainsi à celle observée dans d'autres formes de violences interpersonnelles extrêmes (Kaltiala-Heino et al. 1999).

Dans la grande majorité des cas, la cible est harcelée par un groupe de pairs, plutôt que par un pair isolé. Le harcèlement est un phénomène de groupe (Pikas, 1975, Olweus, 1993 ; Moore et al.

2017 ; Salmivalli, 2014), et serait même un échec de la dynamique de groupe (Catheline, 2015 ; Olweus, 2003). D'après Zhang et ses collaborateurs (2001), le harcèlement scolaire est caractérisé par un déséquilibre de pouvoir. Les auteurs perçoivent leurs actes comme un jeu, néanmoins au regard de la cible, ces actes répétitifs sont douloureux à vivre au quotidien, provoquant une grande souffrance (Debarbieux, 2011), et celle-ci témoigne d'une difficulté à s'en sortir (Becker, 2010 ; Vaillancourt et al. 2008).

Un élément primordial est le caractère insidieux du harcèlement (Olweus, 1993). Les actes d'intimidation peuvent se manifester dans des lieux à l'écart de la surveillance des enseignants. Ceux-ci sont la cour de récréation, les toilettes, les couloirs, les vestiaires, les inter-cours et le réfectoire (Humbeeck et al. 2017). Cet aspect insidieux semble être amplifié par le fait que les situations de harcèlement scolaire sont minimisées par les adultes (Camuset et al. 2011).

Au sein de la dynamique du harcèlement scolaire, plusieurs acteurs jouent leur rôle sous forme de triade. Ce modèle triadique implique trois statuts : harcelé, harceleurs et témoins (Humbeeck et al. 2017). Dans cette dynamique, le rôle des témoins est non négligeable. Même si ceux-ci n'effectuent pas des actes néfastes directement envers la victime, leur silence est tout aussi nuisible, car ils cautionnent les actions, de façon plus ou moins inconsciente et indirecte, des auteurs principaux (Salmivalli, 2010 ; Becker, 2010). Une stratégie d'intervention est proposée dans le but d'obtenir l'effet inverse, en agissant sur la position des témoins afin de les convaincre de stopper cet engrenage en intervenant directement sur leur rôle (Salmivalli, 2010 ; Becker, 2010 ; Kanwal et al. 2024).

1.2 La prévalence

Le harcèlement est souvent sous-détecté, car les victimes expriment leur mal-être indirectement (changements de comportement, isolement, troubles du sommeil, etc.) (Freoua & Delorme, 2025). Néanmoins, une étude menée en 2014 par la Fédération Wallonie-Bruxelles met en évidence que 16 % des élèves se déclarent victimes de harcèlement, 14 % auteurs, et 5 % à la fois auteurs et victimes, révélant ainsi qu'un élève sur trois est impliqué, à des degrés divers, dans ce phénomène. Bien que ces taux varient selon les pays, ils demeurent globalement comparables, oscillant entre 10 % et 30 % dans les contextes les plus touchés (Catheline, 2020). Des résultats concordants sont rapportés par l'enquête internationale HBSC de 2018, qui indique que 5 % des élèves français, 7 % des élèves suisses et 9 % des élèves belges francophones sont victimes de harcèlement scolaire. Selon le degré scolaire, les données suggèrent que 60 % des élèves du primaire et 50 % des élèves du secondaire ont été confrontés au moins une fois à un acte de harcèlement de la

part de leurs pairs au cours de leur scolarité (Cooley et al. 2017 ; Ladd et al. 2017 ; J. Wang et al. 2009). Ces résultats rejoignent ceux rapportés par Zhang (2017), qui montre, à partir d'une enquête menée dans 12 écoles primaires, collèges et lycées de Pékin, que 46 % des élèves ont été intentionnellement bousculés ou renversés, 41 % insultés par des surnoms désagréables et 19 % victimes d'isolement relationnel, dont 3 % de manière quasi quotidienne.

Une différence statistique est observée entre les filles et les garçons en matière de harcèlement. Selon Currie et al. (2008), le taux de harcèlement est plus élevé chez les garçons (14 %) que chez les filles (11 %). De manière générale, les filles présentent un taux plus faible de victimisation directe, à l'exception du harcèlement sexuel (Blaya et al. 2003). Toutefois, les différentes formes d'agressions semblent s'exprimer de façon comparable chez les deux genres (Galand & Tolmatcheff, 2016), tout comme leurs conséquences psychologiques, qui apparaissent similaires pour les filles et les garçons (Catheline, 2020). Ces constats sont corroborés par des données plus récentes issues de l'Enquête mondiale sur la santé en milieu scolaire (GSHS), menée auprès d'adolescents âgés de 12 à 15 ans dans 83 pays, laquelle indique que 35 % des jeunes déclarent être victimes de harcèlement, avec des différences limitées entre les sexes (37 % de garçons contre 33 % de filles) (Tang et al. 2020).

1.3 Les différences selon les genres

Nous retrouvons comme pour les jeux traditionnels, un effet stéréotypé du genre. En effet, les enfants sont socialisés de façon à rentrer dans une relation avec autrui en répondant aux attentes des stéréotypes de genre (Felix & Green, 2010). De la part des garçons, il est attendu un rapport compétitif et une démonstration de force, ce qui risque d'engendrer un risque d'intimidation plus élevé (Archer, 2009). D'autre part, les filles rentrent de surcroît dans une dynamique relationnelle basée sur l'empathie, qui est un facteur de protection utilisé dans les démarches de prise en charge (Topcu & Erdur-Baker, 2012). En résumé, les garçons utilisent et subissent davantage du harcèlement sous forme physique, contrairement aux filles qui adoptent et vivent plus fortement du harcèlement sous forme psychologique (Rigby, 1997 ; Whitney & Smith, 1993).

En prenant compte de la pression des stéréotypes de genres, les adolescents poussent leurs pairs à se conformer aux normes traditionnelles de masculinité et de féminité (Hill et Lynch. 1983 ; Polce-Lynch et al. 2001). Cette pression serait davantage plus élevée chez les garçons (Galambos, 2004). Ce qui appuie cette hypothèse, ce sont les changements identitaires s'opérant à la puberté. Malgré les changements communs, ils ressentent plus facilement de l'apathie et du rejet envers ces différences, plus précisément dans le cas d'un adolescent qui n'assumerait pas ses failles (Camuset et

al. 2011 ; Wang, 2019). En effet, ces derniers accordent une place importante au statut social de leurs pairs et évitent donc de fréquenter des élèves-victimes de harcèlement (Turanovic et al. 2023).

1.4 Les différences selon l'âge

Selon certains auteurs, le harcèlement est plus fréquent chez les jeunes enfants que chez les adolescents. D'après eux, le harcèlement diminue pendant l'adolescence par le biais de la maturité acquise (Catheline, 2020). Inversement, d'autres auteurs avancent l'hypothèse que le harcèlement scolaire augmente à l'adolescence (Jadambaa et al. 2019 ; Zhou et Luo, 2017). Selon eux, cette période est qualifiée de période sensible, propice aux comportements agressifs et destructeurs, directement encouragés par les pairs (Santor et al. 2000). Ces actes néfastes mèneraient à un statut social plus élevé chez les adolescents (Faris & Felmlee, 2011 ; Sentse et al. 2015), ceux-ci ont tendance à vouloir gérer la situation de harcèlement par eux-mêmes, en raison d'une volonté d'indépendance et de contrôle de leur vie (Shaffer & Kipp, 2014).

1.5 Les différentes formes

En conséquence, le harcèlement scolaire recouvre différentes formes de violence, qu'elles soient physiques, économiques, psychologiques, relationnelles ou de cyber-brimades¹ (Olweus, 2003 ; Lin, 2017). Il convient de noter que la majorité des victimes présentent une polyvictimisation, c'est-à-dire qu'elles subissent plusieurs formes de harcèlement simultanément (Sheng et al. 2024 ; Singham et al. 2017 ; Patchin, 2019 ; Hamm et al. 2015 ; DEPP, 2024).

Tout d'abord, le harcèlement physique désigne les actes de violence directe exercés sur la victime, tels que les coups, les blessures ou les bagarres (Little et al. 2003 ; Björkqvist, 1994). Ces agressions se produisent le plus souvent dans l'enceinte de l'école (Craig, Pepler & Atlas, 2000 ; Donaldson, 1999 ; Roland & Galloway, 2002), mais peuvent aussi survenir dans les transports scolaires (Sampasa-Kanyinga, Chaput, Hamilton & Larouche, 2016) ou encore dans l'espace public, comme la rue (Andershed, Kerr & Stattin, 2001).

Concernant le harcèlement économique, celui-ci s'inscrit dans des dynamiques de domination et d'asymétrie de pouvoir entre pairs, notamment à travers le racket scolaire, qui consiste à

¹ Les cyber-brimades sont une forme d'agression intentionnelle, répétée, perpétrée au moyen des technologies de communication électroniques (courriels, messages instantanés, réseaux sociaux, téléphones portables), par un individu ou un groupe, à l'encontre d'une victime qui a du mal à se défendre (Smith et al. 2008).

contraindre la victime, souvent par la menace ou l'intimidation, à remettre de l'argent ou des objets personnels (Humbeeck et al. 2017). La position socio-économique est fortement liée à la victimisation entre pairs ainsi qu'au statut d'élèves à la fois auteurs et victimes de harcèlement. Les jeunes issus de milieux défavorisés présentent une probabilité plus élevée d'être exposés à ces situations (Tippett et Wolke, 2014 ; Takizawa et al. 2015 ; Copeland et al. 2015 ; Lereya et al. 2015).

Le harcèlement psychologique, la forme la plus fréquente, regroupe l'ensemble des agressions non physiques (Olweus, 2003). Il inclut notamment le chantage, les menaces verbales, les moqueries et les humiliations (Little et al. 2003 ; Björkqvist, 1994), ainsi que, plus largement, les agressions verbales et émotionnelles telles que la mise à l'écart, le rejet, les insultes, la propagation de rumeurs ou de mensonges, les injures, les menaces et divers châtiments psychologiques (UNESCO, 2023).

Le harcèlement relationnel se manifeste par un isolement progressif de la victime, des attaques répétées visant à l'exclure d'un groupe, à l'effacer socialement (Crick & Grotpeter, 1995). Elle peut se traduire par des regards menaçants, des gestes discrets, ou des comportements d'exclusion (Archer & Coyne, 2005). Cette forme vise généralement des élèves timides, avec une tendance au repli sur soi. Elle s'accompagne d'un climat de peur, dans lequel la victime se retrouve enfermée (Humbeeck et al. 2017).

Le cyberharcèlement désigne une intimidation répétée exercée via des moyens numériques (Espelage, 2018 ; Thomas, Connor et Scott, 2015 ; Schonfeld et al. 2023), visant à nuire ou à provoquer de la détresse. Il se distingue du harcèlement traditionnel par l'anonymat possible des auteurs et sa survenue continue, souvent hors de toute surveillance institutionnelle (Smith et al. 2008 ; Tokunaga, 2010 ; Li et al. 2012 ; Humbeeck et al. 2017 ; Kowalski et al. 2019 ; Lan et al. 2022). Il touche principalement les adolescents actifs sur les réseaux sociaux (Kim et al. 2017), les auteurs n'étant pas toujours identifiés par les victimes (Wang et al. 2009 ; Rodkin, Espelage & Hanish, 2015). Ses formes incluent des violences publiques (rumeurs, *flaming*, *happy-slapping*, *slut-shaming*) et des agressions individualisées par messages privés, parfois à caractère sexuel (Humbeeck et al. 2017). Certaines recherches indiquent une exposition plus fréquente chez les filles que chez les garçons (Marcum et al. 2014 ; DEPP, 2024). En fin de compte, plusieurs auteurs soulignent qu'il existe souvent une continuité entre le harcèlement vécu à l'école et celui qui se prolonge en ligne (Cosma et al. 2020), ce qui renforce la nécessité d'intégrer le cyberharcèlement dans les politiques de prévention, au même titre que les formes plus traditionnelles (Messias, Kindrick & Castro, 2014 ; Sampasa-Kanyinga, 2017 ; Schneider, O'Donnell, Stueve & Coulter, 2012).

1.6 Les conséquences du harcèlement

L'ensemble des conséquences du harcèlement scolaire sont de nature psychologique, symptomatique, scolaire, sociale et développementale (Wolke & Lereya, 2015 ; Arseneault, 2018). Ces répercussions, observées à court, moyen et long terme, affectent non seulement les victimes directes, mais également les auteurs, les témoins, et plus largement, le climat scolaire (Renda et al. 2011 ; Klomek et al. 2015 ; Catheline, 2020).

Le harcèlement scolaire, quelle que soit sa forme, a des effets délétères majeurs sur la santé mentale des victimes à court et à long terme (Wolke & Lereya, 2015). De nombreuses études établissent un lien solide entre l'exposition au harcèlement et une augmentation des troubles anxio-dépressifs, ainsi que des idéations et comportements suicidaires chez les jeunes (Houbre et al. 2006 ; Estévez et al. 2009 ; Gili et al. 2019 ; Cao et al. 2022 ; Benatov et al. 2021 ; Buelga et al. 2022 ; Castellví et al. 2017 ; Pack et al. 2011 ; Lacey & Cornell, 2013). Les victimes présentent un risque significativement accru d'idées suicidaires, persistant jusqu'à deux ans après les faits, et un risque nettement supérieur de passages à l'acte par rapport à leurs pairs (Geoffroy et al. 2016 ; Li & Shi, 2018 ; Save the Children, 2022).

Les conséquences du harcèlement scolaire se répartissent classiquement entre troubles internalisés et externalisés. Les premiers incluent principalement l'anxiété et la dépression, pouvant évoluer vers un syndrome de victimisation marqué par la passivité, l'isolement, la perte d'estime de soi et des difficultés cognitives, ces troubles étant à la fois causes et conséquences du harcèlement (Reijntjes, 2010 ; Bonanno & Hymel, 2013 ; Sugimura & Rudolph, 2012 ; Khatri, 2003 ; Becker, 2010 ; Christina et al. 2021). À long terme, l'exposition répétée peut entraîner un traumatisme durable (Camuset et al. 2010). Quant aux troubles externalisés, ils regroupent des difficultés de socialisation, des conduites agressives ou auto-agressives, des comportements addictifs et des fugues (Reijntjes et al. 2011 ; Becker, 2010 ; Cooley et al. 2017).

Le harcèlement scolaire porte atteinte de manière significative aux performances académiques et à l'engagement scolaire des élèves-victimes (Arseneault, 2018 ; Moore et al. 2017 ; Da Silva, 2020). Il se traduit notamment par une diminution de l'investissement scolaire, susceptible de conduire à un décrochage scolaire (Galand et al. 2009). Les données indiquent que le taux de décrochage peut atteindre 44,5 % chez les élèves-victimes de harcèlement, contre 34,8 % chez les élèves non concernés, soit un écart d'environ 10 %, révélateur de la gravité de ce phénomène (Catheline, 2020).

Sur le plan social, le harcèlement scolaire engendre chez les victimes un sentiment d'insécurité, d'abandon et un isolement accru, liés à une perception de manque de soutien scolaire et familial, fragilisant durablement les relations sociales et familiales (Karray, 2020). Ses effets s'étendent aux auteurs et aux témoins, tous exposés à un risque accru de difficultés psychologiques, notamment anxieuses, les témoins étant fréquemment pris dans un conflit entre peur des représailles et culpabilité (Kelly et al. 2015 ; Renda et al. 2011 ; Klomek et al. 2015 ; Midgett & Dumas, 2019 ; Catheline, 2020 ; Arseneault, 2018). À l'échelle collective, le harcèlement détériore le climat scolaire et compromet le sentiment de sécurité et le bien-être des élèves (Reijntjes et al. 2010 ; Janosz et al. 2012).

Lorsque le harcèlement scolaire n'est pas pris en charge de manière précoce, ses effets peuvent persister jusqu'à l'âge adulte (Ttofi et al. 2012 ; Catheline, 2020). Les anciennes victimes présentent un risque accru de troubles anxieux et dépressifs (Hu, 2021), ainsi qu'une victimisation internalisée durable (Thornberg et al. 2013). Certaines études mettent également en évidence une éventualité plus élevée de comportements criminogènes une fois adulte (Brunstein et al. 2010), ainsi que de comportements problématiques tels que des troubles alimentaires, des relations interpersonnelles conflictuelles et une défiance généralisée envers autrui (De Lara, 2012 ; 2019).

2. Le deuxième axe : l'importance du soutien social de la part de la famille et des pairs pour les victimes de harcèlement

2.1 L'importance du soutien social de la part de la famille et des pairs à l'adolescence

Le soutien social est une construction multidimensionnelle (House, 1981 ; Tardy, 1985) et se distingue selon quatre dimensions (Tardy, 1985 ; Winemiller, 1993). La première composante est la direction de ce soutien qui est soit de recevoir du soutien social ou de le donner. La deuxième composante est la source du soutien, elle est informelle ou formelle. Pour les illustrer, prenons deux exemples : une source formelle serait un(e) professionnel(le) qui est formé(e) pour fournir une aide spécifique et une source informelle serait un(e) ami(e) qui vous aide et vous écoute selon sa propre expérience. La troisième composante est l'utilisation du soutien social, qui est soit déjà utilisé ou disponible. La quatrième composante est la description-évaluation de ce soutien social, on se demande quel est le degré de satisfaction que ressent celui qui l'a reçu et/ou donné.

Enfin, le soutien social s'étend sur quatre zones de contenu (Tardy, 1985) : émotionnel, informationnel, instrumental et l'aide à l'évaluation. Afin de saisir ces quatre zones, le tableau ci-dessous expose leurs enjeux (Bielser, 2015).

Auteurs	Types de soutien	Nature de l'aide apportée
House (dans Tardy, 1985), Barrera (1981), Cohen et Wills (1985)	Instrumental, matériel, assistance physique	aide financière, aide matérielle (objets), partage des tâche, transport
House (dans Tardy, 1985), Barrera (1981), Cohen et Wills (1985)	Émotionnel, interaction intime, estime	confiance, empathie, partage des sentiments, affection, sympathie
House (dans Tardy, 1985), Barrera (1981), Cohen et Wills (1985)	Conseil, appréciation, rétroaction, valorisation	guidance, information sur soi
House (dans Tardy, 1985), Barrera (1981), Cohen et Wills (1985)	Informationnel	donner de l'information, aider dans la définition et la compréhension des situations problématiques

Bielser, Félicia (2015). La perception du soutien social chez des jeunes ayant une déficience intellectuelle : recherche exploratoire, p.119.

Au sein de la littérature, nous retrouvons une seconde définition, le soutien social désigne « *la perception qu'a un individu d'un soutien général ou de comportements de soutien spécifiques (disponibles ou mis en œuvre) de la part des membres de son réseau social, ce qui améliore son fonctionnement qui peut le protéger contre des conséquences négatives.* » (Demaray & Malecki, 2002, p. 214).

Comme nous pouvons le constater, le besoin de soutien social est un concept nécessaire à l'épanouissement et à la construction du bien-être de chaque être humain. Les auteurs affirment que c'est un facteur de protection (Yang et al. 2023 ; Healy & Sanders, 2018 ; Bender et Losel, 1997), qui permet aux individus d'obtenir de meilleurs résultats, notamment au niveau scolaire (Demaray & Malecki, 2002 ; Dubois et al. 1992). Ce facteur de protection s'inscrit dans le modèle de l'effet tampon, qui postule que le soutien social protège les individus des effets nocifs des événements négatifs, tel que le harcèlement scolaire (Jiang et al. 2019). Plus un individu ressent du stress, plus le soutien social agira positivement sur lui (Demaray, 2006). Les données précisent qu'il protège également l'individu de trouble internalisé, comme la dépression (Auerbach et al. 2011 ; Colarossi & Eccles, 2003 ; Rueger et al. 2008). Tandis qu'un soutien social insuffisant, est souvent lié à des problèmes de santé psychologique et à des comportements problématiques (Holfeld et Baitz, 2020 ; Kong et Lu, 2023).

Au stade de l'adolescence, ce soutien social est encore plus important, grâce aux effets conjoints de multiples sources (Bronfenbrenner, 1979), à savoir que ces principales sources sont les parents, les pairs et les enseignants (Humphrey et Symes, 2010). Lorsqu'un adolescent reçoit un soutien social de bonne qualité de la part de son entourage familial, amical et scolaire, il se sent moins anxieux (Guo et al. 2020 ; Ystgaard, 1997), témoigne de meilleures compétences en termes de réussite scolaire (Meylan et al. 2015 ; Chan et al. 2022) et ressent un bien-être subjectif élevé (Hellfeldt et al. 2020 ; Jakobsen et al. 2022). Les familles caractérisée par des interactions positives s'avèrent être

une barrière protectrice face au harcèlement scolaire, à l'inverse des systèmes familiaux dysfonctionnels qui favorisent le risque d'intimidation (Chui, Weng & Khiatani, 2022 ; Lai et al. 2020 ; Camara et al. 2017 ; Garnefski et Diekstra, 1996). De ce fait, les bénéfices du soutien social sont multiples. Il améliore les états psychologiques comme le bien-être, l'estime de soi et réduit même les émotions négatives (Cohen, 2004 ; Cohen & Wills, 1985). Ses effets sont encore plus essentiels lorsqu'il provient de la famille (Bowlby, 1988 ; Diamond, 2005 ; Steinberg, 2001).

Quant aux pairs, les résultats divergent selon les études. Des corrélations positives sont trouvées, alors que dans d'autres études, aucune corrélation n'est établie (Demaray et al, 2005 ; Kilma & Repetti, 2008). Nous retrouvons dans la période adolescente une forte influence des pairs (Akers, 1998 ; Allen et al. 2006 ; Rueger et al. 2016). Néanmoins, celle-ci ne s'avère pas toujours positive. En effet, les jeunes s'influencent mutuellement et peuvent adopter des comportements déviants, tels que des addictions ou des actes délictueux (Lipsey & Derzon, 1998). Tandis que, dans le cadre d'une influence positive, le soutien social partagé entre jeunes d'une même école ou d'établissements scolaires différents, permet une meilleure intégration au sein d'un groupe de pairs, ainsi qu'une meilleure transition entre la période de l'enfance et la période de l'adolescence (Cantin & Boivin, 2023).

Par rapport à la différence des sexes, selon une majorité de recherches, les jeunes filles ressentent plus de stress au quotidien (Dumont, 2000), surtout quand elles vivent un événement de vie perçu comme menaçant (Rowlinson & Felner, 1988) par exemple lors d'une rupture amoureuse ou de conflit avec leurs parents (Burke & Weir, 1978). Comparativement aux garçons, qui éprouvent moins de stress face à ce type d'événement (Rowlinson & Felner, 1988). Néanmoins, nous ne pouvons pas affirmer que les garçons éprouvent moins le besoin d'être soutenu socialement par leur entourage, car ceux-ci ont tendance à moins se confier et à moins se dévoiler émotionnellement (Perron & Gosselin, 2004). Ceci est expliqué par le modèle éducationnel classique, dans lequel les garçons sont poussés à contrôler leurs émotions à l'inverse des filles (Bergonnier-Dupuy & Mosconi, 2000).

2.2 L'importance du soutien social de la part de la famille et des pairs en lien avec le harcèlement

Dans le cas de situation potentiellement traumatique, tel que le harcèlement scolaire, le soutien social s'avère être une variable protectrice pour l'individu (Soares, 2004). Comme nous l'avons évoqué précédemment, une des sources majeures de soutien social provient directement de la part des parents. Les conséquences du harcèlement impactent non seulement la victime, mais également sa sphère familiale et la fonction parentale est mise à mal (Karray, 2020). D'ailleurs, c'est une des

raisons qui justifie la mise en place de prise en charge globale, faisant intervenir la victime et ses parents (Karray, 2020). Si ceux-ci ne sont plus en mesure d'apporter ce besoin primaire à leur enfant, les risques sont d'autant plus importants pour lui de subir des conséquences plus graves. La non-réponse à ce besoin prend son origine lors de vécus infantiles traumatiques, qui n'ont pas été pris en charge durant l'enfance de ces figures parentales (Karray, 2020). Par conséquent, les élèves ne recevant pas suffisamment de soutien social de la part de leurs proches, sont plus à risque d'être victime de harcèlement (Lee et al. 2022), ainsi que de développer des problèmes psychosociaux importants (Holfeld et Baitz, 2020 ; Kong et Lu, 2023).

Selon certains auteurs, l'association des stratégies de coping individuelles et des stratégies incluant le soutien social permettent d'augmenter la probabilité d'extinction des comportements néfastes liés à une dynamique de harcèlement (Tolmatcheff et al. 2019). Les stratégies porteuses du soutien social incluent trois acteurs clé : les enseignants, les pairs et les membres familiaux (Rueger et al. 2016). En fonction de l'acteur, le résultat sera différent (Tolmatcheff et al. 2019).

Le premier acteur de soutien social est représenté par les enseignants. Leurs réactions face aux situations de harcèlement scolaire ont un effet miroir sur les réactions et les comportements des élèves (Henry et al, 2000). Si l'enseignant prend la décision d'ignorer des actes d'intimidation, les élèves seront moins altruistes et n'apporteront peu ou pas d'aide à l'élève harcelé (Tolmatcheff et al. 2019). Les professeurs exercent une influence directe sur la dynamique de la classe et sur les réactions des élèves (Galand, Philippot & Frenay, 2006). Dans les classes où les professeurs favorisent ou rejettent certains élèves au profit d'autres élèves, on observe un taux de harcèlement est plus élevé (Galand et al. 2014). Concernant la position de l'enseignant, celle-ci serait la plus adéquate pour maîtriser cette dynamique harcelé-harceleur. Il serait en mesure de fournir deux types de soutien, à la fois émotionnel et social (Tremblay et al. 2020). Conformément, le soutien des enseignants contribue au développement émotionnel de leurs élèves (Ma et al. 2021). Celui-ci peut même contrebalancer le manque de soutien des parents et des pairs (OCDE, 2019). Les élèves recevant du soutien émotionnel et social, de la part de leurs enseignants, ressentent moins d'affects négatifs tel que la honte, la colère, l'anxiété ou même le désespoir (Ahmed et al. 2010 ; King et al. 2012). De surcroît, leurs résultats scolaires sont meilleurs grâce aux capacités d'écoute et de communication adéquates des enseignants (Zhao et al. 2020). Alors que, la non-intervention des professeurs produit l'effet inverse. Les élèves sont moins enclins à adopter des comportements prosociaux envers les victimes (Burger, Strohmeier & Kollerová, 2022).

Le deuxième acteur du soutien social est représenté par les pairs, qui offrent principalement un soutien passif fondé sur l'écoute et le réconfort, sans impact direct sur la situation de harcèlement. Ce type de soutien est généralement jugé insuffisant pour apaiser durablement la détresse émotionnelle des victimes (Tolmatcheff et al. 2019), et les travaux de Schacter et al. (2021) rapportent également des résultats mitigés quant au rôle protecteur des amitiés, tant en termes de qualité que de quantité. Alors que, plusieurs études soulignent le rôle protecteur du soutien entre pairs, associé à une diminution du harcèlement scolaire et de la détresse psychologique ultérieure (Healy et al. 2024), ainsi qu'à une réduction de la dépression, de l'anxiété, des traumatismes et des idées suicidaires chez les adolescents (Biswas et al. 2020 ; Du et al. 2018, Turunen & Punamäki, 2016). Sur les réseaux sociaux, ce soutien contribue également à améliorer la santé mentale des jeunes via des mécanismes tels que l'interaction, le partage d'expériences et la compréhension mutuelle (Yuan et al. 2025). Ce rôle modérateur face aux facteurs de stress interpersonnels est aussi observé en contexte scolaire, tant à l'adolescence (Auerbach et al. 2014) qu'en école primaire (Denio et al. 2020 ; Goldbaum et al. 2003), suggérant un effet protecteur contre les problèmes d'intériorisation liés au harcèlement (Hodges et al. 1999 ; Laursen et al. 1977).

Le troisième acteur est configuré par les membres familiaux, plus précisément les parents. Ces derniers représentent une source émotionnelle importante. Quand ceux-ci procurent auprès de leur enfant une intervention directe, les effets peuvent être porteurs, ou à l'opposé, dégradants (Ttofi et al. 2024). C'est pour cette raison, que les actions mises en place par les parents sont déterminantes sur les relations entre l'enfant harcelé et ses pairs (Salmivalli, 2010). Contrairement aux pairs, leur impact sur la situation de harcèlement scolaire est déterminant (Brouillard et al. 2018 ; Bowes et al. 2010). En réalité, leur façon d'intervenir procure, soit des effets positifs, soit des effets négatifs, en fonction de leur attitude. Dans le cas où leur attitude s'inscrit dans une démarche de soutien social, l'élève harcelé ressent un apaisement émotionnel. Dans le cas inverse, l'élève harcelé ressent davantage de souffrance et se sent seul face à la situation de harcèlement (Tolmatcheff et al. 2019). Les auteurs rajoutent que l'efficacité personnelle et l'engagement scolaire sont corrélés positivement au soutien parental (Bouffard et al. 2006 ; Murray, 2009).

Au fil des périodes sensibles² par lesquelles passe le jeune, le soutien social évoluent également. Un jeune isolé est plus susceptible d'être victime lors du passage d'une période à l'autre et à se désengager de la vie scolaire (Herandez, Roussel & Prêteur, 2013). Effectivement, des recherches complémentaires insistent sur la potentialité du soutien émotionnel et du soutien social.

2 Tel que le passage de la période de l'enfance à l'adolescence.

Une étude affirme que ces deux types de soutiens sont des facteurs essentiels pour contrecarrer le phénomène de harcèlement scolaire (Li-Hong, Yungwei, Jon-Chao & Jhen-Ni, 2022). D'un côté, le soutien émotionnel favorise les capacités de résilience en cas de conflit (Clearly et al. 2018). D'un autre côté, le soutien social apporte une sécurité psychologique en procurant un panel de réaction face à une situation d'exclusion par les pairs (Newman et al. 2017). Il a également été mis en évidence qu'un soutien social de qualité constitue un facteur protecteur, atténuant le risque accru de dépression à l'âge adulte associé au harcèlement scolaire (Isaac et al. 2008).

Nous retrouvons également des différences entre les filles et les garçons. En effet, les filles utilisent de façon récurrente des stratégies s'appuyant sur le soutien social, cherchant de l'aide auprès de leurs amis et de leur famille (Rueger et al. 2016). Alors que les garçons optent plus pour des stratégies d'extériorisation, comme les conduites addictives ou les conduites hétéro-agressives, pour gérer leur souffrance psychologique (Kristensen & Smith, 2003).

3. Le troisième axe : la prise en charge du harcèlement au sein des établissements scolaires

3.1 Les différentes interventions

Les sanctions directes impliquent d'infliger directement des conséquences négatives aux élèves harceleurs, tels que des sanctions comme des jours d'exclusion, des retenues, des entretiens avec les parents et des remarques verbales (Nickerson & Rigby, 2017 ; Rigby, 2014). Malgré la popularité de cette méthode, les comportements des agresseurs n'évoluent pas toujours positivement (Bellon & Gardette, 2016). Au contraire, leurs actes néfastes sont renforcés si les élèves témoins leur apportent leur soutien (Rigby, 2012). Le risque est que les harceleurs adoptent des modes de harcèlement moins détectables par peur des représailles (Rigby, 2012).

Les pratiques réparatrices permettent de résoudre les conflits en encourageant les élèves harceleurs à se rendre compte de l'impact de leurs actes tout en leur proposant de réparer le mal infligé aux élèves harcelés (Thompson & Smith, 2011). À la différence de la méthode précédente, l'élève n'est pas puni. Celle-ci se base davantage sur la communication entre les différentes parties (Rigby, 2014). Le point négatif de cette stratégie est qu'elle se base sur la potentielle honte que l'auteur peut ressentir (Ahmed & Braithwaite, 2012), ce qui cause un problème éthique, car cette émotion contient un caractère stigmatisant (Ahmed & Braithwaite, 2012 ; McCluskey et al. 2008 ; Rigby, 2012). Un

second point négatif est que cette stratégie induit un niveau de stress élevé à l'élève-victime d'être confronté directement à ses agresseurs (Senden & Galand, 2020).

Le renforcement de l'élève-victime de harcèlement consiste à agir uniquement sur les capacités individuelles de la victime à travers des jeux de rôles (Rigby, 2012). Ces capacités ont pour but de développer son assertivité, sa confiance en soi, son intelligence émotionnelle et ses compétences physiques et verbales. Même si cette méthode ne demande pas aux victimes d'affronter leurs harceleurs, elles démontrent peu de résultats positifs. En effet, en agissant seule, la victime peine à sortir de sa situation, car un support social est nécessaire à sa prise en charge (Rigby, 2012).

La médiation a pour but d'intégrer un tiers neutre qui assiste deux personnes ou plus afin de résoudre un conflit (Johnson & Johnson, 1996 ; Pingeon, 2007). Ce tiers peut être un professeur, un psychologue ou un élève (Cohen, 2005). Cette stratégie ne s'avère pas être la plus efficace, car même si elle permet aux élèves d'apprendre à gérer un conflit pacifiquement (Pingeon, 2007), le déséquilibre au sein de la relation entre l'élève harcelé et le groupe de harceleurs empêche de résoudre ce conflit d'égal à égal. De nouveau, on retrouve un problème éthique (Cohen, 2002 ; Philipson, 2011). De plus, une situation de harcèlement scolaire ne doit pas être considérée comme un simple conflit, notamment à cause de cette asymétrie entre les différents acteurs (Limber, 2002).

La méthode du groupe de soutien a pour principe de former un groupe d'élèves qui reçoit la responsabilité d'agir pour résoudre le problème (Young, 1998). L'objectif est de susciter de l'empathie chez les élèves harceleurs, et non de la honte comme dans les pratiques réparatrices. Néanmoins, cette stratégie n'est pas adaptée qu'aux situations sévères et inclut seulement deux élèves. (Senden & Galand, 2020). Des recherches plus récentes dévoilent un impact positif sur les élèves dans le cadre de cette prise en charge par les enseignants. Une étude réalisée à Prague en 2022, met en évidence la pertinence de la méthode du groupe soutien. Cette méthode d'intervention permet aux élèves de s'impliquer dans un rôle de défenseur (Burger, Strohmeier & Kollerová, 2022). Contrairement à la description de cette méthode fournie par Young en 1998, qui implique uniquement les élèves, au sein de cette dernière recherche, celle-ci est utilisée avec l'appui des professeurs. La perspective d'échanger entre élèves et professeurs donne la possibilité aux élèves-victimes d'augmenter leur sentiment d'appartenance au groupe (Laninga-Wijnen et al. 2022), et de diminuer leur taux d'anxiété (Salmivalli, 2014).

Les préoccupations partagées, appelées méthode Pikas, est applicable uniquement lorsqu'un élève se fait harceler par un groupe d'élèves en établissement secondaire (Pikas, 2002). Inversement

à la pratique précédente, la dynamique de tout le groupe est prise en compte (Rigby, 2012). L'objectif est de faire reconnaître à ce groupe, sans accusation directe, que la situation est problématique pour chaque personne impliquée (Rigby, 2012). Cependant, deux limites sont mentionnées : cette stratégie préconise une première rencontre avec les élèves-harceleurs. Or, dans la pratique, il est assez rare que ceux-ci se dénoncent volontairement. Enfin, cette méthode demande davantage de formation du corps professoral (Bellon & Gardette, 2016).

3.2 La perception des élèves quant à l'intervention des enseignants

3.2.1 La prévalence de prise en charge par les enseignants

Avant d'aborder la manière dont les élèves perçoivent les interventions de leurs professeurs, il est important de s'arrêter un instant sur leur taux réel de prise en charge (Senden & Galand, 2020). D'après l'étude de Fekkes et ses collaborateurs (2005), les enseignants déclarent être informés d'une situation de harcèlement dans 65,2 % des cas. Pourtant, cette connaissance ne se traduit pas toujours par une action concrète. Ainsi, dans 12,5 % des cas, les élèves affirment que leurs professeurs n'ont pas réagi. Dans 14,6 % des cas, une intervention a bien eu lieu, mais uniquement lorsque la situation s'est aggravée. Quant à l'impact de ces interventions, il reste contrasté : 29,9 % des élèves estiment que la situation n'a pas changé, tandis que 43 % déclarent une amélioration suite à l'action du corps enseignant (Senden & Galand, 2020). Ce dernier chiffre, bien qu'encourageant, rappelle que moins de la moitié des cas aboutissent à une évolution positive (Berkowitz, 2013).

Ces limites font écho aux données de Wendelborg (2018) en Norvège, qui indiquent qu'environ 41 % des situations de harcèlement ne sont pas connues du personnel scolaire, suggérant une absence de signalement par les élèves. Même lorsque l'école est informée, la réponse institutionnelle reste inégale : dans 16 % des cas, aucune mesure n'est prise, dans 20 % une intervention apporte une aide limitée, et seuls 7 % des cas bénéficient d'une réponse produisant un effet significatif.

Enfin, selon une recherche menée par Nishina et Bellmore (2010), plus de 40 % des élèves interrogés ont rapporté avoir subi au moins un acte de maltraitance durant leur scolarité. Dans près de la moitié de ces cas, aucune aide n'a été apportée par un adulte, même lorsque celui-ci était un témoin direct de la situation. Certains élèves témoignent avoir été eux-mêmes maltraités par des membres du personnel éducatif (Brendgen et al. 2006 ; Gottfredson, 2001). Dans les cas les plus graves, ils disent s'être sentis insultés, dénigrés ou humiliés par leurs enseignants (Janosz et al. 2009).

Dans cette même logique, l'étude d'Astor et ses collaborateurs (2006) met en lumière un fait préoccupant : la peur d'aller à l'école ressentie par certains élèves serait directement liée à des formes de maltraitance subies de la part d'un adulte de l'établissement.

3.2.2 Les représentations des élèves du rôle des enseignants

Une stratégie fréquemment proposée pour lutter contre l'intimidation à l'école consiste à encourager les élèves à en parler à un enseignant (Gizzarelli et al. 2023) . Les données suggèrent que les élèves-victimes qui sollicitent de l'aide auprès des adultes à l'école, réduisent, avec le temps, leur risque de développer des problèmes d'intériorisation (Shaw et al. 2019). De plus, le fait de se confier à un enseignant constitue un puissant prédicteur de l'implication de celui-ci dans la gestion des situations de harcèlement (Novick & Isaacs, 2010). Alors que, ceux qui choisissent de ne pas dévoiler les actes dont ils sont victimes, s'exposent à des conséquences néfastes (Thornberg, 2011 ; Wójcik et Mondry, 2020).

Certaines recherches suggèrent que, parmi les stratégies reposant sur le soutien social, le fait de se confier à un adulte au sein de l'établissement scolaire serait l'une des moins efficaces (Black et al. 2010). En effet, les travaux de Smith et Shu (2000) indiquent que le recours à un enseignant, un membre de la famille ou un pair n'est associé à des effets positifs que dans environ la moitié des situations, les résultats variant selon l'interlocuteur : lorsqu'ils s'adressent à un enseignant, la situation peut parfois se détériorer et aucune amélioration n'est observée dans près d'un tiers des cas. Par ailleurs, plusieurs auteurs soulignent que les enseignants peuvent, volontairement ou non, minimiser certains faits, voire ignorer des situations problématiques (Bréa, 2022), et que, même lorsqu'ils sont informés par les élèves, ils peuvent ne pas prendre en compte le signalement ou proposer des conseils inadaptés, malgré de bonnes intentions (Troop-Gordon & Ladd, 2015). Dans ces moments-là, leur rôle de témoin peut presque se transformer en celui de complice, peut-être même de harceleur, parfois sans en avoir pleinement conscience, parfois de manière délibérée (Bréa, 2022). Dans les cas les plus sévères, ceux-ci peuvent même participer aux actes néfastes, souvent de manière indirecte, par exemple en laissant passer des moqueries, pire en y prenant part (Tenenbaum et al. 2011). D'après Tournier (2018) et Catheline (2015), ce phénomène souligne que certains enseignants, dans un désir de maintenir leur autorité, peuvent recourir à des comportements humiliants envers un élève, utilisant ces situations d'intimidation comme un moyen de renforcer leur pouvoir et de prendre le contrôle sur la classe.

De façon générale, les élèves impliqués dans une dynamique de harcèlement scolaire, qu'ils soient victimes, auteurs ou témoins, conservent une perception globalement négative des interventions de leurs enseignants (Berkowitz, 2013). Environ un tiers d'entre eux estime que leur détresse ne sera pas prise au sérieux ou que les enseignants n'agiront pas de manière volontaire et efficace pour mettre fin à la situation (Tolmatcheff et al. 2019 ; Wojcik et al. 2022). Les élèves-victimes expriment plus particulièrement un sentiment de déception lié à un manque perçu d'écoute, de compréhension et de soutien réel de la part du corps enseignant (Bonneau, 2021). De plus, les élèves ne perçoivent pas toujours les réactions de leurs enseignants face aux incidents de harcèlement comme adéquates et craignent parfois que ces interventions n'aggravent la situation plutôt que de la résoudre (Bradshaw et al. 2007).

Enfin, les résultats de l'étude menée par Vania Kerll (2024) révèlent un décalage significatif entre les attentes des élèves en matière de prise en charge du harcèlement scolaire par les enseignants et les moyens dont disposent ceux-ci. Alors que la majorité des élèves interrogés au sein de cette recherche estiment que les enseignants devraient intervenir en cas de harcèlement, plus de 80 % des participants interrogés affirment ne jamais avoir vu un enseignant intervenir lors d'un cas de harcèlement. Ce résultat suggère une perception d'inefficacité ou d'absence d'intervention, renforcée par le sentiment exprimé par certains enseignants d'être insuffisamment formés ou équipés pour gérer les situations de harcèlement scolaire. Dès lors, les enseignants sous-estiment le taux d'agression entre les élèves au sein de leur établissement scolaire (Bradsaw, Sawyer & O'Brennan, 2007).

3.2.3 Les facteurs influençant l'intervention des enseignants

Dans cette perspective, plusieurs travaux montrent que les réactions des enseignants face aux situations de harcèlement, tout comme la qualité globale de leurs interactions avec les élèves, sont étroitement associées aux niveaux de harcèlement observés en classe (Troop-Gordon & Kopp, 2011 ; Wachs et al. 2019). Bien que les enseignants occupent une place centrale dans la prévention et la diminution du harcèlement scolaire, ils déclarent fréquemment se sentir insuffisamment outillés pour y faire face (Finet et al. 2023). Ainsi, malgré leur rôle clé dans la prévention et la gestion du harcèlement scolaire, certains enseignants se disent incertains quant aux modalités d'intervention les plus appropriées (Fischer & Bilz, 2019 ; Yoon et al. 2020), peuvent ne pas réagir systématiquement aux incidents rapportés (Wachs et al. 2019) ou éprouver des difficultés à mobiliser des compétences relationnelles positives dans leur pratique quotidienne (Weyns et al. 2017).

Ceux-ci réagissent différemment aux situations d'intimidation en fonction des émotions et des comportements manifestés par les victimes. Les cas impliquant des élèves exprimant de la tristesse sont perçus comme plus graves et suscitent une réponse émotionnelle plus intense, tandis que ceux concernant des victimes se montrant confiantes ou en colère sont jugés moins sérieux, probablement en raison d'une attribution accrue de responsabilité aux élèves qui ripostent ou affichent une posture assertive (Chen, 2023 ; Sokol et al. 2016). Toutefois, cette grille de lecture contribue à une sous-détection du phénomène, les enseignants ne prenant souvent conscience du harcèlement qu'à la suite d'événements graves, tels qu'une tentative de suicide³ ou une agression physique nécessitant une prise en charge médicale (Yu & Reiss, 2025). En outre, la recherche d'aide constitue un facteur clé de l'implication des enseignants, car elle attire leur attention sur les incidents (Novick & Isaacs, 2010 ; Kim & Craig, 2024). Globalement, le niveau de gravité perçue influence fortement leur probabilité d'intervention : les situations considérées comme moins graves sont moins susceptibles de provoquer une action concrète de leur part (Bauman & Del Rio, 2006 ; Dedousis-Wallace et al. 2014 ; Gizzarelli et al. 2023 ; Yoon & Kerber, 2003 ; Ellis & Shute, 2007).

Les attitudes et réactions des enseignants face au harcèlement scolaire varient selon plusieurs facteurs, tels que le sexe, l'expérience professionnelle et le type d'école (Fischer et al. 2021 ; Gizzarelli et al. 2023 ; Wolgast et al. 2022). Les enseignants plus expérimentés sont généralement plus enclins à intervenir (Burger et al. 2015 ; Sairanen & Pfeffer, 2011), ainsi que ceux ayant un niveau plus élevé en capacité d'auto-efficacité⁴ (Boulton et al. 2014; Bradshaw et al. 2007; Dedousis-Wallace et al. 2013; DeSmet et al. 2015; Macaulay et al. 2018 ; Yoon, 2004). D'ailleurs, ceux ayant eux-mêmes été victimes d'intimidation durant leur enfance semblent plus susceptibles de sanctionner l'agresseur et d'impliquer d'autres adultes (Yoon et al. 2016). Enfin, le sexe des élèves influence également la perception des enseignants : les garçons, étant plus souvent impliqués dans des comportements d'intimidation, suscitent une vigilance et une anticipation accrue de la part des enseignants (Ahn et al. 2013 ; Dawes, Starrett, et al. 2023 ; Smith et al. 2019).

³ À l'échelle mondiale, le suicide est reconnu comme un enjeu majeur de santé publique (Nock et al. 2008), résultant de facteurs multiples et complexes (Soto-Sanz et al. 2021). Il constitue également une cause majeure de mortalité évitable chez les adolescents. Selon l'Organisation mondiale de la Santé, le suicide représentait en 2021 la troisième cause de décès chez les 15–29 ans à l'échelle mondiale. Aux États-Unis, les données du *Youth Risk Behavior Survey* indiquent qu'en 2023, 20,4 % des élèves du secondaire ont déclaré avoir sérieusement envisagé une tentative de suicide, 16,7 % avoir élaboré un plan suicidaire et 9,5 % avoir effectué une tentative au cours des 12 derniers mois.

⁴ Selon Albert Bandura, la capacité d'auto-efficacité ou le sentiment d'efficacité personnelle, est la croyance en ses propres capacités à accomplir des tâches et à atteindre des objectifs, même face à des obstacles.

Des recherches plus récentes démontrent que les enseignants réagissent plus fréquemment aux situations de harcèlement physique plutôt qu'aux formes relationnelles ou verbales (Bell & Willis, 2016 ; Fry et al. 2020 ; Yoon et al. 2016), surtout si les actes sont perçus comme moins graves que les formes physiques (Byers et al. 2011 ; Mishna et al. 2005). Cette différence d'attitude peut s'expliquer par plusieurs facteurs. D'une part, l'existence de politiques dans les établissements scolaires oriente la manière dont les enseignants doivent intervenir face aux agressions physiques ou verbales (Bauman & Del Rio, 2006). D'autre part, elle peut aussi découler du message implicite transmis aux élèves, selon lequel l'agression physique est considérée comme plus grave et entraîne des conséquences plus importantes (Swit, 2021 ; Maunder et al. 2010 ; Skrzypiec et al. 2011). Ainsi, la réponse des professeurs face au phénomène de harcèlement peut être affectée par leur attitude à l'égard de l'élève-victime, à savoir s'ils pensent que la victime est responsable de leur victimisation (DeSmet et al. 2015) ou à l'inverse, s'ils considèrent que la victime a besoin de la protection d'un adulte (Mishna et al. 2005 ; Yoon, 2004).

Les réponses des enseignants face au harcèlement scolaire peuvent être actives, comme la sanction de l'auteur, le soutien à la victime ou la communication avec les parents, ou passives, comme conseiller à la victime de se défendre seule ou ne pas intervenir (Campaert et al. 2017 ; Troop-Gordon & Quenette, 2010). Bien que la recherche ne permette pas de déterminer de manière définitive les stratégies les plus efficaces, les études suggèrent que les réponses actives sont généralement associées à des niveaux de harcèlement plus faibles, tandis que les réponses passives correspondent à des niveaux plus élevés (Campaert et al. 2017 ; Van Gils et al. 2022 ; Wachs et al. 2019). Les réponses actives renforcent chez les élèves la perception que l'enseignant ne tolère pas le harcèlement, alors que les réponses passives peuvent créer l'impression d'indifférence ou de blâme envers la victime, favorisant la persistance des comportements de harcèlement et limitant la probabilité que les victimes sollicitent de l'aide (Troop-Gordon & Quenette, 2010). Pourtant, malgré leur rôle central, les enseignants n'interviennent pas toujours activement, en raison de difficultés à identifier les incidents, à en évaluer la gravité ou à réagir de manière appropriée face à des situations répétées (van Verseveld et al. 2020 ; Wachs et al. 2019).

Dans le prolongement de ces différentes réactions, selon les formes de harcèlement, une revue systématique menée par Macaulay et al. (2018) a montré que de nombreux enseignants, qu'ils soient en formation ou déjà en exercice, manquent de confiance pour identifier et gérer la cyberintimidation en milieu scolaire. En raison de son caractère intangible et de ses dimensions technologiques, ils tendent également à en percevoir la gravité comme moindre et se montrent moins enclins à intervenir. Alors qu'un grand nombre d'études indique l'importance d'une approche préventive à adopter,

incluant une intervention efficace, pour lutter contre cette forme émergente de harcèlement (Agatston & Limber, 2018 ; Green et al. 2017 ; Ng et al. 2020).

D'autres études illustrent que lorsque les professeurs pensent que l'intimidation est « *normative*⁵ » et que cela peut affecter leur volonté d'intervenir (Hektner & Swenson, 2012 ; Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2008 ; Troop-Gordon & Ladd, 2015). Certains adultes pensent, surtout dans les cas impliquant de jeunes enfants, que ceux-ci sont incapable d'en intimider d'autres (Farrell, 2010 ; Tikkanen, 2004) et considèrent que ces expériences font partie d'une évolution naturelle (Bullock, 2002 ; Migliaccio, 2015 ; Stauffer et al. 2012). Par conséquent, ils sont moins susceptibles d'intervenir car ils ne perçoivent pas la problématique (Williford, DePaolis et Colonnies, 2021).

4. Le quatrième axe : le pourcentage de victime qui ne parle pas à un adulte du harcèlement et les raisons de ce silence

4.1 Un silence largement répandu

Selon le rapport de 2017 du Centre national de prévention de Pacer, 64 % des élèves-victimes de harcèlement scolaire choisissent de ne pas en parler. Ce silence s'explique par plusieurs facteurs, parmi lesquels la peur des représailles, le sentiment d'inefficacité des démarches de signalement, ainsi que la honte et la culpabilité éprouvées par les victimes. À cet égard, Mitsumura (2016) souligne que le Japon est également confronté à un phénomène important de harcèlement scolaire non détecté par les adultes, les victimes hésitant à se confier par crainte de ripostes, par souci de préserver la face et par manque de confiance envers les enseignants, ce qui peut conduire à des conséquences plus grave. Plus largement, le silence des victimes apparaît comme un phénomène transversal et largement répandu, observé dans de nombreux contextes nationaux, notamment au Pérou (Merino, Carozzo & Benites, 2011), à Singapour (Ng & Rigby, 2010) et aux États-Unis (Jordan & Austin, 2012).

Des nouvelles données indiquent que seuls 21 à 58 % des élèves victimes de harcèlement choisissent de se confier à un enseignant (Blomqvist et al. 2020 ; Ten Bokkel et al. 2021). Cette tendance est confirmée par d'autres études. Par exemple, Blomqvist et ses collaborateurs (2019) signifient que seulement 34 % des victimes parlent de leur expérience à un adulte de leur famille,

⁵ Selon les auteurs, « *normative* » signifie que l'intimidation est perçue comme quelque chose de normal, courant ou attendu dans un milieu social donné (par exemple, un comportement « *typique* » entre élèves) (Williford, DePaolis et Colonnies, 2021 ; Thomas, Connor et Scott, 2018).

20,6 % à un enseignant et à peine 12,7 % à un autre adulte de l'établissement scolaire. Plus récemment, Bonneau (2021) met en évidence ce qu'elle qualifie de « *silence protecteur* »⁶ : sur 33 jeunes interrogés, 19 déclarent avoir choisi de se taire, estimant que les adultes tendent à minimiser les faits et à ne pas intervenir efficacement pour les soutenir. Selon une seconde enquête menée en 2022 sur le climat scolaire révèle que 24,7 % des élèves disent avoir été victimes de violences répétées. Sur un total de 11 550 participants, huit sur dix affirment se défendre seuls, et un sur trois n'en parle à personne (Traore, 2022).

Une seconde étude portant sur le cyberharcèlement⁷ comportant un échantillon de 400 élèves, ayant un taux de prévalence de 44,1 % de victimisation, révèle que 55 % des victimes en ont parlé à un adulte de l'établissement scolaire et que 73 % l'ont divulgué auprès d'un pair (Weber, Kops & Wachs, 2025). Du point de vue de la psychologie du développement, à l'adolescence, ces résultats s'expliquent par le déplacement de l'attachement émotionnel et du soutien social perçu des parents vers les pairs, ce qui aboutit à une tendance à se confier plus facilement à ceux-ci (Manay et Collin-Vézina, 2021).

Enfin, la recherche récente de Bjereld et ses collaborateurs (2024), menée auprès de 1061 lycéens suédois, dont 190 victimes, présente un taux de 48,4 % des élèves ont confié leur situation de harcèlement à leurs enseignants. L'étude démontre que les élèves-victimes de harcèlement indirect, comme les rumeurs ou l'exclusion, parlent plus facilement à leurs enseignants, sans doute parce que ces formes cachées passent souvent inaperçues. La confiance joue un rôle clé : les élèves se confient surtout aux enseignants qu'ils perçoivent comme bienveillants et à l'écoute. À l'inverse, une relation distante ou froide ne favorise pas la confiance. La réaction de l'enseignant compte aussi : un soutien empathique renforce la relation et encourage à parler à nouveau, tandis que l'indifférence ou l'inaction fait taire les victimes.

4.2 Les différents obstacles intervenant dans le silence des victimes

Le silence des victimes de harcèlement scolaire résulte de multiples facteurs : le sentiment de honte et de responsabilité, la peur d'être jugé ou blâmé, ainsi que le doute quant à l'efficacité et à la

⁶ Bien que le concept de « *loi du silence* », désignant le mutisme entourant les situations d'intimidation, ait largement été évoqué dans le champ éducatif il demeure relativement peu exploré sur le plan scientifique (Griffiths & Perkins, 1996 ; Slocum et al. 2017).

⁷ Plus précisément, les auteurs se sont focalisés sur le cybergrooming (= harcèlement à caractère sexuel) entre élèves.

réceptivité des adultes freinent la divulgation (Tolmatcheff et al. 2019 ; Becker, 2010 ; Bjereld, 2018 ; Boulton et al. 2017 ; Harrison et al. 2022), la crainte du rejet social, des représailles ou de l'aggravation du harcèlement renforce ce silence, tout comme la méfiance envers les adultes et les dispositifs scolaires, ou encore l'adoption du silence comme stratégie face à un environnement perçu comme peu sécurisant (Tomova et al. 2021 ; Wójcik et Rzeńca, 2021 ; Yu & Reiss, 2025). De plus, le type d'intimidation peut jouer un rôle : les violences relationnelles, telles que les rumeurs ou l'exclusion, semblent être moins signalées que les violences physiques (Wójcik et Rzeńca, 2021)⁸. Ces différents facteurs expliquent pourquoi le silence constitue un obstacle majeur à l'identification et à la résolution des situations de harcèlement scolaire.

Un premier obstacle au signalement du harcèlement scolaire réside dans le sentiment de honte et la sensation de responsabilité, fréquemment ressentis par les élèves victimes (Tolmatcheff et al. 2019 ; Huang et al. 2023 ; Kim et Craig 2024). Incapables d'exprimer clairement leur souffrance, ces élèves rendent la détection du harcèlement plus difficile pour le corps professoral ou leurs proches (Becker, 2010). Ce sentiment de culpabilité favorise l'intériorisation de la détresse et renforce le silence. Les victimes cherchent à préserver une image positive auprès de leurs enseignants (Baek et al. 2023), redoutant que le fait de signaler leur situation soit interprété comme un aveu de faiblesse ou une part de responsabilité dans ce qu'elles subissent. Cette crainte, associée à un sentiment de honte, constitue un frein important au recours aux adultes pourtant susceptibles de leur offrir soutien et protection (Tolmatcheff et al. 2019). De plus, l'intériorisation des messages dévalorisants véhiculés par les harceleurs contribue au développement d'une image de soi altérée, caractérisée par une faible estime personnelle, de la culpabilité, un isolement social et un repli sur soi (Okobi et al. 2023). Dans ce contexte, les victimes hésitent fréquemment à dénoncer leur situation, craignant d'être perçues comme faibles ou responsables des mauvais traitements qu'elles subissent (Estévez-Garcia et al. 2023).

Un second obstacle à la recherche d'aide auprès des adultes réside dans la crainte que leurs réactions soient inadéquates, qu'ils ne les croient pas, ou que l'école soit incapable de les protéger (Bjereld, 2018 ; Boulton et al. 2017 ; DeLara, 2012 ; Ditch the Label, 2016 ; Oliver & Candappa, 2007 ; O'Brien et al. 2018). Le choix de se confier dépend fortement de la perception que l'élève a des adultes de l'école : ceux qui inspirent confiance et stabilité peuvent devenir une source de soutien, tandis que les dispositifs officiels : psychologues scolaires, formulaires anonymes ou « *boîtes à*

⁸ Ce constat contraste toutefois avec les résultats de Bjereld et ses collaborateurs (2024). Cette divergence pourrait s'expliquer par des différences de contexte scolaire ou méthodologiques.

plaintes »⁹ peuvent être perçus comme intimidants et risquer de stigmatiser la victime (Wójcik et Rzeńca, 2021).

Un troisième obstacle au signalement du harcèlement scolaire est la peur du rejet social, des représailles ou de l'aggravation de la situation, qui incite les adolescents à garder le silence (Tomova et al. 2021 ; Bjereld, 2018 ; Boulton et al. 2017 ; Huang et al. 2023 ; Kim et Craig 2024). Cette crainte crée un cercle vicieux où l'élève se sent piégé dans sa souffrance, renforcée par la peur d'être jugé ou blâmé (Bresson, 2011). L'étude de Yu et Reiss (2025) précise que ce silence ne relève pas d'une passivité individuelle, mais constitue une stratégie adaptative face à un environnement perçu comme peu sécurisant et peu réceptif. Le non-signalement s'explique par la peur des rétorsions, le souci de préserver la face, une asymétrie relationnelle entre élèves et adultes, ainsi qu'un manque de confiance envers les enseignants. Ces éléments instaurent un climat d'insécurité, comme le montrent Xu et al. (2023) : le harcèlement renforce le sentiment d'insécurité, ce qui diminue la tendance des victimes à se confier et accentue leur détresse psychologique. Ainsi, ce silence persistant constitue une véritable barrière à l'identification et à la résolution des situations de harcèlement scolaire (Bréa, 2022), les victimes redoutant de ne pas être écoutées ou comprises, même lorsqu'elles se confient à un adulte (Romano, 2015 ; Camuset et al. 2010 ; DeLara, 2012).

Un quatrième obstacle au dévoilement du harcèlement réside dans le type d'intimidation subie, qui influence la propension des victimes à se confier. Selon l'étude qualitative de Wójcik et Rzeńca (2021), les violences physiques sont plus fréquemment signalées, tandis que les violences relationnelles – rumeurs, exclusion et moqueries – restent souvent cachées. Les victimes peuvent également estimer qu'il est « *trop tard* » pour se confier et que la divulgation de leur expérience ne changera pas leur situation, ce qui renforce le maintien du silence. Ce sentiment de perte de contrôle peut les amener à croire qu'aucune issue n'est possible, au point de considérer le suicide comme le seul moyen de reprendre prise sur leur situation ou de mettre fin à leur souffrance (Hinduja & Patchin, 2010).

4.3 L'ambivalence entre la volonté de se défendre seul et le besoin d'aide

⁹ Une boîte à plaintes est un dispositif mis en place dans certains établissements scolaires pour permettre aux élèves (ou aux membres de déposer anonymement un message écrit signalant un problème, une situation de harcèlement, une injustice ou toute autre difficulté vécue.

Les recherches antérieures ont identifié quatre types de réactions chez les victimes de harcèlement scolaire : la tristesse, comme « *pleurer* » ; l'évitement, comme « *faire comme si de rien n'était* » ; la recherche d'aide auprès des parents, enseignants, autres adultes ou pairs ; et l'autodéfense, comme « *se défendre par soi-même* » (Kim & Craig, 2024 ; Rosen et al. 2017 ; Sokol et al. 2016 ; Waasdorp & Bradshaw, 2011 ; Xie et al. 2022).

Un aspect fréquemment étudié est l'ambivalence ressentie par l'élève-victime. D'un côté, il tente de résoudre seul la situation, en espérant qu'il soit assez « *fort* » ou « *mature* » pour y faire face. Ce comportement est particulièrement fréquent chez les enfants/adolescents multi-victimisés, qui subissent différents types de violences (physiques, psychologiques, verbales...) de manière répétée (Traore, 2022). Tout de même, lorsque ces victimes se retrouvent dans une situation de forte victimisation, 20,3 % des parents décident de signaler les faits aux autorités (Traore, 2022). D'un autre côté, l'élève-harcelé a aussi un désir de dénoncer la situation, en espérant qu'un adulte l'aide à sortir de ce cercle vicieux (DeLara, 2012 ; Moore et Maclean, 2012). Il a besoin de protection et de soutien, mais craint d'être perçu comme « *immature* » par ses camarades ou d'être considéré comme une « *balance* » (Camuset et al. 2010). Il craint non seulement le jugement des autres, mais aussi les représailles de ses harceleurs, qui le menacent régulièrement s'il ose en parler à un adulte (Camuset et al. 2010).

De ce fait, les données de la littérature existante indiquent que les adolescents nécessitent un environnement social fondé sur la confiance et la sécurité afin de pouvoir exprimer et partager des expériences traumatisantes avec leurs parents et leurs enseignants, à l'opposé de contextes relationnels marqués par l'indifférence ou le rejet (Estévez-Garcia et al. 2013). De manière générale, les recherches montrent que lorsqu'un adolescent perçoit la relation parent-enfant ou enseignant-élève comme étant de qualité, il est davantage enclin à exprimer et à partager ses difficultés personnelles (Matsunaga, 2009 ; Shaheen et al. 2019). S'agissant plus spécifiquement des situations de victimisation, Mishna (2004) a mis en évidence que la décision des enfants de révéler leur vécu est fortement influencée par le désintérêt parental ou par des réactions négatives de la part des adultes de référence. Dès lors, les interventions visant à lever ces obstacles, tels que la honte, la peur des représailles ou encore la crainte de ne pas être écouté et compris, pourraient contribuer de manière significative à améliorer le bien-être psychologique des adolescents victimes de harcèlement (Kwan et al. 2022).

4.4 Des différences selon les genres

Il existe également des différences notables entre les filles et les garçons en ce qui concerne la façon dont ils réagissent au harcèlement scolaire. Selon l'enquête de Traore en 2022, 54,7 % des garçons victimes de violence choisissent de se défendre seul, tandis que seulement 38 % des filles adoptent cette approche. Les filles seraient plus susceptibles de révéler leur situation de harcèlement à un adulte (Aceves, Hinshaw, Mendoza-Denton & Page-Gould, 2010 ; Cortes & Kochenderfer-Ladd, 2014 ; Hunter et al. 2004 ; Smith & Shu, 2000 ; Unnever & Cornell, 2004). En revanche, les garçons tendraient à réagir de manière plus agressive face à cette violence (Aceves et al. 2010 ; Cortes & Kochenderfer-Ladd, 2014). Les filles, en outre, sont plus enclines à chercher un soutien social pour faire face à leurs émotions négatives liées au harcèlement (Hunter et al. 2004). Les garçons, eux, évitent souvent d'en parler, principalement par crainte d'être jugés pour exprimer leur souffrance et à cause des attentes sociales qui les poussent à cacher leurs émotions (Unnever & Cornell, 2004). Quant au sentiment de sécurité dans leur établissement scolaire, 36,1 % des élèves se sentent en insécurité, un pourcentage plus élevé chez les filles (42,9 %) par rapport aux garçons (29,5 %) (Traore, 2022).

4.5 Des différences selon l'âge

La littérature met en évidence également des différences liées à l'âge des élèves. En général, les plus jeunes ont tendance à parler de leurs expériences de harcèlement à un adulte, qu'il s'agisse de leurs parents ou d'un enseignant. Cette tendance est moins marquée chez les adolescents plus âgés, qui, eux, se confient moins facilement aux adultes (Aceves et al., 2010 ; Cortes & Kochenderfer-Ladd, 2014 ; Oliver & Candappa, 2007 ; Smith & Shu, 2000 ; Unnever & Cornell, 2004). Pour ces derniers, lorsqu'ils choisissent finalement de parler de leur situation, c'est souvent auprès de leurs pairs, plutôt qu'à un adulte, comme une manière de rechercher du soutien tout en évitant le regard des ceux-ci (Oliver & Candappa, 2007 ; Unnever & Cornell, 2004).

MÉTHODOLOGIE

1. L'échantillon

La population cible de cette étude est constituée des élèves de l'enseignement secondaire ordinaire en Fédération Wallonie-Bruxelles, incluant les filières professionnelle, qualification, transition et générale, de la première à la quatrième année.

Conformément aux exigences d'une approche quantitative, nous avons recours à un échantillonnage stratifié par année scolaire, afin de garantir une représentativité équilibrée des élèves selon leur niveau d'étude. L'objectif est de constituer un échantillon total de 1 000 élèves, soit 250 participants par degré (première, deuxième, troisième et quatrième années secondaires). Cette répartition permet d'assurer une couverture homogène de la population scolaire visée.

Les élèves inclus dans l'étude sont âgés de 11 à 17 ans, et l'identification du genre se fait de manière inclusive, en proposant les catégories : fille, garçon, autre. L'échantillon est réparti sur quatre établissements secondaires distincts, sélectionnés dans différentes zones géographiques de la Fédération Wallonie-Bruxelles, afin de diversifier les contextes scolaires et renforcer la validité externe des résultats.

2. Le recrutement

La méthode de recrutement des participants s'est appuyée sur une collaboration volontaire des établissements scolaires. Dans un premier temps, une demande a été adressée aux directions d'école par courrier électronique et/ou par téléphone afin de leur présenter les objectifs de la recherche et de leur proposer d'y participer. L'avis de recrutement a été validé par la commission éthique.

Les établissements volontaires ayant accepté de participer ont ensuite invité leurs élèves à rejoindre l'étude. La participation était entièrement basée sur le volontariat, tant pour les écoles que pour les élèves et leurs parents, et aucun élève n'a été contraint de répondre. Un consentement éclairé¹⁰ a été recueilli avant chaque passation auprès des élèves et de leurs représentants légaux, étant donné que les participants étaient mineurs. Ce consentement garantissait qu'ils comprenaient les objectifs de la recherche, les modalités de collecte des données ainsi que leurs droits, notamment la possibilité de se retirer à tout moment sans justification ni conséquence. Sans l'accord préalable des

¹⁰ Selon les travaux de Coyne (2010), le terme « *consentement* » désigne l'engagement volontaire et formel d'un individu à prendre part à une étude scientifique. Il s'agit d'une démarche par laquelle le participant exprime son accord explicite et positif après avoir été dûment informé des modalités de la recherche.

parents et de l'élève, la participation n'était pas permise. L'ensemble de cette procédure visait à assurer le respect des principes éthiques de la recherche et à protéger l'autonomie et le bien-être des adolescents.

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.

3. Les outils

Afin de pouvoir répondre à la question suivante : « *Les victimes de harcèlement scolaire demandent-elles de l'aide, et quel est le lien entre la demande d'aide, l'efficacité perçue des réponses apportées et le soutien social de la part de la famille et des pairs ?* », nous avons confectionné un outil d'auto-évaluation destiné aux élèves¹¹. Celui-ci comprend en introduction plusieurs questions sociodémographiques portant sur l'âge, le sexe, l'année scolaire de l'élève, la date de passation ainsi que le nom de l'établissement scolaire. Il est ensuite organisé en cinq sous-échelles :

1. le *questionnaire Bully/Victim* (Olweus, 1996) ;
2. la *CES-D – Center for Epidemiological Studies Depression Scale* (Fuhrer & Rouillon, 1989)
3. une *échelle d'idéation suicidaire* (Garrison et al. 1991) ;
4. la *Multidimensional Scale of Perceived Social Support* (2015)
5. le *questionnaire sur les différentes interventions* (Rigby & Jonhson, 2016)

Dans ce même questionnaire, des questions complémentaires étaient posées aux élèves concernant la durée du harcèlement (environ une semaine, environ un mois, entre 1 et 3 mois, entre 3 et 6 mois, ou plus de 6 mois), le nombre d'auteurs impliqués (un, deux ou trois, quatre à six, plus de six, ou « *je ne sais pas* »), la demande d'aide à un membre de l'école (enseignant, éducateur, direction, etc.) avec la possibilité de préciser pourquoi aucune aide n'a été sollicitée, l'efficacité de l'intervention en cas de demande d'aide (harcèlement complètement cessé, diminué mais non totalement terminé, inchangé ou aggravé), la demande d'accord préalable de l'élève avant l'intervention de l'établissement (oui/non), ainsi que la satisfaction par rapport à l'aide ou aux conseils reçus (très satisfait, plutôt satisfait, ni satisfait ni insatisfait, plutôt insatisfait, insatisfait).

¹¹ Voir annexe 6.

3.1 Le questionnaire Bully/Victim (Olweus, 1996)

Le questionnaire Bully/Victim est un outil d'auto-évaluation standardisé développé par Olweus afin d'explorer le phénomène du harcèlement scolaire. L'échelle de type Likert permet d'évaluer à la fois les situations de victimisation et les comportements d'intimidation, leurs différentes formes (verbales, physiques, relationnelles, cybernétiques, sexuelles ou racistes), leur fréquence, leur durée, les contextes dans lesquels ils surviennent ainsi que les réactions de l'entourage scolaire et familial. Les réponses sont recueillies à l'aide d'échelles de fréquence ordinales portant sur les deux à trois derniers mois, ce qui permet d'identifier des profils d'élèves impliqués comme victimes, auteurs, ou non impliqués. Sur le plan psychométrique, le questionnaire présente une bonne consistance interne, avec des coefficients alpha de Cronbach généralement compris entre 0,80 et 0,90 pour les sous-échelles de victimisation et de harcèlement. La fidélité test-retest, évaluant la stabilité temporelle de l'instrument, est satisfaisante, avec des coefficients de corrélation généralement compris entre 0,60 et 0,80 selon les études. L'outil bénéficie d'une large validation transculturelle, renforçant sa robustesse méthodologique. Dans le présent questionnaire d'auto-évaluation confectionné, l'intégralité de l'échelle originale n'a pas été utilisée : seuls certains items jugés pertinents au regard des objectifs de l'évaluation ont été retenus tout en conservant le cadre conceptuel et les fondements psychométriques généraux de l'instrument original (Olweus, 1996).

3.2 Une échelle de dépression (Fuhrer & Rouillon, 1989)

La CES-D évalue la présence de symptômes dépressifs au cours de la semaine écoulée. Elle comporte vingt items décrivant différents états émotionnels et comportements associés à la dépression, tels que la tristesse, la perte d'énergie, la baisse d'intérêt ou de plaisir, les difficultés de concentration, les troubles du sommeil ou encore le sentiment de solitude (Fuhrer & Rouillon, 1989). C'est une auto-évaluation reposant sur une échelle de Likert où chaque item est coté de 0 à 3 : 0 correspond à « *jamais ou très rarement* » (moins d'un jour), 1 à « *parfois* » (un à deux jours), 2 à « *assez souvent* » (trois à quatre jours) et 3 à « *souvent ou tout le temps* » (cinq à sept jours) (Fuhrer & Rouillon, 1989). L'échelle présente une bonne fiabilité interne, avec un alpha de Cronbach de 0,85 (Radloff, 1989). Certains items mesurent également les affects positifs, comme le bonheur ou l'optimisme, et sont codés de manière inversée. Les élèves indiquent pour chaque affirmation à quelle fréquence ils ont ressenti l'état décrit, ce qui permet d'obtenir une mesure quantitative de leur niveau de symptomatologie dépressive. À savoir que les items 4, 8, 12 et 16 sont formulés positivement et doivent être inversés (Chabrol et al. 2004). Le score total est obtenu en additionnant l'ensemble des items, pour un résultat compris entre 0 et 60 (Chabrol et al. 2004). Un score inférieur à 16 témoigne

d'une dépression minime, un score compris entre 16 et 23 indique une dépression légère et un score égal ou supérieur à 24 renvoie à une dépression modérée à sévère (Rushton et al. 2002).

3.3 Une échelle d'idéation suicidaire (Garrison et al. 1991)

L'échelle d'idéation suicidaire de Garrison et ses collaborateurs est un instrument d'auto-évaluation court destiné à repérer la présence de pensées suicidaires chez les adolescents. Composée de trois items, elle explore la fréquence, durant la semaine précédente, de pensées négatives concernant la valeur de la vie, le désir de se faire du mal ou l'envie de se suicider. Il s'agit d'une échelle de Likert dans laquelle chaque item est évalué de 0 à 3 : 0 correspond à « *jamais ou très rarement* » (moins d'un jour), 1 à « *parfois* » (un à deux jours), 2 à « *assez souvent* » (trois à quatre jours) et 3 à « *souvent ou tout le temps* » (cinq à sept jours). Cette échelle présente une bonne consistance interne, avec un alpha de Cronbach de 0,84 (Chabrol et al. 2006). Les élèves évaluent à quelle fréquence ils ont éprouvé ces sentiments, permettant ainsi d'identifier de manière rapide et sensible les jeunes présentant un risque potentiel. Un score élevé reflète une fréquence plus importante des idéations suicidaires. L'addition des trois items produit un score total compris entre 0 et 9 (Garrison et al. 1991).

3.4 Une échelle multidimensionnelle de soutien social perçu (MSPSS, 2015)

Dans cette étude, seules les dimensions relatives au soutien perçu de la famille et des amis ont été utilisées. L'échelle MSPSS mesure la perception qu'a l'adolescent de la disponibilité, de l'écoute et du soutien émotionnel offerts par ses proches. Elle permet d'évaluer dans quelle mesure l'élève se sent entouré, compris et soutenu dans son environnement familial et amical, à travers des items formulés de manière claire et notés sur une échelle de type Likert. D'un point de vue psychométrique, la MSPSS est une échelle multidimensionnelle validée dans de nombreux contextes culturels et linguistiques, avec des propriétés de fiabilité solides. Les coefficients alpha de Cronbach rapportés sont généralement élevés, souvent supérieurs à 0,85 pour les sous-échelles famille et amis, ce qui indique une bonne consistance interne. Les analyses factorielles confirment la structure à trois dimensions (famille, amis, figure significative), bien que l'utilisation partielle de l'échelle, comme dans cette étude, permette de se concentrer sur les dimensions pertinentes pour le contexte étudié sans altérer la validité des scores. L'échelle permet également de mesurer la perception subjective du soutien social, qui est un indicateur important du bien-être psychologique et de la résilience des adolescents élevé (Hellfeldt et al. 2020 ; Jakobsen et al. 2022).

3.5 Le questionnaire sur les différentes interventions (Rigby & Jonhson, 2016)

Ce questionnaire s'inspire à l'origine de celui élaboré par Rigby et Johnson (2016). Son objectif est de repérer concrètement les actions mises en place, ou au contraire l'absence d'actions, par les établissements scolaires afin de lutter contre le harcèlement entre élèves, en se basant sur le point de vue des victimes. En effet, ces dernières sont généralement les mieux placées pour décrire les démarches réellement entreprises par l'école après un signalement, ainsi que leur efficacité perçue. L'outil comprend 18 items qui évaluent la manière dont les victimes perçoivent les interventions mises en œuvre par l'établissement après qu'elles ont sollicité de l'aide. Chaque item propose trois modalités de réponse : « *oui* » (coté 1), « *non* » (coté 2) et « *je ne sais pas* » (case vide). Les sept premiers items concernent la dimension intitulée « *confrontation et sanction de l'élève auteur du harcèlement* ». Le huitième item porte quant à lui sur la catégorie « *soutien apporté à la victime pour l'aider à faire face à la situation* ». Les neuvième, dixième et onzième items renvoient à l'implication de l'établissement auprès des parents. Les douzième et treizième items relèvent de la catégorie « *mise en place d'une démarche de résolution de conflit* ». Les quatorzième, quinzième et seizième items correspondent à la dimension « *sollicitation d'une aide interne ou externe à l'école* ». Le dix-septième item évalue les actions liées au suivi du comportement des élèves, tandis que le dix-huitième item s'inscrit dans la catégorie « *travail mené avec les élèves* » (Rigby, 2020). Enfin, le score total obtenu peut varier entre 1 et 34, ce qui permet d'estimer le degré de mise en œuvre perçu des différentes mesures adoptées par l'école face aux situations de harcèlement.

4. La passation

Le questionnaire a été administré en présentiel, sous format papier, au sein des établissements secondaires concernés.

La passation du questionnaire s'est déroulée pendant les heures d'étude, ce qui a permis de mobiliser de larges cohortes d'élèves dans des conditions calmes et encadrées. Un membre du personnel scolaire (enseignant ou éducateur) était présent dans la salle afin de garantir un environnement ordonné. Toutefois, il lui avait été explicitement demandé de ne pas circuler entre les bancs afin de préserver la confidentialité et de ne pas influencer les réponses des élèves.

Les élèves étaient installés seuls à leur banc, ou, lorsque ce n'était pas possible, séparés par un support physique, afin de préserver la discrétion de leurs réponses. La durée de passation était d'environ 20 minutes. Durant ce laps de temps, les élèves avaient le droit de poser des questions

uniquement à l'autrice de l'étude. De ce fait, j'étais présente dans la salle afin de répondre à toute demande de clarification sur le contenu ou la formulation des items du questionnaire.

OBJECTIFS ET HYPOTHÈSES

1. Les objectifs de la recherche

Cette recherche s'inscrit autour de la question centrale suivante : *les victimes de harcèlement scolaire demandent-elles de l'aide à un membre de l'école, et comment cette demande d'aide est-elle liée à l'efficacité perçue des réponses apportées par l'établissement ainsi qu'au soutien social provenant de la famille et des pairs ?*

Dans cette perspective, l'objectif principal de l'étude est d'examiner, du point de vue d'élèves âgés de 11 à 17 ans, si les victimes de harcèlement scolaire sollicitent effectivement de l'aide au sein de leur établissement et auprès de quels acteurs scolaires (enseignants, PMS, personnel éducatif). L'étude vise également à comprendre les raisons qui favorisent ou freinent cette demande d'aide.

Un second objectif consiste à analyser la relation entre la demande d'aide adressée à un membre de l'école et l'efficacité perçue des interventions mises en place. Il s'agit d'évaluer comment les réponses institutionnelles sont vécues par les élèves-victimes, et si ces interventions sont associées à une diminution, une persistance ou une aggravation du harcèlement, ainsi qu'à la présence et à l'intensité de symptômes dépressifs et suicidaires.

Enfin, la recherche cherche à mettre en évidence le rôle du soutien social de la famille et des pairs dans ce processus. Elle examine dans quelle mesure ce soutien est associé à la probabilité de demander de l'aide à l'école et à une perception plus positive de l'efficacité des réponses apportées.

En articulant la demande d'aide, l'efficacité des interventions scolaires et le soutien social, cette étude vise à mieux comprendre les conditions favorisant une prise en charge scolaire perçue comme utile par les victimes de harcèlement.

2. Les différentes hypothèses

Les hypothèses de cette recherche s'inscrivent dans une approche quantitative, à la fois corrélationnelle et comparative, en cohérence avec les dimensions mesurées par le questionnaire. Elles s'engagent également dans la continuité des hypothèses formulées par Manon Verviers dans son mémoire portant sur *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, envisagé sous l'angle des symptômes dépressifs et des idées suicidaires*.

Afin de mieux comprendre les facteurs associés à la détresse psychologique des élèves-victimes de harcèlement scolaire, les hypothèses de recherche ont été formulées en fonction des variables indépendantes identifiées dans la littérature. Celles-ci concernent notamment les caractéristiques du harcèlement (telles que sa fréquence, sa durée et le nombre d'auteurs impliqués), le soutien social perçu, la perception de l'efficacité des interventions mises en place par l'école, ainsi que certaines variables sociodémographiques comme le genre et le niveau scolaire.

Dans cette optique, les hypothèses ont été organisées en trois grandes catégories. La première regroupe les hypothèses liées à la demande d'aide, qui portent notamment sur le rôle du soutien social et des démarches entreprises par les victimes pour solliciter de l'aide face aux situations de harcèlement. La seconde catégorie rassemble les hypothèses relatives à la perception de l'efficacité des interventions scolaires, c'est-à-dire la manière dont les élèves victimes évaluent les actions mises en place par l'établissement après un signalement. Enfin, la troisième catégorie englobe les hypothèses concernant les variations individuelles ainsi que la perception du soutien social.

1.1 Hypothèses relatives à la demande d'aide auprès de l'établissement scolaire

- a) *Les élèves exposés à un harcèlement plus fréquent, de plus longue durée ou impliquant plusieurs auteurs sont moins susceptibles de demander de l'aide à un membre de l'école.*

La littérature met en évidence que les formes chroniques et sévères de harcèlement sont associées à un sentiment d'impuissance, de honte et de résignation, conduisant au silence des victimes. Plus la situation s'inscrit dans la durée, plus la probabilité de solliciter de l'aide diminue, renforçant le syndrome de victimisation (Thornberg, 2011 ; Tolmatcheff et al. 2019).

- b) *La demande d'aide adressée à l'établissement scolaire augmente la probabilité que le harcèlement diminue ou cesse.*

Les recherches montrent que le fait de se confier à un adulte de l'école constitue un facteur déterminant dans la gestion des situations de harcèlement. Informer un enseignant favorise son implication dans la résolution du problème (Novick & Isaacs, 2010) et permet de rendre visibles des situations souvent dissimulées (Senden & Galand, 2020). Les élèves qui sollicitent de l'aide présentent également une diminution des difficultés d'intériorisation, suggérant un effet protecteur indirect sur l'évolution du harcèlement (Shaw et al. 2019). À l'inverse, le silence des victimes est associé à la persistance, voire à l'aggravation des situations de harcèlement (Thornberg, 2011).

c) Les filles victimes de harcèlement scolaire sollicitent plus fréquemment de l'aide auprès de l'établissement scolaire que les garçons victimes.

Les normes de socialisation masculine encouragent davantage l'inhibition émotionnelle et la gestion autonome des difficultés, ce qui constitue un frein à la demande d'aide. Ces normes peuvent renforcer le silence des garçons face au harcèlement malgré une souffrance réelle (Perron & Gosselin, 2004 ; Shaffer & Kipp, 2014).

d) Les élèves victimes appartenant au premier degré du secondaire (première et deuxième année) sont plus susceptibles de demander de l'aide à un membre de l'école que les élèves du second degré (troisième et quatrième année).

Les élèves plus jeunes ont davantage tendance à se tourner vers les adultes comme figures de protection et d'autorité (Catheline, 2020). À l'opposé, les adolescents plus âgés cherchent plus souvent à gérer les situations de manière autonome, en lien avec le développement de leur indépendance et la gestion de leur image sociale (Shaffer & Kipp, 2014).

e) Les élèves victimes de harcèlement scolaire qui ont demandé de l'aide présentent un niveau actuel plus faible de dépression et d'idées suicidaires que ceux percevant ces interventions comme inefficaces.

La littérature considère la demande d'aide comme une stratégie de coping permettant aux élèves-victimes de mobiliser des ressources sociales et institutionnelles susceptibles d'atténuer l'impact psychologique du harcèlement (Hunter et al. 2004). Alors que, le silence et la non-divulgaration de la victimisation sont associés à un sentiment d'impuissance et à une intensification des

symptômes internalisés, tels que la dépression et les idées suicidaires (Arseneault, 2018 ; Reijntjes et al. 2010). Dans cette perspective, les victimes ayant sollicité de l'aide pourraient présenter des niveaux plus faibles de détresse psychologique que ceux qui ne se sont pas confiés ou qui n'ont pas cherché de soutien (Bjereld, 2018).

1.2 Hypothèses relatives à la perception de l'efficacité des interventions scolaires

- f) Un niveau élevé de soutien social perçu (familial, pairs) est positivement associé à l'efficacité perçue des interventions scolaires mises en place après une demande d'aide. En outre, le soutien social provenant des pairs est plus fortement associé à cette efficacité perçue que le soutien social familial.*

Selon le modèle de l'effet tampon du soutien social (Cohen & Wills, 1985), les ressources sociales atténuent l'impact des événements stressants et améliorent l'évaluation subjective des aides reçues. Les élèves disposant d'un soutien familial et amical solide tendent à percevoir davantage les interventions scolaires comme aidantes, crédibles et protectrices, même lorsque celles-ci sont imparfaites. Dans le contexte scolaire, le soutien des pairs revêt une importance particulière, car les interactions entre élèves constituent le cadre principal dans lequel se déroule le harcèlement. Plusieurs études démontrent que les victimes bénéficiant du soutien de leurs camarades se sentent davantage comprises, protégées et légitimées dans leur vécu (Holt & Espelage, 2007 ; Sainio et al. 2011).

- g) Les élèves-victimes qui perçoivent les interventions scolaires comme efficaces présentent un niveau actuel plus faible de dépression et d'idées suicidaires que ceux percevant ces interventions comme inefficaces.*

La littérature indique que la diminution ou la cessation du harcèlement est associée à une réduction des symptômes dépressifs, anxieux et suicidaires (Reijntjes et al. 2010 ; Arseneault, 2018). À l'inverse, l'absence d'intervention ou l'inefficacité perçue des réponses institutionnelles renforce le sentiment d'abandon, la détresse émotionnelle et le risque de troubles internalisés (Tolmatcheff et al., 2019 ; Bjereld, 2018 ; DeLara, 2012).

- h) Les filles victimes de harcèlement scolaire sont plus satisfaites des interventions scolaires que les garçons victimes.*

La perception de l'efficacité des interventions dépend en partie de la congruence entre le type d'aide apportée et les attentes de l'élève. Les filles valorisent davantage l'écoute, la reconnaissance de la souffrance et le soutien émotionnel, dimensions plus fréquemment mobilisées par les adultes scolaires (Tolmatcheff et al. 2019). Les garçons peuvent au contraire percevoir ces interventions comme moins adaptées à leurs besoins ou comme une atteinte à leur autonomie (Bauman & Del Rio, 2006).

1.3 Hypothèses relatives aux différences individuelles

- i) Les filles victimes de harcèlement perçoivent un niveau de soutien social (familial et amical) plus élevé que les garçons.*

Les études révèlent que les filles entretiennent généralement des relations interpersonnelles plus intimes et mobilisent davantage leurs réseaux sociaux pour faire face aux difficultés. Les garçons, bien qu'ayant besoin de soutien, ont tendance à moins le percevoir ou à moins l'exprimer, ce qui peut conduire à une sous-évaluation du soutien disponible (Rueger et al. 2008 ; Cantin & Boivin, 2023).

- j) À niveau de harcèlement équivalent, les filles présentent un niveau plus élevé de symptômes dépressifs et d'idées suicidaires que les garçons.*

Les recherches montrent que les filles expriment davantage de troubles internalisés tels que la tristesse, l'anxiété et la dépression, tandis que les garçons manifestent plus fréquemment des comportements externalisés. Cette différence n'implique pas nécessairement une moindre souffrance chez les garçons, mais plutôt une expression différente de la détresse psychologique (Reijntjes et al. 2011 ; Kristensen & Smith, 2003).

RÉSULTATS

1. Analyses descriptives

1.1 Données socio-démographiques

Après la collecte des questionnaires dans dix établissements scolaires de la région Wallonie-Bruxelles, nous avons d'abord constitué notre propre échantillon, issu de quatre établissements, comprenant 864 élèves, parmi lesquels 148 ont été identifiés comme victimes de harcèlement scolaire.

Dans un second temps, nous avons intégré les données recueillies par Manon à Verviers, provenant de six établissements et correspondant à un échantillon de 791 élèves dont 131 cas de harcèlement ont été relevés. La combinaison de ces deux bases de données aboutit ainsi à un échantillon global de 1655 élèves, parmi lesquels 279 sont concernés par des situations de harcèlement scolaire, constituant la population cible de notre recherche et sur laquelle portent exclusivement nos analyses.

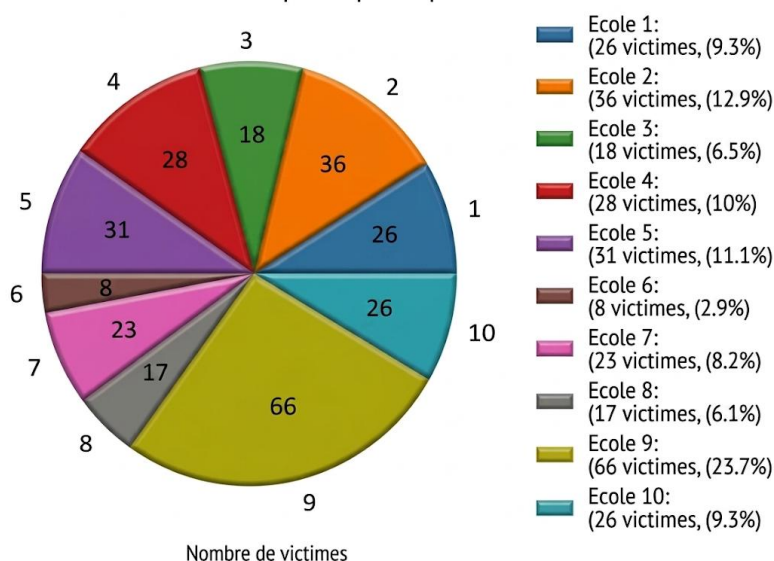
L'identification des victimes repose sur la question suivante¹² issue du questionnaire Bully/Victim d'Olweus (1996) : « *D'après cette définition, as-tu été victime de harcèlement depuis le début de cette année scolaire ?* ». Ont été considérés comme victimes les élèves ayant sélectionné l'une des réponses suivantes : « *seulement une fois ou deux* », « *deux ou trois fois par mois* », « *une fois par semaine* » ou « *plusieurs fois par semaine* ».

Par conséquent, 1360 élèves ont été classés comme non-victimes, ceux-ci ayant répondu « *jamais* » à cette question. Il convient toutefois de souligner l'existence d'un biais potentiel de classification, dans la mesure où certaines victimes peuvent ne pas s'être reconnues ou déclarées comme telles, ce qui implique un risque de sous-estimation du phénomène de victimisation.

1.2 Répartition des élèves-victimes de harcèlement par école

¹² Voir annexe 6, p.3

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

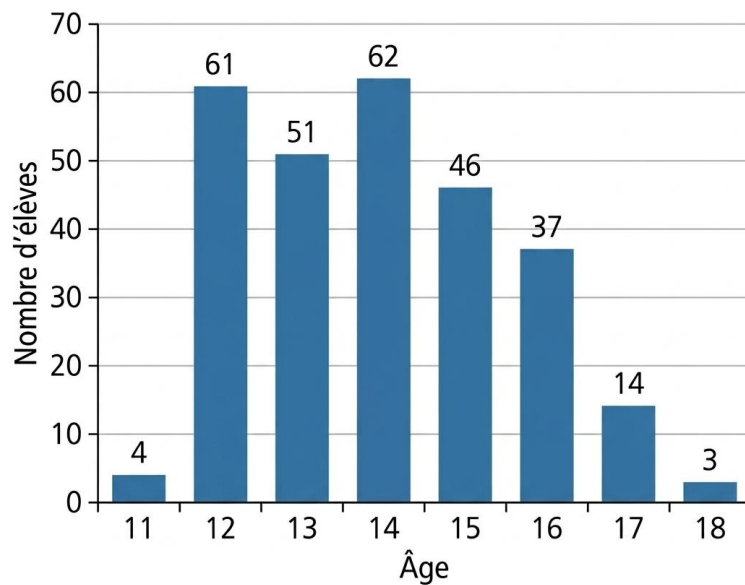


La Figure 1 présente la répartition du nombre de victimes de harcèlement par école, ainsi que leur distribution au sein de l'échantillon total de victimes. L'analyse des données révèle que l'école 9 présente la proportion la plus importante avec 23,7 % des victimes (66 élèves), suivie par l'école 2 avec 12,9 % (36 victimes) et l'école 5 avec 11,1 % (31 victimes). L'école 4 représente quant à elle 10 % de l'échantillon (28 victimes), tandis que les écoles 1 et 10 affichent des résultats identiques de 9,3 % chacune, soit 26 victimes par établissement. Enfin, les proportions sont plus réduites pour l'école 7 avec 8,2 % (23 victimes), l'école 3 avec 6,5 % (18 victimes), l'école 8 avec 6,1 % (17 victimes) et, pour finir, l'école 6 qui enregistre le taux le plus bas avec 2,9 % (8 victimes).

1.3 Répartition des élèves par genre, niveau scolaire et âge

L'échantillon de cette étude se compose de 160 filles (57,3 %) et de 116 garçons (41,6 %), auxquels s'ajoutent 3 élèves (1,1 %) s'identifiant dans la catégorie autre. Concernant le profil scolaire, la répartition par niveau est la suivante : 28 % des élèves sont en première secondaire (78 élèves), 21,5 % en deuxième (60 élèves), 30,5 % en troisième (85 élèves) et 20,1 % en quatrième secondaire (56 élèves). Enfin, comme le souligne la Figure 2 relative à la distribution des âges, les participants sont âgés de 11 à 18 ans, avec une moyenne d'âge de 14 ans et un écart-type de 1,55.

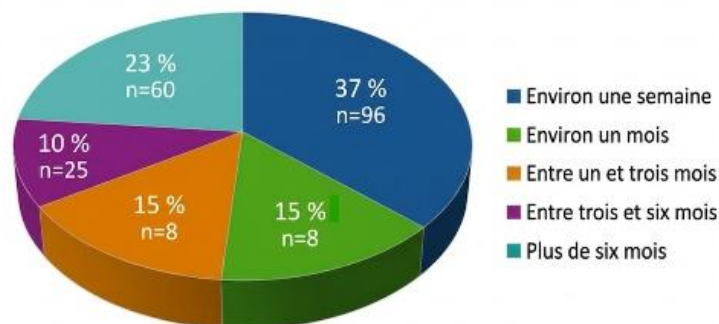
Figure 2. Distribution des élèves selon leur âge



1.4 Durée de harcèlement scolaire

La Figure 3 présente la répartition des élèves-victimes selon la durée du harcèlement subi. Une majorité d'entre eux, soit 37,4 %, déclare être confronté à des faits de harcèlement depuis environ une semaine. Les durées intermédiaires sont moins fréquentes : 14,8 % des élèves subissent ces faits depuis environ un mois, et une proportion identique les subit depuis une période comprise entre un et trois mois. Par ailleurs, 9,7 % font état d'un harcèlement persistant depuis trois à six mois. Enfin, une part significative de l'échantillon, s'élevant à 23,3 %, déclare subir ces actes d'intimidation depuis plus de six mois.

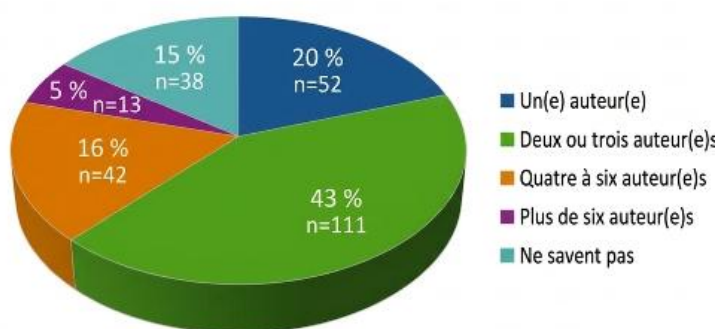
Figure 3. Répartition des élèves en fonction de la durée du harcèlement



1.5 Nombre d'auteurs de harcèlement scolaire

À partir des données recueillies auprès des élèves-victimes, la Figure 4 met en évidence la répartition du nombre d'auteurs impliqués dans les situations de harcèlement. Les cas impliquant un seul auteur concernent 20,4 % des élèves. La catégorie la plus représentée correspond aux situations impliquant deux ou trois auteurs, avec 43,1 % des réponses. Ensuite, 16,4 % des victimes indiquent être confrontées à quatre à six auteurs, tandis que 5,2 % rapportent des situations impliquant plus de six auteurs. Enfin, 14,9 % des élèves déclarent ne pas être en mesure de préciser le nombre d'auteurs concernés.

Figure 4. Distribution des élèves selon le nombre d'auteurs de harcèlement



1.6 Demande d'accompagnement à l'établissement scolaire

L'analyse des données révèle que la sollicitation d'aide en milieu scolaire concerne une minorité significative de l'échantillon. En effet, 40,4 % des élèves ont entrepris une démarche auprès d'un membre de l'établissement. À l'inverse, une nette majorité de 59,6 % n'a pas sollicité de soutien interne. Le Tableau 1 met en évidence les réticences à solliciter l'institution, qui s'explique par une combinaison de facteurs psychologiques et contextuels. D'une part, la brièveté ou la cessation des faits, couplée à une tendance à la relativisation, pousse souvent les élèves à l'autonomie ou au silence. D'autre part, l'appréhension d'une escalade des tensions et un certain scepticisme vis-à-vis de l'efficacité des interventions scolaires freinent la démarche. Enfin, la préférence pour des confidentes extérieurs, jointe à une difficulté à identifier le harcèlement ou à une simple pudeur personnelle.

Tableau 1. Répartition des motifs de non-recours à l'aide chez les élèves

Tableau des motifs de non-signalement du harcèlement

Rang	Catégorie de raison	Détails et nuances observées	Nombre d'élèves (sur 275)
1	Minimisation et normalisation	Faits jugés "sans gravité", considérés comme de l'humour, une simple dispute ou un manque de maturité.	19
2	Désir d'autonomie et d'indépendance	Volonté de régler le problème seul, de se défendre ou de laisser passer le temps.	23
3	Crainte des conséquences	Appréhension que la situation empire, peur des représailles ou d'attirer des ennuis.	22
4	Résolution spontanée ou externe	Cessation naturelle des faits ou choix de se confier exclusivement à la famille, aux amis ou à la police.	18
5	Défiance envers l'institution	Sentiment d'inefficacité de l'école, manque d'écoute des adultes ou échecs passés.	8
6	Freins psychologiques personnels	Sentiment de honte, peur du jugement, manque de confiance en soi ou pudeur.	11
7	Méconnaissance du phénomène	Difficulté à s'identifier comme "victime" ou incapacité à nommer les faits comme du harcèlement.	2
8	Pression sociale et stéréotypes	Crainte du rejet par les pairs ou injonctions de genre ("gérer seul en tant qu'homme").	0
-	Autres	Réponses vagues, imprécises ou "Je ne sais pas".	43
-	Non concernés / Vide	Élèves n'ayant pas renseigné de motif (non victimes ou non répondants).	129

1.7 Évaluation de l'efficacité perçue

Sur un échantillon total de 279 élèves, un sous-groupe de 114 répondants a complété le volet relatif à l'évolution du harcèlement après sollicitation de l'établissement, ce qui représente environ deux cinquièmes de la cohorte (40,9 %). L'efficacité moyenne perçue par ces répondants est de 2,85 ($E.T. = 0,920$), la mesure étant établie sur une échelle de 1 (aggravation) à 4 (cessation complète). Dans le détail, 26,3 % des élèves rapportent que le harcèlement a complètement cessé, tandis que 42,1 % indiquent une diminution des faits sans arrêt total. À l'opposé, 21,9 % des répondants ne constatent aucun changement et 9,6 % font état d'une aggravation de la situation.

Le croisement de ces données avec la temporalité des agissements (Tableau 2) montre que les cas où le harcèlement a complètement cessé concernent majoritairement des situations de courte durée, avec 23 occurrences sur 30 pour un harcèlement d'environ une semaine. Parallèlement, les situations n'ayant pas changé ou ayant empiré se concentrent principalement sur les harcèlements installés depuis plus de six mois, avec respectivement 12 et 8 cas répertoriés pour cette durée. Enfin, la perception d'une diminution partielle des faits constitue la réponse la plus fréquente pour les situations durables, atteignant 16 cas pour les harcèlements de plus de six mois.

Tableau 2. *Fréquence des perceptions d'efficacité des interventions face au harcèlement scolaire en lien avec sa durée*

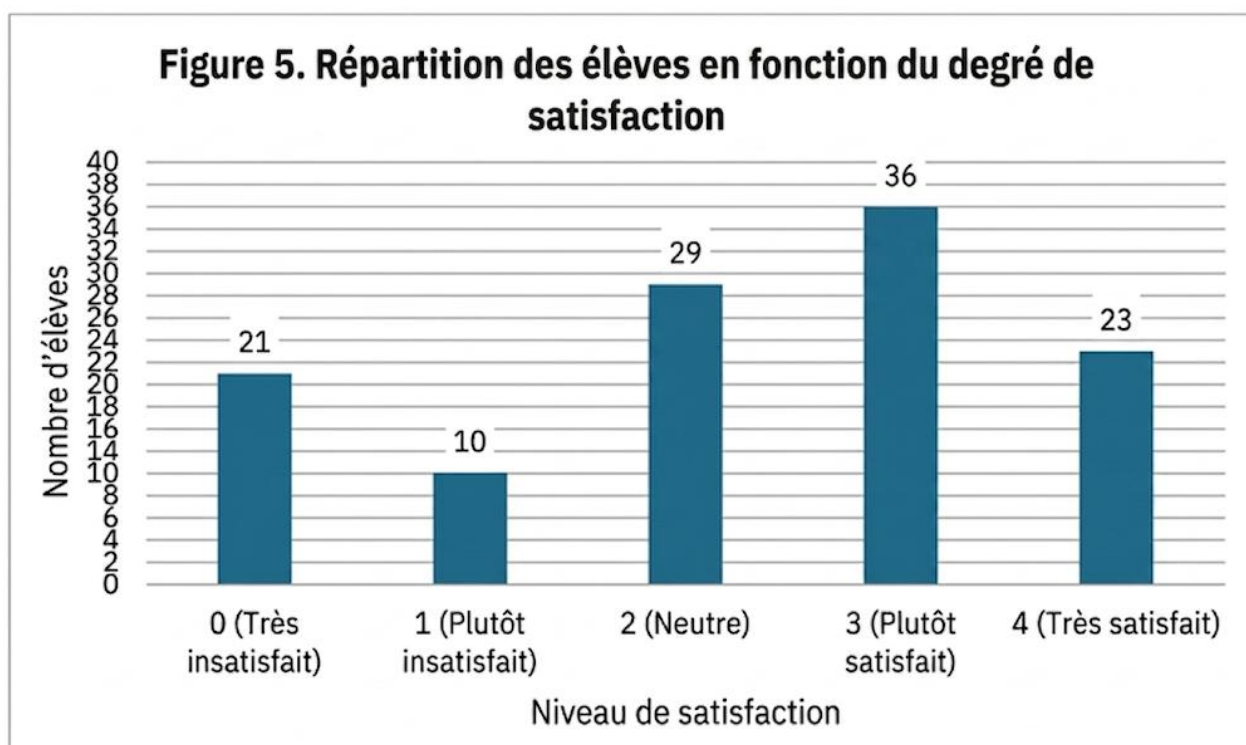
Perception de l'efficacité	Quantité	Pourcentage total	1 semaine	1 mois	1–3 mois	3–6 mois	Plus de 6 mois
Harcèlement a empiré (1)	4	6,9 %	0	0	0	0	3
Pas de changement (2)	12	20,7 %	0	0	3	3	6
A diminué (3)	25	43,1 %	2	5	5	2	10
A cessé (4)	17	29,3 %	10	2	2	0	0

1.8 Consentement pour l'intervention auprès des élèves

En ce qui concerne les modalités d'intervention, nous avons cherché à savoir si l'établissement scolaire avait sollicité l'accord de l'élève avant d'agir. Sur l'échantillon global de 279 élèves, un sous-groupe de 116 répondants s'est prononcé sur cette question, ce qui représente 41,6 % de la cohorte. Les résultats indiquent que pour 40 élèves, l'intervention a eu lieu sans consentement préalable, soit un peu plus d'un tiers de ce groupe (34,5 %). À l'inverse, une majorité de 76 élèves, correspondant à près de deux tiers des répondants (65,5 %), déclarent que l'institution a recueilli leur accord avant d'entreprendre des démarches.

1.10 Taux de satisfaction

En ce qui concerne le ressenti des élèves victimes de harcèlement, nous avons mesuré le degré de satisfaction relatif à l'aide et aux conseils reçus de la part de l'établissement scolaire (voir Figure 5). Sur l'échantillon de 119 répondants, les résultats indiquent que 17,6 % des élèves se déclarent très insatisfaits et 8,4 % plutôt insatisfaits. Une part importante des participants, soit 24,4 %, exprime un avis neutre (ni satisfait, ni insatisfait). Inversement, le taux de satisfaction global s'élève à près de la moitié des répondants (49,6 %), se répartissant entre 30,3 % d'élèves plutôt satisfaits et 19,3 % très satisfaits. Sur une échelle graduée de 0 (très insatisfait) à 4 (très satisfait), la moyenne s'établit à 2,25 avec un écart-type de 1,28.



2. Analyses inférentielles

L'ensemble des analyses statistiques ont été réalisées à l'aide du logiciel jamovi (version 2.7.23).

L'échantillon initial comprenait 279 participants ; les analyses ont été effectuées sur 275 individus, après exclusion des cas présentant des données manquantes pour au moins une des variables étudiées.

L'examen de la normalité des données a été effectué via le test de Shapiro-Wilk pour l'ensemble des variables de l'étude. Les résultats indiquent que la totalité des variables suit une distribution non normale. En effet, les statistiques W de Shapiro-Wilk oscillent entre 0,361 et 0,984, avec des valeurs p systématiquement inférieures au seuil de significativité (allant de $p < 0,001$ à $p = 0,004$).

Bien que la variable de score total de dépression présente les indicateurs les plus proches d'une courbe de Gauss ($W = 0,984$; $p = 0,004$), elle demeure statistiquement anormale puisque sa valeur p reste inférieure à 0,05. Un cas particulier est observé pour la variable niveau scolaire : malgré une

symétrie quasi parfaite (coefficient d'asymétrie de 0,008), son aplatissement marqué (Kurtosis de -1,33), son test de Shapiro-Wilk significatif ($p < 0,001$) confirment une absence de normalité.

Compte tenu de ces violations systématiques des postulats de normalité, nous avons privilégié l'utilisation de tests statistiques non paramétriques pour l'ensemble des analyses. Ainsi, les relations entre variables ont été traitées par des corrélations de Spearman, et les comparaisons de groupes ont été effectuées à l'aide de tests U de Mann-Whitney, ou encore des autres statistiques supplémentaires comme le test de Welch, garantissant ainsi la fiabilité des conclusions malgré l'asymétrie ou l'aplatissement des distributions observées.

Par conséquent, le seuil de significativité retenu pour l'ensemble des analyses était fixé à $p < 0,05$.

2.1 Hypothèse a : Harcèlement scolaire (fréquence, durée, multiplicité des auteurs) et faible recours à l'aide scolaire

L'analyse de l'hypothèse visait à déterminer si l'intensité de l'expérience de victimisation (fréquence, durée et nombre d'auteurs) influençait la probabilité pour un élève de solliciter l'aide d'un membre du personnel de l'école. Au regard des résultats statistiques obtenus, cette hypothèse n'est que partiellement confirmée.

Les tests de Shapiro-Wilk effectués sur les variables de fréquence ($W = 0,881$), de durée ($W = 0,864$) et de nombre d'auteurs ($W = 0,849$) se sont révélés significatifs ($p < 0,001$), indiquant une déviation à la normalité. Par ailleurs, le test de Levene met en évidence une hétéroscédasticité pour la variable de fréquence ($F(4,372) = 0,271$; $p = 0,037$), suggérant une inégalité des variances entre les groupes. Compte tenu de ces éléments, les analyses ont été conduites à l'aide du test de Welch, plus robuste en cas d'hétéroscédasticité, et complétées par le test non paramétrique de Mann-Whitney à titre d'analyse de sensibilité.

Concernant la fréquence du harcèlement, le test de Welch ($t = -3,14$; $p = 0,002$) et le test de Mann-Whitney ($U = 6777$; $p < 0,001$) indiquent une différence statistiquement significative entre les groupes. La taille d'effet associée (d de Cohen = -0,39) correspond à un effet de faible à modérée amplitude. Concrètement, la différence observée entre les groupes est réelle mais relativement limitée en ampleur, donc les élèves des deux groupes ne sont pas radicalement différents, mais un groupe

présente tout de même une tendance plus marquée au harcèlement que l'autre, en lien avec l'hypothèse.

À propos de la durée du harcèlement, les résultats du test de Welch ($t = -2,10$; $p = 0,037$) et du test de Mann-Whitney ($U = 6716$; $p = 0,021$) convergent vers un résultat statistiquement significatif. La taille d'effet estimée ($d = -0,27$) indique un effet de faible amplitude. Cela signifie que, même si la différence est statistiquement significative, elle reste peu importante en pratique ; les écarts de durée de harcèlement entre les groupes existent mais sont modestes, ce qui suggère un impact limité de la variable étudiée sur la durée du harcèlement.

En revanche, pour le nombre d'auteurs impliqués, les résultats du test de Welch ($t = -0,72$; $p = 0,475$) et du test de Mann-Whitney ($U = 8275$; $p = 0,455$) ne mettent pas en évidence de différence statistiquement significative entre les groupes. La taille d'effet observée ($d = -0,09$) est négligeable. Dans les faits, les différences entre les groupes sont extrêmement faibles, voire inexistantes, et que la variable étudiée ne semble pas influencer de manière observable le nombre d'auteurs impliqués dans les situations de harcèlement.

Tableau 3. *Statistiques descriptives de la fréquence, de la durée et du nombre d'auteurs du harcèlement*

Variabes	Demande d'aide	N	Moyenne	Médiane	Ecart-type	Erreur standard
Fréquence	0	163	7,08	5,00	5,12	0,401
	1	110	9,21	7,00	5,74	0,548
Durée	0	150	2,49	2,00	1,61	0,131
	1	107	2,92	3,00	1,57	0,152
Nombre d'auteur	0	160	2,46	2,00	1,27	0,100
	1	109	2,58	2,00	1,32	0,127

Note. La variable « demande d'aide » est codée de manière binaire : 0 indique qu'un élève n'a pas sollicité d'aide, tandis que 1 indique qu'un élève a demandé de l'aide auprès de son établissement scolaire.

En synthèse, les analyses montrent des différences statistiquement significatives concernant la fréquence et la durée du harcèlement, avec des tailles d'effet faibles à modérées. Cela indique que les groupes comparés ne présentent pas les mêmes niveaux de harcèlement et que ces différences sont suffisamment fiables pour être considérées comme réelles, même si leur ampleur reste limitée. Le sens des résultats indique que le groupe de référence présente des niveaux plus élevés de fréquence et une durée de harcèlement plus longue que l'autre groupe. Autrement dit, le second groupe est

associé à une diminution de la fréquence des situations de harcèlement ainsi que de leur durée, ce qui va dans le sens d'un effet protecteur ou atténuateur de la variable étudiée. Cependant, aucune différence statistiquement significative n'est observée pour le nombre d'auteurs impliqués. Cela signifie que les deux groupes présentent un niveau comparable sur cette variable, sans variation notable, ce qui indique que la variable étudiée n'influence pas le nombre de personnes impliquées dans les situations de harcèlement.

2.2 Hypothèse b : Demande d'aide scolaire et réduction / cessation du harcèlement

L'analyse de l'hypothèse, postulant qu'une demande d'aide auprès de l'établissement scolaire favoriserait la diminution ou l'arrêt du harcèlement, est infirmée par les résultats statistiques.

Le test de Shapiro-Wilk indique une déviation à la normalité ($W = 0,841$; $p < 0,001$), tandis que le test de Levene ne met pas en évidence de différence significative de variances entre les groupes ($F(1, 116) = 0,196$; $p = 0,659$). Compte tenu de la non-normalité des distributions, les analyses ont été conduites à l'aide du test non paramétrique de Mann-Whitney, complété par un test t de Welch à titre d'analyse de sensibilité.

Les résultats du test de Mann-Whitney ($U = 434$; $p = 0,946$) et du test t de Welch ($t(8,00) = 0,027$; $p = 0,979$) ne mettent pas en évidence de différence statistiquement significative entre les groupes. La taille d'effet (d de Cohen = 0,01) est négligeable. Cela signifie que la différence observée entre les groupes est pratiquement inexistante. Concrètement, le fait de demander de l'aide à l'établissement scolaire ne s'accompagne ni d'une diminution ni d'une augmentation mesurable de la cessation ou de la réduction du harcèlement dans les données analysées. Les deux groupes présentent donc des niveaux quasi identiques, ce qui indique une absence d'effet réel de la variable étudiée sur l'évolution du harcèlement.

Tableau 4. *Statistiques descriptives de l'évolution du harcèlement suite à une demande d'aide*

Variable	Demande d'aide	N	Moyenne	Médiane	Ecart-type	Erreur standard
Evolution du harcèlement	0	8	3,00	3,00	0,926	0,327
	1	110	2,99	3,00	0,904	0,0862

Note. La variable « demande d'aide » est codée de manière binaire : 0 indique qu'un élève n'a pas sollicité d'aide, tandis que 1 indique qu'un élève a demandé de l'aide auprès de son établissement scolaire.

En synthèse, les analyses ne montrent pas de différence statistiquement significative entre les élèves ayant sollicité un membre de l'établissement scolaire et ceux ne l'ayant pas fait concernant l'évolution du harcèlement, ce qui indique que la trajectoire du harcèlement (réduction, stabilisation ou arrêt) est globalement similaire dans les deux groupes. Les élèves ayant demandé de l'aide ne présentent donc pas une amélioration plus marquée de leur situation que ceux n'ayant pas sollicité l'établissement, ni en termes de diminution de la fréquence ou de la durée du harcèlement, ni en termes d'évolution globale. La taille d'effet négligeable confirme cette absence de différence en pratique, en suggérant que l'impact éventuel de la demande d'aide scolaire sur l'évolution du harcèlement est inexistant ou trop faible pour être observable dans les données.

2.3 Hypothèse c : Genre (filles vs garçons) et recours à l'aide scolaire chez les victimes de harcèlement

Cette analyse visait à examiner l'association entre le genre et la sollicitation d'aide auprès de l'établissement. Un test du Chi-carré d'indépendance a été réalisé pour évaluer la relation entre ces deux variables nominales.

L'examen de la table de contingence (Tableau 5) indique que 68 filles sur 160 (42,5 %) déclarent avoir sollicité une aide, contre 43 garçons sur 113 (38,1 %). Le test du Chi-carré ne met pas en évidence d'association statistiquement significative entre les variables ($\chi^2 = 1,91$; $p = 0,385$). La taille d'effet, estimée par le V de Cramer ($V = 0,083$), indique une association de très faible amplitude. Cela signifie que le genre ne constitue pas un facteur déterminant dans le recours à l'aide scolaire chez les victimes de harcèlement, et que d'autres variables, non analysées ici, sont probablement plus pertinentes pour expliquer les comportements de recherche d'aide.

Tableau 5. Répartition de la sollicitation d'aide auprès de l'établissement scolaire en fonction du genre des élèves-victimes

Genre	Aide non sollicité	Aide sollicitée	Total
Fille	92 (33,5 %)	68 (24,7 %)	160 (58,2 %)
Garçon	70 (25,5 %)	43 (15,6 %)	113 (41,1 %)
Autre	2 (0,0 %)	0 (0,0 %)	2 (0,0 %)

Total	164 (59,6 %)	111 (40,4 %)	275 (100 %)
-------	-----------------	-----------------	----------------

En synthèse, les analyses ne mettent pas en évidence d'association statistiquement significative entre le genre et la sollicitation d'aide dans cet échantillon, ce qui signifie que le fait d'être une fille ou un garçon n'influence pas de manière observable la probabilité de demander de l'aide auprès de l'établissement scolaire. Autrement dit, les proportions de recours à l'aide sont proches entre les deux groupes, avec seulement une légère différence numérique (un peu plus de filles que de garçons déclarent avoir sollicité de l'aide), mais cette différence reste insuffisante pour être considérée comme fiable sur le plan statistique.

2.4 Hypothèse d : Niveau scolaire (1er vs 2e degré du secondaire) et recours à l'aide auprès de l'école chez les victimes de harcèlement

Cette analyse visait à examiner l'association entre le niveau scolaire (premier degré vs second degré) et la sollicitation d'aide auprès d'un membre de l'école.

Un test du Chi-carré d'indépendance a été réalisé (voir Tableau 6). Les résultats ne mettent pas en évidence d'association statistiquement significative entre ces variables ($\chi^2 = 1,17$; $p = 0,760$). La taille d'effet, estimée par le V de Cramer ($V = 0,065$), indique une association de très faible amplitude, cela indique que l'année d'étude ne constitue pas un facteur déterminant dans la propension des élèves à solliciter un soutien de la part de l'établissement face au harcèlement.

Tableau 6. Répartition de la sollicitation d'aide selon le degré d'enseignement secondaire

Degré scolaire	Années d'étude	Aide non sollicité	Aide sollicité	Total
Premier degré	Première et deuxième année	83 (30,2 %)	52 (18,9 %)	135 (49,1 %)
Deuxième degré	Troisième et quatrième année	81 (29,5 %)	59 (21,4 %)	140 (50,9 %)
Total		164 (59,7 %)	111 (40,3 %)	275 (100 %)

En synthèse, les analyses ne montrent pas d'association statistiquement significative entre le niveau scolaire (premier degré versus second degré du secondaire) et la sollicitation d'aide auprès de l'établissement scolaire dans cet échantillon. Cela signifie que les élèves du premier et du second

degré présentent des comportements de recours à l'aide très similaires, sans différence notable dans leur probabilité de demander de l'aide lorsqu'ils sont victimes de harcèlement.

2.5 Hypothèse e : Demande d'aide et efficacité perçue des interventions scolaires : niveaux de dépression et d'idées suicidaires chez les victimes de harcèlement

Les analyses statistiques révèlent une absence de différence significative entre les élèves ayant sollicité de l'aide et ceux ne l'ayant pas fait, tant pour la dépression que pour les idées suicidaires.

Le test de Shapiro-Wilk, une violation de la condition de normalité pour les idées suicidaires ($W = 0,810$, $p < 0,001$) et la dépression ($W = 0,986$, $p = 0,008$), tandis que le test de Levene a confirmé l'homogénéité des variances pour ces deux variables ($F(2,93) = 0,273$; $p = 0,088$ et $F(1,76) = 0,268$; $p = 0,186$).

Concernant la dépression, le test U de Mann-Whitney ($U = 8383$, $p = 0,508$) et le test de Welch ($t(224) = -0,799$, $p = 0,425$) ne révèlent pas de différence significative entre les groupes. La taille d'effet (d de Cohen = $0,425$) correspond à un effet moyen, malgré l'absence de significativité statistique. Il existe une tendance modérée en faveur d'une différence entre les groupes, sans toutefois que celle-ci soit suffisamment stable ou marquée pour être considérée comme fiable. Cela indique qu'une variation potentielle des niveaux de dépression entre les élèves existe dans les données, mais qu'elle reste incertaine et non généralisable.

Pour les idées suicidaires, le test U de Mann-Whitney ($U = 8421$, $p = 0,273$) et le test de Welch ($t(212) = -1,167$, $p = 0,244$) indiquent également une absence de différence significative. La taille d'effet (d de Cohen = $0,244$) correspond à un effet faible. Autrement dit, même si de légers écarts peuvent être observés, ils restent insuffisants pour conclure à un impact du recours à l'aide scolaire sur ce type de symptomatologie.

Tableau 7. *Statistiques descriptives de la dépression et des idées suicidaires selon la sollicitation d'aide*

Variables	Demande d'aide	N	Moyenne	Médiane	Ecart-type	Erreur standard
Dépression	0	164	2,04	1,00	2,56	0,200
	1	111	2,44	1,00	2,98	0,283

Idées	0	160	26,09	26,00	10,57	0,836
suicidaires	1	111	27,18	26,00	11,28	1,076

Note. La variable « demande d'aide » est codée de manière binaire : 0 indique qu'un élève n'a pas sollicité d'aide, tandis que 1 indique qu'un élève a demandé de l'aide auprès de son établissement scolaire.

En conclusion, les analyses ne mettent pas en évidence de différence statistiquement significative entre les élèves ayant sollicité de l'aide auprès de l'établissement et ceux ne l'ayant pas fait, ni pour le niveau de dépression ni pour les idées suicidaires. Cela signifie que, dans cet échantillon, le recours à l'aide scolaire ne s'accompagne pas d'une amélioration mesurable de ces deux indicateurs de santé mentale, les niveaux observés étant globalement comparables entre les groupes. Dans l'ensemble, ces résultats suggèrent que la demande d'aide auprès de l'établissement ne constitue pas, à elle seule, un facteur déterminant dans les niveaux de dépression et d'idées suicidaires chez les victimes de harcèlement, du moins dans le cadre de cet échantillon.

2.6 Hypothèse f: Soutien social perçu (pairs vs famille) et efficacité perçue des interventions scolaires après demande d'aide

L'analyse de l'hypothèse visait à démontrer qu'un soutien social élevé, particulièrement celui provenant des pairs, influencerait positivement la perception qu'ont les élèves de l'efficacité des interventions scolaires après une demande d'aide. Pour tester ce modèle avec une variable dépendante ordinale, une régression logistique ordinale a été réalisée.

Les résultats du modèle indiquent une absence de lien statistique significatif. En effet, le R-carré de McFadden ($R^2 = 0,00678$) révèle que les coefficients associés aux variables explicatives ne sont pas statistiquement significatifs : la p-valeur du soutien des pairs est de 0,516 et celle du soutien familial est de 0,200. Ces valeurs sont supérieures aux seuils de signification usuels. De ce fait, les effets estimés pour ces variables ne sont donc pas statistiquement différents de zéro. Le modèle dans son ensemble explique une part quasi nulle de la variance de la variable dépendante, ce qui indique que les facteurs inclus dans l'analyse ne permettent pas de rendre compte de la perception d'efficacité des interventions scolaires. De plus, les coefficients associés au soutien des pairs et au soutien familial ne sont pas significatifs, ce qui signifie que leurs effets estimés sont indistinguables de zéro dans les données.

En conclusion, les résultats de la régression logistique ordinale ne mettent pas en évidence de lien statistiquement significatif entre le soutien social perçu (qu'il provienne des pairs ou de la famille)

et la perception de l'efficacité des interventions scolaires après une demande d'aide. Cela signifie que, dans cet échantillon, le niveau de soutien social déclaré par les élèves n'est pas associé à une évaluation plus positive ou plus négative de l'efficacité des interventions de l'école. Concrètement, cela suggère que ni le soutien des pairs ni celui de la famille ne semblent influencer de manière observable la manière dont les élèves jugent l'efficacité des interventions scolaires après avoir demandé de l'aide.

2.7 Hypothèse g : Efficacité perçue des interventions scolaires et niveaux de dépression et d'idées suicidaires chez les victimes de harcèlement

Compte tenu de la distribution non normale des scores, une corrélation de Spearman a été utilisée afin d'évaluer les associations entre les variables.

Les résultats indiquent une corrélation négative statistiquement significative entre l'efficacité perçue des interventions scolaires et le niveau de dépression ($\rho = -0,338$; $p < 0,001$). Cela signifie qu'il existe une association inverse modérée entre ces deux variables : les valeurs plus élevées de l'une sont associées à des valeurs plus faibles de l'autre dans l'échantillon observé.

Concernant les idées suicidaires, la corrélation est également négative et statistiquement significative ($\rho = -0,220$; $p = 0,017$). Cela correspond à une association inverse plus faible, indiquant une relation moins marquée mais toujours présente entre les deux variables dans les données.

Dans les deux cas, les coefficients négatifs indiquent une association inverse entre l'efficacité perçue des interventions scolaires et les indicateurs de détresse psychologique, tandis que les valeurs de p inférieures aux seuils de significativité montrent que ces relations sont statistiquement significatives dans l'échantillon étudié. Ces résultats suggèrent que la manière dont les élèves-victimes de harcèlement perçoivent la réponse de l'école pourrait être liée à leur vécu psychologique : plus les interventions sont perçues comme adaptées, plus les niveaux de dépression et d'idées suicidaires tendent à être faibles.

2.8 Hypothèse h : Genre (filles vs garçons) et efficacité perçue des interventions scolaires chez les victimes de harcèlement

L'analyse visait à examiner l'effet du genre (filles vs garçons) sur l'efficacité perçue des interventions scolaires chez les victimes de harcèlement. Afin de répondre à cette hypothèse, un test non paramétrique U de Mann-Whitney a d'abord été réalisé, puis complété par un test de Welch.

Les résultats mettent en évidence une différence statistiquement significative entre les filles et les garçons victimes de harcèlement concernant la perception de l'efficacité des interventions scolaires. Le test de Mann-Whitney ($U = 1194$; $p = 0,007$), confirmé par le test de Welch ($t(98,4) = -2,66$; $p = 0,009$), indique que cette différence est peu susceptible d'être due au hasard.

Le signe négatif du t de Welch et de la taille d'effet suggère que les filles évaluent en moyenne différemment (ici plus positivement) l'efficacité des interventions scolaires que les garçons. Autrement dit, dans cet échantillon, le niveau de satisfaction ou de perception d'efficacité des aides reçues est plus élevé chez les filles que chez les garçons.

La taille d'effet de Cohen ($d = -0,496$) correspond à un effet de magnitude moyenne, ce qui signifie que la différence observée n'est pas seulement statistiquement détectable, mais qu'elle présente également une ampleur modérée sur le plan pratique. Concrètement, cela indique un écart réel et relativement stable entre les deux groupes dans leur appréciation des interventions scolaires.

Tableau 8. *Distribution du genre en fonction de la perception de l'efficacité de l'intervention*

Variable	Groupe	N	Moyenne	Médiane	Ecart-type	Erreur standard
Genres	1	73	2,00	2,00	1,33	0,156
	2	46	2,65	3,00	1,29	0,190

Note. La variable « genre » est codée de manière binaire : 1 correspond aux filles et 2 correspond aux garçons.

En conclusion, les résultats montrent que le genre est associé à une différence significative et d'amplitude moyenne dans la perception de l'efficacité des interventions scolaires, les filles ayant une évaluation plus favorable que les garçons dans cet échantillon.

2.9 Hypothèse i : Genre (filles vs garçons) et niveau de soutien social perçu (familial et amical) chez les victimes de harcèlement

Pour répondre à cette question, le test non paramétrique U de Mann-Whitney a été utilisé, en raison de la nature ordinale des échelles de Likert et de la distribution potentiellement asymétrique des scores de soutien, puis complété par le test de Welch.

Concernant le soutien des amis, les résultats des tests statistiques (Mann-Whitney $U = 8953$; $p = 0,502$ et Welch $t(256) = 0,413$; $p = 0,680$) indiquent l'absence de différence statistiquement significative entre les genres. Cela signifie que les filles et les garçons rapportent des niveaux de soutien amical globalement similaires dans cet échantillon, sans variation systématique entre les groupes. La taille d'effet négligeable ($d = 0,050$) confirme que, même en termes pratiques, l'écart observé est quasi inexistant.

En revanche, pour le soutien familial, les résultats montrent une différence statistiquement significative entre les filles et les garçons (Mann-Whitney $U = 6068$; $p < 0,001$; Welch $t(270) = -5,390$; $p < 0,001$). Cela signifie que les deux groupes ne perçoivent pas leur soutien familial de la même manière. Le signe négatif du test de Welch indique que l'un des deux groupes (ici les filles, selon la direction de l'effet) rapporte un niveau de soutien familial plus élevé que l'autre. La taille d'effet ($d = -0,645$) correspond à un effet de magnitude moyenne à forte, ce qui indique que cette différence n'est pas seulement statistiquement significative mais également importante sur le plan pratique.

Tableau 9. *Statistiques descriptives du genre selon la perception du soutien social (amis et famille)*

Variables	Genre	N	Moyenne	Médiane	Ecart-type	Erreur standard
Soutien social amis	1	162	21,0	22,0	5,22	0,410
	2	116	20,8	21,5	4,92	0,457
Soutien social famille	1	163	17,7	18,0	7,45	0,583
	2	116	22,1	24,0	6,23	0,579

Note. La variable « genre » est codée de manière binaire : 1 correspond aux filles et 2 correspond aux garçons.

Ainsi, les résultats indiquent que le genre n'est pas associé à une différence dans la perception du soutien des amis, tandis qu'il existe une différence notable dans la perception du soutien familial,

les filles rapportant un niveau de soutien familial perçu significativement plus élevé que les garçons dans cet échantillon.

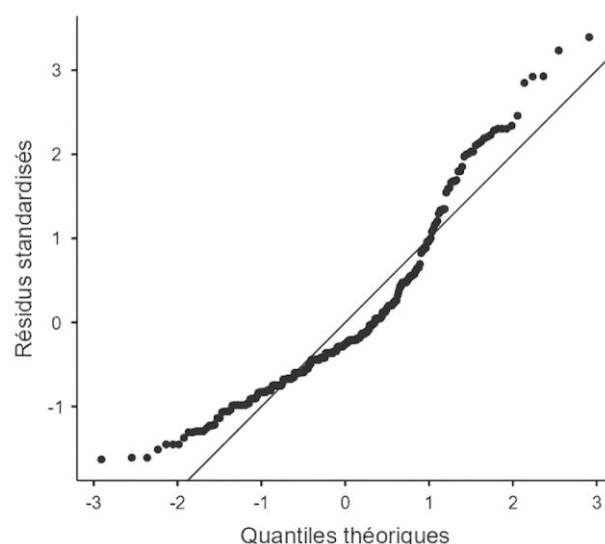
2.10 Hypothèse j : Genre (filles vs garçons), à niveau de harcèlement équivalent, et symptômes dépressifs et idées suicidaires

L'analyse visait à examiner l'effet du genre sur le niveau d'idées suicidaires, à exposition équivalente au harcèlement scolaire. Une analyse de covariance (ANCOVA) a été réalisée en contrôlant la fréquence des agressions subies.

Les résultats indiquent un effet significatif du genre sur les idées suicidaires, $F(1,273) = 9,60$, $p = 0,002$. La taille d'effet associée est faible, le genre expliquant 2,9 % de la variance ($\eta^2 = 0,029$). À titre de comparaison, la fréquence du harcèlement explique 14,6 % de la variance du score ($p < 0,001$).

L'examen des conditions d'application met en évidence une violation de l'homogénéité des variances ($F(1,274) = 15,1$, $p < 0,001$). De plus, les résidus ne suivent pas une distribution normale, comme l'indiquent le test de Shapiro-Wilk ($p < 0,001$) et le graphique Q-Q (Figure 7), qui montre des écarts marqués aux valeurs extrêmes.

Figure 7. Graphique Q-Q pour la variable idées suicidaires

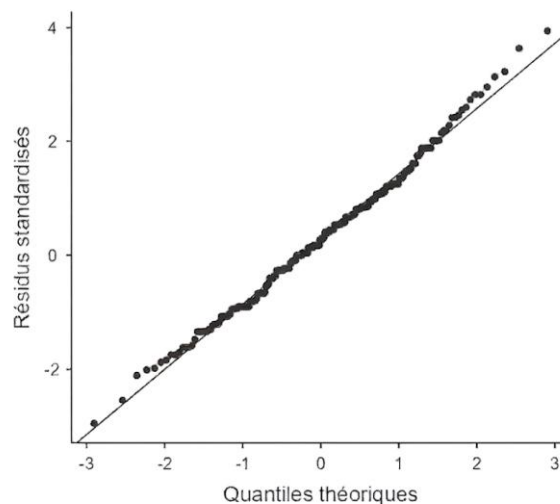


L'analyse de covariance (ANCOVA) met en évidence un effet significatif du genre sur les scores de dépression, à niveau de harcèlement équivalent, ($F(1,268) = 34,6$, $p < 0,001$). La taille d'effet est modérée, le genre expliquant 8,5 % de la variance ($\eta^2 = 0,085$). La fréquence du

harcèlement constitue également un prédicteur significatif, expliquant 25,9 % de la variance ($p < 0,001$).

L'examen des conditions d'application indique que les résidus suivent une distribution normale (test de Shapiro-Wilk : $W = 0,994$, $p = 0,371$), ce qui est confirmé par le graphique Q-Q (Figure 8). En revanche, le test de Levene met en évidence une hétérogénéité des variances ($F(4,34) = 0,269$; $p = 0,038$).

Figure 8. Graphique Q-Q pour la variable dépression



Les analyses de covariance mettent en évidence un effet significatif du genre sur les idées suicidaires et les symptômes dépressifs, indépendamment du niveau de harcèlement. Cela signifie que, même lorsque les élèves sont exposés à une fréquence comparable de harcèlement, le genre reste associé à des différences dans les niveaux de détresse psychologique observés. Plus précisément, les filles présentent des niveaux plus élevés d'idées suicidaires et de symptômes dépressifs que les garçons dans cet échantillon. Toutefois, la taille de cet effet varie selon la variable dépendante, étant faible pour les idées suicidaires et plus marquée pour la dépression. Cela indique que la différence entre filles et garçons est présente mais plus limitée pour les idées suicidaires, tandis qu'elle est plus prononcée pour les symptômes dépressifs. Ainsi, la fréquence du harcèlement apparaît systématiquement comme le principal facteur explicatif dans les deux modèles, expliquant une part plus importante de la variance que le genre. Cela signifie que le niveau d'exposition au harcèlement reste le facteur le plus fortement associé aux symptômes psychologiques mesurés. Enfin, la robustesse des résultats diffère : elle est limitée pour les idées suicidaires en raison de violations des postulats, ce qui implique une interprétation plus prudente de cet effet, mais globalement satisfaisante pour la dépression.

DISCUSSION

Cette étude trouve son origine dans le constat d'un déficit de données scientifiques actualisées concernant les démarches de sollicitation d'aide, ainsi que la manière dont les élèves évaluent l'efficacité des dispositifs de prise en charge proposés par l'institution scolaire (Jones, 2004), en lien avec le soutien social provenant à la fois du cercle familial et des pairs.

Ce mémoire visait à analyser la tendance actuelle des élèves à demander de l'aide, à approfondir les déterminants associés à cette démarche déjà identifiés dans la littérature, ainsi qu'à examiner les motifs expliquant l'absence de recours à l'aide. Il cherchait également à explorer la perception des élèves quant à l'efficacité des interventions mises en place, en particulier au regard du soutien social. Pour rappel, ma question de recherche était : *Est-ce que les victimes de harcèlement scolaire demandent de l'aide ? Relation entre la demande d'aide à un membre de l'école, l'efficacité des réponses apportées et le soutien social de la part de la famille et des pairs.*

Afin de mener à bien cette étude, nous avons collecté des données quantitatives à visée à la fois descriptive et inférentielle. Dans cette section, nous procéderons à une mise en perspective des résultats obtenus en les confrontant aux travaux scientifiques antérieurs.

1. Données principales confirmatoires

1.1 Discussion de l'hypothèse a : Harcèlement scolaire (fréquence, durée, multiplicité des auteurs) et faible recours à l'aide scolaire

Les résultats confirment partiellement l'hypothèse formulée. Contrairement à l'idée selon laquelle un harcèlement plus fréquent et prolongé conduirait à un moindre recours à l'aide scolaire, nos données indiquent que la fréquence et la durée du harcèlement sont associées à une plus forte propension à solliciter un membre du personnel scolaire. En revanche, le nombre d'auteurs n'influence pas cette démarche.

Les données de notre étude montrent que 40,4 % des élèves déclarent signaler une situation de harcèlement à l'école. Ce taux apparaît légèrement supérieur aux données rapportées par Pacer Center (2017), selon lesquelles environ 64 % des victimes ne signalent pas les situations de harcèlement, suggérant qu'environ un tiers seulement en parlent. En revanche, il demeure inférieur

aux résultats plus récents de Bjereld et ses collaborateurs (2024), qui rapportent que 48,4 % des élèves victimes ont confié leur situation de harcèlement à leurs enseignants. Ainsi, le taux observé dans notre étude se situe entre ces deux estimations, ce qui pourrait refléter des différences liées au contexte scolaire, à la population étudiée, aux modalités de mesure du signalement ou encore au type d'adulte de référence considéré. Plusieurs hypothèses peuvent être avancées pour expliquer ces écarts, notamment une accessibilité perçue variable des ressources scolaires, un niveau de confiance différent envers l'institution ou une plus ou moins grande réticence des élèves à solliciter les adultes selon le contexte étudié.

Par ailleurs, nos résultats s'écartent également de certaines données de la littérature associant le caractère chronique du harcèlement à la résignation et au silence (Thornberg, 2011 ; Tolmatcheff et al. 2019). Au contraire, la fréquence et la durée du harcèlement apparaissent ici comme des facteurs favorisant la demande d'aide, ce qui pourrait suggérer l'existence d'un seuil de tolérance au-delà duquel les élèves mobilisent davantage les ressources institutionnelles (Unnever & Cornell, 2004 ; Yablon, 2017 ; Blomqvist et al. 2019 ; Mishna et al. 2006). Une interprétation possible peut s'expliquer par l'effet cumulatif de l'exposition répétée, qui altère l'image de soi et accroît la détresse psychologique (Boulton et al. 2017). Dans cette continuité, les conséquences durables du harcèlement sur la santé mentale peuvent amener les élèves à solliciter de l'aide comme stratégie de protection face à une souffrance devenue difficile à gérer seuls (Wolke & Lereya, 2015). Cette interprétation s'inscrit également dans le modèle du coping de Lazarus et Folkman (1984), selon lequel la demande d'aide constitue une stratégie centrée sur le problème mobilisée lorsque les ressources individuelles sont dépassées par le stress perçu.

En conclusion, nos résultats exposent que le nombre d'auteurs impliqués n'est pas associé à la demande d'aide. Cela suggère que ce n'est pas tant la structure du groupe harceleur qui détermine le recours aux adultes, mais plutôt la perception subjective de la menace et la nature de la situation vécue. Bien que la littérature souligne le caractère souvent collectif du harcèlement (Pikas, 1975 ; Catheline, 2015 ; Olweus, 2003), nos données indiquent que, du point de vue de la victime, la décision de demander de l'aide dépend davantage de l'intensité et de l'impact de la situation que du nombre d'agresseurs impliqués.

1.2 Discussion de l'hypothèse b : Demande d'aide scolaire et réduction / cessation du harcèlement

Nos résultats ne soulignent pas de différence dans l'évolution du harcèlement entre les élèves ayant sollicité de l'aide et ceux ne l'ayant pas fait, ce qui conduit à nuancer l'hypothèse selon laquelle la demande d'aide auprès de l'établissement augmente la probabilité de diminution ou d'arrêt du harcèlement. Cette absence de différence pourrait également être influencée par des facteurs méthodologiques, notamment l'absence d'information sur le moment où l'aide a été sollicitée et sur le délai nécessaire à la mise en œuvre et aux effets des interventions scolaires.

Ce résultat diverge des observations rapportées dans certaines recherches précédentes, selon lesquelles le recours à une aide au sein du milieu scolaire favorisait une réduction notable, voire une interruption complète, du harcèlement perçu par les victimes (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). La littérature montre que le fait de se confier à un adulte favorise généralement la visibilité des situations de harcèlement et l'engagement de l'école dans leur prise en charge (Novick & Isaacs, 2010 ; Senden & Galand, 2020). Toutefois, nos résultats suggèrent que cette démarche ne garantit pas à elle seule une amélioration de la situation, ce qui met en évidence certaines limites dans l'efficacité des réponses institutionnelles. La littérature suggère qu'une interprétation possible de ces résultats réside dans le caractère parfois insuffisamment structuré ou inadapté des interventions scolaires, ainsi que dans un manque de formation des personnels (Black et al. 2010 ; Smith & Shu, 2000 ; Finet et al. 2023 ; Bréa, 2022), y compris dans l'usage de dispositifs spécifiques tels que la méthode de Pikas. Dans cette optique, plusieurs travaux insistent sur la nécessité d'une formation continue des enseignants et d'une meilleure sensibilisation aux différentes formes de harcèlement (UNESCO, 2021 ; Bonneau, 2021 ; Saarento et al., 2015 ; Nain et al. 2023 ; Bussu et al. 2024), dans le cadre d'une prise en charge coordonnée impliquant également la famille et les professionnels de santé (Freoua & Delorme, 2025). Cependant, ces dispositifs ne sont pas exempts de limites : certaines interventions peuvent être contre-productives, notamment lorsqu'elles sont mal vécues par les auteurs et entraînent des représailles (Yin et al. 2024), et leur efficacité dépend fortement de leur articulation avec les soutiens familiaux et entre pairs (Healy et al. 2024).

Malgré une volonté affichée d'inclure davantage les élèves dans les dispositifs de prévention, des tensions persistent quant à leur participation réelle. Plusieurs études soulignent que leurs perspectives restent souvent peu prises en compte (Finneran et al. 2023 ; Lundy, 2007 ; Pearce &

Wood, 2019), et que les dispositifs participatifs peuvent maintenir des rapports de pouvoir dominés par les adultes (Jones & Hall, 2022). Plus largement, les interventions centrées uniquement sur l'établissement apparaissent insuffisantes pour réduire durablement le harcèlement (O'Higgins et al. 2024), celui-ci s'inscrivant dans des dynamiques sociales plus larges qui dépassent le cadre scolaire (Cornu et al. 2023). Ces éléments plaident en faveur d'approches plus globales, intégrées et multi-niveaux.

Dans ce contexte, la demande d'aide peut être envisagée moins comme un facteur direct de réduction du harcèlement que comme une stratégie de régulation émotionnelle contribuant au bien-être psychologique des victimes (Shaw et al. 2019). Le climat scolaire apparaît alors comme un élément central : un environnement perçu comme positif et sécurisant favorise à la fois la prise de parole et la signalisation des situations de victimisation (Hamada et al. 2018 ; Schwartz et al. 2016), tout en améliorant les relations sociales et en réduisant les comportements agressifs et les situations de harcèlement (Thornberg et al. 2017, 2018 ; Debarbieux, 2015 ; Thapa et al. 2013 ; McEvoy & Welker, 2000 ; Poulin et al. 2015 ; Galand et al., 2007 ; Hultin et al. 2021). Par conséquent, un climat scolaire favorable constitue un levier essentiel de prévention et de prise en charge, en facilitant les démarches de recours à l'aide et les interventions des adultes (Unnever & Cornell, 2004).

Enfin, contrairement à l'idée selon laquelle le silence des victimes contribuerait nécessairement au maintien ou à l'aggravation des situations de harcèlement (Thornberg, 2011), nos résultats ne montrent pas de dégradation systématique chez les élèves ne sollicitant pas d'aide. Cela invite à nuancer le rôle causal attribué à la demande d'aide dans l'évolution des situations de harcèlement, et à considérer le rôle combiné de facteurs tels que la qualité des interventions, le climat scolaire, le soutien familial et les dynamiques relationnelles entre pairs, susceptibles de conditionner les effets de la demande d'aide.

1.3 Discussion de l'hypothèse c : Genre (filles vs garçons) et recours à l'aide scolaire chez les victimes de harcèlement

En opposition aux attentes théoriques, les résultats ne mettent pas en évidence de différence entre les filles et les garçons victimes de harcèlement concernant la sollicitation d'aide auprès de l'établissement scolaire. Ainsi, dans l'échantillon étudié, le genre ne semble pas constituer un facteur déterminant de la démarche de demande d'aide.

Parmi les filles, la plus forte détresse psychologique observée ne s'accompagne pas systématiquement d'un recours accru à l'aide scolaire. Dans une perspective transactionnelle du coping (Lazarus & Folkman, 1984), ce résultat peut suggérer qu'elles privilégient d'autres formes de soutien. En effet, nos résultats indiquent qu'elles mobilisent davantage le soutien familial, ce qui pourrait refléter une orientation préférentielle vers des ressources perçues comme plus accessibles ou émotionnellement sécurisantes que l'institution scolaire. Une autre hypothèse pourrait résider dans une évolution partielle des normes de genre influençant les comportements de recherche d'aide, bien que ces transformations demeurent inégales selon les contextes. Dès lors, la détresse des filles semble davantage s'inscrire dans une dynamique de diversification des ressources de soutien que dans une augmentation du recours à l'aide scolaire.

Parmi les garçons, plusieurs interprétations peuvent être envisagées. D'une part, certains travaux suggèrent un assouplissement progressif des normes traditionnelles de socialisation masculine, susceptible de favoriser un recours plus acceptable à l'aide. D'autre part, il est possible qu'un niveau élevé de détresse psychologique conduise certains élèves à dépasser les attentes associées aux normes masculines afin de solliciter du soutien (Perron & Gosselin, 2004 ; Shaffer & Kipp, 2014). Cette seconde interprétation s'inscrit dans la continuité des travaux montrant que les garçons recherchent généralement moins d'aide que les filles (Cornell et al. 2012 ; Williams & Cornell, 2006), notamment en raison des sanctions sociales associées aux comportements perçus comme non conformes aux attentes de la masculinité (Meyer, 2009).

Dans l'ensemble, ces résultats suggèrent une interaction complexe entre genre, normes sociales et intensité de la détresse psychologique dans le recours à l'aide. Si les filles présentent davantage de symptômes internalisés sans pour autant solliciter davantage l'aide scolaire, et si certains garçons semblent y recourir malgré des normes défavorables, cela souligne que la recherche d'aide ne dépend pas uniquement du niveau de souffrance. L'absence de différence observée pourrait également s'expliquer par l'influence d'autres variables, telles que le type de harcèlement subi, susceptible de moduler différemment le recours à l'aide selon le genre. En effet, certaines formes de victimisation, notamment relationnelles ou sociales, plus fréquemment rapportées chez les filles, et physiques ou directes, davantage observées chez les garçons (Rigby, 1997 ; Whitney & Smith, 1993), peuvent influencer différemment la perception de la gravité de la situation ainsi que la légitimité ressentie à solliciter du soutien. Dès lors, la recherche d'aide semble davantage s'inscrire dans un équilibre entre gravité perçue de la situation, disponibilité des ressources alternatives et poids des normes de genre, lesquelles continuent de structurer les comportements malgré certaines évolutions.

1.4 Discussion de l'hypothèse d : Niveau scolaire (1er vs 2e degré du secondaire) et recours à l'aide auprès de l'école chez les victimes de harcèlement

Les résultats ne montrent pas de différence entre les élèves du premier degré (1re et 2e années) et ceux du second degré (3e et 4e années) concernant la sollicitation d'aide auprès d'un membre de l'établissement scolaire. Par conséquent, dans l'échantillon étudié, le passage d'un cycle à l'autre ne semble pas influencer la démarche de signalement et ne constitue pas un facteur déterminant de la demande d'aide.

Chez les adolescents les plus jeunes, les résultats s'inscrivent dans la continuité des travaux de Catheline (2020), selon lesquels l'adulte est largement perçu comme une figure de protection. Cette représentation favorise une plus grande propension à se confier, à condition que l'enseignant soit perçu comme disponible et à l'écoute (Novick & Isaacs, 2010). Dans cette perspective, les relations enseignant-élève peuvent être assimilées à des relations d'attachement en contexte scolaire, jouant le rôle de base de sécurité (Verschueren & Koomen, 2012). Lorsqu'elles sont positives, elles soutiennent la régulation émotionnelle et le développement des compétences sociales, tout en réduisant la vulnérabilité à la victimisation (Ten Bokkel et al. 2023).

Chez les adolescents plus âgés, la dynamique semble différente. La littérature souligne en effet une réticence accrue à signaler les situations de harcèlement, liée à la crainte d'être perçus comme faibles ou immatures (Shaffer & Kipp, 2014), ainsi qu'à un recours généralement plus limité à l'aide des adultes (Cornell et al. 2012 ; Williams & Cornell, 2006). Dans nos résultats, l'absence de différence selon l'âge dans le recours à l'aide pourrait suggérer, sans permettre de conclure directement, une atténuation du stigmatisme ou un climat scolaire perçu comme suffisamment favorable pour maintenir la légitimité de la demande d'aide. Toutefois, cette lecture doit être nuancée, dans la mesure où plusieurs travaux montrent que les interventions de prévention sont souvent moins efficaces auprès des élèves plus âgés (Fraguas et al. 2021 ; Gaffney et al. 2019), ce qui peut limiter l'évolution de leurs attitudes et leur propension à solliciter du soutien.

Dans une perspective théorique, ces éléments suggèrent que les relations avec les adultes scolaires pourraient conserver une fonction structurante tout au long de l'adolescence, mais selon des modalités différenciées. Si les plus jeunes mobilisent plus spontanément l'adulte comme figure protectrice, les plus âgés semblent davantage influencés par les normes sociales liées à l'image de soi et par l'efficacité perçue des dispositifs scolaires. Ainsi, la continuité du recours à l'aide observée dans nos résultats pourrait refléter soit une adaptation du climat scolaire, soit une persistance du rôle

sécurisant de l'école comme ressource face au harcèlement, malgré l'évolution des enjeux psychosociaux avec l'âge.

1.5 Discussion de l'hypothèse e : Demande d'aide et efficacité perçue des interventions scolaires : niveaux de dépression et d'idées suicidaires chez les victimes de harcèlement

Les résultats témoignent que ce n'est pas le simple fait de demander de l'aide qui est associé à une moindre détresse, mais la perception de l'efficacité de la réponse apportée. Effectivement, les élèves qui jugent l'intervention de l'établissement efficace présentent des niveaux plus faibles de dépression et d'idées suicidaires que ceux qui la considèrent inefficace.

Ces résultats s'inscrivent en décalage avec les données issues de la littérature, lesquelles soutiennent que la mobilisation d'un soutien par les victimes de harcèlement scolaire auprès de l'institution scolaire serait associée à une amélioration du bien-être psychologique, à une diminution de la détresse émotionnelle et à une meilleure adaptation psychosociale (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). La demande d'aide peut être envisagée comme une stratégie de coping proactive (Hunter et al. 2004), dont les effets bénéfiques dépendent toutefois de la qualité de la réponse institutionnelle. Dans cette perspective, elle n'apparaît protectrice que si elle s'accompagne d'une intervention scolaire perçue comme efficace ; dans le cas contraire, elle est susceptible de renforcer le sentiment d'impuissance et de non-prise en compte. Cette constatation rejoint les travaux sur la victimisation secondaire (Arseneault, 2018 ; Reijntjes et al. 2010) : la perception d'une absence d'amélioration de la situation après signalement peut être vécue comme une forme de validation négative de la détresse, peut contribuer à favoriser un sentiment de déception vis-à-vis de l'institution scolaire et aggravant les symptômes, y compris les idées suicidaires. Comme le souligne Bjereld (2018), si le recours à l'aide constitue en soi un facteur de protection, son efficacité dépend étroitement de sa traduction en actions concrètes et perceptibles. Dans les situations où les élèves ne perçoivent pas l'intervention comme efficace, plusieurs travaux suggèrent une association avec davantage de symptômes dépressifs, de désespoir et de retrait social (Bonneau, 2021 ; Karray, 2020), ce qui peut renforcer l'idée d'une situation inévitable ou incontrôlable.

Au-delà de la résolution objective du harcèlement, la qualité du soutien émotionnel apporté par les adultes scolaires joue également un rôle central. Les travaux d'Ahmed et al. (2010) et de King et al. (2012) montrent en effet que les élèves bénéficiant d'un soutien émotionnel de qualité de la part des enseignants présentent moins de honte, d'anxiété et de colère. Ainsi, la manière dont la parole des

victimes est accueillie et reconnue influence directement leur vécu psychologique, indépendamment de l'issue immédiate de la situation.

Enfin, ces éléments soulignent l'importance d'une prise en charge précoce et effective des situations de harcèlement scolaire. Plus la victimisation persiste sans intervention perçue comme protectrice, plus le risque de chronicisation des troubles psychologiques et suicidaires augmente (Wolke & Lereya, 2015). L'ensemble de ces résultats met donc en évidence le facteur clé de l'efficacité perçue des réponses institutionnelles dans la trajectoire de détresse des élèves victimes.

1.6 Discussion de l'hypothèse f : Soutien social perçu (pairs vs famille) et efficacité perçue des interventions scolaires après demande d'aide

Les résultats ne démontrent pas de lien entre soutien social et efficacité perçue des interventions scolaires, suggérant que l'évaluation de l'école est indépendante du soutien familial ou amical. Ainsi, un soutien important ne conduit pas nécessairement à une perception plus positive des actions de l'établissement, ce qui nuance le modèle de l'effet tampon.

Ce résultat suggère que l'efficacité perçue des interventions scolaires constitue une dimension relativement spécifique, distincte du soutien social global perçu par les élèves. Nos données suggèrent une dissociation entre le soutien social perçu et l'évaluation des interventions scolaires, ne confirmant pas pleinement le modèle du « *tampon* » de Cohen et Wills (1985). L'appréciation des actions de l'école semble davantage dépendre de leur efficacité concrète sur la situation de harcèlement que du niveau de soutien reçu. Même un soutien familial élevé ne suffit pas à compenser des interventions perçues comme inefficaces. Cette distinction souligne que les élèves évaluent de manière relativement indépendante les différentes sphères de soutien : affectif d'une part, institutionnel d'autre part. L'efficacité perçue des interventions scolaires apparaît ainsi comme le produit d'une interaction complexe entre dynamiques relationnelles et résultats observables, plutôt que comme le simple reflet du niveau global de soutien social.

Ce constat s'inscrit dans le modèle écologique de Bronfenbrenner (1979), selon lequel le développement adolescent résulte de l'interaction entre plusieurs systèmes relationnels imbriqués, notamment la famille, les pairs et l'école. Dans cette perspective, l'efficacité perçue des interventions scolaires apparaît liée non seulement à l'action institutionnelle elle-même, mais aussi au contexte relationnel global dans lequel évolue l'adolescent. Lorsque les élèves bénéficient d'un soutien combiné de leur famille, de leurs amis et de l'école, les interventions scolaires pourraient, dans

certains contextes, être davantage perçues comme aidantes et protectrices. Cette configuration de ressources pourrait favoriser un sentiment accru de sécurité psychologique et contribuer à réduire le sentiment d'isolement associé au harcèlement (Demaray & Malecki, 2002 ; Dubois et al. 1992).

Le soutien familial occupe ici une position centrale. Les relations parent-enfant positives constituent un facteur protecteur majeur, en renforçant la validation émotionnelle et les capacités d'adaptation face au stress (Bowlby, 1988 ; Chui et al. 2022). Elles contribuent également à réduire durablement les risques de dépression et de passage à l'acte suicidaire (Isaac et al. 2008 ; Lew et al. 2020 ; Trimble & Chandran, 2021). À l'inverse, une faible qualité du lien familial est associée à une persistance plus importante du harcèlement, même en présence d'interventions scolaires (Kaufman et al. 2018), et peut contribuer à une plus grande vulnérabilité psychologique globale (Auerbach et al. 2014). Le soutien parental apparaît ainsi comme un levier structurant du bien-être adolescent, influençant à la fois la résilience individuelle et la manière dont les dispositifs scolaires sont perçus.

Le rôle des pairs est plus nuancé. Le soutien amical contribue principalement à un réconfort émotionnel et à une réduction de la détresse psychologique (Oliver & Candappa, 2007 ; Allen, 2014), tout en favorisant la prise de parole et la recherche d'aide (Chen et al. 2022 ; He et al. 2024). Cependant, il reste généralement insuffisant pour modifier les dynamiques structurelles du harcèlement, les pairs n'étant pas perçus comme capables d'agir sur le cadre institutionnel. Le rejet par les pairs constitue d'ailleurs un facteur robuste de victimisation (Sentse et al. 2015). Ainsi, leur rôle apparaît protecteur sur le plan émotionnel, mais indirect sur le plan des interventions scolaires et de la résolution du harcèlement.

En définitive, nos résultats indiquent l'absence de lien direct entre le soutien social perçu et l'efficacité perçue des interventions scolaires après demande d'aide. Ils suggèrent ainsi que ces deux dimensions relèvent de registres partiellement distincts, l'évaluation des actions de l'établissement dépendant davantage de leur efficacité perçue que du niveau global de soutien social dont disposent les élèves. Ce constat souligne l'importance de considérer la spécificité des différentes sources de soutien dans la compréhension des trajectoires d'adaptation face au harcèlement scolaire.

1.7 Discussion de l'hypothèse g : Efficacité perçue des interventions scolaires et niveaux de dépression et d'idées suicidaires chez les victimes de harcèlement

Les résultats mettent en évidence un contraste net : alors que le fait de demander de l'aide n'influence pas les niveaux de dépression et d'idées suicidaires, la perception de l'efficacité des

interventions scolaires est, elle, associée à ces variables. En réalité, les élèves qui jugent les interventions efficaces présentent un niveau plus faible de détresse psychologique que ceux qui les estiment inefficaces. De cette façon, ce n'est pas la démarche de signalement en elle-même qui semble déterminante, mais la manière dont la réponse institutionnelle est perçue.

Nos résultats rejoignent les travaux de Reijntjes et al. (2010) et d'Arseneault (2018), qui suggèrent que la diminution des symptômes dépressifs et suicidaires est fortement associée à la réduction ou à l'arrêt du harcèlement scolaire. Ces données pourraient contribuer au rôle important de la sortie d'un stress chronique dans l'amélioration de la santé psychique des adolescents. Cependant, lorsque les interventions scolaires sont perçues comme inefficaces, elles peuvent renforcer le sentiment d'abandon ou de trahison institutionnelle, associé à la détresse psychologique et aux troubles internalisés (DeLara, 2012 ; Bjereld, 2018 ; Tolmatcheff et al. 2019). Les travaux de Camuset et al. (2010) permettent d'éclairer ces résultats à travers la notion de traumatisme relationnel : le harcèlement scolaire ne constitue pas seulement une répétition d'agressions, mais aussi une atteinte au sentiment de sécurité dans les relations sociales. Dès lors, lorsque l'institution scolaire ne parvient pas à restaurer ce sentiment de protection, la souffrance psychologique peut s'intensifier.

Toutefois, l'interprétation de ces résultats doit être nuancée. Les travaux de Kitagawa et al. (2014) suggèrent une relation potentiellement non linéaire entre idées suicidaires et recherche d'aide : les idées suicidaires modérées seraient généralement associées à une augmentation de la recherche d'aide, tandis que des idées suicidaires plus sévères pourraient, à l'inverse, freiner cette démarche. Ainsi, les adolescents les plus en détresse seraient paradoxalement moins enclins à mobiliser les ressources disponibles ou à solliciter le soutien des adultes. Ce constat souligne les limites d'une lecture uniquement centrée sur la demande explicite d'aide : l'absence de sollicitation ne signifie pas nécessairement une moindre souffrance, mais peut au contraire traduire un niveau de désespoir plus important.

Plusieurs études montrent que les victimes qui se sentent soutenues par les adultes présentent moins de symptômes internalisés (Ahmed et al., 2010 ; King et al. 2012). La perception du soutien apparaît donc comme un facteur protecteur majeur, même lorsque la situation de harcèlement n'est pas complètement résolue. Ces résultats rappellent ainsi l'importance du vécu subjectif des élèves dans l'évaluation des dispositifs scolaires. Une intervention peut être objectivement mise en œuvre par l'école sans être perçue comme aidante par la victime si celle-ci ne se sent ni entendue, ni reconnue, ni protégée. Dès lors, ces résultats soulignent que l'efficacité des interventions scolaires

dépend autant de leur mise en œuvre que de la qualité relationnelle et du vécu subjectif qu'elles suscitent chez les élèves.

1.8 Discussion de l'hypothèse h : Genre (filles vs garçons) et efficacité perçue des interventions scolaires chez les victimes de harcèlement

Les résultats indiquent que si le genre n'influence pas la démarche de sollicitation d'aide, il joue en revanche un rôle dans l'expérience post-signalement. En réalité, les filles victimes de harcèlement semblent percevoir les interventions scolaires comme plus efficaces que les garçons victimes, ce qui suggère une différenciation dans l'évaluation de la réponse institutionnelle une fois l'aide demandée.

Les filles semblent percevoir les interventions scolaires comme plus efficaces, ce qui pourrait refléter une meilleure adéquation perçue entre leurs besoins et les formes de prise en charge proposées par l'école. En effet, elles sont davantage exposées à des formes de harcèlement indirect et relationnel (Kristensen & Smith, 2003), pour lesquelles les interventions basées sur l'écoute, la médiation et le dialogue apparaissent particulièrement pertinentes. Les adultes scolaires mobilisent souvent des réponses centrées sur la reconnaissance de la souffrance et le soutien émotionnel (Tolmatcheff et al. 2019), dimensions qui semblent davantage correspondre aux attentes et aux modes relationnels des filles. Par ailleurs, certaines recherches suggèrent que les enseignants peuvent percevoir le harcèlement entre filles comme particulièrement dommageable sur le plan psychologique, ce qui favoriserait une implication plus importante dans ces situations (Yin, Gao & Han, 2024). Cette attention accrue pourrait alors être ressentie plus positivement par les victimes féminines.

Tandis que, les garçons pourraient considérer les interventions scolaires comme moins adaptées à leur vécu de la victimisation. Les situations de harcèlement auxquelles ils sont confrontés sont plus souvent directes ou physiques, tandis que les réponses scolaires privilégient fréquemment des approches relationnelles et émotionnelles qui peuvent leur sembler moins pertinentes (Bauman & Del Rio, 2006). Leur socialisation, davantage centrée sur l'autonomie et la maîtrise émotionnelle (Archer, 2009 ; Aceves et al. 2009 ; Blomqvist et al. 2019 ; Sulkowski et al. 2013), peut également rendre plus difficile l'acceptation d'interventions impliquant l'expression de la vulnérabilité. De plus, Williford et al. (2021) avancent que les enseignants ne se sentent pas toujours également compétents face aux différentes formes de victimisation, pourrait être associé à une perception d'investissement moindre ou moins adapté dans les situations impliquant des garçons. Ces derniers pourraient alors

avoir le sentiment que leurs difficultés sont moins bien comprises ou moins efficacement prises en charge par les adultes scolaires.

Dans l'ensemble, ces résultats suggèrent que l'efficacité perçue des interventions scolaires dépend autant des modalités d'intervention que de la manière dont elles sont reçues par les élèves. Comme le souligne Rigby (2020), la qualité de la relation entre l'élève et les adultes de l'école joue un rôle central dans cette perception. Les filles, qui bénéficient généralement d'un niveau plus élevé de soutien social, pourraient ainsi être plus enclines à interpréter positivement les efforts des adultes, même lorsque les résultats restent partiels. Alors que, les garçons pourraient éprouver davantage de difficultés à percevoir ces démarches comme aidantes. Ainsi, les différences observées ne reflètent pas nécessairement une efficacité objective différente des interventions scolaires, mais pourraient plutôt traduire une variation dans leur perception, influencée par les formes de victimisation, les attentes relationnelles et les normes de genre.

1.9 Discussion de l'hypothèse i : Genre (filles vs garçons) et niveau de soutien social perçu (familial et amical) chez les victimes de harcèlement

Les résultats signifient que les filles victimes de harcèlement perçoivent un niveau de soutien social global plus élevé que les garçons. Toutefois, cette différence ne s'observe pas de manière homogène selon les sources de soutien : le genre n'est pas associé à des différences dans la perception du soutien des amis, alors qu'une distinction apparaît pour le soutien familial, plus fortement perçu par les filles.

Les filles semblent percevoir un niveau plus élevé de soutien social, en particulier dans les sphères familiales et amicales. Les travaux de Rueger et al. (2008) et Cantin & Boivin (2023) démontrent qu'elles mobilisent davantage leurs ressources interpersonnelles et reconnaissent plus facilement le soutien dont elles bénéficient. Cette tendance s'inscrit dans des processus de socialisation de genre où les filles sont davantage encouragées à exprimer leurs émotions et à maintenir des liens de communication étroits avec leur entourage (Felix & Green, 2010 ; Traore, 2022). Elles développent ainsi des relations plus centrées sur l'intimité relationnelle, le partage émotionnel et la communication des affects (Topcu & Erdur-Baker, 2012). De plus, elles recherchent plus fréquemment du soutien lorsqu'elles sont confrontées à des situations stressantes ou menaçantes (Rueger et al. 2016). Dans cette perspective, la famille est susceptible d'être conceptualisée comme une base de sécurité, au sens de Steinberg (2001), favorisant un sentiment de soutien plus important et une meilleure résilience face au harcèlement scolaire.

Les garçons tendent davantage à minimiser ou à sous-percevoir le soutien dont ils disposent. Leur socialisation valorise souvent l'autonomie émotionnelle, le contrôle des affects et l'indépendance (Perron & Gosselin, 2004 ; Bergonnier-Dupuy & Mosconi, 2000), ce qui peut limiter l'expression de leurs difficultés et le recours explicite au soutien social. Ainsi, même lorsqu'ils disposent de ressources relationnelles comparables à celles des filles, ils pourraient être moins enclins à les mobiliser ou à les percevoir comme du soutien émotionnel. Les normes masculines traditionnelles peuvent également rendre le dévoilement émotionnel plus difficile, particulièrement dans des situations de victimisation, où demander de l'aide peut être perçu comme incompatible avec certaines attentes associées à la masculinité. Cette dynamique pourrait être associée à un sentiment de solitude plus marqué.

Dans l'ensemble, ces résultats soulignent l'importance du soutien social comme facteur protecteur face aux conséquences psychologiques du harcèlement scolaire (Yang et al. 2023 ; Healy & Sanders, 2018). Si les filles semblent davantage percevoir et mobiliser les ressources de leur entourage, les garçons pourraient bénéficier de ces soutiens de manière plus implicite ou moins verbalement reconnue. L'absence de différence concernant le soutien des pairs suggère néanmoins que le groupe de pairs conserve une fonction protectrice importante et relativement comparable pour les deux sexes à l'adolescence (Rueger et al. 2016), malgré les divergences parfois relevées dans la littérature (Demaray et al. 2005). De ce fait, les différences observées selon le genre pourraient renvoyer moins à la quantité réelle de soutien disponible qu'à des modalités distinctes de perception, d'expression et de mobilisation des ressources relationnelles face à la victimisation.

1.10 Discussion de l'hypothèse j : Genre (filles vs garçons), à niveau de harcèlement équivalent, et symptômes dépressifs et idées suicidaires

Les résultats confirment que, à niveau de harcèlement équivalent, les filles présentent des niveaux plus élevés de symptômes dépressifs et d'idées suicidaires que les garçons. Ce constat met en évidence une vulnérabilité psychologique accrue des filles face aux conséquences du harcèlement, indépendamment de l'intensité des agressions subies. À niveau d'exposition équivalent, le fait d'être une fille pourrait constituer un facteur associé à une vulnérabilité psychologique accrue.

Les recherches montrent que les filles tendent davantage à intérioriser leurs émotions, ce qui se manifeste plus fréquemment par des symptômes d'anxiété, de tristesse ou de dépression (Reijntjes et al., 2011 ; Salk et al., 2017 ; Lien et al. 2023 ; Morken et al. 2023), tandis que les garçons expriment plus souvent leur souffrance de manière externalisée, notamment à travers des comportements

visibles comme l'agressivité (Kristensen & Smith, 2003 ; de Sousa et al. 2021 ; Khatri & Kupersmidt, 2003). Dans ce prolongement, certaines études suggèrent également que, chez les garçons victimes de harcèlement répété, la détresse psychologique peut s'exprimer sous des formes plus sévères, incluant un risque suicidaire accru (Skapinakis et al. 2011). Dans cette perspective, les différences observées dans nos résultats pourraient refléter non pas une souffrance psychologique plus intense chez les filles, mais plutôt des modalités différenciées d'expression de la détresse selon le genre.

Cependant, cela ne signifie pas que les garçons seraient moins affectés par le harcèlement scolaire. Au contraire, plusieurs études soulignent que les conséquences psychologiques du harcèlement sont sévères pour les deux sexes (Catheline, 2020 ; Tang et al. 2020). Si les filles rapportent davantage de symptômes dépressifs dans les questionnaires d'autoévaluation, les garçons peuvent manifester leur mal-être sous des formes moins directement associées à la dépression, mais tout aussi préoccupantes. Certaines données mettent notamment en évidence une vulnérabilité suicidaire particulièrement marquée chez les garçons victimes de harcèlement répété. À ce titre, Haravuori et al. (2022) montrent que les garçons harcelés chaque semaine présentent un risque de tentative de suicide nettement plus élevé que ceux exposés de manière moins fréquente. Ainsi, les différences de symptomatologie observées entre filles et garçons invitent davantage à penser des modalités différenciées d'expression de la souffrance psychologique qu'une différence réelle dans l'intensité de celle-ci.

Enfin, ces résultats suggèrent que les différences observées entre filles et garçons à niveau de harcèlement équivalent pourraient refléter davantage des modalités différenciées d'expression et de déclaration de la détresse psychologique que des différences dans son intensité réelle.

LIMITES DE L'ÉTUDE

Dans le cadre de cette recherche, plusieurs limites doivent être prises en considération afin de nuancer l'interprétation des résultats obtenus. Ces limites concernent à la fois le devis méthodologique, les modalités de recueil des données, la composition de l'échantillon et le degré d'approfondissement possible des phénomènes étudiés. Leur mise en évidence permet de situer plus justement la portée des conclusions tout en ouvrant des pistes d'amélioration pour de futures recherches.

La première limite tient au caractère transversal de l'étude, qui ne permet pas d'établir de lien de causalité entre les variables examinées. Si les analyses mettent en évidence certaines associations entre la demande d'aide, la perception de l'efficacité des interventions scolaires et les indicateurs de santé mentale, elles ne permettent pas d'affirmer qu'une variable influence directement une autre. Les résultats doivent donc être interprétés comme des relations statistiques observées à un instant donné. Cette limite méthodologique est particulièrement importante dans l'étude du harcèlement scolaire, dont les effets psychologiques évoluent dans le temps et s'inscrivent dans des dynamiques relationnelles complexes (Wolke & Lereya, 2015 ; Arseneault, 2018). Plusieurs recherches longitudinales montrent d'ailleurs que les conséquences du harcèlement peuvent persister jusqu'à l'âge adulte et évoluer en fonction de différents facteurs de protection ou de vulnérabilité (Ttofi et al. 2012 ; Hu, 2021).

La deuxième limite concerne le recours exclusif à des mesures auto-rapportées, susceptible d'introduire divers biais. Les réponses des élèves peuvent être influencées par leur état émotionnel, leurs souvenirs, leur compréhension des items ou encore par une tendance à la désirabilité sociale. Si cette méthode permet d'accéder au vécu subjectif des participants, elle limite toutefois l'objectivation des phénomènes étudiés. Cette difficulté est d'autant plus importante dans le cadre du harcèlement scolaire, où les victimes peuvent minimiser ou taire certains événements en raison de la honte, de la peur des représailles ou d'un sentiment de culpabilité (Tolmatcheff et al. 2019 ; Yu & Reiss, 2025). Plusieurs auteurs rappellent également que le harcèlement demeure fréquemment sous-détecté, notamment parce que les victimes expriment leur souffrance de manière indirecte (Freoua & Delorme, 2025 ; Thornberg, 2011). Dès lors, certaines situations vécues par les élèves ont potentiellement pu être sous-estimées ou incomplètement rapportées dans les questionnaires.

La troisième limite concerne la taille de l'échantillon ainsi que la répartition inégale de certains sous-groupes, ce qui peut réduire la puissance statistique des analyses et limiter la généralisation des résultats. Bien qu'un échantillonnage stratifié par année scolaire ait initialement été prévu afin de constituer un échantillon équilibré de 1 000 élèves (250 participants par degré), cet objectif n'a pu être pleinement respecté en raison des contraintes du terrain, certaines écoles n'acceptant la participation que de classes spécifiques ou imposant des restrictions organisationnelles. Ces réalités ont conduit à une composition finale de l'échantillon moins homogène qu'attendu. Si l'effectif de 279 élèves victimes de harcèlement permet néanmoins d'identifier certaines tendances, plusieurs analyses reposent sur des sous-groupes restreints, limitant la détection d'effets de faible ampleur et invitant à interpréter les résultats non significatifs avec prudence, ceux-ci pouvant refléter une puissance statistique insuffisante plutôt qu'une absence réelle d'association. Les exclusions liées

aux données manquantes ou aberrantes ont également pu affecter la représentativité de l'échantillon final, d'autant que la littérature souligne l'importance de variables telles que le genre, l'âge, le type de harcèlement ou le soutien social perçu (Galand & Tolmatcheff, 2016 ; Tang et al. 2020 ; Rueger et al. 2016).

La quatrième limite réside dans l'approche exclusivement quantitative, qui ne permet pas d'appréhender pleinement la complexité des vécus individuels. Si cette méthodologie est pertinente pour identifier des relations entre variables, elle ne permet pas de comprendre en profondeur les raisons qui amènent certains élèves à demander de l'aide tandis que d'autres restent silencieux. Une approche qualitative complémentaire aurait permis d'enrichir la compréhension des dynamiques personnelles, relationnelles et contextuelles, telles que la confiance envers les adultes, la peur d'aggraver la situation ou encore le sentiment d'être incompris (Smith & Shu, 2000 ; Troop-Gordon & Ladd, 2015 ; Bréa, 2022 ; Tolmatcheff et al. 2019). Une approche qualitative complémentaire, par exemple à travers des entretiens semi-directifs, aurait permis d'enrichir la compréhension des dynamiques subjectives associées au silence des victimes et à leur perception des interventions scolaires.

La cinquième limite concerne les conditions de passation, susceptibles d'avoir varié selon les établissements. Des différences de cadre matériel, de présence d'adultes, de bruit ambiant, de temps accordé ou d'accompagnement peuvent avoir influencé les réponses des participants et introduit des variables confondantes. Ces éléments invitent à interpréter les résultats avec prudence. En effet, plusieurs auteurs rappellent que le climat scolaire, le sentiment de sécurité et la qualité des relations avec les adultes influencent directement la manière dont les élèves perçoivent et rapportent les situations de harcèlement (Janosz et al. 2012 ; Galand et al. 2023 ; Albisetti, 2021). Ainsi, des contextes de passation différents peuvent avoir modifié le degré de confiance des élèves au moment de répondre au questionnaire.

La sixième limite concerne l'absence de prise en compte approfondie de certaines variables contextuelles importantes, telles que le climat scolaire global, les politiques anti-harcèlement mises en place dans les établissements, les expériences antérieures de soutien ou encore les caractéristiques familiales des élèves. Pourtant, la littérature spécifie que ces dimensions influencent fortement la victimisation, le recours à l'aide et la perception des interventions scolaires (OCDE, 2019 ; Campaert et al. 2017 ; Wachs et al. 2019 ; Healy et al. 2024). Une analyse plus large intégrant ces variables aurait permis d'obtenir une compréhension plus systémique des mécanismes impliqués dans la demande d'aide des victimes.

En somme, bien que cette étude apporte des éléments de réflexion intéressants sur la demande d'aide des victimes de harcèlement scolaire et sur la perception des interventions scolaires, ses conclusions doivent être replacées dans le cadre de ces limites méthodologiques. Celles-ci ne remettent pas en cause l'intérêt du travail, mais en précisent la portée et ouvrent des perspectives pour de futures recherches.

PERSPECTIVES FUTURES

Plusieurs pistes de recherche peuvent être envisagées à l'issue de cette étude afin d'approfondir la compréhension de la demande d'aide des victimes de harcèlement scolaire et de la perception des interventions scolaires. Elles permettraient de mieux cerner les facteurs qui favorisent ou freinent le recours à l'aide, ainsi que les conditions dans lesquelles les interventions sont perçues comme réellement efficaces.

La première perspective consiste à mettre en place des études longitudinales afin d'observer l'évolution des situations de harcèlement dans le temps. Un tel projet permettrait de mieux comprendre si la demande d'aide précède effectivement une diminution du harcèlement, ou si elle intervient davantage lorsque la situation devient plus grave. Cela offrirait également la possibilité d'examiner les effets durables des interventions scolaires sur la santé mentale des élèves. Dans la continuité de la démarche adoptée dans cette étude, qui a intégré les données recueillies dans le mémoire de Manon Verviers au sein de l'échantillon d'élèves harcelés, une accumulation progressive de données issues de futurs mémoires portant sur une thématique similaire pourrait être envisagée. L'utilisation répétée d'outils de mesure comparables permettrait ainsi de constituer des cohortes successives et d'obtenir une meilleure compréhension de l'évolution des situations de harcèlement et des dynamiques de demande d'aide sur une période plus étendue. Une autre possibilité consisterait à suivre les mêmes établissements scolaires à différents moments, par exemple avant et après la mise en place d'actions de prévention ou d'interventions spécifiques contre le harcèlement, et ce sur plusieurs années scolaires. Concrètement, cela pourrait se faire en administrant les mêmes questionnaires à intervalles réguliers auprès d'élèves issus des mêmes écoles, afin d'examiner l'évolution du climat scolaire, du sentiment de sécurité, de la fréquence du harcèlement, du recours à l'aide et de la perception des interventions scolaires. Une telle approche permettrait d'évaluer plus précisément les effets des dispositifs institutionnels mis en place au fil du temps.

La deuxième perspective à compléter l'approche quantitative par une méthode qualitative afin d'approfondir certains résultats mis en évidence dans la présente étude. En effet, si le questionnaire a

permis d'identifier plusieurs motifs de non-recours à l'aide, notamment une tendance à la relativisation des situations, une préférence pour l'autonomie ou le silence, la crainte d'une aggravation du harcèlement, un scepticisme vis-à-vis de l'efficacité des interventions scolaires, ou encore la préférence pour des confidents extérieurs, ces éléments n'ont pas pu être explorés en profondeur. Des entretiens individuels permettraient ainsi d'examiner plus finement le vécu subjectif des élèves, leurs représentations du harcèlement et de l'école, leurs hésitations face à la demande d'aide, ainsi que les logiques psychologiques, relationnelles et contextuelles sous-jacentes à leurs choix. Une telle approche enrichirait considérablement la compréhension des mécanismes expliquant pourquoi certains élèves sollicitent de l'aide tandis que d'autres préfèrent rester silencieux.

La troisième perspective consiste à intégrer le point de vue des différents acteurs scolaires, notamment les enseignants, les directions, les éducateurs et les psychologues scolaires, à l'aide de questionnaires auto-rapportés et, éventuellement, d'entretiens complémentaires. La comparaison de leurs représentations à celles des élèves permettrait de mettre en évidence d'éventuels écarts de perception entre les attentes des victimes et les moyens effectivement mis en œuvre dans les établissements. Cela offrirait une vision plus complète du fonctionnement institutionnel face au harcèlement scolaire.

La quatrième perspective consiste à examiner plus précisément le rôle du soutien social, en distinguant le soutien familial, le soutien amical et le soutien scolaire. Dans le cadre de la présente étude, seuls les soutiens familial et amical ont été pris en compte, ce qui limite l'analyse d'une dimension pourtant centrale, à savoir le soutien scolaire, comprenant notamment les enseignants, les éducateurs et les services du PMS. Une telle différenciation permettrait de mieux comprendre quels types de soutien sont perçus comme protecteurs, dans quelles circonstances et auprès de quels profils d'élèves. Elle offrirait également la possibilité d'identifier les ressources institutionnelles les plus pertinentes pour encourager la demande d'aide et renforcer le sentiment de sécurité des élèves au sein de l'école.

La cinquième perspective consiste à étudier les facteurs individuels et contextuels associés au recours à l'aide, tels que l'âge, le genre, le type de harcèlement, le climat scolaire, le sentiment de sécurité ou encore l'expérience antérieure de soutien. Concrètement, il serait possible de construire un modèle intégrant simultanément ces différentes dimensions afin d'en analyser les effets conjoints. Ces variables pourraient être mesurées à l'aide de questionnaires courts, puis comparées entre les élèves ayant demandé de l'aide et ceux ne l'ayant pas fait. Des analyses différenciées selon les profils, par exemple en fonction du type de harcèlement (relationnel, physique ou répétitif), permettraient

également d'identifier si certaines formes de victimisation sont davantage associées au silence ou, au contraire, au recours à l'aide.

La sixième perspective consiste à analyser de manière plus fine la qualité des interventions scolaires, au-delà de leur simple présence ou absence. Il s'agirait de distinguer différentes formes de réponses perçues par les élèves, telles que l'écoute active, le soutien émotionnel, l'action concrète, la médiation, la sanction, mais aussi des réactions plus négatives comme la minimisation, le retard de réaction ou l'absence de réponse. Une grille de catégories pourrait être élaborée afin d'identifier les interventions effectivement reçues par les élèves, puis ces dernières pourraient être évaluées selon plusieurs dimensions, notamment l'aide ressentie, la compréhension, l'efficacité perçue et l'impact sur la poursuite du harcèlement. Les élèves pourraient ainsi évaluer chaque type de réaction à l'aide d'une échelle de Likert, par exemple allant de « *pas du tout d'accord* » à « *tout à fait d'accord* », sur des dimensions telles que le caractère utile, rassurant, tardif ou minimisant de l'intervention, ce qui permettrait ensuite de comparer les scores en fonction du niveau de confiance envers l'école. Cette approche permettrait également de distinguer la qualité relationnelle de l'intervention de son efficacité perçue, en mettant en évidence le fait qu'une intervention peut être objectivement présente mais mal vécue, ou au contraire discrète mais fortement soutenante.

En conclusion, ces perspectives de recherche visent à dépasser les limites actuelles de l'étude et à mieux comprendre la complexité de la demande d'aide chez les victimes de harcèlement scolaire. Elles pourraient contribuer à développer des interventions plus adaptées, plus précoces et mieux alignées sur les besoins réels des élèves.

CONCLUSION

La réalisation de ce travail de fin d'études a permis d'explorer une problématique particulièrement préoccupante au regard du bien-être psychologique des adolescents : le harcèlement scolaire et ses répercussions potentielles sur la santé mentale des élèves-victimes. En raison de sa fréquence, de ses effets parfois durables et de la complexité des mécanismes impliqués, le harcèlement scolaire constitue aujourd'hui un enjeu éducatif, social et de santé publique majeur, nécessitant la poursuite des travaux scientifiques afin d'améliorer la compréhension des facteurs de vulnérabilité et de protection chez les jeunes concernés (Wolke & Lereya, 2015 ; Arseneault, 2018).

L'objectif principal de cette étude était d'examiner les liens existant entre la demande d'aide formulée par les élèves-victimes auprès de leur établissement, la perception de l'efficacité des

réponses apportées par celui-ci ainsi que certaines dimensions de la santé mentale, envisagées ici sous l'angle du soutien social provenant de la famille et des pairs. À travers la collecte de données réalisée auprès d'élèves issus de différents établissements scolaires, cette recherche visait à mieux comprendre la manière dont les jeunes perçoivent l'aide institutionnelle qui leur est proposée ainsi que les facteurs susceptibles d'influencer leur recours au soutien scolaire.

Les résultats obtenus soulignent tout d'abord que les élèves-victimes apparaissent globalement peu enclins à solliciter de l'aide auprès de leur établissement scolaire, ce qui rejoint les constats formulés dans la littérature sur les difficultés liées au dévoilement des situations de harcèlement (Smith & Shu, 2000 ; Thornberg, 2011). Ils rappellent notamment que la demande d'aide ne peut être comprise uniquement à travers les caractéristiques individuelles des victimes, mais qu'elle semble également influencée par des dimensions relationnelles et contextuelles, telles que le soutien social perçu, la confiance envers les adultes ou encore le sentiment d'efficacité des interventions scolaires (Rueger et al. 2016 ; Troop-Gordon & Ladd, 2015 ; Tolmatcheff et al. 2019). En ce sens, les résultats s'inscrivent dans une littérature qui insiste sur le rôle fondamental de l'environnement scolaire dans la prévention et la prise en charge du harcèlement (Galand & Tolmatcheff, 2016 ; OCDE, 2019).

En outre, cette étude met en évidence une association entre une perception plus favorable de l'efficacité des interventions scolaires et des niveaux plus faibles de dépression et d'idées suicidaires au moment de l'évaluation. Ces résultats semblent converger avec les travaux soulignant le rôle protecteur du soutien perçu, de la qualité des relations avec les adultes significatifs et du climat scolaire dans le vécu des victimes (Rueger et al., 2016 ; Troop-Gordon & Ladd, 2015 ; Galand & Tolmatcheff, 2016). Toutefois ces associations ne permettent pas d'établir de lien causal et doivent être interprétées comme des relations statistiques observées à un moment précis.

À l'inverse, nos résultats n'ont pas permis de mettre en évidence de relation significative entre la demande d'aide à l'établissement scolaire et une diminution des symptômes dépressifs ou des idées suicidaires. Ce constat apparaît partiellement discordant avec certains travaux suggérant un effet bénéfique de la recherche d'aide sur le bien-être psychologique des adolescents (Rickwood et al. 2005 ; Xie et al. 2020). Il invite dès lors à s'interroger sur la complexité des mécanismes impliqués dans le recours à l'aide, mais également sur la qualité, l'adéquation ou la temporalité des interventions proposées aux victimes.

De manière similaire, la demande d'aide n'a pas été associée de manière significative à une diminution ou à une cessation du harcèlement scolaire. Ces résultats semblent refléter les constats

parfois nuancés observés dans la littérature concernant l'efficacité perçue des interventions anti-harcèlement, laquelle demeure variable selon les contextes, les modalités d'intervention et les caractéristiques individuelles des élèves (Gaffney et al. 2021 ; Campaert et al. 2017).

Enfin, certaines analyses exploratoires suggèrent que des variables telles que le genre, l'âge, l'année scolaire, le nombre d'auteur(e)s impliqué(e)s ou encore certaines caractéristiques liées à la santé mentale pourraient varier selon les établissements scolaires, mettant en évidence l'importance de considérer davantage les facteurs contextuels dans l'étude du harcèlement scolaire.

Malgré certaines limites méthodologiques, notamment liées au recours à des mesures auto-rapportées, à la taille de certains sous-groupes et au caractère transversal de l'étude, cette recherche contribue à enrichir les connaissances relatives aux liens entre demande d'aide, efficacité perçue des interventions scolaires et santé mentale chez les victimes de harcèlement. La poursuite d'études longitudinales et mixtes permettrait d'approfondir la compréhension des mécanismes expliquant pourquoi certains élèves sollicitent de l'aide tandis que d'autres demeurent silencieux, malgré une souffrance importante.

En définitive, mieux comprendre les conditions favorisant une demande d'aide efficace apparaît essentiel afin de permettre aux établissements scolaires de développer des réponses plus adaptées, plus précoces et davantage centrées sur les besoins des élèves-victimes. Renforcer la confiance envers les adultes de référence et promouvoir un climat scolaire sécurisant pourraient ainsi constituer des leviers importants dans la prévention des conséquences psychologiques du harcèlement scolaire.

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>
- Albisetti, Z. I. (2021). Le sentiment de sécurité en milieu scolaire : analyse des dynamiques sous-jacentes aux comportements apprenants des élèves. *FOLIA - Fribourg Open Library And Archive*. <https://folia.unifr.ch/unifr/documents/309447>
- 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>

- Bérubé, S., & Beaumont, C. (2022). Liens entre le climat scolaire et les mauvais traitements du personnel éducatif envers les élèves dans les écoles primaires québécoises. *Revue de psychoéducation*, 51(2), 379. <https://doi.org/10.7202/1093468ar>
- Bezie, A. E., Yohannes, L., Yirdaw, A. A., Sergindo, M. T., Begena, B. B., & Keleb, A. (2025). The association between bullying victimization and suicidal ideation among students in Africa : a systematic review and meta-analysis. *Frontiers In Public Health*, 13, 1556211. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2025.1556211>
- Bielser, F. (2015). La perception du soutien social chez des jeunes ayant une déficience intellectuelle : recherche exploratoire. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:146212562>
- Bjereld, Y., Thornberg, R., & Hong, J. S. (2024). Why don't all victims tell teachers about being bullied ? A mixed methods study on how direct and indirect bullying and student-teacher relationship quality are linked with bullying disclosure. *Teaching And Teacher Education*, 148, 104664. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104664>
- Blomqvist, K., Saarento-Zaprudin, S., & 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>
- Bonneau, L. (2021). Exploration des mesures prises par l'école pour faire face au harcèlement scolaire. <https://roar.hep-bejune.ch/hepbejune/documents/320679>
- 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>
- Bréa, W. (2022). Harcèlement scolaire : Les difficultés d'identification de ce phénomène pour les enseignants. <https://roar.hep-bejune.ch/hepbejune/documents/323581>
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In R. M. Lerner & W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development* (6th ed., pp. 793–828). John Wiley & Sons
- Burger, C., Strohmeier, D., & Kollerová, L. (2022). Teachers Can Make a Difference in Bullying : Effects of Teacher Interventions on Students Adoption of Bully, Victim, Bully-Victim or Defender Roles across Time. *Journal Of Youth And Adolescence*, 51(12), 2312-2327. <https://doi.org/10.1007/s10964-022-01674-6>
- Cantin, S., & Boivin, M. (2023). Parents and peer groups as potential sources of social support during the transition from elementary to junior high school. *Revue de Psychoéducation*, 34(1), 1-19. <https://doi.org/10.7202/1097564ar>
- Camuset, C., Zampirolo, N., Rivière, M., Wiart, C., & Berdin, S. (2011). Harcèlement entre élèves. *Le Journal des Psychologues*, 283(10), 56-61. <https://doi.org/10.3917/jdp.283.0056>
- Caron, J. & Guay, S. (2005). Soutien social et santé mentale : concept, mesures, recherches récentes et implications pour les cliniciens. *Santé mentale au Québec*, 30(2), 15–41. <https://doi.org/10.7202/012137ar>

- 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>
- 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 crossnational 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>
- Da Silva, É. (2020). Les conséquences psychologiques du harcèlement entre élèves : au-delà d'une souffrance scolaire. *Le Journal des Psychologues*, 382(10), 12. <https://doi.org/10.3917/jdp.382.0012>
- 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. 30-50). Paris: Armand Colin. <https://www.cairn.info/l-ecole-facea-la-violence--9782200616083-page-32.htm>
- De Becker, E. (2019). Le harcèlement scolaire : un phénomène maltraitant particulier. *Acta Psychiatrica Belgica*, 1-17. <http://hdl.handle.net/2078.1/224034>
- 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>
- Demaray, M. K., & Malecki, C. K. (2002). Critical levels of perceived social support associated with student adjustment. *School Psychology Quarterly*, 17(3), 213-241. <https://doi.org/10.1521/scpq.17.3.213.20883>
- Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP). (2024). *2,2 % des lycéens déclarent cinq violences ou plus de façon répétée : Résultats de l'enquête nationale de climat scolaire et de victimation auprès des lycéens pour l'année scolaire 2022-2023* (Note d'Information n° 24.26). Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. <https://www.education.gouv.fr/notes-d-information>
- Edward, M. (2025). Bullying Among University Students : Challenges and Future Direction. *Sexuality Gender & Policy*, 8(2). <https://doi.org/10.1002/sgp2.70003>
- Emmanuel, D. B. (2019). Le harcèlement scolaire : un phénomène maltraitant particulier. <http://hdl.handle.net/2078.1/224034>
- Esparbès-Pistre, S., Bergonnier-Dupuy, G. & Cazenave-Tapie, P. (2015). Le stress scolaire au collège et au lycée : différences entre filles et garçons. *Éducation et Francophonie*, 43(2), 87–112. <https://doi.org/10.7202/1034487ar>
- 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. *Psychosocial Intervention*, 32(3), 191-201. <https://doi.org/10.5093/pi2023a13>
- Farrell, A. D., Thompson, E. L., & Mehari, K. R. (2016). Dimensions of Peer Influences and Their Relationship to Adolescents' Aggression, Other Problem Behaviors and Prosocial

- Behavior. *Journal of Youth and Adolescence*, 46(6), 1351-1369. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0601-4>
- Finet, C., Vandebosch, H., Lubon, A., & Colpin, H. (2023). Supporting teachers to actively respond to bullying and to build positive relationships with their students : effects of the T-SUPPORT training. *Frontiers In Psychology*, 14, 1236262. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1236262>
 - Freoua, A. C., & Delorme, R. (2025). Évaluation et accompagnement des enfants en situation de harcèlement scolaire. *Journal de Pédiatrie et de Puériculture*, 39(1), 23-28. <https://doi.org/10.1016/j.jpp.2025.08.004>
 - Gage, N., Rose, C. & Kramer, D. (2019). Lorsque la prévention ne suffit pas : la perception des élèves à l'égard de l'intimidation et les interventions et mesures de soutien en matière de comportement positif à l'échelle de l'école. *Troubles du Comportement*, 45(1), 29–40. <https://doi.org/10.1177/01998742918810761>
 - Galand, B. (2021). Le harcèlement à l'école. *Éditions Retz*.
 - Galand, B., & Hospel, V. (2012). Peer victimization and school disaffection : Exploring the moderation effect of social support and the mediation effect of depression. *British Journal of Educational Psychology*, 83(4), 569-590. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2012.02077>.
 - Galand, B., Pascal, S., & Janosz, M. (2023). Prévenir les violences à l'école via le climat scolaire ? Une analyse de l'effet-école sur la victimisation des élèves et des enseignants. *Revue Française de Pédagogie*, 218, 95-115. <https://doi.org/10.4000/rfp.12727>
 - Galand, B., & Tolmatcheff, C. (2016). Filles et garçons face au harcèlement à l'école : deux réalités différentes ? *International Journal on School Climate and Violence Prevention*, 1, 34-64. <http://hdl.handle.net/2078.1/178274>
 - Ge, X. (2025). Bullying victimization, suicidal behavior, and help-seeking in Chinese adolescents : a legal-psychological Study of resilience and responsibility. *Frontiers In Psychology*, 16, 1625188. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1625188>
 - Han, Z., Ye, Z., & Zhong, B. (2025). School bullying and mental health among adolescents : a narrative review. *Translational Pediatrics*, 14(3), 463-472. <https://doi.org/10.21037/tp-2024-512>
 - Healy, K. L., Scott, J. G., & Thomas, H. J. (2024). The Protective Role of Supportive Relationships in Mitigating Bullying Victimization and Psychological Distress in Adolescents. *Journal Of Child And Family Studies*, 33(10), 3211-3228. <https://doi.org/10.1007/s10826-024-02891-2>
 - Hernandez, L., Oubrayrie-Roussel N., & Prêteur, Y. (2013). Socialisation horizontale à l'adolescence entre soutien social et conformité extrême aux pairs. *Actualités de la Psychologie du développement et de l'Éducation*, 144-151. [ffhal-01018799f](https://doi.org/10.1007/978-2-8108-0101-8_10)
 - Huang, Y., & Chui, H.(2024). Bullying victims'perceived social support and psychological health and prosocial behavior : a latent profile analysis. *Journal Of Youth And Adolescence*, 53 (7), 1683-1698. <https://doi.org/10.1007/s10964-024-01954-3>

- Humbeeck, B., & Lahaye, W. (2017). Prévention du harcèlement et des violences scolaires : Prévenir, agir, réagir. *De Boeck (Pédagogie et Formation)*.
- 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>
- Kaiser, S., Kyrrestad, H., & Fossum, S. (2020). Help-seeking behavior in Norwegian adolescents : the role of bullying and cyberbullying victimization in a cross-sectional study. *Scandinavian Journal Of Child And Adolescent Psychiatry And Psychology*, 8(1), 81-90. <https://doi.org/10.21307/sjcapp-2020-008>
- Karray, A. (2020). Clinique du harcèlement scolaire : résonances familiales et sociétales. *Le Journal des Psychologues*, 382(10), 20-25. <https://doi.org/10.3917/jdp.382.0020>
- Kerll, V. (2024). Harcèlement scolaire : Gestion du harcèlement scolaire : quels outils de prévention et d'intervention ? *La perception des élèves et des enseignants*. <https://sonar.ch/global/documents/329595>
- Kim, S., Boyle, M. H., & Georgiades, K. (2017). Cyberbullying victimization and its association with health across the life course : A Canadian population study. *Canadian Journal Of Public Health*, 108(5-6), e468-e474. <https://doi.org/10.17269/cjph.108.6175>
- Kitagawa, Y., Shimodera, S., Togo, F., Okazaki, Y., Nishida, A., & Sasaki, T. (2014). Suicidal Feelings Interferes with Help-Seeking in Bullied Adolescents. *PLoS ONE*, 9(9), e106031. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0106031>
- Li, Y., Tian, E., Bakar, Z. B. A., & Ashari, Z. B. M. (2025). Gender differences in the relationship between bullying victimization and mobile phone addiction among adolescents : the mediating roles of depression and social anxiety. *BMC Psychology*, 13(1), 847. <https://doi.org/10.1186/s40359-025-03202-0>
- Liu, H., Lan, Z., Huang, X., Wang, Q., Deng, F., & Li, J. (2024). The mediating effect of bullying on parental–peer support matching and NSSI behaviour among adolescents. *BMC Public Health*, 24(1), 1775. <https://doi.org/10.1186/s12889-024-19309-9>
- Llorca, M., Poussin, M., & Cazals-Ferré, M. (2004). Intégration et soutiens sociaux. *Érès eBooks*, 71-88. <https://doi.org/10.3917/eres.tap.2004.01.0071>
- Lu, H., Chen, D., & Chou, A. (2022). The school environment and bullying victimization among seventh graders with autism spectrum disorder : a cohort study. *Child And Adolescent Psychiatry And Mental Health*, 16(1), 22. <https://doi.org/10.1186/s13034-022-00456-z>
- National Center for Education Statistics. (2019). Student reports of bullying : Results from the 2017 School Crime Supplement to the National Crime Victimization. Survey. *U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences*. <https://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2019099>
- Maneiro, L., Van Geel, M., Thakkar, N., & Vedder, P. (2023). Bidirectional Associations Between Bullying Victimization and Likeability Among Indian Adolescents. *International Journal Of Bullying Prevention*, 7(1), 45-57. <https://doi.org/10.1007/s42380-023-00180-y>

- Matuschka, L. K., Scott, J. G., Campbell, M. A., Lawrence, D., Zubrick, S. R., Bartlett, J., & Thomas, H. J. (2021). Correlates of Help-Seeking Behaviour in Adolescents Who Experience Bullying Victimization. *International Journal Of Bullying Prevention*, 4(2), 99-114. <https://doi.org/10.1007/s42380-021-00090-x>
- Masoumi, D., Bourbour, M., & Edling, S. (2025). Unmasking Online Harassment : A Longitudinal Analysis of Cyberbullying by Gender. *Ubiquity Proceedings*, 35. <https://doi.org/10.5334/uproc.203>
- Meylan, N., Doudin, P.-A., Curchod-Ruedi, D., Antonietti, J.-P. & Stéphane, P. (2015). Stress scolaire, soutien social et burnout à l'adolescence : quelles relations ? *Éducation et francophonie*, 43(2), 135–153. <https://doi.org/10.7202/1034489ar>
- Múzquiz, J., Pérez-García, A. M., & Bermúdez, J. (2022). Relationship between Direct and Relational Bullying and Emotional Well-being among Adolescents : The role of Self-compassion. *Current Psychology*, 42(18), 15874-15882. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-02924-3>
- O'Brien, N. (2019). Understanding alternative bullying perspectives through research engagement with young people. *Frontiers In Psychology*, 10, 1984. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01984>
- O'Brien, N., Doyle, A., Danuza, T., Bellani, H., Sotirovska, V., Hajisoteriou, C., Hipp, K., Acton, F., Echsel, A., Stefanek, E., Spiel, G., Satamo, M., & Välimäki, M. (2025). How peer support is conceptualised and implemented to reduce bullying in 10 European countries. *Pastoral Care In Education*, 1-24. <https://doi.org/10.1080/02643944.2025.2560887>
- 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>
- 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>
- Peeters, L. (2018). Contribution de la dynamique des groupes à la gestion de situations difficiles dans le groupe-classe. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 117-118(1), 147-179. <https://doi.org/10.3917/cips.117.0147>
- Perron, M. & Gosselin, P. (2004). Le développement de l'évocation des émotions. *Enfance*, 56, 133-147. <https://doi.org/10.3917/enf.562.0133>
- Pikas, A. (2002). New Developments of the Shared Concern Method. *School Psychology International*, 23(3), 307-326. <https://doi.org/10.1177/0143034302023003234>
- Quartier, M., & Bellon, J. (2020). Les obstacles au traitement du harcèlement scolaire. *Le Journal des Psychologues*, 382(10), 14-19. <https://doi.org/10.3917/jdp.382.0014>

- Reijntjes, A., Kamphuis, J. H., Prinzie, P., & Telch, M. J. (2010). Peer victimization and internalizing problems in children : A meta-analysis of longitudinal studies. *Child Abuse & Neglect*, 34(4), 244-252. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2009.07.009>
- Rigby, K. (2012). *Bullying interventions in school* : six basic approaches. Australian Council for Educational Research Ltd.
- Rigby, K. (2020). How Teachers Deal with Cases of Bullying at School : What Victims Say. *International Journal Of Environmental Research And Public Health*, 17(7), 2338. <https://doi.org/10.3390/ijerph17072338>
- Rueger, SY, Malecki, CK, Pyun, Y., Aycock, C. & Coyle, S. (2016). Une revue méta-analytique de l'association entre le soutien social perçu et la dépression pendant l'enfance et l'adolescence. *Bulletin psychologique*, 142(10), 1017-1067. <https://doi.org/10.1037/bul0000058>
- 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>
- Sampasa-Kanyinga, H., Colman, I., Goldfield, G. S., Janssen, I., Wang, J., Hamilton, H. A., & Chaput, J. (2020). Associations between the Canadian 24 h movement guidelines and different types of bullying involvement among adolescents. *Child Abuse & Neglect*, 108, 104638. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104638>
- Sares-Jäske, L., Czimbalmos, M., Majlander, S., Siukola, R., Klemetti, R., Luopa, P., & Lehtonen, J. (2023). Gendered Differences in Experiences of Bullying and Mental Health Among Transgender and Cisgender Youth. *Journal Of Youth And Adolescence*, 52(8), 1531-1548. <https://doi.org/10.1007/s10964-023-01786-7>
- Schittenhelm, C., Weber, C., Kops, M., & Wachs, S. (2025) : Reasons for and against cybergrooming disclosure among adolescent victims. *Journal Of Youth And Adolescence*. <https://doi.org/10.1007/s10964-025-02192-x>
- 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>
- 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. *Journal de Pediatria*, 96(6), 693-701. <https://doi.org/10.1016/j.jped.2019.09.005>
- Skapinakis, P., Bellos, S., Gkatsa, T., Magklara, K., Lewis, G., Araya, R., & Mavreas, V. (2011). The association between bullying and early stages of suicidal ideation in late adolescents. *BMC Psychiatry*, 11, 22. <https://doi.org/10.1186/1471-244X-11-22>
- Smith, P. K., Castro, L. L., Robinson, S., & Görzig, A. (2019). Consistency of gender differences in bullying in cross-cultural surveys. *Aggression And Violent Behavior*, 45, 33-40. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.04.006>
- Smith, P. K., Talamelli, L., Cowie, H., Naylor, P., & Chauhan, P. (2004). Profiles of non-victims, escaped victims, continuing victims and new victims of school bullying. *British*

- Soares, A. (2004). Le harcèlement psychologique, le syndrome du stress post-traumatique et le soutien social. Conférence présentée au XIII Congrès de Psychologie du Travail et des Organisations. 1-8.
- Stea, T. H., Bonsaksen, T., Smith, P., Kleppang, A. L., Steigen, A. M., Leonhardt, M., Lien, L., & Vettore, M. V. (2024). Are social pressure, bullying and low social support associated with depressive symptoms, self-harm and self-directed violence among adolescents ? A cross-sectional study using a structural equation modeling approach. *BMC Psychiatry*, 24(1), 239. <https://doi.org/10.1186/s12888-024-05696-1>
- Stubbs-Richardson, M., & May, DC. (2021). Contagion sociale dans l'intimidation : un examen des souches et des types de victimisation de l'intimidation dans les réseaux de pairs. *Am J Crim Just* 46, 748–769. <https://doi.org/10.1007/s12103-020-09572-y>
- 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>
- Tippet, N., & Wolke, D. (2014). Socioeconomic Status and Bullying : A Meta-Analysis. *American Journal Of Public Health*, 104(6), e48-e59. <https://doi.org/10.2105/ajph.2014.301960>
- Tolmatcheff, C., Hénoumont, F., Klee, 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>
- Traore, B. (2022). Résultats de la première enquête de climat scolaire et victimation auprès des élèves de CM1-CM2. *shs.hal.science*. <https://doi.org/10.48464/ni-22-08>
- 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>
- 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>
- Verlenden, J. V., Fodeman, A., Wilkins, N., Everett Jones, S., Moore, S., Cornett, K., Sims, V., Saelee, R., & Brener, N. D. (2024). Mental health and suicide risk among high school students and protective factors—Youth Risk Behavior Survey, United States, 2023. *Morbidity and Mortality Weekly Report Supplements*, 73(4), 79–86. U.S. Department of Health and Human Services, Centers for Disease Control and Prevention. <https://doi.org/10.15585/mmwr.su7304a9>

- Williford, A., DePaolis, K. J., & Colonnies, K. (2021). Differences in School Staff Attitudes, Perceptions, Self-Efficacy Beliefs, and Intervention Likelihood by Form of Student Victimization. *Journal Of The Society For Social Work And Research*, 12(1), 83-107. <https://doi.org/10.1086/713360>
- Wójcik, M., & Rzeńca, K. (2021). Disclosing or Hiding Bullying Victimization : A Grounded Theory Study From Former Victims' Point of View. *School Mental Health*, 13(4), 808-818. <https://doi.org/10.1007/s12310-021-09447-5>
- Xu, Y., Ye, Y., Zha, Y., Zhen, R., & Zhou, X. (2023). School bullying victimization and post-traumatic stress symptoms in adolescents : the mediating roles of feelings of insecurity and self-disclosure. *BMC Psychology*, 11(1), 31. <https://doi.org/10.1186/s40359-023-01065-x>
- Yin, H., Gao, J., & Han, Z. (2024). A survey-experiment study on school bullying victims' reactions and teachers' serious perception and intervention willingness. *Teaching And Teacher Education*, 150, 104735. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104735>
- Yu, X., & Reiss, M. J. (2025). Why do victims remain silent ? An ethical reflection on the phenomenon of school bullying in China. *Ethics And Education*, 20(2-3), 257-278. <https://doi.org/10.1080/17449642.2025.2503641>
- Yuan, S., Davidson, G., & Best, P. (2025). Online mental health peer support : a systematic scoping review of theoretical mechanisms of effect. *BMC Digital Health*, 3(1). <https://doi.org/10.1186/s44247-025-00205-0>
- Zeng, L., Hao, Y., Hong, J., & Ye, J. (2022). The relationship between teacher support and bullying in schools : the mediating role of emotional self-efficacy. *Current Psychology*, 42(36), 31853-31862. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-04052-4>

ANNEXES

Annexe 1 : Avis de recrutement à destination des écoles



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

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^{ère} secondaire – 4^{ème} 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.

¹ 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 : 0483711750(numéro de l'étudiant qui recrute les données)
- Par mail : Lara.Dzelili@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 Lara Dzelili(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.

Une copie du présent document est remise au participant.

CE-Cons_écl-3 1

- 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).**

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'Éducation

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** (1^{ère} secondaire – 4^{ème} 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) _____ reconnais avoir lu et compris le présent formulaire et accepte volontairement de participer à cette recherche. Je reconnais avoir eu suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision 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'Éducation

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).

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).

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

Merci d'avance pour ton aide !

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

Annexe 6 : Questionnaire distribué à l'élève



Questionnaire : Recherche école

Date de passation du questionnaire :

Âge :

Nom de l'école :

Genre :

☐ Fille ☐ Garçon ☐ Autre

Année scolaire :

☐ 1^{ère} secondaire ☐ 3^{ème} secondaire

☐ 2^{ème} secondaire ☐ 4^{ème} 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 essaient 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 essaie 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>	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)
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 harcèle(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) ?

☐ Très satisfait ☐ Plutôt insatisfait
☐ Plutôt satisfait ☐ Insatisfait
☐ 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 toutes et à tous,

Nous sommes ici aujourd'hui dans votre établissement dans le cadre d'une étude visant à mieux comprendre votre ressenti à l'école. Nous cherchons également à identifier, selon votre perception, les formes de soutien apportées aux élèves confrontés au harcèlement scolaire. Vos réponses sont donc essentielles pour nous permettre d'améliorer les dispositifs d'aide. Toutes les informations recueillies resteront strictement anonymes et confidentielles. Autrement dit, personne : ni vos parents, ni vos enseignants, ni la direction, n'aura accès à vos réponses individuelles. Il est important de répondre à chaque question en sélectionnant une seule option par item. Une seule case doit être cochée à chaque fois. Les questionnaires seront distribués de manière aléatoire, ce qui signifie que vous ne recevrez pas tous le même. Certains d'entre vous termineront donc probablement plus rapidement que d'autres. Nous prévoyons néanmoins un temps de 15 minutes pour que chacun puisse répondre à son rythme. Si vous finissez avant la fin du temps imparti, nous vous demandons simplement de patienter calmement jusqu'à ce que nous récupérions l'ensemble des questionnaires.

Nous vous remercions sincèrement pour votre collaboration et votre participation.