

Travail de Bachelor

Présenté à :

Madame Véronique Haberey-Knuessi

Madame Pauline Roos

**« Harcèlement scolaire : quel est
le rôle des infirmières dans le
développement des compétences
psychosociales ? »**

Juillet 2023

Danti Milena

N° immatriculation :
20-883-393

Latscha Marie

N° immatriculation
18-294-124

Magomersajeva Asira

N° immatriculation
18-414-896

Lieu d'activité de Delémont

Hes·so

Haute Ecole Spécialisée
de Suisse occidentale
Fachhochschule Westschweiz
University of Applied Sciences and Arts
Western Switzerland

Table des matières

Résumé du travail.....	v
Remerciements.....	ix
Chapitre 1 : Introduction.....	1
Nature du travail de Bachelor	2
Plan du travail de Bachelor.....	2
Chapitre 2 : Problématique	4
Pourquoi le harcèlement scolaire ?	5
Origine de la question de départ.....	6
Revue exploratoire : état des lieux sur le concept du harcèlement.....	7
Quelques approches et définitions.....	7
Les critères et les types de harcèlement scolaire.....	8
Les acteurs impliqués dans une dynamique singulière	10
Le harcèlement suivant les âges et les niveaux de scolarité	12
Le profil des victimes de harcèlement scolaire	14
Les conséquences du harcèlement scolaire.....	15
Le rôle de l’infirmière scolaire	19
Métaparadigme infirmier	26
Le harcèlement : enjeux pour la pratique infirmière en milieu scolaire.	26
Concepts retenus	34
Le développement de l’adolescent.....	35
Les normes sociales	46
Le sentiment d’appartenance à un groupe.....	48
La violence	50
La souffrance.....	53
Les compétences psychosociales.....	54
Propositions pour la pratique.....	57
Chapitre 3 : Champ disciplinaire	58
Story Theory, la théorie du récit, un regard par rapport à la pratique infirmière et son utilité dans une situation de harcèlement.....	59
La théorie du récit et ses concepts.....	62
La théorie du récit et le harcèlement.....	65
Chapitre 4 : Méthode	67

Question de recherche.....	68
Méthodologie de recherche	71
Mots-clés, descripteurs et équations de recherche	71
Analyse des données.....	79
Chapitre 5 : Synthèse des résultats.....	80
Résumé des articles analysés	81
Synthèse des résultats des articles en lien avec la question de recherche	90
Interventions et impacts sur les compétences sociales	90
Interventions et impact sur les compétences cognitives.....	96
Comment agir sur les compétences émotionnelles ?.....	97
Interventions incluant les pairs	99
Comment inclure les autres intervenants ?	101
Quelles perspectives pour les professionnels ?	103
Discussion.....	105
Chapitre 6 : Conclusion.....	112
Apport du travail de Bachelor	113
Éléments contraignants	114
Éléments facilitants	115
Limites.....	116
Perspectives pour la recherche	117
Chapitre 7 : Références	120
Chapitre 8 : Annexes	127
Listes des annexes	128
Annexe 1 : Retranscription d'un entretien exploratoire avec une infirmière scolaire	128
Annexe 2 : Analyse de l'article n°1.....	135
Annexe 3 : Analyse de l'article n°2.....	148
Annexe 4 : Analyse de l'article n°3.....	158
Annexe 5 : Analyse de l'article n°4.....	167
Annexe 6 : Analyse de l'article n°5.....	178
Annexe 7 : Analyse de l'article n°6.....	191
Annexe 8 : Analyse de l'article n°7.....	199
Annexe 9 : Analyse de l'article n°8.....	206
Annexe 10 : Analyse de l'article n°9.....	214

Annexe 11 : Analyse de l'article n°10	226
Annexe 12 : Analyse de l'article n°11	237
Annexe 13 : Analyse de l'article n°12	244
Annexe 14 : Analyse de l'article n°13	252
Annexe 15 : Analyse de l'article n°14	260
Annexe 16 : Analyse de l'article n°15	268
Annexe 17 : Schéma heuristique de la synthèse des résultats.....	276
Annexe 18 : PPA – Santé mentale et CPS	281
Annexe 19 : MMA-PV1-11.11.21	284

Liste des figures

Figure 1 : Relation triangulaire.....	11
Figure 2 : The structural holarchy of contemporary nursing knowledge: components and level of abstraction.....	60
Figure 3 : Le modèle.....	64
Figure 4 : Diagramme de flux présentant la méthode.....	73

Liste des tableaux

Tableau 1 : Récapitulatif des éléments de la question PICOT.....	69
Tableau 2 : Recherches effectuées sur la banque de données Cinhal	74
Tableau 3 : Recherches effectuées sur la base de données Pubmed	75
Tableau 4 : Recherches effectuées sur la base de données Medline	76
Tableau 5 : Recherches effectuées sur la base de données PsychInfo.....	77

Résumé du travail

Problématique

Le harcèlement scolaire est un problème sérieux qui affecte de nombreux pays, y compris la Suisse. Selon une étude menée en 2018 par l'Office fédéral de la statistique suisse (OFS), environ 8,4% des élèves suisses âgés de 11 à 15 ans ont déclaré avoir été victimes de harcèlement à l'école au cours des six derniers mois précédant l'enquête (Consortium PISA.ch, 2019).

Les formes de harcèlement peuvent varier, allant du harcèlement verbal ou physique au cyberharcèlement. Les conséquences du harcèlement scolaire peuvent avoir un impact délétère, notamment au niveau de la santé mentale, une baisse des performances scolaires et des troubles du comportement.

Au travers de la revue exploratoire, ces divers éléments sont traités afin de comprendre plus précisément les enjeux du phénomène et, ainsi, mettre en évidence la place et le rôle de l'infirmière scolaire notamment dans les programmes de prévention.

Concepts abordés

Après avoir exploré la littérature, plusieurs concepts ont émergé afin d'avoir une vision globale du harcèlement scolaire. Il était important de comprendre et définir ce qu'est le développement de l'adolescent, en vue d'intégrer les notions qui s'y lient : les normes sociales et le sentiment d'appartenance à un groupe. Une fois ces éléments examinés, et pour

comprendre les conséquences néfastes du harcèlement, la violence et la souffrance qui en émergent ont également été passé en revue, avant d'évidemment aborder les compétences psychosociales, jouant un rôle clé dans la prévention du harcèlement scolaire.

Méthode

Tous les éléments découlant de la revue littéraire et des concepts ont permis de formuler plus précisément la question de recherche au travers de la méthodologie PICOT. Les termes qui ont émergé ont facilité l'identification des descripteurs afin de les utiliser dans les diverses banques de données : *Cinhal*, *Pubmed*, *Medline* et *PsychInfo*. Afin de mieux comprendre la démarche découlant des recherches ayant permis la sélection des articles, chaque équation de recherche est présentée sous forme de tableau. Un diagramme de flux a également été réalisé pour permettre une vision globale des recherches et des éléments de sélection. Finalement, ceci permet de comprendre l'origine des 15 articles analysés au travers des grilles de Tétréault (2013).

Résultats

La portée des différents articles analysés a été condensée et présentée en tant qu'introduction à leurs résultats. Un schéma heuristique a été réalisé et a permis d'identifier et assembler les éléments communs entre les études. De cette façon, il a été possible d'identifier plusieurs grands thèmes proposant d'agir sur les compétences émotionnelles, cognitives et sociales, mais

également sur le rôle des pairs, des parents et des différents professionnels. La synthèse des résultats comprend des interventions concrètes ayant eu comme effet de développer une ou plusieurs compétences psychosociales chez des adolescents de 10 à 15 ans. Notamment, l'implémentation d'un programme de lutte contre le harcèlement ayant eu un effet sur l'empathie, une intervention ciblant le désengagement moral permettant la réduction de ce mécanisme psychosocial délétère, une intervention axée sur le développement de la résolution de problèmes, et une intervention faisant intervenir les pairs par le biais de groupes de soutien. Des recommandations de la littérature et des propositions ont été mises en lien avec le questionnement de recherche et sont argumentées.

Conclusion

Ce travail de Bachelor a permis de transformer nos expériences personnelles en un projet concret d'accompagnement des adolescents victimes de harcèlement scolaire. Il a également renforcé notre compréhension des enjeux de santé mentale liés à ce phénomène et de l'importance du développement des compétences psychosociales. Il nous paraît primordial que les futures études continuent à travailler et à prendre en considération certains aspects cruciaux dont les conséquences du harcèlement scolaire.

Afin d'implanter des interventions dans la pratique, l'importance du rôle infirmier a été démontré mais cela nécessite encore de le mettre en avant et de collaborer en interdisciplinarité.

En travaillant ensemble, chercheurs, cliniciens et décideurs pourront contribuer à améliorer la prévention du harcèlement scolaire, à soutenir les victimes et à favoriser un environnement scolaire sain et bienveillant pour les générations futures.

Mots-clés

Adolescents, harcèlement scolaire, compétences psychosociales, infirmières scolaires, interventions.

Pour une meilleure compréhension du texte, le genre masculin a été privilégié dans l'expression des idées, tout en reconnaissant que le harcèlement scolaire affecte les individus indépendamment de leur genre.

Remerciements

Nous souhaitons exprimer nos sincères remerciements à toutes les personnes qui ont contribué, à leur manière, à sa réalisation.

Nous tenons tout d'abord à remercier chaleureusement Madame Pauline Roos pour son suivi attentif tout au long du processus. Sa confiance, son soutien et son expertise ont permis de créer une bonne relation avec le groupe et a indéniablement influencé la qualité de notre travail.

Un grand merci à Madame Véronique Haberey-Knuessi, qui a pris la direction de notre travail à un stade avancé et nous a accompagnées dans la dernière ligne droite sans faille. Ses conseils ont été précieux pour finaliser notre travail avec succès.

Nous exprimons également notre profonde reconnaissance envers l'infirmière scolaire pour sa collaboration et ses apports concrets qui ont permis d'ancrer notre problématique dans la réalité du terrain.

Nos collègues de classe méritent également nos remerciements pour leur soutien indéfectible, le partage de leurs connaissances et l'ambiance bienveillante qui a régné dans la classe. Leur présence et leur dynamisme ont contribué à notre épanouissement personnel et à notre réussite collective au cours de ces trois années de formation.

Enfin, nous souhaitons exprimer notre gratitude envers nos proches, qui ont généreusement consacré de leur temps pour nous relire, nous conseiller et nous apporter un regard extérieur précieux. Leur implication et leur confiance en nos capacités ont été une source de motivation constante.

Chapitre 1 : Introduction

Nature du travail de Bachelor

La formation HES en soins infirmiers se conclut par la réalisation d'un travail de mémoire, sous la forme d'une revue de la littérature. Celle-ci se résume en la formulation d'une question clinique faisant référence à une problématique identifiée, portant sur un sujet d'intérêt choisi. La question mène à la recherche d'articles scientifiques traitant de la thématique sur des banques de données. Les différentes études sélectionnées ont été analysées et ceci a permis de réunir des résultats pertinents, de les comparer et d'isoler des recommandations et propositions pour la pratique.

Ce travail permet une réflexion sur une problématique peu attribuée à la discipline infirmière. Le groupe de recherche est constitué de trois étudiantes ayant été touchées par cette thématique, et c'est dans le but de donner du sens à leurs expériences, de se positionner en tant que futures professionnelles et d'ouvrir le champ de connaissances autour de ce sujet pour les professionnels de la santé qu'il a été réalisé.

Plan du travail de Bachelor

La problématique a permis d'explorer la thématique et les différents concepts associés, de la mettre en lien avec le champ disciplinaire infirmier,

son métaparadigme (Fawcett & Desanto-Madeya, 2012), les modes de savoirs infirmiers (Chinn & Kramer, 2017) ainsi qu'avec une théorie infirmière.

La méthode détaille le processus de formulation du questionnement de recherche ainsi que la démarche effectuée sur les bases de données scientifiques.

La synthèse des résultats présente les études sélectionnées et les éléments permettant de répondre à la question posée issus de l'analyse de celles-ci. Des recommandations et propositions pour la pratique y sont également développées et argumentées.

En conclusion, une prise de recul quant à la réalisation du travail est présentée.

Chapitre 2 : Problématique

Pourquoi le harcèlement scolaire ?

Nous avons décidé d'ouvrir la section du choix de notre thématique de Travail de Bachelor en livrant trois témoignages singuliers exprimant notre vécu. Le premier met en évidence le pouvoir de la technologie et les dérives qui l'accompagnent :

Ce matin-là, je me rendais à l'école dans ma classe de 5^{ème} année HarmoS en retard (comme à mon habitude). J'enfile mes pantoufles, mais avant d'entrer dans la classe, un camarade m'interpelle et m'insulte pour quelque chose que j'aurais fait la veille sur internet. Je ne comprends pas, je regarde les autres camarades et me rends compte que tout le monde me dévisage. À partir de ce moment-là et pour les quatre prochains mois, plus aucune personne ne me parlera et j'apprendrai qu'une personne a piraté mon compte de messagerie instantanée (MSN) dans le seul but de nuire à mon image et m'isoler de la classe. Asira

Les deux expériences suivantes mettent en évidence la place que les normes occupent dans notre société et les moqueries qui accompagnent toute autre forme de marginalité :

Baleine échouée, ces mots résonnent encore aujourd'hui en moi lorsque je repense à mes années à l'école primaire. Ces mots que des filles de ma classe de l'époque avaient décidé de chanter lorsqu'elles se retrouvaient face à moi. Plusieurs mois se sont écoulés durant lesquels j'ai subi leurs moqueries sur mon apparence, mais aussi un isolement qu'elles m'ont imposé, car elles me *faisaient la gueule*. Aujourd'hui, je pense que cette période a largement contribué à mes difficultés de confiance en moi et de perception de qui je suis réellement. Milena

Avoir 6 ans ne m'a pas apporté l'innocence qu'on prédit à une enfant. Tout n'était pas beau ni rose. Me voilà donc en première année d'école enfantine. Je connaissais déjà plusieurs de mes camarades, mais cela n'a pas empêché les deux amies dont j'étais

le plus proche de m'insulter. Qui est prêt un jour à se prendre de plein fouet une insulte concernant *son gros ventre* ? Qui est prêt à accepter que cette insulte, cette différence soit utilisée contre soi tout au long de sa vie ? Car cette première insulte m'a fait entrer dans un cercle vicieux ; plus on critiquait mon poids, plus je mangeais parce que je me sentais mal d'être comme je suis, d'être qui je suis. Marie

Origine de la question de départ

Lors de notre première rencontre consacrée au travail de Bachelor, le sujet du harcèlement est naturellement ressorti. C'est un thème qui nous touche personnellement, comme illustré par les témoignages qui introduisent ce chapitre. En effet, en évoquant ce sujet, nous nous sommes aperçues que certains aspects de notre identité, tels que l'estime de nous-mêmes, l'anxiété ou le stress, pouvaient certainement être des conséquences de violences que nous avons subies étant plus jeunes. Des années plus tard, en ayant fait preuve de résilience et en prenant du recul sur nos différentes expériences, nous nous questionnons sur l'impact de notre rôle infirmier dans la prévention et la prise en soin des problématiques liées au harcèlement.

De plus, nos orientations professionnelles tendent dans des domaines dans lesquels nous pourrions être actrices au niveau de la promotion, la prévention et l'éducation à la santé. Certaines d'entre nous aimeraient travailler en santé mentale, en santé communautaire, dans la sensibilisation des troubles de personnes neuroatypiques ou encore, auprès d'un public comprenant les enfants et les adolescents. À partir de là, nous émettons

l'hypothèse que nous serons amenées à rencontrer des populations présentant des conséquences de harcèlement scolaire tout au long de notre carrière. Ceci appuie notre intérêt à mettre en évidence le rôle d'une infirmière scolaire et les stratégies de prévention qui peuvent être mises en place. Ainsi notre question de recherche de départ était la suivante : « Harcèlement et santé mentale en milieu scolaire : quelles sont les stratégies de prévention ainsi que les interventions des infirmières scolaires et leur impact ? ». De cette question ont découlé les recherches exploratoires qui nous ont aidées à approfondir le sujet.

Revue exploratoire : état des lieux sur le concept du harcèlement

Quelques approches et définitions

Aujourd'hui, l'intérêt de notre société, des médias et des autorités concernant les problèmes d'intimidation et de harcèlement à l'école est en constante augmentation. Les petites chamailleries anodines des cours de

récréation sont aujourd'hui identifiées comme des violences néfastes dont les conséquences sont multiples (Piguet & Moody, 2013).

La première définition du harcèlement fut proposée en 1992 par un psychologue norvégien, Dan Olweus, qui est aujourd'hui une référence principale pour de nombreux experts. Il introduisit notamment une notion fondamentale dans les concepts de violences et brimades envers les pairs : la répétition des actes malveillants (Olweus, 1992). Cette première définition sera précisée par un psychologue britannique, Peter Smith, qui ajoute la notion de rapport de force entre les protagonistes (Fougeret-Linlaud, 2022). Sur la base de leurs travaux, la définition communément admise du harcèlement peut être formulée ainsi :

Un élève est victime de harcèlement lorsqu'il est soumis, de manière répétée et à long terme, à des comportements intentionnellement agressifs visant à lui porter préjudice, le blesser, le mettre en difficulté et établir une relation *dominant-dominé* de la part d'un ou plusieurs élèves (Olweus, 1992, p.20).

Les critères et les types de harcèlement scolaire

Trois critères se retrouvent dans toutes les définitions proposées dans la littérature et doivent ainsi être présents en même temps pour pouvoir parler de harcèlement scolaire. Le premier critère repose sur *l'intentionnalité*. Autrement dit, l'agresseur et/ou son groupe agit dans une volonté délibérée de nuire. Le deuxième concerne la *durée*. En d'autres termes, les agressions

sont répétées et s'échelonnent dans le temps. Le dernier critère s'adresse au concept *d'asymétrie* où l'agresseur et/ou son groupe entretient une relation verticale avec la victime (Olweus, 2013). À ce titre, le concept d'asymétrie dans la relation est une caractéristique importante, selon les praticiens de l'école Palo Alto¹.

Le harcèlement en milieu scolaire est une escalade complémentaire entre un enfant ou un groupe d'enfants d'une part et un autre enfant d'autre part. Les premiers prenant de plus en plus de pouvoir dans la relation et le deuxième, conséquemment en ayant de moins en moins, souffrent de cette escalade (Piquet, 2017b, p.17).

L'escalade complémentaire est une notion développée par Gregory Bateson, le fondateur de l'école Palo Alto. Elle fait référence aux relations symétriques et complémentaires dans la théorie de la communication (Demarquet, 2019). Ainsi, les conflits et bagarres d'égal à égal entre bandes ou chefs de bande n'entrent pas dans la définition du harcèlement, s'agissant d'escalades symétriques, où les protagonistes cherchent à préserver leur position, en gagnant ou en perdant, mais ils ne cherchent pas à consolider leur pouvoir sur la faiblesse de plus en plus grande de leur adversaire (Piquet, 2017).

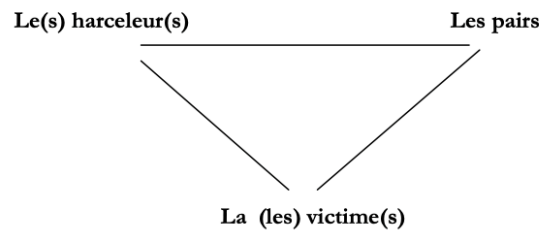
Il existe trois grands types de harcèlement qui peuvent être retrouvés en milieu scolaire : le harcèlement direct, indirect et le cyberharcèlement.

¹ Un courant de pensée cité en psychologie, psychosociologie et en science de l'information et de la communication. Emmanuelle Piquet, praticienne consultante selon ces principes (Piquet, 2017).

- Le harcèlement direct est caractérisé par une violence physique immédiate (frapper la victime par des coups de pied/coups de poing, vol des effets personnels) couplée à des violences verbales (moqueries, insultes, menaces) (Piquet, 2020).
- Le harcèlement indirect est représenté par le fait de colporter des rumeurs, voire des propos mensongers qui font du tort à la victime et qui la poussent à s'isoler (Piquet, 2020).
- Le cyberharcèlement est défini par des agressions répétées (rumeurs, insultes, propos racistes, images pornographiques) diffusées par des moyens de communication numériques (Fougeret-Linlaud, 2022).

Les acteurs impliqués dans une dynamique singulière

Le harcèlement en milieu scolaire possède une dynamique différente par rapport aux autres problématiques de harcèlement, par exemple retrouvées en milieu professionnel. En effet, celui-ci se caractérise par l'ajout d'un troisième acteur, le spectateur, qui peut être actif et venir se ranger aux côtés du harceleur (Fougeret-Linlaud, 2022). Ainsi se crée un phénomène de groupe. Les auteurs Jean-Pierre Bellon et Bertrand Gardette ont représenté le phénomène de harcèlement sous la forme d'une relation triangulaire réunissant un harceleur, une victime et un groupe de pairs (Figure 1) (Bellon & Gardette, 2012a).

Figure 1 : *Relation triangulaire*

Les harceleurs sont les individus qui pratiquent le harcèlement. Comme évoqué plus tôt, ils sévissent souvent en groupe. Les victimes sont les cibles touchées par le harcèlement. Les pairs sont représentés par les témoins du harcèlement montrant une implication directe ou indirecte. L'implication directe se fait par des réactions comme des rires et/ou des moqueries alors que l'implication indirecte se manifeste par le fait de ne pas s'opposer au harcèlement et, ainsi, ne pas défendre la victime (Bellon & Gardette, 2012). De plus, le lieu le plus propice aux phénomènes de harcèlement est la cour de récréation dans laquelle l'ensemble des élèves d'un établissement se retrouvent à la même heure au sein d'un espace où la surveillance des professeurs est souvent réduite. Aujourd'hui, le phénomène de harcèlement scolaire se complexifie en réponse au développement des nouvelles technologies. Le cyberharcèlement a vu le jour depuis l'apparition des réseaux sociaux où les violences s'étendent au-delà des murs de l'école. Les vacances et les jours de congés ne suffisent plus à soulager les victimes qui voient le harcèlement subi les poursuivre à la maison, autrement appelé le *cyberharcèlement* (Fougeret-Linlaud, 2022).

Le bien-être des élèves est un critère important pour les systèmes éducatifs et de la santé. Le harcèlement est un facteur pouvant altérer le bien-être à court et long terme (Hascher, Hagenauer & Schaffer, 2011, cités par Consortium PISA.ch, 2019). L'étude conduite dans le cadre du Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves (PISA) a souligné l'importance d'étudier le phénomène des élèves exposés au harcèlement (Consortium PISA.ch, 2019). Ainsi, il est pertinent de se demander dans quelle tranche d'âge et à quel niveau de scolarité se trouvent les élèves les plus touchés par le harcèlement.

Le harcèlement suivant les âges et les niveaux de scolarité

Une étude sur les violences en milieu scolaire effectuée dans le Nord-Pas-de-Calais, durant 20 ans, met en lumière la tranche d'âge la plus touchée par le harcèlement. L'étude a démontré une nette augmentation des cas de violences au collège par comparaison avec l'école primaire, le lycée et le lycée professionnel (Delannoy et al., 2014). Dans le système éducatif français, le collège correspond au cycle des études de second degré. Il fait suite à l'école élémentaire et dure quatre ans. La fourchette d'âge est, généralement, de 10 à 11 ans en début de cycle et de 14 à 15 ans en fin de cycle (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, 2022).

En ce qui concerne la Suisse, les rapports PISA de 2015 et 2018 se sont penchés sur l'exposition au harcèlement des jeunes de 15 ans qui sont dans une institution de formation à partir de la 9^{ème} année scolaire, selon la numérotation HarmoS (Consortium PISA.ch, 2019).

Le rapport national PISA 2015 a relevé que les élèves suisses ont, en moyenne, un niveau élevé de satisfaction par rapport à la vie et au sentiment d'appartenance à l'école, comparés à leurs pairs ; néanmoins, ils ont aussi indiqué une exposition plus fréquente au harcèlement par rapport aux pays de référence² (Consortium PISA.ch, 2019, p.71).

D'après la dernière enquête PISA menée en 2018, le phénomène est en augmentation. En effet, 13% des élèves d'établissements scolaires suisses de 15 ans déclaraient avoir subi des moqueries contre 11% en 2015 (Consortium PISA.ch, 2019).

Des études menées au niveau cantonal montrent des chiffres similaires quant à l'âge des élèves concernés ; notamment une étude sur le harcèlement entre pairs menée dans une école valaisanne. Les recherches des deux auteures, Zoe Moody et Claire Piguet, ont permis de mettre en évidence que 5 à 10% d'élèves valaisans de 4 à 16 ans ont déclaré être ou avoir été harcelés (Piguet & Moody, 2013).

Toutefois, ces données sont à interpréter avec précaution étant donné la sensibilité et la dimension taboue que revêt la problématique du harcèlement

² Les pays de références sont les 76 membres de l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE)

à l'école. Il est possible que le nombre effectif de victimes soit plus élevé en considérant tous les élèves qui ne se confient pas, par honte ou encore par peur (Romano, 2019a).

Le profil des victimes de harcèlement scolaire

Comme discuté lors d'un entretien avec une infirmière scolaire (annexe 1), il est impossible de décrire un profil type de victimes, ces enfants considérés comme *souffre-douleur*. Les écrits s'accordent à dire que chaque différence par rapport à la *norme* peut être une cause de harcèlement. Par exemple, le physique (forte corpulence, petite taille, handicap, etc.), une tenue vestimentaire (démodée, etc.), des habitudes de vie (genre de musique écouté, etc.), une origine ethnique/religieuse singulière, l'orientation sexuelle et l'identité du genre (sujets tabous), la réussite scolaire (engendre la jalousie), la classe sociale et l'environnement familial (profession des parents) (Pestana, 2013). Par-delà ces facteurs, Dominique-Manuela Pestana en repère d'autres, plus profonds, qui se réfèrent à la *personnalité du sujet*. L'enfant désigné comme *bouc-émissaire* est principalement toujours quelqu'un qui est mal dans sa peau, qui manque de confiance en lui. Il s'agit ici de profil mental type d'une personne harcelée. Un bon élève, timide et peu intégré socialement, sera souvent plus pris pour cible (Pestana, 2013). S'ajoute à ces facteurs la *dynamique de groupe* qui a été expliquée précédemment par la relation

triangulaire (harceleurs-pairs-victimes) qui renforce la fragilité de l'élève pris comme cible (Bellon & Gardette, 2012). En effet, les amis de la victime qui renoncent à la protéger basculent de ce fait même et à leur insu, dans le camp des harceleurs. À l'inverse, ceux qui prennent la défense de la personne harcelée courent le risque d'être, elles aussi, les victimes des bourreaux (Fougeret-Linlaud, 2022).

Les conséquences du harcèlement scolaire

Le harcèlement scolaire exerce des conséquences négatives sur plusieurs sphères de la victime : biologique, psychologique, sociale et familiale.

Les répercussions du stress induit par le harcèlement sur le plan somatique. Nicole Catheline, pédopsychiatre et présidente du Conseil scientifique de la Société française de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent, observe les répercussions que le stress, vécu par la victime, engendre sur son métabolisme et ses défenses immunitaires. Ces symptômes vont provoquer des somatisations anxieuses, comme des céphalées, maux de ventre, vomissements, insomnies ou encore des troubles alimentaires (Catheline, 2020). Le concept de stress est approfondi par Hélène Romano, docteure en psychologie. L'auteure décrit le stress en qualité de syndrome général d'adaptation (SGA). Ce syndrome est une mobilisation générale du système nerveux en réaction à un danger perçu. Dans un premier temps, l'organisme

va mobiliser de l'énergie nécessaire par la production de nombreuses hormones (libération massive de noradrénaline et d'adrénaline qui vont augmenter la fréquence cardiaque, le débit artériel, la fréquence respiratoire et libérer du glucose). Ceci est la première étape ou *réponse neuro-végétative* (Romano, 2019). Dans un second temps, il y a une réponse endocrinienne durant laquelle l'adrénocorticotrophine-hormone (ACTH) et le cortico-releasing-hormone (CRH) vont sécréter du cortisol qui permettra la libération de glucose en continu (Romano, 2019). Un enfant victime de comportements violents à l'école s'expose au risque de stress chronique, étant donné la mobilisation permanente du système nerveux par les mécanismes précédemment décrits. Ce sont donc des bouleversements neurobiologiques qui donnent lieu à des réactions inadaptées exposant la victime à des dangers.

Les conséquences du stress induit par le harcèlement sur la santé mentale. Le harcèlement scolaire confronte la victime à une violence et des comportements traumatisants qui vont créer un déséquilibre dans le psychisme de l'enfant. Comme le définit Romano :

L'établissement scolaire est, pour l'enfant, un prolongement de son espace de vie familiale, car c'est là que ses parents le confient à d'autres. Quand un enfant est agressé là où il aurait dû se sentir le plus en sécurité (au sein de sa famille ou de son établissement scolaire), il n'a plus aucune issue possible ; il ne peut percevoir le monde extérieur que comme hostile et se sent seul au monde, sans aucune ressource. Cela provoque de profondes blessures psychiques qui ont pour spécificité d'être invisibles et de meurtrir son identité (Romano, 2019, pp. 84-85).

La recherche de Russell D. Romeo au sein du département de psychologie, de neurosciences et de programmes de comportements est intéressante, car elle éclaire les processus du stress sur la structure cérébrale et ses impacts sur la santé mentale de l'adolescent (Romeo, 2017). Plusieurs recherches commencent à démontrer les effets négatifs d'une exposition chronique au stress durant l'adolescence comme des résultats neurocomportementaux, en particulier ce qui concerne l'émotivité (Filand et Romeo, 2013, cités par Romeo, 2017). Ces résultats s'expliquent en grande partie car les conséquences du stress vécu atteignent les structures cérébrales du sujet (amygdale, hippocampe et cortex préfrontal). Premièrement, l'amygdale a pour rôle majeur la médiation de l'apprentissage de la peur, le système de récompense, les agressions et comportements sexuels. L'étude démontre des effets significatifs dus au stress sur la structure de l'amygdale, pendant et après l'adolescence. Ensuite, la région de l'hippocampe est impliquée dans la médiation de différentes formes d'apprentissage et de mémorisation et joue également un rôle dans la fonction de l'émotion et la réactivité au stress (Fanselow et Dong, 2010, cités par Romeo, 2017). Enfin, le cortex préfrontal agit dans la régulation des comportements émotionnels, de la fonction exécutive ainsi que de l'extinction de la peur (Somerville et Casey, 2010, cité par Romeo, 2017). Pour ces trois structures, l'exposition à un stress chronique modifierait les fonctions normales du cerveau de l'adolescent (Romano, 2019).

Les manifestations de ces conséquences s'inscrivent dans une *blessure narcissique* où les victimes sont submergées par la *honte*, la *gêne*, la *peur* et la *culpabilité*. Face à toutes les situations de violences auxquelles les harcelés ont été soumis, ils se sentent incapables et coupables (Romano, 2019). Par voie de conséquence, les jeunes personnes sujettes au harcèlement scolaire adoptent des attitudes singulières ; des *conduites automatiques* (comme si de rien n'était), des *attitudes de dissociation péritraumatiques* (troubles sensoriels avec un vécu d'étrangeté face à ce qui est subi et une analgésie émotionnelle), des *fuites de panique* (sans aucune efficacité pour se protéger) ou une *inhibition stuporeuse* (sidération et paralysie ne permettant pas de fuir le danger) sont également relevées. C'est donc pour cette raison qu'à moyen terme, toutes ces réactions peuvent conduire à plusieurs troubles pouvant affecter le développement de l'enfant. Par exemple : un retard de croissance, des variations de poids incontrôlées (perte d'appétit, anorexie et/ou boulimie), des troubles neurologiques et retard de développement, inattention conduisant à des accidents et des blessures à répétition, état d'épuisement généralisé, troubles mnésiques (mémoire traumatique) (Romano, 2019). À long terme, l'impact psychique sur la faible estime de soi, des tendances dépressives et une vulnérabilité relationnelle peuvent entraîner des difficultés d'adaptation en tant qu'adulte dans le contexte professionnel, relationnel et même amoureux.

Les répercussions du harcèlement sur les sphères sociales et familiales de la victime. Finalement, les enfants victimes de harcèlement peuvent développer une phobie scolaire et seraient plus aptes à quitter l'école dès la fin du secondaire. Ce repli sur soi peut donner lieu, dans la plupart des cas, à avoir un sentiment insécure vis-à-vis de l'autre et donc un isolement social. À moyen terme, les victimes pourraient recourir à des comportements violents qui sont vus ici comme leur seul moyen de défense face à ce qu'ils subissent (Romano, 2019).

Au niveau familial, l'enfant victime de harcèlement aurait tendance à cacher le fait qu'il soit violenté à l'école. Il peut devenir très agressif envers ses frères et sœurs en leur faisant subir ce que lui-même subit à l'école. Dans ce cas, la fratrie est une *victime collatérale*. Les parents d'enfant victime de harcèlement scolaire s'aperçoivent souvent de la souffrance de leur enfant en décalage. Le mal-être de leur enfant est souvent interprété de manière erronée comme une manifestation *normale* de l'adolescence (Romano, 2019a).

Le rôle de l'infirmière scolaire

Comment lutte-t-on contre le harcèlement actuellement en Suisse ? En Suisse, chaque canton régit ses actions en milieu scolaire. Les établissements scolaires diffèrent quant à leurs propositions pour lutter contre le harcèlement. Premièrement, depuis l'entrée en vigueur à la rentrée 2016 du

Règlement d'application de la nouvelle Loi scolaire, l'autorité s'est en effet déplacé des communes aux cantons. Cela signifie que les infirmières scolaires travaillent en équipe au niveau cantonal comme en témoigne l'infirmière scolaire interrogée dans le cadre de ce travail.

Cependant, il s'avère que dans d'autres cantons, comme Neuchâtel, les infirmières scolaires travaillent individuellement (Rauber, 2017).

Il y a également beaucoup de cantons qui ciblent leurs actions au niveau de la sensibilisation du corps enseignant, notamment à travers des formations. De plus, il est tout à fait possible qu'il n'y ait pas d'infirmière scolaire, comme dans le canton de Fribourg où la toute première infirmière scolaire n'a été engagée qu'en 2017. Celle-ci n'est d'ailleurs pas en charge de la prévention et de la promotion de la santé, comme indiqué dans un journal régional (Rauber, 2017).

D'autres cantons, en revanche, mettent un peu plus le rôle de l'infirmière scolaire en avant, comme c'est notamment le cas pour le canton du Jura (Service de la santé publique, 2021). C'est à elle que sera confiée la tâche d'organiser des rencontres avec certaines classes, etc.

Force est de constater que, selon les diverses recherches susmentionnées, le rôle de l'infirmière scolaire est difficile à délimiter et son domaine d'intervention quant au harcèlement scolaire n'est pas clairement spécifié. En ce sens, les recherches démontrent surtout l'importance du corps enseignant et leur rôle à jouer dans cette problématique.

La fonction des soignants à considérer pour défier le harcèlement scolaire. Le harcèlement scolaire, de par sa définition et sa dynamique singulière, est un phénomène complexe nécessitant une prise en charge interdisciplinarité. Bien que le sujet soit largement traité par les sciences de l'éducation dans la littérature, sur le terrain, les rôles des enseignants et des infirmières scolaires sont complémentaires.

Une des missions de l'infirmière est d'instaurer un suivi de l'état de santé global des élèves. C'est pourquoi en général, elle assure une permanence par des dates définies dans les établissements dès la 3^{ème} année primaire. Elle recueille les données nécessaires lors d'entretiens individuels, lui permettant d'avoir une vision d'un quelconque problème et/ou maladie. Son rôle est tenu au secret professionnel.

Une autre mission importante de l'infirmière scolaire est d'effectuer des *actions de prévention et de promotion de la santé, de conseil et d'information* (Service de la santé publique, 2021). Pour mener à bien celle-ci, elle peut organiser des animations, notamment avec l'aide d'associations telles qu'*Action Innocence*, *Stop Suicide*, *l'association d'aide aux victimes (LAVI)* ou encore *l'Association Interprofessionnelle d'Intervenants en matière de Maltraitance des Mineurs (AIIMM)*. Ces associations proposent des activités de prévention ciblées, ludiques et adaptées à l'âge des classes concernées. L'infirmière scolaire intervient également en organisant des

séances/conférences destinées aux professionnels, aux parents et des séances d'information tout public (Syndicat des enseignants romands, 2020).

L'importance de la collaboration entre le corps enseignant et les infirmières scolaires s'illustre notamment au travers d'une méthode fréquemment utilisée pour traiter des problématiques de harcèlement scolaire. Il s'agit de la *méthode de préoccupation partagée* (MPP). Elle est destinée à tous les professionnels intervenant dans une situation de harcèlement en milieu scolaire, car son but est de créer une équipe de professionnels spécialisée dans le traitement des situations d'intimidation.

Elle est fondée sur le principe que le harcèlement est caractérisé par la dynamique de groupe et non pas sur l'intention de nuire de la part des élèves. Le but étant alors de travailler sur le changement de posture des intimidateurs. Cette méthode a été évaluée en France et est utilisée dans plusieurs pays. Il s'agit, dans un premier temps, de rencontrer la cible en lui montrant du soutien, en la rassurant et en restaurant sa légitimité en l'aidant à sortir de sa posture de victime. Ensuite, une série de rencontres individuelles avec chaque intimidateur présumé est organisée. Durant ces brefs entretiens qui n'excèdent pas cinq minutes, l'inquiétude des professionnels est partagée aux harceleurs, mais sans leur présenter les faits. Les harceleurs vont alors être amenés, par cette démarche, à une réflexion de ce qu'ils pourraient faire pour aider la cible (Quartier & Bellon, 2020).

Plus concrètement, comme le relate une infirmière scolaire jurassienne questionnée dans le cadre de ce travail, à l'école primaire, ce sont principalement les enseignants qui repèrent les comportements suspects, comme un élève en retrait. Chronologiquement, ce sont les enseignants qui sont en première ligne mais ce ne sont pas toujours eux qui vont intervenir. Ensuite, le relais sera passé aux infirmières scolaires qui vont recueillir le premier témoignage de la victime et qui vont instaurer un suivi individuel de la victime en fonction des besoins de celle-ci. Finalement, la phase de gestion du harcèlement sera déléguée aux médiateurs ou à la direction.

Néanmoins, pour certains professionnels ayant étudié la MPP, cela pourrait avoir un effet néfaste sur les enfants, notamment la victime de harcèlement (Jeger, 2019).

Dans la revue *Educateur* du syndicat des enseignants romands, les auteurs de l'article sur la MPP proposent quelques améliorations de cette méthode. Tout d'abord, l'inclusion des parents qui ont aussi un rôle à jouer pour aider leur enfant. En effet, s'ils remarquent des signes préoccupants, ils peuvent leur faire part de leur inquiétude sans poser de questions directes, sans juger, dévaloriser ou encore banaliser. Les parents peuvent aider leur enfant en le mettant en condition pour répondre par lui-même. Cela sera un apprentissage de vie pour lui (Syndicat des enseignants romands, 2020).

Dans ce sens, certaines interventions de prévention du harcèlement scolaire se centrent sur une forme d'apprentissage au travers de la discussion

et la réflexion autour de cette problématique. Pour ce faire, le travail peut être réalisé au travers d'exemples, comme avec des livres illustrés (*Max et Lili : Lili est harcelée à l'école*), jeux de cartes représentant des animaux qui utilisent les émotions chez les enfants en montrant que chaque animal a un côté féroce ou moins féroce, mais qu'il a aussi un côté *gentil* (cela permet d'utiliser la métaphore des animaux pour parler de la classe). Le but de ces interventions est de responsabiliser les élèves en leur faisant comprendre les conséquences que leurs actes peuvent avoir sur leurs pairs (Jeger, 2019).

Aujourd'hui, différents programmes de prévention ont attesté leur efficacité en Europe, en Australie et en Amérique du Nord. Cette efficacité fut démontrée dans une revue systématique parue en 2009, portant sur la comparaison de 44 programmes d'intervention de lutte contre le harcèlement. Les résultats ont montré qu'en moyenne, ceux-ci ont permis de faire diminuer de 23% les comportements de harcèlement (Farrington et Ttofi, 2009, cités par Hoareau et al., 2017).

Une revue plus récente de 2014 est venue appuyer ce fait en relevant que 18 programmes sur 27, portant sur la mise en œuvre de mesures contre les comportements de harcèlement, ont démontré une diminution significative de ceux-ci (Evans et al, 2014, cité par Hoareau et al., 2017).

Certains programmes d'intervention ont émergé et ont mis en exergue l'efficacité, non seulement de programmes de prévention ciblés contre le harcèlement scolaire, mais combinés au développement de facteurs de risque

et de protection reliés à la violence à l'école : la famille, les pairs, le climat scolaire et les compétences psychosociales comme l'empathie. Une revue de littérature canadienne s'est intéressée à l'efficacité de ces programmes ; parmi 11 études analysées, 6 d'entre elles ont mis en évidence des changements significatifs dans les comportements de harcèlement ou de victimisation des élèves. Plusieurs programmes se focalisant sur des objectifs précis, comme le développement d'une ou deux compétences psychosociales. Le sentiment d'efficacité personnelle et l'empathie se révèlent être les plus efficaces (Hoareau et al., 2017).

Une intervention visant le développement des compétences psychosociales est d'autant plus pertinente au regard des différentes conséquences biologiques développées précédemment.

Métaparadigme infirmier

Le harcèlement : enjeux pour la pratique infirmière en milieu scolaire

Les soins infirmiers sont une discipline à part entière, différenciée par plusieurs composantes de son savoir. Le métaparadigme infirmier, les philosophies, les modèles conceptuels, les théories infirmières ainsi que les indicateurs empiriques constituent le savoir disciplinaire unique des soins infirmiers (Fawcett & Desanto-Madeya, 2012).

Le métaparadigme se définit comme les concepts globaux qui identifient les phénomènes d'intérêt centraux pour une discipline. Sa fonction est de résumer les missions intellectuelles et sociales d'une discipline et met une limite aux phénomènes qui intéressent les membres d'une discipline (Fawcett & Desanto-Madeya, 2012b, p.4).

Les concepts globaux de la discipline des soins infirmiers sont au nombre de quatre et définis comme ci-après :

1. **L'être humain**, se réfère aux individus reconnus dans une culture, une famille, une communauté et d'autres groupes qui participent aux soins infirmiers.
2. **L'environnement**, se réfère aux proches des individus, à son environnement physique, aux conditions culturelles, sociales et

économiques mondiales, mais également aux modalités dans lesquelles les soins infirmiers se produisent.

3. **La santé**, se réfère au processus humain de vie et de mort.
4. **Les soins infirmiers**, se réfèrent à leur définition, aux actions menées par les infirmières, considérées comme un processus mutuel entre les bénéficiaires de soins et les infirmières. Le processus englobe les activités infirmières reconnues au sein de la discipline comme le diagnostic, la planification, les interventions et l'évaluation (Fawcett & Desanto-Madeya, 2012).

Le questionnement qui a motivé ce travail cible le phénomène du harcèlement scolaire, son impact sur la santé mentale, et dans quelle mesure les infirmières scolaires peuvent intervenir. Sa pertinence pour la profession peut être illustrée par les liens avec les concepts du métaparadigme.

L'être humain. Dans ce questionnement, l'infirmière s'intéresse aux adolescents victimes de cette dynamique singulière dans la relation à ses pairs. Ce sont des individus en plein développement, qui vont passer par des périodes de grande vulnérabilité et de déséquilibre tant au niveau psychique, physique, que social. Cette phase de développement participe à la construction de leur identité, de leur personnalité et cette période aura un impact sur leur vie d'adultes.

L'environnement. S'intéresser à l'environnement de l'adolescent victime dans une situation de harcèlement scolaire est très important car c'est là que se trouvent la plupart des enjeux. Premièrement, les relations de l'adolescent sont perturbées. Dans certains cas, il se trouve en situation d'isolement social à l'école, dans la mesure où les harceleurs prennent assez de pouvoir pour influencer les autres camarades à écarter la victime de leur groupe. Ensuite, les adolescents passent une grande partie de leur temps dans leur établissement scolaire, qui a pour mission de favoriser leur apprentissage en garantissant un milieu sécuritaire et soucieux de leur bien-être. Lorsqu'une situation de violence se répète dans le temps et dans ce milieu, l'environnement physique de l'adolescent ne lui permet plus d'évoluer de manière optimale et il n'est plus sécuritaire. La famille peut alors être une ressource. Mais, avec le phénomène du cyberharcèlement, la sécurité que peut représenter le domicile est mise en péril car ce qui est vécu à l'école se poursuit chez la victime.

La santé. L'intérêt pour la santé se centre principalement sur toutes les conséquences dans toutes les dimensions de l'adolescent, comme développé précédemment³, ce qui impacte son processus de vie. Celles-ci altèrent son bien-être, induisant un état de souffrance profond pouvant mener, dans les cas les plus graves, les adolescents au suicide. Ceci marque l'importance,

³ Voir chapitre 2 : les conséquences du harcèlement

certes, de prévenir ce phénomène, mais surtout de le repérer le plus rapidement possible afin d'accompagner les victimes et apaiser leurs souffrances.

Les soins infirmiers. Identifier les interventions et les stratégies de prévention efficaces que les infirmières scolaires ont mises en pratique et qui peuvent être mobilisées dans des situations de harcèlement se révèle être un élément pertinent pour la profession. En tenant compte également du fait que la dynamique de harcèlement ne se limite pas au milieu scolaire, mais peut s'observer dans le milieu professionnel ou encore dans la sphère privée.

L'implication de l'infirmière dans le phénomène des intimidations entre élèves lui permet de développer de nombreuses connaissances.

Barett et Carper suggèrent que nos valeurs en tant qu'infirmières sont d'une importance capitale, car elles déterminent les méthodes que nous utilisons pour développer nos connaissances, la portée et l'essence de ce que nous revendiquons comme étant le fondement des connaissances sous-jacentes à la pratique infirmière (cités par Chinn & Kramer, 2017).

Les soins infirmiers impliquent un processus, une dynamique et des interactions qui sont les plus efficaces lorsque cinq modèles de connaissances, aussi appelés modèles de savoirs, sont mobilisés ensemble.

Les modèles de savoirs. Ils constituent la profession infirmière et se sont développés au fil des années. En 1978, quatre modèles de connaissances

ont été identifiés et comprennent : les idées traditionnelles de la connaissance empirique, ainsi que la connaissance personnelle, éthique et esthétique (Carper, 1978, cité par Chinn et Kramer, 2017). Plus tard, le modèle de connaissance émancipatoire développé par Chinn et Kramer en 2017, est venu s'ajouter à la conceptualisation initiale de Carper sur les modes de savoir infirmiers. Celui-ci se concentre sur le développement d'une conscience des problèmes sociaux et sur l'action pour créer un changement social.

Le mode de savoir empirique fait référence à l'empirisme qui, au sens large, désigne la connaissance acquise par l'expérience au travers des sens. Ceux-ci jouent un rôle dans le développement de nos savoirs et le monde physique externe est un objet de connaissance (Chinn & Kramer, 2017).

Le mode de savoir personnel concerne l'expérience intérieure de devenir un tout conscient, entier et authentique. Il englobe la connaissance de son propre Soi ainsi que la connaissance du Soi en relation avec les autres (Chinn & Kramer, 2017).

Le mode de savoir éthique guide et oriente les infirmières sur la morale dans leur pratique, ce qu'elles considèrent comme important, où elles placent leur loyauté et quelles sont les priorités qui exigent d'être défendues. Les connaissances éthiques permettent de savoir quels sont les choix possibles et s'orienter vers ceux qui sont sains, bons, responsables et justes (Carper 1978, cité par Chinn & Kramer, 2017).

Le mode de savoir esthétique implique une appréciation de la signification d'une situation. Dans la pratique, elle s'exprime à travers les discours, les attitudes, les comportements, les récits et les interactions de l'infirmière en relation avec les autres, mais également des modes de communication symbolique intégrés dans la pratique infirmière, comme les dessins, les histoires ou encore la musique (Carper 1978, cité par Chinn et Kramer, 2017).

Le mode de savoir émancipatoire est la capacité des individus à prendre conscience de leur statut social, culturel et politique, à y réfléchir de manière critique et à en déduire pourquoi et comment il a évolué jusqu'ici. Il appelle à réduire ou à éliminer les inégalités et les injustices (Chinn & Kramer, 2017).

La question de recherche sur laquelle porte ce travail fait appel à quatre des modes de savoir explicités ci-dessus.

Tout d'abord, dans une situation de harcèlement scolaire, l'infirmière développe son mode de savoir empirique par son expérience de la situation au travers de son observation. Après la première expérience d'une situation de harcèlement, l'infirmière a acquis des connaissances qui lui permettront d'appréhender des situations similaires dans le futur. D'ailleurs, elle peut mobiliser des connaissances déjà acquises lors d'une situation antérieure de harcèlement ou apparentée.

Dans le même sens, l'infirmière mobilise son mode de savoir personnel en explorant sa connaissance d'elle-même, par exemple ; ses expériences

antérieures et ses émotions face à la violence scolaire. En prenant l'exemple d'une infirmière ayant été confrontée à de la violence durant son adolescence, elle va pouvoir mettre en place des interventions inspirées de stratégies et ressources sur lesquelles elle s'était appuyée et qui avaient fonctionné. Elle va également pouvoir combler les manques qu'elle avait identifiés, mobiliser ses connaissances en recherches afin de trouver des données probantes sur de nouvelles méthodes.

Dans une situation de violences en milieu scolaire, l'infirmière mobilise son mode de savoir éthique, notamment en référence au code déontologique de la profession. En soutenant les victimes de harcèlement, elle fait appel à des valeurs professionnelles, notamment la confiance, la compassion, l'empathie ou encore le respect par sa posture. Dans ses interventions, elle garantit la confidentialité des éléments rapportés par la victime ou par les autres acteurs impliqués dans la situation. En menant des actions de prévention contre le harcèlement scolaire, elle défend également les valeurs de justice pour les victimes, de solidarités entre les élèves, mais également de sécurité et d'intégrité.

Le respect des droits de l'Homme - notamment les droits culturels, le droit à la vie et au libre arbitre, le droit à la dignité humaine et le droit d'être traité avec respect - fait partie intégrante des soins infirmiers (Conseil international des infirmières, 2021, p.3).

Comme évoqué, une situation de harcèlement en milieu scolaire peut être source d'une grande souffrance pour la victime et ainsi porter atteinte à

son bien-être et sa santé. Traiter et prévenir ce phénomène fait partie des responsabilités fondamentales de la profession.

Lorsque les soins infirmiers se sont organisés en profession, les infirmières ont toujours reconnu quatre responsabilités fondamentales : promouvoir la santé, prévenir la maladie, rétablir la santé, soulager la souffrance et promouvoir une mort digne (Conseil international des infirmières, 2021, p.2).

Enfin, lorsque l’infirmière intervient dans une situation de harcèlement en milieu scolaire, elle développe son savoir émancipatoire, notamment lorsqu’elle met en place des stratégies pour prévenir le harcèlement dans les institutions scolaires. Elle fait preuve d’esprit critique pour inciter les changements auprès des institutions afin de favoriser des conditions justes et permettre ainsi aux enfants et adolescents de se développer dans un milieu favorable et soucieux de leur bien-être.

Concepts retenus

La revue exploratoire traite le harcèlement scolaire de manière plus approfondie. Ce phénomène implique différents concepts qui sont importants à développer pour en comprendre tous les aspects qui en découlent :

Le développement de l'adolescent

La norme sociale

Le sentiment d'appartenance au groupe

La violence

La souffrance

Les compétences psychosociales

Le développement de l'adolescent

Une expérience de transition. Généralement, la période de l'adolescence renvoie à la notion de transition entre la période de l'enfance et la période de maturité. Les origines du mot viennent du latin *adolescere* qui signifie grandir ou devenir mature (Newman & Newman, 2020). Mais la question se pose, comment définir le moment de l'entrée à l'adolescence et le moment où elle prend fin ? Annie Birraux, psychiatre/psychologue et psychanalyste française, propose une définition dans son ouvrage *L'adolescence face aux préjugés de la société* :

L'adolescence est introduite par la puberté, qui se définit comme l'ensemble des changements biologiques et anatomiques qui aboutissent à la reproduction. Celle-ci est un processus universel, qui concerne tous les individus, sauf cas pathologiques, et ce presque toujours au même moment de leur vie (Birraux, 2012, p.297).

D'après l'auteure, l'adolescence débiterait donc à la puberté. Cependant, des recherches, menées sur le développement de la puberté, ont mis en avant que certains enfants commenceraient leur puberté à l'âge de 8 ou 9 ans (Dorn, et al., 2006, cités dans Newman & Newman, 2020). Cette définition ne mentionne pas non plus tous les aspects sociaux, psychologiques ou encore culturels. Le but de ce travail est de considérer l'adolescent dans sa globalité et interagissant dans un environnement qui lui est propre. C'est pourquoi cette partie du travail sera divisée en trois sous-chapitres comprenant les *aspects cognitifs, psychologiques et sociétaux*, qui permettront d'avoir une vision

holistique sur les changements qui s'opèrent durant cette période (Newman & Newman, 2018, cités par Newman & Newman, 2020). Finalement, il est important de mentionner que la période de l'adolescence sera vécue d'une manière totalement différente selon les individus et que le contexte social, économique, familial, culturel ou religieux aura un impact sur la vie de ceux-ci.

Dans l'optique de répondre au mieux à la problématique de ce travail, les aspects mis en avant seront ceux qui sont en lien avec les interrogations qui la composent. La vision apportée ici est focalisée sur la population des adolescents de 10 à 15 ans et dans un contexte de harcèlement scolaire. Définir le développement de l'adolescent est un exercice ardu et nécessite des références de qualité. Ainsi, l'ouvrage de référence pour développer ce concept est celui de Barbara Newman et Philip Newman qui se nomme *Theories of Adolescent Development*. Barbara Newman est une professeure travaillant dans le département du développement humain et des études familiales à l'Université de Kingston, et Philip Newman exerce également aux États-Unis en tant que psychologue social et auteur. Leur ouvrage a été publié en 2020 chez Elsevier ; il apporte une tentative de vision holistique de l'adolescence et fait référence à plusieurs courants théoriques.

Domaine cognitif perçu par la dynamique des systèmes. Tel que proposé par B. Newman et P. Newman, le développement cognitif de

l'adolescent peut être abordé au travers de la théorie de la dynamique des systèmes qui « explique ce développement comme le résultat (...) d'interactions avec de nombreux systèmes et ce, à différents niveaux » (Newman & Newman, 2020, p.181). Cette théorie trouve ses origines dans les domaines mathématiques, astronomiques, physiques, météorologiques et biologiques. Esther Thelen, psychologue et professeure d'université américaine, fut la première à appliquer la théorie de la dynamique des systèmes, notamment dans l'analyse du développement moteur infantile. Son travail a permis à la théorie d'être appliquée à d'autres domaines, notamment au développement cognitif (Smith & Thelen, 1993; Thelen et al., 2001 ; Thelen & Smith, 1994, cités par Newman & Newman, 2020).

Un système est défini comme composé d'éléments interdépendants qui se partagent des fonctions interreliées, des limites, des objectifs ainsi qu'une identité commune. Un système dynamique est finalement un système qui change continuellement afin de s'adapter à différentes fonctions données et de préserver son équilibre. Le but de cette théorie est de comprendre les différentes relations interconnectées entre différents systèmes qui pourraient expliquer la variabilité des changements dans le temps (Newman & Newman, 2020).

Les composantes de cette théorie sont représentées par le développement de compétences, la relation parents-enfant, la contagion par les pairs ainsi que le développement anti-social. Ces quatre thèmes sont

centraux dans la théorie de la dynamique des systèmes car ils permettent de comprendre les étapes qui ponctuent la période de l'adolescence (Newman & Newman, 2020).

- *Développement de compétences.* La théorie de la dynamique des systèmes considère la personne en qualité de système individuel d'un point de vue biologique et cognitif (tempérament, valeurs, attitudes, croyances, etc.) (Newman & Newman, 2020). L'adolescence est une phase de transition phare au cours de laquelle des anciens modes de pensée/savoirs/comportements vont être en déséquilibre et évoluer. Cette période est donc accompagnée de changements dans différents domaines dont des changements biologiques et cognitifs, une réorganisation dans la dynamique des objectifs et des aspirations dans la vie (Kunnen & van Geert, 2012, cités par Newman & Newman, 2020). La théorie de la dynamique des systèmes propose un moyen de coordonner les changements d'un moment présent en tenant compte des transformations développementales à plus long terme. Entre autres, elle considère une phase de transition de la vie comme étant le résultat de forces internes et externes de la personne, influençant les deux le développement de nouvelles capacités et de nouveaux comportements (Newman & Newman, 2020).
- *Phénomène de contagion par les pairs et développement antisocial.* Ces deux concepts sont reliés car, lorsque l'enfant entre dans l'adolescence, les

pairs exercent une influence plus grande sur la personne et l'enfant va développer différents comportements selon les groupes qu'il côtoie. À l'adolescence, la capacité d'influence par les pairs est très forte et il n'est pas rare d'observer des jeunes s'adonner à des activités parfois déviantes, voire dangereuses, par mimétisme dans l'espoir d'appartenir à un groupe⁴ (Dishion & Tipsord, 2011 cités par Newman & Newman, 2020). L'étiologie des attitudes anti-sociales a été explorée par la théorie de la dynamique des systèmes en proposant de nouvelles perspectives d'identifier les jeunes enfants étant à risque de développer des comportements antisociaux (Granic & Patterson, 2006 cités par Newman & Newman, 2020).

Dans le contexte d'un adolescent à l'école, on considérera d'abord le vécu propre de la personne (son système individuel) en tenant compte de ses interactions avec d'autres systèmes proches, donc les parents, les enseignants et les pairs. Le tout en tenant compte du système environnemental dans lequel se trouve l'adolescent, donc au sein de l'institution scolaire avec ses normes culturelles, valeurs, lois et attentes (Newman & Newman, 2020).

- *Relation parents-enfant.* L'adolescence est une période de réorganisation et de négociation dans la relation parents-enfant. On retrouve dans cette phase de transition des attentes implicites de nouveaux rôles et nouvelles

⁴ Voir le concept : sentiment d'appartenance à un groupe

responsabilités que devraient adopter les adolescents. Elle renvoie également à un besoin d'équilibre au niveau du pouvoir présent dans la relation avec les parents (Smetana, 1995, citée par Newman & Newman, 2020). En effet, avec la prise d'autonomie des enfants, des conflits peuvent éclater dès le début de l'adolescence. Les conflits apparaîtraient généralement lorsque les parents tenteraient de restreindre les adolescents quand ceux-ci feraient part de leurs préférences personnelles, en imposant leurs propres buts, que les parents jugeraient dangereuses. La théorie de la dynamique des systèmes permettrait une compréhension de cette transition en se focalisant sur les processus qui se jouent dans cette phase et qui modifient la structure de l'organisation de la relation (Granic et al., 2003, cités par Newman & Newman, 2020).

La phase de transition propre à l'adolescence comporte donc beaucoup de variations au sein même d'un système qui contient notamment différents aspects comme la communauté, l'école, la culture et les conditions sociopolitiques (Newman & Newman, 2020).

Domaine psychologique perçu par les théories psychosociales.

Ces théories reposent sur la nature de la compréhension de soi, les relations sociales et le processus mental qui comprend le lien entre la personne et l'environnement dans lequel elle se développe. Les origines de cette théorie sont basées sur les travaux d'Erik Erikson et ses huit stades de développement

décrits en 1950 (Erikson, 1988, cité par Newman & Newman, 2020). Ce courant considère le développement comme un résultat des interactions entre les individus et leur environnement social. La théorie psychosociale repose sur une systématique de changement tout au long de l'adolescence, représentée par six concepts : les stades de développement, les crises psychosociales, le processus central de résolution de la crise, le radius des relations significatives (pris du terme anglais *the radius of significant relationships*), les principales qualités adaptatives du moi et les pathologies de base (Newman & Newman, 2020).

Durant chaque étape de la vie, des tensions naissent lorsque le ratio entre les ressources de la personne et les demandes que nécessitent l'adaptation d'un nouvel environnement est en déséquilibre. Afin d'atténuer ces tensions, la personne tente de développer de nouvelles stratégies de *coping* (définies comme les efforts que les individus emploient pour gérer les situations stressantes)(Lazarus & Folkman, 1984). Une façon positive de résoudre cette crise est de développer des compétences psychosociales⁵ grâce auxquelles la personne arrive à s'adapter à chaque étape de sa vie. Dans le cas contraire, une personne ne parvenant ni à s'adapter, ni à trouver des stratégies, aura tendance à développer des comportements de défense ou de retrait. Ceci peut provoquer chez l'adolescent des difficultés à imaginer un

⁵ Voir concept : compétences psychosociales

monde, à se faire un aperçu de ses objectifs et valeurs pour lui (Newman & Newman, 2020).

La théorie donne des perspectives concernant le développement et les comportements des adolescents en mettant en évidence la crise qui émerge à la phase de l'adolescence et qui met en tension la formation de *l'identité individuelle* versus *la confusion identitaire* (Newman & Newman, 2020).

- *Identité individuelle*. La vision d'Erikson sur l'identité individuelle inclut l'intégration du passé, du présent et du futur. Les besoins des individus de trouver leur identité ainsi qu'un sens à leur maturation vers le stade d'adulte sont mises en évidences. Pour trouver son identité personnelle, l'adolescent doit arriver à reconceptualiser le concept de soi en incluant les identifications antérieures (passé), ses ressources actuelles (présent) et ses objectifs et aspirations dans la vie (futur) (Erikson, 1950, 1963 et 1974, cités par Newman & Newman, 2020).

La notion de l'identité est complexe car elle peut également se distinguer entre l'identité publique et l'identité propre (*private self*). Cette dernière est souvent représentée par quatre éléments (Blasi, 1991 ; Glodis & Blasi, 1993, cités par Newman & Newman, 2020) :

- Le sens de l'action : être à l'origine de ses actions et pensées.
- Le sens de l'unité : ressentir que l'on reste toujours le même malgré les situations différentes.

- Le sens de l'altérité : reconnaître les limites entre soi et les autres.
- Le sens de distanciation : réfléchir sur soi-même afin de reconnaître et s'approprier ses pensées.

L'identité publique inclut les différents rôles que la personne peut incarner afin de répondre aux exigences des autres. Les adolescents peuvent avoir l'impression que leur environnement social (famille, voisins, enseignants, amis), l'appartenance à une religion, groupe ethnique ou d'autres influences, ont des attentes envers eux. Cette pression qu'ils ressentent pourrait les amener à faire des choix de vie, d'études, de carrière ou encore de relations sociales (mariage, par exemple) pour répondre aux exigences perçues de l'environnement. Dans la perspective de réalisation de son identité, l'adolescent devrait ajuster son identité propre et publique et conscientiser que celles-ci découlent des différentes interactions qu'il a dans son environnement social (Lawler et al., 2009, cités par Newman & Newman, 2020).

- *Confusion identitaire.* Elle est le résultat d'un échec de la personne à trouver des stratégies d'adaptation face aux crises psychosociales. Dans ce cas de figure, les adolescents ne parviennent pas à incarner leur rôle dans un environnement donné. Ils démontrent une faible estime d'eux et une vulnérabilité à être influencés par la pression des pairs (Berzonsky & Kuk, 2000 ; Kroger, 2004, cités par Newman & Newman, 2020). Les difficultés pour résoudre des crises psychosociales dans un

jeune âge peuvent avoir comme conséquence d'interférer le bon processus de développement de l'identité de l'adolescent (Newman & Newman, 2020).

Les forces de cette théorie sont le fait qu'elle fasse le lien entre le développement de la personne en l'incluant dans un environnement culturel et social donné, mais également en tenant compte des antécédents personnels et historiques avec le futur personnel et sociétal (Newman & Newman, 2020).

De plus, elle met en exergue l'importance pour l'adolescent de pouvoir développer des compétences psychosociales dès le plus jeune âge afin d'éviter des impacts sur son identité au long terme. Ce concept sera développé dans la suite de ce travail (Marcia, 2006, citée par Newman & Newman, 2020).

Domaine social perçu par les théories du rôle social et du parcours de vie. Afin de développer les théories du rôle social et du parcours de vie, Newman et Newman se sont appuyés sur les travaux théoriques d'Orville Brim (1966/1976) et Talcott Parsons (1951/2012), puis ils y ont inclus les concepts du travail de Bernice Neugarten (1965) de l'horloge sociale, la théorie du parcours de vie de Glen Elder (1996) et, finalement, les concepts de limites, transition et surcharge des rôles de Phyllis Moen (1977).

Les principes de ces théories considèrent l'adolescence comme une étape de vie qui va dépendre du type de rôle que les adolescents d'une société sont

supposés adopter. Ces rôles sont représentés par les concepts de gain et de perte de rôle (Parsons & Bales, 1955, cités par Newman & Newman, 2020).

- Le *gain de rôle* représente tous les nouveaux rôles que l'adolescent va développer en adaptant ses capacités afin d'influencer l'environnement social dans lequel il se trouve. Les nouveaux groupes prendront plus d'importance étant donné les attentes implicites de ceux-ci et pourront évaluer l'efficacité de cette personne dans son nouveau rôle social. Mais, une tension dans ce rôle peut se produire lorsque l'engagement nécessaire demande un effort considérable en temps et énergie. Par exemple, un adolescent peut avoir plusieurs rôles à la fois, car il peut être un enfant, un frère, un élève, un membre d'une organisation ou d'un groupe, un employé ou encore un athlète (Newman & Newman, 2020).
- La *perte de rôle* démarre à partir d'un certain âge (17-18 ans) où les adolescents quittent leur foyer pour leurs études, rejoindre l'armée ou vivre dans une autre ville. Même pour ceux qui restent chez leurs parents, ils doivent commencer à devenir indépendants de leurs parents, par exemple d'un point de vue financier. Cette notion de perte de rôle peut, dans certains cas, également s'accompagner d'un sentiment de deuil ou de nostalgie de leur passé en tant qu'enfants (Newman & Newman, 2020).

Ces quelques exemples soulignent les enjeux qui concernent l'adolescent au niveau social. Cependant, il faut garder à l'esprit que chaque société a ses rôles qui sont définis par rapport à l'âge et au genre de l'individu. Un garçon, par exemple, ne se verra pas avoir les mêmes attentes dans la société qu'une fille (Newman & Newman, 2020). Ces différentes attentes dépendent de la culture, de l'environnement, des influences qui gravitent autour de l'individu et sont en lien avec le sentiment de groupe d'appartenance qui est un concept qui sera développé plus tard dans ce travail.

Pour conclure ce concept, Donald Kinder décrit :

Les personnes ont des souvenirs plus vifs et des connaissances plus approfondies des événements survenus à la fin de l'adolescence et au début de l'enfance (Kinder 2006, p.1906 cité par Newman & Newman, 2020, p. 719).

Les normes sociales

Pour reprendre ce qui a été dit plus haut, la victime de harcèlement scolaire est devenue une cible dès le moment où elle n'entrait plus ou pas totalement dans les cases de la normalité. Les normes sociales évoluent avec les années, mais également suivant le stade de vie des personnes concernées, car l'importance de telle ou telle norme n'a plus la même signification. En psychologie sociale, les normes sont définies comme :

Des effets de l'interaction sociale et désignent les pressions existant dans un groupe et qui vont peser non seulement sur le comportement, mais sur la signification que les individus accordent à une situation donnée (Fischer, 2010, cité par Aglione, 2011, p.10).

L'institut de la santé reproductive de l'Université de Georgetown y ajoute la notion de croyances sur les comportements appropriés au sein d'un groupe.

Autrement dit :

Il s'agit de règles informelles, souvent tacites et non écrites, que la plupart des gens absorbent, acceptent et suivent. Ce sont des règles qui régissent un comportement, et non le comportement lui-même (Le Réseau collaboratif d'apprentissage pour l'avancement du changement des normes sociales, 2019, p.10).

Le terme *informel* ramène à dire que ces normes n'existent pas officiellement aux yeux des individus concernés ; elles ne sont donc pas conscientes. Cependant, une fois qu'elles sont mises en contradiction avec d'autres normes (un autre groupe ou un autre individu) ou quand quelqu'un les remet en question, elles sont, à ce moment-là, portées à la conscience des individus. *L'Overseas Development Institute* complète cette définition en parlant de l'influence des récompenses et des sanctions perçues si tel comportement est respecté ou non (Le Réseau collaboratif d'apprentissage pour l'avancement du changement des normes sociales, 2019).

Des auteurs ont travaillé sur les raisons qui amènent un individu ou un groupe à suivre des normes. Elles ont été divisées de manière à comprendre les motivations individuelles, sociales (groupe) et mixtes (Cialdini et al., 1991). Deux concepts composent les motivations individuelles :

- 1) Les attitudes basées sur ce que la personne juge *bon* ou *mauvais*.

- 2) Les connaissances qui nourrissent ce que l'être humain croit *être vrai*, selon la loi par exemple.

Les motivations inhérentes à la sphère sociale/au groupe comprennent :

- Les normes descriptives, les attentes dites *empiriques*⁶. Elles représentent le comportement que les autres membres du groupe semblent considérer comme commun.
- Les normes injonctives, les attentes dites *normatives*, qui montrent le comportement jugé approprié et approuvé (Cialdini et al., 1991).

Enfin, les raisons menées individuellement et socialement (appelées mixtes ici), prennent en compte les comportements de manière générale donc *ce que je fais* (Marcus et al., 2015).

Le sentiment d'appartenance à un groupe

Le groupe de référence a une place particulière quant aux comportements et comme évoqué, au rapport à la norme sociale. Il réunit un certain nombre de personnes qui ont de l'importance pour un individu (Bicchieri, 2015).

⁶ Qui ne s'appuie que sur l'expérience, l'observation, non sur une théorie ou le raisonnement.

Il a été relevé qu'au niveau des normes sociales, il était nécessaire d'avoir un groupe de référence, car il permet à un individu d'avoir des personnes dites *ressources* auxquelles il peut s'identifier ou se comparer. Ce sont ces personnes qui exerceront une influence sur les comportements de l'individu car elles représentent une forme d'autorité qui peut approuver ou non une attitude (Le Réseau collaboratif d'apprentissage pour l'avancement du changement des normes sociales, 2019).

Comme Erikson l'a très bien décrit, l'adolescent entre 12 et 18 ans verra ses relations sociales changées. Sa zone de confort sera principalement auprès de ses amis, auprès de son groupe (Erikson, 1967).

Un individu n'a, cependant, pas un seul groupe de référence ; ce qui peut faire entrer deux groupes en opposition. Un exemple intéressant concernant les adolescents a été proposé par l'Institut National pour la Santé Reproductive (Washington) :

Les principaux groupes de référence des adolescents sont les pairs, les frères, les sœurs, les parents et les enseignants : les pairs peuvent promouvoir ou encourager des comportements (comme la consommation d'alcool ou l'activité sexuelle) pendant que les parents et les enseignants tentent d'empêcher ou de décourager les mêmes (Le Réseau collaboratif d'apprentissage pour l'avancement du changement des normes sociales, 2019a, p.12).

Conformisme. Il est important de ne pas passer à côté d'un sujet lié au groupe de référence : le conformisme. L'individu social est avant tout un être sous influence. L'influence sociale que représente un groupe sur un individu peut aller jusqu'à modifier ses comportements et ses croyances car le groupe

exerce une pression sur lui. Donc quand un individu cherche à être approuvé socialement, il doit se mettre à la même échelle de normes que l'ensemble du groupe. Cependant, le conformisme se distingue en deux stades : l'individu accepte la pression du groupe et assimile les idées OU l'individu subit la pression du groupe tout en gardant ses propres idées (Fischer, 2010).

En psychologie sociale, Fischer a précisé que la norme était : le cadre commun auquel les individus se réfèrent qui a pour but d'exercer une pression vers l'uniformité. La norme requiert la conformité sociale (Fischer, 2010).

La violence

Le harcèlement scolaire est considéré comme une forme de violence à l'école, comme le mentionne Dan Olweus dans le titre de son ouvrage emblématique : *Violences entre élèves, harcèlement et brutalités, les faits, les solutions* (Olweus, 1992). Mais comment définir la violence ? Poser une définition de ce concept soulève des débats, relève Dominique-Manuela Pestana dans son ouvrage sur *Le harcèlement au collège : les différentes faces de la violence scolaire*. En effet, la violence est un phénomène complexe du fait de ses aspects multiples (Pestana, 2013). L'Organisation mondiale de la santé (OMS) dit de la violence qu'elle est un phénomène basé sur la diversité des codes moraux à travers le monde (OMS, 2002). Lesdits codes moraux sont définis comme les idées de ce qui constitue un comportement acceptable.

Ainsi, il existe de nombreuses façons de préciser la violence, selon la personne et selon le but visé. L'OMS la définit ainsi :

L'usage délibéré ou la menace d'usage délibéré de la force physique ou de la puissance contre soi-même, contre une autre personne, ou contre un groupe ou une communauté, qui entraîne ou risque fort d'entraîner un traumatisme un décès, un dommage moral, un mal-développement ou une carence (OMS, 2002, p.3).

Cette définition comprend également toute une série d'actes qui vont au-delà des actes de violence physique, incluant menaces et intimidations. Elle englobe la multiplicité des conséquences souvent moins évidentes des comportements violents, comme les atteintes psychologiques et les problèmes de carence et de développement affectifs qui compromettent le bien-être individuel, familial et communautaire (OMS, 2002).

Qu'en est-il alors de la violence en milieu scolaire ? Dominique-Manuela Pestana rapporte différents types de manifestations. Ce sont des incivilités, dirigées contre les personnes, le matériel ou encore le cadre scolaire (Pestana, 2013). On y trouve plusieurs formes de violences. Les *violences verbales* correspondent aux menaces et insultes. Elles ne sont pas perçues comme un danger mais elles peuvent néanmoins entraîner des conséquences importantes sur la scolarité. Les *violences physiques*, forme plus rare de violence et qui reste fortement médiatisée, s'adressent aux bagarres, bousculades et autres gestes. Enfin, les *violences dirigées contre l'institution scolaire*, correspondent à la dégradation des locaux ou du matériel, des déplacements sans raison dans la salle de classe, des agressions verbales aux professeurs, des bavardages

incessants, des cris ou encore des états d'agitation continus (Pestana, 2013).

La même auteure propose de se pencher sur le sens de la violence scolaire.

Elle peut être un moyen d'obtenir une reconnaissance, comme celle du groupe de pairs dans la construction d'une identité d'opposition, en quête d'un statut : s'il ne devient pas accessible par la conformité à la norme sociale, il le devient par l'opposition, la marginalisation ou la domination exercée par la violence (Pestana, 2013, p.36).

Il a été mis en évidence que les victimes de violence à l'école manifestent davantage de problèmes d'adaptation psychosociale (Hawker & Boulton, 2000, cités par Beaulieu & Maltais, 2011). Une expérience de violence telle que le harcèlement, comme cela fut développé dans les conséquences de ce phénomène, conduisent les victimes à développer des formes d'inadaptation psychosociales, telles que la dépression, des pensées et affects négatifs envers eux-mêmes et des difficultés dans les relations avec les pairs. (Beaulieu & Maltais, 2011).

Ainsi la violence perpétrée entre pairs peut engendrer une souffrance psychologique fort préoccupante pour les élèves qui en sont victimes (Beaulieu & Maltais, 2011).

La souffrance

La souffrance fait partie de ces domaines d'expérience où il est trompeur de se représenter séparément le vécu corporel et le vécu psychique, quel que soit celui que la personne met en avant dans sa plainte et sa demande d'aide (Gilloots, 2006, p.23).

Ainsi, la souffrance constitue une réalité complexe dans le cadre de la prise en soins. Cette complexité tient au caractère subjectif de son expression et de son évaluation. C'est sur la base de cette problématique que Lionel Dany, psychologue, a conduit à une étude sur la souffrance comme objet de la relation de soin et comme expérience vécue au sein de celle-ci. Saisir les significations, les représentations, mais encore les confusions entre la douleur et la souffrance était au cœur de leur recherche. Un aspect important souligné par les auteurs est la tendance à indifférencier les termes *souffrance et douleur* dans le langage courant. Il n'en demeure pas moins que l'utilisation de termes de type : *j'ai mal, je me sens mal* et *je souffre* comportent une certaine part d'ambiguïté. Ce qui explique que durant plusieurs années, la souffrance et la douleur se voyaient également indifférenciées dans la littérature scientifique et médicale (Dany et al., 2006).

Comme le souligne Paul Ricoeur, il est nécessaire de différencier la souffrance de la douleur.

On s'accorde à réserver le terme douleur à des affects ressentis comme localisés dans des organes particuliers du corps ou dans le corps tout entier, et le terme souffrance à des affects ouverts sur la réflexivité, le langage, le rapport à soi, le rapport à autrui, le rapport au sens, au questionnement (Ricoeur, 1994, p.2).

Ainsi, les différentes définitions abordées dans ce chapitre nous ouvrent sur la souffrance en termes de phénomène multidimensionnel, et de l'envisager non seulement comme l'expression d'une douleur ou une atteinte biologique et physique, mais également comme une profonde atteinte psychologique et sociale.

Le lien entre la violence et la souffrance dans une situation de harcèlement se dessine après la définition de ces concepts. Diminuer la souffrance des jeunes subissant cette situation est au cœur de l'intérêt de ce travail. Un moyen d'agir et qui a démontré son efficacité est le développement de compétences psychosociales, comme abordé dans le deuxième chapitre du travail, abordant les stratégies de prévention du harcèlement.

Les compétences psychosociales

Introduites par l'Organisation mondiale de la santé (OMS) au début des années 90, les compétences psychosociales sont aujourd'hui reconnues comme un déterminant de la santé et du bien-être. Elles se situent à la jonction entre le champ de la promotion de la santé, celui de la prévention des problèmes de santé physique et celui de la prévention des problèmes de santé mentale (Lamboy & Guillemont, 2014).

Elles sont définies comme :

La capacité d'une personne à faire face efficacement aux exigences et aux défis de la vie quotidienne. Il s'agit de la capacité d'une personne à maintenir un état de bien-être mental et à le manifester par un comportement adaptatif et positif dans ses interactions avec les autres, sa culture et son environnement (OMS, 1994, p.1).

Au départ, elles sont identifiées au nombre de 10 et sont majoritairement présentées en binômes : savoir résoudre des problèmes et savoir prendre des décisions ; avoir une pensée créative et avoir une pensée critique ; savoir communiquer efficacement et être habile dans les relations interpersonnelles ; avoir conscience de soi et avoir de l'empathie ; savoir réguler ses émotions et savoir gérer son stress.

En 2003 et en 2009, l'OMS affine la définition initiale et propose de les regrouper en trois grandes catégories.

Les compétences sociales (ou interpersonnelles ou de communication). Qui regroupent les compétences de communication verbale et non verbale, comme l'écoute active, l'expression des émotions et la capacité à donner et recevoir des feedback ⁷ (Lamboy & Guillemont, 2014).

Les capacités de résistance et de négociation, la gestion des conflits, la capacité d'affirmation et résistance à la pression d'autrui. L'empathie, c'est-à-dire la capacité à écouter et comprendre les besoins et le point de vue d'autrui

⁷ Mots anglais utilisé lorsqu'une personne donne un retour d'expérience, une réaction à un événement

et à exprimer cette compréhension, les compétences de coopération et de collaboration en groupe et enfin, les compétences de plaidoyer qui s'appuient sur les compétences de persuasion et d'influence (Lamboy & Guillemont, 2014).

Les compétences cognitives. Faisant référence à la capacité de prise de décision et de résolution de problèmes ; à la pensée critique et l'auto-évaluation qui impliquent l'analyse de l'influence des médias et des pairs, la conscience des valeurs, attitudes, normes, croyances et facteurs qui nous affectent, et l'identification des sources d'informations pertinentes (Lamboy & Guillemont, 2014).

Les compétences émotionnelles (ou d'autorégulation). Desquelles font partie les compétences de la régulation émotionnelle, comme la gestion de la colère et de l'anxiété, la capacité à faire face à la perte, à l'abus et aux traumatismes, les compétences de gestion du stress qui impliquent la gestion du temps, la pensée positive et la maîtrise des techniques de relaxation et finalement les compétences favorisant la confiance et l'estime de soi, l'auto-évaluation et l'autorégulation (Lamboy & Guillemont, 2014).

Les compétences psychosociales ont un rôle important à jouer dans la promotion de la santé au sens large, en termes de bien-être physique, mental et social. Comme exposé par l'OMS, en référence à la *Charte d'Ottawa* pour la promotion et prévention de la santé, dès ses origines, le développement individuel et social en perfectionnant les aptitudes indispensables à la vie est

considéré comme un des cinq axes d'intervention à l'élaboration de politiques publiques saines, la création de milieux favorables à la santé et la réorientation des services de santé (OMS, 1986, cité par Lamboy & Guillemont, 2014).

Propositions pour la pratique

Cette revue exploratoire met en lumière le fait que le harcèlement est un phénomène complexe et multidimensionnel, tant au niveau de sa dynamique qu'au niveau de ses conséquences. En effet la dynamique du harcèlement implique différents acteurs et différents enjeux sur le développement de l'individu qui l'a subi.

En prenant en compte tous les aspects développés dans ce travail, force est de constater que les infirmières peuvent jouer un rôle primordial dans la détection des victimes de harcèlement scolaire ainsi que dans la prévention d'apparition de violences scolaires.

Néanmoins, les recherches démontrent un manque d'interventions concrètes dont les infirmières pourraient prendre en référence pour leur pratique. En effet, la plupart des interventions existantes étaient principalement destinées au corps enseignant. Ainsi, face à la complexité de ce phénomène que représente le harcèlement scolaire, les interventions les

plus pertinentes à considérer seraient une collaboration interdisciplinarité entre les infirmières scolaires et le corps enseignant. Il s'agirait d'uniformiser les actions déjà existantes pour lutter contre le harcèlement.

La rencontre avec une infirmière scolaire a permis de renforcer ces propos avec les enjeux qu'elle rencontre sur le terrain. Elle souligne le fait qu'en Suisse, le rôle ainsi que le cahier des charges des infirmières scolaires sont organisés au niveau cantonal et selon les directions des différentes institutions scolaires de chaque commune. Ceci ajoute une complexité dans la manière de définir le rôle propre de l'infirmière.

Le but de ce travail serait de mettre en avant le rôle de l'infirmière scolaire dans la prise en soins de victimes de harcèlement scolaire par ses connaissances sur le phénomène, le développement de l'adolescent et ce que la notion de violence, décrite précédemment, peut engendrer comme conséquences à court, moyen et long terme.

Qui plus est, au regard des compétences psychosociales qui constituent un élément intéressant à intégrer aux programmes de prévention du harcèlement, l'infirmière scolaire joue un rôle pour permettre aux adolescents qu'elle rencontre de développer leurs compétences psychosociales. Il est envisageable qu'elle permette leur développement au travers d'entretiens individuels, où elle favoriserait notamment le développement de compétences émotionnelles, telle que l'estime de soi. Ou par le biais d'interventions visant

une ou plusieurs classes, en sensibilisant les élèves aux compétences sociales, comme l'empathie ou la communication.

Les enfants et adolescents qu'elle rencontre deviendront les adultes faisant partie de la société future, ce qui en fait donc un enjeu de santé publique.

Chapitre 3 : Champ disciplinaire

Story Theory, la théorie du récit, un regard par rapport à la pratique infirmière et son utilité dans une situation de harcèlement

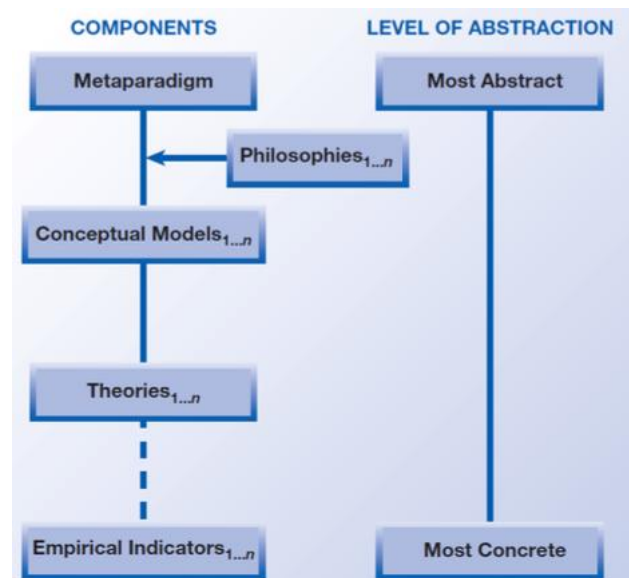
Comme relaté précédemment, l'infirmière scolaire intervient dans une situation de harcèlement auprès de la victime, lorsqu'elle récolte son témoignage. Ainsi, elle entre dans une relation avec la personne dans laquelle le témoignage devient l'histoire de la situation que vit l'adolescent qu'elle rencontre.

Ceci illustre le fait que les histoires de santé, et de manière plus large les histoires de vie, font partie intégrante de la pratique infirmière. C'est pourquoi, afin d'ancrer ce travail de recherche au sein de la discipline infirmière, il est intéressant de se pencher sur la *Story Theory*, traduit en français par *théorie du récit*, développée et publiée en 1999 par Smith et Parker. Les histoires sont une dimension fondamentale aux expériences humaines, elles sont connectées au présent, passé et au futur de l'individu (Smith & Liehr, 2018).

Une théorie infirmière peut être définie comme : un ou plusieurs concepts relativement concrets et spécifiques, dérivés d'un modèle conceptuel et des propositions qui établissent des relations relativement concrètes et spécifiques entre deux ou plusieurs de ces concepts (Fawcett & Desanto-Madeya, 2012).

En référence à l'holarchie structurelle du savoir infirmier (Figure 2), les théories ont également été classées selon leur niveau d'abstraction.

Figure 2 : *The structural holarchy of contemporary nursing knowledge: components and level of abstraction*



On retrouve alors les *Grand Theories* et les *Middle Range Theories*, traduites en français comme les théories de niveau intermédiaire (Fawcett & Desanto-Madeya, 2012).

La *Story Theory* est une théorie de niveau intermédiaire, elle s'adresse donc à un phénomène spécifique et qui reflète la pratique.

L'objectif de la théorie est de décrire et d'expliquer l'histoire en tant que fondement d'un processus de promotion de la santé par l'infirmière et la personne dans la pratique et pour la collecte et l'analyse systématiques des données dans la recherche (Smith & Liehr, 2018, p. 241).

La philosophie de laquelle découle cette théorie est la philosophie de l'action simultanée, développée par Fawcett.

Le phénomène d'intérêt au sein de cette philosophie est la connaissance personnelle et la reconnaissance des patterns⁸. Les êtres humains unitaires sont unis par des patterns et sont en interaction rythmique mutuelle avec l'environnement. Ils changent continuellement et de manière imprévisible, dans le sens d'une organisation plus complexe (Fawcett, 2005, cité par Butts & Rich, 2021).

Afin d'ancrer la théorie de niveau intermédiaire dans la pratique infirmière, il est intéressant de lier les points de vue de la *Story Theory* par rapport aux quatre concepts du métaparadigme infirmier⁹.

1. **L'être humain** : La théorie se déroule dans le cadre d'une relation infirmière-personne. L'infirmière écoute attentivement l'histoire d'une situation de santé, celle qui importe le plus à la personne.

2. **L'environnement** : La théorie contribue à créer un environnement sûr et de confiance, l'environnement thérapeutique (Fitzpatrick & McCarthy, 2014).

3. **La santé** est perçue par les auteures de la théorie comme un état dans lequel peuvent intervenir des problèmes (ou un problème) de santé, définis comme : « toute circonstance dans laquelle un changement de vie ou

⁸ Pattern (anglais) terme employé en science humaines, qui en français désigne un modèle simplifié d'une structure de comportement individuel ou collectif, établi à partir de réponses à une série d'épreuves et se présentant sous forme schématique (Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, 2012).

⁹ Voir chapitre 2 : métaparadigme infirmier

une perturbation des habitudes génère un malaise dans la vie quotidienne » (Smith & Liehr, 2008, citées par Fitzpatrick & McCarthy, 2014).

4. **Les soins infirmiers** : L'infirmière recueille l'histoire en se concentrant sur le patient tout en l'écouter attentivement, en posant des questions, en identifiant des modèles et en trouvant une signification potentielle (Fitzpatrick & McCarthy, 2014).

La théorie du récit et ses concepts

L'histoire est un événement narratif qui permet de se connecter à soi en relation par le dialogue intentionnel pour créer de l'aisance (M. J. Smith & Liehr, 2018). Ainsi, les auteures présentent les trois concepts majeurs de la théorie.

Le dialogue intentionnel. Il est considéré comme le concept de base de la théorie, car il est l'essence même de la relation soignant-soigné que la théorie veut mettre en avant. Il s'agit ici d'un engagement d'une personne avec une autre afin de mettre en évidence un problème de santé à travers le récit de vie. Un élément non négligeable lié à cela est la relation de confiance qui doit s'opérer. Cela signifie donc pour l'infirmière qu'elle doit être dans le moment en présence vraie (non-jugement, pleine attention, authentique) et ainsi pouvoir demander une clarification afin de comprendre la perspective de

l'autre. Seul le narrateur connaît les détails de la situation (interrogation dans l'émergence) (M. C. Smith & Parker, 2015 ; M. J. Smith & Liehr, 2018b).

Cette relation de confiance permettra d'investiguer ce qui compte le plus pour la personne par rapport à son problème de santé. Ce dernier est défini comme étant une circonstance qui fait que la vie change (exemples : phénomène de maladie, développement d'événements majeurs comme du harcèlement scolaire, etc.) (M. C. Smith & Parker, 2015; M. J. Smith & Liehr, 2018).

Connexion avec soi-même dans la relation. Il s'agit du deuxième concept, plus abstrait. Il est désigné comme un processus pour se reconnaître comme étant lié à autrui. Il émerge à travers le développement de l'intrigue. Ce dernier permet de relier les moments de manière significative. Cela signifie donc que l'infirmière va inviter la personne à réfléchir à des moments du passé qui exerceraient une influence sur le problème actuel et permettraient une critique pour comprendre la relation à soi (M. C. Smith & Parker, 2015; M. J. Smith & Liehr, 2018).

Le parcours du récit (story path) est un outil qui peut être utilisé afin de permettre à la personne d'expliquer son histoire. Celui-ci permet de mettre en évidence les moments où les choses se passent bien (high points), où elles ne vont pas si bien (low points) ou encore les moments identifiés comme décisifs permettant un rebondissement de la direction de vie (turning points) (M. C. Smith & Parker, 2015; M. J. Smith & Liehr, 2018).

Créer de l'aisance. « L'aisance est une énergie de résonance qui permet la vision, ne serait-ce qu'un instant, un instant puissant qui crée des possibilités de développement humain » (M. J. Smith & Liehr, 2018, p. 246). L'intention de l'infirmière est de la favoriser dans la relation afin de permettre une compréhension des moments d'histoire décousus. Cela permet d'être émergé dans son expérience de santé actuelle et ainsi initier le mouvement vers la résolution (movement toward resolving). L'aisance va apparaître au moment où la personne va accepter la totalité de son histoire comme étant sienne (M. C. Smith & Parker, 2015).

Pour mieux comprendre comment les concepts théoriques se lient entre eux ainsi que les relations avec les dimensions de la théorie, les auteures ont proposé un modèle (Figure 3) décrit comme suit :

L'infirmière fait participer une personne par un dialogue intentionnel sur un problème de santé qui se complique, où la connexion de la relation avec soi-même s'ensuit au fur et à mesure que l'intrigue de l'histoire fait surface à travers le partage de l'histoire. Au fur et à mesure que le conteur rend explicite ce qui peut avoir été tacite (Polanyi, 1958, cité par M. C. Smith & Parker, 2015), des moments d'aisance accompagnent l'évolution vers la résolution du problème de santé (M. C. Smith & Parker, 2015, p. 423).

Figure 3 : *Le modèle*



La relation entre l’infirmière et la personne est l’activité principale dans la théorie. Elle permet de distinguer chaque concept et dimension. C’est pour exprimer cela que les formes elliptiques ont été choisies.

Un autre élément de ce modèle est la construction avec des vagues qui a pour but de montrer l’énergie du partage de l’histoire à travers le dialogue intentionnel qui est central (M. C. Smith & Parker, 2015). La théorie du récit met donc en avant une méthode de communication dont les infirmières peuvent se servir afin d’entrer en relation avec les bénéficiaires de soin.

La théorie du récit et le harcèlement

En reconnaissant l’adolescent comme un individu à part entière, l’infirmière permet de créer un climat de confiance et d’ouverture afin de l’inviter à partager son histoire. Puisque l’adolescence est une période de bouleversements et de changements, comme décrits dans le concept développement de l’adolescent, l’importance de porter attention à ce qui le préoccupe semble d’autant plus primordial.

Les victimes de harcèlement ne s’expriment pas toujours sur ce qu’elles vivent. La théorie du récit permettrait d’ouvrir le dialogue entre la victime et l’infirmière scolaire. Cette dernière pourrait ainsi utiliser le parcours du récit afin de comprendre l’ampleur du phénomène dans le temps, tout en recueillant le témoignage de l’élève, mais également faire un tour de ce que la victime a

essayé de faire afin de lutter, quelles sont les stratégies qu'elle a voulu mettre en place, même si elles n'ont pas abouti. Ceci pourra ensuite faire émerger des pistes pour aider la victime à sortir du cycle du harcèlement. La théorie du récit pourrait être un atout de recueil de données.

Chapitre 4 : Méthode

Question de recherche

L'exploration des différents concepts d'intérêts autour de la thématique du harcèlement cités précédemment a permis de répondre partiellement à la question de départ présentée au premier chapitre. La problématique qui émerge se concentre sur les axes de prévention du harcèlement en milieu scolaire. Selon la littérature consultée et une discussion avec une infirmière scolaire jurassienne, il paraît utopique de vouloir prévenir ce phénomène dans le but qu'il disparaisse. La pratique et la littérature proposent de davantage se focaliser sur le développement des compétences psychosociales des enfants et adolescents afin de les aider à faire face aux situations de harcèlement.

Une constatation qu'il est important de souligner concerne le rôle de l'infirmière scolaire qui est peu abordé dans la littérature.

Ces deux éléments ainsi que la méthodologie PICOT (Melnyk & Fineout-Overholt, 2018) ont permis de poser et formuler la question de recherche suivante : *Quelles sont les interventions d'accompagnement par les infirmières scolaires chez les adolescents de 10 à 15 ans qui permettent le développement des compétences psychosociales afin de prévenir les conséquences du harcèlement scolaire ?*

La méthode PICOT permet de découper la question et mettre en évidence les sujets d'intérêts, notamment : la Population, l'Intervention, la Comparaison entre des Interventions, les Outcomes, et la Temporalité (Tableau 1).

Tableau 1 : *Récapitulatif des éléments de la question PICOT*

P (population)	Adolescents de 10 à 15 ans
I (intervention)	Développement des compétences psychosociales dans un contexte d'harcèlement scolaire
C (comparaison)	-
O (résultats)	Compétences psychosociales et harcèlement scolaire Rôle infirmière scolaire
T (temps)	-

Population, patient ou problème. Il s'agit des personnes ou du groupe de personnes sur lesquels porte l'intérêt de la recherche qui partagent des caractéristiques communes (Melnik & Fineout-Overholt, 2018). Ici la population concerne les adolescents de 10 à 15 ans.

Intervention, intérêt. Correspondent aux interventions mises en place qui peuvent être de nature thérapeutique, préventive, diagnostique, liées à des facteurs pronostiques ou de risque (Melnik & Fineout-Overholt, 2018). Ici, l'intervention de différents professionnels dans le développement psychosocial dans un contexte de harcèlement scolaire est ce qui a guidé la recherche. L'intérêt pour des interventions de différents professionnels est motivé par une volonté de ne pas restreindre le champ d'interventions aux infirmières scolaires, car comme mentionné précédemment, le phénomène de harcèlement est aujourd'hui pris en compte et objet d'étude par de nombreuses disciplines.

Comparaison. Dans le but d'obtenir l'intervention la plus appropriée, des comparaisons entre plusieurs interventions ou problèmes peuvent être proposées, comme une thérapie alternative (Melnyk & Fineout-Overholt, 2018). Ici, la question de recherche ne cherche pas à explorer de comparaison de différentes interventions.

Outcomes. Ou en d'autres termes, les résultats attendus par le travail de recherche, en incluant les critères de jugement. (Melnyk & Fineout-Overholt, 2018). Les résultats escomptés ici portent sur l'effet des compétences psychosociales sur les situations de harcèlement en milieu scolaire ; il s'agira de voir dans quelles mesures celles-ci peuvent réduire/prévenir ce phénomène. Ceci permet d'offrir une perspective d'intervention pour tous les acteurs impliqués dans la lutte contre le harcèlement, y compris pour les infirmières scolaires. Dans ce sens, récolter des résultats détaillant leur rôle dans différentes études serait réjouissant.

Temporalité. Il peut s'agir du temps pour qu'une intervention démontre un résultat (Melnyk & Fineout-Overholt, 2018). Ici la recherche ne se focalise pas sur une période précise.

Le type de la question PICOT formulée est un type d'intervention, car l'objet est d'observer quelle intervention est la plus efficace en termes de résultat (DiCenso et al., 2005). Dans ce cas, il est recherché si une intervention

sur les compétences psychosociales permet de prévenir le harcèlement scolaire et ses conséquences sur les adolescents.

Méthodologie de recherche

Mots-clés, descripteurs et équations de recherche

Ci-après sont détaillés les processus de recherche pour chaque banque de données sous la forme de tableaux. Les banques de données consultées sont *Cinhal*, *Pubmed*, *Medline* et *PsychInfo*.

Chaque tableau contient les mots-clés qui, comme mentionné, ont été définis avec la méthodologie PICOT, premièrement formulés en français, puis en anglais et en fonction du thésaurus et des arborescences des banques de données consultées afin d'utiliser les Mesh et descripteurs adéquats.

Les tableaux présentent ainsi les équations de recherches effectuées dans la banque de données indiquée ainsi que le nombre d'articles obtenus par équations, avec comme seul filtre la temporalité de dix ans. Une première sélection a été effectuée par la lecture des titres des articles pouvant répondre à la question de recherche. Puis la sélection s'est affinée par une comparaison

avec les critères d'inclusion définis ci-dessous ainsi que par la validation de la directrice de recherche. Les articles retenus pour la recherche sont présentés par leur titre intégral, leur année de publication et l'impact factor de la revue dans laquelle ils ont été publiés. L'équation de recherche ayant permis de trouver l'article est indiquée par le numéro entre parenthèses.

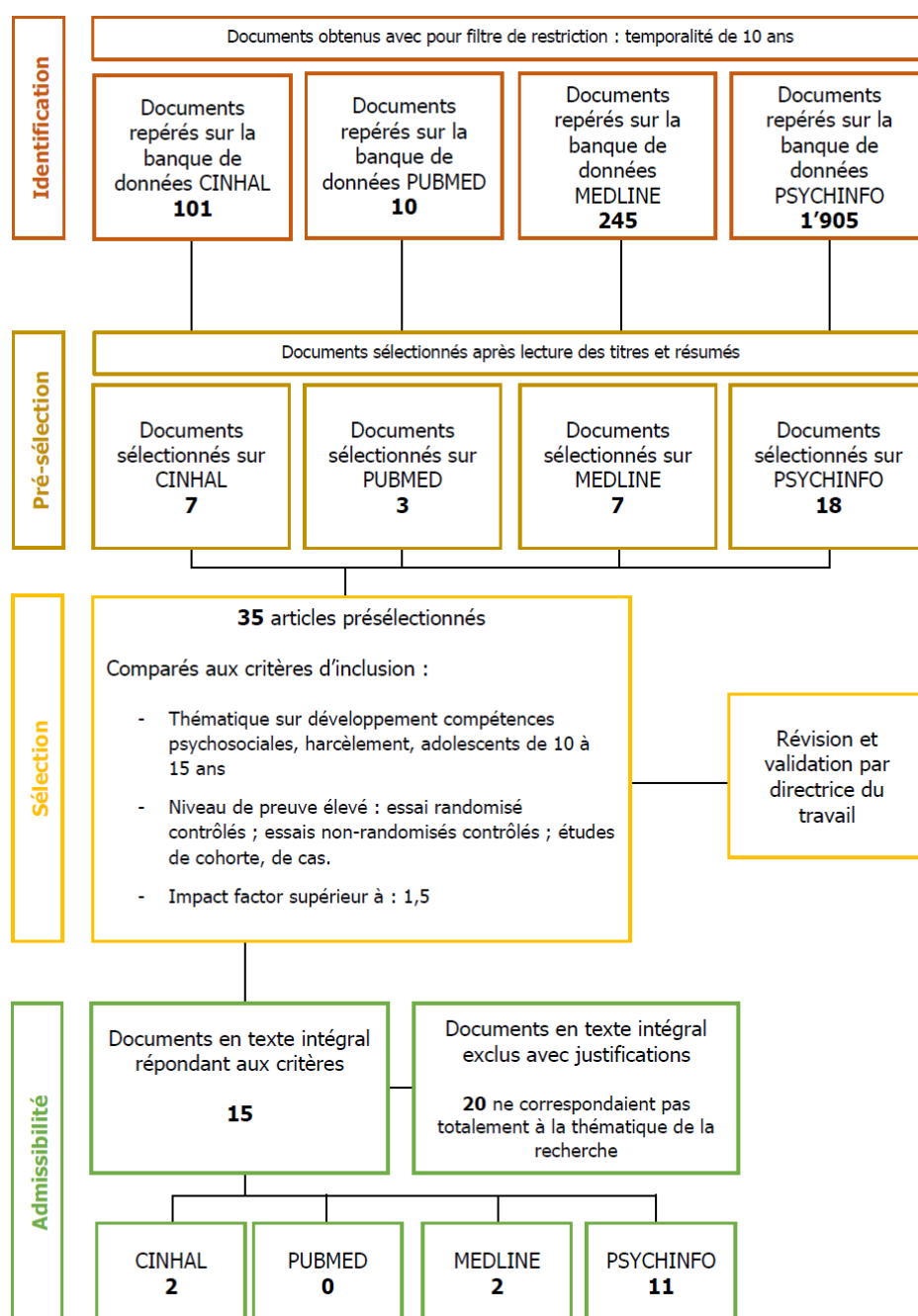
Les critères d'inclusion pour la recherche étaient les suivants :

- Des articles datant de 10 ans au maximum depuis le début de la recherche, soit en 2022. Donc un filtre de temporalité de 2012-2023.
- Des articles dont la thématique concerne le développement des compétences psychosociales et du harcèlement et qui concerne les adolescents de 10 à 15 ans.
- Des articles avec un niveau de preuve élevé selon la pyramide des niveaux de Schmidt & Brown (2015). Donc des essais randomisés contrôlés, des essais non-randomisés contrôlés, des études de cohorte ou de cas.
- Des articles publiés dans une revue avec un impact factor supérieur à 1.5. L'impact factor est fréquemment utilisé comme indicateur de l'importance d'un journal dans son domaine (Sharma et al., 2014). Contrairement à ce que l'on pourrait croire, il n'est pas associé à la qualité du contenu de la revue, il indique le nombre moyen de

citations de la revue dans des articles, des journaux ou autres documents publiés (Sharma et al., 2014).

Afin de résumer au mieux le processus de sélection des articles un diagramme de flux a été construit (figure 4).

Figure 4 : Diagramme de flux présentant la méthode



Cinhal

Le tableau 2 présente la recherche effectuée sur la banque de données Cinhal. Celle-ci a permis de sélectionner deux études intéressantes pour l'analyse qui correspondent aux critères d'inclusions définis.

Tableau 2 : *Recherches effectuées sur la banque de données Cinhal*

<i>Mots-clés français</i>	Adolescents	Harcèlement scolaire	Compétences psychosociales
<i>Mots-clés anglais/Mesh terms</i>	Adolescents Young Adults College students	Bullying Bullying in school	Social skills Social behaviour
<i>Équations de recherche</i>	(1) Adolescents AND Bullying AND Social skills (2) Young adults AND Bullying in school AND Social skills (3) College students AND Bullying AND Social skills		
<i>Filtres appliqués</i>	2012-2023		
<i>Articles trouvés</i>	(1) 65 (2) 11 (3) 25		
<i>Articles retenus par équations</i>	(1) 4 (2) 1 (3) 2		
<i>Articles retenus après sélections</i>	<ul style="list-style-type: none"> (1) Bullying Victimization Moderates the Association between Social Skills and Self-Esteem among Adolescents : A Cross-Sectional Study in International Schools (2022) Impact factor : 2.835 (Children) (3) Moral disengagement, victimization, empathy, social and emotional competencies as predictors of violence in children and adolescents Impact factor : 2.519 (Children and Youth Services Review) 		

Pubmed

Le tableau 3 présente la recherche sur la banque de données Pubmed. Celle-ci n'a pas permis de sélectionner d'études satisfaisantes pour l'analyse. Ceci peut être expliqué par le fait qu'elle est axée sur la littérature scientifique biomédicale. Comme mentionné, notre sujet d'intérêt a été analysé par de nombreuses disciplines, notamment des disciplines psychosociales et éducationnelles.

Tableau 3 : Recherches effectuées sur la base de données Pubmed

<i>Mots-clés français</i>	Adolescents	Harcèlement scolaire	Compétences psychosociales	Infirmières/ infirmières scolaires
<i>Mots-clés anglais/Mesh terms</i>	Adolescents	Bullying	Psychosocial support Systems	Nurses School Nursing
<i>Équations de recherche</i>	(1) Adolescents AND Schools Nursing AND bullying (2) Nurses AND Adolescent AND bullying (3) Psychosocial Support Systems AND Adolescents AND bullying			
<i>Filtres appliqués</i>	2012-2023			
<i>Articles trouvés</i>	(1) 1 (2) 8 (3) 1			
<i>Articles retenus par équations</i>	(1) 1 (2) 1 (3) 1			
<i>Articles retenus après sélections</i>	Aucun			

Medline

Le tableau 4 présente la recherche effectuée sur la banque de données Medline. Deux études ont été sélectionnées correspondant aux critères d'inclusion.

Tableau 4 : Recherches effectuées sur la base de données Medline

<i>Mots-clés français</i>	Adolescents	Harcèlement scolaire	Compétences psychosociales	Infirmières/ infirmières scolaires
<i>Mots-clés anglais/Mesh terms</i>	Adolescents Teenagers	Bullying	Psychosocial support Systems Social skills	Nurses School Nurse knowledge School nursing
<i>Équations de recherche</i>	(1) Adolescents AND social skills AND bullying (2) Teenagers AND bullying (3) Teenagers AND bullying AND social skills (4) Adolescent AND bullying AND psychosocial support systems (5) School nursing AND adolescent AND bullying (6) School nurse knowledge AND adolescent AND bullying			
<i>Filtres appliqués</i>	2012-2023			
<i>Articles trouvés</i>	(1) 95 (2) 86 (3) 4 (4) 3 (5) 55 (6) 2			
<i>Articles retenus par équations</i>	(1) 1 (2) 1 (3) 1 (4) 1 (5) 2 (6) 1			
<i>Articles retenus après sélections</i>	<ul style="list-style-type: none"> ○ (1) The Association between Externalizing and Internalizing Problems with Bullying Engagement in Adolescents : The mediating Role of Social Skills (2021) Impact factor : 4.614 (Environmental Research in Public Health) ○ (5) From victim to Taking Control : Support Group for Bullied Schoolchildren Impact factor : 2.361 (National Association of School Nurses) 			

PsychInfo

Le tableau 5 présente la recherche effectuée sur la banque de données Psychinfo qui est majoritairement axée sur la psychologie et la sociologie. Celle-ci a donc permis la sélection de la majorité des articles.

Tableau 5 : Recherches effectuées sur la base de données PsychInfo

<i>Mots-clés français</i>	Adolescents	Harcèlement scolaire	Compétences psychosociales	Interventions
<i>Mots-clés anglais/Mesh terms</i>	Adolescent psychotherapy	Bullying	Social skills Emotion or emotion focused therapy Psychosocial development	Intervention or school based intervention
<i>Équations de recherche</i>	(1) Exp bullying AND exp social skills (2) Exp bullying AND exp social skills AND interventions/ or exp school based intervention (3) Exp bullying AND interventions/or exp school based interventions (4) Exp bullying AND interventions/or school based interventions AND exp emotions/ or exp emotion focused therapy (5) Exp bullying AND exp emotions/ or exp emotion focused therapy AND social skills (6) Exp bullying AND interventions/or school based interventions AND exp psychosocial development (7) Intervention/ or exp school based intervention AND exp emotions/or emotion focused therapy AND exp adolescent therapy			
<i>Filtres appliqués</i>	2012-2023			
<i>Articles trouvés</i>	(1) 134 (2) 25 (3) 1514 (4) 136 (5) 17 (6) 53 (7) 26			
<i>Articles retenus par équations</i>	(1) 1 (2) 0 (3) 4 (4) 6			

	<p>(5) 3</p> <p>(6) 1</p> <p>(7) 3</p>
<i>Articles retenus après sélections</i>	<ul style="list-style-type: none"> ○ (1) A Multilevel Analysis of the Relation Between Bullying Roles and Social and Emotional Competencies (2018) Impact factor : 2.621 (Journal of Interpersonal Violence) ○ (3) The effectiveness of moral disengagement and social norms as anti-bullying components: A randomized controlled trial (2022) Impact factor : 5.661 (Child Development) ○ (3) Middle School Students' Experiences with Cyberbullying and Perspectives Toward Prevention and Bystander Intervention in Schools (2023) Impact factor : 2.835 (Journal of School Violence) ○ (4) Effects of the KiVa Anti-Bullying Program on Affective and Cognitive Empathy in Children and Adolescents (2021) Impact factor : 5.077 (Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology) ○ (4) Parental views on preventing and minimizing negative effects of cyberbullying (2020) Impact factor : 2.519 (Children and Youth Services Review) ○ (4) Cyberbullying in victimization and nonsuicidal self-injury in adolescents : testing a moderated mediating model of emotion reactivity and dispositional mindfulness (2022) Impact factor : 6.533 (Journal of Affective Disorders) ○ (4) Peer defending ad a multidimensional behaviour : Development and validation of the Defending Behaviors Scale (2020) Impact factor : 4.890 (Journal of School Psychology) ○ (5) Abuse of technology in adolescence and its relation to social and emotional competencies, emotions in online communication, and bullying (2018) Impact factor : 8.957 (Computers in Huma Behavior) ○ (5) Are Young Adolescents' Social and Emotional Skills Protective Against Involvement in Violence and Bullying Behaviors ? (2012) (Health Promotion Practice) ○ (6) Bystander Intervention in Bullying: Role of Social Skills and Gender (2017) Impact factor : 2.229 (The Journal of Early Adolescence) ○ (7) A pilot of an acceptance-based risk reduction program for relational aggression for adolescents (2014) Impact factor : 5.138 (Journal of Contextual Behavioral Science)

Analyse des données

Afin de récolter les données permettant de répondre à la question de recherche, les quinze articles retenus ont été analysés avec une version adaptée de la grille de Tétreault (2013). Il s'agit d'un guide francophone d'analyse systématique d'articles scientifiques, développé dans le but de faciliter l'appropriation du contenu d'un article scientifique en fournissant une méthode pratique, structurée et systématique pour analyser un texte (Tétreault et al., 2013).

La grille comporte trois sections. La première concerne les parties communes à tous les types méthodologiques d'articles. La deuxième permet l'analyse de devis quantitatifs. Et la troisième est destinée aux devis qualitatifs (Tétreault et al., 2013). Cependant, seule la première partie est présente dans chaque document, et les deux autres varient en fonction du devis de l'article.

Les analyses complètes des documents retenus pour cette recherche peuvent être consultées en documents annexes, respectivement des pages 135 à 275 (annexes 2 à 16).

Chapitre 5 : Synthèse des résultats

Résumé des articles analysés

Article 1. *The Association between Externalizing and Internalizing Problems with Bullying Engagement in Adolescents : The Mediating Role of Social Skills* (De Sousa, Peixoto et Cruz, 2021).

Publiée en 2021 par des professeurs du centre de recherche en psychologie de l'Université de Lusíada de Porto au Portugal, cette étude avait pour objectif d'examiner le rôle médiateur des compétences sociales dans la relation entre les problèmes externalisés et les comportements de harcèlement agressifs, ainsi qu'entre les problèmes internalisés et les comportements de victimisation chez des adolescents de 12 à 19 dans des écoles portugaises (N=669). Cette étude transversale a collecté des données d'octobre 2020 à juin 2021 à l'aide de différents questionnaires portant sur les compétences sociales et les comportements interpersonnels à l'école.

Article 2. *Parental Views on Preventing and Minimizing Negative Effects of Cyberbullying* (Helfrich, Doty, Su, Yourell et Gabrielli, 2020).

Cette étude qualitative a été publiée par des chercheuses affiliées aux départements des sciences de la famille, jeunesse, communauté et de l'éducation de l'université de Portland, ainsi qu'au département de psychologie de l'université de Floride aux États-Unis. Elle porte sur le rôle et l'implication parentale dans la prévention et l'intervention dans des situations de cyberharcèlement. Leur objectif était d'identifier les stratégies de protection

efficaces utilisées par les parents pour aider les jeunes à éviter le cyberharcèlement au travers de questionnaires de dépistage et des focus groupes. La population visée était composée de parents ou de personnes responsables (N=26) ayant au moins un enfant âgé entre 10 et 15 ans (Helfrich et al., 2020).

Article 3. *Abuse of Technology in Adolescence and its Relation to Social and Emotional Competencies, Emotions in Online Communication, and Bullying* (Nasaescu, Marìn-Lòpez, Llorent, Ortega-Ruiz et Zych, 2018).

Réalisée par le biais de questionnaires auto-déclarés administrés à des étudiants âgés de 11 à 19 ans au sein de 22 écoles publiques et privées en Andalousie, en Espagne (N=2'139), cette étude porte sur la relation entre les compétences sociales et émotionnelles, la communication en ligne, l'intimidation à l'école et l'abus de technologie. Les chercheuses sont affiliées au département de psychologie de l'Université de Cordoba en Espagne.

Article 4. *A multilevel Analysis of the Relation Between Bullying Roles and Social and Emotional Competencies* .(Coelho & Sousa, 2021)

Les auteurs de cette étude sont affiliés à l'Université de Porto au Portugal. Ils ont mené cette étude dans le but d'explorer la relation entre les compétences sociales et émotionnelles, et leur implication chez des élèves âgés en moyenne de 12 ans (N=668) dans des situations de harcèlement. Les données ont été récoltées à l'aide de questionnaires auto-déclarés portant sur

l'évaluation des compétences sociales et émotionnelles, l'estime de soi et les comportements de harcèlement et de cyberharcèlement.

Article 5. *A pilot of an Acceptance-based Risk Reduction Program for Relational Aggression for Adolescents* (Theodore-Okkota, Orsillo, Lee et Vering, 2014).

Des chercheurs américains de l'université de Boston, aux États-Unis, avaient comme objectif, dans un devis longitudinal, de mettre en place un programme, basé sur l'acceptation et l'engagement, visant à réduire l'agression relationnelle et ses caractéristiques associées auprès d'élèves d'âge moyen de 12 ans. Ils ont ainsi été divisés en deux groupes : ceux sur qui le programme était testé (N=105) et ceux sur qui il ne l'était pas, alors décrit comme étant sur une *liste d'attente* (N=105) de la Nouvelle-Angleterre aux États-Unis par le biais de discussions de groupe, des jeux de rôle ou encore des exercices expérientiels.

Article 6. *Are Young Adolescent's Social and Emotional Skills Protective Against Involvement in Violence and Bullying Behaviours ?* (Polan, Sieving et McMorris, 2013).

Cette étude menée par des chercheuses de l'université du Minnesota aux États-Unis portait sur la relation entre les compétences sociales et l'implication d'enfants et adolescents dans des comportements de harcèlement (N=171) au travers de questionnaires auto-déclarés récoltant des données sur l'implication dans la violence, l'intimidation physique et l'agression relationnelle. Les

données ont été récoltées d'après des études déjà réalisées dans le cadre d'un programme, le *Lead Peace Demonstration*. Ce programme fut démarré en 2006 dans cinq écoles publiques de Minneapolis et avait pour but de réduire l'implication dans la violence et l'échec scolaire en promouvant des compétences spécifiques.

Article 7. *From Victim to Taking Control : Support Group of Bullied Schoolchildren* (Kvarme, Aabø et Sæteren, 2016).

Proposée par des chercheurs et des infirmières en santé publique toutes affiliées à l'Université d'Oslo en Norvège, cette étude est axée sur les bienfaits de la création de groupes de soutien afin d'aider les victimes à surmonter ce statut. Les groupes seraient alors formés d'élèves, sélectionnés, qui auraient la volonté d'aider leurs camarades à sortir d'un cycle du harcèlement. Au travers un devis exploratoire, les auteures ont réalisé des entretiens individuels avec les victimes (N = 3) qui se sont portées volontaires mais aussi des entretiens de groupes focus avec des élèves sélectionnés (N = 16) par les victimes.

Article 8. *Cyberbullying victimization and nonsuicidal self-injury in adolescents : Testing a moderated mediating model of emotion reactivity and dispositional mindfulness* (Zhao, Gong, Huebner, Yang et Zhou, 2022).

Cette étude proposée par des chercheuses du département de psychologie de l'université de Lanzhou, en Chine et du département de psychologie de l'université de Caroline du Sud, aux États-Unis, portait sur la

pleine conscience comme modérateur potentiel pour expliquer le lien entre la victimisation par le cyberharcèlement et l'automutilation non suicidaire chez des adolescents chinois (N=2'523) scolarisés dans des écoles publiques, primaires et secondaires. Les données ont été récoltées au travers de questionnaires évaluant le cyberharcèlement, la réactivité émotionnelle, la pleine conscience, l'auto-agressivité et les traumatismes d'enfance. Les outils de collecte de données ont été traduits de l'anglais au mandarin.

Article 9. *Bullying Victimization Moderates the Association between Social Skills and Self-Esteem among Adolescents : A Cross-Sectional Study in International Schools.* (Dou, Wongpakaran, Wongpakaran, O'Donnell, Bunyachatakul et Pojanapotha, 2022)

Explorer l'impact de la victimisation par le harcèlement sur les compétences sociales et l'estime de soi chez les adolescents était l'objectif principal d'une étude menée par des chercheurs de l'Université de Chiang Mai en Thaïlande ainsi que l'Université d'État d'Arizona aux États-Unis. Plus spécifiquement, ils ont examiné si la condition de la victime modérait l'association entre les compétences sociale et l'estime de soi. L'étude a été menée auprès d'élèves d'écoles internationales en Thaïlande (N=102), âgés de 13 à 18 ans. La collecte de données s'est effectuée par le biais de plusieurs questionnaires sur le harcèlement de Dan Olweus, le capital social, les compétences sociales, la discrimination et l'estime de soi de Rosenberg.

Article 10. *Middle School Student's Experiences with Cyberbullying and Perspectives Toward Prevention and Bystander Intervention in Schools* (Biernesser, Ohmer, Nelson, Mann, Farzan, Schwanke et Radovic, 2023).

L'étude proposée par des chercheuses de l'Université de Pittsburg en Pennsylvanie, aux États-Unis, portait sur l'exploration des expériences des élèves (N=46) en matière de cyberharcèlement au travers d'entretiens individuels, afin d'identifier des perspectives de développement de futurs programmes de prévention, notamment pour encourager les écoles à favoriser les comportements positifs des témoins.

Article 11. *Moral disengagement, Victimization, Empathy, Social and Emotional Competencies as Predictors of Violence in Children and Adolescents* (Espejo-Siles, Zych, Farrington, Llorent, 2020).

Cette étude longitudinale menée par des chercheurs de la faculté des sciences de l'éducation à l'Université de Córdoba, en Espagne, et de la faculté de droit de l'Université de Cambridge, en Angleterre, a examiné le rôle du désengagement moral, de la victimisation, de l'empathie, des compétences sociales et émotionnelles dans la violence chez les enfants et les adolescents. L'objectif était d'investiguer dans quelle mesure le désengagement moral et la victimisation sont des facteurs de risque de la violence. Mais également dans quelle mesure l'empathie et les compétences sociales et émotionnelle sont des facteurs protecteurs. Les données ont été récoltées auprès d'élèves espagnols (N=871), âgés de 10 à 17 ans, par le biais de questionnaires auto-déclarés,

portant sur : les comportements antisociaux, le désengagement moral, les émotions morales, la victimisation au travers du questionnaire du programme européen d'interventions contre le harcèlement scolaire, l'empathie, et les compétences sociales et émotionnelles.

Article 12. *The Effectiveness of Moral Disengagement and Social Norms as Anti-Bullying Components : A randomized controlled trial.* (Tolmatcheff C, Galand, Roskam, Veenstra, 2022).

Cet essai randomisé contrôlé, réalisé de 2018 à 2019 par des chercheurs de la faculté de psychologie des sciences éducationnelles de Louvain en Belgique et du département de sociologie de l'université de Groningen aux Pays-Bas, publié en 2022, a examiné l'efficacité du désengagement moral et des normes sociales en tant que composantes de la lutte contre le harcèlement chez des élèves de 9 à 12 ans (N=1'200). Ils ont mis en place une intervention, inspirée du *Bullying Literature Projet-Moral Disengagement Version* (BLP-MD) (Wang & Goldberg, 2017). Il s'agit plus précisément d'une intervention de cinq sessions dans une classe, médiée par des livres d'histoire montrant des situations de harcèlement et la création de nouvelles histoires de 1800 mots, adaptées au niveau scolaire des enfants, destinées à illustrer l'utilisation des mécanismes de désengagement moral.

Article 13. *Effets of the KiVa Anti-bullying Program on Affective and Cognitive Empathy in Children and Adolescents* (Garandeau, Laninga-Wijnen et Salmivalli, 2022).

Cet essai randomisé contrôlé mené par des chercheuses, psychologues et sociologues finlandaises, hollandaises et chinoises, s'est penché sur l'effet du programme de lutte contre le harcèlement scolaire *KiVa* et les changements d'empathie cognitive et affective chez des enfants et des adolescents (N=12'162) dans des écoles primaires et secondaires finlandaises. Pour se faire, elles ont séparé l'échantillon en deux groupes, l'un recevant l'intervention du programme *KiVa*, et l'autre non. Une mesure des compétences sociales et du harcèlement a été effectuée avant et après l'intervention.

Article 14. *Peer defending as a multidimensional behaviour : Development and validation of the Defending Behaviors Scale* (Lambe et Craig, 2020).

Cette recherche, menée par des chercheuses du département de psychologie de l'Université de Kingston au Canada, avait pour but de développer et valider l'échelle de comportements de défense (DBS) dans une situation de violence par les pairs, mais elle a également permis de prendre en compte ce phénomène de manière multidimensionnelle. Elles ont donc procédé, en 2020, à une collecte de données dans des écoles canadiennes (N=334) et au sein d'un échantillon communautaire (N=238). Les outils de collecte de données étaient composés de questionnaires auto-déclarés portant sur les comportements de défense, le harcèlement et la victimisation, l'empathie, l'agression, le soutien social, l'auto-efficacité sociale et le comportement prosocial.

Article 15. *Bystander Intervention in Bullying : Role of Social Skills and Gender* (Jenkins et Nickerson, 2019).

Des chercheuses américaines, respectivement de l'Université de Floride et de New York, dans une étude de 2019, ont examiné les associations entre le genre, les compétences sociales et le modèle d'intervention des spectateurs (MIS) proposé par les psychologues sociaux Latané et Darley, en 1970, dans des écoles avec des élèves de onze à quatorze ans (N=299). Le MIS est composé de cinq étapes :

1. Notifier l'événement
2. Interpréter l'événement comme une urgence qui requiert de l'aide
3. Accepter la responsabilité d'intervenir dans la situation
4. Savoir comment intervenir ou prodiguer de l'aide
5. Mettre en œuvre des décisions d'intervention (Jenkins & Nickerson, 2019).

La collecte de donnée s'est effectuée au travers de questionnaires auto-déclarés portant sur les compétences sociales, dont l'empathie, la coopération et l'affirmation de soi, l'engagement, le self control, la responsabilité et la communication. Une échelle de 16 items a été utilisée pour mesurer l'intervention des témoins dans une situation de harcèlement et a été comparée au modèle en cinq étapes susmentionnées.

Synthèse des résultats des articles en lien avec la question de recherche

Cette synthèse présente les résultats des différents articles analysés, en mettant l'accent sur les interventions ayant eu un effet sur le développement d'une ou plusieurs compétences psychosociales, en référence au questionnement de recherche. Cette synthèse a été réalisée à l'aide d'un schéma heuristique ayant permis d'identifier et assembler les éléments communs entre les différents articles (annexe 17).

Certains résultats ne répondent pas directement à la question de recherche, mais permettent de mettre en perspective plusieurs recommandations et propositions. Celles-ci sont également développées dans cette synthèse et argumentées par les différentes recommandations émises dans la littérature consultée.

Interventions et impacts sur les compétences sociales

L'empathie. Dans la littérature consultée, une compétence psychosociale sort du lot quant à son impact sur les situations de harcèlement. Il s'agit de l'empathie. Elle peut être définie comme une compétence sociale et séparée en deux types ; l'empathie cognitive, qui correspond à l'habileté d'un individu de comprendre les états mentaux et sentiments des autres et

l'empathie affective, qui quant à elle, correspond à l'habilité d'expérimenter les sentiments d'autrui (Hojat et al, 2002, cités par Espejo-Siles et al., 2020).

Selon la recherche menée par De Sousa, Peixoto et Cruz, en 2021, le médiateur le plus significatif concernant les problèmes externalisés est l'empathie ($p=0.001$). Les problèmes d'externalisation et d'internalisation sont liés au maintien et à l'aggravation des comportements de harcèlement, et les compétences sociales, dont l'empathie, ont effectivement un rôle protecteur dans les situations de harcèlement, dans le sens où elles améliorent les interactions sociales et la dynamique relationnelle du harcèlement (De Sousa et al., 2021) .

Une intervention concrète a été étudiée par la recherche sur l'effet du programme de lutte contre le harcèlement scolaire *KiVa* visant le développement de l'empathie. Celle-ci a pu déterminer des changements et des améliorations quant à cette compétence au sein de la population étudiée. Une augmentation significative de l'empathie affective s'est opérée après l'implémentation du programme *KiVa* durant neuf mois ($p<.001$) chez un groupe d'enfants et adolescents soumis à l'intervention. Le programme s'organise autour de période d'enseignements aux contenus orientés sur la construction de l'empathie à l'aide de : jeux de rôles, d'histoires, d'apprentissages sur la reconnaissance des émotions et des témoignages d'adultes ayants été harcelés (Garandeau et al., 2022).

L'empathie cognitive n'a pas subi de changement significatif par le programme *KiVa*. Cependant, un fait intéressant à relever par rapport aux deux types d'empathie, concerne les taux les plus bas. Ils étaient constatés dans les écoles secondaires ($p < .001$), dans les classes avec des normes de harcèlement et de popularité élevés ($p < .001$) et dans les classes avec une plus grande proportion de garçons ($p < .001$).

Ainsi, prendre en compte les caractéristiques contextuelles et individuelles est primordial dans le développement de programmes ciblant la lutte contre le harcèlement au travers de l'empathie. De nombreux facteurs influencent ces compétences et son développement, notamment la génétique, les normes sociales et les pratiques parentales. Certains environnements sociaux peuvent également entraver la sensibilité des participants à développer leur empathie (Garandeau et al., 2022).

Les auteures de cette étude proposent d'inclure les nouvelles technologies, mais également des apprentissages coopératifs et une formation à la pleine conscience dans les nouveaux programmes de prévention et de lutte contre le harcèlement scolaire (Garandeau et al., 2022).

La pertinence de s'intéresser au développement de l'empathie se renforce par les résultats de la recherche menée par Lambe et Craig, en 2020. Portant sur les comportements de défense dans une situation de violence par les pairs, cela a mis en évidence que lors de situation de harcèlement, un comportement de défense par les témoins a lieu dans 90% des cas, peu

importe le sexe ($p = 0.01$, <0.05). Quel que soit le type de défense, l'empathie cognitive et affective sont positivement reliées à deux moyens de défense ($p < 0.01$), respectivement consoler la victime et utiliser une stratégie de défense centrée sur la solution.

Les résultats de l'étude de Jenkins et Nickerson de 2019, ayant examiné le modèle d'intervention des spectateurs et le lien avec les compétences sociales, rejoignent les deux études précédentes. L'empathie est fortement corrélée aux interventions en tant que témoin pour : l'interprétation de l'événement ($p=0.001$), l'acceptation de la responsabilité d'intervenir ($p=0.000$), savoir comment agir ($p=0.003$) et intervenir dans la situation ($p=0.002$).

Ces résultats démontrent qu'agir sur le développement de l'empathie permet de réduire les comportements d'intimidation et que l'intervention par le biais du programme *KiVa* est efficace dans le développement de la compétence psychosociale qu'est l'empathie (Garandeau et al., 2022). Et la pertinence de se concentrer sur cette compétence se marque également par son implication dans les comportements de défense car ce phénomène a démontré son efficacité pour mettre fin au harcèlement (Hawkins et al, 2001, cités par Lambe & Craig, 2020). Ainsi il peut être envisagé que les futurs programmes de lutte et de prévention du harcèlement s'intéressent à la dynamique globale du harcèlement, en incluant les témoins et en renforçant leur rôle en tant que défenseurs tout en développant leur empathie.

Le désengagement moral. L'étude de Espejo-Siles, Zycha, Llorent et Farrington, en 2020, a examiné le rôle du désengagement moral, de la victimisation, de l'empathie, des compétences sociales et émotionnelles dans la violence chez les enfants et les adolescents.

Le désengagement moral est défini comme un mécanisme cognitif par lequel un comportement immoral est interprété comme bénin ou digne. Celui-ci prend en compte plusieurs mécanismes, dont la déshumanisation où la victime est perçue comme inférieure et différente ; la minimisation des conséquences, où la responsabilité des effets néfastes et des actions n'est pas assumée ; la reconstruction, qui rend une conduite préjudiciable acceptable en la mettant au service d'objectifs sociaux ou moraux importants (Espejo-Siles et al., 2020).

L'objet de leur étude portait sur la mise en lien de compétences sociales et émotionnelles avec des comportements anti-sociaux, tirés du Self-Reported Antisocial Behavior Questionnaire (SRA) (Loeber et al., 1989, cités par Espejo-Siles et al., 2020). Ces comportements comprennent : frapper les enseignants, d'autres élèves et ses parents, être turbulent en public, porter une arme ou encore jeter des pierres.

Les résultats de leurs analyses ont fait émerger un lien entre le désengagement moral, ses mécanismes et certains comportements violents. Les résultats les plus significatifs concernaient des scores élevés en reconstruction qui ont prédit des scores élevés pour *frapper des élèves* ($p =$

.001) et *jeter des pierres* ($p = .003$). Cette étude a également mis en évidence que des scores élevés en empathie affective et cognitive ont prédit des scores bas pour *porter une arme* de manière significative ($p = 0.003$) (Espejo-Siles et al., 2020).

En résumé les élèves avec une tendance à faire preuve de désengagement moral, associé à un manque d'empathie affective et cognitive ont tendance à adopter des comportements anti-sociaux et violents.

Une intervention spécifique menée sur le désengagement moral a démontré des résultats intéressants. Elle est proposée par Tolmatcheff, Galand, Roskam et Veenstra (2022) et est inspirée du *Bullying Literature Projet-Moral Disengagement Version* (BLP-MD) de Wang & Goldberg (2017). Il s'agit plus précisément d'une intervention de cinq sessions dans une classe, médiée par des livres d'histoires montrant des situations de harcèlement et la création de nouvelles histoires de 1800 mots, adaptées au niveau scolaire des enfants, destinées à illustrer l'utilisation des mécanismes de désengagement moral. Cette intervention atteste qu'intervenir sur le désengagement moral le réduisait significativement ($p < 0.001$), et des changements dans ce sens étaient positivement liés à une réduction du harcèlement ($p < 0.001$) (Tolmatcheff et al., 2022).

Intervenir sur le désengagement moral en agissant de manière ciblée sur ses mécanismes, permet de développer de nouvelles compétences sociales,

du moins à modifier des compétences *moins efficaces* comme le désengagement moral.

L'affirmation de soi. Il s'agit d'une compétence sociale qui fait référence aux comportements qui découlent de l'initiative personnelle comme parler de soi, demander des informations aux autres ou répondre aux actions des autres (répondre à la pression du groupe). C'est une compétence relevée comme intéressante à développer chez des adolescents ayant des problèmes internalisés car elle permet la réduction de la vulnérabilité ce qui impacte la victimisation (De Sousa et al., 2021). Ainsi il peut être recommandé d'agir sur cette compétence pour prévenir les conséquences néfastes du harcèlement chez les victimes.

Interventions et impact sur les compétences cognitives

La résolution de problèmes. Plusieurs études s'accordent sur la pertinence de développer des programmes de résolution de problèmes. Que ce soit pour enseigner des stratégies leur permettant de réévaluer l'utilisation d'un comportement violent (Espejo-Siles et al., 2020) ou encore pour améliorer les interactions sociales entre les élèves (De Sousa et al., 2021) et donc avoir un effet sur la dynamique en jeu dans le harcèlement scolaire.

L'étude de Theodore-Oklot, Orsillo, Lee et Vernig, en 2014, a démontré des effets positifs sur le développement de la résolution des problèmes chez

des adolescents d'âge moyen de 12 ans. Pour ce faire, ils se sont basés sur des questionnaires existants afin de proposer un programme de réduction des risques de l'acceptation de l'agression chez les adolescents. Le programme utilisait différentes approches telles que des discussions de groupe, des jeux de rôle et des exercices expérientiels. Même si l'étude n'a pas atteint son objectif principal, elle a néanmoins démontré qu'il était possible d'aider les adolescents à développer leurs capacités de résolution de problème dans un cas de harcèlement scolaire ($p=0,03<0.05$).

Comment agir sur les compétences émotionnelles ?

La gestion du stress. C'est une compétence émotionnelle qui peut être évaluée par la capacité à tolérer une situation et contrôler son impulsivité. L'étude de Polan, Sieving et McMorris portait sur la relation entre les compétences sociales et l'implication d'enfants et adolescents dans des comportements de harcèlement au travers de questionnaires auto-déclarés récoltant des données sur l'implications dans la violence, l'intimidation physique et l'agression relationnelle. Les résultats ont démontré que la perpétration de harcèlement physique était corrélée négativement à la compétence de gestion du stress ($p<0.001$). Cela veut dire que les enfants et adolescents qui possèdent cette compétence ne sont pas impliqués dans des

comportements de harcèlement physique. C'est pourquoi il est recommandé de l'inclure aux programmes de prévention et de lutte (Polan et al., 2013).

Les auteures de cette étude proposent également la mise en place d'un répertoire des compétences psychosociales et ce afin de mieux préciser les mesures des compétences intrapersonnelles. En effet, certaines relations non significatives obtenues dans leurs résultats pourraient s'expliquer par le fait que les adolescents n'ont pas établi de répertoire contenant les compétences pouvant les protéger de l'intimidation et la violence (Polan et al., 2013). Ainsi, inscrire la gestion du stress dans ce répertoire peut la mener à leur conscience et favoriser son utilisation dans des situations de harcèlement.

La pleine conscience. Des interventions axées sur la pleine conscience sont recommandées dans plusieurs études. La recherche de 2022, menée par Zhao, Gong, Huebner, Yang et Zhou, permet un éclairage sur la manière dont elle peut être bénéfique. L'étude portait sur la pleine conscience comme modérateur potentiel pour expliquer le lien entre la victimisation par le cyberharcèlement et l'automutilation non suicidaire chez des adolescents chinois. Les résultats démontrent que la réactivité émotionnelle est positivement corrélée au cyberharcèlement et à l'automutilation non-suicidaire ($p < 0.001$). La réactivité émotionnelle peut être définie comme une mauvaise tolérance à l'expérience d'émotions négatives, une haute intensité émotionnelle et un retour lent aux émotions de base (Nock et al, 2008, cités par Zhao et al., 2022). Ce lien renforce la nécessité d'enseigner aux

adolescents une manière de gérer leurs émotions afin de s'adapter à la situation. La pleine conscience aide les jeunes à gérer les émotions négatives, elle facilite la régulation des émotions et ainsi, elle réduit les comportements pathologiques, dans ce cas la mutilation non-suicidaire (Zhao et al., 2022).

Interventions incluant les pairs

Les groupes de soutien. Une étude qualitative, menée par Kvarme, Aabo et Saeteren, en 2016, a mis en évidence une intervention axée sur le rôle des pairs, plus particulièrement sur les bienfaits de la création de groupes de soutien. L'objectif est de venir en aide aux victimes afin de les aider à surmonter ce statut. Les groupes, alors formés d'élèves sélectionnés qui auraient la volonté d'aider leurs camarades à sortir d'un cycle du harcèlement, permettraient aux victimes de reprendre le contrôle sur leur situation.

Il a été démontré que les groupes de soutien contribuent à l'arrêt du harcèlement, et que cela a perduré les trois mois qui ont suivi l'étude (Kvarme et al., 2016).

Le bilan de ces entretiens a notamment montré que les situations des victimes ont changé. Au travers le soutien de leurs pairs, elles ont pu reprendre le contrôle de leur situation et se sentir digne, en sécurité et plus visibles. Plusieurs participantes harcelées ont même dit se sentir plus heureuses et avoir des sentiments plus positifs, notamment vis-à-vis d'elles-mêmes. Le rôle

important de l'amitié leur a permis de passer de l'exclusion à l'inclusion. De plus, ce changement a favorisé une meilleure concentration à l'école, et leur a permis d'exprimer leurs sentiments et montrer leurs opinions (Kvarme et al., 2016).

Cela a également eu des effets positifs chez les membres du groupe de soutien. Ils ont tout d'abord souligné l'importance d'avoir été sélectionnés par les victimes. Mais aussi tout ce qu'ils ont appris sur le phénomène du harcèlement, sur le vécu des personnes harcelées, tout en faisant des liens avec leurs histoires parfois similaires. Cette intervention a ainsi contribué de manière indirecte au développement de compétences psychosociales, notamment des compétences émotionnelles et sociales (Kvarme et al., 2016).

Une intervention faisant participer les pairs a des effets positifs non négligeables pour tous les participants. Néanmoins, la notion de l'influence qui se joue entre les élèves reste une composante fondamentale lorsque ce type d'intervention est proposée. Par exemple, un membre du groupe a mentionné avoir eu des problèmes avec ses amis qui ne comprenaient pas pourquoi il faisait partie de cette expérience, pourquoi il voulait aider et donc défendre cette personne/victime. Malgré cela, dans la majorité des cas, l'environnement de la classe s'améliorait (Kvarme et al., 2016).

Quant au rôle de l'infirmière scolaire, il a été mentionné comme étant une ressource. Elle servait, dans cette étude, de lien pour que les membres du groupe entrent en contact avec la victime (Kvarme et al., 2016).

Comment inclure les autres intervenants ?

Développer le rôle des pairs. Inclure les pairs s'est avéré une stratégie recommandée par plusieurs auteurs dans la littérature consultée.

Une étude portant sur le développement de l'échelle de comportements de défense (DBS) a notamment pu mettre en évidence le rôle de la défense par les pairs dans une situation de harcèlement et leur lien avec des compétences psychosociales (Lambe & Craig, 2020). Il a été constaté que les comportements de défense les plus utilisés par les témoins étaient le fait de consoler (88%), rapporter aux autorités (73%), centré sur la solution (68%) et la défense agressive (49%). Ces types de défense étaient corrélés à des compétences psychosociales comme le fait de consoler et chercher une solution et étaient ainsi associés à l'empathie cognitive et affective ($p < 0.01$). Ces deux types de défense ainsi que le fait de rapporter aux autorités sont aussi corrélés à des comportements sociaux positifs ($p < 0.05$). Davantage de recherches seraient nécessaires afin de comprendre les risques et avantages de chaque type de comportement de défense, en particulier entre les sexes et la façon dont cela influence le développement de la défense au fil du temps (Lambe & Craig, 2020). Mais ces résultats offrent des perspectives intéressantes pour les futurs programmes de prévention et lutte contre le harcèlement. Comme abordé, cela permet d'agir à tous les niveaux de la dynamique relationnelle du harcèlement et mobiliser les témoins et exploiter l'effet bénéfique qu'ils pourraient apporter aux victimes.

À travers une étude qualitative, Biernesser, Ohmer, Mann, Farzan, Schwanke et Radovic ont exploré les expériences d'élèves sur le cyberharcèlement et la mise en place d'un programme de prévention basé à l'école afin d'encourager les comportements positifs des témoins. L'analyse des entretiens relèvent que les élèves se sentiraient plus à l'aise à parler avec des pairs proches (frères et sœurs plus âgés ou parents) qu'à leurs camarades de classe ou aux enseignants, par peur de représailles. Ils seraient favorables à ce que l'établissement scolaire puisse développer un programme d'intervention qui leur permettrait de communiquer en ligne (afin de favoriser leur anonymat) avec un *mentor* ou un pair proche (Biernesser et al., 2023).

Il serait donc pertinent de former un système de pairs-mentors pour offrir un espace de discussion et de soutien aux écoliers sur le cyberharcèlement tout en veillant à ce qu'ils aient également un soutien de la part de professionnels en cas de nécessité (Biernesser et al., 2023).

L'inclusion des parents. Une étude qualitative focalisant sur les besoins des parents en termes de cyberharcèlement au travers de groupes de discussion portées sur les thèmes de la communication et de la surveillance et des ressources professionnelles a suscité des recommandations intéressantes. Il y est proposé d'offrir des conseils sur des stratégies de communication efficaces en intégrant, par exemple, des discussions sur la prévention du cyberharcèlement lors des visites de routine chez les pédiatres ou encore de

favoriser la promotion d'une communication ouverte entre parents et enfants (Helfrich et al., 2020).

Ceci rejoint les résultats de Espejo-Siles, Zycha, Llorent et Farrington qui, dans leur étude de 2020, mettent en avant l'importance d'intégrer les parents et de les encourager à développer des compétences psychosociales puisque, comme il l'a été également démontré dans le concept du développement de l'adolescent, les enfants apprennent d'abord à la maison et des stratégies des parents pour résoudre les problèmes (Espejo-Siles et al., 2020).

Finalement, les parents devraient être encouragés à chercher de l'aide auprès de professionnels afin qu'ils puissent leur fournir les ressources nécessaires en termes d'informations, de soutien de groupe ou encore organiser des ateliers ou des formations pour les sensibiliser à la prévention du cyberharcèlement (Helfrich et al., 2020).

Quelles perspectives pour les professionnels ?

Comme il a déjà été abordé dans ce travail, le rôle de différents professionnels est à considérer, et ce non seulement par leur singularité mais par la plus-value apportée par leur collaboration.

Il est notamment recommandé que les professionnels de la santé mentale scolaire puissent travailler en collaboration avec les établissements scolaires afin de développer des programmes pertinents en prenant en compte

les besoins spécifiques des élèves. Ils pourraient également proposer des formations pour les enseignants et les parents afin de les sensibiliser au cyberharcèlement et leur fournir les outils nécessaires (Biernesser et al., 2023).

Les professionnels de la santé mentale devraient orienter leurs interventions en mettant l'accent sur le renforcement des compétences psychosociales des enfants impliqués dans le harcèlement et plus spécifiquement le développement de l'autodiscipline, de la conscience sociale et des compétences relationnelles (Coelho & Sousa, 2021). Ayant exploré la relation entre les compétences sociales et émotionnelles et l'implication d'élèves d'un collège de Lisbonne dans le harcèlement, Coelho et Sousa mentionnent qu'une collaboration pourraient se faire entre les enseignants et les parents dans le développement des stratégies de prévention du harcèlement spécifiquement ciblées sur les compétences psychosociales. Les établissements scolaires pourraient mettre en œuvre des programmes basés sur des preuves favorisant le développement des compétences psychosociales et créer, de facto, un environnement scolaire positif et inclusif (Coelho & Sousa, 2021).

D'autres recommandations appuient l'importance de développer des programmes adaptés afin qu'ils puissent être implantés facilement dans les systèmes scolaires (Theodore-Oklot et al., 2014). Ceci peut être réalisé par les enseignants et les infirmières scolaires, car ils sont au cœur de la

dynamique de classe et ont une bonne connaissance des élèves qui la constitue.

De plus, le rôle de l'infirmière scolaire est qualifié comme une position idéale pour prévenir le harcèlement à l'école (Jacobson et al, 2011, cités par (Kvarme et al., 2016). Car son rôle est de promouvoir la santé, prévenir les maladies et accompagner les enfants dans des problématiques sociales, émotionnelles, et physiques à l'école. Par ailleurs, les enfants ont plus de facilités de se confier à l'infirmière (Cooper et al, 2012, cité par Kvarme et al., 2016). Cependant, parmi les articles retenus et analysés, l'étude de Kvarme et al., est l'unique à avoir mentionné le rôle de l'infirmière scolaire dans la problématique de harcèlement.

Discussion

L'importance de promouvoir et encourager les compétences psychosociales chez les adolescents est maintenant un élément indéniable dans la littérature. Elles ont un impact positif sur les comportements violents, (Espejo-Siles et al., 2020; Polan et al., 2013), sur les situations de harcèlement (Garandeau et al., 2022; Jenkins & Nickerson, 2019; Kvarme et al., 2016; Tolmatcheff et al., 2022), et sur les problématiques de cyberharcèlement (Helfrich et al., 2020; Nasaescu et al., 2018; Zhao et al., 2022). Aider la victime

de harcèlement à trouver de nouvelles stratégies de coping, notamment afin de demander au harceleur d'arrêter, réussir à riposter ou encore l'ignorer est un élément important (Frisen et al, 2012, cité par (Kvarme et al., 2016). C'est notamment la raison pour laquelle Kvarme et al. suggèrent d'aider les jeunes à développer leurs stratégies de coping dans les nouveaux programmes de lutte contre le harcèlement.

Les compétences psychosociales peuvent-elles être considérées comme de nouvelles stratégies d'adaptation face à une situation problématique comme le harcèlement ? En se référant à leur définition¹⁰, elles sont décrites en termes de capacité à faire face aux exigences et aux défis de la vie quotidienne. En considérant la définition des stratégies d'adaptation, aussi dites de coping, décrite en tant qu'efforts que les individus emploient pour gérer les situations stressantes (Lazarus & Folkman, 1984). L'hypothèse que de nouvelles stratégies d'adaptation peuvent alors se développer en lien avec les compétences psychosociales peut être émise.

Voyons à présent dans quelle mesure cette revue de littérature répond à notre question de recherche.

Pour rappel, la question est la suivante : *Quelles sont les interventions d'accompagnement par les infirmières scolaires chez les adolescents de 10 à*

¹⁰ Voir concept : compétences psychosociales

15 ans qui permettent le développement des compétences psychosociales afin de prévenir les conséquences du harcèlement scolaire ?

Trois interventions concrètes permettant de répondre à notre question de recherche ont été mises en évidence lors de la synthèse des résultats. L'intervention du programme *KiVa* sur l'empathie (Garandeau et al., 2022), l'intervention sur le désengagement moral et l'intervention sur les pairs par le biais de groupes de soutien. Il y a encore un manque de recul sur les mises en pratique concrètes. Cependant, plusieurs recommandations et pistes de développement sont mises en avant et démontrent qu'il y a des perspectives.

En tant que futures professionnelles, envisager la mise en place d'un programme de prévention ou de lutte contre le harcèlement s'articule de manière plus claire. En effet, les programmes et interventions relevés, ainsi que les compétences psychosociales à privilégier ayant été identifiées, constituent une base solide sur laquelle travailler.

Comme recommandé, afin de construire des programmes pertinents et complets il est important de tenir compte de la singularité de chacun, des caractéristiques individuelles et contextuelles de la population visée. D'autant plus pour des adolescents au regard de la complexité des influences sur leur développement.

Nous proposons pour la recherche et pour le développement de futurs programmes de s'ancrer dans un paradigme systémique, par exemple par la théorie des systèmes. En se plaçant du point de vue de la discipline infirmière,

en référence au métaparadigme, les problèmes de santé ne peuvent pas être traités isolément. De surcroît lorsqu'il s'agit de santé mentale, il est nécessaire de comprendre à la fois les facteurs psychologiques et sociaux qui y contribuent.

L'ancrage dans le paradigme de la transformation ou dans la philosophie de l'action simultanée paraît également pertinent au regard de la théorie du récit, développée comme cadre théorique dans ce travail. En effet, les concepts de la théorie du récit permettent à l'infirmière d'être dans le moment en présence vraie, pour permettre une relation de confiance (M. J. Smith & Liehr, 2018). Elle est primordiale pour que les victimes puissent se manifester et être aidées. Les enfants ont démontré être plus enclins à se confier à l'infirmière scolaire car elle ne représente pas l'autorité académique (Kvarme et al., 2016).

La connexion avec soi-même dans la relation est un concept de la théorie du récit qui est intéressante à mettre en lien avec le harcèlement scolaire. L'infirmière invite la personne à réfléchir à des moments du passé qui exerceraient une influence sur les problèmes actuels et à prendre du recul (M. J. Smith & Liehr, 2018).

La mise en place d'un répertoire des compétences psychosociale afin de mieux préciser et mesurer les compétences personnelles (Polan et al., 2013) est pertinente à envisager, et de favoriser la prise de recul permet un travail de réflexivité pour le réaliser. Par exemple, apprendre à s'affirmer requiert une capacité de se pencher sur soi et son fonctionnement pour identifier les

aspects à améliorer. Dès lors, cette capacité serait favorisée au travers du dialogue intentionnel et la connexion avec soi-même dans la relation.

Ces éléments renforcent l'importance de valoriser le rôle de l'infirmière scolaire dans les problématiques de harcèlement. L'infirmière vise une prise en soins globale de la personne. Elle est consciente des enjeux qui se jouent dans le développement de la *personne*, des influences et de l'importance de *l'environnement* ayant un impact sur la *santé* psychique et mentale. Mais, à ce jour, des interventions purement infirmières ne sont pas encore démocratisées bien qu'elles tendent à l'être.

Une grande majorité des articles analysés ont identifié comme limite l'utilisation d'outils auto-déclarés dans la récolte de données sur le harcèlement, la violence et les compétences psychosociales. En effet, les réflexions des participants sur leurs propres sentiments et actions ont pu être biaisées par la désirabilité sociale. « Cela ne reflète pas nécessairement ce que l'on ressent ou pense vraiment, mais plutôt les croyances des participants sur la façon dont les autres s'attendent à ce qu'ils ressentent » (Garandeau et al., 2022, p.525). C'est pourquoi une proposition intéressante pour la pratique serait de développer et d'utiliser des outils permettant une vision extérieure, comme des grilles d'observation.

Pour des interventions complètes et efficaces, envisager la collaboration interdisciplinaire est importante car elle permet d'intégrer les connaissances et

les compétences de différentes disciplines, ce qui favorise une approche globale de la santé des élèves.

A nouveau, dans une perspective de futures professionnelles au sein d'une équipe soignante, nous allons forcément être confrontées à des situations impliquant une conséquence du harcèlement scolaire. Que ce soit face à de l'anxiété, de la dépression, de la phobie sociale ou, dans les cas les plus graves, à une tentative de suicide.

En raison de la diversité de la profession, il est possible d'exercer dans un milieu spécifique, comme une unité d'hospitalisation psychiatrique pour adolescents, dans laquelle des actions concrètes peuvent être menées. C'est notamment dans ce contexte qu'une des auteures de ce travail a effectué sa dernière période de formation pratique et qu'elle a pu mettre en place une intervention concrète. Au travers d'un atelier hebdomadaire nommé *Promotion et Prévention de la santé pour les adolescents* (PPA), plusieurs thématiques ont été abordé selon les besoins des adolescents hospitalisés, dont un atelier sur le développement des compétences psychosociales. Avec l'accord du responsable de l'unité ainsi que des membres de l'équipe interdisciplinaire, elle a pu aborder les différentes compétences au travers de jeux de rôles et discussions basées sur les besoins de chacun, leurs questionnements et leurs angoisses. A la fin de chaque atelier, chacun était libre de proposer différentes thématiques qu'il voulait aborder, les questionnements en suspens et ils

recevaient également un document résumant les enjeux de l'atelier du jour sous forme de *Take home messages* (annexe 18).

Après la période d'examens, il a été convenu de rédiger un protocole comprenant les différentes recherches effectuées, les enjeux et la plus-value du développement des compétences psychosociales, ainsi que la poursuite du projet PPA (Prévention et Promotion de la santé pour les adolescents). Les retours des jeunes participants ont été très positifs, ils ont vu du sens dans cet atelier, y ont volontiers participé et ont posé des questions. Certains ont même demandé si la PPA pouvait continuer même après la fin du stage, ce qui a renforcé notre motivation à ne pas laisser ce travail de côté et à permettre son intégration dans la pratique de l'unité.

Cependant, les services de médecine aiguë et les services d'urgences n'échappent pas à cette problématique. Ils peuvent accueillir des adolescents, des jeunes adultes et des adultes marqués par ce phénomène. Être sensible à cette problématique et considérer les compétences psychosociales permet de mettre en place des interventions plus adéquates, telles que la gestion du stress (Polan et al., 2013), des techniques de pleine conscience (Zhao et al., 2022), mais également de rediriger les adolescents vers des professionnels de la santé mentale. Comme présentés dans la problématique de ce travail, il existe également différentes associations vers lesquelles les adolescents pourraient être orientés comme *Action Innocence*, *stop suicide*, *LAVI*, *AIIMM*. Des sites en ligne existent également, notamment *ciao.ch* ou *La Main Tendue*.

Chapitre 6 : Conclusion

Apport du travail de Bachelor

La problématique de ce travail de Bachelor a émergé de notre propre expérience en tant que victimes de harcèlement scolaire pendant notre enfance et adolescence. Tout au long du processus de création de ce travail, notre motivation était guidée par la volonté de donner un sens à nos expériences, de comprendre les enjeux de ce phénomène et de le mettre en lien avec notre vision de futures infirmières.

Les constats que nous avons développés dans notre problématique ont permis de mettre en évidence l'importance de considérer les impacts à court, moyen et long terme pour les victimes. Il est également apparu utopique de vouloir prévenir le harcèlement dans le but qu'il disparaisse. Par conséquent, la promotion du développement des compétences psychosociales a été relevée comme primordiale. Au cours de nos recherches, nous avons également constaté le manque d'informations et de recul pour déterminer le rôle des infirmières scolaires dans ce contexte. Tous ces éléments mis bout à bout ont abouti au questionnement de recherche ayant guidé cette revue de littérature.

En conclusion, ce travail de Bachelor nous a permis de transformer nos expériences personnelles en un projet concret d'accompagnement des adolescents victimes de harcèlement scolaire, comme l'atelier PPA dans l'unité d'hospitalisation pour adolescents.

Il a également renforcé notre compréhension des enjeux de santé mentale liés à ce phénomène et de l'importance du développement des compétences psychosociales. Nous sommes fières d'avoir pu apporter une contribution pratique et d'avoir constaté un préambule de mise en situation concrète de notre travail sur le terrain. Cette expérience nous a non seulement enrichies sur le plan académique, mais elle a également renforcé notre engagement en tant que futures infirmières à promouvoir le bien-être des jeunes et à prévenir les conséquences néfastes du harcèlement scolaire.

Éléments contraignants

Lors de l'élaboration de ce travail de Bachelor, nous nous sommes confrontées à plusieurs éléments contraignants, notamment le défi de trouver du temps pour le réaliser en conciliant nos emplois du temps respectifs. Cette tâche était nouvelle pour nous, ce qui a ajouté une certaine pression et incertitude quant à notre capacité à le mener à bien.

Le sujet du harcèlement étant complexe, la rédaction de la problématique a demandé beaucoup de temps et de recherches. Avoir accès à des chiffres ou des statistiques en Suisse a été un exercice compliqué compte tenu des différences entre chaque canton. De plus, le concept du développement de l'adolescent a été un travail ardu et a nécessité plusieurs corrections.

Nous avons également ressenti une certaine appréhension quant à notre capacité à terminer le travail dans les délais impartis, étant donné la charge de travail générale ainsi que la période de formation pratique que nous devions également gérer.

Cependant, nous avons réussi à surmonter ces contraintes grâce à une organisation rigoureuse et une communication efficace entre nous. Nous avons dû fournir beaucoup d'efforts et travailler assidûment, mais cela a porté ses fruits et nous a permis de rédiger un travail à la hauteur de nos attentes.

Éléments facilitants

Plusieurs éléments ont facilité l'élaboration de ce travail de Bachelor. Tout d'abord, notre organisation appliquée dès le début a joué un rôle clé. Nous avons mis en place des procès-verbaux (annexe 19) de nos réunions, partagé des documents et trouvé un consensus entre nos différentes idées. Cette approche nous a permis de puiser sur les forces et les ressources individuelles de chacune, et ainsi d'élaborer un travail qui nous ressemble à toutes les trois. Notre volonté commune de donner du sens à notre travail et de laisser un impact positif a également été un moteur puissant durant tout le processus.

L'écoute, le respect mutuel et la bienveillance ont été des éléments essentiels à la réalisation de ce travail. Nous avons su créer un climat de travail propice, où chacune se sentait écoutée et respectée. Nous sommes fières

d'avoir pu instaurer cette dynamique harmonieuse, qui a contribué à notre réussite.

L'interview de l'infirmière du Jura a été une étape importante dans notre travail. Ses connaissances ont permis d'orienter la revue exploratoire et d'appuyer la pertinence de la problématique posée. De plus, nous avons eu la chance d'avoir une bonne relation avec nos directrices de travail de Bachelor, ce qui a favorisé l'avancée du projet. Nous sommes fières de présenter ce travail, car il représente une trace de notre histoire vécue et lui donne un sens. Il renforce également notre résilience et a une dimension thérapeutique pour nous.

Limites

Une des limites de notre travail de Bachelor est donc liée à la situation spécifique en Suisse, ainsi qu'aux lacunes existantes dans la recherche et la définition du rôle des infirmières scolaires.

La disparité régionale entre les différents cantons complique la définition d'un rôle spécifique pour les infirmières scolaires au niveau national. De plus, il y a un manque de recherches approfondies sur le rôle et l'impact des infirmières scolaires en Suisse.

Au niveau international, la littérature existante se concentre principalement sur le rôle des enseignants en tant qu'éducateurs, laissant ainsi peu de place à l'étude spécifique du rôle des infirmières scolaires.

La thématique du harcèlement scolaire est très vaste, impliquant de nombreux acteurs et enjeux différents. Il est donc nécessaire de cibler spécifiquement les victimes et de définir une tranche d'âge précise pour mener des interventions appropriées. Cependant, déterminer cette tranche d'âge peut également être un défi en soi, car les besoins et les problématiques peuvent varier selon le développement de chacun.

En somme, ces limites soulignent l'importance d'une approche plus approfondie et ciblée dans la recherche sur le rôle des infirmières scolaires en Suisse, ainsi que la nécessité d'une collaboration entre les différents professionnels afin de développer des interventions efficaces pour prévenir les conséquences liées au harcèlement scolaire.

Perspectives pour la recherche

Au vu des conclusions et des enseignements tirés de notre travail de Bachelor, il nous paraît primordial que les futures études continuent à travailler et à prendre en considération certains aspects cruciaux.

Au niveau national en Suisse, il serait pertinent de débattre de la généralisation du rôle de l'infirmière scolaire. Bien que définir un rôle précis puisse sembler utopique, les mouvements infirmiers en cours doivent continuer à promouvoir l'autonomie des soins infirmiers et à souligner leur importance au sein des établissements scolaires.

Concernant le rôle des infirmières scolaires, il est crucial de l'intégrer au développement des interventions mises en avant dans notre travail et de le défendre activement. Cela nécessite un engagement continu afin d'intégrer ces interventions dans la pratique quotidienne et de démontrer leurs impacts significatifs.

Il est également essentiel de faciliter l'accès à des ressources scientifiques traitant de cette thématique afin de permettre aux institutions de mettre en place des interventions et des ateliers concrets dans leur pratique ou d'autres idées novatrices.

En somme, notre travail de Bachelor souligne l'importance de continuer à progresser dans ces différentes perspectives. En travaillant ensemble, chercheurs, cliniciens et décideurs pourront contribuer à améliorer la prévention du harcèlement scolaire, à soutenir les victimes et à favoriser un environnement scolaire sain et bienveillant pour les générations futures.

La résilience consiste à accepter votre nouvelle réalité, même si elle est moins bonne que celle que vous aviez auparavant. Vous pouvez la combattre, vous pouvez ne rien faire d'autre que de hurler sur ce que vous avez perdu, ou vous pouvez l'accepter et essayer de mettre en place quelque chose de bien.

Elisabeth Edwards, 2010

Chapitre 7 : Références

- Aglione, C.-A. (2011). La psychologie sociale. *Université de Lausanne*.
- Beaulieu, J., & Maltais, C. (2011). *La souffrance psychologique des adolescents victimes de violence à l'école* (Vol. 2).
- Bellon, J.-P., & Gardette, B. (2012). Le rôle des pairs dans la constitution du harcèlement scolaire. In *Harcèlement et brimades entre élèves, la face cachée de la violence scolaire*. Fabret.
- Bicchieri, C. (2015). *Why People Do What They Do?: A Social Norms Manual for Zimbabwe and Swaziland*.
- Biernesser, C., Ohmer, M., Nelson, L., Mann, E., Farzan, R., Schwanke, B., & Radovic, A. (2023). Middle School Students' Experiences with Cyberbullying and Perspectives Toward Prevention and Bystander Intervention in Schools. *Journal of School Violence*. <https://doi.org/10.1080/15388220.2023.2186417>
- Birraux, A. (2012). *L'adolescence face aux préjugés de la société*. 297-306. <https://doi.org/10.3917/ado.080.0297>
- Butts, J. B., & Rich, K. L. (2021). *Philosophies and Theories for Advanced Nursing Practice*. Jones & Bartlett Learning, LLC. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/hesso/detail.action?docID=6723147>
- Cassel, E. J. (1999). Diagnosing suffering : a perspective. *Annals of Internal Medicine*, 131, 531-534.
- Catheline, N. (2020). Conséquences psychopathologiques et relationnelles du harcèlement entre enfants. *Le Journal des psychologues*, n°382(10), 26-30. <https://doi.org/10.3917/jdp.382.0026>
- Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. (2012). *PATTERN*. <https://www.cnrtl.fr/definition/pattern>
- Chinn, P. L., & Kramer, M. K. (2017). *Knowledge Development in Nursing: Theory and Process*. Mosby. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/hesso/detail.action?docID=6370494>
- Cialdini, R., Kallgren, C. A., & Reno, R. R. (1991). *A focus theory of normative conduct: A theoretical refinement and reevaluation of the role of norms in human behavior* (p. 201-234).
- Coelho, V. A., & Sousa, V. (2021). A Multilevel Analysis of the Relation Between Bullying Roles and Social and Emotional Competencies. *Journal of Interpersonal Violence*, 36(11-12), 5122-5144. <https://doi.org/10.1177/0886260518801943>

- Conseil international des infirmières. (2021). *Code déontologique pour la profession infirmière*.
- Consortium PISA.ch. (2019). *PISA 2018 : Les élèves de Suisse en comparaison internationale*. www.pisa2018.ch
- Dany, L., Dormieux, A., Futo, F., & Favre, R. (2006). La souffrance: représentations et enjeux. *Recherche en soins infirmiers*, 84, 91-104. <https://doi.org/10.3917/rsi.084.0091>
- De Sousa, M. L., Peixoto, M. M., & Cruz, S. F. (2021). The association between externalizing and internalizing problems with bullying engagement in adolescents: The mediating role of social skills. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(19). <https://doi.org/10.3390/ijerph181910444>
- Delannoy, Y., Tournel, G., Tonnel, C., Turck, D., Hedouin, V., & Gosset, D. (2014). Violences en milieu scolaire: 20 ans d'observations médico-légales en région Nord Pas-de-Calais. *Archives de Pédiatrie*, 21(8), 845-851. <https://doi.org/10.1016/j.arcped.2014.05.009>
- Demarquet, F. (2019). *Symétrie et complémentarité dans la communication interpersonnelle*.
- DiCenso, A., Guyatt, G., & Ciliska, D. (2005). *Evidence-based nursing : a guide to clinical practice* (Mosby, Éd.).
- Dou, Y., Wongpakaran, T., Wongpakaran, N., O'Donnell, R., Bunyachatakul, S., & Pojanapotha, P. (2022). Bullying Victimization Moderates the Association between Social Skills and Self-Esteem among Adolescents: A Cross-Sectional Study in International Schools. *Children*, 9(11). <https://doi.org/10.3390/children9111606>
- Edwards, E. (2010). *Resilience: Reflections on the burdens and gifts of facing life's adversities* (Crown, Éd.).
- Erikson, E. H. (1967). *Identity and The Life Cycle* (W.W. Northonédition, Éd.; 1^{re} éd.).
- Espejo-Siles, R., Zych, I., Farrington, D. P., & Llorent, V. J. (2020). Moral disengagement, victimization, empathy, social and emotional competencies as predictors of violence in children and adolescents. *Children and Youth Services Review*, 118. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105337>
- Fawcett, J., & Desanto-Madeya, S. (2012). The structure of contemporary nursing knowledge. In *Contemporary Nursing Knowledge : Analysis and Evaluation of Nursing Models and Theories* (p. 3-6). F. A. Davis Company.

- Fischer, G.-N. (2010). *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale* (Dunod, Éd.; 4^e éd.).
- Fitzpatrick, J. J., & McCarthy, G. (2014). *Theories guiding nursing research and practice: Making nursing knowledge development explicit* (p. 239-250). Springer Publishing Compagny.
- Fougeret-Linlaud, V. (2022). Harcèlement entre pairs en milieu scolaire. *Journal de Pédiatrie et de Puériculture*, 35(4), 179-188. <https://doi.org/10.1016/j.jpp.2022.05.008>
- Garandeau, C. F., Laninga-Wijnen, L., & Salmivalli, C. (2022). Effects of the KiVa Anti-Bullying Program on Affective and Cognitive Empathy in Children and Adolescents. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 51(4), 515-529. <https://doi.org/10.1080/15374416.2020.1846541>
- Gillloots, E. (2006). Suffering and pain. *Gestalt*, 30(1), 23-32. <https://doi.org/10.3917/gest.030.0023>
- Helfrich, E. L., Doty, J. L., Su, Y. W., Yourell, J. L., & Gabrielli, J. (2020). Parental views on preventing and minimizing negative effects of cyberbullying. *Children and Youth Services Review*, 118. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105377>
- Hoareau, N., Bagès, C., & Guerrien, A. (2017). Développer les compétences psychosociales des élèves pour lutter contre le harcèlement scolaire : Une revue de la littérature. *Canadian Psychology*, 58(4), 379-394. <https://doi.org/10.1037/cap0000083>
- Jeger, A. (2019). *Le harcèlement scolaire, se taire c'est laisser faire !*
- Jenkins, L. N., & Nickerson, A. B. (2019). Bystander Intervention in Bullying: Role of Social Skills and Gender. *Journal of Early Adolescence*, 39(2), 141-166. <https://doi.org/10.1177/0272431617735652>
- Kvarme, L. G., Aabø, L. S., & Sæteren, B. (2016). From Victim to Taking Control: Support Group for Bullied Schoolchildren. *Journal of School Nursing*, 32(2), 112-119. <https://doi.org/10.1177/1059840515590608>
- Lambe, L. J., & Craig, W. M. (2020). Peer defending as a multidimensional behavior: Development and validation of the Defending Behaviors Scale. *Journal of School Psychology*, 78, 38-53. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.12.001>
- Lamboy, B., & Guillemont, J. (2014). Développer les compétences psychosociales des enfants et des parents : Pourquoi et comment ? In *Devenir* (Vol. 26, Numéro 4, p. 307-325). Editions Medecine et Hygiene. <https://doi.org/10.3917/dev.144.0307>

- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. Springer Publishing Company, Incorporated.
<http://ebookcentral.proquest.com/lib/hesso/detail.action?docID=423337>
- Le Réseau collaboratif d'apprentissage pour l'avancement du changement des normes sociales. (2019). *Normes sociales et SSRAJ : faire un lien entre la théorie et la conception de programmes*.
- Marcus, R., Harper, C., Brodbeck, S., & Page, E. (2015). *Social Normes, Gender Norms and Adolescent Girls : A Brief Guide*.
- Melnyk, B. M., & Fineout-Overholt, E. (2018). *Evidence based practice in nursing & healthcare : A guide to best practice*. (Wolters Kulwer, Éd.).
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. (2022). *Organisation de l'école*. <https://www.education.gouv.fr/organisation-de-l-ecole-12311>
- Nasaescu, E., Marín-López, I., Llorent, V. J., Ortega-Ruiz, R., & Zych, I. (2018). Abuse of technology in adolescence and its relation to social and emotional competencies, emotions in online communication, and bullying. *Computers in Human Behavior*, 88, 114-120.
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.06.036>
- Newman, B., & Newman, P. (2020). *Theories of Adolescent Development* (A. Press, Éd.; First Edit). <https://fr.scribd.com/read/460128394/Theories-of-Adolescent-Development#>
- Olweus, D. (1992). Violences entre élèves : les faits. In *Violences entre élèves, harcèlement et brutalités* (p. 19-58).
- Olweus, D. (2013). School bullying: Development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9, 751-780.
<https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516>
- Organisation mondiale de la santé. (1994). *Life skills education for children and adolescents in schools*.
- Organisation Mondiale de la Santé. (2002). *Rapport mondial sur la violence et la santé*.
- Pestana, D.-M. (2013). *Le harcèlement au collège : les différentes faces de la violence scolaire* (Karthala).
- Piguet, C., & Moody, Z. (2013). Harcèlement entre pairs à l'école primaire. Résultats d'une enquête suisse. *Journal du droit des jeunes*, 328(8), 39-41. <https://doi.org/10.3917/jdj.328.0039>
- Piquet, E. (2017). *Le harcèlement scolaire en 100 questions*.
- Piquet, E. (2020). *L'École de Palo Alto au service des enfants harcelés*. www.isabeilles.ch

- Polan, J. C., Sieving, R. E., & McMorris, B. J. (2013). Are Young Adolescents' Social and Emotional Skills Protective Against Involvement in Violence and Bullying Behaviors? *Health Promotion Practice, 14*(4), 599-606. <https://doi.org/10.1177/1524839912462392>
- Quartier, M., & Bellon, J.-P. (2020). La Méthode de la Préoccupation partagée MPP. *Educateur*.
- Rauber, P. (2017). La délicate position de l'infirmière scolaire. *Journal La Gruyère*. <https://www.lagruyere.ch/2017/01/la-d%C3%A9licate-position-de-l%E2%80%99infirmi%C3%A8re-scolaire.html>
- Ricœur, P. (1994). La souffrance n'est pas douleur. *Autrement, « Souffrances », n°142*.
- Romano, H. (2019). Chapitre 2 : Reconnaître. In Dunod (Éd.), *Harcèlement en milieu scolaire. Victimes, auteurs: que faire* (2ème édition, p. 75-95). Dunod. https://www.cairn.info/load_pdf.php?ID_ARTICLE=DUNOD_ROMAN_2019_01_0075
- Romeo, R. D. (2017). The impact of stress on the structure of the adolescent brain: Implications for adolescent mental health. *Brain Research, 1654*, 185-191. <https://doi.org/10.1016/J.BRAINRES.2016.03.021>
- Service de la santé publique. (2021). *Directives concernant l'unité de santé scolaire*.
- Sharma, M., Sarin, A., Gupta, P., Sachdeva, S., & Desai, A. (2014). Journal Impact Factor: Its Use, Significance and Limitations. *World Journal of Nuclear Medicine, 13*(02), 146-146. <https://doi.org/10.4103/1450-1147.139151>
- Smith, M. C., & Parker, M. E. (2015). *Nursing theories and nursing practice* (F.A. Davis Company, Éd.; 4^e éd.).
- Smith, M. J., & Liehr, P. (2018). *Middle Range Theory for Nursing* (4^e éd., Vol. 4). Springer Publishing Company.
- Syndicat des enseignants romands. (2020). Harcèlement scolaire: ne nous dégonflons pas! *EDUCATEUR*.
- Tétreault, S., Sorita, E., Ryan, A., & Ledoux, A. (2013). *Guide francophone d'analyse systématique des articles scientifiques (GFASAS)*.
- Theodore-Oklot, C., Orsillo, S. M., Lee, J. K., & Vernig, P. M. (2014). A pilot of an acceptance-based risk reduction program for relational aggression for adolescents. *Journal of Contextual Behavioral Science, 3*(2), 109-116. <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2014.03.001>

Tolmatcheff, C., Galand, B., Roskam, I., & Veenstra, R. (2022). The effectiveness of moral disengagement and social norms as anti-bullying components: A randomized controlled trial. *Child Development, 93*(6), 1873-1888. <https://doi.org/10.1111/cdev.13828>

Zhao, H., Gong, X., Huebner, E. S., Yang, X., & Zhou, J. (2022). Cyberbullying victimization and nonsuicidal self-injury in adolescents: Testing a moderated mediating model of emotion reactivity and dispositional mindfulness. *Journal of Affective Disorders, 299*, 256-263. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2021.11.070>

Chapitre 8 : Annexes

Listes des annexes

Annexe 1 : Retranscription d'un entretien exploratoire avec une infirmière scolaire

Entretien exploratoire N°1

Rendez-vous fixé le 1^{er} septembre 2022 à 13h30, durée estimée : 1h00

Avec une infirmière scolaire du canton du Jura

Entretien enregistré et retranscrit à l'ordinateur.

Trame :

- Présentation de notre travail, de l'objectif de l'entretien

Rôle infirmier :

- Est-ce que l'infirmier-ère scolaire joue un rôle dans les problématiques de harcèlement dans les écoles jurassiennes ?
 - o Si oui, comment ? A quel moment intervient-il-elle ? Jusqu'à quand ?

Oui, ce sont les infirmier-ère-s scolaires qui vont recueillir les premiers témoignages des enfants. La phase de gestion du harcèlement sera déléguée aux médiateurs voir au directeur.

Cependant, le suivi de l'élève victime de harcèlement se fera en individuel par l'infirmier-ère scolaire. Il est rare qu'il y ait un travail de médiation (donc entre plusieurs élèves) sur un cas de harcèlement.

La prise en soin d'un élève victime de harcèlement dépend de son degré scolaire.

En primaire, ce sont principalement les enseignant-e-s qui repèrent quelques comportements suspects (élève en retrait par exemple) et qui vont trouver l'infirmier-ère scolaire.

En secondaire I, c'est un-e camarade qui vient car il-elle s'inquiète pour un-e ami-e. Une forme de préoccupation partagée.

En secondaire II, les questions de harcèlement sont moins présentes car il y a moins de problème à ce niveau-là (mais n'est pas sûre de cela car elle travaille en primaire et secondaire I).

- o Est-ce que votre rôle inclut également la prévention ?

Très aléatoire, cela dépend de la demande des écoles. Il-elle-s peuvent demander des interventions dans des classes où il y a des situations de harcèlement par exemple.

Interventions de prise en charge du harcèlement qui peuvent être amenées au travers d'activités telles que :

- Utilisation des émotions chez les petits, avec des images d'animaux. Montrer que chaque animal a un côté féroce ou moins féroce mais qu'il a aussi un côté « gentil ». Utiliser la métaphore des animaux pour parler de la classe.
- Utilisation du « vivre ensemble »

○ Avez-vous déjà suivi des victimes de harcèlement

Oui

○ D'après votre expérience en milieu scolaire, quelle tranche d'âge est-elle le plus touchée par le harcèlement ?

De la 1^{ère} à la 4^{ème}, il n'y a pas de conscience du harcèlement. Ni par la victime ni par le-la harceleur-euse. Il s'agit de conflits plus faciles à régler en expliquant aux enfants concernés que leurs actes ont blessé. La naïveté enfantine rend les actes moins volontaires de la part du-de la « harceleur-euse ». Pas de discernement.

En revanche, dès la 5-6^{ème} année et jusqu'à la 11^{ème}, on peut parler de réel harcèlement. Mais le harcèlement dépend toujours du degré scolaire, il est tout de même présent plus tôt à travers les réseaux sociaux interviennent.

Le harcèlement est différent, il n'est pas fait de la même manière ni perçu.

Perception des parents également. Le harcèlement est trop banalisé, et est posé n'importe comment par les parents. Il s'agit parfois d'un conflit entre plusieurs enfants.

Cela montre la complexité du mot « harcèlement ». Car cela dépend de la perception que l'enfant « victime » a vis-à-vis de sa situation. Mais également de ses ressources, la façon de gérer ses émotions. Au cas par cas.

- De quelle manière, selon-vous votre intervention lors de problématiques d'harcèlement se différencie des autres intervenants ?
- Selon vous, est-ce que vous avez l'impression que votre rôle d'infirmière scolaire est mis en valeur dans le canton/institution dans laquelle vous travaillez ?

Dans l'ensemble oui, car il s'agit d'un service cantonal. Il est mieux organisé et encadré contrairement au canton de Neuchâtel (chaque infirmier-ère scolaire gère seul-e son établissement).

○ ~~Si non, de quoi auriez-vous besoin (stratégies, connaissances, CAS existant comme à Genève par exemple) pour démocratiser vos compétences dans le domaine du harcèlement scolaire ?~~

- Avez-vous reçu une formation spécifique à cette thématique ?
 - Pouvez-vous y avoir accès ?

Le budget formation n'est pas très grand. Bien sûr il-elle-s ont eu des journées de formation, de manière sporadique. Mais jamais sur la longue durée.

Exemple :

AIIMM : l'Association Interprofessionnelle d'Intervenants en matière de Maltraitance des Mineurs → il-elle-s font une conférence tout public le soir et le lendemain, une journée de formation avec des professionnels. Par exemple. il-elle-s ont parlé de la PICAS. Ou encore ont fait intervenir un pédopsychiatre.

CAS : promotion et prévention de la santé et santé communautaire n'aborde par le thème du harcèlement mais plutôt de santé publique (surpoids, alimentation, LGBT, etc.) et pas spécifique aux écoles.

~~— Avez-vous des références, de la documentation, etc. pour vous aider à agir ?~~

Cadre institutionnel :

- Y'a-t-il un plan d'action ?

Non, de plus tout le monde va faire ses formations à droite, à gauche.

Une fois, on nous dit que la méthode Picas règle tout. Puis la méthode Piquet, mais elle ne parle pas à tout le monde. On parle aussi de la préoccupation par les pairs.

Mais il n'y a pas de baguette magique. Un mélange de ces méthodes pourrait être une idée, mais tout le monde n'est pas formé, tout le monde ne maîtrise pas. Une journée de formation par-ci par-là ne permet pas de devenir expert.

Tout ceci associé à une prise en charge individuelle de chaque personne.

Médiation par les pairs : petit-e-s médiateur-trice-s dans certaines écoles, formé-e-s par le-la médiateur-trice de l'établissement. Il-elle-s sont responsable de faire un premier travail de médiation auprès de leurs camarades. Une méthode qui fonctionne bien, mais cela n'empêche pas le harcèlement. Des petits conflits peuvent être réglés et il-elle-s ne pourront jamais régler une situation de harcèlement. Cependant cela permet de le signaler plus vite, tel-lle-s des lanceur-euse-s d'alerte.

~~⊖ Si oui, lequel ?~~

~~⊖ Par qui a-t-il été mis en place ? Avez-vous participé à sa mise en place ?~~

- Est-ce que le canton prend les décisions quant aux stratégies mises en place pour sensibiliser et lutter contre le harcèlement ou les communes ou l'école elle-même ?

Il y a plusieurs angles d'approches.

Premièrement les infirmier·ère·s scolaires qui développent une nouvelle approche. Développée par leurs observations sur le terrain. Et le canton suit notamment financièrement.

Il y a aussi beaucoup d'écoles qui font parties du réseau suisse d'école en santé et durable, et les écoles proposent des projets d'établissement. Ce projet sera pris en charge par l'école, les communes. Et parfois il y a également des projets de promotion santé suisse.

Mais ces campagnes de promotion, prévention sont très nombreuses et il ne faut pas oublier que l'école est avant tout faite pour apprendre.

- Si le canton/l'école prend les décisions elle-même, est-ce que l'infirmière scolaire est impliquée dans le processus de décision ?
- Formation continue (CAS Genève) dans le domaine du harcèlement pour les infirmières scolaires. Neuchâtel.

- Font-ils appel à des associations ?

Un·e policier·ère vient dans les écoles faire un discours de prévention, mais également de répression (on peut se retrouver devant la police si on fait du harcèlement). Mais malheureusement pas dans toutes les classes car il·elle a un trop petit temps de travail pour cela. Il faut faire une demande, un projet particulier.

LAVI : association d'aide aux victimes. Elle est sollicitée régulièrement pour pleins de choses (victime de maltraitance sexuelle, physique, cas de harcèlement, etc.).

Action innocence : cyberharcèlement

Exemple de projet d'établissement :

Théâtre caméléon : compagnie de théâtre basée à Genève ou Lausanne. Proposent des « représentations » sur plusieurs thématiques (gestion des émotions, harcèlement, drogues, etc.) afin de sensibiliser. Donc il·elle·s jouent une première fois, puis une seconde en faisant intervenir les élèves → interactif

MAIS : Payant, cher et il·elle·s sont très pris·e·s

Il existe beaucoup d'autres choses, mais il faut que ce soit une volonté de l'école ou du canton. Mais ce dernier point est très complexe car au niveau cantonal, il faut trouver une association capable de se rendre dans toutes les écoles.

- Des activités de prévention se font-elles dans les écoles primaires ? Des temps sont-ils aménagés pour aborder ce genre de thématique ?
 - ➔ Question remaniée en : de quelle manière pensez-vous qu'il est possible d'intervenir (action de prévention) plus tôt pour limiter les répercussions sur la santé mentale ?

Ne sait pas trop quoi répondre.

Les maître·sse·s d'école infantine travaillent pratiquement que sur les notions de respects, la différence, l'acceptation de l'autre (sans oublier le plan d'étude romand). Il·elle·s jouent avec la collaboration et la tolérance de l'autre.

Mais cela ne change pas grand-chose. Le harcèlement existera toujours peu importe ce qu'on fera. Sa fréquence ne diminuera pas non plus. Mais on peut prévenir en dénonçant plus tôt, prendre en charge plus tôt.

Peine perdue d'imaginer en avoir moins, cependant imaginer qu'on sait le reconnaître, le dénoncer et le prendre en charge → c'est là qu'il y a du job à faire !

Le faire disparaître est complètement utopique.

Le·la harceur·euse n'est pas non plus une personne affreuse. C'est quelqu'un qui vit des choses atroces à la maison, quelqu'un qui fait comme il·elle peut (de manière maladroite) pour se faire remarquer, s'affirmer parce qu'à la maison il·elle est victime. Et ce genre de cas de figure, il y en aura toujours.

Et on en revient à la question de la gestion des émotions.

Il est également important d'apprendre aux enfants la différence entre « raïcher » = « balancer, rapporter, se mêler des affaires des autres » VS dénoncer = prendre soin. Les enfants ont beaucoup de mal à nuancer les deux, surtout les témoins.

L'enjeu est là, dans quelle situation il est nécessaire de dénoncer peu importe le rôle, y compris le·la harceur·euse. Car tout le monde souffre dans une telle situation.

Harcèlement :

La notion du harcèlement est quelque chose de très compliquée.

Elle est également utilisée à toutes les sauces, n'importe comment et n'importe où.

➔ Banalisé ce qui rend la prise en soins plus compliquée car tout le monde en est un peu l'expert.

Complexité encore plus grande due aux réseaux sociaux (cyberharcèlement). Il est plus compliqué de faire de la médiation (ou autre) entre plusieurs élèves de différents établissements.

Nouvelle dimension où il faut faire intervenir la police, les parents, etc. car cela dépasse les frontières de l'école.

« Relation de couple » : très particulière. Culture de la relation de couple : avoir le code du téléphone de l'autre, se prendre en photo, se venger en envoyant des photos, etc.

Nouvelle forme de harcèlement qu'on n'avait pas vu venir.

➔ Programme qui tourne dans les écoles, pour les 11^{èmes} : sortir ensemble et se respecter

- Avez-vous déjà observé des conséquences du harcèlement sur des élèves, notamment au niveau de leur santé mentale ?

Asira fait mention aux travaux d'Emmanuelle Piquet.

La question de la perception a déjà été soulevé, mais il est important de retranscrire ici ce que Milena dit pour conclure l'entretien :

Chacun·e a une perception différente, chacun·e a une manière différente de gérer ses émotions. Tout le côté santé mentale ressort ici.

➔ Comment aider les enfants à gérer leurs émotions ? ceci afin de limiter les conséquences sur le tard

➔ Les aider à développer des compétences

Projet Moi c Moi : travaille sur la santé mentale des enfants, l'estime de soi, comment faire pour se sentir bien dans sa tête, bien dans son corps <https://moicmoi.ch/>

Comment je fais pour me défendre du harcèlement ? ➔ développer des compétences qui passent par la confiance en soi !

~~— Y a-t-il des sanctions pour les harceleurs ?~~

~~— Si oui, lesquelles ?~~

- Comment les parents sont-ils mis à contribution ?

Les aider à prendre soins de leur enfant, car il s'agit des enfants victimes. Les parents sont démun·e·s face à cela.

Dire aux harceleur·s d'arrêter ne marche pas. La victime sera confrontée à d'autres harceleur·e·s et ne saura toujours pas quoi faire contre cela. Il faut donc lui apprendre à développer des compétences pour se mettre face à un·e harceleur·euse. Sans qu'elle ne devienne harceleuse.

Lui apprendre des compétences pour se défendre face au harcèlement, c'est ce que les parents ne comprennent pas. Ce n'est pas à leur enfant d'aller chez un psy car il·elle est victime.

Au contraire, cela permettra d'apprendre à gérer ses émotions, développer des compétences pour se défendre la prochaine fois que le·la harceleur·euse sera face à elle.

➔ Promotion et prévention de la santé mentale auprès des parents

- Quelles sont les statistiques en matière de harcèlement dans votre établissement ?

- Genre ?
- Profil type des victimes ?

Pas vraiment car il y aura toujours une raison, une différence. La victime est presque toujours quelqu'un qui est mal dans sa peau, dans son corps, qui a de la peine à gérer ses émotions. Quelqu'un qui a de la peine à gérer sa confiance en soi, son image. Des élèves très introverti·e·s.

Chaque petite différence peut être utilisée. Les minorités !

Mal être dans la tête, faible estime de soi (santé psychique).

Ou alors également l'élève qui va toujours « raitcher » et donc il y a un raz-le-bol par les autres élèves qui vont se venger et cela deviendra du harcèlement.

➔ L'équilibre d'une classe est très fragile !

Conclusion

On ne peut pas arrêter le harcèlement mais tenter de le prendre en charge le plus vite et le mieux possible.

Comment est-ce qu'on peut faire pour repérer le harcèlement le plus tôt possible ?

Conseils

Aller à une conférence d'Emmanuelle Piquet

Annexe 2 : Analyse de l'article n°1

PARTIES COMMUNES AUX ARTICLES QUANTITATIFS & QUALITATIFS	
Identification du titre et du résumé	
Titre	<p>The Association between Externalizing and Internalizing Problems with Bullying Engagement in Adolescents: The Mediating Role of Social Skills</p> <p><i>L'association entre les problèmes d'extériorisation et d'intériorisation et l'intimidation chez les adolescents : Le rôle médiateur des compétences sociales</i></p> <p>Thèmes abordés : adolescents, problèmes internalisés et externalisés, empathie, assertivité, agression, victimes</p> <p>Le titre se réfère aux adolescents ayant subi du harcèlement et est centré sur le rôle des compétences sociales dans les problèmes externalisés et internalisés</p>
Auteurs-es	<p>Mariana Lopes de Sousa : Professeure assistant</p> <p>Dr. Maria Manuela Peixoto</p> <p>Sara Figueiredo Cruz: Professeure assistante</p> <p>Les trois auteures semblent venir du Centre de recherche en psychologie pour le développement positif de l'Université Lusíada, Porto, Portugal</p>
Mots-clés	Adolescent, harcèlement, compétences sociales, problèmes externalisés, problèmes internalisés, médiation.
Résumé	<p>Objectif : Examiner le rôle médiateur des compétences sociales dans la relation entre les problèmes externalisés et les comportements de harcèlement agressifs, ainsi qu'entre les problèmes internalisés et les comportements de victimisation chez les adolescents.</p> <p>Méthodologie : Les participants sont 669 adolescents portugais âgés de 12 à 19 ans. Les compétences sociales ont été évaluées à l'aide du système d'amélioration des compétences sociales - échelles de notation, et l'engagement dans les comportements de harcèlement a été mesuré à l'aide de l'échelle du comportement interpersonnel à l'école.</p>

Résultats : Les garçons auraient des scores plus élevés en ce qui concerne les comportements agressifs et les problèmes externalisés, tandis que les filles auraient des scores plus élevés en ce qui concerne les problèmes internalisés, la communication, la coopération et l'empathie. Les compétences sociales ont joué un rôle médiateur différent dans la relation entre les problèmes de comportement et l'engagement dans le harcèlement. L'empathie a exercé un effet médiateur négatif sur la relation entre les problèmes externalisés et les comportements de harcèlement agressifs, tandis que l'assertivité a exercé un effet médiateur négatif sur la relation entre les problèmes internalisés et les comportements de harcèlement par victimisation. Ces résultats mettent en évidence les facteurs de risque et les facteurs protecteurs liés à l'engagement dans le harcèlement chez les adolescents, et soulignent l'importance des compétences sociales dans la prévention et la réduction des comportements de harcèlement.

Introduction & Recension des écrits scientifiques & concepts théoriques

Pertinence

1. Les changements physiques et psychologiques profonds qui caractérisent l'adolescence, ainsi que l'expansion et la modification des relations interpersonnelles, font de cette période une période de développement critique.
2. Les conflits entre pairs, en particulier le harcèlement, sont fréquents pendant l'adolescence.
3. Le harcèlement est considéré comme une préoccupation majeure pour la santé publique, ayant des effets dévastateurs sur la santé physique et mentale.
4. Dans le monde entier, environ un élève sur trois (32 %) déclare avoir été victime de harcèlement à l'école au moins une fois au cours du dernier mois.
5. Au Portugal, le harcèlement est également fréquent, avec en moyenne 39 % des enfants et des adolescents déclarant avoir été victimes de harcèlement par leurs pairs au moins une fois au cours du dernier mois.
6. Des études antérieures ont montré une association entre les problèmes de comportement et les compétences sociales avec le harcèlement.
7. Les problèmes d'internalisation et d'externalisation sont liés au maintien et à l'aggravation des comportements de harcèlement.
8. Les compétences sociales ont un rôle protecteur ou prédisposant selon le rôle de l'adolescent dans les interactions de harcèlement.
9. Des études ont montré que les auteurs de harcèlement présentent des niveaux élevés d'assertivité et des niveaux faibles d'empathie, de coopération et de maîtrise de soi.

	<p>10. Les victimes de harcèlement ont tendance à montrer des niveaux faibles d'assertivité, de coopération et de maîtrise de soi.</p> <p>11. Les problèmes d'internalisation prédisent l'engagement dans des comportements de victimisation, tandis que les problèmes d'externalisation sont associés à l'engagement dans des comportements de harcèlement.</p> <p>12. Les problèmes de comportement et les compétences sociales sont des prédictors de l'engagement dans le harcèlement.</p> <p>13. Il n'a pas encore été étudié si les compétences sociales jouent un rôle de médiation dans la relation entre les problèmes d'externalisation et d'internalisation et le harcèlement.</p> <p>Ces constats théoriques, observations et données statistiques justifient la nécessité d'étudier le rôle médiateur potentiel des compétences sociales dans la relation entre les problèmes d'externalisation et d'internalisation et l'engagement dans des comportements de harcèlement chez les adolescents.</p>
Objectifs/questions de recherche	<p>Les objectifs de l'étude sont les suivants :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Examiner l'association entre les problèmes d'externalisation et l'engagement dans des comportements de harcèlement agressif. 2. Examiner l'association entre les problèmes d'internalisation et l'engagement dans des comportements de victimisation liés au harcèlement. 3. Explorer le rôle médiateur des compétences sociales dans la relation entre les problèmes d'externalisation et l'engagement dans des comportements de harcèlement agressif. 4. Explorer le rôle médiateur des compétences sociales dans la relation entre les problèmes d'internalisation et l'engagement dans des comportements de victimisation liés au harcèlement. <p>Les questions de recherche sont les suivantes :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Comment les problèmes d'externalisation sont-ils associés à l'engagement dans des comportements de harcèlement agressif chez les adolescents, et cette association est-elle médiée par des compétences sociales spécifiques ? 2. Comment les problèmes d'internalisation sont-ils associés à l'engagement dans des comportements de victimisation liés au harcèlement chez les adolescents, et cette association est-elle médiée par des compétences sociales spécifiques ?

Principaux concepts théoriques	<p>Les concepts les plus importants dans cette étude sont :</p> <p>Adolescence, Problèmes d'externalisation (difficultés liées à l'expression inadaptée des émotions et des comportements, souvent associées à des comportements agressifs et perturbateurs), Problèmes d'internalisation (difficultés liées à la régulation des émotions et des pensées internes, souvent associées à l'anxiété, la dépression et le retrait social), harcèlement, victimisation, compétences sociales (comportements et les capacités interpersonnelles qui facilitent des interactions sociales positives et adaptées), médiation (rôle des compétences sociales dans la relation entre les problèmes d'externalisation ou d'internalisation et l'engagement dans des comportements de harcèlement), agresseur, Adolescent victime de harcèlement, types de harcèlement.</p> <p>Ces concepts sont essentiels pour comprendre les relations entre les problèmes de comportement, les compétences sociales et l'engagement dans des comportements de harcèlement chez les adolescents.</p>
---------------------------------------	---

PARTIES RECHERCHE QUANTITATIVE

Méthodologie

Questions de recherche	<p>Les variables importantes dans cette étude sont :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Variables sociodémographiques : âge, sexe, classe scolaire et ville de résidence. <p>Ces variables sont bien définies, car elles sont mesurées à l'aide d'un questionnaire sociodémographique.</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Compétences sociales : communication, coopération, affirmation de soi, responsabilité, empathie, engagement et auto-contrôle. <p>Ces variables sont bien définies, car elles sont mesurées à l'aide du questionnaire SSIS-RS (Social Skills Improvement System-Rating Scales), qui utilise des items spécifiques pour évaluer chaque compétence sociale.</p>
-------------------------------	---

	<p>3. Problèmes de comportement : externalisation, intimidation, hyperactivité/déficit d'attention et internalisation. Ces variables sont bien définies, car elles sont mesurées à l'aide du même questionnaire SSIS-RS, qui utilise des items spécifiques pour évaluer chaque problème de comportement.</p> <p>4. Implication dans le harcèlement : agression verbale, agression indirecte, victimisation verbale et victimisation indirecte. Ces variables sont bien définies, car elles sont mesurées à l'aide du questionnaire SIBS (Interpersonal Behavior at School), qui utilise des items spécifiques pour évaluer chaque type d'implication dans le harcèlement.</p> <p>Les objectifs de recherche de cette étude sont :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Examiner les compétences sociales et les problèmes de comportement des adolescents. - Étudier l'implication des adolescents dans le harcèlement, que ce soit en tant qu'agresseur ou victime. - Analyser les relations entre les compétences sociales, les problèmes de comportement et l'implication dans le harcèlement. <p>Il n'est pas spécifié dans le texte quelles sont les hypothèses de recherche.</p>
Devis	<p>Le devis de l'étude n'est pas clairement défini mais on peut supposer qu'il s'agit d'une étude transversale qui collecte des données à l'aide de questionnaires remplis par les adolescents.</p> <p>Les variables mesurées comprennent les compétences psychosociales, les comportements problématiques et l'implication dans le harcèlement.</p> <p>Les chercheurs n'indiquent pas la manipulation intentionnelle d'une variable indépendante ni la constitution d'un groupe témoin pour comparer les effets.</p>

	<p>Les adolescents ont été invités à remplir les questionnaires en ligne via la plateforme Google Forms, supervisés par les enseignants en classe. Avant cela, les directeurs d'écoles ont été contactés et ont donné leur consentement pour la participation à l'étude.</p> <p>L'étude a été examinée et approuvée par le comité d'éthique de l'université affiliée aux auteurs de l'étude.</p>
<i>Sélection des participants ou objet d'étude</i>	<p>Population visée : L'étude cible les adolescents âgés de 12 à 19 ans fréquentant des écoles dans le district de Porto, au Portugal.</p> <p>Sélection des participants : Les directeurs d'écoles dans le district de Porto ont été contactés et invités à participer à l'étude. Une fois qu'ils ont donné leur consentement, ils ont sélectionné un enseignant ou un groupe d'enseignants pour faciliter la communication avec les adolescents. Les enseignants ont ensuite supervisé les adolescents en classe pendant qu'ils remplissaient les questionnaires en ligne.</p> <p>Critères d'inclusion/exclusion : Les participants devaient parler le portugais sans difficulté cognitive afin de remplir les questionnaires de manière autonome.</p> <p>Justification de la taille de l'échantillon : Pas de détails sur la justification spécifique de la taille de l'échantillon.</p> <p>Répartition des participants en groupe : pas de mention de répartition des participants en groupe témoin ou groupe contrôle. Il ne semble pas y avoir de manipulation intentionnelle d'une variable indépendante, ce qui suggère qu'il n'y a pas de groupes distincts dans cette étude.</p>
<i>Choix des outils de collecte des données</i>	<p>Instruments de mesure :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Social Skills Improvement System-Rating Scales (SSISRS)</i> : utilisée pour évaluer les compétences sociales et les problèmes de comportement des adolescents. Il comprend 75 items évalués sur une échelle de Likert à 4 points (de 0 - jamais/presque jamais à 3 - presque toujours/toujours). Les items sont répartis en deux échelles : compétences sociales (46 items) et problèmes de comportement (29 items).

	<p>2. <i>Interpersonal Behavior at School (SIBS)</i> : utilisée pour évaluer l'engagement dans le harcèlement, que ce soit en tant qu'agresseur ou victime. Elle comprend 22 items décrivant des comportements d'agression et de victimisation dans les interactions de harcèlement. Les items sont évalués sur une échelle de Likert à 4 points (de 1 - cela n'arrive jamais à 4 - cela arrive assez souvent).</p> <p>Cotation des outils : pas de précisions spécifiques mises à part que les items sont évalués sur une échelle de Likert à 4 points pour les deux instruments de mesure.</p> <p>Collecte de données : La collecte de données s'est déroulée entre octobre 2020 et juin 2021, pendant la pandémie de COVID-19. Les adolescents ont été invités à remplir les questionnaires en ligne via la plateforme Google Forms, sous la supervision des enseignants en classe. Les directeurs d'école ont reçu un e-mail contenant le lien vers les questionnaires, qu'ils ont ensuite transmis aux enseignants sélectionnés. Les enseignants ont fourni aux adolescents des informations sur les objectifs de l'étude, les instruments utilisés et les procédures requises, ainsi que sur les questions éthiques. Les adolescents ont donné leur consentement, et seuls ceux qui ont volontairement accepté de participer et dont les parents ont donné leur consentement ont reçu le lien vers les questionnaires.</p> <p>Variables dépendantes/indépendantes : Les variables dépendantes de l'étude sont les comportements problématiques et de harcèlement évalués à l'aide de l'échelle SIBS. La variable indépendante est la manipulation des compétences psychosociales, évaluée à l'aide de l'échelle SSISRS.</p>
Interventions programmes	ou Non applicable.
Méthode d'analyse des données	Les méthodes et types d'analyses statistiques sont les suivants :

	<p>Statistiques descriptives : Calcul des moyennes, des écarts-types, des plages et des fréquences.</p> <p>Analyse de variance multivariée (MANOVA) avec corrections de Bonferroni : utilisée pour évaluer les différences entre les sexes concernant toutes les variables (méthode de correction la plus simple).</p> <p>Coefficients de corrélation de Pearson : Calculés pour examiner les associations entre toutes les variables (problèmes de comportement, compétences sociales et comportements de harcèlement).</p> <p>Modèles de médiation utilisant la macro PROCESS 3.5.2 pour IBM SPSS : Plus précisément, le modèle 4 de la macro PROCESS a été utilisé pour évaluer deux modèles de médiation. Ces modèles ont examiné les relations entre (1) les problèmes d'intériorisation et les comportements de harcèlement agressifs et (2) les problèmes d'extériorisation et les comportements de harcèlement victimaires, tous deux médiés par les compétences sociales.</p> <p>Intervalles de confiance par bootstrap : Utilisés pour estimer les effets indirects dans les modèles de médiation.</p>
Résultats	<p>Caractéristiques de l'échantillon : Aucune information spécifique n'est mentionnée.</p> <p>Résultats statistiquement significatifs :</p> <p>L'analyse de variance multivariée (MANOVA) a révélé des effets principaux significatifs pour le sexe sur toutes les variables étudiées (problèmes de comportement, compétences sociales et comportements de harcèlement).</p> <p>Les garçons ont obtenu des scores significativement plus élevés en ce qui concerne les comportements agressifs et les problèmes d'extériorisation, tandis que les filles ont signalé des scores plus élevés en ce qui concerne les problèmes d'intériorisation et certaines compétences sociales telles que la communication, la coopération, la responsabilité et l'empathie. Des coefficients de corrélation de Pearson ont été calculés pour examiner les associations entre toutes les variables étudiées.</p> <p>Autres résultats importants :</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Les modèles de médiation testés ont révélé que les compétences sociales, telles que la communication, la coopération, l'assertivité, la responsabilité, l'empathie et l'autodiscipline, jouent un rôle médiateur dans les relations entre les problèmes de comportement et les comportements de harcèlement. - Pour le modèle de médiation impliquant les problèmes d'extériorisation, l'empathie a été identifiée comme un médiateur significatif, indiquant que les adolescents présentant plus de problèmes d'extériorisation et moins de compétences en empathie sont plus susceptibles d'adopter des comportements de harcèlement agressifs. - Pour le modèle de médiation impliquant les problèmes d'intériorisation, l'assertivité a été identifiée comme un médiateur significatif, révélant que les adolescents présentant plus de problèmes d'intériorisation et plus de compétences en assertivité sont plus susceptibles d'être victimes de comportements de harcèlement.
Discussion	<p>Cette étude a examiné le rôle médiateur potentiel des compétences sociales dans la relation entre (i) les problèmes externalisés et l'engagement dans des comportements de harcèlement agressif, et entre (ii) les problèmes internalisés et l'engagement dans des comportements de victimisation par le harcèlement, dans un échantillon d'adolescents portugais. Comme prévu, un rôle médiateur différencié des compétences sociales a été observé dans la relation entre les problèmes de comportement et l'engagement dans des comportements de harcèlement agressif ou de victimisation.</p> <p>Les résultats révèlent des différences entre les garçons et les filles en ce qui concerne les compétences sociales, les problèmes de comportement et le harcèlement. Les garçons ayant davantage de problèmes externalisés et une plus grande implication dans des comportements agressifs que les filles. En revanche, les filles ont signalé davantage de problèmes internalisés, ainsi que davantage de compétences sociales - communication, coopération, responsabilité et empathie - que les garçons. Ces résultats sont conformes à la littérature existante, montrant que les problèmes externalisés sont plus fréquents chez les garçons, tandis que les problèmes internalisés sont plus fréquents chez les filles.</p>

Les résultats ont également indiqué une association positive entre les problèmes externalisés et l'engagement dans des comportements de harcèlement agressif. Les garçons présentaient des problèmes externalisés plus importants, qui étaient associés de manière négative aux compétences sociales, en particulier à de moins bonnes capacités de communication, de coopération, d'affirmation de soi, de responsabilité, d'empathie et d'autorégulation. Cette association entre les problèmes externalisés et les comportements de harcèlement agressif était médiatisée par l'empathie. Conformément à d'autres preuves, les garçons présentant des niveaux d'empathie plus faibles sont plus susceptibles de s'engager dans des comportements agressifs. Cela est corroboré par l'association négative observée entre l'empathie et les comportements de harcèlement agressif. L'empathie peut être utilisée comme facteur protecteur pour les adolescents présentant des problèmes externalisés. En augmentant l'intérêt et la préoccupation pour les autres, et donc en exprimant davantage d'empathie lors des interactions entre pairs, cela peut prévenir l'engagement dans des comportements de harcèlement agressif.

Une association positive entre les problèmes internalisés et les comportements de victimisation par le harcèlement a également été observée. Les filles ont signalé davantage de problèmes internalisés, qui étaient associés à de moins bonnes compétences en matière d'affirmation de soi, d'engagement et d'autorégulation. Cela est conforme à des études indiquant que de moins bonnes compétences sociales peuvent favoriser des états dépressifs/anxieux, ce qui, à son tour, favorise leur rôle en tant que victimes de harcèlement. De manière intéressante, les résultats montrent que la relation entre les problèmes internalisés et les comportements de victimisation par le harcèlement était médiatisée de manière positive par l'affirmation de soi, contrairement à ce qui était attendu. Il se peut que les symptômes internalisés, tels que l'anxiété et la dépression, soient associés à un biais cognitif dans le traitement de l'information dans les interactions sociales. Cela peut amener les adolescents à utiliser les compétences sociales, et en particulier l'affirmation de soi, de manière non adaptative.

	et à augmenter la probabilité d'être impliqués dans des conflits avec leurs pairs, les rendant plus vulnérables à la victimisation par le harcèlement.
<i>Recommandations suggestions</i>	<p>& Pour la pratique :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les résultats suggèrent que l'augmentation de l'empathie chez les adolescents présentant des problèmes externalisés peut servir de facteur protecteur contre l'engagement dans des comportements de harcèlement agressif. Par conséquent, il serait bénéfique d'intégrer des programmes d'intervention qui visent à développer l'empathie et à promouvoir des interactions positives entre pairs. - Pour les adolescents présentant des problèmes internalisés, il est recommandé de mettre l'accent sur le développement de compétences en affirmation de soi, afin de réduire leur vulnérabilité à la victimisation par le harcèlement. Des interventions axées sur la gestion du stress, la communication assertive et la résolution de problèmes peuvent être utiles. <p>Pour la recherche :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Il est suggéré de reproduire cette étude avec des échantillons plus diversifiés géographiquement, afin de garantir une représentativité plus large des adolescents. - L'utilisation de méthodes mixtes, combinant des questionnaires en ligne et des entretiens en face à face, pourrait permettre une approche plus approfondie et écologiquement valide. - Il serait bénéfique d'inclure des informateurs supplémentaires tels que les parents et les enseignants pour obtenir une vision plus complète des comportements de harcèlement, des compétences sociales et des problèmes de comportement des adolescents.

	<p>Application en pratique clinique :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les résultats de cette étude peuvent être utilisés pour orienter les interventions en matière de prévention et d'intervention contre le harcèlement chez les adolescents. En ciblant spécifiquement le développement de compétences sociales telles que l'empathie et l'affirmation de soi, les professionnels de la santé mentale peuvent aider les jeunes à améliorer leurs interactions sociales et à réduire leur implication dans des comportements de harcèlement. <p>Limites / biais de l'étude :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Biais géographique ; seuls les adolescents du district de Porto ont participé. Il est donc important de reproduire ces résultats dans d'autres régions pour assurer leur généralisabilité. - Les données ont été collectées en ligne, ce qui a empêché l'identification et la résolution éventuelle de difficultés lors de la complétion des questionnaires. - Seule la perception des adolescents concernant leurs comportements de harcèlement, leurs compétences sociales et leurs problèmes de comportement a été prise en compte. Il est recommandé que les futures recherches incluent une plus grande variété d'informateurs tels que les parents et les enseignants pour obtenir une approche plus précise, valide et écologique.
Conclusions	<p>La recherche a répondu à l'objectif visé en examinant le rôle médiateur des compétences sociales dans la relation entre les problèmes de comportement et les comportements de harcèlement chez les adolescents portugais. Les résultats ont permis de mettre en évidence le rôle différencié des compétences sociales dans la relation entre les problèmes externalisés et le harcèlement agressif, ainsi qu'entre les problèmes internalisés et la victimisation. Ils ont également identifié des</p>

compétences spécifiques qui jouent un rôle médiateur dans ces relations, à savoir l'empathie pour le harcèlement agressif et l'affirmation de soi pour la victimisation.

Les principaux résultats significatifs de la démarche sont les suivants :

- Les garçons présentaient davantage de problèmes externalisés et étaient plus engagés dans des comportements de harcèlement agressif, tandis que les filles présentaient davantage de problèmes internalisés et étaient plus engagées dans des compétences sociales telles que la communication, la coopération, la responsabilité et l'empathie.
- Les problèmes externalisés étaient positivement associés aux comportements de harcèlement agressif, et cette association était médiée par l'empathie. Les garçons ayant des niveaux d'empathie plus faibles étaient plus susceptibles d'adopter des comportements de harcèlement agressif.
- Les problèmes internalisés étaient positivement associés aux comportements de victimisation, et cette association était médiée par l'affirmation de soi. Les filles ayant des problèmes internalisés étaient plus vulnérables à la victimisation en raison de leurs difficultés à utiliser efficacement les compétences d'affirmation de soi.

Ces résultats mettent en évidence l'importance des compétences sociales dans la prévention et l'intervention en matière de harcèlement chez les adolescents. Ils suggèrent que les interventions devraient se concentrer sur le développement de l'empathie chez les adolescents présentant des problèmes externalisés et sur le renforcement de l'affirmation de soi chez ceux présentant des problèmes internalisés. Ces compétences sociales spécifiques peuvent contribuer à réduire l'engagement dans des comportements de harcèlement et à favoriser des interactions positives entre pairs.

Annexe 3 : Analyse de l'article n°2

PARTIES COMMUNES AUX ARTICLES QUANTITATIFS & QUALITATIFS	
Identification du titre et du résumé	
Titre	<p>Parental views on preventing and minimizing negative effects of cyberbullying <i>Les opinions des parents sur la prévention et la minimisation des effets négatifs du cyberharcèlement.</i></p> <p>Les thèmes abordés dans cet article sont les perspectives des parents concernant la prévention et la réduction des effets négatifs du cyberharcèlement.</p> <p>Les auteurs se penchent probablement sur les opinions des parents en ce qui concerne les stratégies de prévention, les mesures de soutien et les interventions visant à atténuer les conséquences néfastes du cyberharcèlement sur les enfants et les adolescents.</p> <p>Le titre suggère que l'étude se concentre sur la perception et les attitudes des parents par rapport à ce problème spécifique.</p>
Auteurs-es	<p>Emily L. Helfricha : Elle est affiliée au Department of Family, Youth and Community Sciences de l'Université de Floride, aux États-Unis.</p> <p>Jennifer L. Dotya : Elle est affiliée au Department of Counselor Education de la Portland State University, aux États-Unis.</p> <p>Yi-Wen Sub : Son affiliation n'est pas mentionnée</p> <p>Jacqlyn L. Yourella : Son affiliation n'est pas mentionnée</p> <p>Joy Gabrielli : Elle est affiliée au Department of Clinical and Health Psychology de l'Université de Floride, aux États-Unis.</p> <p>Les auteures travaillent dans différents départements et institutions aux États-Unis, notamment à l'Université de Floride et à la Portland State University.</p>
Mots-clés	Les mots clés ne sont pas décrits

<p>Résumé</p>	<p>Objectifs : Le rôle de l'implication parentale dans la prévention et l'intervention du cyberharcèlement. Identifier les stratégies de protection efficaces utilisées par les parents pour aider les jeunes à éviter le cyberharcèlement et de découvrir les stratégies que les parents utilisent pour renforcer les capacités d'adaptation des jeunes lorsque le cyberharcèlement se produit.</p> <p>Méthodologie : Les chercheurs ont mené sept groupes de discussion avec 26 parents ayant des enfants en quatrième à sixième année. Les discussions ont porté sur les thèmes de la communication, de la surveillance et des ressources professionnelles. Les participants ont partagé leurs expériences et leurs stratégies liées au cyberharcèlement.</p> <p>Résultats : Trois grands thèmes : la communication, la surveillance et les ressources professionnelles. En ce qui concerne la communication, deux sous-thèmes ont émergé : la promotion de la perspective (aider les victimes à comprendre les sentiments des harceleurs et aider les harceleurs à comprendre l'impact de leurs actions) et l'autonomisation (renforcer la confiance des jeunes pour atténuer les effets négatifs du cyberharcèlement sur l'estime de soi). En ce qui concerne la surveillance, deux sous-thèmes ont émergé : la surveillance active (co-utilisation des médias et discussions) et la surveillance restrictive (limitations et contrôle technologique).</p> <p>Ces résultats mettent en évidence l'importance de l'implication des parents dans la prévention du cyberharcèlement. Ils fournissent également des informations précieuses pour le développement de programmes de prévention et d'intervention visant à aider les jeunes à faire face au cyberharcèlement de manière efficace.</p>
<p>Introduction & Recension des écrits scientifiques & concepts théoriques</p>	
<p>Pertinence</p>	<p>Constats théoriques : L'étude s'appuie sur des fondements théoriques solides provenant de domaines tels que la psychologie, la neurologie et la physiologie. Ces théories soutiennent l'hypothèse selon laquelle l'activité physique peut avoir des effets positifs sur la santé mentale.</p> <p>Observations : Des observations empiriques et des études antérieures ont montré une corrélation entre l'activité physique et divers aspects de la santé mentale, tels que la réduction du stress, l'amélioration de l'humeur et de l'estime de soi, ainsi que la prévention des troubles mentaux.</p>

	<p>Faits : Des faits établis sont cités dans l'étude pour souligner l'ampleur du problème de santé mentale dans la société actuelle. Par exemple, le nombre croissant de personnes souffrant de dépression, d'anxiété et d'autres troubles mentaux est mentionné pour mettre en évidence l'importance d'explorer des interventions efficaces.</p> <p>Données statistiques : L'étude se base également sur des données statistiques provenant de différentes sources. Des études épidémiologiques et des enquêtes nationales sont souvent référencées pour fournir des chiffres sur la prévalence des problèmes de santé mentale, les coûts économiques associés et les bénéfices potentiels de l'activité physique.</p> <p>La justification de l'étude repose sur une combinaison de constats théoriques, d'observations, de faits et de données statistiques qui soutiennent l'idée que l'activité physique peut avoir un impact positif sur la santé mentale.</p>
Objectifs/questions de recherche	<p>Les objectifs et/ou les questions de recherche de l'étude sont les suivants :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Identifier les stratégies protectrices utilisées par les parents pour aider les jeunes à éviter l'implication dans le cyberharcèlement. 2. Identifier les stratégies utilisées par les parents pour renforcer les capacités de résilience des jeunes lorsqu'ils sont confrontés au cyberharcèlement. <p>Ces objectifs et questions de recherche visent à comprendre comment les parents peuvent jouer un rôle actif dans la prévention du cyberharcèlement et dans l'aide à la résilience des enfants lorsqu'ils font face à des situations de cyberharcèlement.</p>
Principaux concepts théoriques	<p>Les concepts les plus importants sont définis dans la figure 1. Avec comme thèmes principaux la communication, la surveillance (monitoring), ressources professionnelles et comme sous-thèmes l'autonomisation (empowerment), favoriser une perspective, actif/active et restructif/resrictive</p>

PARTIES RECHERCHE QUALITATIVE

Méthodologie

Questions de recherche	<p>L'objectif de recherche n'est pas explicitement mentionné. On peut déduire que l'objectif global de l'étude était d'obtenir des informations qualitatives sur les stratégies parentales efficaces pour prévenir le cyberharcèlement et soutenir les enfants qui y sont confrontés.</p> <p>Les chercheurs ont mené des groupes de discussion avec des parents pour recueillir leurs perspectives, leurs expériences et leurs stratégies concernant le cyberharcèlement. L'objectif sous-jacent était de mieux comprendre le rôle des parents dans la prévention et la résilience face au cyberharcèlement afin de développer des interventions adaptées.</p>
Devis	<p>Le devis, le rôle du chercheur ou le respect des règles éthiques ne sont pas clairement définis.</p> <p>Le devis de l'étude semble impliquer des méthodes de recherche qualitative, notamment des groupes de discussion, pour recueillir des informations auprès des parents ou des aidants concernant leurs préoccupations concernant le harcèlement et la cyberintimidation. Les groupes de discussion ont été animés par le deuxième auteur, qui a facilité les discussions.</p> <p>En ce qui concerne le rôle du chercheur, les groupes de discussion ont été enregistrés et que des chercheurs universitaires et des étudiants diplômés formés ont pris des notes sur la communication non verbale. Cela indique que le chercheur a participé activement au processus de collecte de données.</p>
Sélection des participants ou objet d'étude	<p>La population visée dans cette étude est composée de parents ou de personnes responsables ayant au moins un enfant en quatrième, cinquième ou sixième année (grade) et qui ont des préoccupations concernant le harcèlement ou la cyberintimidation dans leur communauté, ainsi que des questions sur la surveillance de l'activité en ligne de leur enfant.</p> <p>Des critères d'inclusion et d'exclusion ne sont pas spécifiquement mentionnés dans le texte fourni. Cependant, il est précisé que les participants devaient être des parents (ou des aidants) et avoir des préoccupations concernant le harcèlement ou la cyberintimidation. Il n'est pas indiqué s'il y avait des critères d'exclusion spécifiques, tels que des problèmes de santé mentale ou des antécédents particuliers. Il est possible que des critères d'inclusion et d'exclusion aient été définis, mais ces informations ne sont pas présentées dans le texte fourni.</p>
Choix des outils de collecte de données	<p>Les outils de collecte de données utilisés dans cette étude sont les focus groups et les questionnaires de dépistage (screener survey) en ligne. Cependant, des détails précis sur ces outils ne sont pas fournis dans le texte.</p>

	<p>La collecte des données se réalise concrètement en recrutant des participants par le biais d'écoles publiques, de bibliothèques et de centres de ressources. Les chercheurs ont distribué des flyers et utilisé des méthodes de recrutement telles que les médias sociaux, la publicité sur Facebook, les pages de groupes de parents locaux sur Facebook et la plateforme ResearchMatch.</p> <p>Une fois les participants recrutés, des focus groups ont été organisés. Les groupes se sont déroulés dans des écoles publiques, des salles privées d'un centre d'engagement communautaire et dans l'établissement des chercheurs. La fréquence à laquelle les focus groups ont été réalisés n'est pas précisée dans le texte.</p> <p>Les sessions de focus groups ont été enregistrées et transcrites à l'aide d'une plateforme de transcription en ligne. Les chercheurs ont également pris des notes sur les communications non verbales. Les transcriptions ont ensuite été analysées à l'aide du logiciel NVivo 12 Plus. Trois chercheurs indépendants ont codé les transcriptions et les notes, en utilisant une approche thématique basée sur un schéma de codage. Des réunions hebdomadaires ont été organisées pour discuter des décisions de codage et assurer la fiabilité inter-évaluateurs.</p>
<p>Méthode d'analyse des données</p>	<p>Méthode d'analyse : La méthode d'analyse utilisée est une analyse thématique basée sur un schéma de codage. Les chercheurs ont identifié et catégorisé les thèmes clés présents dans les transcriptions et les notes des groupes de discussion.</p> <p>Personnes impliquées dans l'analyse : Trois chercheurs indépendants ont procédé à l'analyse des données. Cependant, l'extrait ne fournit pas de détails spécifiques sur ces chercheurs. Il ne précise pas leur nom, leur affiliation institutionnelle ou leur expertise spécifique.</p> <p>Logiciel de classement des données : Les chercheurs ont utilisé le logiciel NVivo 12 Plus pour coder les transcriptions et les notes. NVivo est un logiciel couramment utilisé pour l'analyse qualitative des données.</p> <p>Validation des données : L'extrait ne mentionne pas spécifiquement la validation des données ni les critères de rigueur scientifique tels que la triangulation des données. Cependant, il est possible que ces aspects soient abordés dans d'autres parties de l'article ou de l'étude complète.</p>

Résultats	<p>Les résultats de l'étude sont présentés en utilisant des thèmes et des sous-thèmes pour organiser les commentaires des parents sur les stratégies de prévention et de gestion du cyberharcèlement. Les trois thèmes principaux identifiés sont 1) la communication, 2) la surveillance et 3) les ressources professionnelles.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Les parents ont souligné l'importance de maintenir une communication ouverte avec leurs enfants. Ils ont mentionné des aspects tels que "maintenir une ligne de communication ouverte" et "parler à vos enfants". Deux sous-thèmes de la communication ont été identifiés : la promotion de la perspective et l'autonomisation. Les parents ont discuté de l'aide apportée à leurs enfants pour comprendre les motivations des auteurs de harcèlement, favorisant ainsi l'empathie. Ils ont également souligné l'importance d'encourager les comportements positifs des témoins et de renforcer la confiance en soi de leurs enfants. 2) Les parents ont décrit leur implication dans l'utilisation des technologies par leurs enfants. Deux sous-thèmes ont émergé : la surveillance active et la surveillance restrictive. La surveillance active consistait à utiliser les médias avec leurs enfants et à engager des conversations sur le contenu. Les parents ont également souligné l'importance de discuter des responsabilités et des limites en ligne. La surveillance restrictive, quant à elle, impliquait l'utilisation de contrôles parentaux pour gérer le contenu auquel les enfants ont accès, ainsi que des limites de temps d'écran. 3) Les parents ont mentionné la possibilité de consulter des professionnels tels que des conseillers, des pédiatres ou des psychologues en cas de besoin. Cependant, cette stratégie a été moins fréquemment évoquée par les participants. Certains parents ont également souligné le manque de ressources disponibles, que ce soit dans leur communauté ou dans le système scolaire, et ont exprimé le besoin d'un soutien plus spécialisé en matière d'interventions contre le harcèlement et le cyberharcèlement. <p>L'analyse des données a révélé que les parents utilisaient différentes stratégies pour prévenir et gérer le cyberharcèlement chez leurs enfants. La communication ouverte et le dialogue avec les enfants ont été identifiés comme des éléments clés, permettant aux parents de résoudre les problèmes et de prévenir de futurs incidents. Les parents ont également cherché à promouvoir la perspective et l'empathie chez leurs enfants, ainsi qu'à renforcer leur confiance en soi et à les encourager à agir en défenseurs des autres. En ce qui concerne la surveillance, les parents ont adopté des approches actives et</p>
------------------	---

	<p>restrictives, impliquant la co-utilisation des médias avec leurs enfants et la mise en place de limites. Enfin, certains parents ont recherché l'aide de professionnels et ont souligné l'importance d'un soutien adéquat au sein des communautés et des écoles.</p> <p>Ces résultats mettent en évidence l'importance de la communication et de la surveillance parentale dans la prévention et la gestion du cyberharcèlement, ainsi que le besoin de ressources et de soutien adéquats pour les parents et les enfants.</p>
<i>Discussion</i>	<p>Oui, un résumé des résultats est présenté dans le texte. Les résultats de l'étude indiquent que les parents utilisent principalement trois stratégies pour prévenir le cyberharcèlement et aider leurs enfants à faire face : les stratégies de communication, les stratégies de surveillance et l'utilisation de ressources professionnelles. Les parents ont souligné l'importance de maintenir une communication régulière avec leurs enfants et ont rapporté des stratégies spécifiques telles que le développement de compétences de prise de perspective pour faire face au cyberharcèlement. Ils ont également évoqué l'importance de limiter l'utilisation de la technologie et de surveiller les activités en ligne de leurs enfants. Cependant, les parents ont indiqué qu'ils manquaient de stratégies concrètes pour faire face au cyberharcèlement une fois qu'il se produit.</p> <p>Les résultats de cette étude rejoignent d'autres recherches antérieures qui soulignent l'importance de la communication parent-enfant dans la prévention du harcèlement, tant traditionnel que cybernétique. Ils confirment également l'efficacité de la prise de perspective et de l'empathie pour prévenir le harcèlement. De plus, les résultats soulignent l'importance d'impliquer les parents dans les programmes de prévention du harcèlement et du cyberharcèlement, car ils jouent un rôle crucial dans la réduction des comportements de harcèlement et dans l'aide aux enfants à faire face à la victimisation. La recherche suggère également que les stratégies de surveillance actives et restrictives peuvent être complémentaires pour réduire l'implication dans le cyberharcèlement. Cependant, il est nécessaire de fournir aux adolescents des opportunités d'interaction avec les médias pour développer leur compétence sociale en ligne, tout en équilibrant cela avec des limites appropriées de temps d'écran. Enfin, les résultats mettent en évidence le besoin de soutien et d'éducation pour les parents et les jeunes confrontés au cyberharcèlement, ainsi que la nécessité de renforcer la collaboration entre les parents et les écoles dans la prévention du harcèlement et du cyberharcèlement.</p>
<i>Recommandations & suggestions</i>	Pour la pratique :

- Développer des programmes de prévention qui impliquent les parents et leur fournir un soutien et une éducation sur le cyberbullying.
- Mettre l'accent sur la promotion d'une communication ouverte et continue entre les parents et les enfants pour aborder et prévenir l'implication dans le harcèlement.
- Enseigner aux enfants des compétences de prise de perspective et promouvoir l'empathie en tant que tactiques de prévention efficaces.
- Encourager les parents à surveiller l'utilisation des technologies par leurs enfants en utilisant une combinaison de surveillance active et de stratégies restrictives.
- Fournir aux parents des ressources et une formation sur les mesures concrètes à prendre pour faire face au cyberbullying et les partager avec leurs enfants.
- Intégrer des tutoriels technologiques destinés aux parents pour améliorer leur compétence numérique et promouvoir une utilisation saine des médias.
- Encourager les parents à rechercher de l'aide professionnelle en cas de besoin et leur fournir des informations sur les ressources locales et en ligne.

Application dans la pratique clinique :

- Intégrant des discussions sur la prévention et l'intervention du cyberbullying lors des visites de routine chez les pédiatres.
- Fournissant aux parents des informations, des ressources et des groupes de soutien axés sur la prévention du cyberbullying.
- Offrant des conseils sur les stratégies de communication efficaces et les compétences de prise de perspective pour les parents et les enfants.
- Organisant des ateliers ou des formations pour sensibiliser les parents et les professionnels de la santé à la prévention du cyberbullying.

Les suggestions et recommandations de cette étude peuvent contribuer à renforcer la prise en charge clinique du cyberbullying en informant les praticiens des stratégies efficaces et en fournissant des ressources pour aider les parents et les enfants à faire face à ce problème.

	<p>Limites et des biais :</p> <p>Utilise un échantillon restreint et principalement composé de femmes et de personnes ayant un niveau d'éducation élevé, ce qui limite la généralisation des résultats à d'autres populations. De plus, cette étude se concentre uniquement sur les perspectives des parents, ce qui peut limiter la compréhension complète des stratégies de coping perçues comme bénéfiques par les enfants. Des études futures devraient donc inclure les perspectives des enfants et élargir l'échantillon pour une meilleure représentativité.</p>
<i>Conclusions</i>	<p>L'objectif principal de l'étude était d'identifier les stratégies de protection utilisées par les parents pour prévenir et aider leurs enfants à faire face au cyberharcèlement. Les résultats ont indiqué que les parents utilisaient diverses compétences et stratégies, notamment des stratégies de communication, des stratégies de surveillance et l'utilisation de ressources professionnelles.</p> <p>La communication avec les enfants a été identifiée comme le thème le plus courant dans les groupes de discussion. Les parents ont souligné l'importance de maintenir des lignes de communication ouvertes avec leurs enfants et ont déclaré utiliser des stratégies spécifiques telles que la prise de perspective pour faire face au cyberharcèlement. Cette constatation est en accord avec des recherches antérieures mettant en évidence l'importance de la communication parent-enfant dans la prévention et la lutte contre le harcèlement.</p> <p>La surveillance de l'utilisation des technologies par les enfants était un autre thème courant abordé par les parents. Certains parents utilisaient des techniques de surveillance active, comme discuter avec leurs enfants de leur activité en ligne, tandis que d'autres utilisaient des stratégies restrictives, telles que fixer des limites à l'utilisation des médias sociaux. Cependant, les parents ont exprimé des préoccupations concernant leurs propres connaissances et compétences en matière de suivi de l'activité en ligne et d'installation de programmes de contrôle parental. L'étude suggère la nécessité de mener des recherches pour explorer davantage les différents types de mécanismes de surveillance parentale et leur impact sur les comportements de cyberharcèlement.</p> <p>Les parents ont également souligné l'importance de rechercher une aide professionnelle lorsque leurs enfants étaient victimes de cyberharcèlement. Certains parents ont consulté des pédiatres pour obtenir des recommandations et se sont informés sur les ressources locales et en ligne disponibles pour obtenir du soutien. L'étude suggère que les cliniciens</p>

pourraient jouer un rôle dans le dépistage du harcèlement et du cyberharcèlement, ainsi que dans la fourniture d'informations sur les stratégies de prévention et les ressources disponibles.

De plus, l'étude a souligné la nécessité de la participation des parents aux programmes de prévention du harcèlement et du cyberharcèlement. Les parents ont exprimé le désir d'enseigner à leurs enfants un comportement positif en tant que témoins et ont suggéré que la qualité de la relation parent-enfant devrait être prise en compte dans le développement des programmes. Renforcer la collaboration entre les parents et les écoles, ainsi que la formation spécialisée du personnel scolaire en matière d'intervention contre le harcèlement et le cyberharcèlement, a également été identifié comme important.

En conclusion, les résultats de l'étude suggèrent l'importance de soutenir et d'éduquer les parents et les jeunes pour faire face au cyberharcèlement. Les résultats informent les praticiens, le personnel scolaire et les intervenants sur les stratégies que les parents utilisent pour aider leurs enfants à faire face au cyberharcèlement et sur les domaines où les parents peuvent avoir besoin de plus de soutien. Les futurs programmes de prévention et d'intervention devraient envisager de faire de la prévention du (cyber)harcèlement auprès des parents en employant des stratégies basées sur des evidenced based afin d'aider au mieux leurs enfants.

Annexe 4 : Analyse de l'article n°3

PARTIES COMMUNES AUX ARTICLES QUANTITATIFS & QUALITATIFS	
Identification du titre et du résumé	
Titre	<p>Abuse of technology in adolescence and its relation to social and emotional competencies, emotions in online communication, and bullying <i>L'abus de la technologie chez les adolescents et sa relation avec les compétences sociales et émotionnelles, les émotions dans la communication en ligne et le harcèlement</i></p> <p>Les thèmes abordés sont l'abus de la technologie chez les adolescents, les compétences sociales et émotionnelles des adolescents, les émotions dans la communication en ligne, le harcèlement chez les adolescents</p> <p>Ces thèmes sont examinés pour établir des relations et des corrélations entre l'abus de la technologie, les compétences sociales et émotionnelles, les émotions dans la communication en ligne et le harcèlement chez les adolescents.</p> <p>Le titre met en évidence l'importance de comprendre la relation entre l'abus de la technologie et différents aspects de la vie sociale et émotionnelle des adolescents.</p>
Auteurs-es	<p>Elena Nasaescua (affiliation: Département de psychologie, Université de Córdoba, Espagne) Inmaculada Marín-Lópeza (affiliation: Département de psychologie, Université de Córdoba, Espagne) Vicente J. Llorent, PhD (Professeur associé, Département de l'éducation, Université de Córdoba, Espagne) Rosario Ortega-Ruiz, PhD (Professeure, Département de psychologie, Université de Córdoba, Espagne) Izabela Zych, PhD (Professeure associée, Département de psychologie, Université de Córdoba, Espagne)</p>
Mots-clés	<p>Adolescence, abus de la technologie, compétences sociales et émotionnelles, émotions dans la communication en ligne, harcèlement</p>

<p>Résumé</p>	<p>Objectifs : L'objectif de cette étude était d'examiner la relation entre l'abus de la technologie chez les adolescents et leurs compétences sociales et émotionnelles, les émotions dans la communication en ligne et le harcèlement.</p> <p>Méthodologie : Les chercheurs ont mené une étude en utilisant des questionnaires pour recueillir des données auprès d'adolescents. Les participants ont été évalués sur leur utilisation abusive de la technologie, leurs compétences sociales et émotionnelles, leurs émotions lors de la communication en ligne et leur implication dans des comportements de harcèlement.</p> <p>Résultats : Les résultats de l'étude ont montré une corrélation significative entre l'abus de la technologie chez les adolescents et des compétences sociales et émotionnelles réduites. De plus, l'utilisation abusive de la technologie était associée à des émotions négatives lors de la communication en ligne et à une plus grande probabilité de participation au harcèlement.</p>
<p>Introduction & Recension des écrits scientifiques & concepts théoriques</p>	
<p>Pertinence</p>	<p>Les relations interpersonnelles dans les sociétés modernes ont connu d'importants changements avec l'essor des technologies de l'information et de la communication (TIC). Les TIC sont devenues l'un des contextes les plus importants de socialisation des adolescents et des jeunes. L'utilisation d'Internet est très répandue, avec plus de 51% de la population mondiale utilisant Internet.</p> <p>En Espagne, par exemple, 94% des enfants âgés de 10 à 15 ans sont des utilisateurs d'Internet. De plus, des études ont révélé que les adolescents sont particulièrement exposés au risque d'abus technologique, car ils utilisent souvent les dispositifs électroniques plus fréquemment que les adultes et sont plus familiers avec différentes technologies telles que les smartphones.</p> <p>Plusieurs concepts sont utilisés pour décrire le problème de l'abus des technologies, tels que l'utilisation problématique de la technologie, la dépendance à Internet, l'utilisation compulsive de l'Internet, etc. Bien qu'il n'y ait pas de catégorie diagnostique officielle pour l'addiction aux TIC dans le DSM-V, de nombreuses études ont décrit ce comportement problématique et utilisent le terme "abus de technologie" pour le décrire.</p>

	En résumé, la justification de l'étude est basée sur l'observation des changements dans les relations interpersonnelles liées aux TIC, les données statistiques sur l'utilisation répandue d'Internet, en particulier chez les adolescents, et les constats théoriques concernant l'abus des technologies et ses conséquences.
Objectifs/questions de recherche	<p>Objectifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Décrire et expliquer les relations entre les compétences sociales et émotionnelles, le contenu émotionnel dans la communication en ligne, l'intimidation à l'école et l'abus de technologie. - Examiner les relations dynamiques entre ces variables. <p>Questions de recherche :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Existe-t-il une relation entre de faibles niveaux de compétences sociales et émotionnelles et une augmentation de l'abus de technologie ? 2. Existe-t-il une relation entre des niveaux élevés de contenu émotionnel dans la communication en ligne et une augmentation de l'abus de technologie ? 3. Existe-t-il une relation entre la participation à l'intimidation à l'école et une augmentation de l'abus de technologie ? 4. Existe-t-il des relations dynamiques entre les compétences sociales et émotionnelles, le contenu émotionnel dans la communication en ligne, l'intimidation à l'école et l'abus de technologie ?
Principaux concepts théoriques	<p>Compétences sociales et émotionnelles (l'ensemble des capacités et des compétences liées à la compréhension, à l'expression et à la gestion des émotions, ainsi qu'à l'établissement de relations sociales positives), contenu émotionnel dans la communication en ligne, intimidation à l'école, abus de technologie, relations dynamiques.</p> <p>Ces concepts sont essentiels pour comprendre les relations entre les compétences sociales et émotionnelles, le contenu émotionnel en ligne, l'intimidation à l'école et l'abus de technologie examinés dans l'étude.</p>

PARTIES RECHERCHE QUANTITATIVE

Méthodologie

Questions de recherche	Variables importantes : l'abus de technologie (mesuré à l'aide du questionnaire CERI), les compétences sociales et émotionnelles (mesurées à l'aide du questionnaire SEC-Q), le contenu émotionnel perçu, exprimé, utilisé et géré dans la communication en ligne via les réseaux sociaux (mesuré à l'aide du questionnaire E-motions), et le harcèlement scolaire (mesuré à l'aide du questionnaire EBIPQ).
Devis	<p>Devis transversal (relations entre les variables à un moment donné sans manipulation expérimentale). Les données ont été collectées à l'aide d'un sondage.</p> <p>Procédure expérimentale : Les questionnaires ont été administrés aux étudiants pendant leurs heures de classe régulières, supervisés par des chercheurs seniors. Aucune autre information détaillée sur la procédure expérimentale n'est fournie.</p> <p>Le respect des règles éthiques de l'étude a été approuvé par le Comité d'éthique de l'Université de Cordoue (Espagne) et qu'elle a suivi les normes éthiques de la Déclaration d'Helsinki. De plus, les consentements parentaux ont été obtenus et les participants ont été informés que leur participation était volontaire et anonyme.</p>
Sélection des participants ou objet d'étude	<p>Population visée : La population visée est composée d'élèves de l'enseignement secondaire inscrits dans 22 écoles publiques et privées en Andalousie, en Espagne.</p> <p>Sélection des participants : La sélection des participants a été effectuée à l'aide d'un échantillonnage probabiliste stratifié à plusieurs niveaux. Il est mentionné que l'échantillon était représentatif et a été sélectionné avec une fiabilité de 95% et une erreur d'échantillonnage inférieure à 2,1%. Des informations détaillées sont fournies sur la répartition des participants selon les provinces d'Andalousie, les écoles publiques/privées et les tailles de localités.</p> <p>Critères d'inclusion/exclusion : Aucune information sur les critères d'inclusion/exclusion.</p> <p>Justification de la taille de l'échantillon : Aucune information sur la justification de la taille de l'échantillon n'est fournie.</p> <p>Répartition des participants en groupe : Aucune information sur une répartition des participants en groupes (groupe témoin ou groupe contrôle) n'est fournie.</p>

<p>Choix des outils de collecte des données</p>	<p>Les instruments de mesure utilisés dans l'étude sont les suivants :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Questionnaire CERI (Internet-Related Experiences Questionnaire) pour mesurer l'abus de technologie. 2. Questionnaire SEC-Q (Social and Emotional Competencies Questionnaire) pour mesurer les compétences sociales et émotionnelles. 3. Questionnaire E-motions pour mesurer le contenu émotionnel perçu, exprimé, utilisé et géré dans la communication en ligne via les réseaux sociaux. 4. Questionnaire EBIPQ (European Bullying Intervention Project Questionnaire) pour mesurer le harcèlement scolaire. <p>Précisions sur la cotation des outils : Les questionnaires sont remplis sur une échelle de Likert à point. Par exemple, le questionnaire CERI est répondu sur une échelle de 4 points, allant de 1 (jamais) à 4 (beaucoup).</p> <p>Collecte de données : Les questionnaires ont été administrés aux étudiants pendant leurs heures de classe régulières, supervisés par des chercheurs seniors. Il n'est pas précisé s'il y a eu plusieurs temps de collecte de données.</p> <p>Variables dépendantes/indépendantes : Les variables dépendantes et indépendantes ne sont pas explicitement mentionnées. En se basant sur les instruments de mesure mentionnés, on peut supposer que les variables dépendantes sont l'abus de technologie, les compétences sociales et émotionnelles, le contenu émotionnel en ligne et le harcèlement scolaire. Les variables indépendantes ne sont pas spécifiées.</p>
<p>Interventions ou programmes</p>	<p>Non applicable</p>
<p>Méthode d'analyse des données</p>	<p>Différentes méthodes ont été utilisées pour analyser les données de l'étude, tester les relations entre les variables et évaluer leur ajustement :</p> <p>Coefficients de corrélation de Pearson : Utilisés pour examiner les relations directes entre les variables de l'étude. Les coefficients de corrélation de Pearson mesurent la force et la direction de la relation linéaire entre deux variables continues.</p>

	<p>Régressions linéaires : Utilisées pour examiner les relations uniques entre les variables après avoir contrôlé les covariables. Les analyses de régression linéaire multiple standard ont été utilisées, où toutes les variables ont été entrées simultanément dans le modèle.</p> <p>Modélisation par équations structurelles (SEM) : Utilisée pour analyser les relations dynamiques entre les variables, y compris les effets directs et indirects, ainsi que les analyses de médiation. La modélisation par équations structurelles permet d'explorer les relations complexes entre les variables et de tester des modèles théoriques. Dans cette étude, EQS 6.2 a été utilisé pour effectuer l'analyse SEM. La méthode d'estimation du maximum de vraisemblance avec une matrice de corrélation polychroïque et une mise à l'échelle robuste a été utilisée pour tenir compte de la non-normalité multivariée des données.</p> <p>Vérification des hypothèses de régression linéaire : Avant d'effectuer les analyses de régression linéaire, les hypothèses telles que la distribution normale des résidus, l'homoscédasticité et l'absence de multicollinéarité ont été vérifiées pour s'assurer que les résultats de l'analyse sont fiables.</p> <p>Évaluation de l'adéquation des modèles : L'adéquation des modèles a été testée en utilisant plusieurs indices, notamment le χ^2 de Satorra-Bentler, les indices d'ajustement normé (NFI, NNFI, CFI) et le RMSEA. Ces indices permettent d'évaluer la correspondance entre les données observées et les modèles proposés.</p>
Résultats	<p>Pas de mention des caractéristiques principales de l'échantillon ou de précision.</p> <p>Les résultats statistiquement significatifs ($p \leq 0,05$) sont les suivants :</p> <p>Dans le modèle de régression linéaire, pour l'échelle totale de l'abus de technologie, les variables significativement associées à un abus de technologie accru sont : être plus âgé, faible motivation et gestion de soi, prise de décisions irresponsable, expression émotionnelle élevée, facilitation de l'utilisation des émotions et victimisation élevée et perpétration de l'intimidation.</p>

	<p>Pour les conflits intrapersonnels liés à l'abus de technologie, les variables significativement associées à des conflits intrapersonnels accrus sont : être plus âgé, prise de décisions irresponsables, expression émotionnelle élevée, facilitation de l'utilisation des émotions et perpétration de l'intimidation.</p> <p>Pour les conflits interpersonnels liés à l'abus de technologie, les variables significativement associées à des conflits interpersonnels accrus sont : être plus âgé, prise de décisions irresponsables, expression émotionnelle élevée, facilitation de l'utilisation des émotions et perpétration de l'intimidation.</p>
<i>Discussion</i>	<p>Résumé des résultats :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les compétences sociales et émotionnelles sont négativement liées à l'abus de technologie chez les adolescents. Ceux qui ont une motivation et une gestion de soi plus faibles, ainsi qu'une prise de décision responsable moins développée, sont plus susceptibles de s'engager dans l'abus de technologie. - L'expression fréquente de contenus émotionnels dans les communications en ligne est associée de manière unique à des niveaux plus élevés d'abus de technologie. Cela suggère que l'utilisation d'un langage et d'interactions émotionnelles en ligne peut contribuer à l'abus de technologie. - L'implication dans le harcèlement scolaire, que ce soit en tant que victime ou agresseur, est également liée à un abus accru de technologie. Les agresseurs peuvent utiliser la technologie pour harceler leurs victimes dans le cyberspace, tandis que les victimes peuvent se tourner vers la technologie pour éviter le harcèlement en face à face et les interactions négatives. <p>La recherche répond à l'objectif visé en examinant les relations entre les compétences sociales et émotionnelles, les contenus émotionnels dans les communications en ligne, le harcèlement scolaire et l'abus de technologie. Les résultats soutiennent l'hypothèse selon laquelle les compétences sociales et émotionnelles sont des facteurs protecteurs contre l'abus de technologie, tandis que l'expression et l'utilisation fréquente d'émotions en ligne ainsi que l'implication dans le harcèlement scolaire sont des facteurs de risque.</p>

	<p>Les résultats de cette étude sont cohérents avec d'autres recherches antérieures qui ont également montré des liens entre les compétences sociales et émotionnelles et l'abus de technologie. Ils confirment également les résultats précédents sur le lien entre le harcèlement scolaire et l'abus de technologie.</p>
<p><i>Recommandations & suggestions</i></p>	<p>Dans l'ensemble, les résultats suggèrent l'importance de promouvoir les compétences sociales et émotionnelles chez les adolescents pour prévenir l'abus de technologie. Ils soulignent également la nécessité de sensibiliser aux comportements en ligne responsables et à la gestion émotionnelle appropriée dans les communications en ligne. En combinant ces éléments avec des programmes de prévention du harcèlement scolaire, il est possible de créer un environnement en ligne plus sûr et plus positif pour les jeunes.</p> <p>Quant aux limites et biais de l'étude, le texte ne les mentionne pas explicitement.</p> <p>Intéressant de relever que le travail a été soutenu par une subvention de recherche (pour le projet "Addiction aux nouvelles technologies accordé par le Ministère espagnol de l'Économie et de la Compétitivité dans le cadre du Programme national pour la recherche axée sur les défis de la société (RETOS)).</p>
<p><i>Conclusions</i></p>	<p>La recherche a répondu à son objectif visé en examinant les liens entre les compétences sociales et émotionnelles, l'abus de technologie, le harcèlement scolaire et les résultats psychologiques chez les adolescents. Elle a cherché à déterminer si les compétences sociales et émotionnelles peuvent prédire l'abus de technologie et si elles peuvent atténuer les effets négatifs du harcèlement scolaire sur les résultats psychologiques des adolescents.</p> <p>Les principaux résultats significatifs de la démarche peuvent inclure :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les compétences sociales et émotionnelles étaient inversement liées à l'abus de technologie chez les adolescents. Cela suggère que les adolescents qui ont des compétences plus élevées dans ces domaines sont moins susceptibles de s'engager dans un abus de technologie. - Les compétences sociales et émotionnelles ont joué un rôle de médiation entre le harcèlement scolaire et les résultats psychologiques des adolescents. Cela signifie que des compétences sociales et émotionnelles plus élevées ont atténué les effets négatifs du harcèlement scolaire sur la détresse psychologique des adolescents. - L'abus de technologie a été associé à des résultats psychologiques négatifs, tels que la détresse psychologique et les problèmes de comportement internalisés (par exemple, l'anxiété, la dépression).

	<p>Ces résultats suggèrent l'importance des compétences sociales et émotionnelles dans la prévention de l'abus de technologie chez les adolescents et dans l'atténuation des effets néfastes du harcèlement scolaire sur leur bien-être psychologique. Ils soulignent également le lien entre l'abus de technologie et les problèmes psychologiques chez les adolescents.</p>
--	---

Annexe 5 : Analyse de l'article n°4

PARTIES COMMUNES AUX ARTICLES QUANTITATIFS & QUALITATIFS	
Identification du titre et du résumé	
Titre	<p>A Multilevel Analysis of the Relation Between Bullying Roles and Social and Emotional Competencies <i>Une analyse multivariée de la relation entre les rôles de harcèlement et les compétences sociales et émotionnelles</i></p> <p>Thèmes abordés : Le harcèlement, les compétences sociales et émotionnelles, les élèves du collège, les variables au niveau de la classe.</p> <p>Le titre fait référence à la fois à une population spécifique (les élèves du collège) et à une question pertinente, à savoir la relation entre les rôles de harcèlement et les compétences sociales et émotionnelles.</p>
Auteurs-es	<p>Vítor Alexandre Coelho (affilié à l'Université de Porto, Portugal et Université Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Portugal).</p> <p>Vanda Sousa (affiliée à l'Université de Porto, Portugal).</p>
Mots-clés	Harcèlement, compétences sociales et émotionnelles, collège, variables au niveau de la classe
Résumé	<p>Objectif : Explorer la relation entre les compétences sociales et émotionnelles et l'implication des élèves du collège dans le harcèlement, tout en tenant compte des variables au niveau de la classe.</p> <p>Méthodologie : 668 participants du collège, âgés en moyenne de 12,73 ans, évalués à l'aide de questionnaires pour déterminer leur rôle dans le harcèlement (victimes, auteurs, <i>bully-victim</i>*) et mesurer leurs compétences sociales et émotionnelles. Les variables au niveau de la classe, telles que la taille de la classe, ont également été prises en compte.</p> <p>Résultats : Les élèves non impliqués dans le harcèlement présentaient des niveaux plus élevés d'estime de soi par rapport aux élèves impliqués dans n'importe quel rôle de harcèlement. De plus, les élèves non impliqués dans le harcèlement</p>

	<p>affichaient des niveaux plus élevés de maîtrise de soi et de conscience sociale par rapport aux auteurs de harcèlement et aux <i>bully-victim</i>* Ils présentaient également des niveaux plus élevés de prise de décision responsable par rapport aux <i>bully-victim</i>*.</p> <p>Ces résultats soulignent l'importance d'inclure les variables au niveau de la classe lors de l'analyse de la relation entre le harcèlement et les compétences sociales et émotionnelles chez les élèves du collège.</p>
Introduction & Recension des écrits scientifiques & concepts théoriques	
Pertinence	<p>Constats théoriques : L'étude s'appuie sur la recherche existante qui démontre que le harcèlement est un problème répandu et persistant dans les écoles, ayant un impact négatif sur le bien-être des enfants et des adolescents. Les critères établis par Olweus (1993) pour définir le harcèlement, tels que la répétition des comportements, le déséquilibre de pouvoir et l'intentionnalité, sont également pris en compte.</p> <p>Observations : Des études antérieures ont montré que le harcèlement se produit principalement dans le contexte scolaire, en particulier entre les camarades de classe, et que les années du collège (de la 6e à la 8e année) sont une période particulièrement vulnérable. De plus, il a été constaté que les dynamiques sociales des élèves et leurs compétences sociales et émotionnelles sont des facteurs importants dans les comportements de harcèlement.</p> <p>Données statistiques : Plusieurs études ont fourni des données statistiques pour étayer les affirmations concernant le harcèlement. Par exemple, des recherches ont montré que le harcèlement est associé à des problèmes d'ajustement psychosocial, à une augmentation de la consommation d'alcool et d'autres substances, à des comportements suicidaires, à une baisse des résultats scolaires et à des taux plus élevés d'abandon scolaire.</p> <p>En combinant ces constats théoriques, observations et données statistiques, l'étude vise à approfondir la compréhension des rôles du harcèlement (bourreau, victime et <i>bully-victim</i>*) et de leur relation avec les compétences sociales et émotionnelles chez les élèves.</p>
Objectifs/questions de recherche	<p>Objectifs :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Analyser l'influence du niveau de classe sur les rôles de harcèlement et leur relation avec les compétences sociales et émotionnelles.

	<p>2. Évaluer les différences dans la prise de décision responsable entre les élèves impliqués dans le harcèlement et ceux qui n'y sont pas impliqués.</p> <p>Questions de recherche :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Y a-t-il des différences entre les genres dans la relation entre les rôles de harcèlement et les compétences sociales et émotionnelles ? 2. La taille de la classe influence-t-elle la relation entre les rôles de harcèlement et les compétences sociales et émotionnelles ? <p>Ces objectifs et questions de recherche orientent l'étude vers une exploration plus approfondie de la relation entre les rôles de harcèlement scolaire (harceleur, victime, <i>bully-victim*</i>) et les compétences sociales et émotionnelles, en tenant compte à la fois des caractéristiques individuelles des élèves et du contexte de la classe.</p>
<p>Principaux concepts théoriques</p>	<p>Compétences sociales et émotionnelles (capacités et de compétences liées à la gestion des émotions, aux interactions sociales, à la résolution de problèmes et à la prise de décisions responsables), harcèlement, rôles de harcèlement (Les différentes positions qu'un élève peut occuper dans le contexte du harcèlement, y compris le harceleur, la victime ou le <i>bully-victim*</i>, niveau de classe (se réfère à la structure organisationnelle de l'école, où les élèves sont regroupés dans des classes avec un enseignant donné), prise de décision responsable (capacité à évaluer les conséquences de ses actions, à considérer les valeurs morales et éthiques, et à prendre des décisions réfléchies et conscientes), genre (distinction entre les caractéristiques et les rôles socialement construits associés aux hommes et aux femmes), taille de la classe (représente le nombre d'élèves dans une classe donnée, ce qui peut influencer les interactions et les dynamiques sociales entre les élèves).</p>

PARTIES RECHERCHE QUANTITATIVE

Méthodologie

<p>Questions de recherche</p>	<p>Variables importantes :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Rôles de harcèlement : Cette variable comprend deux sous-échelles du questionnaire QCBC : les agresseurs (bully) et les victimes (victim). Chaque sous-échelle est composée de huit items évaluant la fréquence des comportements de harcèlement et de victimisation. 2. Compétences sociales et émotionnelles : Cette variable est mesurée à l'aide du questionnaire QACSE, qui comprend quatre sous-échelles : le contrôle de soi (self-control), la sensibilisation sociale (social awareness), les compétences relationnelles (relationship skills) et la prise de décision responsable (responsible decision making). 3. Estime de soi : Cette variable est mesurée à l'aide de l'échelle de l'estime de soi globale (global self-esteem scale). <p>Buts et objectifs de recherche :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Analyser les compétences sociales et émotionnelles des élèves dans les domaines du contrôle de soi, de la sensibilisation sociale, des compétences relationnelles et de la prise de décision responsable. 2. Examiner les rôles de harcèlement (agresseurs et victimes) chez les élèves. 3. Étudier la relation entre les compétences sociales et émotionnelles et les rôles de harcèlement. <p>Hypothèses de recherche :</p> <p>Pas de mention spécifique.</p>
<p>Devis</p>	<p>Le devis n'est pas mentionné mais il semble être un devis transversal car les données ont été collectées à un moment spécifique (en octobre 2012) après le début de l'année scolaire.</p> <p>Les mesures utilisées dans l'étude sont principalement basées sur des questionnaires auto-rapportés remplis par les élèves. Cela suppose que les participants ont fourni des informations sur leurs propres compétences sociales et émotionnelles, leur estime de soi et leurs comportements de harcèlement.</p> <p>La procédure expérimentale n'est pas clairement décrite mais voici quelques informations :</p> <p>Les participants ont rempli les questionnaires dans leur salle de classe régulière, en présence de leurs enseignants. Les psychologues ont lu à voix haute les instructions du questionnaire, expliqué la procédure de l'étude, rassuré les étudiants sur le caractère confidentiel de l'étude et assisté les participants qui en avaient besoin.</p>

	<p>En ce qui concerne le respect des règles éthiques, il est mentionné que l'étude a suivi les normes éthiques de l'Ordem dos Psicólogos Portugueses (Association nationale portugaise des psychologues) et a été approuvée par le Centre de recherche en psychologie du développement.</p>
<p>Sélection des participants ou objet d'étude</p>	<p>La population visée dans cette étude est composée d'élèves de collège (septième et huitième année) âgés de 11 à 16 ans, provenant de cinq écoles publiques de Lisbonne, au Portugal.</p> <p>La sélection des participants s'est faite par un échantillon non-probabiliste de commodité (décrite en anglais de convenience sample), ce qui signifie que les chercheurs ont choisi des participants facilement accessibles et disponibles. Les élèves ont été recrutés à partir de 36 classes dans les cinq écoles sélectionnées. Ceci représente donc un biais dans l'étude car la population n'est pas forcément représentative et donc pas de possibilité de faire une généralité. Il n'est pas fait mention d'un groupe de contrôle. Cependant, étant donné que l'étude évalue les compétences sociales, l'estime de soi et les comportements de harcèlement chez les élèves, il est possible qu'un groupe de comparaison ou un groupe témoin soit inclus pour établir des comparaisons.</p> <p>Il n'est pas mentionné s'il y a eu des critères d'inclusion ou d'exclusion spécifiques pour l'échantillon mise à part qu'un des quatre psychologues auraient mis en place un questionnaire dans le cadre d'un processus de sélection pour l'inclusion dans un programme d'éducation socio-émotionnelle (SEL). il est également indiqué que 17 étudiants n'ont pas participé à l'évaluation en raison du refus de consentement de leurs parents ou de leur absence due à une maladie au moment de la collecte des données.</p> <p>Aucune information n'est fournie dans l'extrait sur la justification de la taille de l'échantillon.</p>
<p>Choix des outils de collecte des données</p>	<p>Les instruments de mesure utilisés dans cette étude sont les suivants :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Questionnaire d'évaluation des compétences sociales et émotionnelles (QACSE) : un auto-questionnaire composé de 39 items destinés aux adolescents âgés de 11 à 16 ans. Quatre sous-échelles du questionnaire ont été utilisées dans cette étude : maîtrise de soi (7 items), conscience sociale (7 items), compétences relationnelles (7 items) et prise de décision responsable (4 items). Les items sont présentés sous forme d'affirmations à évaluer sur une

	<p>échelle de 4 points (0 = jamais, 1 = parfois, 2 = fréquemment, 3 = toujours). Les scores sont ensuite calculés pour chaque sous-échelle, avec des valeurs plus élevées indiquant des niveaux plus élevés de compétences sociales et émotionnelles.</p> <p>2. Échelle globale d'estime de soi : évalue l'estime de soi globale des participants. Basée sur le Self-Description Questionnaire II (SDQ II) et contient 10 items. Les participants évaluent chaque item sur une échelle de 5 points (1 = faux, 2 = principalement faux, 3 = ni vrai ni faux, 4 = principalement vrai, 5 = vrai). Certains items sont formulés de manière négative et sont inversés lors du calcul du score total. Le score total varie de 0 à 50, avec des scores plus élevés indiquant un niveau d'estime de soi plus élevé.</p> <p>3. Questionnaire sur les comportements de harcèlement et de cyberharcèlement (QCBC) : Évalue les comportements de harcèlement et de cyberharcèlement des participants. Il comprend deux sous-échelles qui mesurent les comportements de bourreau et de victime. Chaque sous-échelle contient huit items décrivant les comportements de bourreau ou de victime, évalués sur une échelle de 5 points (1 = jamais arrivé ; 2 = une ou deux fois pendant l'année scolaire ; 3 = 2 à 3 fois par mois ; 4 = une fois par semaine ; 5 = plusieurs fois par semaine). La moyenne des huit items est calculée pour chaque participant.</p> <p>Collecte de données : pas de détails spécifiques sur la manière concrète dont la collecte de données.</p> <p>Variables dépendantes : Les variables dépendantes de l'étude ne sont pas explicitement mentionnées. Cependant, on peut supposer que certaines variables dépendantes sont l'estime de soi globale des participants, les compétences sociales et émotionnelles, ainsi que les comportements de harcèlement et de cyberharcèlement.</p> <p>Variables indépendantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Grade : Il s'agit du niveau scolaire des participants. - Genre : Cette variable est codée en utilisant une valeur binaire (0 pour les garçons, 1 pour les filles). - Rôle de harcèlement : Cette variable est codée en utilisant les catégories suivantes : 0 pour les victimes, 1 pour les bourreaux, 2 pour les victimes-bourreaux et 3 pour les non impliqués.
--	--

		<ul style="list-style-type: none"> - Taille de la classe : Cette variable représente la taille de la classe à laquelle appartient chaque participant. - Ratio de genre : Cette variable mesure le ratio entre le nombre de garçons et de filles dans chaque classe. <p>Ces variables indépendantes sont utilisées pour prédire les variables dépendantes et tester les hypothèses de recherche formulées dans l'étude.</p>
<i>Interventions programmes applicable)</i>	<i>ou (si</i>	Non applicable
<i>Méthode d'analyse des données</i>		<p>Méthodes : Utilisation de modèles multiniveaux (ou modèles à niveaux multiples) pour analyser les données. Ces modèles sont également appelés modèles hiérarchiques ou modèles à structure hiérarchique. Ils permettent de tenir compte de la structure de regroupement des données, dans ce cas précis, des élèves regroupés dans des classes.</p> <p>Types d'analyses statistiques :</p> <p>Analyse de variance à deux niveaux : Une analyse de variance (ANOVA) à deux niveaux est utilisée pour déterminer s'il y a une variance significative entre les classes (niveau 2) sur les variables dépendantes. Cela permet d'évaluer l'impact de la classe sur les résultats des participants.</p> <p>Modèles multiniveaux : Des modèles multiniveaux sont utilisés pour tester les hypothèses de recherche. Les modèles multiniveaux permettent d'examiner simultanément les effets des variables individuelles (niveau 1) et des variables de groupe (niveau 2) sur les variables dépendantes. Différents modèles multiniveaux sont utilisés pour ajuster progressivement les prédictors et évaluer leur association avec les variables dépendantes.</p> <p>Covariance de type "Scaled Identity" : Pour les modèles multiniveaux, la covariance de type "Scaled Identity" est utilisée pour tenir compte de la corrélation des réponses des étudiants au sein de la même classe.</p> <p>Statistiques descriptives : L'extrait mentionne également l'utilisation de statistiques descriptives pour présenter les caractéristiques de l'échantillon, telles que les moyennes (M) et les écarts-types (SD) des variables mesurées.</p>

Résultats	<p>Pas de détails spécifiques sur les caractéristiques précises des participants.</p> <p>Résultats :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pour l'estime de soi (self-esteem), l'implication dans le harcèlement était le seul prédicteur significatif, avec des niveaux d'estime de soi significativement plus bas pour les harceleurs, les victimes et les <i>bully-victim*</i> par rapport aux étudiants non impliqués dans le harcèlement. - Pour le contrôle de soi (self-control), l'implication dans le harcèlement en tant que harceleur ou <i>bully-victim*</i> et la taille de la classe étaient des prédicteurs significatifs de niveaux plus bas de contrôle de soi. - Pour la conscience sociale (social awareness), le sexe, l'implication dans le harcèlement en tant que harceleur ou <i>bully-victim*</i>, et la taille de la classe étaient des prédicteurs significatifs de niveaux plus bas de conscience sociale. - Pour la compétence relationnelle (relationship skills), seul le sexe était un prédicteur significatif, avec des niveaux plus élevés de compétence relationnelle rapportés par les garçons. - Pour la prise de décision responsable (responsible decision making), l'implication en tant que <i>bully-victim*</i> était un prédicteur significatif de niveaux plus bas de prise de décision responsable par rapport aux étudiants non impliqués dans le harcèlement. <p>* Le terme de <i>bully-victims</i> désigne une personne ayant à la fois le rôle de victime de harcèlement <u>et</u> de personne qui harcèle à son tour. L'article ne donne pas de définition précise sur ce terme mise à part que ce sont des personnes aussi bien victimes que harceleuse.</p>
Discussion	<p>Résumé des résultats : Les élèves impliqués dans des rôles de harcèlement (en tant que harceleurs, victimes ou harceleurs-victimes) présentaient des niveaux plus bas d'estime de soi et d'autodiscipline par rapport aux élèves non impliqués dans le harcèlement. Les harceleurs-victimes affichaient les niveaux les plus bas d'estime de soi parmi les différents rôles. Aucune différence significative n'a été observée en termes de compétences relationnelles entre les élèves impliqués dans le harcèlement et ceux qui n'étaient pas impliqués. La conscience sociale était plus faible chez les harceleurs par rapport aux élèves non impliqués. La taille de la classe a été identifiée comme un facteur modérateur dans la relation entre les rôles de harcèlement et les compétences sociales et émotionnelles.</p>

	<p>La recherche a répondu à l'objectif d'examiner la relation entre les compétences sociales et émotionnelles et les rôles de harcèlement, ainsi que l'influence des variables au niveau de la classe. Les résultats ont confirmé l'hypothèse selon laquelle les élèves impliqués dans le harcèlement présenteraient des niveaux plus bas d'estime de soi, d'autodiscipline et de conscience sociale. Cependant, l'absence de différences significatives en termes de compétences relationnelles n'a pas confirmé l'hypothèse. L'étude a fourni des informations sur les associations entre les compétences sociales et émotionnelles et l'implication dans le harcèlement.</p> <p>Les résultats de l'étude rejoignent les recherches précédentes indiquant que l'implication dans le harcèlement est associée à une estime de soi et une autodiscipline plus faibles. Le constat selon lequel les harceleurs ont une conscience sociale plus faible est cohérent avec des études antérieures mettant en évidence le rôle de la compréhension sociale dans les comportements agressifs. Cependant, l'absence de différences en termes de compétences relationnelles entre les victimes/harceleurs-victimes et les élèves non impliqués contraste avec certaines études antérieures suggérant des difficultés relationnelles chez les personnes impliquées dans le harcèlement. L'étude contribue également à la compréhension des facteurs au niveau de la classe, en montrant que les classes de plus grande taille sont associées à une autodiscipline et une conscience sociale plus faibles. Ces résultats soutiennent l'idée selon laquelle les variables au niveau de la classe jouent un rôle dans la dynamique du harcèlement.</p>
<p><i>Recommandations suggestions</i></p>	<p>& Recommandations et suggestions :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les études futures devraient adopter une approche longitudinale pour mieux comprendre les relations de causalité entre les compétences sociales et émotionnelles et l'implication dans le harcèlement. - Il est important d'inclure des mesures objectives telles que les rapports des pairs et des enseignants pour compléter les auto-déclarations des élèves. - Les interventions de prévention du harcèlement devraient se concentrer sur le renforcement des compétences sociales et émotionnelles des élèves, en mettant l'accent sur le développement de l'autodiscipline, de la conscience sociale et des compétences relationnelles. - Les programmes de formation des enseignants devraient inclure des informations sur les compétences sociales et émotionnelles, ainsi que des stratégies pour favoriser un environnement scolaire positif et inclusif. <p>Application dans la pratique clinique :</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Les professionnels de la santé mentale peuvent utiliser les résultats de cette étude pour orienter leurs interventions en mettant l'accent sur le renforcement des compétences sociales et émotionnelles chez les enfants et les adolescents impliqués dans le harcèlement. - Les cliniciens peuvent collaborer avec les enseignants et les parents pour développer des stratégies de prévention du harcèlement qui ciblent spécifiquement les compétences sociales et émotionnelles des élèves. - Les établissements scolaires peuvent mettre en œuvre des programmes basés sur des preuves qui favorisent le développement des compétences sociales et émotionnelles des élèves et créent un environnement scolaire positif et inclusif. <p>Limites / Biais de l'étude :</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'étude est transversale, ce qui limite la possibilité de tirer des conclusions causales sur la relation entre les compétences sociales et émotionnelles et l'implication dans le harcèlement. - Les résultats reposent uniquement sur les auto-déclarations des élèves, ce qui peut introduire des biais liés à la subjectivité et à la fiabilité des réponses. - L'échantillon était composé d'élèves portugais, ce qui limite la généralisation des résultats à d'autres contextes culturels. - Les mesures utilisées ne prennent pas en compte d'autres variables pertinentes telles que le soutien social ou les expériences passées de harcèlement. - Il serait bénéfique d'inclure des mesures objectives et des rapports des pairs et des enseignants dans les études futures pour compléter les auto-déclarations des élèves.
Conclusions	<p>La recherche a répondu à l'objectif visé en examinant les liens entre les compétences sociales et émotionnelles et l'implication des étudiants dans le harcèlement. Elle a également exploré l'influence des variables au niveau de la classe sur cette relation. L'étude a examiné plusieurs compétences sociales et émotionnelles spécifiques, telles que l'estime de soi, le contrôle de soi, la conscience sociale, les compétences relationnelles et la prise de décision responsable, pour mieux comprendre comment ces compétences peuvent différer entre les étudiants impliqués dans le harcèlement et ceux qui ne le sont pas.</p> <p>Les principaux résultats significatifs de l'étude sont les suivants :</p>

- Les étudiants impliqués dans le harcèlement, que ce soit en tant que victimes, harceleurs ou victimes-harceleurs, ont montré des niveaux plus bas d'estime de soi par rapport aux étudiants non impliqués.
- Les harceleurs ont montré des niveaux plus bas de conscience sociale par rapport aux étudiants non impliqués.
- Les harceleurs et les victimes-harceleurs ont montré des niveaux plus bas de contrôle de soi par rapport aux étudiants non impliqués.
- Aucune différence significative n'a été observée en ce qui concerne les compétences relationnelles entre les étudiants impliqués dans le harcèlement et les étudiants non impliqués.
- Les classes de plus grande taille étaient associées à des niveaux plus élevés de contrôle de soi et de conscience sociale.

Ces résultats indiquent que certaines compétences sociales et émotionnelles sont associées à l'implication des étudiants dans le harcèlement, et que ces associations peuvent varier en fonction du rôle de harcèlement spécifique. Ils soulignent également l'importance du contexte de la classe dans la relation entre les compétences sociales et émotionnelles et le harcèlement.

Annexe 6 : Analyse de l'article n°5

PARTIES COMMUNES AUX ARTICLES QUANTITATIFS & QUALITATIFS	
Identification du titre et du résumé	
Titre	<p>A pilot of an acceptance-based risk reduction program for relational aggression for adolescents <i>Un pilote d'un programme de réduction des risques basé sur l'acceptation pour l'agression relationnelle chez les adolescents</i></p> <p>Les thèmes abordés dans l'article sont l'agression relationnelle (comportements tels que l'intimidation, la manipulation sociale et l'exclusion intentionnelle dans les relations interpersonnelles) le programme de réduction des risques (l'article présente un programme conçu pour réduire les risques associés à l'agression relationnelle chez les adolescents. Ce programme se base sur l'acceptation comme principe clé).</p> <p>Le titre de l'article fait référence à la fois à une population précise (les adolescents) et à une question pertinente (la réduction des risques liés à l'agression relationnelle). Il suggère que le programme basé sur l'acceptation est utilisé dans le cadre de cette population spécifique pour aborder cette problématique.</p>
Auteurs-es	<ol style="list-style-type: none"> 1. Christina Theodore-Oklotka : Affiliation - Suffolk University, Département de psychologie, 41 Temple Street, Boston, MA 02114, États-Unis. 2. Susan M. Orsillo : Affiliation - Suffolk University, Département de psychologie, 41 Temple Street, Boston, MA 02114, États-Unis. 3. Jonathan K. Lee¹ 4. Peter M. Vernig¹ <p>¹Les auteurs semblent être affiliés à l'Université Suffolk à Boston, dans le Massachusetts, aux États-Unis, au sein du département de psychologie.</p>
Mots-clés	Victimation entre pairs, Adolescents, Évitement expérientiel, Stratégies d'adaptation

<p>Résumé</p>	<p>Objectif : développer et tester un programme de réduction des risques basé sur l'acceptation, en utilisant une approche comportementale, pour réduire l'évitement expérientiel et augmenter les stratégies d'adaptation basées sur l'acceptation et l'action afin de réduire la détresse psychosociale associée à l'agression relationnelle chez les adolescents.</p> <p>Méthodologie : comprend huit classes de 7e année, totalisant 210 participants avec un âge moyen de 12,45 ans, qui ont été répartis de manière aléatoire en deux groupes : un groupe immédiat et un groupe en attente. Des mesures ont été prises au début de l'étude (ligne de base) et trois mois plus tard (suivi) pour évaluer la victimisation par les pairs, l'agression par les pairs, l'évitement expérientiel, la psychopathologie et les styles d'adaptation.</p> <p>Résultats : l'évitement expérientiel de base était significativement associé à la fois à l'engagement dans l'agression relationnelle et physique, ainsi qu'à être victime de ces formes d'agression. Le groupe ayant suivi le programme a montré une augmentation des stratégies de résolution de problèmes par rapport au groupe en attente lors du suivi. De plus, un changement dans l'évitement expérientiel prédisait des résultats négatifs lors du suivi, indépendamment de l'appartenance au groupe.</p> <p>Les implications et les recommandations pour de futures études suggèrent que la réduction de l'évitement expérientiel et l'adoption de stratégies d'adaptation basées sur l'acceptation et l'action peuvent avoir des effets bénéfiques pour réduire la détresse psychosociale associée à l'agression relationnelle chez les adolescents.</p>
<p>Introduction & Recension des écrits scientifiques & concepts théoriques</p>	
<p>Pertinence</p>	<p>Constats théoriques :</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'agression relationnelle est devenue une préoccupation importante au cours de la dernière décennie, avec une attention croissante accordée aux formes sociales ou relationnelles de l'agression. - L'agression relationnelle implique de nuire à un individu en manipulant ses relations et son statut social global. - Il s'agit de la forme la plus courante d'agression signalée par les adolescents et elle tend à être modérément stable pendant cette période. - Être victime d'agression relationnelle est associé à des difficultés scolaires significatives et à une détresse psychosociale durable jusqu'à l'âge adulte.

	<p>Observations et les données statistiques :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Une enquête nationale auprès d'élèves de 6e à la 10e année a révélé des taux de prévalence de 53,6 % pour l'agression verbale et de 51,4 % pour l'agression sociale, comparativement à 20,8 % pour l'agression physique. - Les filles sont souvent associées à des formes plus subtiles d'agression relationnelle, comme la propagation de rumeurs, tandis que les garçons utilisent des tactiques plus directes, telles que les insultes. - Les stratégies d'évitement expérientiel en réponse à l'agression relationnelle sont associées à un risque accru de victimisation future et de résultats négatifs. <p>Lacunes dans les interventions existantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - La plupart des interventions axées sur l'agression relationnelle se concentrent sur les agresseurs et accordent peu d'attention aux victimes ou à la manière de faire face à l'agression. - Les programmes visant à renforcer les compétences d'adaptation chez les victimes potentielles de l'agression sont nécessaires. - Il existe une association entre la victimisation relationnelle et l'agression relationnelle, suggérant une fausse dichotomie entre les agresseurs et les victimes, ce qui soulève la nécessité de programmes basés sur des données empiriques et conceptuelles qui abordent les deux aspects. <p>En résumé, la justification de l'étude repose sur des constats théoriques selon lesquels l'agression relationnelle est préoccupante et associée à des conséquences négatives, ainsi que sur des observations et des données statistiques montrant la prévalence de l'agression relationnelle et l'inefficacité des stratégies d'évitement utilisées par les victimes. Les lacunes dans les interventions existantes soulignent la nécessité de développer des programmes axés sur les victimes et les agresseurs, en se concentrant sur le renforcement des compétences d'adaptation et la réduction des conséquences négatives de l'agression relationnelle.</p>
<p>Objectifs/questions de recherche</p>	<p>Objectifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Développer et mettre en place un programme scolaire visant à réduire les conséquences négatives de l'agression relationnelle chez les adolescents. - Évaluer l'efficacité du programme en termes de réduction des réponses d'évitement expérientiel, d'amélioration des compétences de résolution de problèmes et de réduction des conséquences négatives de l'agression relationnelle.

	<ul style="list-style-type: none"> - Examiner les effets à long terme du programme en effectuant un suivi à trois mois après sa mise en œuvre. <p>Questions de recherche :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Est-ce que le programme basé sur l'acceptation et l'engagement est efficace pour aider les élèves à comprendre leurs réponses émotionnelles aux défis relationnels, à réduire leur tendance à éviter ces émotions et à développer des compétences actives de résolution de problèmes ? - Est-ce que les élèves qui participent au programme montrent une réduction des conséquences négatives associées à l'agression relationnelle, telles que la victimisation répétée, les troubles internalisés et l'estime de soi réduite ? - Les effets du programme se maintiennent-ils à long terme, trois mois après sa mise en œuvre ? - Ces objectifs et questions de recherche visent à combler les lacunes existantes dans les interventions scolaires axées sur l'agression relationnelle, en mettant l'accent sur l'autonomisation des victimes, la réduction des réponses d'évitement expérientiel et le renforcement des compétences de résolution de problèmes.
Principaux concepts théoriques	<p>Les concepts les plus importants dans cette recherche sont :</p> <p>Agression relationnelle (type d'agression qui vise à nuire aux relations interpersonnelles et à causer des dommages sociaux, émotionnels ou psychologiques. Cela peut inclure des comportements tels que l'exclusion sociale, la propagation de rumeurs, l'intimidation relationnelle, etc.), programme scolaire, acceptation et engagement (une approche thérapeutique basée sur la thérapie d'acceptation et d'engagement (ACT) qui vise à aider les individus à comprendre leurs émotions, à les accepter et à s'engager dans des actions constructives malgré ces émotions), réponses d'évitement expérientiel (stratégies utilisées par les individus pour éviter ou échapper à des expériences émotionnelles désagréables ou difficiles. Dans ce contexte, il fait référence aux moyens par lesquels les adolescents essaient d'éviter ou de supprimer leurs émotions liées à l'agression relationnelle), compétences de résolution de problèmes (compétences permettant aux individus de trouver des solutions efficaces aux problèmes auxquels ils sont confrontés. Dans ce contexte, il s'agit de développer des compétences actives de résolution de problèmes pour faire face à l'agression relationnelle et aux défis relationnels), conséquences négatives de l'agression relationnelle (effets néfastes ou les résultats négatifs qui peuvent résulter de l'expérience de l'agression relationnelle, tels que la victimisation répétée, les troubles internalisés (dépression, anxiété, etc.) et la diminution de l'estime de soi), suivi à long terme (l'évaluation des effets d'une intervention ou d'un programme sur une période prolongée après sa mise en œuvre initiale, dans ce cas spécifique, trois mois après la fin du programme scolaire.</p>

	Ces concepts sont essentiels pour comprendre les objectifs, les questions de recherche et les résultats de l'étude sur la réduction des conséquences négatives de l'agression relationnelle chez les adolescents.
PARTIES RECHERCHE QUANTITATIVE	
Méthodologie	
Questions de recherche	<p>Les variables importantes dans cette étude sont :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Victimisation relationnelle : mesurée à l'aide du Revised-Social Experiences Questionnaire - Self-Report (SEQ) et du Revised Peer Experiences Questionnaire - Self-Report (PEQ-R). Il s'agit de la fréquence à laquelle les participants ont été victimes de comportements relationnellement agressifs de la part de leurs pairs. 2. Agression relationnelle : mesurée à l'aide du PEQ-R. Il s'agit de la fréquence à laquelle les participants se livrent à des comportements relationnellement agressifs envers leurs pairs. 3. Agression physique : mesurée à l'aide du PEQ-R. Il s'agit de la fréquence à laquelle les participants se livrent à des comportements physiquement agressifs envers leurs pairs. 4. Coping basé sur la résolution de problèmes : mesuré à l'aide du Responses to Stress Questionnaire (RSQ) - sous-échelle de résolution de problèmes. Il s'agit de la fréquence à laquelle les participants utilisent des stratégies de résolution de problèmes pour faire face à des situations stressantes. 5. Évitement et fusion : mesurés à l'aide du Avoidance and Fusion Questionnaire for Youth (AFQ-Y). Il s'agit de l'évitement expérientiel et de l'inefficacité comportementale des participants en présence d'un stress. 6. Détresse psychologique : mesurée à l'aide du Child Behavior Checklist - Youth Self-Report (YSR) - Total Problems Score. Il s'agit d'une mesure globale de la détresse psychologique des participants.

	<p>Les buts et/ou questions de recherche de cette étude ne sont pas spécifiquement mentionnés. Cependant, il semble que l'étude vise à évaluer l'efficacité d'un programme d'intervention pour réduire la victimisation relationnelle et promouvoir des stratégies de coping plus adaptatives chez les élèves de septième année. L'objectif principal semble être d'améliorer le bien-être social et émotionnel des participants.</p> <p>Les hypothèses de recherche ne sont pas explicitement mentionnées.</p>
Devis	<p>Il s'agit d'une étude longitudinale réalisée auprès d'élèves de septième année. Cependant, aucun détail spécifique n'est donné sur la manière dont l'étude a été menée.</p> <p>En ce qui concerne le respect des règles éthiques, il n'y a pas d'informations directes à ce sujet.</p>
Sélection des participants ou objet d'étude	<p>La population visée dans cette étude est composée d'élèves de septième année d'une école secondaire de la Nouvelle-Angleterre, aux États-Unis.</p> <p>Il n'y a pas de détails spécifiques sur la procédure de sélection des participants. Cependant, les participants étaient répartis dans huit salles de classe, regroupées en deux équipes pédagogiques de quatre classes chacune. Les informations sur le programme ont été communiquées aux parents par le biais de dépliants, du portail web de l'école et lors d'une réunion mensuelle de l'organisation des parents et enseignants. Les parents ont été informés du programme et des procédures de randomisation, c'est-à-dire de la possibilité que les élèves reçoivent immédiatement le programme ou soient mis sur liste d'attente et reçoivent le programme dans trois mois. Les élèves ont participé au programme à moins que les parents n'indiquent leur refus.</p> <p>L'étude ne mentionne pas explicitement de critères d'inclusion ou d'exclusion pour l'échantillon. Cependant, elle indique que tous les participants ont complété un formulaire de consentement éclairé avant la collecte des données, et que les parents ont été informés du processus de randomisation.</p> <p>L'étude ne fournit pas d'informations sur la justification de la taille de l'échantillon. Elle ne précise pas non plus si la répartition des participants en groupes (groupe témoin ou groupe contrôle) a été réalisée.</p>

<p><i>Choix des outils de collecte des données</i></p>	<p>Les instruments de mesure utilisés sont :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Questionnaire sur les expériences sociales (SEQ) : utilisé pour mesurer la victimisation relationnelle et la victimisation physique. - Questionnaire sur les expériences entre pairs (PEQ-R) : utilisé pour mesurer l'agression relationnelle et l'agression physique. - Liste de contrôle des comportements de l'enfant - Autodéclaration des jeunes (YSR) : utilisée pour mesurer le fonctionnement psychologique. - Questionnaire sur l'évitement et la fusion - Rapport des jeunes (AFQ-Y) : utilisé pour mesurer l'évitement expérientiel. - Questionnaire sur la réponse au stress - Échelle de résolution de problèmes (RSQ-PS) : utilisé pour mesurer la résolution de problèmes. <p>Pas de précisions spécifiques sur la cotation des outils. Pas de mention si des échelles de Likert à x points ou d'autres méthodes de cotation ont été utilisées.</p> <p>Pas de détails spécifiques sur la manière concrète dont la collecte de données s'est déroulée.</p> <p>Les variables dépendantes mentionnées sont :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Victimization relationnelle - Victimization physique - Aggression relationnelle - Aggression physique - Fonctionnement psychologique - Résolution de problèmes <p>Les variables indépendantes ne sont pas explicitement mentionnées, mais il est fait référence aux groupes (programme vs liste d'attente) comme facteur d'analyse, ce qui pourrait être considéré comme une variable indépendante.</p>
---	--

<p><i>Interventions programmes applicable)</i></p>	<p><i>ou (si</i></p> <p>L'étude fait mention d'un programme dans la réduction de l'agression relationnelle et de ses caractéristiques associées. Il a été conçu pour être interactif et captivant, comprenant des discussions de groupe, des jeux de rôle et des exercices expérientiels. Pour encourager la participation, les étudiants avaient la possibilité de gagner des tickets pour participer à un tirage au sort et remporter des cartes-cadeaux à la fin du programme. La mise en place du programme a nécessité plusieurs sessions.</p> <p>Première session : discussion autour des aspects positifs et négatifs des amitiés afin de mettre en évidence le pouvoir social des relations. Une psychoéducation a été mise en place pour augmenter la sensibilisation des étudiants aux comportements de l'agression relationnelle. Les différentes fonctions de l'agression relationnelle ont été abordées, en mettant l'accent sur la façon dont les actes agressifs sont parfois utilisés comme une méthode à court terme pour éviter les sentiments négatifs (comme la solitude et l'insécurité) et augmenter les émotions positives (comme le sentiment d'inclusion et de pouvoir). Les participants ont également rempli une fiche de réflexion sur le type d'ami qu'ils souhaitaient être et évalué dans quelle mesure ils agissaient de manière cohérente avec leurs valeurs d'amitié identifiées.</p> <p>Deuxième session : focus sur l'évaluation des forces et des faiblesses de différentes stratégies d'adaptation. Les effets paradoxaux de l'évitement comme stratégie d'adaptation ont été démontrés à l'aide d'un piège à doigts (tirer sur les doigts pour essayer de se libérer resserre en réalité le piège). Les étudiants ont réfléchi à la façon dont l'utilisation habituelle de l'évitement peut entraver la prise de mesures efficaces qui sont conformes à leurs valeurs personnelles (par exemple, garder un secret lorsque l'on est en colère contre un ami). L'engagement en pleine conscience dans une action valorisée tout en adoptant une attitude d'acceptation envers les expériences internes a été présenté comme une alternative. Les participants ont envisagé la métaphore des "Passagers dans un bus" adaptée de l'ACT (Hayes, Strosahl et Wilson, 1999) pour illustrer les choix dont ils disposent pour interagir avec leurs pairs. Conduire un bus sur le chemin choisi a été proposé comme une analogie pour agir de manière cohérente avec ses propres valeurs en matière de relations avec les pairs. Les passagers turbulents dans un bus (par exemple, les doutes, la peur, l'embarras) peuvent inciter le conducteur à changer de trajet, mais le conducteur a le choix de la route à prendre.</p> <p>Troisième session : réflexion à la manière dont l'ouverture à l'expérience de ses émotions peut faciliter une adaptation efficace et guidée par les valeurs en réponse aux conflits avec les pairs. Par le biais d'un jeu de rôle, les participants ont aidé "George" à trouver des solutions pour utiliser efficacement ses émotions plutôt que de les éviter lors de l'évaluation</p>
---	--

	<p>du traitement négatif qu'il recevait de ses amis. Pour illustrer comment l'évitement encourage des actions incompatibles avec les valeurs personnelles et augmente paradoxalement la détresse, des volontaires ont joué le rôle d'une fille qui luttait contre les sentiments de blessure liés à l'exclusion par une amie. Les participants ont discuté des avantages et des inconvénients de l'engagement dans la vengeance par rapport à la cohérence avec les valeurs personnelles en ce qui</p>
Méthode d'analyse des données	<p>Des méthodes et analyses statistiques ont été utilisées pour examiner les relations entre les variables, évaluer les différences entre les groupes et évaluer l'efficacité des interventions :</p> <p>Statistiques descriptives : Des analyses descriptives ont été réalisées sur l'ensemble des variables de l'étude. Cela pourrait inclure des mesures telles que la moyenne, l'écart type, la médiane, et les valeurs minimales et maximales pour chaque variable.</p> <p>T-tests indépendants : Des t-tests indépendants ont été effectués pour examiner s'il existait des différences pré-intervention entre les groupes et entre les sexes sur les variables dépendantes. Cela permet de comparer les moyennes entre différents groupes pour déterminer s'il existe des différences significatives.</p> <p>Corrélations : Des corrélations ont été examinées entre l'évitement expérientiel et l'agression relationnelle à partir des données de base. Cela permet d'évaluer la relation potentielle entre ces variables.</p> <p>Analyses de régression hiérarchique : Des analyses de régression hiérarchique ont été réalisées pour examiner les effets potentiels du groupe (programme vs liste d'attente) sur la victimisation relationnelle, l'agression, le fonctionnement psychologique et la résolution de problèmes. Cette méthode permet d'évaluer l'influence des variables indépendantes (groupe) sur les variables dépendantes, tout en contrôlant d'autres variables covariables.</p> <p>Scores résiduels : Les scores résiduels sont des mesures qui capturent le changement d'une variable en ajustant les effets de variables indépendantes. Ici, il a été utilisé pour évaluer si le changement dans l'évitement expérientiel, en fonction du traitement, était lié aux résultats du programme.</p>
Résultats	<p>L'échantillon se compose de 105 participants dans le groupe qui a reçu le programme et de 105 participants dans le groupe liste d'attente.</p>

	<p>Les participants du groupe liste d'attente ont rapporté des scores plus élevés d'agression physique envers leurs pairs par rapport au groupe qui a reçu le programme.</p> <p>En ce qui concerne les résultats statistiquement significatifs, il n'est pas fait mention que les différences entre les groupes et entre les sexes étaient significatives pour certaines variables. Par exemple, les garçons ont obtenu des scores significativement plus élevés que les filles en ce qui concerne l'agression physique et la victimisation physique, tandis que les filles ont obtenu des scores significativement plus élevés en matière de résolution de problèmes face aux conflits entre pairs.</p> <p>Quant aux autres résultats importants, l'évitement expérientiel était significativement associé à l'agression relationnelle et physique à partir des données de base. De plus, le changement dans l'évitement expérientiel a été trouvé pour être significativement lié à la victimisation relationnelle, à l'agression relationnelle et au fonctionnement psychologique à la fin du suivi. Cependant, le programme lui-même n'a pas eu un impact significatif sur l'évitement expérientiel à la fin du suivi, après avoir contrôlé les effets des variables et co-variables.</p>
<i>Discussion</i>	<p>Voici les points importants :</p> <p>Le programme n'a pas eu d'impact significatif sur la fréquence de la victimisation relationnelle, de l'agression relationnelle ou du fonctionnement psychologique.</p> <p>Cependant, il a eu un impact positif sur la résolution de problèmes en réponse aux conflits entre pairs. Les participants du groupe du programme ont montré une plus grande utilisation de la résolution de problèmes que le groupe témoin.</p> <p>L'évitement expérientiel au départ était associé à toutes les formes d'agression, et les changements dans l'évitement expérientiel au fil du temps ont contribué à prédire la victimisation relationnelle, l'agression relationnelle et le fonctionnement psychologique.</p> <p>Dans l'ensemble, bien que le programme n'ait pas atteint son objectif principal de réduire la victimisation, il a montré un effet positif sur la résolution de problèmes en réponse aux conflits entre pairs. Les résultats suggèrent que le changement</p>

	<p>dans les styles de faire face peut éventuellement réduire la fréquence de la victimisation et améliorer le fonctionnement psychologique, mais des études avec des périodes de suivi plus longues sont nécessaires pour confirmer cela.</p> <p>Les résultats de cette étude rejoignent les résultats d'études antérieures qui ont montré une association entre l'évitement expérientiel, la victimisation et les problèmes psychosociaux. Cependant, il est souligné que l'approche basée sur l'acceptation pour cibler l'évitement expérientiel peut ne pas être la meilleure approche pour réduire la victimisation relationnelle et ses conséquences. Des recherches supplémentaires sont nécessaires pour examiner les liens entre la victimisation et l'agression relationnelle, ainsi que pour développer des programmes plus adaptés.</p>
<i>Recommandations & suggestions</i>	<p>Les recommandations et suggestions pour la pratique et la recherche sont les suivantes :</p> <p>a) Pour la pratique :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Modifier le programme d'intervention pour mieux traiter l'évitement expérientiel, par exemple en permettant une pratique entre les séances pour renforcer les compétences acquises. - Inclure davantage de formation des enseignants et de sessions supplémentaires pour les parents afin de soutenir l'apprentissage des compétences et favoriser la généralisation des stratégies dans différents environnements. - Continuer à développer des programmes spécifiquement axés sur la réduction des conséquences négatives de la victimisation relationnelle, en tenant compte des facteurs de risque et de l'interrelation entre la victimisation relationnelle et l'agression relationnelle. - Adapter les programmes pour qu'ils puissent être facilement mis en œuvre dans les systèmes scolaires. <p>b) Pour la recherche :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Réaliser des études avec des périodes de suivi plus longues pour évaluer les effets à long terme des interventions et examiner si les changements dans les styles de faire face peuvent réduire la fréquence de la victimisation et améliorer le fonctionnement psychologique. - Examiner plus en détail la relation fonctionnelle entre la victimisation relationnelle et l'agression relationnelle, en tenant compte de la fluidité de ces identités et des facteurs contextuels. - Explorer d'autres approches pour cibler l'évitement expérientiel et développer des interventions plus efficaces, en ajustant la dose et en permettant une pratique supplémentaire entre les séances.

	<p>Ces recommandations et suggestions peuvent s'appliquer dans la pratique clinique en fournissant des orientations pour le développement et l'adaptation de programmes d'intervention visant à réduire la victimisation relationnelle et à améliorer le fonctionnement psychosocial des adolescents. Ils soulignent également l'importance de l'implication des enseignants et des parents dans le processus de soutien et de renforcement des compétences des adolescents.</p> <p>Les limites et biais de l'étude mentionnés sont les suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'approche de prestation universelle du programme a limité la personnalisation et l'adaptation aux besoins individuels des participants. - L'absence d'assignation aléatoire en raison de l'offre du programme à des classes entières peut introduire des biais et des facteurs de cohorte qui pourraient influencer les résultats. - La possibilité de diffusion de l'intervention aux participants en attente peut avoir influencé les résultats. - La dépendance aux auto-évaluations des participants peut comporter des limites en termes de précision des rapports sur les comportements agressifs entre pairs. - Les alphas relativement faibles de certaines mesures utilisées peuvent limiter l'interprétation des résultats de ces échelles spécifiques. <p>Ces limites soulignent la nécessité d'améliorer la conception méthodologique des études futures et de recourir à des mesures plus fiables pour évaluer les comportements agressifs entre pairs et les styles de faire face.</p>
Conclusions	<p>La recherche a répondu à l'objectif visé en examinant l'association entre l'évitement expérientiel et l'agression relationnelle, la victimisation relationnelle et le fonctionnement psychologique chez les adolescents. L'objectif principal de l'étude était d'évaluer si un programme d'intervention visant à modifier les stratégies de faire face à l'agression relationnelle pourrait réduire la fréquence de la victimisation et améliorer le fonctionnement psychologique des participants.</p> <p>Les principaux résultats significatifs de l'étude sont les suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le programme d'intervention n'a pas eu un impact significatif sur la fréquence de la victimisation relationnelle, l'agression relationnelle ou le fonctionnement psychologique global, ce qui est cohérent avec les études antérieures.

- Cependant, il y a eu des preuves que le programme a eu un impact sur les stratégies de résolution de problèmes en réponse aux conflits entre pairs. Cela suggère que le programme a réussi à influencer les compétences de coping des participants dans le contexte de l'agression relationnelle.
- Les résultats soulignent l'importance de l'utilisation de stratégies de résolution de problèmes par rapport aux stratégies d'évitement pour un meilleur fonctionnement psychosocial chez les adolescents.
- L'étude a également montré une corrélation entre l'évitement expérientiel et toutes les formes d'agression, la victimisation et le fonctionnement psychologique. Les changements dans l'évitement expérientiel au fil du temps ont contribué de manière unique à prédire la victimisation relationnelle, l'agression relationnelle et le fonctionnement psychologique.
- Les résultats suggèrent que l'évitement expérientiel est associé à l'agression relationnelle, à la victimisation relationnelle et au fonctionnement psychologique, ce qui soutient la nécessité de développer des interventions visant à modifier ces schémas de coping chez les adolescents.

Ces résultats fournissent des informations préliminaires sur l'association entre l'évitement expérientiel et les comportements agressifs entre pairs, ainsi que sur l'efficacité d'un programme d'intervention axé sur les stratégies de coping dans le contexte de l'agression relationnelle. Ils soulignent également l'importance de poursuivre la recherche dans ce domaine et de développer des programmes adaptés pour réduire les conséquences négatives de la victimisation relationnelle chez les adolescents.

Annexe 7 : Analyse de l'article n°6

PARTIES COMMUNES AUX ARTICLES QUANTITATIFS & QUALITATIFS	
Identification du titre et du résumé	
Titre	<p>Are Young Adolescents's Social and Emotional Skills Protective Against Involvement in Violence and Bullying Behaviors?</p> <p><i>Les compétences sociales et émotionnelles des jeunes adolescents les protègent-ils contre la violence et les brimades ?</i></p> <p>Harcèlement, violence, adolescence, compétences sociales Référence à une population spécifique : Oui, aux adolescents</p>
Auteurs-es	<p>Julie C. Polan, MS, RN Renee E. Sieving, PhD, RN Barbara J. McMorris, PhD Université du Minnesota, Minneapolis, USA</p>
Mots-clés	Prévention de la violence, santé de l'enfant/adolescent, changement de comportement, santé mentale
Résumé	<p>Etude sur les relations entre les compétences socio-émotionnelle et les implications dans harcèlement. Données viennent de 171 étudiants de 6^e et 7^e cycles Etude interventionnelle ? Les analyses ont porté sur les relations entre les mesures des compétences socio-émotionnelles et l'implication dans la violence.</p> <p>Résultats : relation bivariées significatives avec chacun des résultats en matière d'intimidation et de violence</p> <ul style="list-style-type: none"> - De meilleures compétences interpersonnelle et compétence en gestion de stress sont significatives en association avec un niveau plus faible d'implication de violence

	<ul style="list-style-type: none"> - Une meilleure gestion du stress est aussi significative en association avec un niveau plus faible d'harcèlement physique et agression relationnelle. <p>Cela montre que les efforts visant à favoriser le développement des compétences socio-émotionnelles des jeunes ados permettent de réduire l'implication dans des actes de harcèlements.</p> <p>Pas de mention de la méthodologie ni des objectifs.</p>
Introduction & Recension des écrits scientifiques & concepts théoriques	
<i>Pertinence</i>	<p>Les auteurs mettent en avant des données statistiques pour justifier leur étude :</p> <ul style="list-style-type: none"> - En 2004, 8.4 pour 100'000 jeunes entre 10 et 24 ans sont morts. Cela équivaut à 15 meurtres par jour aux USA. - L'homicide est la seconde cause de mort chez les jeunes de 10 à 24 ans (Centers for Disease Control and Prevention [CDC], 2010) - En 2006, plus de 720'000 jeunes entre 10 et 24 ans, ont été traité dans des services d'urgences (USA) pour des blessures liées à la violence (CDC, 2010). <p>Elles ont également observé que les effets de la violence chez les jeunes issus de quartiers défavorisés sont nettement plus touchés voir surreprésentés dans les statistiques. 8% des filles contre 20% des garçons ont été victimes de violence dans les 12 derniers mois. Les garçons sont majoritairement représentés, et en particulier les jeunes de couleur.</p> <p>Une autre étude a montré que la prévalence de bagarre physique était plus élevée chez les étudiants du lycée (44,4%) que chez les étudiantes (26,5%). Elles étaient plus fréquentes chez les élèves afro-américains (44,7%), les hispaniques (40,4%) et blancs (31,7%) (CDC, 2008).</p> <p>Du point de vue du harcèlement, une étude de 2001 dit que 30% des 6^{ème}-10^{ème} année ont été impliqué dans une situation de harcèlement (victime, auteur ou les deux).</p> <p>Une autre étude réalisée auprès de jeunes issus de quartiers défavorisés a révélé une forte prévalence du harcèlement : 63% des jeunes entre 10 et 13 ans ont été victimes d'harcèlement par leurs pairs. 32% ont déclaré avoir commis des actes d'intimidation.</p>

	<p>Une autre étude met en avant le fait que 33% des 10-13 ans ont expérimentée l'exclusion sociale.</p> <p>Autre que l'aspect statistique, les auteurs ont mis en avant les différentes influences pouvant mener à de la violence. Les facteurs de risque VS les facteurs protecteurs.</p> <p>Elles disent également qu'il y a un sérieux manque de recherche sur cette thématique.</p>
Objectifs/questions de recherche	Relations entre les compétences sociales et émotionnelles, l'implication dans la violence et le harcèlement au sein d'un groupe de jeunes adolescents urbains, ethniquement diversifiés et économiquement défavorisés.
Principaux concepts théoriques	<p>Intelligence socio-émotionnelle</p> <p>Compétences sociales et émotionnelles</p> <p>Facteurs individuels (de risque ou protecteur)</p> <p>Harcèlement</p>

PARTIES RECHERCHE QUANTITATIVE

Méthodologie

Questions de recherche	<p>Démographique : genre, âge, ethnie</p> <p>Moment de l'étude</p> <p>Mesures des violences : implication dans la violence, harcèlement physique, agression relationnelle</p> <p>Question : Les compétences sociales et émotionnelles des jeunes adolescents les protègent-ils contre la violence et les brimades ?</p> <p>Les auteures mettent en avant le risque des jeunes venant de milieux socio-économiquement défavorisés. Cette étude a pour but de voir si le développement de compétences psycho-sociales les aiderait (facteur protecteur) à lutter contre les violences.</p>
-------------------------------	--

	<p>Hypothèses de recherche :</p> <ul style="list-style-type: none"> - De meilleures compétences sociales et émotionnelles seraient associées à une diminution de la violence - De meilleures compétences sociales et émotionnelles seraient associées à de niveaux plus faibles d'intimidations physiques et relationnelles.
Devis	<p>Devis transversal ? aucune mention de cela dans l'article.</p> <p>Tous les protocoles ont été approuvé par le « MPS Research Department » et par l'« University of Minnesota Institutional Review Board ».</p>
Sélection des participants ou objet d'étude	<ul style="list-style-type: none"> - Sélection faite auprès d'un programme déjà mis en place (Lead Peace demonstration). Un programme d'apprentissage pour les élèves urbains de la 6^{ème} à la 8^{ème} année. Il a pour but de réduire la violence et l'échec scolaire en favorisant l'acquisition de compétences spécifiques. Les données ont été prises sur les études faites par le programme. - Ecole publique, diversité ethnique, élèves économiquement défavorisés - L'étude de Lead Peace a utilisé des données autodéclarées des élèves. Ce sont donc les motivés qui ont répondu à l'enquête. 171 élèves, donc 95 qui ont complété l'enquête en finissant leur 6^{ème}, et 76 en commençant leur 7^{ème}. - Pas de groupe témoin, etc.
Choix des outils de collecte des données	<ul style="list-style-type: none"> - Les mesures ont été faite à partir de différentes échelles spécifiques aux variables de violence. - Ces échelles sont cotées différemment selon la variable. Allant de 3 à 16 items - Il n'y a pas de réelle explication quant à la collecte de données, car celle-ci a été menée par le programme LEAD PEACE. Il est tout de même précisé que les élèves ont répondu à l'enquête en fin ou début d'année scolaire. <p>Variables indépendantes</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mesures de l'implication dans la violence - Mesures de l'intimidation physique - Mesures de l'agression relationnelle

Interventions programmes applicable)	ou (si	Cette étude n'est pas interventionnelle. Aucune intervention n'a été mise en place.
Méthode d'analyse des données		<ul style="list-style-type: none"> - T test pour l'implication dans la violence - Coefficient de Corrélation de Pearson pour les deux autres - Modèles de régression logistique multivariée - Modèles de régression linéaire multivariée
Résultats		<ul style="list-style-type: none"> - 33,6% des élèves rapportent avoir été impliqués dans des violences que ce soit bagarre, ou utilisation d'arme, ou avoir blessé sérieusement qqn. → 2.05/6 (6=haut) - En ce qui concerne les agressions à caractère relationnel → 4.73/16 (0= pas, 16= haut) - La part de garçons était proportionnelle à celle des filles (48% contre 52), ils avaient entre 11 et 14 ans. Et étaient d'origines diverses avec une majorité afro-américains (42%). <p>Statistiquement significatifs</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le score moyen des compétences interpersonnelles étaient significativement plus faibles chez les élèves étaient plus impliqués dans la violence, que chez les élèves l'étant moins. - Les élèves étant plus impliqués dans la violence ont rapporté avoir moins de compétences pour gérer le stress (moyenne) que les autres élèves. <p>Statistiquement significatifs : relations bivariée entre compétences psycho-sociales et harcèlement</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les compétences interpersonnelles sont inversement reliées (corrélation négative) par rapport au harcèlement physique ($p < .001$) et par rapport aux agressions relationnelles ($p < .001$) - Idem pour les compétences en gestion du stress - La relation bivariée entre la gestion du stress et les compétences interpersonnelles montre qu'il s'agit de compétences différentes ($r = 0.21$ et $p < .01$) <p>Autres</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - La relation entre les compétences intrapersonnelles et la participation à la violence sont non significatif mais pas moins important. <p>Multivariés</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les modèles de régression multivariée montrent que les compétences interpersonnelles et en gestion de stress fonctionnent comme facteurs protecteurs associés avec un rapport de chance (d'implication dans la violence) faible - La gestion du stress fonctionne comme un facteur protecteur associé à un risque significativement plus faible de harcèlement physique et d'agression relationnelle.
Discussion	<ul style="list-style-type: none"> - Les résultats comblent une lacune dans la compréhension des facteurs protecteurs de ces jeunes par rapport à ces formes de violence. Pas de résumé autre. - Les résultats confirment la première hypothèse : un plus grand nombre d'aptitudes psychosociales serait associé à moins de violence. Les modèles de régression multivariée montrent que les compétences interpersonnelles et en gestion de stress sont toutes deux associées avec une rapport de chance significativement bas. - La seconde hypothèse est également confirmée : de meilleures compétences psychosociales sont associées à des niveaux plus faibles de harcèlement. Dans les modèles de régression multivariée, de plus haut niveau en gestion de stress sont associés à de plus faible niveau de harcèlement physique et agression relationnelle. - Les résultats de cette étude mais également d'autres études montrent que les compétences psychosociales sont de facteurs protecteurs importants contre les violences chez les jeunes. - Le développement de compétence en gestion du stress a le potentiel de protéger les jeunes contre le harcèlement/violence. - Les compétences INTRApersonnelles sont associées de manière NON-significatives. Cela relève peut-être de mesures imprécises. Cela montre également un manque statistiquement significatif des relations avec les résultats de violence. → Ces jeunes devraient donc établir un répertoire de compétences psychosociales <p>Les auteures se sont appuyées sur d'autres études pour démontrer les résultats obtenus.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Les recherches de cette étude n'ont été faites que sur les liens entre les compétences psychosociales et l'implication dans la violence des jeunes. D'autres études ont montré que les facteurs sociaux et affectifs jouent un rôle dans le phénomène de la violence chez les jeunes. D'autres études montrent les effets des facteurs de risques VS facteurs protecteurs. Car ici, il s'agit d'observation d'autrui, donc l'environnement social immédiat influence les comportements des jeunes. Les adolescents ayant grandi dans un milieu pauvre, où la violence est quelque chose de normal, et où les accès au soutien psychosocial sont restreints, sont prédisposés à développer des modes malsains de gestion du stress, y compris le recours au harcèlement (intimidation) et la violence.
Recommandations suggestions	<p>& Limites :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La taille relativement faible limite la capacité à examiner les hypothèses de l'étude en séparant les garçons et les filles. 2. La mesure des compétences interpersonnelles présente un niveau marginal de cohérence interne, ce qui peut atténuer les relations réelles entre ce concept et les résultats de l'étude. 3. L'auto-divulgence honnête des comportements d'intimidation et de violence par les adolescents peut être un problème. Mais dans la littérature, il est fait mention que bien que les déclarations d'adolescents sur les comportements violents puissent être influencés par des facteurs cognitifs, cela ne constitue pas une menace suffisamment importante pour y renoncer. 4. Les résultats de cette étude menée sur un groupe d'adolescents urbains, multiethniques et à faible revenus, ne peuvent PAS être généralisés. <p>Recommandations</p> <ul style="list-style-type: none"> - D'autres recherches sont nécessaires pour examiner les relations entre les compétences psychosociales, le harcèlement et les formes de violence chez les jeunes d'adolescents urbains, multiethniques et à faible revenus. - Les compétences INTRApersonnelles sont associées de manière NON-significatives. Cela relève peut-être de mesures imprécises. Cela montre également un manque statistiquement significatif des relations avec les résultats de violence. → Ces jeunes devraient donc établir un répertoire de compétences psychosociales <p>Pratique clinique</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Il serait intéressant d'utiliser ces résultats pour mettre en place des interventions afin de développer des compétences psychosociales, ou d'autres afin de trouver des stratégies pour augmenter les facteurs protecteurs, etc.
Conclusions	<ul style="list-style-type: none"> - La mesure des compétences sociales et émotionnelles à plusieurs moments de l'adolescence permettrait une modélisation empirique du développement de ces de ces compétences, ainsi que du concept sous-jacent de l'ISE¹¹, au cours de l'adolescence. - Ces résultats apportent un soutien préliminaire aux activités d'intervention ciblant les compétences psychosociales des adolescents comme moyen pour réduire le harcèlement et la violence. - Le rôle protecteur de ces dernières justifie la mise en œuvre et l'évaluation d'interventions qui s'adressent au contrôle des impulsions et à la tolérance au stress. - Bien que les interventions qui mettent l'accent sur le développement des compétences sociales et émotionnelles sont efficaces pour réduire l'agressivité et la violence, peu d'études ont cherché à savoir si les effets de l'intervention par l'amélioration des compétences sociales et émotionnelles. Exception : Aban Aya Youth Project, une intervention à composantes multiples testée auprès d'élèves de la cinquième à la huitième année dans des écoles publiques urbaines. Cette intervention a permis d'accroître l'empathie des élèves, ce qui, à son tour, a entraîné une réduction du risque d'agressivité. - Il serait également intéressant d'identifier les facteurs susceptibles de diminuer le risque de violence. Donc trouver des interventions de mise en place de stratégies. Cela montre à nouveau l'importance des compétences interpersonnelles et celle de gestion du stress.

¹¹ Intelligence socio-émotionnelle

Annexe 8 : Analyse de l'article n°7

PARTIES COMMUNES AUX ARTICLES QUANTITATIFS & QUALITATIFS	
Identification du titre et du résumé	
Titre	<p>From Victim to Taking Control: Support Group for Bullied Schoolchildren <i>De victime à la prise de contrôle : Les groupes de soutien pour les écoliers harcelés</i></p> <p>Harcèlement scolaire, groupe de soutien, suivi de l'infirmière scolaire, collaboration avec enseignants et parents Population : écoliers de 12-13 ans</p>
Auteurs-es	<ul style="list-style-type: none"> - Lisbeth Gravdal Kvarme, PhD, PHN, RN : Oslo University College, et Diakonova University College, Oslo, Norway - Liv Sandnes Aabo, PHN, RN : Diakonova University College, Oslo, Norway - Berit Saeteren, PhD, RN: Oslo University College, Oslo, Norway <p>Trois chercheuses indépendantes, dont deux infirmières en santé publique et une chercheuse</p>
Mots-clés	Harcèlement, santé mentale, élémentaire, connaissances/perceptions/auto-efficacité de l'infirmière scolaire, recherche qualitative
Résumé	<p>Les auteures se sont intéressées au harcèlement scolaire car il s'agit d'un problème quotidien à l'école. Leur objectif est d'investiguer si un groupe de soutien pourrait aider les victimes à surmonter leur statut de victime, mais également voir ce qu'expérimentent les membres de ce groupe de soutien. Il s'agit d'un devis exploratoire avec des entretiens (6) individuels mais aussi de (3) groupe focus. 19 écoliers, âgés de 12-13 ans ont pris part à l'expérience, dont 3 victimes. Les résultats montrent que les groupes de soutien contribuent à l'arrêt du harcèlement, et que cela a continué de s'améliorer les 3 prochains mois. Les groupes de soutien ont expérimenté se sentir importants et d'aider les autres. Il est aussi mention de l'importance du suivi par l'infirmière scolaire et des enseignants, en collaboration avec les parents.</p>
Introduction & Recension des écrits scientifiques & concepts théoriques	

Pertinence	<p>La justification de l'étude repose sur des constats théoriques et statistiques tirés d'autres études :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les victimes ont des conséquences négatives sur leur santé (Analitis et al., 2009 ; Cassidy, 2009) - Elles ont également des relations plus pauvres avec leurs pairs, difficultés de faire des amis et se sentent seules et insécure (Jacobson et al., 2011) par rapport aux enfants qui ne sont pas harcelés (Cassidy, 2009 ; Fox & Boulton, 2006) - Les conséquences scolaires du harcèlement, sur le long terme : absentéisme - Les victimes ne sont pas heureuses, rejetés, moins populaires (Salmivalli & Isaacs, 2005; Thornberg, 2010) - Les groupes de soutien venant d'amis et enseignant peut réduire l'incidence du harcèlement et aider les victimes à se séparer de leur statut de victimes (Flaspohler, Elfstrom, Vanderzee, Sink, & Birchmeier, 2009). - Etc.
Objectifs/questions de recherche	Leur objectif est d'investiguer si un groupe de soutien pourrait aider les victimes à surmonter leur statut de victime, mais également voir ce qu'expérimentent les membres de ce groupe de soutien.
Principaux concepts théoriques	<ul style="list-style-type: none"> - Rôle de l'infirmière scolaire : prévention, promotion, soutien → plus facile car pas de rôle disciplinaire ou académique - Auto-efficacité : croyance en sa capacité de gérer une difficulté ou de faire face → pouvoir de la pensée positive - Expériences prosociales = facteurs protecteurs : prendre la défense - Prise de contrôle des victimes : passer d'un statut à un autre

PARTIES RECHERCHE QUALITATIVE

Méthodologie

Questions de recherche	<p>Pas de réelle question de recherche, mais plus l'objectif de l'étude : investiguer si un groupe de soutien pourrait aider les victimes à surmonter leur statut de victime, mais également voir ce qu'expérimentent les membres de ce groupe de soutien.</p> <p>Les auteures cherchent à comprendre l'influence des groupes de soutien, leurs actions, mais également les expérimentations des membres de ces groupes. Cet objectif se veut complet pour chaque participant.</p>
-------------------------------	--

Devis	<ul style="list-style-type: none"> - Devis exploratoire : <i>Mieux connaître un phénomène nouveau et/ou peu connu, Tester la faisabilité d'une étude plus large, Développer des méthodes pour utilisation lors d'une étude subséquente</i> - Les rôles de chercheuses ont bien été définis : L'une a amené les informations à propos de l'étude aux enfants pour qu'ils se portent volontaires, puis était plutôt modératrice (car expérimentée) lors des groupes focus et a conduit également les entretiens individuels Une autre, avec l'infirmière scolaire, observait et enregistrait les commentaires des participants Influence : les antécédents, position et idées préconçues des chercheuses peuvent influencer sur ce qui est étudié et sur la perspective de l'étude. Mais cette étude a pour but d'élargir ces perspectives. - Les règles éthiques ont été respectées. Un consentement écrit a été demandé aux participants ET leurs parents, AVANT que les entretiens ne commencent. Aucune information de l'étude ne permet d'identifier les participants. Leur participation est volontaire, ils peuvent quitter l'étude à tout moment sans conséquences. Toutes les discussions restent au sein des groupes de soutien. Les services norvégiens de données en sciences sociales ont approuvé l'étude.
Sélection des participants ou objet d'étude	<ul style="list-style-type: none"> - Population visée : écoliers en 7^{ème} année, victimes de harcèlement, et qui veulent un groupe de soutien. Venant de deux écoles différentes. Chaque école a une infirmière scolaire (ce sont elles qui ont accepté de participer à l'étude, parmi les nombreuses autres) Mais également, leurs camarades, sélectionnés par les victimes pour participer aux groupes de soutien. 3 filles harcelées ont contacté l'infirmière scolaire pour participer à l'étude 16 enfants ont participé au groupe de soutien, qui ont accepté après avoir été sélectionnés/invités Au total, 19 élèves ayant entre 12 et 13 ans - Pas de réels critères d'inclusion ou d'exclusion hormis le volontariat de cette étude.
Choix des outils de collecte de données	<ul style="list-style-type: none"> - Données collectées en 2011 et 2012 - La collection des données et les analyses ont suivies la guideline de Kvale et Brinkmann datant de 2009.

	<ul style="list-style-type: none"> - 6 entretiens individuels ont été réalisés avec les 3 victimes : le premier immédiatement après que les sessions de groupe se soit finit et l'autre 3 mois plus tard. Il s'agissait de questions ouvertes (présentées dans l'article), sur les aspects d'être harcelé et des expériences en découlant - 3 entretiens de groupe focus avec les pairs ont été conduits immédiatement après que les sessions de groupe se soient finies Questions permettant de comprendre l'expérience des membres des groupes de soutien - Chaque entretien a été audio enregistré puis retranscrit (recommandé par Kreuger et Casey, 2010 qui ont écrit un guide d'analyse des groupes focus).
Méthode d'analyse des données	<ul style="list-style-type: none"> - La collection des données et les analyses ont suivies la guideline de Kvale et Brinkmann, datant de 2009. Cette dernière se base sur la méthode qui combine la phénoménologie et la tradition herméneutique de l'interprétation de texte, et est appropriée pour explorer les expériences, préoccupations et opinions en mettant l'accent sur les expériences des participants (Barbor & Kitzinger, 1999). - Il s'agit d'une interprétation basée sur 3 niveaux : <ol style="list-style-type: none"> 1. Compréhension de soi : ce que les informateurs ont dit et voulu dire 2. Compréhension critique : ont dû faire appel au bon sens et à une perspective critique pour interpréter ce qu'on dit les informateurs. 3. Compréhension théorique - Les chercheuses ont écouté bandes audios et ont lu le texte retranscrit afin d'avoir une compréhension globale des textes, puis les ont divisés en thèmes et sous-thèmes. - Chaque entretien a été analysé séparément mais également dans un ensemble afin de trouver des patterns communs ou différences. - L'interprétation s'est faite dans un processus circulaire qui va et vient entre les différentes parties de texte (niveaux). - Ensuite, un cadre de travail basé sur l'auto-efficacité a été utilisé pour interpréter le texte. - Puis les chercheuses ont discuté des interprétations pour parvenir à un consensus. Il n'y a pas eu de conflit entre les différents points de vue lors de la discussion du processus analytique). - D'autres chercheurs ont également renforcé la validité des résultats en complétant et en comparant les déclarations.

	<ul style="list-style-type: none"> - Pas de logiciel de classement.
Résultats	<ul style="list-style-type: none"> - Le harcèlement s'est arrêté après que les victimes aient reçu de l'aide du groupe de soutien. Et les améliorations ont continué durant les 3 mois qui suivaient. - Les situations des victimes ont changé, en passant d'exclusion à inclusion par leurs pairs, après avoir été aidé par les groupes de soutien, et cela a continué les 3 mois suivant. - Les résultats ont été séparés en deux catégories, qui ont fait émerger des thèmes principaux <ol style="list-style-type: none"> 4. L'expérience des personnes après avoir reçu de l'aide de la part des groupes de soutien <ol style="list-style-type: none"> I. Passage du manque de contrôle à la prise de contrôle AVANT : difficultés quotidiennes à l'école, vulnérabilité, insécurité APRES : changement positif : se sentent vu/visible et digne. Se sentent plus en sécurité. Être capable de s'exprimer à leurs camarades de classe. N'ont plus peur de montrer leurs opinions et ont pris le contrôle de leur situation. II. L'importance de l'amitié Grâce à ses amis, cela a aidé une victime à mieux se concentrer à l'école. Avoir des amis et être inclus permet d'aider à exprimer les sentiments. Cela a également changé leur attitude envers eux-mêmes, leur permettant de s'accepter. La vulnérabilité vis-à-vis du harcèlement n'existe plus dès qu'elles sont accompagnées. Cela a également amélioré leur humeur. Il est aussi fait mention de la place importante de l'infirmière scolaire. Elle peut être considérée comme une personne importante. 5. L'expérience des membres des groupes de soutien <ol style="list-style-type: none"> I. L'importance d'avoir été sélectionnés Avoir été sélectionné, un rôle important. Montré leur confiance et être avec. Découvrir qui est réellement la personne, mais également ce qu'elle a vécu. Cela leur a permis également de proposer des interventions. Cela montre l'importance d'être ensemble, d'écouter et de se connaître afin de s'entraider. II. La joie et le défi d'aider les autres

	<p>Cela leur a également permis de comprendre ce qu'est le harcèlement et ce que cela fait d'être harcelé. Et faire de liens avec leurs vécus, similaires.</p> <p>Cela à montrer l'importance de prendre la parole et d'exprimer ses sentiments.</p> <p>Il était significatif pour eux d'aider les victimes, même si cela pouvait causer d'autres problèmes avec leurs camarades, qui parfois leur reprochaient leur participation aux groupes de soutien. Peur de perdre leurs amis.</p> <p>Malgré tout, cela a également apporté un environnement plus positif dans la classe.</p> <p>Le rôle de l'infirmière scolaire a également été mentionné. Elle aidait notamment à ce que les membres du groupe puissent entrer en contact avec la victime. Cela aurait augmenté leur estime de soi.</p> <p>Ils ont reçu un retour positif de leur parents, professeurs et d'eux-mêmes.</p>
Discussion	<ul style="list-style-type: none"> - Le harcèlement s'est arrêté après que les victimes ont reçu de l'aide du groupe de soutien. Et les améliorations ont continué durant les 3 mois qui suivaient. - Les victimes ont changé leur rôle, en passant d'un manque de contrôle à une prise de contrôle et en se faisant des amis APRES avoir reçu l'aide du groupe de soutien. - Les victimes se sentent également plus heureuses et ont des sentiments plus positifs depuis. - Les groupes de soutien se sont senti importants d'avoir été sélectionnés. Et ont ressenti de la joie et le défi d'aider les autres. <p>Les auteures ont ensuite fait des liens avec d'autres études. De nombreux points communs en ressortent :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le harcèlement étant une conséquence d'un manque d'utilisation des stratégies d'adaptation et que le soutien social est une stratégie de coping. Donc avoir des amis de confiance est important. Et de leur capacité de s'engager dans des amitiés. - Le développement de ces stratégies aidera les enfants à faire face plus efficacement. - Les résultats d'autres études montrent que les victimes augmentent leur auto-efficacité et expriment les opinions après avoir reçu de l'aide de groupe de soutien. - Le rôle de collaboration entre les parents, les enseignants et l'infirmière scolaire a aussi été mis en avant. - Etc.
Recommandations & suggestions	<ul style="list-style-type: none"> - Il est fait mention de l'importance des caractéristiques individuelles de chaque écolier qui contribuent à rester ou échapper au rôle de victime.

	<ul style="list-style-type: none"> - Aider la victime à trouver de nouvelles stratégies de coping soit pour demander à l'harceleur d'arrêter, soit de riposter ou d'ignorer. - L'importance du rôle de l'infirmière scolaire dans des situations de harcèlement scolaire. En collaboration avec l'équipe pédagogique. Les infirmières scolaires peuvent développer des programmes de lutte contre le harcèlement tels que des groupes de soutien pour aider les victimes d'harcèlement. - Créer des groupes de soutien. De nombreuses études montrent les bienfaits que cela a. - Des programmes anti-harcèlement ont également été évalués et montrent l'importance de travailler le harcèlement au niveau individuel mais aussi des niveaux scolaires. Tout en interdisciplinarité !! <p>Limites</p> <ul style="list-style-type: none"> - Il s'agit d'une petite étude qui n'a inclut que deux écoles. Les résultats ne peuvent être généralisés. Mais ils peuvent être transposés dans d'autres contextes avec les écoliers. - La majorité des participants étaient de genre féminin, même si les deux genres ont eu la même réaction. - Les analyses et interprétations ont été guidées par la compréhension préalable en tant qu'infirmières scolaires et chercheuses et par le cadre théorique choisi. Cette même compréhension a peut-être aidé à créer une atmosphère de sécurité dans les réunions.
Conclusions	<ul style="list-style-type: none"> - Les victimes d'harcèlement ont pu surmonter leur rôle de victime APRES avoir reçu l'aide d'un groupe de soutien. - Elles ont réussi à se percevoir différemment et à prendre le contrôle. - Les résultats montrent que les groupes de soutien contribuent à l'arrêt du harcèlement et que les améliorations continuent trois mois après. - L'expérience du groupe de soutien comprenait le sentiment d'être important parce qu'il avait été choisi, ainsi que la joie et le défi d'aider les autres. - Il est important que l'infirmière et les enseignants assurent le suivi des enfants victimes, en collaboration avec leurs parents, afin d'aider la victime à ne plus être une victime.

Annexe 9 : Analyse de l'article n°8

PARTIES COMMUNES AUX ARTICLES QUANTITATIFS & QUALITATIFS	
Identification du titre et du résumé	
Titre	<p>Cyberbullying victimization and nonsuicidal self-injury in adolescents: Testing a moderated mediating model of emotion reactivity and dispositional mindfulness.</p> <p><i>Le cyberharcèlement et les automutilations non suicidaire chez les adolescents : test d'un modèle modéré de médiation de la réactivité émotionnelle et de la pleine conscience dispositionnelle.</i></p> <p>Cyberharcèlement, prévention, adolescence, émotions, interventions Population : adolescents victime de harcèlement qui s'automutilent</p>
Auteurs-es	<ul style="list-style-type: none"> - Haiyan Zhao, École de psychologie, Université normale du Nord-Ouest, Lanzhou, Chine - Xue Gong, École de psychologie, Université normale de Chine du Sud, Guangzhou, Chine - E. Scott Huebner, Département de psychologie, Université de Caroline du Sud, Columbia, SC, USA - Xiaoli Yang, École de psychologie, Université normale du Nord-Ouest, Lanzhou, Chine - Jianhua Zhou, École de psychologie, Université normale du Nord-Ouest, Lanzhou, Chine
Mots-clés	Victimes de cyberharcèlement, automutilation non-suicidaire, réactivité émotionnelle, pleine conscience dispositionnelle, adolescents
Résumé	<ul style="list-style-type: none"> - Objectif : investiguer la réactivité émotionnelle comme médiateur sous-jacent et la pleine conscience comme modérateur potentiel pour expliquer le lien entre la victimisation par le cyberharcèlement et l'automutilation non suicidaire chez les adolescents chinois. - Méthode : 2'523 participants, âgés entre 11 et 16 ans ont complété les évaluations. - Résultats : la réactivité émotionnelle joue un rôle de médiateur de l'association entre la victimisation de cyberharcèlement et l'automutilation non suicidaire. La disposition à la pleine conscience atténue la relation entre la victimisation et l'automutilation, mais elle n'a pas d'influence entre la victimisation et la réactivité émotionnelle.

Introduction & Recension des écrits scientifiques & concepts théoriques

<i>Pertinence</i>	<p>Les auteurs de cette étude se sont reposés sur de nombreux constats théoriques, venant d'autres études, mais également sur des données statistiques, en voici des exemples :</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'automutilation est une affaire sérieuse de santé publique, il s'agit de d'autodestruction non létale (Nock, 2010) - Les adolescents vivent de nombreux changements, que ce soit physique, cognitif, émotionnelle ou social. Ils sont plus susceptibles à l'émergence d'automutilation. - En Chine, le taux de prévalence annuelle de l'automutilation est de 29% chez les adolescents. Cela serait plus élevé que dans le monde. (Swannelle et al., 2014, Tang et al., 2018) - D'autres études montrent que l'automutilation est associée avec divers troubles psychiatriques comme la consommation de substances, trouble de la personnalité borderline, dépression ou encore idée suicidaire et comportements suicidaire. - Le cyberharcèlement se passe à travers des médias électroniques/digitaux, c'est un adversaire très préoccupant. - Etc.
<i>Objectifs/questions de recherche</i>	L'étude vise à combler ces lacunes en examinant la contribution de la victimisation du cyberharcèlement aux différences chez les jeunes et en testant le rôle médiateur de la réactivité émotionnelle et le rôle modérateur de la pleine conscience dispositionnelle dans le lien entre la victimisation et l'automutilation non suicidaire.
<i>Principaux concepts théoriques</i>	Cyberharcèlement, réactivité émotionnelle en tant que médiateur, disposition de la pleine conscience en tant que modérateur, automutilation

PARTIES RECHERCHE QUANTITATIVE

Méthodologie

<i>Questions de recherche</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Variables contrôle : âge, genre, statuts socioéconomiques
--------------------------------------	---

	<ul style="list-style-type: none"> - Variables importantes : victimisation du harcèlement traditionnel, maltraitance des enfants, pleine conscience dispositionnelle, réactivité émotionnelle, automutilation non suicidaire. Ces dernières ont été bien expliquées, ainsi que la manière dont les mesures ont été faites de manière spécifique à chaque variable. - L'étude vise à combler ces lacunes en examinant la contribution de la victimisation du cyberharcèlement aux différences chez les jeunes et en testant le rôle médiateur de la réactivité émotionnelle et le rôle modérateur de la pleine conscience dispositionnelle dans le lien entre la victimisation et l'automutilation non suicidaire. - Les auteurs se sont basés sur l'hypothèse de l'amortissement du stress par la pleine conscience selon Roemer (et al., 2013) et sur les études empiriques, cela leur a permis de mettre en évidence que la pleine conscience dispositionnelle peut modérer la relation entre la victimisation par le cyberharcèlement et l'automutilation non suicidaire mais également la relation entre le cyberharcèlement et la réactivité émotionnelle (en modérant les associations indirectes entre cyberharcèlement et automutilation via réactivité émotionnelle)
<i>Devis</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Le devis n'est pas mentionné, peut-on dire « devis corrélationnel » ? car les auteurs ont examiné les relations entre plusieurs des variables (précédemment citées) sans les manipuler. - Règles éthiques respectées car les auteurs ont fait approuver leur étude par le comité d'éthique de la recherche humaine et par les autorités compétentes, conseils scolaires et enseignants. Chaque participant et leurs parents ont consenti AVANT le début de l'étude. La confidentialité a été assurée.
<i>Sélection des participants ou objet d'étude</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Population visée : étudiants, niveau 5-8^{ème} année ET leurs parents - Avec l'aide des autorités de l'éducation, 7 écoles publiques primaires et secondaires ont été invitées à participer. Les écoliers et leurs parents ont ainsi été également invités à participer. - Les adolescents ont reçu les informations orales et écrites par un assistant diplômé et formé. Ils ont pu prendre autant de temps que nécessaire pour répondre à l'étude. Quant aux parents, ils ont répondu à un questionnaire en ligne, en ayant reçu les informations du maître de classe. - 2523 écoliers, donc 48,4% de filles. Moyenne d'âge 13.22 ans (entre 11 et 16 ans). Parents avec des revenus moyens, qui n'ont pas fait d'étude, jobs stables. - Aucun critère d'inclusion ou d'exclusion n'a été mentionné. - Il s'agit d'un échantillonnage de commodité, donc pas représentatif de la population cible. La taille représente les volontaires des écoles invitées à participer.

Choix des outils de collecte des données	<p>Chaque grande variable avait une échelle adaptée afin de mesurer les données au mieux.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sous-échelle « Cyberbullying Victimisation de la 2nd révision du Revised Cyberbullying Inventaire » (RCBI-II) → 0-3 - « Confirmatory factor analysis » (CFA) pour évaluer la validité de RCBI-II - « Cronbach's coefficient alpha » - « Emotion Reactivity Scale » (ERS) divisé en trois sous-échelles : intensité des émotions, sensibilité aux émotions et persistance des émotions.-->0-4 - « Child and Adolescent Mindfulness Measure » (CAMM) → 0-4 - « Deliberate Self-Harm Inventory » (DSHI) : onze comportements → 0-5 - « Delaware Bullying Victimization Scale-Student » (DBVS-S) version chinoise, divisée en trois sous-échelles : physique, relationnel et victimisation verbale → 0-5 - « Childhood Trauma Questionnaire-Short Form » (CTQ-SF) →0-4 - La mesure de la victimisation par le cyberharcèlement a été traduite de l'anglais au mandarin avant d'être traduit dans le sens inverse. Les incohérences entre les versions ont été corrigées par des universitaires bilingues, ceci afin également d'y comprendre l'aspect culturel. - Variables dépendantes/latentes sont celles liées aux diverses échelles plus haut : Victimization par cyberharcèlement, maltraitance des enfants, réactivité émotionnelle, automutilation
Interventions	Non applicable.
Méthode d'analyse des données	<p>Les analyses ont été réalisées en 4 étapes</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Analyses descriptives initiales et calculs des corrélations entre les études principales 2. Modèle de mesures a été évalué afin de déterminer si les variables latentes mesuraient adéquatement les variables observées. 3. Rôle de médiateur de la réactivité émotionnelle entre cyberharcèlement et automutilation a été évalué L'approche bootstrapping percentile a été utilisé pour examiner l'importance et la force des chemins indirects 4. Approche d'équation structurelle modérée latente (LMS) utilisée pour examiner le modèle complet. A permis de calculé une interaction latente entre cyberharcèlement et pleine conscience dispositionnelle Deux modèles ont été testé

	<p>a. Modèle standard : a ajouté les effets principaux de la pleine conscience dispositionnelle sur l'automutilation et sur la réactivité émotionnelle au modèle médiateur sans l'interaction de la variable latente</p> <p>b. Modèle LMS complet : effets de la variable latente sur l'automutilation et la réactivité émotionnelle</p> <ul style="list-style-type: none"> - Test du rapport de vraisemblance du modèle imbriqué a été utilisé pour comparer les deux modèles - Tous les modèles ont été estimés grâce à « robust maximum likelihood estimator » - L'adéquation du modèle a été évalué par « chi-square statistic, l'indice de Tucker-Lewis (TLI), le CFI et le « root-mean-square error of approximation » (RMSEA) → acceptable par CFI et TLI
Résultats	<ul style="list-style-type: none"> - 16,4% des participants se sont automutilés dans les 6 derniers mois. - Aucune information supplémentaire sur les participants. - L'automutilation était positivement corrélée avec la réactivité émotionnelle et la victimisation par le cyberharcèlement MAIS négativement avec la pleine conscience → $p < 0.001$ - La réactivité émotionnelle était positivement reliée au cyberharcèlement MAIS négativement avec la pleine conscience → $p < 0.001$ - Cyberharcèlement négativement relié à la pleine conscience → $p < 0.001$ - Les charges des variables mesurées standardisées sur les variables latentes étaient importantes ($> 0,76$) et toutes statistiquement significatives ($p < 0,001$), ce qui signifie que les variables latentes ont été mesurées de manière adéquate par leurs indicateurs. <p>Modèle de médiation de la réactivité émotionnelle :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Adéquation acceptable entre cyberharcèlement et automutilation. Statistiquement significatifs ($p < 0,001$) → rôle médiateur partiel entre les deux. - Bootstrapping a été utilisé pour tester la signification de la médiation → statistiquement significatif <p>Modèle modéré de médiation</p> <ul style="list-style-type: none"> - Adéquation acceptable. Test LR montre que l'ajustement du modèle LMS complet s'est amélioré par rapport au modèle standard. - Les niveaux absolus de pleine conscience prédisent une réactivité émotionnelle plus faible ($p < 0.001$) - L'effet d'interaction entre cyberharcèlement et pleine conscience n'est PAS statistiquement significatif ($p > 0.05$)

	<ul style="list-style-type: none"> ➔ La pleine conscience n'a PAS atténué la relation directe entre cyberharcèlement et réactivité émotionnelle - MAIS, l'effet d'interaction sur l'automutilation était statistiquement significatif ($p < 0.05$), ce qui montre que la pleine conscience atténue la relation directe entre cyberharcèlement et automutilation. - Analyse de la pente simple montre que les adolescents avec de faibles niveaux dispositionnels, le cyberharcèlement était significative et positivement lié à l'automutilation ($p < 0.001$).
Discussion	<p>Liens aux autres études</p> <ul style="list-style-type: none"> - Prévalence de l'automutilation inférieure aux autres études. Explications : critères d'inclusion des participants plus larges pour les autres études. - Les mécanismes et conditions du cyberharcèlement ou de l'automutilation n'ont pas été étudiés. - Lacunes comblées en étudiant la réactivité émotionnelle en tant que médiateur potentiel, et en examinant la pleine conscience dispositionnelle en tant que modérateur potentiel. - Confirmation de l'idée que le cyberharcèlement représente une probabilité plus élevée d'automutilation via la réactivité émotionnelle. - MAIS, cela ne valide que partiellement l'hypothèse de l'amortissement du stress par la pleine conscience. Cela a montré que la pleine conscience réduisait les effets néfastes du cyberharcèlement sur l'automutilation mais l'effet du cyberharcèlement sur la réactivité émotionnelle n'a pas été atténué grâce à la pleine conscience. ➔ Le cyberharcèlement augmente la réactivité émotionnelle, qui augmente à son tour les risques d'automutilation. ➔ Les adolescents avec une haute réactivité émotionnelle vont ressentir plus facilement et intensément les émotions négatives liées au harcèlement, pouvant ainsi conduire à l'automutilation pour réguler les émotions. - La pleine conscience reste un facteur protecteur. En aidant à prendre conscience des émotions, à les gérer. - Résultats cohérents avec les autres études. - La pleine conscience réduit les comportements à risque en réponse à des influences externes négatives et facilite les stratégies de régulation émotionnelle pour réduire la réactivité émotionnelle et donc diminuer le risque d'automutilation
Recommandations & suggestions	<ul style="list-style-type: none"> - Les interventions devraient se concentrer sur les moyens d'élaborer et mettre en œuvre des programmes de prévention visant à enseigner aux adolescents exposés à une adversité environnementale comment gérer leur

	<p>réactivité émotionnelle et les aider à s'adapter à la situation → acquérir des compétences pour rompre le cycle du harcèlement</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les éducateurs pourraient intégrer du matériel pédagogique de formation à la pleine conscience dans les cours afin d'améliorer la qualité de vie des adolescents. - Des preuves montrent également que le parentage attentif améliore la pleine conscience des jeunes. Donc des interventions destinées aux enseignants et aux parents pourraient favoriser le développement de pleine conscience dispositionnelle chez les adolescents. - Les études futures devraient collecter des données longitudinales à différents moments afin d'étudier la direction des relations entre cyberharcèlement, automutilation non suicidaire et réactivité émotionnelle. - Collecte de données à partir de source multiple est encouragée. - Inclure des mesures de la perpétration du cyberharcèlement afin de rendre le modèle de recherche plus complet. <p>Limites</p> <ul style="list-style-type: none"> - Même si l'étude se repose sur une base théorique solide, elle s'appuie sur des données transversales recueillies à un moment donné donc aucune inférence causale n'a pu être tirée concernant l'association prospective entre certains facteurs et l'automutilation. Cela limite les inférences concernant les relations temporelles et/ou causales entre les variables. - Les résultats ne reposent QUE sur des informations autodéclarées. Cela peut donner un biais de méthode comme et des représentations de soi trop positives, et donc menacerait la validité interne des résultats. - N'a pas pris en compte les cas d'harcèlement.
<p>Conclusions</p>	<p>La recherche a répondu partiellement à l'objectif visé.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La victimisation par le cyberharcèlement est un facteur de risque important d'automutilation non suicidaire chez les jeunes. - La réactivité émotionnelle joue un rôle important dans cette relation. - Il y a un effet direct entre le cyberharcèlement sur la pleine conscience dispositionnelle. Donc même si la pleine conscience des adolescents n'a pas atténué l'effet du cyberharcèlement sur la réactivité émotionnelle, elle a eu un effet tampon sur cette dernière. - Cela permet de mieux comprendre les mécanismes liant le cyberharcèlement et l'automutilation.

- | | |
|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none">- Les interventions visant à prévenir l'automutilation devraient être dirigées sur la réactivité émotionnelle générale et promouvoir le développement de la pleine conscience, notamment chez les adolescents victimes de cyberharcèlement. |
|--|---|

Annexe 10 : Analyse de l'article n°9

PARTIES COMMUNES AUX ARTICLES QUANTITATIFS & QUALITATIFS	
Identification du titre et du résumé	
Titre	<p>Bullying Victimization Moderates the Association between Social Skills and Self-Esteem among Adolescents: A Cross-Sectional Study in International Schools.</p> <p><i>La victimisation par le harcèlement restreint l'association entre les compétences sociales et l'estime de soi chez les adolescents : une étude transversale dans les écoles internationales.</i></p> <p>Les thèmes abordés : le harcèlement, les compétences sociales, l'estime de soi et les adolescents.</p> <p>Le titre fait référence à une population précise, à savoir les adolescents, ainsi qu'à la question de savoir comment la victimisation par le harcèlement affecte l'association entre les compétences sociales et l'estime de soi chez ces adolescents.</p>
Auteurs-es	<p>Yunru Dou, Tinakon Wongpakaran, Nahathai Wongpakaran, Ronald O'Donnell et Saifon Bunyachatakul.</p> <p>Les auteurs sont affiliés à l'Université de Chiang Mai en Thaïlande, ainsi qu'à l'Université d'État d'Arizona aux États-Unis.</p>
Mots-clés	Victime ; harceleur ; école internationale ; compétences sociales ; estime de soi ; modèle de modération.
Résumé	<p>Objectifs : Explorer l'impact de la victimisation par le harcèlement sur les compétences sociales et l'estime de soi chez les adolescents. Plus spécifiquement, l'étude visait à examiner si la condition de victime modérait (restreignait, réduisait) l'association entre les compétences sociales et l'estime de soi.</p> <p>Méthodologie : L'étude a été menée auprès d'élèves d'écoles internationales en Thaïlande âgés de 13 à 18 ans qui ont rempli plusieurs questionnaires, dont le questionnaire sur le harcèlement d'Olweus, le questionnaire sur le capital social, le questionnaire sur les compétences sociales, l'indice de discrimination des adolescents et l'échelle d'estime de soi de</p>

	<p>Rosenberg. Des analyses de modération ont été réalisées à l'aide du logiciel IBM SPSS ver. 22 et du logiciel PROCESS ver. 4.0.</p> <p>Résultats : Au total, 102 étudiants ont participé à l'étude, dont 63% étaient des filles. La moyenne d'âge des participants était de 16,57 ans. Parmi les participants, 16 (15,7%) étaient des victimes de harcèlement. Les adolescents ayant de bonnes compétences sociales avaient une estime de soi plus élevée lorsqu'ils n'avaient jamais été victimes de harcèlement. L'effet de modération était significatif, ce qui suggère que la condition de victime joue un rôle important dans l'association entre les compétences sociales et l'estime de soi. De plus, l'indice de discrimination des adolescents et le capital social ont également été identifiés comme des prédicteurs de l'estime de soi.</p> <p>Conclusions : Les résultats soulignent l'importance de prendre en compte la condition de victime lors de l'évaluation de l'association entre les compétences sociales et l'estime de soi chez les adolescents. Ils suggèrent également la nécessité de mener des études longitudinales pour confirmer les relations causales. En outre, des recherches supplémentaires sont nécessaires pour développer des interventions appropriées, notamment des programmes de formation aux compétences sociales, destinées aux adolescents victimes de harcèlement.</p>
Introduction & Recension des écrits scientifiques & concepts théoriques	
<i>Pertinence</i>	<p>La justification de l'étude repose sur plusieurs constats théoriques, observations et données statistiques. Tout d'abord, le harcèlement est reconnu comme un problème important dans les écoles, avec différentes formes de violence et des conséquences néfastes sur les victimes. Des études antérieures ont montré que les victimes de harcèlement ont souvent une faible estime de soi, tandis que les compétences sociales sont associées positivement au niveau d'estime de soi.</p> <p>De plus, il a été observé que le harcèlement varie en termes de prévalence, selon les dimensions du harcèlement et les caractéristiques démographiques. En Thaïlande, une enquête auprès d'élèves d'écoles internationales a révélé qu'environ 27,8% avaient été victimes de harcèlement. Cependant, peu d'études ont été réalisées sur le harcèlement dans les écoles internationales, et il est donc important d'explorer cette problématique spécifique.</p> <p>De plus, des facteurs tels que le capital social, la discrimination raciale et culturelle, et les caractéristiques individuelles telles que l'apparence physique et l'estime de soi ont été identifiés comme des influences potentielles sur le harcèlement.</p>

	<p>et l'estime de soi. Ces constats théoriques et observations fournissent une base solide pour examiner l'impact du harcèlement sur les compétences sociales et l'estime de soi des adolescents dans les écoles internationales.</p> <p>En résumé, l'étude est justifiée par des constats théoriques, des observations antérieures et des données statistiques montrant l'importance du harcèlement comme problème scolaire, l'association entre le harcèlement et la faible estime de soi, ainsi que l'influence potentielle du capital social, de la discrimination et d'autres facteurs sur ces variables.</p>
Objectifs/questions de recherche	<p>Les objectifs et/ou les questions de recherche de cette étude sont les suivants :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Examiner l'impact du harcèlement sur les compétences sociales et l'estime de soi des adolescents dans les écoles internationales. 2. Explorer si la condition de victime modère la relation entre les compétences sociales et l'estime de soi. 3. Analyser le rôle du capital social et de la discrimination raciale et culturelle dans l'estime de soi des adolescents. 4. Évaluer si les compétences sociales peuvent prédire l'estime de soi chez les adolescents n'ayant jamais été harcelés. 5. Investiguer les différences potentielles entre les écoles internationales et les écoles publiques en Thaïlande en ce qui concerne le harcèlement et ses effets sur les compétences sociales et l'estime de soi. <p>En résumé, les objectifs de l'étude sont de mieux comprendre les relations entre le harcèlement, les compétences sociales, l'estime de soi, le capital social et la discrimination raciale et culturelle chez les adolescents dans les écoles internationales, ainsi que d'explorer les spécificités de ce contexte par rapport aux écoles publiques en Thaïlande.</p>
Principaux concepts théoriques	<p>Les concepts les plus importants dans cette étude sont les suivants :</p> <p>Bullying (harcèlement) : Comportements agressifs et répétés qui impliquent un déséquilibre de pouvoir entre l'agresseur et la victime. Compétences sociales : Capacités d'un individu à interagir efficacement avec les autres, à communiquer, à résoudre les conflits et à établir des relations positives. Estime de soi : Évaluation subjective que fait une personne de sa propre valeur, de son importance et de sa confiance en soi. Condition de victime : Statut d'une personne qui subit du harcèlement et en est la cible. Capital social : Les avantages et les ressources obtenus par les individus grâce à leurs relations sociales. Discrimination raciale et culturelle : Traitements injustes, préjugés ou</p>

	<p>hostiles basés sur la race ou l'origine culturelle d'une personne. Écoles internationales : Établissements d'enseignement qui accueillent des étudiants de différentes nationalités et cultures, souvent destinés aux expatriés et aux familles à revenu élevé. Écoles publiques en Thaïlande : Établissements d'enseignement financés par le gouvernement thaïlandais et accessibles à tous les étudiants sans frais de scolarité.</p> <p>Ces concepts jouent un rôle clé dans la compréhension des interactions entre le harcèlement, les compétences sociales, l'estime de soi, le capital social et la discrimination raciale et culturelle dans le contexte des écoles internationales en Thaïlande.</p>
--	--

PARTIES RECHERCHE QUANTITATIVE	
Méthodologie	
Questions de recherche	<p>Les variables importantes dans l'étude sont les suivantes :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Variable indépendante : Victimes de harcèlement (mesurées à l'aide du questionnaire Olweus Bully/Victim Questionnaire). 2. Variable dépendante : Estime de soi (mesurée à l'aide de l'échelle de Rosenberg Self-Esteem Scale). 3. Variable médiatrice/modératrice : Compétences sociales (mesurées à l'aide du Social Skills Questionnaire). 4. Variable de contrôle : Détresse due à la discrimination (mesurée à l'aide de l'Adolescent Discrimination Distress Index). <p>Les buts et/ou questions et/ou objectifs de recherche de l'étude sont les suivants :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Examiner la relation entre les victimes de harcèlement et l'estime de soi chez les adolescents. 2. Explorer le rôle des compétences sociales en tant que variable médiatrice/modératrice dans la relation entre le harcèlement et l'estime de soi.

	<p>3. Évaluer la détresse due à la discrimination comme variable de contrôle et son influence sur la relation entre le harcèlement et l'estime de soi.</p> <p>Les hypothèses de recherche ne sont pas spécifiées.</p>
Devis	<p>Devis : Étude transversale et corrélationnelle menée auprès d'élèves âgés de 13 à 18 ans dans des écoles internationales en Thaïlande entre 2021 et 2022 (bien détaillée).</p> <p>Les participants ont été recrutés à l'aide d'un échantillonnage de convenance en ligne en raison de la situation de la COVID-19, en utilisant la méthode de boule de neige. Les étudiants et leurs parents ou tuteurs ont été invités à participer à l'étude en donnant leur consentement écrit.</p> <p>La procédure expérimentale consistait en la distribution d'un lien URL ou d'un code QR pour accéder à un questionnaire en ligne. Deux formulaires ont été utilisés, un pour les participants et un autre pour les parents ou tuteurs. Les participants ont rempli un formulaire de consentement et les questionnaires, tandis que les parents ou tuteurs n'ont rempli qu'un formulaire de consentement. Les questionnaires comprenaient des mesures de données sociodémographiques et des échelles d'évaluation telles que l'Olweus Bully/Victim Questionnaire, la Rosenberg Self-Esteem Scale, le Social Skills Questionnaire et l'Adolescent Discrimination Distress Index.</p> <p>En ce qui concerne le respect des règles éthiques, les investigateurs et les assistants de recherche ont obtenu le consentement écrit des participants et de leurs parents ou tuteurs. Le titre du projet a été formulé de manière neutre pour éviter la stigmatisation liée à la santé mentale. Les participants ont été informés de leur droit de contacter l'enquêteur principal en cas d'inconfort lié au questionnaire. De plus, une compensation financière a été offerte aux participants.</p>
Sélection des participants ou objet d'étude	<p>La population visée par cette étude est constituée d'élèves âgés de 13 à 18 ans fréquentant des écoles internationales en Thaïlande.</p> <p>La sélection des participants s'est faite à l'aide d'un échantillonnage de convenance en ligne en utilisant la méthode de boule de neige. Cela signifie que les chercheurs ont recruté des participants en demandant aux premiers participants de</p>

	<p>partager le lien de l'étude avec d'autres personnes susceptibles d'y participer. Les participants ont accédé à l'enquête en ligne en utilisant un lien URL ou un code QR fourni.</p> <p>En ce qui concerne les critères d'inclusion, les participants devaient être des élèves capables de comprendre, lire et écrire couramment l'anglais. Aucun critère d'exclusion n'est mentionné à l'exception des élèves ayant une déficience visuelle, qui ont été exclus de l'étude.</p> <p>La justification de la taille de l'échantillon est donnée dans le texte. Les chercheurs ont fixé l'erreur de type I (alpha) à 0,05 et l'erreur de type II (Beta, puissance) à 0,20, ce qui a permis de calculer la taille minimale de l'échantillon à 84 participants. Il est précisé que la Thaïlande compte 119 écoles internationales.</p> <p>Il semble que cette étude se concentre sur l'exploration des relations entre les variables mesurées plutôt que sur une intervention expérimentale avec des groupes spécifiques : donc pas de mention de répartition de participants en groupes (témoin ou contrôle)</p>
<i>Choix des outils de collecte des données</i>	<p>Les instruments de mesure utilisés dans cette étude sont les suivants :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Questionnaire sur les victimes de harcèlement d'Olweus (Olweus Bully/Victim Questionnaire) : Cet outil évalue sept types de harcèlement, notamment le harcèlement, les abus verbaux, l'ostracisme (exclusion d'un groupe), les abus physiques, la diffusion de fausses rumeurs, le vol/destruction d'objets personnels, les menaces/contraintes et le harcèlement lié à la race. Le questionnaire comprend 40 questions recueillies auprès des élèves, des enseignants et des parents. Les participants sont répartis en trois groupes : non-victimes non-agresseurs, victimes agresseurs et agresseurs victimes. 2. Échelle d'estime de soi de Rosenberg (Rosenberg Self-Esteem Scale) : Cette échelle est composée de 10 items qui évaluent l'estime de soi en mesurant les sentiments positifs et négatifs à l'égard de soi-même. Chaque item est évalué sur une échelle de Likert à quatre points, allant de "tout à fait d'accord" à "tout à fait en désaccord". Un score plus élevé indique un niveau d'estime de soi plus élevé.

		<p>3. Questionnaire sur les compétences sociales (Social Skills Questionnaire) : Ce questionnaire vise à évaluer l'aptitude des adolescents à interagir avec les autres, à contrôler leurs émotions et à manifester de l'enthousiasme social. Il se décline en trois versions évaluées par les adolescents, les parents et les enseignants. Le questionnaire comprend 30 items, évalués sur une échelle de 0 (incorrect), 1 (parfois vrai) et 2 (souvent vrai). Les scores totaux vont de 0 à 60, les scores élevés étant associés à des niveaux plus élevés de compétences sociales.</p> <p>4. Indice de détresse liée à la discrimination chez les adolescents (Adolescent Discrimination Distress Index) : Cet indice mesure les difficultés des adolescents liées à la discrimination et au stress résultant de la discrimination raciale. Il se compose de 15 items répartis en trois sous-échelles : discrimination institutionnelle, discrimination éducative et discrimination entre pairs. Chaque question est évaluée sur une échelle de cotation à cinq points, les scores totaux indiquant une plus grande souffrance liée à la discrimination.</p> <p>La collecte de données s'est déroulée à l'aide d'une enquête en ligne. Les participants ont accédé à l'enquête en utilisant un lien URL ou un code QR fourni. Aucune information n'est donnée sur le nombre ou les temps de collecte de données.</p> <p>Les variables dépendantes sont l'estime de soi, les compétences sociales et la détresse liée à la discrimination. Les variables indépendantes sont les scores de harcèlement et les conditions de victime/agresseur.</p>
Interventions programmes applicable)	ou (si	Non applicable
Méthode d'analyse des données		<p>Plusieurs méthodes et types d'analyses statistiques sont mentionnés pour l'étude :</p> <p>Des analyses descriptives (utilisées pour examiner les données démographiques, telles que l'âge, le sexe, l'éducation, ainsi que la prévalence et le type de harcèlement parmi les participants. Les statistiques descriptives telles que les pourcentages, les moyennes, les écarts-types et les scores des différentes variables sont utilisées).</p>

	<p>Test t de Student (utilisé pour évaluer les différences entre variables continues et non continues. Par exemple, il peut être utilisé pour comparer les scores moyens de l'estime de soi entre les groupes d'élèves qui ont subi du harcèlement par rapport à ceux qui n'en ont pas subi)</p> <p>Corrélation de Pearson (utilisée pour examiner les associations entre les variables continues. Par exemple, elle peut être utilisée pour étudier la corrélation entre le score global du harcèlement et l'estime de soi)</p> <p>Coefficients de biserial point (utilisés pour étudier la corrélation entre les variables continues et les variables nominales. Par exemple, ils peuvent être utilisés pour étudier la corrélation entre les scores de harcèlement et le sexe)</p> <p>Analyse de régression multiple (utilisée pour identifier les prédicteurs significatifs du score d'estime de soi)</p> <p>Analyses de modération</p> <p>Méthodes de bootstrap (utilisées pour les analyses de modération afin d'obtenir des intervalles de confiance et de tester la significativité des effets de modération).</p>
Résultats	<p>Les caractéristiques principales de l'échantillon sont les suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Parmi les 102 participants, 63,7 % étaient des femmes. - L'âge moyen des participants était de 16,55 ans (écart-type = 1,39). - La plupart des participants étaient en classe de 12e année et fréquentaient une école de jour. - Plus de la moitié des participants ont déclaré que leurs performances scolaires étaient bonnes à excellentes. - Plus de 90 % ont déclaré ne pas avoir de maladie physique ou mentale, mais environ 20 % ont signalé des problèmes d'abus d'alcool. - La plupart des participants n'avaient jamais été victimes de harcèlement (84,3 %). <p>Les résultats statistiquement significatifs ($p \leq 0,05$) sont les suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Il y avait une différence significative dans les scores d'estime de soi entre les victimes et les non-victimes ($t = 2,779$, $df = 100$, $p = 0,007$). - Les scores d'estime de soi étaient positivement corrélés aux scores de capital social et aux compétences sociales, mais négativement corrélés aux scores d'indice de discrimination ($p < 0,01$). - Le sexe masculin était associé au capital social ($p < 0,05$), mais pas aux autres variables.

	<p>D'autres résultats importants mentionnés sont les suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Un modèle de régression a révélé que le score de compétences sociales était un prédicteur significatif de l'interaction entre le statut de victime et les scores d'estime de soi ($B = -0,458$, $p < 0,05$) lorsque le sexe, l'âge, les scores de discrimination et de capital social étaient contrôlés. - Les scores de discrimination et de capital social étaient des prédicteurs significatifs des scores d'estime de soi.
<i>Discussion</i>	<p>Un résumé des résultats est présenté dans le texte. Voici ce qu'il contient :</p> <ul style="list-style-type: none"> - La relation entre les compétences sociales et l'estime de soi dépend de la condition de victime de harcèlement. Chez les adolescents qui n'ont jamais été harcelés, la relation est positivement corrélée. Cependant, chez les victimes de harcèlement, la relation entre les compétences sociales et l'estime de soi est insignifiante ($p < 0,001$). - Le traumatisme psychologique causé par le harcèlement peut persister et avoir un impact sur la croissance de l'estime de soi, même si les agressions ont pris fin. - Les résultats de cette étude rejoignent certaines recherches antérieures qui ont montré une association positive entre les compétences sociales et l'estime de soi chez les adolescents qui n'ont pas été victimes de harcèlement. Cependant, d'autres études ont obtenu des résultats contradictoires et n'ont pas trouvé de relation significative entre les compétences sociales et l'estime de soi chez les victimes de harcèlement. - Les résultats soulignent l'importance de détecter la condition de victime de harcèlement afin de prendre en compte les besoins spécifiques des adolescents concernés lors de l'élaboration de programmes d'intervention. L'estime de soi est liée à d'autres problèmes de santé mentale, tels que la dépression, et il est donc important de dépister les victimes de harcèlement de manière proactive. Des programmes de prévention du harcèlement devraient également cibler les caractéristiques individuelles des élèves, des membres de la famille, des enseignants et des établissements scolaires.

	<p>Les limitations de l'étude :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Taille réduite de l'échantillon et la méthode d'échantillonnage non aléatoire, qui limite la généralisation des résultats. De plus, l'étude adopte une conception transversale, ce qui empêche d'établir une relation de causalité. - Des recherches futures sont recommandées pour approfondir la compréhension des variables modératrices de la condition de victime de harcèlement, ainsi que pour explorer le cyberharcèlement et comparer les expériences dans différents types d'écoles en Thaïlande.
<i>Recommandations & suggestions</i>	<p>Les recommandations et suggestions :</p> <p>a) Pour la pratique :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Il est recommandé d'identifier la condition de victime de harcèlement chez les adolescents afin de fournir des interventions spécifiques et adaptées, en particulier pour ceux qui présentent une faible estime de soi. - Les programmes de dépistage du harcèlement peuvent être mis en place en utilisant différentes approches, telles que l'implication des enseignants et des conseillers scolaires pour recueillir des informations sur les expériences de harcèlement des élèves. - Les écoles devraient élaborer des programmes de prévention du harcèlement qui ciblent les caractéristiques individuelles des élèves, des membres de la famille et des enseignants, ainsi que les facteurs liés à l'établissement scolaire. <p>b) Pour la recherche :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Il est recommandé de mener des recherches futures pour identifier les variables qui modèrent la condition de victime de harcèlement, telles que le soutien social perçu. - L'étude suggère d'explorer davantage la question du cyberharcèlement et de comparer les expériences dans différents types d'écoles. - Des recherches supplémentaires sont nécessaires pour mieux comprendre la relation entre les compétences sociales, l'estime de soi et le harcèlement, ainsi que pour élaborer des stratégies visant à réduire l'impact négatif du harcèlement sur l'estime de soi.

	<p>Les suggestions et recommandations peuvent s'appliquer dans la pratique clinique en mettant l'accent sur l'identification et le dépistage précoce des victimes de harcèlement. Les professionnels de la santé mentale, tels que les psychologues et les conseillers, peuvent travailler en collaboration avec les écoles pour mettre en place des interventions ciblées qui améliorent les compétences sociales et renforcent l'estime de soi chez les victimes de harcèlement. Ils peuvent également fournir un soutien émotionnel et psychologique aux victimes de harcèlement afin de les aider à surmonter les traumatismes psychologiques associés.</p> <p>Les limites / biais de l'étude comprennent :</p> <ul style="list-style-type: none"> - La taille réduite de l'échantillon et la méthode d'échantillonnage non aléatoire limitent la généralisation des résultats à d'autres populations. - L'étude adopte une conception transversale, ce qui ne permet pas d'établir une relation de causalité entre les compétences sociales, l'estime de soi et le harcèlement. - L'étude ne prend pas en compte les facteurs contextuels tels que les différences entre les établissements scolaires et les caractéristiques individuelles des élèves. - L'étude se concentre sur une population spécifique d'adolescents d'une école internationale en Thaïlande, ce qui limite la généralisation des résultats à d'autres contextes culturels et géographiques.
<p><i>Conclusions</i></p>	<p>La recherche a répondu à son objectif visé en examinant la relation entre les compétences sociales, l'estime de soi et la condition de victime de harcèlement chez les adolescents : l'objectif était de déterminer si la relation entre les compétences sociales et l'estime de soi dépendait du statut de victime de harcèlement.</p> <p>Les principaux résultats significatifs de l'étude sont les suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> - La condition de victime de harcèlement influence significativement la relation entre les compétences sociales et l'estime de soi. La relation entre les compétences sociales et l'estime de soi est positive chez les adolescents qui n'ont jamais été victimes de harcèlement, mais elle est insignifiante chez les victimes de harcèlement. - Le capital social et la discrimination sont également significativement associés à l'estime de soi. Une plus grande quantité de capital social et une moindre discrimination sont associées à une meilleure estime de soi.

	<p>Ces résultats mettent en évidence l'importance de prendre en compte la condition de victime de harcèlement lors de l'évaluation de la relation entre les compétences sociales et l'estime de soi. Ils suggèrent également que d'autres facteurs, tels que le capital social et la discrimination, jouent un rôle dans l'estime de soi des adolescents.</p>
--	---

Annexe 11 : Analyse de l'article n°10

PARTIES COMMUNES AUX ARTICLES QUANTITATIFS & QUALITATIFS	
Identification du titre et du résumé	
Titre	<p>Middle School Student's Experiences with Cyberbullying and Perspectives Toward Prevention and Bystander Intervention in Schools</p> <p><i>Expériences des élèves du collège avec le cyberharcèlement et perspectives sur la prévention et l'intervention des témoins dans les écoles</i></p> <p>Thèmes abordés : Expériences des élèves du collège avec le cyberharcèlement, perspectives des élèves du collège sur la prévention du cyberharcèlement, perspectives des élèves du collège sur l'intervention des témoins dans les cas de cyberharcèlement.</p> <p>Le titre fait référence à la population précise des élèves du collège (middle school students) et à la question pertinente du cyberharcèlement et des mesures de prévention et d'intervention.</p>
Auteurs-es	<p>Les auteurs de l'étude sont :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Candice Biernessera : Département de psychiatrie, École de médecine de l'Université de Pittsburgh, Pennsylvanie, États-Unis. - Mary Ohmerb : École de travail social, Université de Pittsburgh, Pittsburgh, Pennsylvanie, États-Unis. - Lisa Nelsonc : École supérieure des affaires publiques et internationales, Université de Pittsburgh, Pittsburgh, Pennsylvanie, États-Unis. - Elizabeth Mannb : École de travail social, Université de Pittsburgh, Pittsburgh, Pennsylvanie, États-Unis. - Rosta Farzand : École d'informatique et d'information, Université de Pittsburgh, Pittsburgh, Pennsylvanie, États-Unis.

	<ul style="list-style-type: none"> - Beth Schwanke : Institut de droit, politique et sécurité cybernétique, Université de Pittsburgh, Pittsburgh, Pennsylvanie, États-Unis. - Ana Radovic : Département de pédiatrie, Division de la médecine des adolescents et des jeunes adultes, École de médecine de l'Université de Pittsburgh ; UPMC Children's Hospital of Pittsburgh, Pennsylvanie, États-Unis.
Mots-clés	Cyberharcèlement (cyberbullying); collège ; prévention du harcèlement ; intervention des témoins.
Résumé	<p>Objectifs : Explorer les expériences des élèves d'un collège de Pennsylvanie en matière de cyberharcèlement et les opportunités de programmes de prévention basés sur l'école pour encourager un comportement positif des témoins. L'étude visait également à comprendre les préférences des élèves en termes d'intervention des témoins et à identifier les stratégies positives qu'ils souhaitent utiliser.</p> <p>Méthodologie : L'étude a utilisé six groupes de discussion pour recueillir des informations auprès de 46 élèves du collège. Les discussions ont été enregistrées, transcrites, puis analysées à l'aide d'une analyse de contenu. Les chercheurs ont examiné les expériences des élèves en matière de cyberharcèlement, leurs réticences à signaler les incidents aux parents et au personnel scolaire, ainsi que leurs préférences pour discuter de cyberharcèlement avec des pairs proches. Les participants ont également été interrogés sur leurs suggestions pour les programmes de prévention.</p> <p>Résultats : Les élèves considéraient le cyberharcèlement comme un problème important avec des conséquences significatives. Ils étaient réticents à en parler à leurs parents et au personnel de l'école, mais se sentaient plus à l'aise d'en discuter avec des pairs proches, tels que des frères et sœurs plus âgés ou des amis. Les élèves ont exprimé le souhait de combiner des programmes basés sur l'école et en ligne avec un mentorat par des pairs proches. L'étude met en évidence la nécessité de programmes de prévention ciblés qui tiennent compte des expériences vécues par les élèves du collège en matière de cyberharcèlement et de leurs préférences en matière d'apprentissage et d'utilisation de stratégies positives d'intervention des témoins.</p>
Introduction & Recension des écrits scientifiques & concepts théoriques	
Pertinence	Voici un résumé des principales constatations :

	<p>Le cyberharcèlement est un problème important aux États-Unis, avec une augmentation pendant la pandémie de COVID-19.</p> <p>Les taux du cyberharcèlement sont plus élevés chez les élèves du collège.</p> <p>Environ un quart des jeunes âgés de 12 à 15 ans ont signalé avoir été victimes de cyberharcèlement dans les 30 jours précédant l'enquête, et le même pourcentage a rapporté avoir été témoins de cyberintimidation.</p> <p>Le cyberharcèlement peut avoir des conséquences néfastes sur la santé mentale des élèves du collège, même dans ses formes moins sévères ou cachées.</p> <p>Le cyberharcèlement à un jeune âge est liée à des impacts sociaux, de santé et académiques néfastes, ainsi qu'à de mauvais résultats tout au long de la vie.</p> <p>Les programmes de prévention du cyberharcèlement basés sur l'école peuvent réduire les taux de victimisation et de perpétration du cyberharcèlement.</p> <p>Les interventions qui impliquent les élèves eux-mêmes, en tant que témoins actifs, peuvent être bénéfiques et plus efficaces que les programmes qui n'impliquent pas les élèves.</p> <p>Les interventions ciblant les comportements des témoins positifs ont montré des résultats prometteurs dans la prévention du cyberharcèlement.</p> <p>En résumé, l'étude justifie sa recherche en soulignant l'importance du cyberharcèlement chez les élèves du collège, ses conséquences néfastes et l'efficacité potentielle des programmes de prévention qui encouragent les comportements positifs des témoins. Les constatations antérieures, basées sur des observations et des données statistiques, soutiennent la nécessité d'interventions ciblées pour prévenir le cyberharcèlement et promouvoir des environnements scolaires plus sûrs.</p>
Objectifs/questions de recherche	<p>Les objectifs de recherche sont les suivants :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Comprendre les expériences des élèves du collège en matière de cyberharcèlement. 2. Explorer les perspectives des élèves du collège sur les programmes de prévention du cyberharcèlement existants basés sur l'école. 3. Identifier les opportunités de promouvoir des comportements positifs des témoins pour prévenir le cyberharcèlement chez les élèves du collège.

	<p>4. Informer le développement de futurs programmes de prévention ciblés contre le cyberharcèlement en se basant sur les expériences et les préférences des élèves du collège.</p> <p>En résumé, les objectifs de cette étude qualitative étaient de mieux comprendre les besoins des élèves du collège impactés par le cyberharcèlement, d'explorer leur perspective sur les programmes de prévention existants et de recueillir leurs perceptions sur la promotion de comportements positifs des témoins. Ces objectifs visent à orienter le développement de programmes de prévention ciblés pour prévenir le cyberharcèlement chez les élèves du collège.</p>
Principaux concepts théoriques	Les concepts importants de cette étude comprennent la cyberintimidation, les élèves du collège, la prévention du cyberharcèlement, les comportements des témoins et les programmes de prévention ciblés.

PARTIES RECHERCHE QUALITATIVE	
Méthodologie	
Questions de recherche	La question de recherche dans cette étude n'est pas explicitement mentionnée. On pourrait supposer qu'elle vise à explorer les expériences des élèves du collège concernant le cyberbullying (cyberharcèlement), leurs perspectives sur les programmes de prévention existants et leurs idées pour promouvoir des comportements positifs des témoins.
Devis	<p>Le devis de l'étude n'est pas explicitement mentionné mais on peut supposer qu'il s'agit d'un devis de recherche qualitative utilisant des entretiens de groupe.</p> <p>Méthode de collecte de données : entretiens de groupe pour collecter des données qualitatives. Les entretiens de groupe ont été menés par des facilitateurs expérimentés et ont suivi un guide d'entretien semi-structuré.</p>

	<p>Échantillonnage : L'échantillonnage a été réalisé de manière ciblée (purposive sampling) en se concentrant sur les élèves des écoles intermédiaires (middle schools) de la région de Pittsburgh, en Pennsylvanie. L'échantillonnage a été poursuivi jusqu'à atteindre la saturation des données.</p> <p>Lieu et participants : Les entretiens de groupe ont été menés en personne dans les écoles intermédiaires des participants. Les participants étaient des élèves du collège qui ont été approchés par le personnel de l'école et qui ont exprimé leur intérêt à participer. Les parents ont fourni un consentement éclairé et les jeunes ont donné leur assentiment pour participer.</p> <p>Rôle du chercheur : les facilitateurs des entretiens de groupe étaient des chercheurs féminins expérimentés de l'Université de Pittsburgh, détenant des diplômes de doctorat (Ph.D.) ou de médecine (M.D.). Cependant, il n'est pas spécifiquement indiqué si les chercheurs reconnaissent leur influence potentielle dans la recherche ou de quelle manière ils participent à l'étude en dehors de la conduite des entretiens.</p> <p>Consentement éclairé et confidentialité : Avant de participer aux entretiens de groupe, les parents ont donné leur consentement éclairé et les jeunes ont donné leur assentiment. La confidentialité et l'anonymat des participants ont été discutés lors du processus de consentement éclairé. De plus, des mesures ont été prises pour fournir des ressources de soutien en santé mentale et en situation de crise à tous les participants.</p> <p>En ce qui concerne le respect des règles éthiques, l'étude a été approuvée par le Comité d'éthique de l'Université de Pittsburgh (University of Pittsburgh IRB). De plus, il est indiqué que le rapport de la collecte de données et des méthodes analytiques suit les Consolidated Criteria for Reporting Qualitative Research (CCRQR), ce qui indique une volonté de respecter les normes de rigueur et de transparence dans la recherche qualitative.</p>
Sélection des participants ou objet d'étude	<p>La population visée dans cette étude est composée d'élèves du collège (middle school students) dans la région de Pittsburgh, en Pennsylvanie. Les écoles sélectionnées étaient des écoles publiques et privées, situées dans des environnements urbains et suburbains.</p>

	<p>Les critères d'inclusion et d'exclusion ne sont pas spécifiquement mentionnées. Cependant, il est indiqué que les élèves ont été approchés par le personnel de leur école pour savoir s'ils étaient intéressés à participer à une étude de recherche. Cela suggère que les élèves qui ont exprimé leur intérêt ont été inclus dans l'étude, tandis que ceux qui n'ont pas exprimé d'intérêt ont été exclus.</p>
<i>Choix des outils de collecte de données</i>	<p>Les outils de collecte de données utilisés dans cette étude sont les focus groups et les entretiens semi-structurés. Les focus groups ont été menés par des facilitateurs expérimentés de l'Université de Pittsburgh, qui étaient tous des chercheurs femmes avec des diplômes de doctorat ou de médecine. Les entretiens semi-structurés ont été basés sur un guide d'entretien préétabli.</p> <p>Les focus groups ont duré environ 90 minutes et ont été enregistrés (à l'exception d'un groupe dont l'enregistrement a échoué). Les enregistrements des focus groups ont ensuite été transcrits intégralement. Des notes de terrain détaillées ont été prises par le facilitateur lorsque l'enregistrement a échoué.</p> <p>La collecte des données s'est déroulée entre octobre 2019 et janvier 2020. Les rendez-vous ont eu lieu en personne dans les écoles des élèves participants. Les élèves ont été approchés par le personnel de leur école pour savoir s'ils étaient intéressés à participer à l'étude. Les parents ont fourni leur consentement éclairé et les jeunes ont donné leur assentiment avant de participer aux focus groups. Les focus groups ont été planifiés à des horaires mutuellement convenus.</p> <p>Le nombre de séances de collecte des données n'est pas précisé. Cependant, cinq des six focus groups ont été enregistrés et transcrits, tandis qu'un groupe a été documenté à l'aide de notes de terrain. La fréquence exacte des focus groups n'est pas mentionnée, mais il est indiqué que l'échantillonnage a continué jusqu'à ce que la saturation soit atteinte, ce qui suggère que de multiples focus groups ont été réalisés pour obtenir une gamme suffisante de perspectives et d'informations.</p>
<i>Méthode d'analyse des données</i>	<p>La méthode d'analyse utilisée dans cette étude est une analyse thématique. Après la transcription des focus groups, un codebook a été élaboré de manière inductive en se basant sur le contenu du guide d'entretien. Deux analystes qualitatifs ont indépendamment codé tous les transcriptions des focus groups à l'aide du logiciel NVivo version 12. Ces deux codeurs se sont ensuite réunis pour résoudre les différences de codage et parvenir à un accord complet.</p>

	<p>La fiabilité inter-juges (interrater reliability) a été évaluée en calculant le coefficient kappa, qui a indiqué un accord substantiel ($\kappa = 0,75-0,84$). Les définitions de codage ont été examinées pour plus de clarté après le codage des deux premiers focus groups par les deux analystes qualitatifs et l'auteur principal. Après cette étape, toutes les transcriptions ont été codées en parfaite accord.</p> <p>Le codeur principal a ensuite utilisé le codage complet pour effectuer une analyse thématique des entretiens. Les citations pertinentes ont été identifiées pour illustrer les thèmes et les résultats. Les thèmes résultants ont été corroborés par le codeur secondaire et les autres membres de l'équipe, ce qui a permis une triangulation des chercheurs.</p> <p>Les thèmes ont été examinés par plusieurs membres de l'équipe, ce qui peut être considéré comme une forme de rigueur scientifique pour valider les résultats de l'analyse.</p>
Résultats	<p>Les résultats de l'étude sont présentés sous forme de thèmes identifiés par les chercheurs. Cinq thèmes principaux ont émergé concernant le contexte des expériences de cyberharcèlement et des programmes de prévention dans les écoles, et deux thèmes supplémentaires ont été identifiés concernant les perspectives sur les moyens d'améliorer et d'étendre les programmes de prévention du cyberharcèlement en milieu scolaire et de promouvoir des comportements positifs chez les témoins.</p> <p>Les résultats de l'analyse révèlent que les étudiants ont perçu le cyberharcèlement comme ayant des aspects uniques par rapport au harcèlement plus "traditionnel" avec notamment une supervision moins importante des adultes. Les étudiants ont également constaté que le cyberharcèlement était un problème important pour les élèves du collège, bien que les élèves d'écoles privées aient admis être moins personnellement touchés que ceux des écoles publiques.</p> <p>Les participants ont décrit leurs expériences personnelles de cyberharcèlement, allant des commentaires négatifs sur l'apparence physique aux publications qui diminuaient la réputation des autres et au rejet d'un groupe d'amis. Ils ont également témoigné du cyberharcèlement qu'ils ont observée chez d'autres. Les étudiants ont fait part des impacts du cyberharcèlement sur les victimes et les auteurs, tels que des problèmes de santé mentale et des conséquences sociales. Ils ont exprimé de l'empathie pour les jeunes plus vulnérables au cyberharcèlement.</p>

	<p>En ce qui concerne la recherche de soutien, les étudiants ont indiqué qu'ils se tourneraient principalement vers leurs parents, bien qu'ils aient exprimé des craintes quant aux restrictions éventuelles sur l'utilisation des médias sociaux si leurs parents étaient informés. Certains étudiants étaient réticents à en parler à leurs amis par peur que l'information soit divulguée. Le niveau de confort des étudiants à parler avec le personnel scolaire variait en fonction de la pertinence de la situation de cyberharcèlement pour l'école et de leur relation avec les professionnels de l'établissement.</p> <p>Les étudiants ont également discuté de la réponse de leur école au cyberharcèlement, notant que les écoles intervenaient principalement lorsque le cyberharcèlement impliquait l'établissement scolaire et lorsqu'elle était grave et évidente. Ils ont trouvé la réponse de l'école utile lorsque les rapports étaient pris au sérieux et que les discussions avec les étudiants étaient menées de manière calme et rationnelle. Les étudiants ont également réfléchi aux programmes de prévention du cyberharcèlement existants dans leur école, notant qu'ils étaient bénéfiques lorsqu'ils créaient un environnement propice à la discussion et qu'ils étaient authentiques et pertinents pour les élèves.</p> <p>Enfin, les étudiants ont exprimé l'opinion que des programmes de prévention basés sur le fait de communiquer sur le cyberharcèlement au travers de jeux de rôle par exemple, serait un bon moyen de sensibiliser les élèves. Plusieurs élèves préféraient le fait que l'établissement scolaire mette en place un programme en ligne sur lequel ils pouvaient communiquer et poser des questions de manière anonyme. Certains d'entre eux ont également mentionné le fait que qu'un programme en ligne faciliterait l'accès aux parents.</p>
<i>Discussion</i>	<p>Le résumé indique que les études de groupe ciblées avec des élèves du collège ont permis de mieux comprendre leurs expériences de cyberharcèlement et ont suggéré des possibilités de prévention ciblée. Les résultats indiquent que les élèves considèrent le cyberharcèlement comme un problème pour les jeunes de leur âge qui apprennent récemment à utiliser les téléphones et autres appareils en toute sécurité, et ils estiment que cela peut avoir des conséquences graves. Les élèves pensent qu'il peut être bénéfique de se confier à leurs parents ou au personnel de l'école après un cyberharcèlement, mais ils reconnaissent également des obstacles qui contribuent à hésiter à signaler et souhaitent avoir des opportunités de signaler la cyberintimidation d'une manière qui protège leur vie privée. Les élèves reconnaissent qu'ils se sentent à l'aise de parler avec un frère ou une sœur aîné, un membre de la famille ou un ami, car ils estiment qu'ils comprendraient leur expérience tout en ayant suffisamment de maturité pour offrir des conseils utiles. Ils apprécient les programmes de prévention existants dans leurs écoles lorsque le cyberharcèlement est prise au sérieux, mais</p>

	<p>reconnaissent également leurs limites lorsque les programmes leur semblent peu authentiques. Les élèves reconnaissent les avantages potentiels d'incorporer des mentors proches en âge, qu'ils considèrent comme étant en mesure de comprendre leur situation et de leur offrir une aide pertinente, dans une intervention visant à promouvoir des comportements positifs chez les témoins. Ils pensent que la combinaison de programmes scolaires avec une plateforme éducative en ligne pourrait offrir des opportunités supplémentaires de connexion entre les élèves et les mentors, tout en fournissant des informations bénéfiques aux élèves et aux parents pour prévenir et répondre au cyberharcèlement.</p> <p>La recherche répond à l'objectif visé en fournissant des informations sur les expériences des élèves du collège en matière de cyberharcèlement et en proposant des recommandations pour les professionnels de la santé mentale scolaire engagés dans la prévention du cyberharcèlement. Les résultats soulignent l'importance d'impliquer et d'autonomiser les élèves dans la programmation de prévention du cyberharcèlement, ainsi que la nécessité de prendre en compte la manière dont cette programmation est livrée, son étendue et sa pertinence pour répondre aux besoins spécifiques des élèves du collège.</p> <p>Les résultats de cette étude sont cohérents avec d'autres études qui mettent en évidence l'importance de la participation des élèves et de la prise en compte de leurs expériences dans les programmes de prévention du cyberharcèlement. Les résultats suggèrent également que les élèves ont besoin d'une programmation qui aborde à la fois le cyberharcèlement manifeste et le cyberharcèlement cachée, ainsi que d'opportunités de connexion en ligne avec des mentors proches en âge. Ces résultats sont en accord avec des recherches antérieures qui ont souligné l'importance de l'inclusion</p>
<i>Recommandations suggestions</i>	<p>& Pour la pratique, l'étude suggère plusieurs recommandations et suggestions pour les professionnels de la santé mentale scolaire engagés dans la prévention du cyberharcèlement. Voici quelques-unes des recommandations proposées :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Assurer la mise en place des programmes de prévention du cyberharcèlement en incluant des exemples réels et en donnant la parole aux jeunes concernés. 2. Élargir la portée des programmes de prévention pour inclure à la fois le cyberharcèlement et les formes cachées de harcèlement. 3. Explorer l'utilisation d'une plateforme éducative en ligne pour faciliter la connexion entre les étudiants et les mentors, et étendre le soutien en dehors du cadre scolaire.

	<ol style="list-style-type: none"> 4. Favoriser la création de climats scolaires positifs où les étudiants se sentent en sécurité et inclus, et encourager les élèves témoins à intervenir pour mettre fin au harcèlement. 5. Former les pairs-mentors pour offrir un espace de discussion et de soutien aux étudiants sur le cyberharcèlement, en veillant à ce qu'ils soient conscients des limites de leur rôle et aient accès à un soutien professionnel lorsque nécessaire. <p>Ces suggestions et recommandations peuvent être appliquées dans la pratique clinique en adaptant les programmes de prévention du cyberharcèlement dans les écoles. Les professionnels de la santé mentale scolaire peuvent travailler en collaboration avec les établissements scolaires pour développer des programmes authentiques et pertinents, en prenant en compte les besoins spécifiques des élèves du collège. Ils peuvent également proposer des formations pour les enseignants et les parents afin de les sensibiliser au cyberharcèlement et de leur fournir les outils nécessaires pour soutenir les élèves.</p> <p>Cependant, il convient de noter certaines limites et biais de l'étude. Tout d'abord, les résultats sont basés sur des données recueillies auprès d'un échantillon spécifique de collégiens et peuvent ne pas être généralisables à d'autres groupes d'âge ou à d'autres contextes. De plus, la recherche s'est principalement concentrée sur les expériences et les perspectives des étudiants, sans tenir compte des points de vue des enseignants, des parents ou d'autres parties prenantes importantes. Enfin, comme il s'agit d'une étude basée sur des groupes de discussion, il est possible que certains aspects des expériences des étudiants n'aient pas été pleinement explorés. Des études complémentaires sont nécessaires pour renforcer et élargir les connaissances dans ce domaine.</p>
<p>Conclusions</p>	<p>La recherche a répondu à l'objectif visé en examinant les expériences de cyberharcèlement des élèves du collège, en évaluant l'efficacité des programmes de prévention du cyberharcèlement dans les écoles et en identifiant les opportunités de prévention ciblée.</p> <p>Les principaux résultats significatifs de cette démarche sont les suivants :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Les élèves considèrent le cyberharcèlement comme un problème sérieux pour les jeunes de leur âge qui apprennent à utiliser les téléphones et autres appareils en toute sécurité. 2. Les élèves souhaitent pouvoir signaler le cyberharcèlement de manière confidentielle et sécurisée, en surmontant les obstacles qui les empêchent de signaler.

3. Les élèves valorisent les programmes de prévention existants lorsqu'ils sont authentiques et prennent le cyberharcèlement au sérieux, mais ils sont moins susceptibles de les prendre au sérieux lorsque les programmes semblent inauthentiques.
4. Les élèves reconnaissent l'importance de pouvoir parler de leurs expériences avec des personnes plus âgées, comme des frères et sœurs aînés, des membres de la famille ou des amis, qui peuvent les comprendre et leur offrir des conseils utiles.
5. Les élèves estiment que la mise en place de mentors proches en âge dans les programmes de prévention du cyberharcèlement peut favoriser des comportements positifs chez les témoins et offrir un soutien et une compréhension supplémentaires.
6. Les élèves suggèrent d'étendre la portée des programmes de prévention pour inclure une plateforme éducative en ligne qui favorise la connexion entre les élèves et les mentors, et qui offre des informations utiles aux élèves et aux parents pour prévenir et répondre au cyberharcèlement.

Ces résultats soulignent l'importance de prendre en compte les expériences des élèves et de les impliquer activement dans les programmes de prévention du cyberharcèlement. Ils mettent également en évidence la nécessité d'une approche authentique, inclusive et adaptée à l'âge des élèves, qui aborde à la fois la cyberintimidation manifeste et le cyberharcèlement cachée.

Annexe 12 : Analyse de l'article n°11

PARTIES COMMUNES AUX ARTICLES QUANTITATIFS & QUALITATIFS	
Identification du titre et du résumé	
Titre	<p>Moral disengagement, victimization, empathy, social and emotional competencies as predictors of violence in children and adolescents</p> <p><i>Désengagement moral, victimisation, empathie, compétences sociales et émotionnelles en tant que facteurs prédictifs de la violence chez les enfants et les adolescents</i></p>
Auteurs-es	<p>Raquel Espejo-Silesa,*, Izabela Zycha, Vicente J. Llorent : faculté des science de l'éducation, université de Córdoba, Espagne</p> <p>David P. Farrington : institut de criminologie, faculté de droit de l'Université de Cambridge, UK</p>
Mots-clés	-
Résumé	<p>Diminuer la violence est un objectif important pour la société. Cette étude souhaite investiguer les facteurs de risque de la violence avec plus de variable que ce qui a déjà été fait dans la littérature : dans quelle mesure le désengagement moral et la victimisation sont des facteurs de risque, et l'empathie et les compétences sociales et émotionnelles sont des facteurs de protection pour le développement d'un comportement violent un an plus tard dans différents contextes, tels que l'école ou la maison.</p>
Introduction & Recension des écrits scientifiques & concepts théoriques	
Pertinence	<p>L'importance de s'intéresser à la violence dans le monde s'explique par le nombre de conséquences qu'elle a pour les aspects sociaux, économiques, sur la santé et les relations. P.1</p> <p>A l'école, la violence peut se retrouver sous différentes formes, parmi les élèves (ex harcèlement) et envers les enseignants. Les résultats de méta-analyses montre que 1 enfant sur 3 sont impliqués dans des formes de harcèlement (Modecki, 2014)</p>

	<p>→ la violence a plusieurs conséquences sur les victimes, notamment sur la santé : augmentation du risque de délinquance plus tard, comportement suicidaires, actes suicidaires et de auto-violence.</p> <p>Malgré des recherches fructueuses dans ce domaine, la violence à l'école et en dehors reste un problème important pour lequel il existe encore bcp de lacunes. La plupart des études menées ont été transversales ou se concentraient séparément sur les enseignants ou les élèves.</p> <p>La violence dans le foyer : nécessaire de la prévenir afin de prévenir la violence dans d'autres contextes. Mais pas assez de recherche dans ce domaine.</p>
Objectifs/questions de recherche	<ul style="list-style-type: none"> - Investiguer, comment différents facteurs préviennent la violence dans différents contextes (école, maison) - Dans quelle mesure l'empathie et les compétences sociales et émotionnelles sont des facteurs de protection et le désengagement moral et la victimisation des facteurs de risque face à un comportement violent
Principaux concepts théoriques	<p>Violence scolaire (frapper les enseignants et les autres élèves), violence familiale/à la maison (frapper les parents et la fratrie) et d'autres comportement violents (être turbulent en public, porter une arme, jeter des pierres)</p> <p>Facteurs de risque de la violence :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Désengagement moral : significativement corrélé aux comportements agressifs chez les adolescents et lié à plus de victimisation des pairs à l'école. Mécanisme cognitif par lequel un comportement immoral est interprété comme bénin ou digne → Dans lequel interviennent d'autres mécanismes : <ul style="list-style-type: none"> ○ Déshumanisation, la victime est perçue comme inférieure et différente ○ Minimisation des conséquences, n'assument pas la responsabilité des effets néfastes de leurs actions ○ Reconstruction, rend une conduite préjudiciable acceptable en la mettant au service d'objectifs sociaux ou moraux importants <p>Il prendrait sa source dans la socialisation morale qui débute dans l'environnement familial. Les familles avec des liens affectifs faibles peuvent contribuer à des attitudes et croyances qui expriment un désengagement moral.</p>

	<p>Facteurs protecteurs de la violence :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Empathie : empathie cognitive = habilité de comprendre les états mentaux et sentiments des autres. Empathie affective = habilité d'expérimenter les sentiments des autres. Des études (méta-analyses) ont montré que l'empathie était un facteur protecteur du harcèlement et du cyberharcèlement - Émotions morales : préviennent les comportements agressifs en anticipant les résultats négatifs - Compétences émotionnelles = utiliser ses émotions positivement - Compétence sociale = capacité d'intégrer la pensée, les sentiments, le comportement pour accomplir une mission sociale dans un contexte. Différentes compétences émotionnelles et sociales sont protectives chez les enfants et ado contre le harcèlement et cyberharcèlement.
--	---

PARTIES RECHERCHE QUANTITATIVE	
Méthodologie	
Questions de recherche	<p>Hypothèses de recherche :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les compétences émotionnelles et sociales sont des facteurs protecteurs - Le désengagement moral et la victimisation sont des facteurs de risque <p>Hypothèse nulle : pas de différence entre les deux ensembles de données, Si il y a une différence, elle est due au hasard</p>
Devis	Devis quasi- expérimental : devis longitudinal. Les données sont récoltées à plusieurs moments dans le temps : aide à démontrer la causalité
Sélection des participants ou objet d'étude	Échantillonnage non probabiliste de commodité. T1 : 1'270 élèves âgés de 9 à 16 ans T2 : 871 élèves âgés de 10 à 17 ans

Choix des outils de collecte des données

Échelle de alpha de Cronbach : utilisée pour mesurer la cohérence interne des questions posées lors d'un test. Sa valeur est inférieure ou égale à 1, généralement considérée comme acceptable à partir de 0.7

- Questionnaire des comportement antisociaux auto-déclarés : connu, se réfère à des comportements ayant eu lieu durant les 6 derniers mois. Échelle de Likert en 4 points. Contient échelle de violence de 7 items, qui contient la violence scolaire, la violence à la maison et les autres comportements violents évalués (turbulent en public, porter une arme, jeter des pierres)
- Échelle des mécanismes de désengagement moral : échelle de Likert en 5 points qui questionne 3 domaines : déshumanisation ; minimiser les conséquences ; reconstruction (voir concepts). Cette échelle à une valeur alpha de Cronbach élevé (0.86)
- Échelle d'émotions morales : échelle de Likert en 5 points : rapporte des sentiments qui peuvent apparaître lors de transgressions morales
- Questionnaire du programme européen d'intervention contre le harcèlement scolaire : échelle de victimisation de 7 items, évaluée avec échelle de Likert en 5 points. Ce questionnaire à une valeur alpha de Cronbach élevée (0.85)
- Échelle d'empathie de base : la plus répandue pour mesurer l'empathie. 20 items sur une échelle de Likert en 5 points. Deux facteurs sont évalués :
 - L'empathie affective : avec une valeur alpha de Cronbach à 0.7
 - L'empathie cognitive : avec une valeur alpha de Cronbach à 0.67
- Le questionnaire des compétences sociales et émotionnelles : échelle de Likert en 5 points. Haute valeur alpha de Cronbach (0.78). elle contient les items suivants :
 - Self-management et motivation
 - La conscience sociale et le comportement pro-social
 - La prise de décision responsable

Cette étude longitudinale avait deux temps de mesure, avec deux groupes (T) : les données de T1 ont été récoltées en juin 2017 et les données de T2 en juin 2018.

Toutes les variables ont été mesurées dans les deux temps.

Les variables : désengagement moral, émotions morales, victimisation, empathie et les compétences sociales et émotionnelles ont été sélectionnées comme les variables dépendantes (de résultat) de T1

La violence a été sélectionnées comme variable dépendante dans T2.

Les questionnaires T1 et T2 ont été appariés à l'aide d'un code anonyme.

	<p>Les groupes ont été comparés à l'aide du test-t des étudiants afin de vérifier s'il existait des relations entre les variables prédictives et les variables dépendantes/de résultats.</p> <p>Les variables de violence de T2 ont été dichotomisées(divisées) entre jamais et une fois ou plus.</p>
<i>Interventions ou programmes (si applicable)</i>	
<i>Méthode d'analyse des données</i> Test-t de Student : compare les moyennes et les écart-types de deux ensembles de données quantitatives continues	<p>Effectuée à l'aide du logiciel PASW IBM 24. Test-t de Student pour les variables de résultats et les variables prédictives = comparaison des moyennes et écarts-types de deux ensembles de données quantitatives continues (ici, comportements violents (frapper parents, frapper frères et sœurs etc) et compétences sociales)</p>
<i>Résultats</i> Les variables de résultats sont dérivées de l'échelle de violence du questionnaire de comportements antisociaux auto-déclarés. Ces variables sont : frapper des enseignants, des élèves, les frères et sœurs, les parents, être turbulents en	<p>Par rapport au désengagement moral :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Des scores élevés en déshumanisation ont prédit des scores élevés pour « porter une arme » $p = .079$ - Des scores élevés en minimisation des conséquences ont prédit des scores élevés pour « frapper frères et sœurs » $p = .085$, « être turbulent en public » $p = 0.001$ - Des scores élevés en Reconstruction ont prédit des scores élevés en « frapper élèves » $p = .001$ et « jeter des pierres » $p = .003$ - Des scores élevés en victimisation ont prédit des scores élevés en « frapper parents » $p = .029$ et « frapper frères et sœur » $p = .002$ et « frapper élèves » $p = .007$ et sur le score total de violence $p = .001$ - Des scores élevés en Empathie affective et cognitive ont prédit des scores bas en « porter une arme » $p = .003$ <p>Par rapport aux compétences sociales et émotionnelles</p>

<p>public, porter une arme et jeter des pierres et ont été dichotomisées entre jamais et une fois ou plus.</p> <p>Les résultats présentent les groupes non-impliqués, c'est-à-dire ceux ayant répondu à l'item « jamais » dans le questionnaire de l'échelle de la violence.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Des scores élevés en « self-management » et motivation ont prédit des scores élevés en « frapper enseignants » $p = .10$ et « frapper frères et sœur » $p = .01$ et en score totale violence $p = .017$ - Des scores élevés en conscience sociale ont prédit des scores bas pour « frapper étudiants » $p = .033$ - Des scores élevés en prise de décision responsable ont prédit plus bas pour « frapper enseignants » $p = .025$ et « frapper frères et sœurs » $p = .007$ et le score total de violence $p = .011$ - Des scores élevés en émotions morales ont prédit des scores faibles en « frapper élèves » $p = .059$ - Le genre masculin prédisait des scores élevés en scores total de violence $p = .005$ - Les groupes non impliqués dans les comportements violents ont montré des scores plus bas en déshumanisation, minimisation des conséquences et reconstruction que les élèves ayant rapporté des comportements violents (frapper les professeurs, frapper les élèves, turbulents en public, porter une arme, jeter des pierres) - Les groupes non impliqués dans les comportements violents ont montré des scores plus élevés en émotions morales comparés aux participants qui ont reporté frapper des élèves, été turbulent en public, porté une arme, jeter des pierres - Les groupes non impliqués dans les comportement violentes ont obtenu des résultats plus bas en matière de victimisation par rapport à ceux ayant déclaré frapper leurs parents, leurs frères et sœurs, des élèves et avoir porté une arme - Les groupes non impliqués ont obtenu des résultats plus élevés en matière d'empathie cognitive et affective que les participants qui ont déclaré porter une arme et jeter des pierres - Les groupes non impliqués ont obtenu des scores d'empathie cognitive plus élevée que ceux qui ont déclaré être turbulents en public. - Les groupes non impliqués ont obtenu un score d'empathie affective plus élevé que ceux qui ont déclaré avoir frappé des élèves - En ce qui concerne les compétences sociales et émotionnelles, des différences ont été constatées pour la plupart des variables de résultats : le groupe non impliqué ayant obtenu des résultats plus élevés que le groupe impliqué. - Les élèves non impliqués ont obtenu des résultats plus élevés en matière de prise de décision responsable
--	---

	<ul style="list-style-type: none"> - Les élèves non impliqués ont obtenu des résultats plus élevés en matière de conscience de soi, de conscience sociale et de prise de décision responsable - Les élèves non impliqués ont obtenu des résultats plus élevés en matière de gestion de soi et de motivation <p>Un niveau élevé en autogestion et motivation prédit plus la violence envers les enseignants et les frères et sœurs et plus de violence totale. Ce facteur fait référence à la motivation à suivre ses propres objectifs malgré les difficultés.</p> <p>Dans les résultats où l'autogestion et la motivation étaient un facteur de risque, la prise de décision responsable est apparue comme un facteur de protection.</p> <p>La prise de décision responsable fait référence au fait de réfléchir aux avantages et aux inconvénients avant de prendre une décision de ne pas prendre de décisions imprudentes.</p> <p>Le désengagement moral était plus important dans la prédiction des comportements violents et de la violence entre pairs. Des scores plus élevés de désengagement moral ont été observés chez les jeunes qui se livraient à des actes de violence à l'école.</p> <p>Cette étude a confirmé les résultats d'autres études, sur le désengagement moral, plus présent chez les adolescents que chez les enfants.</p> <p>Elle a montré aussi que les garçons étaient prédicteurs de violence, et qu'ils ont tendance à avoir plus de désengagement moral et souffrent plus de victimisation que les filles.</p> <p>La victimisation à l'école était un facteur de risque de développer des comportements violents à la maison et à l'école.</p> <p>La victimisation était la variable prédictive la plus forte dans le modèle avec toutes les variables de résultats dans cette étude. Cette recherche soutient le cycle de la violence, dans lequel les enfants qui ont été victimes peuvent accepter la violence comme stratégie pour faire face aux problèmes quotidiens.</p> <p>Empathie n'était pas un facteur protecteur dans cette étude. Cela est attribué au jeune âge des participants</p>
Discussion	Les résultats soutiennent en général les hypothèses initiales.

	<p>Les résultats montrent des différences dans les compétences sociales et émotionnelles entre les élèves qui participent à la violence et ceux qui n’y participent pas, ainsi des programmes axés la dessus seraient pertinents pour diminuer la violence.</p> <p>Limitations : les réponses pouvaient contenir des biais, malgré l’anonymat garanti pour les élèves. Dans la seconde mesure, certains élèves manquaient ce qui a diminué l’échantillon.</p> <p>Car les élèves qui manquaient à la mesure T2 marquait des scores mauvais en compétences sociales et émotionnelles et ont rapporté plus de violence que le reste de l’échantillon.</p>
<i>Recommandations & suggestions</i>	<p>Les différences en compétences sociales et émotionnelles entre les élèves violents et ceux qui ne l’étaient pas, peuvent guider les futurs programmes à promouvoir ces compétences afin de diminuer la violence.</p> <p>D’intégrer les parents et encourager le développement de ces compétences chez eux serait également bénéfique étant donné que les enfants apprennent d’abord à la maison et des stratégies des parents pour résoudre les problèmes.</p> <p>Former les adolescents à re-évaluer leur buts et les conséquences de leurs actes violents peut avoir un impact sur la réduction de la violence plus tard dans la vie.</p> <p>L’enseignement de différentes stratégies pour résoudre les problèmes aux enfants et ado violents pourrait les aider à réévaluer les avantages et les coûts du comportement violent, et, à réduire l’utilisation du désengagement moral.</p>
<i>Conclusions</i>	<p>La discussion fait office de conclusion</p>

Annexe 13 : Analyse de l’article n°12

PARTIES COMMUNES AUX ARTICLES QUANTITATIFS & QUALITATIFS	
Identification du titre et du résumé	
Titre	<p>The effectiveness of moral disengagement and social norms as anti-bullying components: A randomized controlled trial</p> <p><i>L'efficacité du désengagement moral et des normes sociales en tant que composantes de la lutte contre le harcèlement : Un essai contrôlé randomisé</i></p>
Auteurs-es	<p>Chloé Tolmatcheff, Benoit Galand, Isabelle Roskam : Faculté de psychologie et des sciences éducationnelles de Louvain, Belgique</p> <p>René Veenstra : Département de sociologie de l'université de Groningen, Pays-Bas.</p>
Mots-clés	
Résumé	<p>Cet essai contrôlé randomisé a examiné comment le désengagement moral et les normes sociales expliquent le changement dans le comportement d'intimidation et leur potentiel en tant que cibles dans des interventions anti-harcèlement. 1200 élèves belges francophones du primaire de 9-12 ans ont été analysés au cours de 2018-2019. Les résultats ont été : désengagement moral a réussi à diminuer, ce qui, à son tour, a réduit à la fois l'intimidation et les comportements extérieurs et a augmenté la défense.</p> <p>L'intervention sur les normes sociales a permis de réduire les brimades, mais pas par le biais de la norme de classe injonctive comme prévu.</p>
Introduction & Recension des écrits scientifiques & concepts théoriques	
Pertinence	<p>Plusieurs programmes de lutte contre le phénomène de harcèlement ont été développés. Certains ont montré une efficacité positive, mais des méta-analyses suggèrent que les résultats de ces programmes anti-harcèlement ont été mitigés et limités dans l'ensemble (avec une moyenne de 20% de réduction)</p> <p>La compréhension du fonctionnement de ces programmes est limitée par deux lacunes dans l'évaluation :</p>

	<ol style="list-style-type: none"> 1. Concentration sur l'évaluation des résultats comportementaux, négligent l'évaluation des médiateurs supposés → permet de tester le rôle de processus spécifiques dans les brimades et réduit le risque de conclure à rote que le programme n'a aucun effet sur les brimades. 2. Programmes de lutte évalués comme un tout. Pas de connaissances sur la contribution unique de chaque composante. 3. Pour élargir nos connaissances et notre compréhension des programmes de lutte contre les brimades, nous devons tout d'abord identifier et sélectionner les composantes pertinentes de la lutte contre les brimades à étudier, sur la base de recherches et de théories antérieures. <p>Les cadres du désengagement moral et des normes sociales offrent tous deux une explication à ce décalage entre les attitudes prioritaires des élèves et leurs comportements réels, et ont été suggérés comme des orientations prometteuses pour la prévention des brimades mais ont rarement vu par du tout été ciblées dans des programmes jusqu'à présent. Le début de l'adolescence représente une période de développement appropriée pour examiner les processus qui expliquent le changement dans les brimades ainsi que la prévention</p>
Objectifs/questions de recherche	<p>Objectif :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Comblent les deux lacunes méthodologiques susmentionnées : aperçu des rôles du désengagement moral et des normes sociales dans le maintien de l'intimidation. 2. Déterminer leur potentiel en tant qu'éléments de programmes d'intervention.
Principaux concepts théoriques	<p>Désengagement moral : désengagement sélectif d'individus par rapport à leurs standards moraux. (p.3)</p> <p>Normes sociales : façonnent, contraignent et maintiennent les comportements des membres d'un groupe au-delà des attitudes individuelles (p.3-4)</p>

PARTIES RECHERCHE QUANTITATIVE

Méthodologie

Questions de recherche	<p>Hypothèse 1 : Le fait de contester l'utilisation de mécanisme de désengagement moral limiterait leur utilisation par les élèves</p> <p>Hypothèse 2 : fournir aux élèves des informations correctes sur les attitudes anti-intimidation corrigerait leur perception de la norme de classe à l'égard de celle-ci</p> <p>Hypothèses résultats : résultats primaires seraient médiateur pour les résultats comportementaux secondaire ; réduction des comportement des élèves passifs et augmentation des comportements de défense</p>
Devis	RCT À 3 bras. Voir intervention
Sélection des participants ou objet d'étude	<p>Adolescents entre 9-12 ans en Belgique francophone. 25 écoles intéressées —> 9 écoles ont accepté de participer</p> <p>Groupe intervention 1 (désengagement moral) = 3 écoles, 350 élèves</p> <p>Groupe intervention 2 (normes sociales) = 3 écoles, 397 élèves</p> <p>Groupe contrôle = 3 écoles, 449 élèves</p>
Choix des outils de collecte des données	<p>Désengagement moral :</p> <p>Version française Moral Disengagement in Bullying Scale (MDBS, Tolmatcheff, 2022) : 14 items à indiquer par une échelle de Likert en 4 points</p> <p>Seuil alpha : T1 : 0.84, T2 : 0.87</p> <p>Norme de classe d'injonction perçue :</p> <p>Salmivalli et Voeten (2014), mesures des attitudes contre le harcèlement – 8 items comme « le harcèlement peut être amusant parfois » à noter sur une échelle de Likert en 4 points.</p> <p>Seuil alpha : T1 0.79, T2 : 0.80</p> <p>Harcèlement :</p>

		<p>Échelle en 10 items (Tolmatcheff et al 2020). 3 items mesurant harcèlement direct, 3 items indirects, 3 items cyberharcèlement</p> <p>Seuil alpha pour le harcèlement global : T1 0.85, T2 0.83 Seuil alpha pour le harcèlement direct : T1 0.85, T2 0.84 Seuil alpha pour le harcèlement indirect : T1 0.81, T2 0.81</p> <p>Comportement de défense : Participant rôle scale (Surron, Smith, 1999), 3 item adaptés tirés de cette échelle, formulés sous forme d'énoncés auto-déclarés. Ex : Consoler la victime —> je console la victime</p> <p>Seuil alpha : T1 0.67, T2 0.73</p> <p>Comportement passif/extérieur 3 items adaptés basé sur une version abrégée du Participant Rôle Scale (1999), formulé sous forme d'énoncés auto-déclarés : Je fais semblant de ne pas voir....</p> <p>Seuil alpha : T1 0.70, T2 0.79</p>
<i>Interventions programmes applicable)</i>	<i>ou (si</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Une condition d'intervention de désengagement moral <p>Les interventions ont été inspirée par le Bullying Literature Projet-Moral Disengagement Version (BLP-MD) (Wang & Goldberg, 2017) : intervention de 5 sessions dans la classe qui utilise des livres d'histoires montrant des situations de harcèlement. Création de nouvelles histoires de 1800 mots, adaptées à l'échantillon, destinées à illustrer l'utilisation des mécanismes de désengagement moral. Chaque session était clôturée par une activité d'écriture individuelle (écrire la fin de l'histoire, signet d'illustration</p> <ul style="list-style-type: none"> - Une condition d'intervention de normes sociales <p>et le Surrey of Bullying at Your School (Perkins et al, 2011) : 5 sessions d'intervention dans la classe en utilisant des données auto-déclarées en ligne pour mettre en évidence l'écart entre normes perçues et réelles par le biais d'affiches.</p>

	<p>- Un groupe témoin</p> <p>Les écoles du groupe contrôle ont reçu une intervention d'une durée et d'une intensité similaires, sur un sujet sans rapport avec l'intimidation —> contrôle des changements de facteurs de traitement non spécifique</p> <p>L'étude s'est déroulée durant l'année scolaire 2018-2019.</p> <p>Les élèves ont rempli des questionnaires papier confidentiels pendant les heures de classe sous la supervision d'un membre de l'équipe de recherche. Introduction « enquête sur le bien-être des enfants à l'école »</p> <p>T1 : données recueillies automne 2018 T2 : données recueillies printemps 2019</p>
Méthode d'analyse des données	Analyses de variance ANOVA, pour comparer les 3 groupes à la ligne de base. Écart par rapport à la normalité pour les variables comportement passif/extérieur et norme de classe d'injonction prévue
Résultats	<p>Les élèves dans l'intervention du désengagement moral —> un peu plus de comportement passif.</p> <p>Intervenir sur le désengagement moral le réduisait significativement $a_1 = -.46$, et des changements dans ce sens étaient positivement liés à une réduction du harcèlement ($b_1 = .33$) et des comportements passifs ($b_2 = .20$)</p> <p>Un changement de désengagement moral était négativement lié au changement de comportement de défense ($b_3 = -.10$), une baisse de désengagement moral conduisait à une augmentation des comportements de défense. Ceci confirme qu'une intervention sur le désengagement moral est efficace, sans nécessité ou répercussion sur une autre variable (comme la norme de classe perçue).</p> <p>L'intervention sur les normes sociales ont un effet direct sur la réduction de harcèlement ($c'4 = -.18$). Mais agir sur la norme de classe d'injonction perçue n'a pas contribué à cet effet. Donc hypothèse de départ rejetée. Pas</p>

	<p>de changement sur médiateur hypothétisé (a4) qui n'a pas prédit de changement dans aucune variable résultats (b4, b5, b6)</p> <p>Analyses additionnelles ont mené à des conclusions similaires :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Changement désengagement moral prédit des changements dans indirect (B=.30), direct (b=.27) et cyberharcèlement (b=.17)
Discussion	<p>Intervention désengagement moral :</p> <p>Les effets indirects de l'intervention Sur le désengagement moral se sont répercutés sur le harcèlement direct et indirect, moins sur le cyberharcèlement car moins présent dans l'échantillon. Les harceleurs ont pu être moins sensibles à l'intervention et ajuster leurs stratégies de harcèlement de manière plus subtile.</p> <p>Intervention norme sociale :</p> <p>Bien que l'intervention ait diminué le harcèlement direct et indirect, cet effet ne s'est pas produit grâce à la norme de classe d'injonction perçue à l'égard du harcèlement.</p> <p>Fournir aux personnes des informations correctes sur la norme de groupe s'est avérée efficace dans de précédentes études mais pas dans celle-ci. Ni sur les comportements de défense et passifs.</p> <p>Il se peut que tenir tête aux harceleurs est trop risqué qui craignaient pour leur propre statut (devenir la prochaine victime). Les harceleurs, ont peut-être été sensibles à l'intervention car ils sont motivés par des objectifs de domination (escalade dans leur statut social)</p> <p>Au-delà du contexte d'une intervention structurée contre l'intimidation, la connaissance des mécanismes de désengagement moral pourrait permettre de détecter et les invalider chez les élèves face à une situation d'intimidation.</p>
Recommandations & suggestions	<p>Examiner le ciblage du désengagement moral et son efficacité pour lutter contre le Cyberharcèlement</p> <p>Considérer le désengagement moral collectif : mécanismes partagés au sein d'un groupe —> développer davantage la différence entre individuel et collectif.</p>

	Intervenir sur le désengagement moral serait de plus en plus efficace avec l'âge, au cours du développement car l'utilisation de mécanismes de désengagement à l'égard de l'intimidation est conditionnée par les normes morales qui sont adoptées, révisées, modifiées et remplacées au fil des ans.
<i>Conclusions</i>	<p>Preuves supplémentaires de l'implication du désengagement moral dans les comportements d'intimidation. Et peut être facilement réduit chez les jeunes adolescents.</p> <p>L'intervention doit encore être affinée pour empêcher augmentation de l'intimidation indirecte chez les étudiants qui n'ont pas diminué le désengagement moral.</p> <p>Une composante ciblant le désengagement moral peut être pertinente à intégrer</p>

Annexe 14 : Analyse de l'article n°13

PARTIES COMMUNES AUX ARTICLES QUANTITATIFS & QUALITATIFS	
Identification du titre et du résumé	
Titre	Effects of the KiVa Anti-Bullying Program on Affective and Cognitive Empathy in Children and Adolescents Les effets du programme KiVa anti-harcèlement sur l'empathie cognitive et affective chez les enfants et les adolescents
Auteurs-es	Claire Garandeau : département de psychologie et logopédie de l'université de Turku, Finlande. Lydia Laninga-Wijnen : département des sciences sociales interdisciplinaire de l'université de Utrecht, Pays-Bas Christine Salmivalli : département de psychologie à l'université de Shandong, Chine.
Mots-clés	
Résumé	Cette étude examine l'effet du programme Anti-harcèlement Finlandais KiVa sur des changements d'empathie cognitive et affective
Introduction & Recension des écrits scientifiques & concepts théoriques	
Pertinence	<p>L'empathie joue un rôle clé dans les situations de harcèlement scolaire.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Un manque augmente le harcèlement 2. Prédit positivement La Défense des pairs <p>Beaucoup de programmes scolaires anti-harcèlement incluent des composants destinés à augmenter l'empathie. Mais des test de leur efficacité n'investiguent pas systématiquement tous les niveaux de l'empathie.</p> <p>Il a été clairement démontré une déficience d'empathie affective chez les harceleurs, mais des résultats sur l'empathie cognitive sont moins cohérents. Dans certaines études l'association entre le harcèlement et l'empathie cognitive est en général négative ou aucun lien n'est trouvé alors que d'autres études suggèrent que les harceleurs surpassent leurs pairs en empathie cognitive ce qui peut faciliter leurs comportements stratégiques et abusifs.</p>

	<p>Les enfants qui défendent leurs pairs ont des niveaux élevés en empathie cognitive et affective, mais le lien serait plus fort entre défense et empathie affective.</p> <p>Afin d'améliorer les programmes de lutte contre le harcèlement, il est nécessaire d'avoir un meilleur savoir sur les types d'empathies qu'il faut augmenter. Il est ainsi important de déterminer si des élèves sont plus ou moins sensibles aux tentatives d'augmentation de leur empathie. Cependant les variations entre enfants concernant leurs niveaux d'empathies sont dépendant de leurs caractéristiques individuelles.</p>
Objectifs/questions de recherche	<p>Est-ce que l'empathie peut être augmentée ?</p> <p>Est-ce que les efforts pour augmenter l'empathie fonctionne pour tous les étudiants ? Pour toutes les classes ?</p>
Principaux concepts théoriques	<p>Empathie : 1. réponse automatique qui ne peut pas être apprise, acquise par un facteur génétique. 2. Facteurs environnementaux influences les compétences empathiques → plus fort chez les enfants. Mesurée uniquement par ce que les enfants ressentent ou pensent lorsqu'ils voient un autre enfant être victimisé</p> <p>Empathie cognitive :</p> <p>Empathie affective : hautement influencée par les gènes</p> <p>KiVa : programme finlandais contre le harcèlement évalué en Finlande sur tout le territoire. Inclus des actions destinées à tous les étudiants comme :</p> <ul style="list-style-type: none"> - 2h de leçons sur le harcèlement <ul style="list-style-type: none"> ○ Contenus orientés sur la construction de l'empathie : jeux de rôle, histoires, apprentissage sur reconnaissance des émotions ; films sur témoignages d'adultes harcelés - Un jeu sur ordinateur <ul style="list-style-type: none"> ○ Éléments tournés vers empathie : accès aux émotions des personnages - Des poster anti-harcèlement - Des vestes pour les superviseurs de récré

PARTIES RECHERCHE QUANTITATIVE

Méthodologie	
Questions de recherche	<p>L'étude souhaite examiner l'effet du KiVa sur les niveaux d'empathie affective et cognitive chez des enfants d'école primaire et secondaire après 9 mois d'implantation et si ces effets varient en fonction :</p> <ul style="list-style-type: none"> - du genre, du niveau initial d'harcèlement, empathie et popularité - Du type de classe : primaire / secondaire - Des normes de la classe : harcèlement = commun / degré de popularité selon harcèlement <p>Hypothèse de recherche : implémenter KiVa va augmenter les deux types d'empathie. Mais que les effets seraient plus bas pour les garçons, les élèves populaires, les classes de secondaire et les classes où le harcèlement faisait partie de la norme</p>
Devis	RCT
Sélection des participants ou objet d'étude	<p>3'418 écoles invitées à participer par courrier (primaires et secondaires) → 275 portées volontaires</p> <p>Échantillonnage randomisé : les sujets ont été assignés de manière aléatoire dans les groupes test et groupe contrôle.</p> <p>Pré-test (T1) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - 78 écoles assignées au groupe test → 9'562 participants - 78 écoles assignées au groupe contrôle → 7'629 participants <p>Post-test (T2) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - 77 écoles assignées au groupe test → 8'696 participants - 60 écoles assignées au groupe contrôle → 5'977 participants <p>Pour analyse : critères d'inclusions des classes pour groupe test et groupe contrôle:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <10 élèves à T1 - % de participation à T1 < 60% - > 20% de changement de composition du groupe entre T1 et T2 <p><u>Groupe test :</u> T1 = 8'476 participants (74 écoles) T2 = 7'467 participants (74 écoles)</p> <p><u>Groupe contrôle :</u></p>

	<p>T1 = 6'927 participants (66 écoles)</p> <p>T2 = 5'205 participants (60 écoles)</p>
<i>Choix des outils de collecte des données</i>	<p>Collecte des données : durant les heures de cours habituels, durant les cours d'informatique (sur ordinateur), remplissage de questionnaires sur internet sous la supervision des enseignants.</p> <p>Les questionnaires et items étaient présentés de manière aléatoire. Au total les analyses ont porté sur un échantillon de 12'162 participants.</p>
<i>Interventions programmes applicable)</i>	<p>ou (si</p> <p>T1 : mesure pré-test des variables empathies affective et cognitive ; harcèlement ; popularité perçue dans les groupes test et contrôle</p> <p>Mesure intermédiaire (mi-intervention) : lors de la mise en place de l'intervention = implantation du programme KiVa dans les groupes tests</p> <p>T2 : mesure post-test des variables dans les groupes test et groupes contrôle</p>
<i>Méthode d'analyse des données</i>	<p>Empathie affective et cognitive :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Questionnaire avec : 4 items pour empathie affective ; 3 items empathie cognitive <p>Harcèlement :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Questionnaire sur le rôle des participants avec 3 items <p>Popularité perçue :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Un item de nomination simple : qui est le plus populaire dans la classe <p>Variable au niveau de la classe :</p> <ul style="list-style-type: none"> - La norme de popularité de l'intimidation en classe a été opérationnalisée comme la corrélation au sein de la classe entre l'intimidation et la popularité perçue. - la norme descriptive de l'intimidation a été opérationnalisée comme la moyenne de la classe des scores individuels en matière de harcèlement - La proportion de garçons a été incluse comme co-variable <p>Plan d'analyse :</p> <p>L'analyse des effets de KiVa au post-test sur l'empathie s'est faite via le MSEM = équation structurelle à modélisation</p> <p>Le modèle inclus des variables prédictives au niveau individuel centrées sur la moyenne de la classe :</p>

	<p>A T1 : Genre ; empathie affective ; empathie cognitive ; harcèlement ; popularité perçue.</p> <p>Au niveau intermédiaire :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Statut d'intervention (KiVa vs contrôle) - Type d'école (primaire vs secondaire) - Normes descriptives et de popularité de l'intimidation - Proportion de garçons <p>A T2 : empathie affective ; empathie cognitive</p>
Résultats	<p>Les niveaux d'empathie affective et émotionnelle ne différaient pas entre les deux groupes à T1, mais étaient significativement plus élevés pour les participants du programme KiVa à T2 ($p < .001$) Mais pas de résultats significatifs à T2 pour l'empathie cognitive.</p> <p>Les différences de 8% sur la variable d'empathie affective et les 9.3% sur l'empathie cognitive étaient causées par des différences interclasses.</p> <p><u>Empathie affective :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Être une fille - Niveaux élevés à T1 - Niveaux élevés de popularité à T1 - Niveaux bas de harcèlement à T1 <p>Ont prédit un taux élevé d'empathie affective à T2.</p> <p>Au niveau de la classe dans sa globalité, il y avait un effet positif de KiVa sur l'empathie affective, ce qui a confirmé l'hypothèse.</p> <p>Empathie affective à T2 était plus basse :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dans les écoles secondaires VS écoles primaires - Dans les classes avec des normes de harcèlement et de popularité plus élevés - Dans les classes avec une plus grande proportion de garçons <p><u>Empathie cognitive :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Être une fille - Niveaux élevés à T1 - Niveaux élevés de popularité à T1

	<ul style="list-style-type: none"> - Niveaux bas de harcèlement à T1 <p>Ont prédit un taux élevé d'empathie cognitive à T2.</p> <p>Contrairement à l'hypothèse de recherche, il n'y avait pas d'effet significatif de KiVa sur des changements dans l'empathie cognitive</p> <p>Empathie cognitive à T2 était plus basse :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dans les écoles secondaires VS écoles primaires - Dans les classes avec des normes de harcèlement et de popularité plus élevés - Dans les classes avec une plus grande proportion de garçons <p>Caractéristiques contextuelles :</p> <p>3 interactions ont été testé au niveau de la classe :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. KiVa et le niveau scolaire 2. KiVa et les normes de popularité-harcèlement 3. KiVa et le harcèlement <p>Les résultats n'étaient pas significatifs pour aucun type d'empathie.</p> <p>Ainsi l'hypothèse que KiVa serait plus efficace pour augmenter l'empathie dans les écoles primaires VS secondaires n'a pas été confirmée</p> <p>Malgré des résultats montrant des taux d'empathie affective et cognitive plus bas dans les classes où le harcèlement était une norme de popularité, l'hypothèse que KiVa serait moins efficace pour les augmenter dans ce type de classe n'a pas été confirmée.</p> <p>Ainsi ces interactions non significatives ont été exclues et ont motivé des tests aléatoires avec les caractéristiques individuelles</p> <p>Caractéristiques individuelles :</p> <p>Empathie affective à T1 VS empathie affective à T2</p> <p>Harcèlement à T1 VS empathie affective à T2. Effet indirect de KiVa marginalement significatif $p=.055$</p>
Discussion	<p>L'étude a montré qu'après 9 mois d'implémentation, KiVa a eu un effet positif sur l'empathie affective mais pas d'effet significatif sur l'empathie cognitive.</p> <p>L'empathie joue un rôle clé dans la perpétration du harcèlement mais également dans sa défense</p>

	<p>L'empathie affective est plus fortement liée à la diminution de harcèlement et augmentation de la défense comparée à l'empathie cognitive. Les résultats ont montré que KiVa a une influence positive sur le développement de l'empathie affective.</p> <p>Prendre en compte des caractéristiques contextuelles est primordial – identifier les environnements sociaux qui peuvent entraver la sensibilité des participants</p> <p>L'ampleur de l'effet (positif de KiVa) est faible, reflet du fait que l'empathie pour les pairs victimisés est une caractéristique individuelle qui peut être fortement dépendante de nombreux facteurs (gènes, pratiques parentale, normes) —> moyens novateurs pour accroître l'empathie pour les enfants victimisés devraient être développés et intégrés dans les interventions de lutter contre l'intimidation.</p> <p>Les éléments de KiVa pour accroître l'empathie : histoires de victimisation, accès aux points de vue des autres, favoriseraient la préoccupation affective plutôt que favoriser une meilleure compréhension de ce que vivent les camarades de classe intimidés.</p> <p>Les étudiants qui ont tendance à intimider les autres ou qui manquent de compétences empathiques ne sont pas nécessairement résistants aux tentatives d'éveil de leur empathie —> réjouissant</p> <p>Bien que la popularité se soit révélée problématique dans la perpétration du harcèlement car elle peut motiver le comportement, aucune indication trouvée qu'une forte popularité ait entravé les effets de KiVa sur l'empathie. Il n'y a pas non plus de preuves que les garçons soient moins réceptifs que les filles.</p>
<i>Recommandations & suggestions</i>	<p>Les études futures devraient examiner les effets du programme sur les constructions : préoccupation affective et compassion.</p> <p>Les nouvelles technologies offrent une voie prometteuse pour améliorer les capacités d'empathie des programmes de lutter contre l'intimidation. (Réalité virtuelle.</p> <p>Nouvelles stratégies devraient tenir compte de sa vulnérabilité aux normes d'intimidation en classe. La présente étude n'a trouvé aucun effet des normes sur les effets de KiVa sur l'empathie</p> <p>Autres stratégies : formation à la pleine conscience, apprentissage coopératif</p> <p>Tenir compte du fait que l'empathie varie entre les individus, à cause de différences de cibles : les filles ont plus d'empathie pour les filles que pour les garçons par exemple. —> relation entre les acteurs.</p> <p>Examiner les réactions physiologiques : changement FC, EEG, activité électromyographique faciale</p>

	<p>Examiner si l'empathie pour les victimes dépend de la forme d'abus à laquelle ils sont soumis et examiner l'impact des interventions de sensibilisation à l'empathie sur différents types d'intimidation.</p> <p>Limitations : éléments auto-déclarés</p>
<i>Conclusions</i>	<p>Programme de lutte KiVa influence positive sur empathie affective mais pas sur l'empathie cognitive pour les pairs victimes d'intimidation après 9 mois de mise en œuvre. Cet effet peut se traduire par une diminution du comportement d'intimidation</p>

Annexe 15 : Analyse de l'article n°14

PARTIES COMMUNES AUX ARTICLES QUANTITATIFS & QUALITATIFS	
Identification du titre et du résumé	
Titre	<p>Peer defending as a multidimensional behaviour : Development and validation of the Defending Behaviors Scale</p> <p><i>La Défense des pairs comme comportement Multidimensionnel : Développement et validation de l'échelle des comportements de défense</i></p>
Auteurs-es	Laura J. Lambe, Wendy M. Craig, Université de Kingston, Canada, département de psychologie
Mots-clés	Harcèlement, défendre, intervention de pairs, adolescence, analyse de facteurs
Résumé	<p>Défense représente toute action pro sociale destine à aider un pair victime. Les recherches antérieures soutienne une distinction entre les formes de défense, cette étude a pris en compte ce phénomène de manière multidimensionnelle. En examinant les propriétés psychométriques d'une échelle à plusieurs éléments, l'échelle des comportements de défense (DBS). Un modèle de défense à 4 facteurs a fourni le meilleur ajustement aux données</p>
Introduction & Recension des écrits scientifiques & concepts théoriques	
Pertinence	<p>De récentes études canadiennes montrent de par mois, plus de 50% des élèves de 7-8 année sont témoins au moins une fois dans leur école de harcèlement dans les couloirs ou la cours.</p> <p>Les élèves passifs (ceux qui sont témoins) font partie de la dynamique complexe du harcèlement et peuvent influencer la situation de manière positive et/ou négative.</p> <p>Certains passifs interviennent pour soutenir leurs pairs victimes de harcèlement, on les appelle des défenseurs. Le défenseur a des comportement pro-sociaux pour aider les individus harcelés. Des études ont montré que La Défense par les pairs est efficace pour contrer le harcèlement.</p>

		<p>Par conséquent, plusieurs programmes de lutte contre la victimisation ont axé leurs interventions sur l'augmentation de La Défense par les pairs. Bien que l'efficacité de ce comportement ait été démontrée, peu de choses sont connues sur les types de comportements véritablement mis en jeu chez les défenseurs.</p> <p>Les recherches antérieures se sont concentrées sur La Défense comme catégorie globale plutôt que comme un comportement multidimensionnel</p>
Objectifs/questions de recherche	de	<p>Les programmes de prévention et intervention contre le harcèlement encouragent La Défense par les pairs sans avoir une compréhension claire de ce à quoi ressemble un comportement de défense ou comment différentes stratégies de défense peuvent avoir un impact sur les jeunes</p> <p>Le but de cette étude est d'analyser La Défense par les pairs dans une situation de harcèlement au regard de ce phénomène de manière multidimensionnelle, en utilisant des théories pro-sociales comme guide afin de développer un instrument théoriquement informé et psychométriquement solide pour évaluer les comportements de défense —> Échelle de comportement de défense (DBS)</p>
Principaux théoriques	concepts	<p>Défendre au sein d'un groupe : Rôle homogène dans la littérature : les défenseurs sont la plupart du temps des filles, populaires, appréciées, empathiques, avec un sens de moral. Les comportements incluent : dénoncer à un adulte, réconforter la personne harcelée, attaquer la personne agressive, dire aux autres d'arrêter le harcèlement</p> <p>Dans la littérature, les rôles dans la dynamique de harcèlement sont catégorisés : victime, harceleur, témoin... Cependant il a été observé que ceux-ci sont dynamiques, les élèves qui défont peuvent être à leur tour harcelés dans d'autres situations. Cette approche catégorielle peut provoquer différents résultats et des variations dans les mesures. Ainsi cette méthode semble ne pas démontrer de manière précise toutes les façons dont les jeunes ont de défendre leurs pairs.</p> <p>Défendre en tant que comportement multidimensionnel : Défense directe : comportement où on confronte directement l'agressivité (dire d'arrêter, pousser)</p>

	<p>Défense indirecte : réconforter la victime, rechercher de l'aide</p> <p>Orienté vers la victime ou vers l'agresseur. Tout ces composants de La Défense des pairs ont été évalués avec des intrus entant comportement uniquement 1 item par comportement de défense</p> <p>Des différences individuelles dans les ressources personnelles (auto-efficacité), affect (empathie) et les expériences de socialisation (soutien social) peuvent différentiez les personnes plus à même d'utiliser une forme de défense ou l'autre.</p> <p>Théorie pro sociale comme guide : Défendre est une forme de comportement pro-social qui prend place en réponse à du harcèlement de pairs. Les théories pro sociales actuelles parlent de l'aide comme vaste catégorie qui englobe de nombreux comportement uniques mais associés.</p> <p>Différents types d'aide peuvent être différenciés, notamment par des facteurs tels que les ressources personnelles, l'éveil psychologique et affectif et les expériences de socialisation.</p> <p>La « prosocialité » est définie comme l'intention d'aider l'autre</p>
--	--

PARTIES RECHERCHE QUANTITATIVE	
Méthodologie	
Questions de recherche	<ol style="list-style-type: none"> 1. Examiner la structure sous-jacente de l'échelle de comportement de défense : hypothèse qu'un modèle multifactoriel avec les deux type de défense correspondrait le mieux aux données

	Établir les propriétés psychométriques des sous-types de défense (prévalence et différences entre les sexes). Examiner la fiabilité et examiner la validité du DBS en testant les relations entre les concepts existants (harcèlement, victimisation, empathie, agressivité, auto-efficacité sociale, soutien social et comportement pro-social). Hypothèse que La Défense directe serait associée positivement avec sentiment d'auto-efficacité social et réaction agressives et plus commun chez les garçons. La Défense indirecte serait positivement associée à l'empathie et au soutien social et plus commun chez les filles
Devis	Plan quasi-expérimental
Sélection des participants ou objet d'étude	<p>572 participants, de 11 à 14 ans, avec une moyenne d'âge de 12.15 ans (SD = 0.95). 49% hommes, 50% femme, 1% non-binaire. 334 échantillon école, 238 échantillon communautaire.</p> <p>Les échantillons école et communautaires ont été combinés pour examiner la structure du DBS.</p>
Choix des outils de collecte des données	<p>Comportement de défense : Items tirés de la littérature sur La Défense et le harcèlement et les participants à ces phénomènes. 20 items ont été choisis et révisés par un panel d'experts pour évaluer au mieux les comportements</p> <p>Harcèlement et victimisation : Olweus bullying questionnaire, version modifiée avec 6 items par comportement. Le questionnaire comportent une définition du harcèlement et une évaluation des items avec une échelle de Likert en 5 ou 4 points.</p> <p>Empathie : Outil multidimensionnel *self-report » de l'empathie : Interpersonnal Reactivity index (1983). 7 items</p> <p>Agression : Questionnaire reactive-proactive, self-report questionnaire de 23 items (Raine et Al 2006)</p> <p>Soutien social :</p>

		<p>Échelle de soutien social des enfants et adolescents, 12 items (Malecki, 2000)</p> <p>Auto-efficacité sociale : Échelle de l'auto-efficacité sociale (Connors, 1989), 25 items</p> <p>Comportement pro-social : Pro social tendanciel Measure, révisé (Calro. 2003)</p>
<i>Interventions programmes applicable)</i>	<i>ou (si</i>	<p>L'échantillon école de 6-8 année ont participé à l'étude, ils ont rempli le questionnaire de l'étude durant une période de cours de 30-40 minutes en utilisant une tablette. Les données de suivi ont été collectées 8-10 semaines plus tard.</p> <p>L'échantillon communautaire ont rempli le questionnaire sur le web</p>
<i>Méthode d'analyse des données</i>		<p>Pour mesurer la structure du DBS :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Mesure corrélations inter-items : Kaiser-Meyer-Olkin test, Bartlett test et statistiques descriptives au niveau des items, scree plot, analyse parallèle, modèle du fit 2. Evaluation des facteurs de structure du questionnaire : mesures psychométriques : Cronbachs'alpaha pour la cohérence interne, test-retest pour la fiabilité avec des analyses bi-variées durant l'intervalle de 8-10 sem. 3. Validité convergente et discriminante des les association entre le questionnaire et les mesures existantes (outils collecte de données : harcèlement, empathie...), par analyses bi-variées, corrélation et régressions hiérarchiques <p>Vérification de la réplicabilité : invariance de mesure = tester une série de modèles pour vérifier si la structure factorielle est conservée pour tous les sexes.</p>
<i>Résultats</i>		<p>1. Corrélations inter-item et descriptives</p> <p>Dans les comportements de défense, les items représentant des méthodes de défense agressive (item 2,6,10,14,18 liste complète en page 51) étaient corrélés de manière plus faible aux items de défense.</p>

L'item 4 « j'ai été gentil avec la personne qui a été embêtée » est le comportement de défense le plus souvent utilisé ($p < .001$)

L'item 6 « j'ai poussé ou frappé le harceleur pour qu'il arrête » est le comportement de défense le moins souvent utilisé ($p < .001$)

2. **Déterminer le nombre de facteurs pour le questionnaire** : modèle à 4 facteur était le mieux pour correspondre aux données avec les types de défense : rapporter à l'autorité, consoler, agressivité et centré sur la solution

3. **Modèle fit avec ESEM** (ajustement du modèle) : le modèle à 4 facteur du DBS avec les 20 items choisis au départ a été examiné : permis d'écarter deux items qui n'étaient cohérents.

a. Corrélation entre les deux échantillons : très forte entre défense, consoler et centré sur la solution. La Défense agressive était le moins corrélées aux autres types de défense.

4. Statistiques descriptives des facteurs

90% des jeunes ados ayant été témoins de harcèlement ont adopté un comportement de défense.

- 7% utilisent 1 type
- 16% utilisent 2 types
- 29% utilisent 3 types
- 38% utilisent tous les types

Les comportements les plus utilisés sont :

- Consoler (88%)
- Rapporter aux autorités (73%)
- Centré sur la solution (68%)
- Défense agressive (49%)

	<p>Différences entre les genres : les filles utilisent plus de stratégies indirectes comme consoler et rapporter aux autorités. ($p < .05$) Les garçons utilisent plus de stratégies « agressives » ($p < .01$). Pas de différences avec l'approche centrée sur la solution.</p> <p>5. Corrélation entre les facteurs du DBS (1-rapporter aux autorités 2- consoler 3- agressivité 4-solution) et les mesures existantes en harcèlement, empathie, agression, auto-efficacité sociale, soutien social</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comportements de défense positivement corrélés avec le harcèlement ($p > .01$ à T2) - Défendre n'était pas positivement corrélé au soutien social et auto-efficacité sociale - Défense directe et indirecte positivement corrélée à l'empathie cognitive et affective → consoler ($p < 0.01$) - Défense centrée sur la solution associée à l'empathie cognitive ($p < .01$) - Rapporter aux autorités, consoler et défense centrée sur la solution associés positivement à la plupart de comportements pro-sociaux ($p < 0.05$) <p>La Défense directe comprenait à la fois une défense axée sur la solution et une défense agressive = confronter directement la situation. Défense axée sur la solution = comportement assertif et axé sur les problèmes. Défense agressive = agression réactive</p> <p>La Défense indirecte comprenait le réconfort et le signalement à l'autorité. Réconfort = défense axée sur les émotions et offre soutien à la victime. Signalement = demande de soutien</p>
Discussion	<p>Conformément aux études précédentes, trouvé des différences entre les formes directes et indirecte de défense, mais les différents résultats appuient la nature multidimensionnelle des comportements de défense.</p> <p>Les résultats montrent que les jeunes utilisent des comportements qui ne les oblige pas à se manifester devant leurs groupes de pairs. Cette forme de défense peut permettre à une personne de se comporter conformément à ses valeurs morales, indépendamment des facteurs situation les (les coûts perçus et les ressources disponibles pour intervenir directement dans la situation) = orientation future pour la recherche</p>

	<p>Plus de recherches nécessaires pour comprendre les risques et avantages de chaque type de comportement de défense, en particulier entre les sexes</p> <p>Bien que des différences individuelles puissent créer une tendance à s'engager dans un type de défense plus souvent qu'un autre, il est probable que des facteurs situationnels fassent varier les comportements. La majorité des jeunes ont déclaré se livrer à de multiples types de comportements de défense = processus dynamique.</p> <p>Facteurs situationnels : relations, amitiés, liens familiaux. Type de harcèlement dont on est témoin : La recherche menée auprès de jeunes enfants en 2012 par Rock et Baird montre que l'intimidation physique est associée au fait de le dire à l'enseignant, intimidation verbale associée au réconfort.</p> <p>Recherche future : examiner les facteurs de la personne en contexte qui conduisent à différents comportements de défense</p>
<i>Recommandations & suggestions</i>	<p>Les recherches futures devraient examiner la trajectoire des comportements de défense au cours du développement.</p> <p>Elles devraient adapter la mesure de l'auto-efficacité sociale, car dans cette étude elle a mesuré la confiance dans les compétences sociales dans une variété de situation ce qui a rendu les résultats trop généraux</p> <p>Les études futures devraient prendre compte de la réussite perçue des comportements de défense et la façon dont cela influence le développement de La Défense au fil du temps.</p>
<i>Conclusions</i>	<p>La Défense est une construction multidimensionnelle qui est mieux comprise à travers 4 types de comportements uniques, mais reliés. Le DBS est une mesure fiable et valide qui peut être utilisée pour mieux comprendre La Défense chez les jeunes</p>

Annexe 16 : Analyse de l'article n°15

PARTIES COMMUNES AUX ARTICLES QUANTITATIFS & QUALITATIFS	
Identification du titre et du résumé	
Titre	Bystander Intervention in Bullying : Role of Social Skills and Gender <i>Intervention des témoins dans le harcèlement : rôle des compétences sociales et du genre</i>
Auteurs-es	Lyndsay N.Jenkins : Université de Floride USA Amanda B Nickerson : Université de New York, USA
Mots-clés	Intervention des spectateurs/témoins, compétences sociales, harcèlement, défendre, empathie
Résumé	L'étude A examiné les associations entre le genre, les compétences sociales et le modèle d'intervention des spectateurs proposé par les psychologues sociaux Latané et Darley chez 299 élèves de la 6-8 ^e année
Introduction & Recension des écrits scientifiques & concepts théoriques	
Pertinence	<p>Les témoins ont un rôle puissant dans l'inhibition ou l'exacerbation du harcèlement.</p> <p>Parce que le harcèlement est une interaction sociale, il est important de comprendre les compétences sociales des participants.</p> <p>Bien que la recherche a révélé des déficits de compétences sociales à la fois des victimes et les auteurs, les relations sont complexes et peuvent varier en fonction de compétences spécifiques, du sexe et de la période de développement</p> <p>La présente étude est la première a examiner dans quelle mesure les compétences sociales prédisent les interventions des spectateurs pour les garçons et les filles, ce qui est important pour comprendre le contexte et le processus de défense dans l'intimidation.</p>

Objectifs/questions de recherche	A l'aide du modèle classique d'intervention des spectateurs en 5 étapes de Latané et Darley, les chercheurs ont élaboré une mesure pour évaluer les comportement des témoins de harcèlement
Principaux concepts théoriques	<p>L'intervention Des témoins dans le harcèlement : Pas les principaux intimidateurs mais jouent un rôle tels que renforcement, l'assistanat, La Défense, l'ignorant. Les élèves peuvent être engagés dans différents rôles. Des facteurs situationnels peuvent influencer la stabilité du comportement dans le harcèlement.</p> <p>D'un point de vue de la prévention et des interventions contre le harcèlement, le rôle de défenseurs directs et indirects requiert un intérêt particulier. Les actions comme rapporter aux autorité, demander de l'aide, et offrir du soutien aux élèves harcelés ont permis une réduction de harcèlement et de la victimisation et contribuent aux sentiment de sécurité des élèves.</p> <p>Le modèle d'intervention des spectateurs (MIS) de Latané et Darley se concentre sur l'effet du spectateur ou l'effet inhibiteur de la présence d'autrui sur l'aide dans une situation d'urgence. Le modèle met en évidence 5 étapes :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Notifier l'événement 2. Interpréter l'évènement comme une urgence qui requiert de l'aide 3. Accepter la responsabilité d'intervenir 4. Savoir comment intervenir ou prodiguer de l'aide 5. Mettre en œuvre des décisions d'intervention <p>Ce modèle a été adopté et appliqué à des contextes : prévention d'agressions sexuelles et harcèlement</p> <p>Une étude de 2014, conduire par Nickerson et al a appliqué le modèle théorique de Latané et Darley pour examiner le comportement des spectateurs dans les situations d'intimidation et harcèlement sexuel</p> <p>Ils ont créé une mesure pour évaluer les réactions des élèves é une situation hypothétique correspondant à chaque étape du modèle.</p> <p>Les analyses ont révélé que le modèle convenait bien aux données d'un échantillon d'élèves du secondaire, chaque étape était influencée par la précédente.</p>

	L'empathie a prédit la plus grande variance dans le modèle, suivi des attitudes pro-sociales
--	--

PARTIES RECHERCHE QUANTITATIVE	
Méthodologie	
Questions de recherche	<p>But : étendre la recherche sur le processus d'intervention des spectateurs dans l'intimidation. Examiner la mesure dans laquelle l'empathie, l'affirmation et la coopération prédisaient le MIS.</p> <p>But supplémentaire : évaluer plus spécifiquement l'impact de l'empathie, affirmation et coopération et leur interactions avec le genre dans chaque étape du MIS.</p> <p>Hypothèses : empathie, coopération et affirmation prédiraient le modèle en 5 étapes, l'empathie ayant le plus grand effet en raison des études antérieures. Les effets seraient plus fort chez les filles que chez les garçons.</p> <p>Empathie prédirait toutes les étapes alors que la coopération et l'affirmation plus les étapes de prise de responsabilité, savoir quoi faire et faire quelque chose.</p>
Devis	
Sélection des participants ou objet d'étude	<p>Échantillon de 299 élèves : 6^e 34.4%, 7^e 33.8%, 8^e 31.8%.</p> <p>171 filles</p> <p>128 garçons</p>
Choix des outils de collecte des données	<p>Tous les élèves ont rempli les enquêtes/questionnaire sur des ordinateurs portables</p> <p>Social Skills improvement system rating scale-student version SSIS :</p>

	<p>46 item sur les compétences sociales. Évaluait les comportement bénéfiques pour les interactions sociales, avec des sous-échelles pour la : communication, coopération, affirmation, responsabilité, empathie, engagement et self-contrôle. Les sous échelles mises en évidence ont été utilisées pour l'analyse. Chaque item est évalué sur une échelle de Likert en 4 points.</p> <p>Bystander intervention in Bullying (intervention du spectateur de harcèlement) :</p> <p>Échelle de 16 items qui mesure l'intervention des témoins dans une situation de harcèlement en fonction du modèle en 5 étapes.</p>
<i>Interventions programmes applicable)</i>	<i>ou (si</i>
<i>Méthode d'analyse des données</i>	<p>Méthode de modélisation d'équations structurelles multigroupes a été utilisée dans AMOS 22.0 pour déterminer si les compétences sociales étaient liées à l'intervention des spectateurs. 3 modèles ont été testés, pour chaque modèle, les compétences étaient les prédicateurs et les interventions de spectateurs les variables de résultat.</p> <p>Chi2 et CFI</p> <p>Modèle de Fit, avec CFI</p> <p>Modèle 1 : inclus les 3 compétences sociales (empathie, coopération, affirmation)</p> <p>Modèle 2 : inclus empathie et affirmation</p> <p>Modèle 3 ; inclus coopération et empathie. Testé l'association de la coopération et de l'empathie avec l'intervention des spectateurs.</p>

	<p>Des analyses de suivi ont été menées à l'aide de 5 analyses de régression multiples dans SPSS : but, examiner quelles compétences sociales étaient liées aux étapes du modèle MIS</p> <p>Le genre était un prédicateur codé factice avec les filles codées 0 et les garçons 1</p>
Résultats	<p>Modèle 1 : chi2 significatif mais valeur CFI inférieure à la plage recommandée, donc coefficients de trajectoire et les composantes du modèle n'ont pas été interprétées</p> <p>Modèle 2 : chi2 significatif, CFI inférieure à la plage recommandée —> composantes pas interprétés</p> <p>Modèle 3 : chi2 significatif et CFI dans la plage recommandée</p> <p>Corrélations positives significatives faibles à modérées entre chaque comportement de spectateur et chaque compétences sociales pour les garçons et les filles. SAUF une corrélation non significative entre la coopération et le savoir-faire pour les filles</p> <p>Notifier l'événement n'était corrélé avec aucune compétence sociale ni pour garçons ni pour filles. Des corrélations positives significatives entre chaque comportement de spectateur et chaque compétences sociale pour les garçons et les filles, sauf une corrélation non significative entre la coopération et le savoir-faire pour les filles.</p> <p>Les garçons et les filles avaient des scores similaires pour l'affirmation, l'acceptation de la responsabilité la connaissance.</p> <p>Les filles ont eu des scores significativement plus élevés pour la coopération, l'empathie, la notification de l'évènement, l'interprétation de l'évènement et l'intervention.</p> <p>Les résultats de cette étude étendent les recherches passées en examinant le rôle de l'empathie et la coopération par rapport au MIS</p>

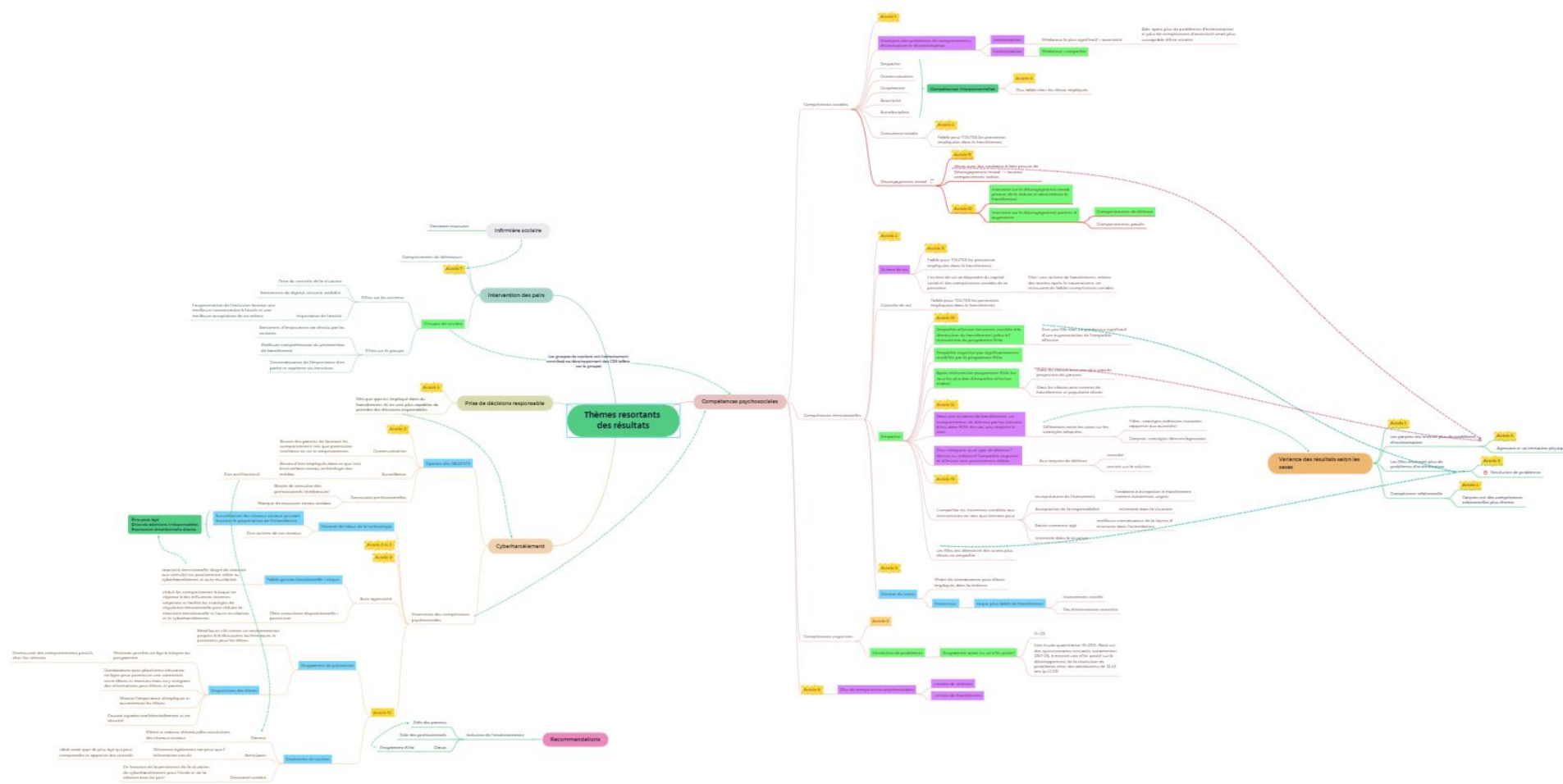
	<p>Le modèle 3 a testé l'association de la coopération et de l'empathie avec l'intervention des spectateurs. Le Chi2 était significatif ($p < 0,001$) Les valeurs CFI dans la plage recommandée. Tous les coefficients de trajectoire pour les garçons et les filles étaient significatifs et dans la direction attendue, à l'exception des chemins entre la coopération et l'intervention des spectateurs qui n'étaient pas significatifs pour les garçons et les filles.</p> <p>Le chemin entre l'empathie et l'intervention des spectateurs était positive et significative pour les garçons et les filles.</p> <p>Interpréter l'évènement comme urgence était significative ($P > 0.001$) avec les compétences sociales et le genre.</p> <p>L'empathie était un prédicateur positif et significatif pour l'interprétation de l'évènement comme une urgence, ce qui indique que les individus avec une plus grande empathie tendent d'interpréter le harcèlement comme un évènement urgent.</p> <p>L'empathie était lié positivement à l'acceptation de la responsabilité ($p > 0.000$), ce qui indique que les individus avec plus d'empathie sont également plus enclins à accepter la responsabilité d'intervenir dans la situation.</p> <p>Savoir comment agir était lié significativement à l'affirmation ($p > 0.002$) et l'empathie ($p > 0.003$) ce qui indique qu'une plus grande assertivité et empathie étaient associées à une meilleure connaissance de la façon d'intervenir dans l'intimidation</p> <p>L'empathie était significativement liée à l'intervention ($p > 0.002$)</p>
Discussion	<p>Différences entre les sexes : filles + de coopération et empathie. Des études ont montré que des différences significatives sont trouvées lorsque les mesures d'auto-évaluation sont utilisées, mais aucune différence entre les sexes avec l'évaluation par les pairs.</p> <p>Les filles ont rapporté notifier l'évènement, l'interpréter comme une urgence et intervenir plus fréquemment que les garçons. Des recherches antérieures ont montré que les filles étaient plus susceptibles que les garçons d'intervenir dans l'intimidation, aucune étude n'a examiné les différences à chaque étape du modèle. —> les filles peuvent être plus sensibles à l'intimidation.</p>

	<p>Les hypothèses concernant le rôle de l'empathie, coopération et affirmation en tant que prédicateur de l'intervention des spectateurs ont été partiellement soutenues. L'empathie convient le mieux à l'ensemble du modèle d'intervention. Aussi la coopération.</p> <p>L'empathie joue un rôle important dans l'intervention des spectateurs. Bien qu'elle ne soit pas aussi importante pour observer l'intimidation dans l'environnement, lorsqu'elle est remarquée, les collégiens avec le plus d'empathie sont plus susceptibles de la considérer comme un problème, accepter la responsabilité d'aider et de savoir quoi faire.</p> <p>Il est important de considérer le contexte de la préadolescence et du développement et les contextes d'écoles rurales. Notamment pour les compétences comme la coopération : dans un contexte rural des familles peuvent se retrouver dans des écoles et ainsi la coopération peut-être plus forte.</p>
<i>Recommandations suggestions</i>	<p>& Les trouvailles de ces études suggèrent que les individus, en fonction de leur compétences et personnalité qu'ils possèdent peuvent répondre différemment en tant que défenseurs.</p> <p>Importantes implications pour la pratique dans l'entraînement aux interventions des défenseurs devrait délimiter différentes options pour aider la lutte contre le harcèlement.</p> <p>Par exemple, des individus qui sont coopératifs ne peuvent peut-être pas savoir comment intervenir directement avec la personne qui harcèle à moins qu'elle soit assertive. Mais si on leur apprend qu'apporter du soutien social et de consoler la victime, qui est un moyen d'intervenir mais de manière plus indirecte et donc qui pourrait leur convenir, et donc être plus confortables pour intervenir.</p> <p>L'importance du contexte peut être comprise grâce aux différences dans différentes compétences sociales et comportements de défenseurs, cette étude démontre ainsi que les compétences sociales ont prédit les interventions de défenseurs de manière similaire pour les filles et les garçons.</p> <p>Ainsi se concentrer sur des compétences importantes : empathie et assertivité, peut construire une base importante pour les interventions des défenseurs.</p>

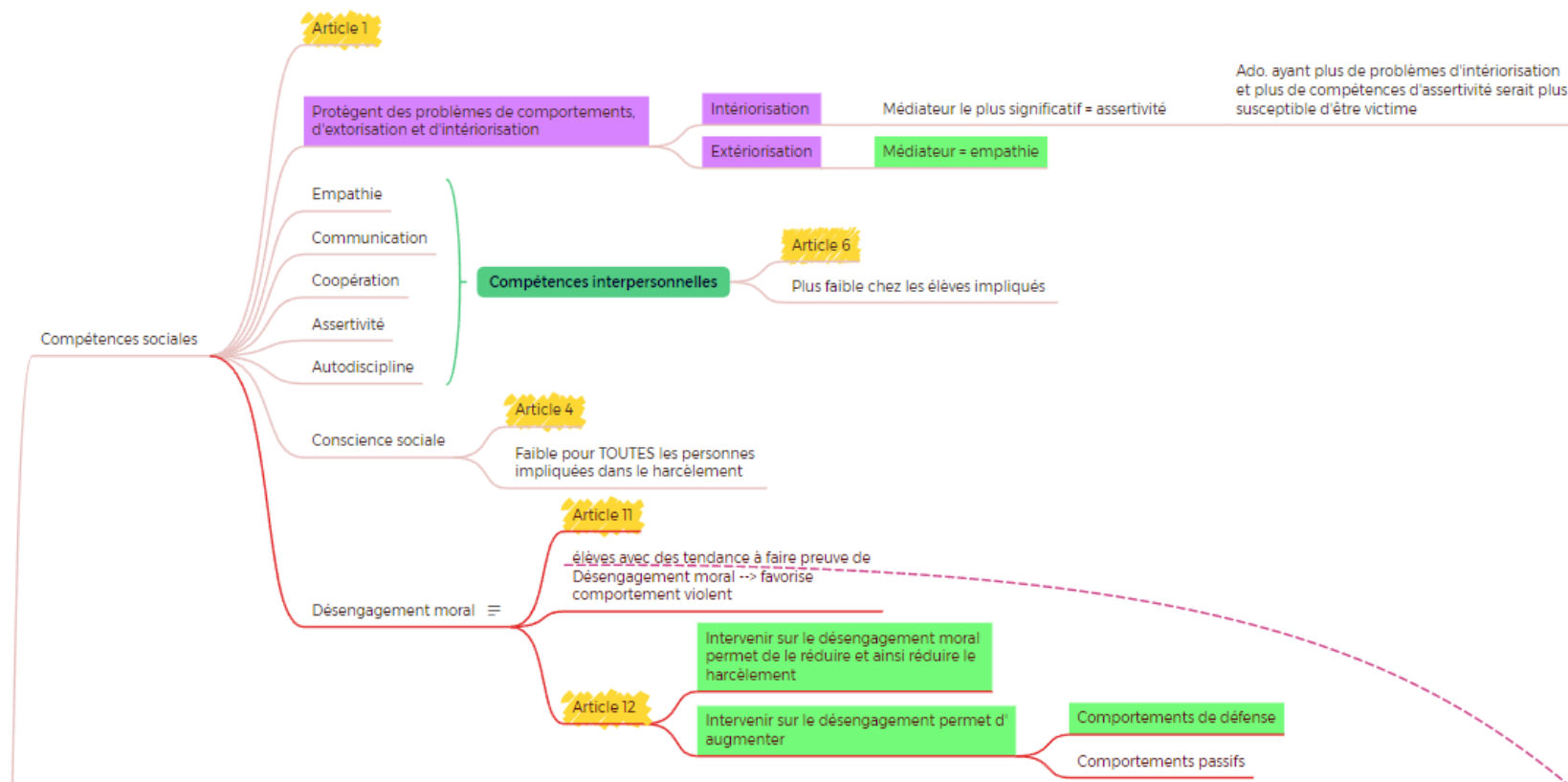
	<p>Certains programmes de prévention ayant montré une efficacité pour des enfants en 7^e année et en dessous, se sont avérés inefficaces plus tard, avec une augmentation des comportements d'intimidation dans les années au-dessus. Ainsi il serait particulièrement intéressant de se concentrer sur la prévention du harcèlement et le développement des compétences sociales dans les « jeunes » années, voir à l'école élémentaire.</p> <p>Bien que les effets des programmes anti-harcèlement n'ai pas eu de résultats significatifs chez les adolescents, des méta-analyses ont révélé que les étudiants du secondaire étaient plus réceptifs à des programmes visant leurs comportements de défenseurs que les élèves plus jeunes (école élémentaire)</p> <p>Limitations : outils de « self-report » pour les compétences sociales et interventions de défenseur</p> <p>Recommandation pour la recherche :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Études longitudinales - Examiner des moyens de défense séparément → possible que certaines compétences sociales prédisent différemment chacune de ces moyens de défense <p>Élément contextuel important à prendre en compte : relation entre le potentiel défenseur, la victime et l'harcéleur</p>
Conclusions	<p>Cette étude renforce l'importance de l'empathie et l'importance de reconnaître et montrer de l'intérêt aux émotions des autres, voir les choses au travers de la perspective d'une autre personne</p>

Annexe 17 : Schéma heuristique de la synthèse des résultats

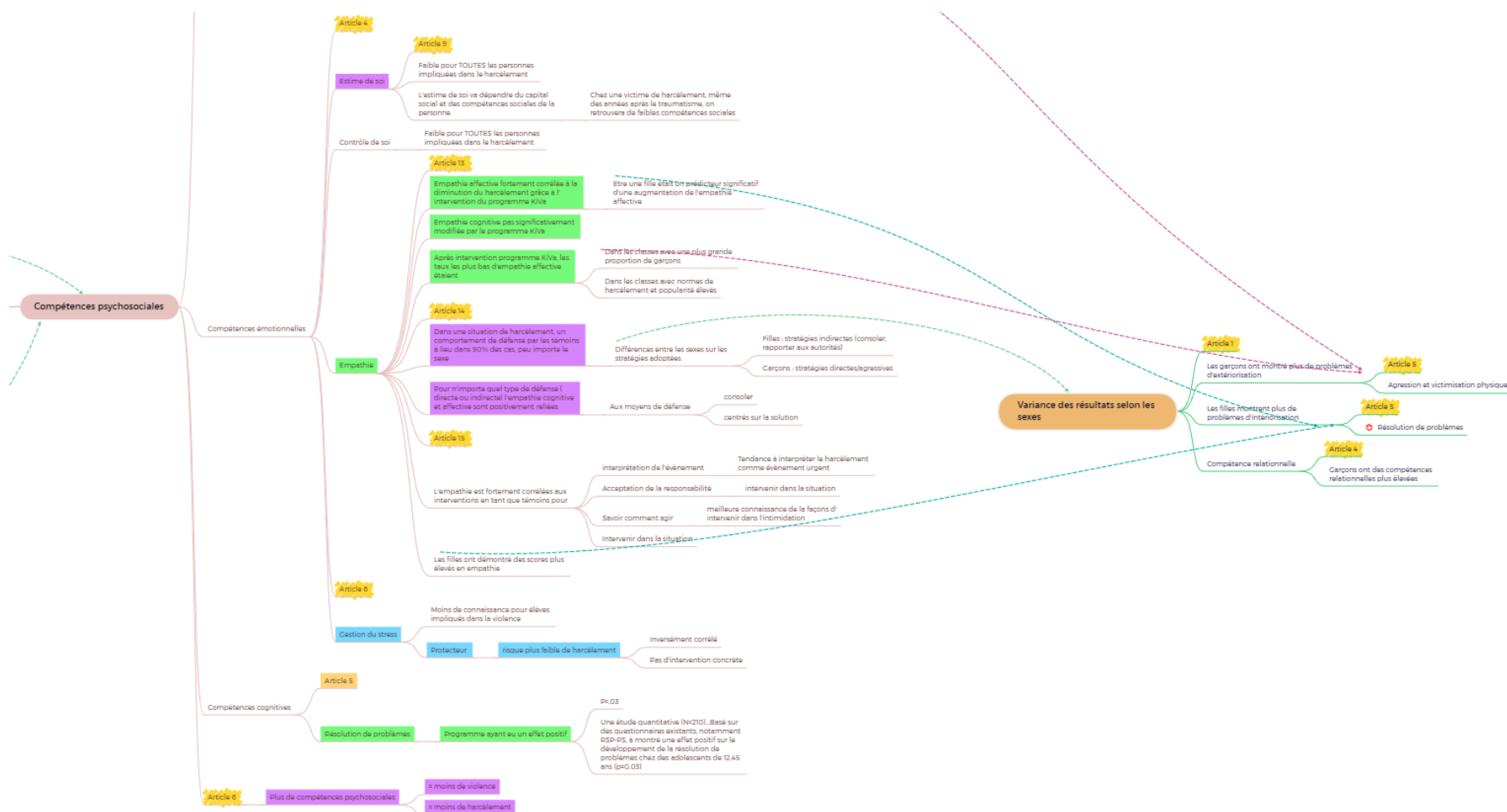
Annexe 17a : Schéma grand format



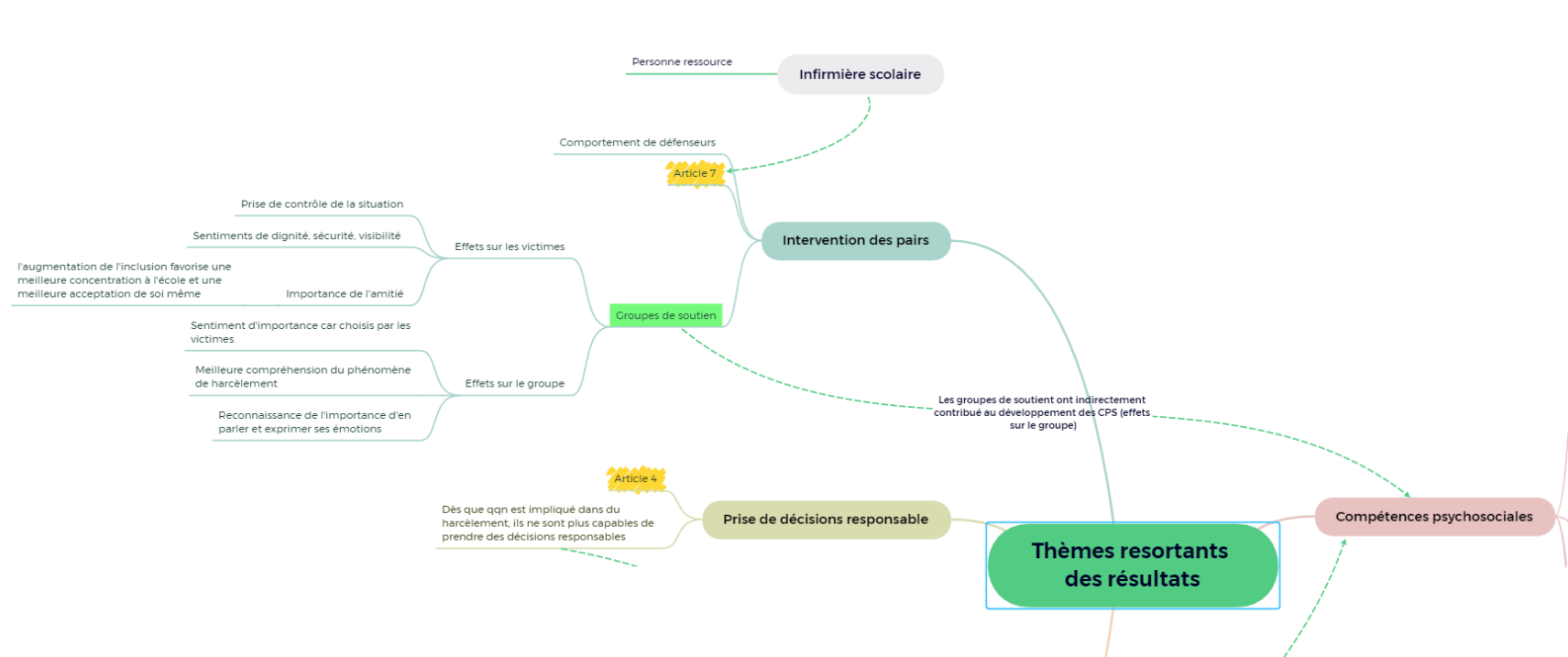
Annexe 17b : Schéma heuristique zoom 1/4



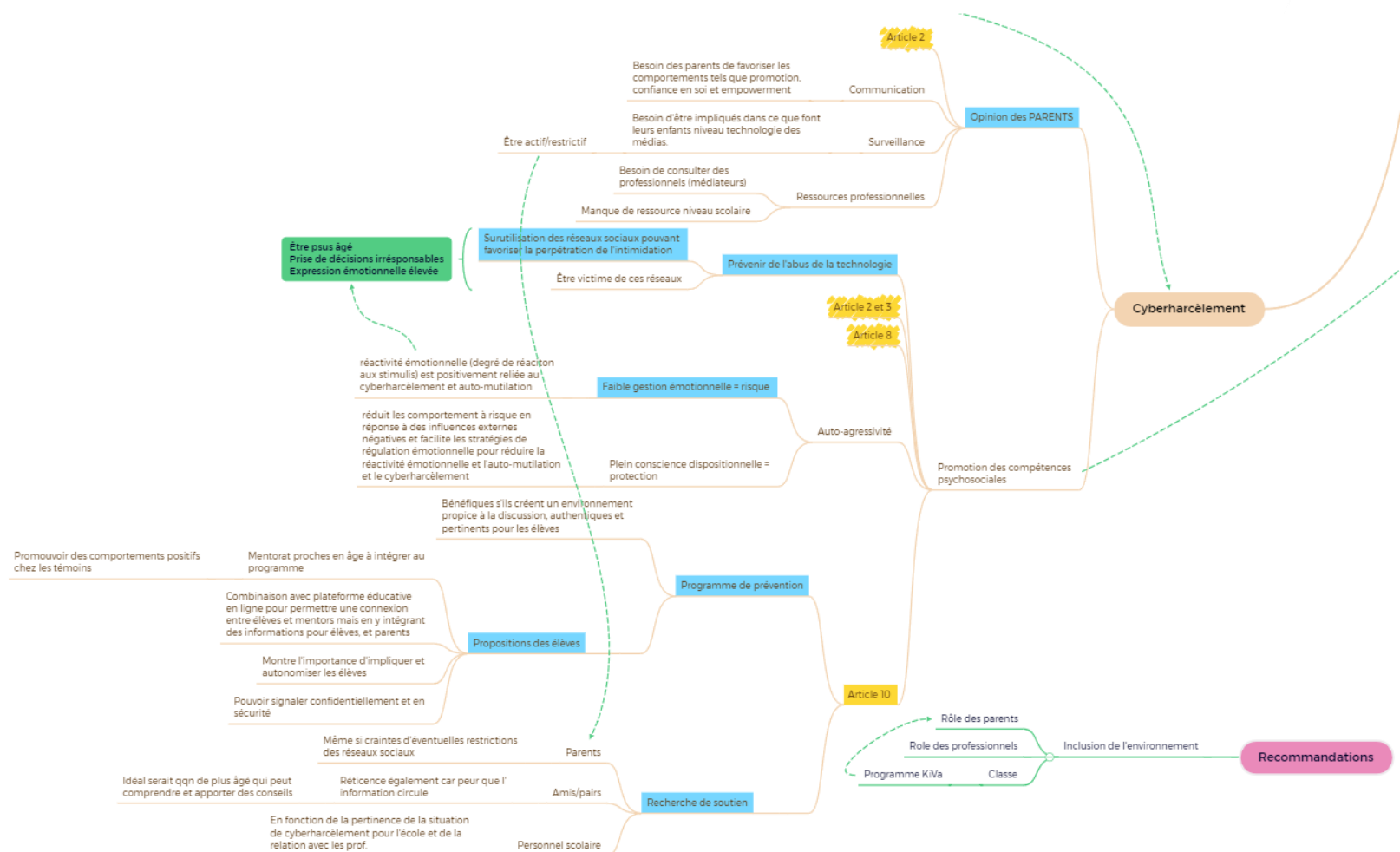
Annexe 17c : Schéma heuristique zoom 2/4



Annexe 17d : Schéma heuristique zoom 3/4



Annexe 17e : Schéma heuristique zoom 4/4



Annexe 18 : PPA – Santé mentale et CPS

Santé mentale

Le concept de la promotion de santé mentale est basé sur la définition de la santé selon la Charte d'Ottawa.

L'objectif de la promotion de la santé mentale est la même dans le sens où elle consiste à développer et acquérir des capacités et des compétences de bien-être.

Elle prend également en compte les déterminants de la santé qui ont un impact sur la santé mentale.

Elle se différencie également de la promotion de la santé au sens large par deux moyens : le pouvoir et la résilience. L'objectif de la promotion de la santé mentale est de développer un état de bien être psychologique, des compétences et de la résilience.

1. Anxiété

- Symptômes : inquiétude excessive, nervosité, peurs irrationnelles, difficultés de concentration, troubles du sommeil, évitement de certaines situations.

- Facteurs de risque : antécédents familiaux d'anxiété, événements stressants, pression académique ou sociale intense.

2. Dépression

- Symptômes : tristesse persistante, perte d'intérêt pour les activités, changements d'appétit et de sommeil, fatigue, difficultés de concentration, pensées suicidaires.

- Options de traitement : thérapie cognitivo-comportementale (TCC), thérapie interpersonnelle, médication (dans certains cas), soutien familial et social, participation à des activités positives.

3. Troubles de l'alimentation (anorexie, boulimie, hyperphagie compulsive)

- Symptômes : préoccupation excessive à propos de l'apparence et du poids, restrictions alimentaires sévères, comportements compensatoires (vomissements, exercice excessif), épisodes de suralimentation incontrôlée.

- Facteurs de risque : pression sociale pour atteindre des normes de beauté, préoccupations liées au poids et à l'apparence, facteurs génétiques.

4. Troubles du comportement alimentaire non spécifiés

- Symptômes : comportements alimentaires atypiques, préoccupations liées au poids et à l'apparence, inconfort corporel.

- Facteurs de risque : facteurs génétiques, pressions socioculturelles, antécédents de traumatismes.

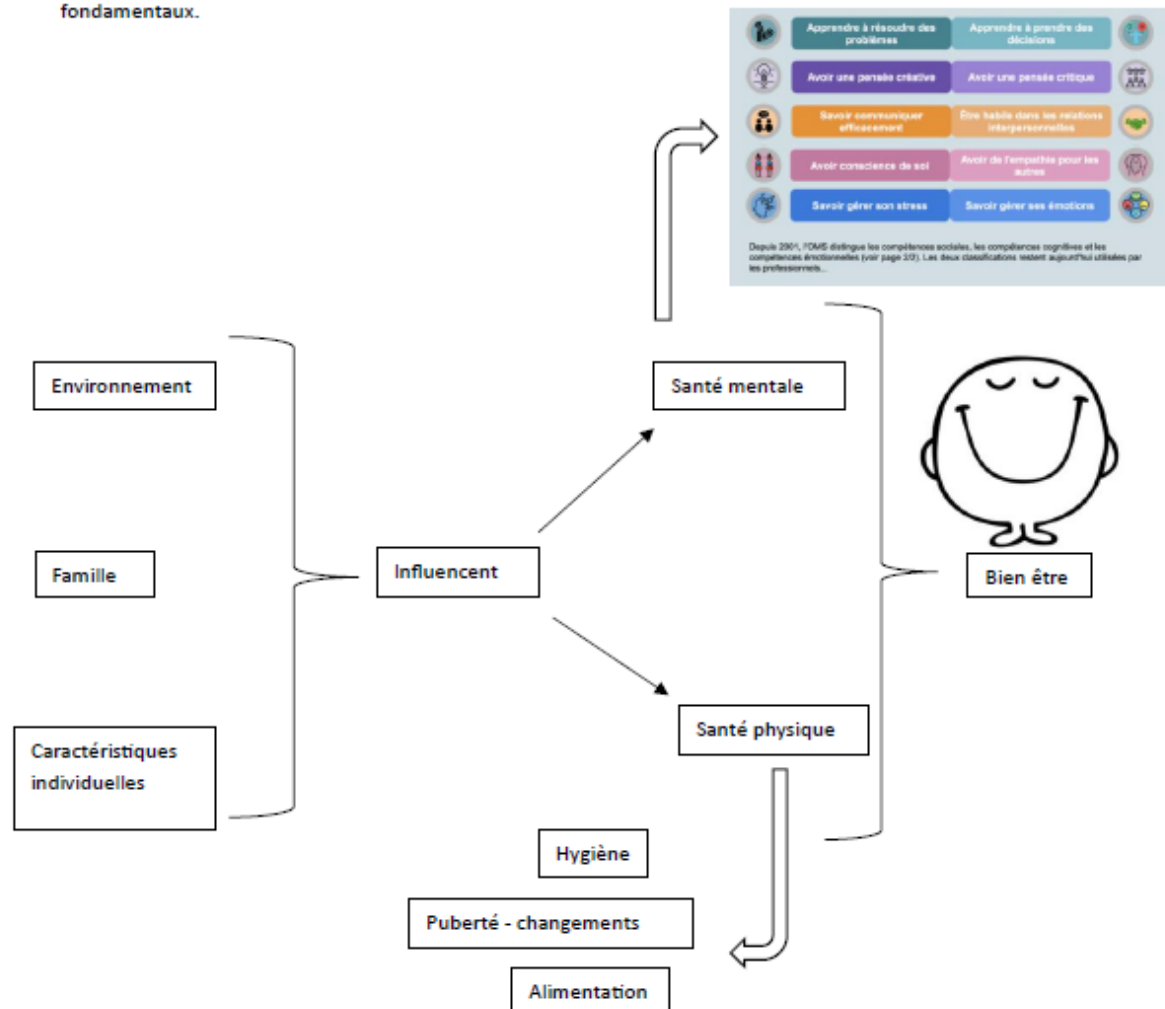
- Options de traitement : thérapie individuelle, soutien nutritionnel, groupe de soutien, éducation sur une alimentation équilibrée.

5. Troubles bipolaires

- Symptômes : variations extrêmes de l'humeur (manie et dépression), irritabilité, énergie excessive, impulsivité, troubles du sommeil.
- Facteurs de risque : antécédents familiaux de troubles bipolaires, stress intense, événements de vie majeure.

Il est important de noter que chaque individu est unique, et les symptômes et les traitements peuvent varier d'une personne à l'autre. Il est recommandé de consulter un professionnel de la santé mentale pour un diagnostic précis et des recommandations spécifiques.

Pour les adolescent-e-s, la santé psychique dépend de leur capacité à accepter et à intégrer les modifications physiques, psychologiques et cognitives et à résoudre les défis liés aux tâches de développement identitaire et social. Elle est intimement liée au contexte de vie et de formation et à la satisfaction de leurs besoins fondamentaux.



Développer les compétences psychosociales



Les compétences psychosociales aident à se sentir bien avec soi et avec les autres. Elles décrivent en quelque sorte nos mécanismes psychologiques qui nous aident à maintenir un équilibre interne et notre santé mentale. Selon l'OMS (1996) « leur rôle est primordial pour développer chez les individus des comportements favorables à leur santé ».

Les CPS sont regroupés en 3 grands domaines :

Les compétences sociales : capacité à communiquer, négocier, gérer ses conflits ; exprimer ses émotions, écouter et collaborer en groupe

Les compétences cognitives : la prise de décision, résolution de problème ou encore la pensée critique qui permet d'avoir une réflexion personnelle sur le monde et les pensées qui nous entourent

Les compétences émotionnelles : avoir conscience de son état émotionnel, capacité à discerner les émotions des autres, capacité à utiliser un vocabulaire des émotions et des termes d'expression communément et culturellement partagés, capacité à exprimer de l'empathie et de la sympathie à l'égard des expériences émotionnelles des autres, comprendre que ses propres émotions peuvent avoir un impact sur les autres et en tenir compte dans ses stratégies de présentation de soi.

Annexe 19 : MMA-PV1-11.11.21

MMA Travail de Bachelor

Compte rendu

Date de la réunion : 11.11.21

Lieu de la réunion : DEL

Type de réunion

Travail suite au séminaire
problématique

Animateur

Milena

Secrétaire

Asira

Scribe

Marie

SUJETS À L'ORDRE DU JOUR

Sujet du jour	1.Organisation du travail	Présentateur	Milena	Temps imparti	20 min
----------------------	---------------------------	---------------------	--------	----------------------	--------

- Précision de l'organisation du travail avec répartition des rôles
- Présentation du projet de compte rendu

Sujet du jour	2. Buts personnes en rapport avec le travail	Présentateur	Asira	Temps imparti	1h30
----------------------	--	---------------------	-------	----------------------	------

- Chacun s'exprime sur les buts personnels par rapport au TB

Marie : but du travail, avoir une bonne entente en groupe et une bonne répartition du travail car expérience mauvaise expérience antérieure. Peur de discussions et liaisons entre deux personnes et qu'un soit mis de côté.

Milena : approfondir des connaissances pour donner un poids à notre rôle d'expert. Donc aussi de faire un bon travail avec sérieux. Maintenir une bonne entente entre les membres du groupe.

Asira : Expériences antérieures de travaux où elle a été seule à faire une grande partie du travail et avec une forte envie de bien le faire. L'a amenée à ne plus apprécier les travaux de groupes. Souhait de se « réconcilier » avec le travail en groupe.

Les membres du groupe se retrouvent dans la notion de vouloir faire un bon travail et de garder une bonne cohésion. Mettre en place une communication sans jugement et sans gêne. Prendre le groupe comme un espace libre dans lequel on peut librement s'exprimer.

Sujet du jour	3. Élaboration d'un schéma heuristique	Présentateur	Groupe	Temps imparti	2h
----------------------	--	---------------------	--------	----------------------	----

- Schéma heuristique avec les concepts clés en rapport avec notre question de départ
- Permet de préciser la question de départ et orienter le travail pour la suite

Éléments d'action		Personne responsable	Date d'échéance
Sujet 1	Mise au propre du compte rendu	Milena	Prochaine réunion
Sujet 3	Attendre la répartition des directeurs TB		
	Ensuite prendre RDV avec pour valider nos idées et notre schéma heuristique		
	Nous sensibiliser à la littérature disponible de manière libre mais avec une structure		
	Création d'un tableau vierge pour répertorier nos recherches, puis mise en ligne sur teams	Asira	Dimanche 14.11.21

Fin de la séance