UNIVERSITÉ SAVOIE MONT BLANC

THÈSE

Pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ SAVOIE MONT BLANC

Spécialité : **PCN – Sciences cognitives, psychologie et neurocognition**
Arrêté ministériel : 25 Mai 2016

Présentée par

Julia EL KALLASSI

Thèse dirigée par **Martine BOUVARD**

Préparée au sein du **Laboratoire de Psychologie et de NeuroCognition**

Dans **l'École Doctorale ISCE - Ingénierie pour la Santé la Cognition et l'Environnement**

Liens entre les symptômes internalisés/externalisés et la victimisation par les pairs : le rôle de la rumination et du sentiment d'efficacité personnelle

Thèse soutenue publiquement le **19 juillet 2024**
devant le jury composé de :

Martine BOUVARD
Professeure émérite, Directrice de thèse

Anne DENIS
Professeure des Universités, Université Savoie Mont Blanc, Présidente du jury

Chantal MANSOUR
Professeure, Université Saint-Joseph de Beyrouth, Rapporteure

Catherine POTARD
Professeure des Universités, Université d'Angers, Rapporteure

Violaine KUBISZEWSKI
Maîtresse de conférences, Université de Franche-Comté, Examinatrice

Résumé

La victimisation par les pairs est fortement liée à des symptômes internalisés (retrait social, symptômes psychosomatiques, troubles anxieux, troubles dépressifs, idéation suicidaire) (voir méta-analyses ; Reijntjes et al., 2010 ; Zych et al., 2015). Elle est aussi positivement corrélée, dans une moindre mesure, à des symptômes externalisés (suractivité, mauvais contrôle des impulsions, non-conformité, agressivité) (voir méta-analyses ; Reijntjes et al., 2011; Zych et al., 2015). Le lien entre la victimisation par les pairs et les symptômes internalisés/externalisés semble être bidirectionnel et circulaire selon les études mentionnées. Or, la littérature sur le sujet ne met pas suffisamment l'accent sur les facteurs médiateurs expliquant cette relation (Juvonen & Graham, 2014). Dans cette perspective, nous nous intéresserons aux processus psychologiques, en l'occurrence la rumination et le sentiment d'efficacité personnelle, comme mécanismes pouvant sous-tendre la relation victimisation-symptômes. La partie théorique de cette thèse fait un état de l'art à propos des différentes thématiques abordées, soit (1) le harcèlement scolaire, notamment le lien entre la victimisation par les pairs et les symptômes internalisés/externalisés ; (2) les processus psychologiques, en particulier la rumination et le sentiment d'efficacité personnelle ; (3) les études empiriques ayant étudié le rôle de la rumination et du sentiment d'efficacité personnelle en relation avec la victimisation par les pairs et les symptômes internalisés/externalisés (revue systématique de la littérature). La partie empirique commence par une validation française du Questionnaire sur le Sentiment d'Efficacité Personnelle des Enfants (Muris, 2001) (étude 1). La version française réduite à 18 items montre de bonnes qualités psychométriques. Puis, une étude transversale (étude 2a) a pu répliquer les résultats de la littérature dans notre échantillon de collégiens français. La suite de cette étude (étude 2b) a permis une analyse longitudinale de l'évolution des symptômes psychologiques internalisés et externalisés, de la rumination et du sentiment d'efficacité personnelle chez des personnes victimes v/s non-impliquées dans le harcèlement scolaire. Elle a aussi permis d'étudier les effets directs et indirects (via la rumination et le sentiment d'efficacité personnelle) de la victimisation sur les symptômes psychologiques, et vice-versa. Enfin, l'étude 3 est une étude pilote exploratoire qui a évalué l'impact de la méthode préconisée par l'Éducation Nationale (la préoccupation partagée) sur la victimisation, les symptômes dépressifs, la rumination et le sentiment d'efficacité personnelle, en effectuant des mesures avant et après l'intervention. La discussion de cette thèse présente les implications pratiques et cliniques de nos résultats, ainsi que leurs différentes limites. Elle propose également plusieurs pistes de recherche qui pourraient orienter de futures études.

Abstract

Peer victimization is strongly associated with internalizing symptoms such as social withdrawal, psychosomatic symptoms, anxiety disorders, depressive disorders, and suicidal ideation, as evidenced by meta-analyses (Reijntjes et al., 2010, 2011; Zych et al., 2015). It is also moderately correlated with externalizing symptoms like overactivity, poor impulse control, noncompliance, and aggression (Reijntjes et al., 2011; Zych et al., 2015). Moreover, studies suggest a bidirectional and circular relationship between peer victimization and internalizing/externalizing symptoms. However, the literature lacks emphasis on the mediating factors explaining this relationship (Juvonen & Graham, 2014). In light of this, our focus is on psychological processes, specifically rumination, and self-efficacy, as potential mechanisms underlying the victimization-symptoms relationship. The theoretical part of this thesis provides an overview of the current state of research on several themes: (1) school bullying, especially the connection between peer victimization and internalizing/externalizing symptoms; (2) psychological processes, particularly rumination and self-efficacy; and (3) empirical studies examining the role of rumination and self-efficacy in relation to peer victimization and internalizing/externalizing symptoms (systematic literature review). The empirical part begins with a French validation of the Children's Self-Efficacy Scale (Muris, 2001) (Study 1). The French version, reduced to 18 items, shows good psychometric properties. Then, a cross-sectional study (Study 2a) was able to replicate the results of the literature in our sample of French middle school students. This study is followed by a longitudinal analysis (Study 2b) exploring the evolution of internalizing and externalizing psychological symptoms, rumination, and self-efficacy in victims versus non-involved individuals. It also investigates the direct and indirect effects (via rumination and self-efficacy) of victimization on psychological symptoms, and vice versa. Finally, Study 3 is an exploratory pilot study evaluating the impact of the method advocated by the French Ministry of Education (shared concern) on victimization, depressive symptoms, rumination, and self-efficacy, through measurements taken before and after the intervention. The general discussion presents the practical and clinical implications of our results, as well as their various limitations. It also suggests several research directions that could guide future studies.

Remerciements

Mes premiers remerciements vont à Anne Denis, Catherine Potard, Chantal Mansour et Violaine Kubiszewski d'avoir accepté de lire et d'évaluer mon manuscrit. Je suis honorée de pouvoir bénéficier de votre expertise sur ce travail de thèse.

C'est avec beaucoup d'émotion que je présente cette thèse devant Chantal Mansour, cheffe de département de psychologie à l'Université Saint Joseph de Beyrouth, qui a été membre du jury de mon mémoire de master, et une enseignante qui m'a beaucoup appris, surtout dans le domaine des TCC. J'espère que ce travail répondra à vos attentes.

Je remercie les membres de mon comité de suivi individuel, Céline Baeyens et Violaine Kubiszewski (double merci donc !), pour votre temps, vos conseils précieux et votre avis bienveillant sur mon travail.

Un très grand merci à mon ma directrice de thèse, Martine Bouvard. Merci d'avoir accueilli une doctorante « fraîchement arrivée » du Liban qui lisait vos travaux et qui espérait un jour travailler avec vous. Merci pour votre accompagnement de qualité et de « m'ancrer » lorsque cela était nécessaire, et ça l'a été à plusieurs reprises ! Je vous remercie aussi pour votre encadrement du D.I.U de T.C.C. qui m'a beaucoup apporté, tant au niveau personnel que clinique.

Je remercie Nathalie Schmitt, vice-présidente du Conseil Départementale de la Savoie, d'avoir encouragé un tel travail et de m'avoir donné l'opportunité de porter le projet auprès du DASEN. Je remercie le DASEN de la Savoie, Eric Lavis, pour votre temps et de m'avoir recommandée à la Direction Diocésaine de l'Enseignement Catholique de la Savoie. Je remercie Marc Sautereau, directeur diocésain, et Gaëlle Claus, chargée de mission de l'enseignement catholique de Savoie, pour leur sollicitation des collèges et pour leur suivi continu.

Merci également à Jérôme Clerc, professeur au Laboratoire de Psychologie et de NeuroCognition, pour votre aide, et à Régis Vivier, Inspecteur d'Académie au Rectorat de Grenoble, pour votre intérêt pour ce travail et de m'avoir orientée vers des formateurs de la préoccupation partagée. Merci à Bertrand Mayol d'avoir assuré cette formation, avec générosité et passion.

Un grand merci aux directeurs des établissements ayant participé à mes études, Fabien Grillot, Alexandra Pacalet, Blandine Palluel-Lafleur, Jacques Palou et surtout à Marie-Claire Bonaimé, directrice adjointe. Vous qui avez estimé que « le harcèlement, c'est moi », désolée de mes nombreuses sollicitations 😊 et tellement reconnaissante de votre implication dans ce projet. Votre investissement auprès de vos élèves ne peut que donner beaucoup d'espoir et d'optimisme.

Je remercie tous les collégiens ayant répondu à mes enquêtes, spécialement les victimes de harcèlement scolaire. J'espère que vous aurez un jour le support que vous méritez.

Merci aux étudiants en Master, Jean et Mélanie, pour leur aide précieuse dans la collecte et l'encodage des données.

Merci à Raymond Bou Nader et Charles-Edouard Giguère, ainsi qu'à mes collègues maintenant docteures, Nele Claes et Noémie Niveau, de m'avoir accompagnée dans le monde déroutant des statistiques !

Je remercie mes amis, pour leur soutien sans faille. Je suis chanceuse de vous avoir à mes côtés. Merci à Lynn, Nour et Maylis, mes amours, vous qui étiez là depuis la cour de récré à l'école, *you are my rock, simply*. Merci à Mia (bientôt ton tour !), pour ta présence sublime et ton affection sans limite : j'espère être là pour toi comme tu l'as toujours été pour moi. Merci à Grégoire de m'avoir supportée dans tous mes états, et d'avoir cru en moi. Merci à Philippe et à Bernard pour les « bouffées d'oxygène » dont j'avais besoin et les beaux moments partagés ensemble. Merci à Maryam B. d'être toujours là et de partager ton expertise scientifique. Merci à Christelle et Rasha (pardon, Dr. Christelle et Dr. Rasha), pour votre bienveillance, pour votre écoute et pour votre présence contenante. Merci à Sara et Roula, les « psychologues doctorantes du Canada », pour votre aide précieuse et pour nos liens forts qui ont survécu à la distance. Merci à Thomas d'être ma « boussole scientifique » (et personnelle, par moment 😊). Merci à Juliana et Elie pour votre énergie positive et de m'accompagner en cette « fin de chemin », au plaisir de vivre à fond ce nouveau chapitre à Toulouse avec vous. Merci à Gloria, Tina, Carl et Irma d'être là – de manière constante – depuis mes jours à l'USJ. Merci à Myriam G. et à Georges d'être vous-mêmes, vous êtes peut-être loin des yeux, mais jamais loin du cœur. Merci à Emmeline, Angélique et Florian, mes collègues du DIU de TCC, pour vos encouragements et pour votre avis que je respecte beaucoup.

Mille mercis à ma grande famille qui a toujours cru en moi ; mes tantes, mes oncles, mes cousins et mes grands-parents. Je ne pourrais jamais remercier assez mes parents, Henri et Nina, et ma sœur Hala. Merci pour vos sacrifices et pour votre amour inconditionnel. Je ne serais pas là sans vous. Je sais que rien n'est évident avec la situation actuelle au Liban, et malgré tout, vous m'apportez tellement de force et de stabilité, merci encore. بحبكن كتير

Enfin, les mots me manquent pour exprimer ma profonde gratitude envers toi, Dr. Joe Bachi 😊 – et, tu le sais bien, les mots me manquent rarement. *You are my anchor, my steady force, the source of my inner peace through all the highs and lows of this journey. I am endlessly grateful to have you in my life. At the risk of sounding generic, I must admit that I'm lucky to call you my husband. I love you dearly.*

Sommaire

Résumé 1
Abstract 2
Remerciements 3
Sommaire 5
Liste des Figures 7
Liste des Tableaux 8
Abréviations 10
Préambule 11
PARTIE THEORIQUE 13
Chapitre 1 Le harcèlement scolaire 14
1. Définitions et visions multiples du harcèlement scolaire 14
2. Mesurer le harcèlement scolaire 20
3. Facteurs socio-démographiques 26
4. Facteurs de risque et de protection 31
5. Harcèlement scolaire et santé mentale 34
6. Transition vers le chapitre 2 42
Chapitre 2 Une approche basée sur les processus dans une population de jeunes 44
1. L'intérêt d'une approche transdiagnostique dans les populations de jeunes 44
2. Définir « mécanisme transdiagnostique » et « processus psychologique » 45
3. Processus psychopathologiques spécifiques et leur lien avec le harcèlement scolaire 48
4. Transition vers le chapitre 3 57
Chapitre 3 Revue de la littérature sur les liens entre victimisation par les pairs, rumination/sentiment d'efficacité personnelle, et symptômes internalisés/externalisés 58
1. Introduction et objectif 58
2. Méthode 59
3. Résultats 61
4. Discussion 81
REFLEXION ET TRANSITION VERS LA PARTIE EMPIRIQUE 86
PARTIE EMPIRIQUE 89
Chapitre 4 Etude 1 : Propriétés psychométriques d'une version francophone du *Self-Efficacy Questionnaire for Children* 90
1. Introduction 90
2. Objectif et hypothèses 100
3. Méthode 101
4. Résultats 106
5. Discussion 116

Chapitre 5 Etude 2a : Comparaison entre les victimes et les non-impliqués sur les difficultés psychologiques, la rumination et le sentiment d'efficacité personnelle : une réplication de résultats de la littérature 120
1. Objectif et hypothèses 120
2. Méthode 120
3. Résultats 123
4. Discussion 136
Chapitre 6 Etude 2b : Etude des difficultés psychologiques, de la rumination et du sentiment d'efficacité personnelle dans le temps chez les victimes et les non-impliqués : une étude longitudinale 141
1. Objectif et hypothèses 141
2. Méthode 142
3. Résultats 144
4. Discussion 161
Chapitre 7 Etude 3 : Effet de la méthode de préoccupation partagée (MPP^{FR}) avant et après intervention : une étude pilote exploratoire 166
1. Introduction 166
2. Objectif et hypothèses 171
3. Méthode 171
4. Résultats 175
5. Discussion 180
DISCUSSION GENERALE ET CONCLUSION 185
1. Résumé et principaux résultats 185
2. Limites et perspectives de recherches futures 191
3. Recommandations cliniques 194
Annexes 199
Annexe A. Version française du *SEQ-C* 199
Annexe B. Fiche d'aide pour le premier entretien avec la victime : Créer une relation d'alliance avec la victime (adaptée et inspirée de Bellon et ses collaborateurs, 2021) 201
Annexe C. Fiche d'aide pour les entretiens avec les intimidateurs : résumé de quelques recommandations (basée sur Bellon et ses collaborateurs, 2021) 203
Annexe D. Questionnaires et check-list descriptifs (adaptés et inspirés de Bellon et ses collaborateurs, 2021) 204
Annexe E. Résultats du modèle linéaire mixte 206
Annexe F. *Curriculum vitae* 208
Références 210

Liste des Figures

Figure 1. Le cercle du harcèlement scolaire (Olweus & Limber, 2010) 16
Figure 2. Résultats des effets croisés (cross-lagged) de l'agressivité, la dépression et le rejet par les pairs (Beeson et al., 2020) 38
Figure 3. Modèle de Kinderman (2005, 2009) 46
Figure 4. Classification croisée des processus psychologiques impliqués en psychopathologie ... 47
Figure 5. Diagramme de flux – PRISMA 60
Figure 6. Courbe de l'éboulis 108
Figure 7. Boîtes à moustache des scores des difficultés psychologiques en fonction du statut ... 128
Figure 8. Effets direct et indirect du statut sur les symptômes internalisés 131
Figure 9. Effets direct et indirect du statut sur les symptômes externalisés 132
Figure 10. Evolution des moyennes du score total de difficultés dans le temps pour les quatre profils 151
Figure 11. Evolution des moyennes des scores de rumination dans le temps pour les quatre profils 152
Figure 12. Evolution des moyennes des scores du SEP global dans le temps pour les quatre profils 153
Figure 13. Effet direct et indirect de la victimisation sur le score de symptômes internalisés 157
Figure 14. Effet direct et indirect de la victimisation sur le score de symptômes externalisés 158
Figure 15. Effet direct et indirect des symptômes internalisés sur le score de victimisation 159
Figure 16. Effet direct et indirect des symptômes externalisés sur le score de victimisation 160
Figure 17. Evolution du score de victimisation dans le temps 179
Figure 18. Evolution du score de dépression dans le temps 179
Figure 19. Evolution du score de SEPh dans le temps 179
Figure 20. Evolution du score de rumination dans le temps 179

Liste des Tableaux

Tableau 1. Récapitulatif des différentes approches sur le phénomène d'intimidation scolaire 18
Tableau 2. Tableau récapitulatif des études portant sur la rumination 62
Tableau 3. Tableau récapitulatif des études portant sur le sentiment d'efficacité personnelle 71
Tableau 4. Résumé des études étudiant les propriétés psychométriques du SEQ-C 94
Tableau 5. Statistiques descriptives relatives aux données de base en fonction de l'échantillon 107
Tableau 6. Résultats des test-t comparant les deux échantillons sur les différentes variables d'intérêt (au temps 1) 107
Tableau 7. Saturations factorielles de l'ensemble des items 109
Tableau 8. Indices d'ajustement pour les modèles 110
Tableau 9. Résultats des tests-t comparant les filles et les garçons par rapport au SEP 111
Tableau 10. Résultats des corrélations de Pearson pour les trois facteurs du SEP 112
Tableau 11. Résultats des corrélations item-score des autres items 113
Tableau 12. Résultats des ANOVA à deux facteurs comparant les non-impliqués et les victimes par rapport au SEP 114
Tableau 13. Résultats des corrélations de Pearson pour l'ensemble des variables d'intérêt avec le SEQ-C 114
Tableau 14. Résultats de la régression linéaire 116
Tableau 15. Coefficients de régression linéaire 116
Tableau 16. Les moyennes et écarts-type des variables d'intérêt en fonction des différents échantillons 124
Tableau 17. Statut des participants en fonction de leurs réponses au questionnaire d'Olweus ... 125
Tableau 18. Fréquence des différents types de harcèlement 125
Tableau 19. Statuts des participants en fonction du genre 126
Tableau 20. Statistiques descriptives relatives aux données de base en fonction du statut 127
Tableau 21. Moyenne et écart-type de l'âge en fonction du statut 126
Tableau 22. Résultats des ANOVA à deux facteurs concernant les difficultés psychologiques en fonction du statut 128
Tableau 23. Résultats des ANOVA (à deux facteurs) concernant le style de réponse et le SEP en fonction du statut 129
Tableau 24. Résultats des tests d'ANOVA concernant les difficultés psychologiques en fonction du statut 135
Tableau 25. Résultats des tests d'ANOVA concernant la rumination et le SEP (total) en fonction du statut 135
Tableau 26. Statuts des participants en fonction de leurs réponses au questionnaire d'Olweus aux temps 1 et 2 145
Tableau 27. Evolution des statuts des participants du temps 1 au temps 2 145
Tableau 28. Les moyennes et écarts-type des variables d'intérêt en fonction des différents temps de mesure 146

Tableau 29. Résultats de l'ANOVA mixte sur les scores de difficultés psychologiques 148
Tableau 30. Résultats de l'ANOVA mixte sur les scores de rumination et de sentiment d'efficacité personnelle 148
Tableau 31. Moyennes et écart-types des scores aux variables d'intérêt pour les 4 profils aux temps 1 et 2 149
Tableau 32. Résultats des test-t pour échantillons indépendants comparant les V-NI et les V-V au temps 2 150
Tableau 33. Résultats des test-t pour échantillons indépendants comparant les NI-NI et les NI-V au temps 2 150
Tableau 34. Résultats des test-t pour échantillons appariés pour le score total de difficultés psychologiques sur les quatre profils 150
Tableau 35. Résultats des test-t pour échantillons appariés pour le score de rumination sur les quatre profils 150
Tableau 36. Résultats des test-t pour échantillons appariés pour le score de SEP global sur les quatre profils 151
Tableau 37. Résultats des corrélations de Pearson entre les différentes variables d'intérêt 155
Tableau 38. Résultats descriptifs sur l'amélioration des participants 177
Tableau 39. Résultats des test-t pour échantillons appariés pour la victimisation, la dépression et le SEPh 178
Tableau 40. Résultats du test de Wilcoxon pour la rumination 178
Tableau 41. Travailler sur les ruminations en thérapie cognitivo-comportementale 195
Tableau 42. Travailler sur le sentiment d'efficacité personnelle en thérapie cognitivo-comportementale 197

Abréviations

OBVQ-R : Olweus Bully/Victim Questionnaire - Revised ou Questionnaire d'Olweus sur les harceleurs/ victimes - Révisé
SDQ : Strengths and Difficulties Questionnaire ou Questionnaire des forces et des faiblesses
CDI : Children's Depression Inventory ou Inventaire de dépression de l'enfant
STAI-C : Stait-Trait Anxiety Inventory ou Echelle d'anxiété état-trait pour enfant
SEQ-C : Self-Efficacy Questionnaire for Children ou Questionnaire sur le sentiment d'efficacité personnelle des enfants
CRSQ : Children's Response Style Questionnaire ou Questionnaire sur les styles de réponse des enfants
SEP : Sentiment d'efficacité personnelle
RUM : Rumination
SEPh : Sentiment d'efficacité personnelle lié au harcèlement scolaire
V : victime ; **NI** : non-impliqué

Note. Pour le sentiment d'efficacité personnelle (SEP), l'adjectif « personnelle » s'accorde avec « efficacité ». Cependant, quand le domaine du SEP est spécifié (émotionnel, social, académique), l'accord se fait avec « sentiment » ; par exemple, le sentiment d'efficacité personnelle émotionnel ou le SEP émotionnel.

Préambule

Historiquement, le harcèlement scolaire ou le « *school bullying* » n'a pas toujours été considéré comme un problème nécessitant une attention particulière, mais plutôt accepté comme un « rite de passage », voire une partie normale du développement de l'enfant (Limber & Small, 2003). Dès 1993, Dan Olweus écrit son livre fondateur sur le sujet et explique les mécanismes du harcèlement scolaire, tout en alertant l'opinion publique sur ses conséquences adverses (Olweus, 1993).

En France, il faut attendre les années 2010-2011 pour parler de harcèlement scolaire dans la sphère publique sous l'impulsion d'Eric Debarbieux (Debarbieux & Montoya, 2011) ou encore Bellon & Gardette (Bellon & Gardette, 2010). Le gouvernement lance alors la campagne « Non au harcèlement scolaire » (2011) dans les établissements scolaires. La situation a évolué depuis, et le plan de lutte contre le harcèlement scolaire (pHARe) a vu le jour fin 2019. Il a été ensuite généralisé à l'ensemble des établissements scolaires en 2023. Ce programme ambitieux suppose la mise en place d'un numéro vert à contacter (le 3018) pour tout renseignement ou signalement, la formation d'ambassadeurs d'élèves contre le harcèlement, la mise en place de 10 heures de cours annuelles consacrées à la prévention du harcèlement, et la constitution d'une équipe « ressource » dédiée au traitement des situations de brimade scolaire.[1] En ce qui concerne la prise en charge des situations de harcèlement signalé, l'Education Nationale préconise l'utilisation de la méthode la préoccupation partagée[1], une méthode non-blâmante et non-confrontante avec les harceleurs ; en même temps, une loi a été mise en place pour criminaliser le harcèlement scolaire[2], et les élèves concernés peuvent être interpellés par la police.[3]

Le programme pHARe a certes fait l'objet d'expérimentations dans certaines académies, mais il n'a pas été évalué par des études empiriquement fondées. Or, selon Bradshaw et ses collaborateurs (2007), de nombreuses victimes de harcèlement scolaire estiment que l'intervention des adultes dans les établissements scolaires n'a pas apporté d'amélioration, voire a empiré leur situation – en sachant que le harcèlement à l'école est une source de souffrance majeure pour ces élèves (Bradshaw et al., 2007). Il est donc impératif que nous les accompagnions mieux, et d'évaluer nos interventions.

Ce travail de thèse a voulu revenir aux bases, à savoir comprendre la victimisation par les pairs et les troubles de la santé mentale qui y sont associés (symptômes internalisés/externalisés), et de saisir les mécanismes qui sous-tendent cette relation. C'est en comprenant mieux ces mécanismes

[1]Site de l'Education Nationale, https://www.education.gouv.fr/non-au-harcelement/phare-un-programme-de-lutte-contre-le-harcelement-l-ecole-323435
[2]Site du service public, https://www.servicepublic.fr/particuliers/vosdroits/F31985
[3]Fait divers, https://www.francetvinfo.fr/societe/education/harcelement-a-l-ecole/harcelement-scolaire-la-police-a-t-elle-le-droit-d-interpeller-un-eleve-en-classe_6073173.html

que nous pouvons avoir des cibles concrètes pour les interventions qui sont modifiables et, surtout, qui peuvent être évaluées par la recherche. A savoir que, dans le cadre de cette thèse, le directeur académique des services de l'éducation nationale (DASEN) de la Savoie a recommandé que nous étudions les collèges privés, les « oubliés » des initiatives gouvernementales.

Ainsi, ce manuscrit commence par la partie théorique : Elle passe en revue plusieurs thèmes, notamment (1) le harcèlement scolaire, en examinant le lien entre la victimisation par les pairs et les symptômes internalisés/externalisés (chapitre 1) ; (2) les approches transdiagnostiques et les processus psychologiques, avec un focus sur la rumination et le sentiment d'efficacité personnelle (chapitre 2) ; (3) les études empiriques qui ont exploré le rôle de la rumination et du sentiment d'efficacité personnelle dans la victimisation par les pairs et les symptômes internalisés/externalisés (revue systématique de la littérature, chapitre 3). Puis, la partie empirique débute par la validation française du Questionnaire sur le Sentiment d'Efficacité Personnelle des Enfants (Muris, 2001) (étude 1, chapitre 4). Ensuite, une étude transversale (étude 2a, chapitre 5) cherche à reproduire les résultats de la littérature dans notre échantillon de collégiens. Une extension de cette étude (étude 2b, chapitre 6) propose une analyse longitudinale de l'évolution des symptômes psychologiques internalisés et externalisés, de la rumination et du sentiment d'efficacité personnelle chez des personnes victimes ou non impliquées dans le harcèlement scolaire. Elle explore également les effets directs et indirects (via la rumination et le sentiment d'efficacité personnelle) de la victimisation sur les symptômes psychologiques, et vice-versa. Enfin, l'étude 3 (chapitre 7) est une étude pilote exploratoire qui évalue l'impact de la méthode préconisée par l'Éducation Nationale (la préoccupation partagée) sur la victimisation, les symptômes dépressifs, la rumination et le sentiment d'efficacité personnelle, en effectuant des mesures avant et après l'intervention. La conclusion de cette thèse offre une synthèse des résultats des études menées, incluant une discussion sur leurs implications pratiques et cliniques, ainsi que sur leurs limites. Elle propose également plusieurs perspectives de recherche pour des études futures.

PARTIE THEORIQUE

Chapitre 1 Le harcèlement scolaire

1. Définitions et visions multiples du harcèlement scolaire

L'expression « *school bullying* » utilisée par Dan Olweus (1993), pionnier de la recherche sur le sujet, est pleinement adoptée dans le lexique anglais et est utilisée dans la plupart des pays anglo-saxons. En France (et par extension dans les autres pays francophones), utiliser le terme « harcèlement scolaire » ne fait pas consensus. Les Canadiens, eux, parlent « d'intimidation scolaire ». La question du choix des mots s'est initialement posée en France en 1999, lors de la publication de la traduction française du livre de Dan Olweus (Olweus, 1993). Les auteurs avaient le choix entre « l'intimidation », « le harcèlement », « les brutalités », « les agressions », « les violences », ou « les brimades » (Olweus & Hammen, 1999). Néanmoins, ce fut le terme « harcèlement » qui fut retenu, même si ce terme-là est également utilisé pour nommer des actes graves subis chez les adultes (harcèlement sexuel, harcèlement moral). Le problème est que son usage évite les partis pris quant à la réflexion controversée de l'époque sur les terminologies « *bullying* » de Dan Olweus (Olweus, 1993) v/s « *mobbing* » d'Anatol Pikas (Pikas, 1975). Or, cette réflexion est primordiale car elle va au-delà des « appellations » et indique comment le phénomène peut être défini.

La France est restée longtemps en dehors de ce débat puisque la seule référence liée au phénomène de *bullying* est le livre traduit d'Olweus en 1999. De ce fait, le harcèlement scolaire « français » renvoie initialement à la définition du « *bullying* » anglo-saxonne. Il faut attendre l'œuvre de Bellon & Gardette parue en 2016, rééditée en 2018 puis en 2021 (avec Marie Quartier), pour parler du *mobbing* en France, les écrits de Pikas n'ayant pas été jusque-là traduits en français.

Dans ce qui suit, nous présenterons la définition d'Olweus (1993) qui est généralement retenue dans la littérature scientifique sur le sujet (Ttofi et al., 2016), et nous introduirons le débat qui l'oppose à Pikas (1975). Pour Olweus (1993), le « *bullying* » comporte à la fois une composante agressive directe (par exemple, l'intimidation physique, les menaces verbales) et/ou une composante agressive indirecte (par exemple, l'exclusion, le rejet). L'agression et les comportements violents englobent quatre dimensions: physique (utilisation de la force physique telle que frapper ou donner un coup de pied), verbale (communication orale ou écrite incluant taquineries ou insultes), relationnelle (actions directes ou indirectes visant à nuire à la réputation et aux relations de la victime, exemple : propagation de rumeurs ou transmission d'images gênantes

de la victime), ainsi que les dommages matériels (tels que le vol ou l'endommagement des biens des victimes). En outre, le harcèlement a trois composantes principales (Olweus, 1993):

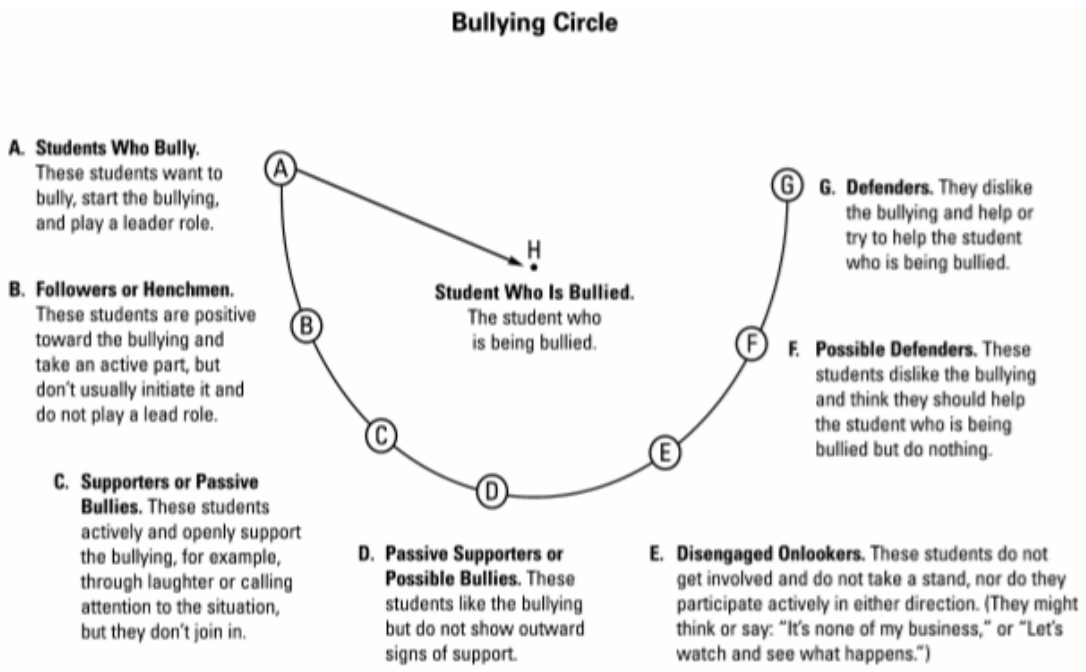
1. L'intention de nuire (c'est-à-dire que l'agresseur a l'intention de nuire à la victime)
2. Le déséquilibre des pouvoirs (c'est-à-dire que l'agresseur est physiquement plus fort et / ou a plus de pouvoir social que la victime et cette dernière est incapable de se défendre)
3. La répétition (c'est-à-dire que le harcèlement est ciblé sur des enfants particuliers et se produit de manière répétée.)

Le harcèlement est un processus dans lequel les enfants peuvent être activement impliqués en tant qu'agresseurs, victimes ou agresseurs-victimes. De plus, les enfants peuvent être passivement impliqués en tant que spectateurs, offrant un degré de soutien plus ou moins différent aux agresseurs ou aux victimes (Olweus, 1993).

La définition d'Olweus n'est pas adoptée par Pikas. Selon ce dernier, « le *mobbing* » désigne un phénomène de groupe où le déséquilibre du pouvoir est principalement dû au nombre d'agresseurs. L'action est menée sous l'influence du groupe et l'intention qui la sous-tend n'est pas toujours claire. Par conséquent, causer du tort ou nuire n'est pas toujours l'objectif. Pikas (1975) examine ainsi le rôle du groupe dans la génération de comportements agressifs. Pour lui, les pensées et les sentiments d'un groupe sont plus simples que ceux de chacun de ses membres. Ainsi, le groupe fait naitre des attitudes que ces membres n'adopteraient probablement pas s'ils étaient seuls. En conséquence, de nombreux agresseurs aimeraient quitter la situation de « *mobbing* », mais la peur maintiendrait le groupe uni. Olweus est ainsi critiqué d'avoir minimisé l'influence du contexte environnemental (Bellon & Gardette, 2018).

Cependant, ceci nous semble réductionniste par rapport à la théorie d'Olweus qui s'intéresse également aux facteurs externes, notamment à l'implication des parents et au climat scolaire dans le traitement des cas de harcèlement. A titre d'exemple, dans son article de 2010 avec Limber, il parle d'un « *bullying cercle* » (présenté dans la figure 1 ci-dessous) qui est constitué de différents acteurs impliqués à plusieurs degrés dans le phénomène (Olweus & Limber, 2010).

Figure 1. Le cercle du harcèlement scolaire (Olweus & Limber, 2010)



A. Personnes qui harcèlent ; B. Les « disciples » de l'agresseur qui participent au harcèlement ; C. Partisans du harcèlement qui ne participent pas mais qui encouragent le phénomène. ; D. Partisans passifs qui « apprécient » le harcèlement sans le montrer ; E. Spectateurs désengagés ou neutres ; F. Défenseurs possibles de la victime qui n'apprécient pas le harcèlement mais sont passifs ; G. Défenseurs de la victime ; H. La victime.

De ce fait, nous estimons qu'Olweus considère le phénomène de « *bullying* » de manière plus complexe en le plaçant sur une toile de fond groupale. Cette dernière comporte différents types de personnes plus ou moins impliquées dans la dynamique de harcèlement scolaire.

En même temps, nous constatons qu'Olweus met en avant l'intention de nuire des agresseurs, alors que pour Pikas, cette intention n'est pas toujours avérée et doit être comprise dans l'interaction entre les pairs. Or, des travaux de recherche sur le sujet montrent que les intimidateurs (soit les harceleurs) ne manqueraient nécessairement pas de compétences socio-émotionnelles telles que l'empathie, mais semblent plutôt utiliser ces compétences de manière biaisée pour légitimer leurs actions par des mécanismes de désengagement moral : Cela signifie que de nombreux harceleurs semblent capables de se mettre à la place des autres, mais trouvent de bonnes raisons stratégiques de ne pas se soucier des sentiments de leurs victimes (comme avoir une bonne place dans le groupe par exemple) (Galand, 2021; Gasser & Keller, 2009; Levasseur & Desbiens,

2014; Sijtsema et al., 2009). Ces propos semblent nuancer « l'intention de nuire » mise en exergue par Olweus dans la définition du harcèlement scolaire, et donner raison à Pikas dans sa compréhension groupale du phénomène.

En France, une troisième auteure vient se joindre à ce débat sur la définition et l'origine du phénomène : Il s'agit d'Emmanuelle Piquet qui se base sur les travaux en psychologie systémique de Palo Alto. Elle écrit son premier livre sur le sujet « Te laisse pas faire » en 2014, mais il est à noter que son approche n'a pas fait l'objet de validation scientifique par la recherche. L'auteure postule que les enfants et les adolescents emploient toute stratégie possible (exclusion, séduction, harcèlement) pour établir ou garder leur popularité, et ne pas être stigmatisés. En contrepartie, la faible réponse de l'enfant ou de l'adolescent victime reflète sa peur de perdre définitivement la relation avec ses agresseurs populaires. Il n'a pas perdu l'espoir qu'un jour une relation positive s'établira, ou il a peur que la situation et donc sa souffrance s'aggravent s'il ne maintient pas une position basse. En d'autres termes, il adopte fréquemment une attitude qui le place encore plus bas dans la hiérarchie sociale. Cette attitude renforce l'idée, déjà présente chez les victimes, qu'ils sont vulnérables et qu'ils sont incapables de se défendre, ce qui les amène à adopter de nouveau des comportements de profil bas. Ce faisant, ils renforcent les stratégies de « l'enfant populaire » (puisque la popularité se maintient facilement), ce qui accroit le déséquilibre de pouvoir existant et maintient le phénomène de victimisation (Piquet & Flohimont, 2017). Ce modèle soutient également l'idée d'un cercle vicieux qui s'installe et qui perpétue le phénomène.

Piquet (2017) utilise donc le terme « harcèlement scolaire » employé par Olweus, notamment en ce qui concerne le déséquilibre des pouvoirs et l'incapacité des victimes à se défendre, mais semble plutôt comprendre le phénomène dans une perspective prioritairement groupale comme le fait Pikas, en soulignant les raisons stratégiques du « harcèlement ». Néanmoins, la stratégie d'intervention de Piquet est diamétralement opposée à celle de Pikas. Pour elle, il faudrait renforcer la victime pour qu'elle se défende, alors que Pikas propose une méthode non-blâmante destinée à dissoudre l'effet de groupe auprès des intimidateurs. Olweus, lui, suggère de renforcer le cadre et les sanctions envers les harceleurs dans une approche plutôt confrontante, ce qui est en accord avec sa vision du harcèlement scolaire quant à l'intention de nuire des agresseurs (Bellon & Gardette, 2018; Olweus, 1993; Piquet & Flohimont, 2017).

Nous pouvons ainsi constater que le débat est loin d'être clos et que les controverses se multiplient par rapport à la définition du harcèlement scolaire, même si nous constatons

l'hégémonie de la pensée d'Olweus dans le domaine au sein de la communauté scientifique. Néanmoins, plusieurs questions se posent toujours et des critiques additionnelles peuvent être formulées vis-à-vis du construit du « *bullying* » adopté. Par exemple, nous nous demandons si des populations vulnérables tiennent compte de la composante de « répétition » et si elles n'auraient pas tendance à « sur-rapporter » des incidents de harcèlement. En effet, Hansen et al. (2014) affirment que certains enfants souffrant de troubles psychiatriques sont plus enclins à définir certaines de leurs expériences comme étant des situations de harcèlement (Hansen et al., 2014). Pour Piquet et pour Pikas, il faudrait s'intéresser au vécu subjectif et à la souffrance de chaque enfant, indépendamment de l'élément-clé de répétition. Ainsi, ce qui a été vécu comme harcèlement par chaque individu doit être compris et respecté, en mettant de côté les définitions telles qu'elles sont établies par la communauté scientifique (Bellon & Gardette, 2018; Piquet & Flohimont, 2017).

Nous présentons ci-dessous un tableau récapitulatif présentant les différentes approches citées (Tableau 1).

Tableau 1 Récapitulatif des différentes approches sur le phénomène d'intimidation scolaire

« Bullying » (Dan Olweus)	« Mobbing » (Anatol Pikas)	Harcèlement scolaire (Emannuelle Piquet)
La répétition des actes est centrale dans la définition	La répétition n'est pas un élément clé de la définition	La répétition n'est pas un élément clé de la définition
Le déséquilibre des pouvoirs est au centre de l'interaction avec une victime incapable de se défendre	Le déséquilibre des pouvoirs résulte principalement du nombre de personnes dans le groupe	Le déséquilibre des pouvoirs est au centre de l'interaction avec une victime incapable de se défendre
L'intention de nuire est caractéristique des agresseurs	L'intimidation est perpétrée sous l'influence du groupe	L'intimidation est perpétrée dans un but stratégique
L'intervention principale se baserait sur des sanctions des intimidateurs et sur un cadre strict au sein de l'établissement scolaire	L'intervention principale se baserait sur une approche non-blâmante pour dissoudre l'effet de groupe des intimidateurs	L'intervention principale serait de renforcer la victime pour qu'elle puisse se défendre par elle-même

Il demeure toutefois important d'unifier les terminologies et les définitions pour pouvoir étudier le harcèlement scolaire en recherche, d'où la nécessité d'employer un référentiel commun et un outil de mesure rigoureux et fiable, comme celui utilisé par Olweus (1993).

Le cyberharcèlement

Le cyberharcèlement désigne l'agression se produisant à travers des dispositifs technologiques modernes (téléphones mobiles et Internet). Dans la communauté scientifique, se pose la question de savoir si le cyberharcèlement est considéré comme un phénomène distinct du harcèlement en personne, ou si les dynamiques sont les mêmes. Dooley et al. (2009) retiennent la même définition qu'Olweus, mais suggèrent un aspect différent du « déséquilibre des pouvoirs » lié au cyberharcèlement : Ce déséquilibre pourrait être évalué en fonction des différences de savoir-faire technologique entre l'agresseur et la victime, l'anonymat relatif ou encore le statut social sur les réseaux sociaux (nombre d'amis/ de « *followers* », nombre de « j'aime » …), et pas nécessairement en fonction de la dynamique relationnelle établie comme dans le cas du harcèlement traditionnel (Dooley et al., 2009). Selon Peter Smith (2008), pionnier de l'étude sur le cyberharcèlement, le déséquilibre des pouvoirs peut prendre une autre forme : Dans la mesure où il est peut-être plus difficile d'éviter le cyberharcèlement qui continue « à la maison », cela peut en soi rendre la victime impuissante, n'étant pas capable de fuir les abus. Le statut permanent des informations affichées et ses multiples observateurs potentiels (pouvant être anonymes) exposent la victime d'une manière qui rend très difficile pour elle de se défendre. Ensuite, les « affichages » en ligne (par exemple : diffusion de messages WhatsApp, commentaires et publications sur Facebook/Instagram/TikTok) remettent en cause la composante de la répétition dans la définition du harcèlement scolaire. De par leur caractère permanent, sauf si effacées, ces actions peuvent être vécues à plusieurs reprises par la victime, même si elles n'ont pas été répétées (Slonje & Smith, 2008). Par contre, Vandebosch et Van Cleemput (2008), ayant réalisé une étude sur 53 « focus groupes » de jeunes, estiment que ces derniers, de par leur vécu, adoptent la définition d'Olweus et l'appliquent au cyberharcèlement, avec une véritable répétition/déséquilibre de pouvoirs (Vandebosch & Van Cleemput, 2008). Dans tous les cas, ces différences conceptuelles ne semblent pas justifier l'unicité du phénomène du cyberharcèlement par rapport au harcèlement traditionnel. Une méta-analyse réalisée par Modecki et ses collaborateurs (2014) indique un recouvrement important entre harcèlement en face à face et en ligne (Modecki et al., 2014), alors que certaines

études, comme Kubiszewski et ses collaborateurs (2015) en France, indiquent que ce recouvrement est limité (Kubiszewski et al., 2015). Néanmoins, il existerait une corrélation entre la cyberintimidation et l'intimidation conventionnelle (Kowalski et al., 2014) : Les actions qui se produisent en face à face peuvent déraper en ligne, ou vice versa, comme le montrent des études longitudinales sur le sujet (Jose et al., 2012; Sumter et al., 2012; Viau et al., 2020). Les chercheurs ont également montré que les rôles (agresseur/victime) dans le harcèlement traditionnel prédisaient les mêmes rôles dans la cybervictimisation (Raskauskas & Stoltz, 2007). Nous notons également que les personnes impliquées dans le cyberharcèlement et le harcèlement traditionnel peuvent avoir des caractéristiques similaires: A titre d'exemple, les agresseurs « traditionnels » sont plus enclins à utiliser des mécanismes de désengagement moral comme nous l'avons mentionné, il en est de même pour les cyberharceleurs (Hoareau et al., 2019) ; de plus, la victimisation traditionnelle et la cybervictimisation sont associées toutes deux à des symptômes internalisés (Kowalski et al., 2014). En termes de conséquences, il est vrai que certaines études montrent que le cyberharcèlement peut avoir des séquelles plus lourdes que le harcèlement traditionnel (par exemple, Hay et al., 2010), mais souvent, ces recherches ne contrôlent pas pour la co-occurrence des deux. De manière générale, le cyberharcèlement et le harcèlement traditionnel mèneraient aux mêmes conséquences (Thomas et al., 2015). Ainsi, le cyberharcèlement combiné au harcèlement traditionnel est considéré comme plus sévère et entrainant des conséquences plus néfastes (Waasdorp & Bradshaw, 2015). Dans cette perspective, le cyberharcèlement pourrait donc être considéré comme une extension du harcèlement en face à face (Galand, 2021). Dans le cadre de cette thèse, il est donc étudié comme tel. Nous suivons ainsi les recommandations de Thomas et ses collaborateurs (2015), affirmant que le cyberharcèlement et le harcèlement traditionnel doivent être mesurés simultanément en adoptant les critères de définition fondamentaux sur l'intention, la répétition et le déséquilibre des pouvoirs. Il est suggéré que l'outil de mesure choisi inclut un item sur le cyberharcèlement parmi les autres items sur le harcèlement verbal, physique, relationnel/social (Thomas et al., 2015).

2. Mesurer le harcèlement scolaire

Quantifier le harcèlement scolaire, un concept sur lequel les experts ne sont toujours pas d'accord, n'est pas chose facile. Les difficultés rencontrées par les chercheurs pour mesurer ce phénomène sont recensées par une revue de la littérature effectuée par Vivolo-Kantor et ses

collaborateurs (2014) sur 41 outils de mesure employés dans le domaine du harcèlement. Ce dernier peut être mesuré à travers des mesures auto-rapportées (comme le « Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire» ; Solberg & Olweus, 2003) ou hétéro-rapportées (comme le « Child Social Behavior Questionnaire » permettant aux pairs et aux enseignants de désigner les agresseurs et les victimes ; Warden et al., 2003). Selon Vivolo-Kantor et ses collaborateurs (2014), la méthode la plus utilisée pour évaluer le harcèlement scolaire reste l'auto-évaluation par les jeunes. Au-delà des questions pratiques concernant la facilité d'administration des questionnaires auto-rapportées, les auteurs mettent en exergue le faible taux de concordance entre ce que disent les jeunes eux-mêmes d'une part et les nominations par les pairs et les enseignants d'autre part. Etant donné que les jeunes ne rapportent pas systématiquement les incidents en question, les pairs et les adultes peuvent ignorer véritablement l'identité des agresseurs ou des victimes (Vivolo-Kantor et al., 2014).

Par ailleurs, parmi les 41 échelles répertoriées par cette revue de la littérature, seulement 11 comprenaient une définition du phénomène et 4 échelles uniquement utilisaient une définition complète du harcèlement scolaire (avec les composantes d'Olweus). Or, utiliser le terme harcèlement sans fournir une guidance supplémentaire pour les jeunes sous forme de définition ou de liste de comportements comme exemples peut être délicat dans un contexte de recherche. Pour Vaillancourt et ses collaborateurs (2010), l'existence d'une définition largement établie (comme celle d'Olweus) dans l'outil de mesure utilisé est essentielle à l'évaluation du phénomène ; elle permet de détecter avec précision les personnes touchées par le harcèlement scolaire et celles qui ne le sont pas (Vaillancourt et al., 2010). En outre, peu de mesures ont fait l'objet d'études de validité et de fidélité, ce qui compromet considérablement les résultats sur lesquels elles peuvent aboutir (Vivolo-Kantor et al., 2014).

Dans une autre revue de la littérature sur le sujet, Crothers et Levinson (2004) étudient les outils les plus utilisés dans la recherche sur le harcèlement scolaire (Crothers & Levinson, 2004). Parmi les mesures auto-rapportées permettant de mesurer la victimisation par les pairs et qui ont fait l'objet d'étude(s) de validation, ils nomment *l'Olweus Bully/Victim Questionnaire*, le *Peer Relations Questionnaire,* le *Multidimensional Peer Victimization Scale,* et le *Social Experiences Questionnaire*. Ces quatre questionnaires seront présentés dans ce qui suit. Nous avons ajouté la présentation du *Revised Peer Experiences Questionnaire* (RPEQ) qui a souvent été utilisé dans les articles scientifiques mentionnés dans ce manuscrit (notamment dans le chapitre 3).

Le Peer Relations Questionnaire (PRQ ; Rigby & Slee, 1993) comprend 20 items, dont quatre mesurant le harcèlement des autres, quatre la victimisation par les pairs, tandis que quatre autres reflètent la tendance à être prosocial. Les autres items sont des questions « de remplissage ». La version courte du questionnaire contient ainsi 12 items présentés sous forme d'affirmations. Les élèves sont invités à répondre sur la fréquence relative à chaque affirmation sur une échelle de Likert de 4 points. Un score peut être obtenu pour chaque sous-échelle en additionnant les différents items les composant. Les bonnes propriétés psychométriques de l'échelle ont été attestées (structure factorielle adéquate, consistance interne et validité convergente) (Rigby & Slee, 1993).

Le *Multidimensional Peer Victimization Scale* (MPVS ; Mynard & Joseph, 2000) comprend 16 items englobant quatre sous-échelles : la victimisation physique, la victimisation verbale, la manipulation sociale et les attaques contre les biens (comprenant des éléments relatifs à la détérioration ou au vol des biens de l'enfant). Les répondants indiquent combien de fois au cours de l'année scolaire ils ont été victimes d'une agression. Chaque item présente des options de réponse sur une échelle de Likert en trois points. Un score total de victimisation est obtenu, ainsi qu'un score par sous-échelle en additionnant les différents items. L'échelle comprend une définition du harcèlement scolaire, présentant deux des trois composantes identifiées par Olweus (1993), soit le déséquilibre des pouvoirs et l'intention de nuire (sans la répétition). Le MPVS présente de bonnes propriétés psychométriques (structure factorielle adéquate, consistance interne et validité convergente) (Mynard & Joseph, 2000).

Le *Social Experiences Questionnaire* (SEQ; Crick & Grotpeter, 1996) présente une version révisée (Rudolph et al., 2011). Cette dernière comprend 21 items demandant aux participants d'évaluer la fréquence à laquelle ils ont subi un comportement agressif sur une échelle de Likert en 5 points allant de 1 (Jamais) à 5 (Toujours). Cette échelle mesure uniquement la victimisation manifeste/ouverte et relationnelle. Un score total est obtenu, ainsi qu'un score par sous-échelle en additionnant les différents items. Les bonnes propriétés psychométriques de l'échelle ont été attestées (structure factorielle adéquate, consistance interne et validité convergente) (Crick & Grotpeter, 1996; Rudolph et al., 2011).

Le *Revised Peer Experiences Questionnaire* (RPEQ; Prinstein et al., 2001; Vernberg et al., 1999) comprend 18 items demandant aux participants d'évaluer la fréquence à laquelle ils ont subi un comportement agressif au cours de l'année écoulée sur une échelle de Likert en 5 points allant

de 1 (Jamais) à 5 (Quelques fois par semaine). Le RPEQ évalue chacune des formes de victimisation suivantes : manifeste/ouverte, relationnelle et réputationnelle. La victimisation manifeste/ouverte englobe les menaces physiques et verbales ainsi que les actes de violence. La victimisation relationnelle comprend les expériences d'exclusion sociale et de rejet par les pairs. La victimisation réputationnelle implique d'être la cible de rumeurs. Un score peut être obtenu pour chaque sous-échelle en additionnant les différents items les composant, et un score total de victimisation est obtenu en additionnant les scores de chaque sous-échelle. Les échelles (originales et révisées) ont démontré de bonnes propriétés psychométriques (structure factorielle adéquate, fidélité test-retest, consistance interne et validité convergente) (Prinstein et al., 2001; Vernberg et al., 1999).

A notre connaissance, ces mesures n'ont pas fait l'objet d'une validation française. Une des mesures les plus largement utilisées dans la communauté scientifique demeure le « Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire » (OBVQ-R). Cet outil a été construit par Dan Olweus qui l'a révisé en 1996 et qui a ensuite réalisé une vaste étude de validité en 2003. L'OBVQ-R est un instrument composé de 18 items, répartis en deux sous-échelles. Il permet de classer les participants selon leur profil (agresseur, victime, agresseur-victime, non-impliqué). Il débute par une définition détaillée (écrite et orale) du phénomène de harcèlement :

« On considère qu'un élève est victime de harcèlement (*bullying*) quand, de manière intentionnelle, un ou plusieurs de ses camarades :

- tien(nen)t des propos méchants, blessants, menaçants, se moque(nt) de lui, l'insulte(nt) ou lui donne(nt) des surnoms méchants.

- l'ignore(nt) ou l'exclue(nt) complètement d'un groupe d'élèves, le met(tent) intentionnellement à l'écart.

- le pousse(nt), le frappe(nt), le percute(nt), le bouscule(nt) ou encore l'enferme(nt)dans une pièce.

- raconte(nt) des mensonges à son propos, propage(nt) de fausses rumeurs, ou envoie(nt) des mots menaçants et essaie(nt) de faire en sorte de le discréditer aux yeux des autres élèves

- et tous autres agissements blessants de ce type.

On parle de harcèlement (*bullying*) quand ces situations surviennent fréquemment et qu'il est difficile pour l'élève qui subit cela de se défendre lui-même. On parle également de harcèlement (*bullying*) quand un élève est régulièrement brimé (/malmené) de façon méchante et/ou blessante.

Cependant, on ne parle pas de harcèlement (*bullying*) quand les taquineries/moqueries sont amicales ou “pour rire”. De la même façon, on ne parle pas de harcèlement (*bullying*) quand deux élèves de même “force” / “pouvoir” se disputent ou se battent. » (Kubiszewski et al., 2014)

Ensuite, le répondant est face à deux sous-échelles qu’il devrait remplir : La première sous-échelle porte sur les agissements agressifs potentiellement subis par l’enfant dans le milieu scolaire (sous-échelle « victime ») et la deuxième sous-échelle contient des items relatifs aux agissements agressifs potentiellement adoptés par l’enfant dans le milieu scolaire (sous-échelle « agresseur »). Chacune des sous-échelles comporte neuf items. Le premier item est une question globale (« À quelle fréquence as-tu subi/as-tu eu les types de comportements décrits ci-dessus ? »), suivie de sept items spécifiques portant chacun sur des agissements particuliers, tels que les agressions verbales, les agressions physiques, l’exclusion, les rumeurs, le vol ou la détérioration des affaires d’autrui, la menace et les remarques méchantes (« Des camarades se sont-ils moqués de toi ou t’ont-ils donné des surnoms méchants ou insulté ? ; as-tu poussé, bousculé, tapé ou enfermé dans une pièce un ou plusieurs camarade(s) ? »). Un item supplémentaire peut être ajouté dans le même format pour chaque sous-échelle afin de mesurer le cyberharcèlement (Wang et al., 2009). Pour chaque question, une période de référence est spécifiée (durant les deux/trois derniers mois). Le dernier item de chaque sous-échelle porte sur la durée de ces comportements (« Pendant combien de temps ces situations ont-elles duré ? ») Pour les items « global » et « spécifiques », l’élève indique la fréquence à laquelle les agissements agressifs surviennent : « jamais » (je n’ai jamais subi/fait cela) ; « seulement une ou deux fois » ; « deux ou trois fois par mois » ; « environ une fois par semaine » ; « plusieurs fois par semaine ». La fréquence « 2 à 3 fois par mois » (ou plus) a été fixée par Solberg et Olweus (2003) comme étant le seuil à retenir pour identifier qu’un enfant est impliqué dans une situation de harcèlement, dans le respect du critère de répétition imposée par Olweus. La validité empirique de ce seuil a également été attestée (Solberg & Olweus, 2003). Traditionnellement, cet instrument permet d’identifier quatre profils d’élèves : « agresseur », « victime », « agresseur /victime » et « non-impliqué ». Le profil est ainsi déterminé par l’étude de la fréquence maximale à laquelle un élève a été impliqué en tant que victime ou agresseur : Les enfants qui rapportent avoir subi ces agissements nuisibles« deux ou trois fois par mois » ou plus sont classés dans le profil « victime » ; ceux qui rapportent avoir uniquement été auteur de ces agissements « deux ou trois fois par mois » ou plus sont classés dans le profil « agresseur » ; les enfants qui déclarent avoir, à la fois, subi et été auteurs de ce type d’agressions « deux ou trois fois

par mois » ou plus sont identifiés en tant qu'«agresseurs-victimes » et enfin, ceux qui rapportent une fréquence inférieure à « deux ou trois fois par mois » tant pour les items de la sous-échelle « victime » que pour ceux de la sous-échelle « agresseur » sont considérés comme étant « non-impliqués » (Guilheri et al., 2015; Solberg & Olweus, 2003).

Il faut savoir qu'Olweus recense, toujours dans son étude de validité de l'outil (2003), des inconsistances plus ou moins fréquentes dans les réponses des candidats. En effet, une personne se disant victime ou agresseur dans la question globale, peut parfois répondre par la négative à toutes les questions spécifiques. Les auteurs de l'étude citent de nombreux facteurs pouvant expliquer le phénomène : Premièrement, cela peut indiquer que les répondants ne se sentaient pas assez sûrs de ce qu'ils avaient vécu : était-ce du harcèlement ou pas ? Il est tout à fait concevable que cela soit difficile à dire dans certains cas. Une deuxième possibilité est que l'explication du harcèlement scolaire incluse dans le questionnaire n'a pas été comprise par tous. Troisièmement, parce qu'avoir été victime peut être vécu comme une défaite ou un échec, il est également possible que certains aient admis avoir été victimes sur une question globale, puis avoir voulu "annuler" leur réponse en niant le fait sur une ou plusieurs questions supplémentaires. Enfin, il est possible que certains élèves n'aient pas été très sérieux lorsqu'ils ont répondu au questionnaire. Par conséquent, leur réponse est devenue incohérente. Ces inconsistances doivent être prises en compte dans les études s'appuyant sur le questionnaire et ouvrent la voie à de nombreuses critiques (Solberg & Olweus, 2003).

Déjà, Olweus lui-même propose une critique de son propre construit du harcèlement scolaire : Son point de départ est que la catégorie de réponse (avoir été victime / avoir harcelé) «2 ou 3 fois par mois » est une valeur limite significative (*cut-off score*) et utile pour classifier les quatre profils impliqués dans le harcèlement scolaire. Cette conception de ce qui constitue un seuil approprié est basée sur deux arguments conceptuels (1) le fait que le harcèlement est défini comme un phénomène qui se produit avec le temps et ayant un caractère répétitif (2) et la tradition - le seuil des "2 ou 3 fois par mois" étant utilisé dans un certain nombre d'études à grande échelle. Ainsi, ce seuil a été gardé pour des fins pratiques et pragmatiques. L'utilisation traditionnelle de ce *cut-off* a donc été fondée, dans une certaine mesure, sur ce que l'on pourrait appeler des raisons stratégiques. Néanmoins, il a fait l'objet d'une validation de construit dans l'article d'Olweus : les différences entre les groupes principaux, soit entre les «victimes» et les «non-victimes» et les «agresseurs» et les «non-impliqués» classés en utilisant le *cut-off* de « 2 ou 3 fois et plus », étaient

significatives et marquées pour toutes les variables d'ajustement psychosocial : les élèves classés comme victimes ne se sentaient pas intégrés socialement, s'autoévaluaient de manière beaucoup plus négative et avaient tendance à être considérablement plus déprimés que les élèves qui n'étaient pas classés comme victimes. De même, les élèves qui ont été notés « agresseurs » en fonction de la valeur de seuil choisie ont obtenu des scores beaucoup plus élevés sur l'échelle de l'agression générale et du comportement antisocial que les élèves classés dans la catégorie « non-impliqués ». Toutefois, lorsqu'on considère le groupe des agresseurs ou victimes « seulement une ou deux fois », les auteurs remarquent qu'il existe une différence significative entre eux et le groupe qui n'a « jamais » harcelé/été harcelé quant aux variables d'ajustement social. Cela signifie que même lorsque le comportement n'est pas répété, il peut créer des conséquences indésirables chez la personne concernée. Néanmoins, les résultats d'Olweus et Solberg (2003) indiquent une validité discriminante satisfaisante de l'outil (Solberg & Olweus, 2003).

Ce questionnaire a ensuite été validé dans plusieurs pays. Kubiszewski et ses collaborateurs (2014) l'ont adapté pour la population française (Kubiszewski et al., 2014). Ces derniers ont pu répliquer les résultats obtenus par Solberg et Olweus (2003) dans la version française du questionnaire et ont ainsi confirmé le seuil utilisé par les auteurs pour identifier les quatre profils impliqués dans le harcèlement scolaire (approche catégorielle). De plus, les auteurs ont étudié la validité d'un score total obtenu pour la sous-échelle « victimisation » et la sous-échelle « agression » (approche continue). Les coefficients alpha de Cronbach témoignent d'une bonne consistance interne de cette version (sous-échelle « victime » : $\alpha = 0.76$; sous-échelle « agresseur » : $\alpha = 0.72$) (Kubiszewski et al., 2014).

3. Facteurs socio-démographiques

3.1. Prévalence

Les différences méthodologiques liées à la mesure du harcèlement scolaire expliquent en partie les variations importantes trouvées dans les études de prévalence du phénomène. Néanmoins, une méta-analyse effectuée par Modecki et ses collaborateurs (2014) a permis de combiner 80 études réalisées sur des populations adolescentes (avec un total de 335 519 jeunes) : Les auteurs ont identifié une prévalence moyenne de 35% pour le harcèlement traditionnel et de 15% pour le cyberharcèlement (Modecki et al., 2014). Il est à noter que le cyberharcèlement semble moins prévalent que le harcèlement scolaire traditionnel, ce qui semble être une

observation partagée dans les travaux de recherche sur le sujet (Modecki et al., 2014; Payne & Hutzell, 2017).

En France, la DEPP (Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance du Ministère de l'Éducation nationale) organise depuis 2011 des études sur le climat scolaire et la victimation par les pairs au niveau national en suivant un modèle d'enquête proposé par Eric Debarbieux (Debarbieux, 2016; Debarbieux & Montoya, 2011) : Les violences physiques sont alors distinguées des violences verbales et psychologiques. Pour ces dernières, cinq situations sont étudiées dans le contexte des agissements répétés (avoir reçu un surnom désagréable souvent ou plutôt souvent, avoir été moqué pour sa bonne conduite souvent ou plutôt souvent, avoir été victime d'ostracisme souvent ou plutôt souvent, avoir été insulté au moins trois fois et avoir été humilié), et quatre situations sont retenues pour les violences physiques (avoir été bousculé au moins deux fois, avoir été frappé au moins deux fois, avoir été la cible de lancers d'objets au moins deux fois, avoir participé à une bagarre collective) (Debarbieux, 2016). A titre d'exemple, les dernières enquêtes effectuées par la DEPP pour les collégiens datent de 2017 et 2022 : Elles montrent que 37.8% des collégiens déclarent avoir connu au moins l'une des cinq situations de violence psychologiques en 2022 contre 40.1% en 2017. En outre, le pourcentage des collégiens rapportant au moins l'une des quatre situations de violences physiques est de 26% en 2017 (et de 26.6% en 2022) (Hubert, 2018; Traore, 2023)

Nous pouvons citer également quelques études ayant étudié le harcèlement scolaire en utilisant le questionnaire d'Olweus: Dans son étude de validation effectuée sur un échantillon de 1422 adolescents de 14 à 17 ans issus de 5 établissements scolaires de la ville de Tours, Kubiszewski et ses collaborateurs (2014) évaluent la prévalence du phénomène à 26%, révélant que 15 % des élèves étaient impliqués en tant que « victimes », 8 % en tant qu'« agresseurs » et 3 % en tant qu'« agresseur-victimes » (Kubiszewski et al., 2014). Plus récemment, Potard et ses collaborateurs (2022) ont réalisé un travail de recherche sur un échantillon de 967 participants (*M* âge = 12.49 ans, *ET* = 1.2 ; 54.7% de filles) issus de 5 régions de France (Bourgogne-Franche-Comté, Centre-Val de Loire, Grand Est, Normandie, Pays de la Loire) et ont identifié 19% de victimes, 8.9% d'agresseurs, et 4.9% d'agresseurs-victimes (Potard et al., 2022). Nous constatons que les agresseurs-victimes semblent constituer un petit groupe distinct, généralement moins prévalent que les autres catégories impliquées dans le harcèlement scolaire (« victimes pures » et

« agresseurs purs »). Ce constat est partagé de manière globale dans la littérature (Menesini & Salmivalli, 2017; Solberg & Olweus, 2003).

L'enquête internationale réalisée sur la santé des adolescents dans le cadre de l'Organisation Mondiale de la Santé (*Health Behaviour in School-aged Children*, HBSC), effectuée chaque 4 ans, montre une tendance globale à la baisse du harcèlement scolaire, notamment en France (HBSC 2009/2010, HBSC 2013/2014, HBSC 2017/2018) (Currie et al., 2009; Inchley et al., 2016, 2020). Ce constat fait écho aux résultats des enquêtes de la DEPP et semble contredire l'impression générale d'une augmentation de la prévalence du phénomène.

3.2. Age

Un certain nombre de chercheurs ont constaté que la fréquence des brimades augmente au cours des années de collège et diminue au cours des années de lycée. Les élèves de l'école primaire sont également plus susceptibles de déclarer avoir été victimes de leurs pairs à l'école que les élèves plus âgés (Hong & Espelage, 2012; Tabet et al., 2019; Zych et al., 2015). Bien que certains auteurs relèvent une légère augmentation du harcèlement scolaire durant la transition entre école primaire et collège, d'autres constatent que les élèves du collège déclaraient moins de victimisation physique, verbale et relationnelle que les élèves du primaire (Varjas et al., 2009). Galand (2021), ayant synthétisé la littérature sur le sujet, affirme que le phénomène du harcèlement est présent à tous les âges (de la maternelle à l'âge adulte) et devient plus subtile au cours du développement. A titre d'exemple, la fréquence des agressions physiques diminue nettement avec l'âge (et n'augmente pas à l'adolescence ; par exemple, Zych et al., 2020). Pour Galand (2021), il existerait une tendance transitoire à l'adolescence (durant la transition au collège) où le harcèlement tend à se concentrer sur un nombre plus réduit de victimes avec plus de harceleurs actifs, sans que cela indique pour autant une augmentation significative des faits à cet âge (Galand, 2021). Hong et Espelage (2012) expliquent cette tendance transitoire en postulant que les jeunes explorent leurs nouveaux rôles sociaux et sont en quête de statut parmi leurs pairs, ce qui peut motiver un comportement agressif.

Enfin, si Juvonen et Graham (2014) affirment que les recherches longitudinales sur le sujet sont limitées dans leur couverture temporelle pour comprendre les trajectoires développementales des différents rôles liés au harcèlement, Zych et ses collaborateurs (2020) ont récemment effectué une étude sur 6 ans (4 temps de mesure séparés de 2 ans) pour évaluer les stabilités des statuts

(victimes, agresseurs, agresseurs-victimes) sur un échantillon de 916 élèves âgés de 11 à 17 ans. Ils trouvent que les victimes, les agresseurs et les personnes non impliquées ont des rôles relativement stables. La plupart des enfants non impliqués restent non impliqués ; la plupart des victimes restent victimes ou deviennent non impliquées (très rarement deviennent agresseurs ou agresseurs-victimes), et de la même manière, les agresseurs restent agresseurs ou deviennent non impliqués (très rarement deviennent des victimes ou des agresseurs-victimes). Les agresseurs-victimes constituent le groupe le plus petit et le plus instable, alternant les rôles d'agresseurs et de victimes (Zych et al., 2020).

3.3. Genre

Un consensus semble exister dans la communauté scientifique indiquant que les garçons sont globalement plus susceptibles d'être auteurs de harcèlement (soit des agresseurs) par rapport aux filles. Les garçons seraient également plus à risque d'être des agresseurs-victimes (par exemple ; Mitsopoulou & Giovazolias, 2015, Tabet et al., 2019). Bien que des recherches antérieures montraient que les garçons sont généralement auteurs de formes directes de brimades (agression physique, menace verbales, etc.), tandis que les filles sont plus engagées dans des brimades indirectes (rejet social, agression relationnelle, etc.) (par exemple ; Varjas et al., 2009), les conclusions sur les différences genrées semblent être plus nuancées, et des données indiquent que le genre n'est pas un facteur prédictif significatif pour tout type d'agression perpétré (Galand, 2021; Hong & Espelage, 2012). Par exemple, une méta-analyse réalisée par Card et ses collaborateurs (2008) a démontré qu'il existe une différence négligeable en fonction du genre pour ce qui est de l'agression indirecte, bien qu'une différence modérée soit établie concernant l'agression directe, avec un niveau plus élevé chez les garçons (Card et al., 2008).

De même, pour ce qui est de la victimisation, certaines études affirment qu'il existerait plus de filles victimes que les garçons (Craig et al., 2009), ou plus de garçons victimes que les filles (Silva et al., 2013), alors que d'autres, notamment plus récentes, ne montrent pas de différence importante de genre (par exemple ; HBSC 2017/2018). Pour Galand (2021), les données disponibles indiquent dans leur ensemble que les garçons sont autant victimes de harcèlement que les filles si l'on considère le harcèlement scolaire sur une seule dimension (c'est-à-dire sans faire de distinction par rapport aux différents types de harcèlement). Plus important encore, les liens entre harcèlement (victimisation et agression) et d'autres variables psychosociales (dépression,

motivation, rejet des pairs) seraient similaires chez les filles et les garçons (Galand & Tolmatcheff, 2016).

3.4. Classe socio-économique

Sans trop de surprise, nous constatons que les études explorant le rôle de la classe socio-économique et le harcèlement sont également contradictoires.

Pour Jansen et ses collaborateurs (2012), les enfants issus de familles défavorisées (plutôt que les enfants fréquentant des écoles situées dans des quartiers défavorisés) présentent un risque particulièrement élevé d'être impliqués dans le harcèlement scolaire (en tant que victime, agresseurs ou agresseurs-victimes) (Jansen et al., 2012). A savoir que, dans cette étude, le harcèlement est mesuré par l'observation des enseignants, ce qui peut biaiser les résultats. Ainsi, d'autres études stipulent le contraire de ce qu'avancent Jansen et ses collaborateurs (2012). Par exemple, l'étude de Chaux et al. (2009), dont l'échantillon était constitué d'élèves de 1000 écoles en Colombie, a révélé que le harcèlement scolaire n'était pas significativement lié au statut socio-économique des familles ou au statut de pauvreté, mais plutôt à l'inégalité sociale (quoique de manière faible) (Chaux et al., 2009). En fait, Tippett et Wolke (2014) ont effectué une méta-analyse sur le sujet et ont remarqué qu'un faible statut socio-économique serait faiblement lié au statut de victime et d'agresseur-victime, mais pas au statut d'agresseur. Les auteurs concluent ainsi que le statut socio-économique ne fournit que peu d'indications pour une intervention ciblée, et « toutes les écoles et tous les enfants », et pas seulement ceux qui sont plus défavorisés sur le plan socio-économique, devraient être ciblés pour réduire les effets néfastes du harcèlement scolaire (Tippett & Wolke, 2014). En France, Debarbieux (2011) a remarqué dans son enquête que la violence à l'école au sens large (harcèlement scolaire inclus) ne dépend pas du type social et urbain de l'établissement (Debarbieux & Montoya, 2011).

3.5. Appartenir à une minorité

Deux méta-analyses effectuées par Vitoroulis et Vaillancourt (2015, 2018) ont étudié si l'appartenance à un groupe ethnique était associée à une plus grande implication dans le harcèlement scolaire chez les jeunes non immigrés et les jeunes immigrés, ainsi que chez les jeunes *blancs* et les jeunes appartenant à une minorité visible *(« Black, Hispanic, Asian, Indigenous, Biracial »*). Les résultats ont révélé des différences de taille d'effet très faibles et non significatives

dans toutes les comparaisons de groupes, que ce soit chez les auteurs ou les victimes de harcèlement scolaire (Vitoroulis & Vaillancourt, 2015, 2018).

Néanmoins, certaines études ont montré que des caractéristiques distinguant les jeunes de leurs pairs augmenteraient la probabilité qu'ils soient victimes de brimades : Par exemple, l'obésité, une maturation pubertaire décalée, le handicap ou encore l'appartenance à la communauté LGBTQ+ seraient des facteurs de risque quant à l'intimidation par les pairs (Bucchianeri et al., 2016; Juvonen & Graham, 2014; Katz-Wise & Hyde, 2012; Nadeem & Graham, 2005; Pearce et al., 2002; Son et al., 2012).

Toutefois, Bellon et Quartier (2023) propose de ne pas confondre harcèlement et discrimination. Selon eux, « dans une logique de discrimination, le groupe peut nommer les critères qui font qu'un individu peut le rejoindre. Dans le phénomène du harcèlement scolaire, le groupe ne se construit pas autour d'une norme mais autour de l'exclusion d'un de ses membres » (Bellon & Quartier, 2023). Pour ces auteurs, il n'y aurait pas de « profils types » pour les victimes (ni pour les auteurs de brimades d'ailleurs), mais ils supposent que n'importe quel élève peut devenir cible des brimades de ses camarades. Nous nous intéresserons néanmoins aux facteurs de risque et de protection identifiés dans la recherche empirique sur le sujet.

4. Facteurs de risque et de protection

Si les variables socio-démographiques ne constituent pas de manière générale des facteurs de risque ou de protection clairs quant au harcèlement scolaire, c'est que le phénomène est beaucoup plus complexe qu'il ne parait. En effet, quand on parle de facteur de risque/protection face au harcèlement, l'âge n'est peut-être pas en jeu autant que les « compétences » développementales ; la classe socio-économique n'est sans doute pas aussi importante que l'ensemble de facteurs environnementaux qui participent (ou pas) à une culture du harcèlement scolaire.

Zych et ses collaborateurs (2015) ont repris dans leur « revue des revues de la littérature » des facteurs de risque et de protection principaux par rapport au harcèlement scolaire. Si nous prenons plus particulièrement les facteurs ayant montré des tailles d'effets modérées ou importantes, nous constatons les résultats suivants :

- Les agresseurs sont plus enclins à avoir des symptômes externalisés, à avoir des attitudes et des pensées négatives envers les autres, à se laisser négativement influencés par leurs pairs et à recourir à des mécanismes de désengagement moral.

- Les victimes, elles, sont prédisposées à avoir des symptômes internalisés, à avoir des compétences sociales moindres (en l'occurrence définies comme un jugement évaluatif global des aptitudes sociales d'un individu qui lui permettent d'interagir efficacement avec les autres), et à être rejeté par les pairs.
- Les agresseurs-victimes (combinant les difficultés des deux statuts) seraient plus prédisposés à avoir des troubles externalisés avec, également, des pensées négatives envers soi, à avoir des compétences sociales moindres, à se laisser négativement influencés par leurs pairs tout en étant plus à risque d'être rejetés par leurs pairs. D'autres facteurs de risque pour les agresseurs-victimes incluent des difficultés au niveau de la performance académique et une perception négative du climat scolaire (Cook et al., 2010; Gini et al., 2014; Zych et al., 2015).

Nous constatons une prévalence des facteurs individuels par rapport à ces facteurs de risque qui, pour rappel, présentent des tailles d'effets modérées ou importantes. Des indicateurs environnementaux comme les facteurs communautaires (par exemple ; taux de crimes dans la communauté) et familiaux (par exemple ; violences familiales, supervision familiale/permissivité parentale, style d'éducation parentale) seraient des facteurs de risque pour l'ensemble des statuts avec néanmoins des tailles d'effet faibles (Zych et al., 2015). En outre, Zych et ses collaborateurs (2015) indiquent que le climat scolaire (au niveau de l'école) est aussi un facteur de risque avec une taille d'effet faible pour le statut d'agresseur et de victime. Néanmoins, les données présentant des analyses multi-niveaux sur le sujet permettent de nuancer ces propos. Ce type d'analyse permet de tenir compte du fait que les élèves sont répartis dans des classes qui sont elles-mêmes incluses dans les écoles. L'effet propre à chaque niveau (école, classe, élève) peut ainsi être identifié. Par exemple, Galand et ses collaborateurs (2014), ainsi que Konishi et ses collaborateurs (2017) ont montré qu'une très faible partie des variations de la fréquence de harcèlement est située entre les écoles (Galand et al., 2014; Konishi et al., 2017). Galand et ses collaborateurs (2014) vont plus loin et identifient un effet classe (bien plus important qu'un effet école) par rapport à la fréquence de victimisation et de harcèlement dans un échantillon francophone de 3000 élèves. En effet, pour ces auteurs, la variance inter-classe serait en partie expliquée par les pratiques enseignantes. Plus précisément, la fréquence de harcèlement et de victimisation est impactée positivement par l'intervention directe des enseignants (les enseignants recadrent directement les élèves en cas d'incidents) et négativement par la structure de buts de classe centrés vers la performance (créant

une culture d'inégalité dans le traitement et de compétition) (Galand et al., 2014). Ainsi, le climat de la classe semble bel et bien être un facteur de risque quant à l'agression et la victimisation par les pairs.

En **résumé** : Bien que d'autres visions du phénomène existent, le référentiel le plus communément utilisé dans la recherche sur le harcèlement scolaire demeure celui d'Olweus (1993) qui, en outre, s'adosse à un outil de mesure (l'OBVQ). Sa définition du *bullying* repose sur trois composantes : la répétition, le déséquilibre de pouvoirs entre la victime et l'harceleur, et l'intention de nuire de ce dernier. Cette définition peut s'appliquer également au cyberharcèlement, qui peut être considéré comme une extension du harcèlement en face à face. La prévalence du harcèlement scolaire diffère d'une étude à l'autre, avec néanmoins une tendance globale à la baisse au fil des années au niveau mondial et en France. En ce qui concerne les différences de genre, nous observons que les garçons sont plus nombreux à être auteurs de harcèlement, mais la proportion de victimes serait sembable parmi les filles et les garçons. Les formes de harcèlement évoluent avec l'âge, avec une tendance globale à la diminution du phénomène dans le temps. La victimisation par les pairs ne semble pas être clairement liée à l'origine sociale ou ethnique, même si certaines études ont montré que des caractéristiques distinguant les jeunes de leurs pairs augmenteraient la probabilité qu'ils soient victimes de brimades. La recherche empirique identifie des facteurs de risque concernant l'implication dans le harcèlement scolaire : Les agresseurs sont plus enclins à avoir des symptômes externalisés, à avoir des attitudes et des pensées négatives envers les autres, à se laisser négativement influencés par leurs pairs et à recourir à des mécanismes de désengagement moral. Les victimes, elles, sont prédisposées à avoir des symptômes internalisés, à avoir des compétences sociales moindres, et à être rejeté par les pairs. Les agresseurs-victimes, quant à eux, cumulent les difficultés des deux statuts. Les facteurs environnementaux sont aussi importants à prendre en compte, notamment le climat de la classe.

5. Harcèlement scolaire et santé mentale

5.1. Harcèlement scolaire et symptômes psychologiques : Une relation souvent bidirectionnelle

De nombreux facteurs mentionnés qui accroissent le risque de victimisation ou de harcèlement, comme les symptômes internalisés ou externalisés, peuvent également être considérés comme des conséquences du harcèlement. Nous commençons par présenter une définition de ces symptômes dans l'encadré ci-dessous :

Définitions (Goodman et al., 2010; Hatta et al., 2020)

Symptômes externalisés : Ils se réfèrent à des symptômes qui ne sont pas contrôlés par nature et qui se caractérisent par des problèmes de comportement (attitudes d'opposition, crises de colère, agressivité, harcèlement des pairs, désobéissance, mensonges) et d'hyperactivité (l'enfant ou l'adolescent est alors décrit comme agité, inattentif, impulsif, distrait ou ayant des difficultés à rester en place).

Symptômes internalisés : Il se réfèrent à des symptômes qui sont excessivement contrôlés et dirigés vers l'intérieur et se caractérisent par des problèmes émotionnels (symptômes dépressifs, symptômes anxieux, symptômes psychosomatiques, idées suicidaires) et relationnels (repli sur soi, absence de relations de qualité).

En ce qui concerne **les auteurs de harcèlement scolaire**, les troubles externalisés peuvent certes être considérés comme des facteurs de risque, mais nous constatons également qu'être agresseur (v/s être non-impliqué) peut également prédire des comportements externalisés, tels que la délinquance. Dans leur méta-analyse sur le sujet basée sur des études longitudinales, Ttofi et ses collaborateurs (2011) estiment que cette relation persiste même après le contrôle des principaux facteurs de risque de l'enfance, mais que la taille d'effet est faible (OR=1.82). Les tailles d'effet sont également plus faibles lorsque la période de suivi était plus longue dans le temps (Ttofi et al., 2011). Les auteurs démontrent plus tard le lien entre harcèlement scolaire et les comportements violents (OR= 2.04) (Ttofi et al., 2012) ainsi que la prise de drogue (OR= 1.41) (Ttofi et al., 2016), en contrôlant également pour d'autres facteurs de risque. Il semble ainsi qu'être auteur de harcèlement scolaire est associé à d'autres formes de symptômes externalisés : Pour Ttofi et ses collaborateurs (2011, 2012 et 2016), leurs résultats montrent que le fait de harceler et de présenter d'autres comportements externalisés pourraient renvoyer à des manifestations différentes (liées à l'âge et au contexte) des mêmes dispositions antisociales sous-jacentes. Par contre, le lien entre être harcèlement scolaire et souffrance internalisée n'est pas avéré ; on peut retrouver des études

estimant que les harceleurs ont une estime de soi inférieure à celle de personnes non-impliquées, ou encore présentent un risque suicidaire accru (Kaltiala-Heino et al., 1999), mais les méta-analyses sur le sujet tendent à nuancer ces propos et montrent des effets très faibles, sans portée pratique (Holt et al., 2015; Tsaousis, 2016). Des études longitudinales effectuées sur plusieurs temps de mesure en utilisant des méthodes statistiques rigoureuses (*cross-lagged models*) vont dans le même sens. Une étude réalisée par Choi et Park (2021) sur un échantillon de 3658 participants sur trois temps de mesure (de la classe de 5ème à la classe de 3ème) montre que l'estime de soi basse ne prédit pas le fait d'être auteur de harcèlement scolaire, qui, à son tour, ne prédit pas une estime de soi basse (Choi & Park, 2021). De la même manière, Siennick et Turanovic (2023), qui ont effectué leur étude sur un échantillon de 979 participants sur quatre temps de mesure (de la 6ème à la 4ème) ont stipulé qu'être auteur de harcèlement scolaire ne permettait pas de prédire, et en général n'était pas prédit par les symptômes internalisés et par le soutien perçu des amis (Siennick & Turanovic, 2023). Ajoutons à ces données une étude récente (2024) qui a suivi 7000 individus au Royaume-Uni : Les chercheurs ont examiné les données des enseignants du primaire ayant évalué les compétences sociales et émotionnelles des enfants lorsqu'ils avaient 10 ans en 1980, et les ont comparées à leurs données à l'âge de 46 ans en 2016. Les enfants qui avaient un comportement agressif à l'école (comme les auteurs de harcèlement scolaire) étaient plus susceptibles de gagner plus d'argent à 46 ans, d'avoir une plus grande satisfaction au travail et d'occuper des emplois plus intéressants (Del Bono et al., 2024).

Les **agresseurs-victimes**, quant à eux, sont considérés comme un groupe distinct, tel que précédemment indiqué. Ainsi, il se caractérisent par la combinaison des difficultés internalisées et externalisées des victimes et des agresseurs, et portent généralement les conséquences les plus lourdes en termes de santé mentale (par exemple, Cook et al., 2010; Menesini & Salmivalli, 2017; Zych et al., 2015).

Concernant **les victimes de harcèlement scolaire**, qui constituent notre population d'intérêt, elles sont plus enclines à être dans une situation de détresse émotionnelle par rapport à des personnes non-victimisées: Même des incidents isolés d'intimidation sont liés à des augmentations des niveaux quotidiens d'anxiété (Nishina & Juvonen, 2005). La victimisation est de ce fait associée à plus d'évitement et à d'absentéisme scolaire (par exemple, Hughes et al., 2015). Dans le cas des victimes, nous constatons également une bidirectionnalité dans l'effet harcèlement scolaire-santé mentale. Reijntjes et ses collaborateurs (2010) ont calculé l'ampleur de l'effet pour

deux ensembles d'études longitudinales : celles dans lesquelles les problèmes internalisés étaient considérés comme des antécédents de la victimisation subséquente par les pairs (11 études) et celles dans lesquelles les changements dans les problèmes internalisés ont été examinés comme des conséquences de la victimisation (15 études). Bien que les effets soient un peu plus marqués lorsque les symptômes internalisés sont considérés comme conséquences du harcèlement, les tailles d'effet ne diffèrent pas statistiquement (Reijntjes et al., 2010). Ce travail méta-analytique a été repris 11 ans plus tard par Christina et ses collaborateurs (2021) qui ont retrouvé la même bidirectionnalité de l'effet harcèlement scolaire-santé mentale indépendamment de l'âge et du genre (Christina et al., 2021). Ainsi, les relations entre la victimisation par les pairs et les problèmes internalisés sont réciproques, reflétant probablement des processus cycliques au fil du temps. Les études longitudinales évoquées plus haut (Choi & Park, 2021; Siennick & Turanovic, 2023) documentent davantage ce constat et montrent l'existence d'une relation bidirectionnelle entre la victimisation par les pairs et l'estime de soi basse, ainsi qu'entre la victimisation et le support perçu par des amis, en plus de l'association entre la victimisation et les symptômes internalisés.

Les symptômes internalisés incluent également les idées et les comportements suicidaires qui peuvent être associés à la victimisation par les pairs. Nous pouvons mentionner une étude longitudinale réalisée par Geoffroy et ses collaborateurs sur 1168 participants sur deux temps de mesure (à 13 ans et à 15 ans). Elle montre que le fait d'être victimisé (v/s le fait d'être non-victimisé) par des pairs à 13 ans était associé à des idées suicidaires (OR= 2.27) et à des tentatives de suicide (OR=3.05) à 15 ans, même en contrôlant pour la suicidalité et les problèmes de santé mentale de base ainsi que d'autres variables confondantes (statut socioéconomique, intelligence, fonctionnement et structure de la famille, parentalité hostile et réactive, idées suicidaires et tentatives de suicide de la mère au cours de la vie) (Geoffroy et al., 2016).

Être victime de harcèlement scolaire est lié à des problèmes psychosomatiques, qui peuvent être aussi considérés comme des manifestations internalisées : Dans leur méta-analyse sur le sujet se basant sur des études transversales et longitudinales, Gini et Pozzoli (2013) estiment que les victimes ont environ 2 fois plus de risque que les personnes non-victimisées de développer des problèmes psychosomatiques (Gini & Pozzoli, 2013). Il est ainsi possible que le stress de la victimisation affaiblisse le système immunitaire. Néanmoins, Lee et Vaillancourt (2019) dans leur étude longitudinale sur 612 participants (5 temps de mesure sur 5 ans entre 13-17 ans) estiment que la relation entre victimisation et symptômes somatiques auto-rapportés est bidirectionnelle,

mais que l'ampleur de l'effet est plus importante des symptômes somatiques sur la victimisation (Lee & Vaillancourt, 2019).

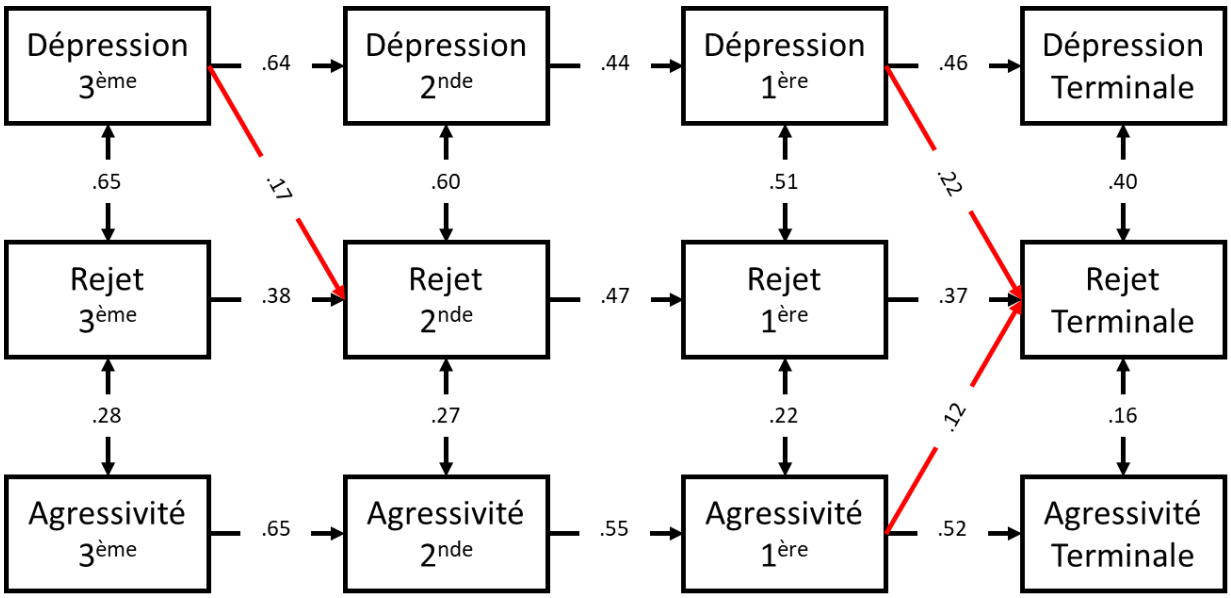
Au-delà des symptômes internalisés, les études ont également montré qu'être victime de harcèlement scolaire est lié, dans une moindre mesure, aux symptômes externalisés (Cook et al., 2010). Reijntjes et ses collaborateurs (2011), après avoir affirmé l'existence d'un lien bidirectionnel entre la victimisation et les symptômes internalisés (2010), font de même dans un travail méta-analytique pour la victimisation et les troubles externalisés (Reijntjes et al., 2011). Les auteurs estiment que les victimes ayant des comportements externalisés peuvent perpétuer une dynamique de harcèlement. Ajoutons à cela que la comorbidité est assez répandue à l'intersection des deux domaines de troubles internalisés et externalisés, en particulier pendant l'enfance et l'adolescence (Angold et al., 1999). En effet, dans leur étude longitudinale sur 5 points de mesure (CE2, CM2, 6ème, 5ème, 4ème), Vaillancourt ses collaborateurs (2013) montrent que la victimisation par les pairs était systématiquement liée à des problèmes externalisés et internalisés pour chaque point de mesure (et d'ailleurs moins systématiquement à des problèmes scolaires), et que les problèmes internalisés et externalisés étaient corrélés entre eux (Vaillancourt et al., 2013).

5.2. Une relation bidirectionnelle déclenchée par les symptômes

Si la bidirectionnalité des effets mentionnés est bien établie, comme nous l'avons documenté, il semble que certaines recherches favorisent une approche basée sur les symptômes (*symptom-driven pathway*). Dans l'étude mentionnée plus haut de Vaillancourt et ses collaborateurs (2013) (étude longitudinale sur 5 points de mesure de la classe de CE2 à la 4ème), les auteurs utilisent un modèle en « *cross-lagged* ». Selon eux, bien qu'une relation bidirectionnelle existe, les symptômes internalisés semblent « initier la cascade développementale » menant à la victimisation. Les modèles en « *cross-lagged* » prennent en compte (et donc contrôlent pour) la stabilité des concepts dans le temps ainsi que les associations simultanées entre les construits mesurés : L'un des avantages de ce type d'analyse est d'explorer plus profondément la direction des effets, en d'autres termes, il permet de déterminer à quel point ces relations sont directes et unidirectionnelles, directes et bidirectionnelles, ou indirectes par le biais de médiateurs (Masten & Cicchetti, 2010). Leurs résultats font écho à ceux de Kochel et ses collaborateurs (2012) estimant que ce sont surtout les symptômes dépressifs qui prédisent la victimisation (étude longitudinale sur 3 points de mesure de la classe de CM1 à la 6ème ; Kochel et al., 2012), et à l'étude précédemment mentionnée de Lee

et Vaillancourt (2019) stipulant que les effets vont des symptômes psychosomatiques vers la victimisation ultérieure (Lee & Vaillancourt, 2019). Dans le même ordre d'idées, Beeson et ses collaborateurs (2020) (étude longitudinale sur 4 points de mesure de la troisième à la classe de terminale), utilisent également un modèle en « *cross-lagged* » : ils montrent que les effets vont plutôt de l'agressivité (registre des symptômes externalisés) et des symptômes dépressifs (registre des symptômes internalisés) vers le rejet par les pairs (Beeson et al., 2020). Nous illustrons une partie de ces résultats dans la figure ci-dessous (figure 2).

Figure 2. Résultats des effets croisés (cross-lagged) de l'agressivité, la dépression et le rejet par les pairs (Beeson et al., 2020)



Nous constatons la stabilité des construits (dépression, rejet, agressivité), ainsi que les liens bidirectionnels entre rejet, dépression et stabilité pour tout point de mesure. A savoir que des effets existent systématiquement entre l'agressivité et la dépression sur chaque point de mesure mais n'ont pas été représentés pour simplifier la figure. Les flèches en rouge montrent les effets allant de la dépression et l'agressivité vers le rejet des pairs (en contrôlant pour tous les autres effets existants).

Une explication proposée quant à ces résultats est que les symptômes internalisés et externalisés impactent l'acquisition de compétences sociales, ce qui favorise les problèmes de relations avec les pairs. Ainsi, ces jeunes pourraient présenter des déficits sociaux, entreraient dans des relations inadaptées, et/ou pourraient afficher un style de comportement qui n'est pas perçu positivement par le groupe de pairs, comme l'agressivité (comportement externalisé), la passivité, ou le repli sur soi (comportements internalisés). Il est également possible que les enfants présentant

des problèmes internalisés ou externalisés soient plus sensibles à la menace et interprètent les échanges sociaux ambigus comme hostiles (biais d'attribution hostile). En ce qui concerne les enfants plus particulièrement dépressifs, ou qui ont une estime de soi faible, ils pourraient rechercher des informations qui correspondent à la mauvaise image qu'ils ont d'eux-mêmes, soit des indices montrant qu'ils ne sont pas appréciés (biais de confirmation). Il se peut également que certains de ces enfants soient plus enclins à définir certaines de leurs expériences comme étant des situations de harcèlement scolaire ou de rejet (biais négatif de jugement ou de mémoire) (Beeson et al., 2020; Fekkes et al., 2006; Kochel et al., 2012; Vaillancourt et al., 2013). Il est ainsi possible que les auteurs de harcèlement scolaire procèdent par essais et erreurs quant à leur cible (ce qui rejoint l'idée qu'il n'y aurait pas de « profil type » de victimes potentielles) : Ensuite, ils se focaliseraient sur des élèves sur lesquelles ces tentatives fonctionnent, qui sont potentiellement plus enclins à avoir des difficultés psychologiques. Ce constat reste à confirmer (Galand, 2021). Les expériences de victimisation, à leur tour, renforceraient les difficultés présentes chez les victimes (biais cognitifs, compétences déficitaires, etc.) et participent au développement et au maintien de la symptomatologie psychique des enfants concernés.

5.3. Victimisation dans le temps : au-delà des « symptômes déclencheurs »

De ce fait, en sachant qu'un cercle vicieux puisse s'installer, nous nous posons la question sur l'effet de la victimisation dans le temps. Pour Copeland et ses collaborateurs (2013), les enfants qui ont été impliqués dans le harcèlement scolaire au cours de leur enfance et leur adolescence sont plus enclins à avoir un trouble psychiatrique à l'âge adulte (Copeland et al., 2013), mais ces auteurs ne différencient pas dans leur analyse le degré de sévérité des victimes. Lereya et ses collaborateurs (2015), dans une étude longitudinale mesurant la victimisation de 8 à 13 ans et les symptômes de santé mentale à 18 ans, montrent que les jeunes ayant été harcelés sont plus à risque de problèmes de santé mentale (même plus que les jeunes maltraités) ; mais cette étude ne contrôle pas pour les problèmes de santé mentale durant l'enfance (Lereya et al., 2015). Geoffroy et ses collaborateurs (2018), quant à eux, étudient la santé mentale des adolescents de 15 ans impliquées à différents degrés de sévérité de victimisation (de 6 à 13 ans) et incluent diverses variables de contrôle dans leur étude. Ils nuancent alors les propos de leurs prédécesseurs : Ils découvrent que les personnes les plus chroniquement victimisées étaient certes plus susceptibles de présenter des symptômes sévères de dépression ou de dysthymie, des problèmes sévères d'anxiété généralisée et

d'idéation suicidaire/tentative de suicide par rapport à ceux exposés aux niveaux de victimisation les plus faibles (après ajustement pour le genre, les problèmes de santé mentale pendant l'enfance, les difficultés familiales, et le fait de harceler les pairs). Néanmoins, ils montrent aussi qu'avoir été « modérément victimisé » ne prédisait pas de problèmes de santé mentale (à 15 ans) après avoir contrôlé pour ces problèmes pendant l'enfance (Geoffroy et al., 2018). Dans le même ordre d'idées, une méta-analyse effectuée par Schoeler et ses collaborateurs (2018) complète ce constat : Cette dernière a pour particularité de ne prendre en compte que des études rigoureuses et met en exergue la résilience des victimes en considérant que les effets de la victimisation s'estompent généralement au long terme. En effet, les auteurs ont recours à des études se basant sur des modèles quasi-expérimentaux (étant donné que le modèle expérimental n'est pas éthique dans la mesure où nous ne pouvons pas créer des groupes comparables randomisés et harceler l'un sans l'autre !). Pour eux, les études quasi-expérimentales peuvent créer des groupes équivalents en comparant des jumeaux (même bagage génétique) non-impliqués v/s victimes, en comparant les mêmes individus à eux-mêmes dans des périodes où ils sont exposés à la victimisation v/s des périodes où ils ne sont pas exposés (analyses statistiques d'effets fixes), ou encore en appariant des individus par « score de propension ». Ce score-là, basé sur une série de variables (genre, classe socio-économique, santé mentale, adversité familiale, etc…), permet d'avoir des groupes équivalents qui diffèrent « uniquement » sur le fait d'être victime ou non-impliqué. L'appariement ainsi effectué serait plus rigoureux que le contrôle statistique des variables (Schoeler et al., 2018). En faisant la synthèse de 16 études quasi-expérimentales, les auteurs retrouvent tout de même le lien existant entre victimisation et conséquences internalisées et externalisées (bien qu'avec des tailles d'effets inférieures que celles des études « classiques »). Néanmoins, comme nous l'avons mentionné, ils montrent que cet effet est plus important au court terme et s'estompe avec le temps (temps de suivi effectué à plus d'un an), surtout pour les difficultés internalisées (Schoeler et al., 2018).

Les études ainsi mentionnées nous permettent de nuancer les propos sur la victimisation entrainant des conséquences adverses sur le long terme, et nous suggèrent aussi de prendre en compte la sévérité et la chronicité de la victimisation, ainsi que les troubles de santé mentale préexistants. De ce fait, il est encourageant de constater la diminution des effets néfastes de l'exposition aux brimades au fil du temps.

Une étude effectuée par Smith et ses collaborateurs (Smith et al., 2004) complémente notre réflexion sur le sujet. Les auteurs ont étudié les différentes trajectoires liées au harcèlement scolaire

(sur deux temps de mesure), notamment en termes de santé mentale : ils identifient une adaptation pychosociale plus élevée et moins de symptômes psychologiques pour les non-impliqués qui le restent (NI-NI), suivies par les victimes qui deviennent non-impliquées (V-NI), puis les nouvelles victimes (NI-V) et enfin les victimes qui restent victimes (V-V). Pour les auteurs, les victimes dites persistantes (V-V) sont plus enclines à se blâmer elles-mêmes pour ce qui leur arrive, et à attribuer les événements à des caractéristiques personnelles plutôt qu'à l'auteur du harcèlement (Smith et al., 2004).

De manière plus globale, comme nous l'avons introduit plus haut, la victimisation pourrait renforcer certaines difficultés déjà existantes chez les victimes. La manière dont ces dernières vont agir face au harcèlement scolaire pourraient alors avoir un impact sur leur santé mentale et le risque de victimisation ultérieure: Cela peut être compris sous l'égide du « schéma de la victime » élaboré par Rosen et ses collaborateurs (2007) (Rosen et al., 2007) :

1. Cette approche socio-cognitive stipule que les personnes victimisées deviennent **hypervigilantes** quant aux signaux menaçants par rapport aux signaux non menaçants. Ensuite, les auteurs suggèrent que ce biais attentionnel influencera probablement **l'interprétation du comportement des pairs** par les jeunes victimisés qui sera vu comme étant hostile (par exemple, Huré et al., 2015; Kawabata et al., 2013). Ces propos font écho à ceux de Perren et ses collaborateurs (2013) qui ont étudié le rôle médiateur des biais d'attribution entre la victimisation et les symptômes internalisés et externalisés : Ils ont trouvé que les **biais d'attribution hostile** (blâme des autres) médient partiellement l'impact de la victimisation sur les problèmes externalisés. Pour les enfants ayant des niveaux plus élevés **de biais d'attributions internes** (auto-blâme), la victimisation par les pairs était liée plus fortement à l'augmentation des problèmes internalisés (Perren et al., 2013).
2. Selon Rosen et ses collaborateurs (2007), les victimes, en proie à ces biais, auraient ainsi tendance à avoir des **réponses émotionnelles inadaptées** (par exemple, Adrian et al., 2019 ; McLaughlin et al., 2009)
3. Cela oriente leurs réactions qui auraient pour objectif de réduire l'intensité émotionnelle et/ou d'éviter et/ou d'éliminer la menace, ce qui les amène à adopter des **comportements** contribuant à leur risque de victimisation (agression, soumission et évitement) et des stratégies de coping inadaptées (par exemple, Hampel et al., 2009; Troop-Gordon et al.,

2015; Undheim et al., 2016). Ainsi, Potard et Henry (2021) estiment, dans leur revue de littérature sur le sujet, que **les stratégies d'ajustement** centrées sur le problème sont corrélées à une diminution de victimisation répétée, alors que les stratégies de coping centrées sur les émotions sont susceptibles de contribuer à la pérennisation de la victimisation dans le temps ; ces difficultés d'ajustement sont également corrélés à la santé mentale des victimes (Potard & Henry, 2021). Ce constat est alors alimenté par l'étude de Potard et ses collaborateurs (2022) ; les auteurs trouvent que les victimes ont plus recours à des stratégies d'ajustement basées sur l'évitement telles que l'internalisation ou le blâme de soi par rapport aux non-impliquées, avec des filles victimes ayant également davantage recours à la rumination (d'ailleurs, les agresseurs-victimes étaient plus enclins à utiliser à des stratégies de blâme de soi, mais aussi de blâme des autres) (Potard et al., 2022).

En **résumé**, le lien entre le harcèlement scolaire et la santé mentale est complexe et souvent bidirectionnel. Les symptômes internalisés ou externalisés peuvent être à la fois des facteurs de risque et des conséquences du harcèlement. Les agresseurs présentent souvent des symptômes externalisés, et le lien entre harcèlement et souffrance internalisée est moins clair. Les agresseurs-victimes, qui combinent les difficultés des victimes et des agresseurs, souffrent généralement le plus sur le plan de la santé mentale. Les victimes de harcèlement scolaire sont plus susceptibles de souffrir de détresse émotionnelle, avec des symptômes psychologiques internalisés et externalisés. Cependant, la sévérité et la chronicité de la victimisation peuvent influencer l'ampleur de ces conséquences. Certaines recherches adhèrent au principe du lien bidirectionnel entre victimisation et symptômes, mais suggèrent que les symptômes psychologiques initient la cascade menant à la victimisation, ce qui soulève la possibilité d'une approche basée sur les symptômes. Les victimes peuvent développer des réponses inadaptées (cognitives, émotionnelles, comportementales) qui influencent leurs interactions sociales, contribuant ainsi à la persistance de la victimisation et des symptômes psychologiques à long terme. Enfin, les effets néfastes de la victimisation peuvent s'atténuer avec le temps, mettant en évidence le potentiel de résilience des victimes.

6. Transition vers le chapitre 2

Les études et les modèles exposés mettent en évidence les interactions complexes entre les symptômes internalisés et externalisés avec les expériences de victimisation, illustrant ainsi la manière dont ils se renforcent mutuellement en passant par divers facteurs problématiques (par exemple ; biais cognitifs, dysrégulation émotionnelle, stratégies de coping, etc.). Dans le cadre de cette thèse, il nous semble pertinent de poursuivre l'exploration de ces facteurs, car ils sont étroitement liés au harcèlement scolaire, mais également à la symptomatologie internalisée et externalisée, et ils seraient ainsi facilement ciblés par des interventions scolaires ou une thérapie

cognitivo-comportementale. Le choix des facteurs que nous voulons étudier plus en profondeur dans ce travail se pose alors. Remarquons de ce fait que les difficultés liées au harcèlement scolaire n'ont pas été conceptualisées à la lumière des approches processuelles en psychopathologie (Kinderman, 2005, 2009). Or, ces approches proposent une conceptualisation permettant d'étudier des processus souvent « transdiagnostiques » pouvant être retrouvés au centre de différents troubles psychopathologiques. Dans la mesure où la victimisation par les pairs est associée à un ensemble varié de symptômes cliniques, nous prendrons le parti de l'approche basée sur les processus telle qu'elle est élaborée par l'équipe Chamgrelou (**Cham**béry/**Gre**noble/**Lou**vain-la-Neuve avec Pierre Philippot, Céline Baeyens, Martine Bouvard, Céline Douilliez, Nathalie Fournet) (Philippot, 2016; Philippot et al., 2018, 2024) : En effet, l'approche processuelle élaborée par cette équipe propose une définition claire du construit de processus psychologique. En outre, elle cerne des processus « transdiagnostiques » qui ont été empiriquement démontrés comme étant associés au développement et au maintien de divers symptômes cliniques et qui peuvent être ciblés par une intervention spécifique. Nous expliciterons davantage cette approche dans le chapitre suivant.

Chapitre 2 Une approche basée sur les processus dans une population de jeunes

1. L'intérêt d'une approche transdiagnostique dans les populations de jeunes

Les approches transdiagnostiques mettent en valeur de nouvelles conceptualisations qui prennent en considération la complexité de la psychopathologie, en s'éloignant de la vision catégorielle et essentialiste du DSM. Malheureusement, les études empiriques qui ont abordé ces approches se concentrent souvent sur les adultes, et pas assez sur la population des jeunes. Cependant, cibler les enfants et les adolescents est essentiel puisque la moitié des troubles recensés commencent avant l'âge de 14 ans (Kessler et al., 2008). De plus, les tableaux cliniques chez la plupart des jeunes référés cliniquement sont souvent complexes. L'existence simultanée de problèmes et la comorbidité diagnostique sont souvent la règle et non l'exception (Angold et al., 1999). En fait, la comorbidité est courante au sein des grands domaines des troubles internalisés et des troubles externalisés. La comorbidité est également assez répandue à l'intersection des deux domaines, en particulier pendant l'enfance et l'adolescence (Angold et al., 1999). Cela est d'autant plus vrai que la détresse affective, typiquement internalisée, peut se manifester chez les enfants par des difficultés interactives, c'est-à-dire par un tableau clinique de symptômes ou de troubles externalisés (Thomas & Clark, 1998). De plus, les manifestations d'un même trait peuvent changer au niveau développemental (typiquement des problèmes externalisés pendant l'enfance à des problèmes internalisés pendant l'adolescence), d'où le principe de continuité hétérotypique (Achenbach, 2011). Cela a poussé les chercheurs à parler de « dimension générale de la psychopathologie » de l'enfant et de l'adolescent regroupant les problèmes d'internalisation et les problèmes d'extériorisation (elle est étiquetée facteur « p » en écho avec le facteur « g » relatif à l'intelligence) (Achenbach et al., 2016). Ces constats soulignent ainsi l'importance des approches transdiagnostiques dans la conceptualisation des cas et des plans de traitement (surtout en l'occurrence quand nous parlons de difficultés internalisées et externalisées liées au harcèlement scolaire). Par ailleurs, ces approches sont d'autant plus pertinentes qu'elles sont compatibles avec la vision dimensionnelle des troubles mentaux, prenant en compte la fréquence et de la sévérité des symptômes sur un continuum. Elles considèrent aussi les faiblesses et les lacunes des jeunes dans les différents domaines de leur vie (Ehrenreich-May & Chu, 2014). Enfin, adhérer à une approche « modulaire » de la prise en charge de l'enfant et les adolescents est plus attrayante pour

les praticiens que d'avoir affaire à une multitude de manuels qui se concentrent sur un trouble à la fois. Elle est également intéressante de par le principe d'économie puisque les facteurs ciblés peuvent avoir un impact positif sur différentes manifestations symptomatologiques (Chorpita et al., 2004; Sullivan et al., 2015).

2. Définir « mécanisme transdiagnostique » et « processus psychologique »

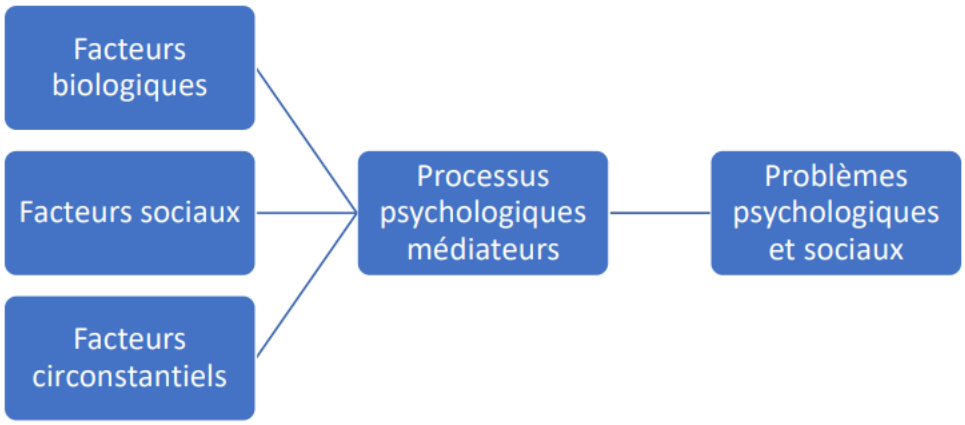
Bien que souvent utilisés dans les recherches cliniques et psychopathologiques, les termes « mécanisme transdiagnostique » et « processus psychologique » ont souvent des définitions larges qui couvrent une variété de concepts. Nous tenterons d'apporter quelques éclairages sur ces notions dans ce qui suit.

Le thème unificateur qui sous-tend chaque **mécanisme transdiagnostique** est la mesure dans laquelle tout mécanisme à l'étude peut être utilisé pour comprendre un ensemble de phénomènes connexes, mais distincts (« multi-finalité »). Si un facteur peut expliquer certains aspects de l'apparition, du développement ou du maintien de chaque problème cible, alors le facteur en question a le mérite d'être appelé mécanisme transdiagnostique (Ehrenreich-May & Chu, 2014). Ces mécanismes peuvent faire référence, par exemple, à certains facteurs environnementaux (relations interpersonnelles, événements de la vie), à des caractéristiques neurobiologiques ou à des processus psychologiques, qui représentent notre principal domaine d'intérêt.

Pour introduire la notion de « **processus psychologique** », il faudrait retourner d'abord au modèle bio-psycho-social (Engel, 1981). Ce dernier a tenté d'expliquer l'émergence des symptômes et de troubles psychiques en incluant des facteurs sociaux et les événements de vie. Il met notamment en exergue la primauté de la composante biologique en lien avec le développement des problèmes de santé mentale. Cette vision présente des limites, surtout que les facteurs proximaux aux troubles psychiques ne sont pas « psychopathogènes » de nature, mais sociaux, circonstanciels et biologiques. C'est dans ce contexte-là que Kinderman (2005), dans son modèle psychologique, accorde une importance spécifique aux perturbations des processus psychologiques considérés « comme voies vers les troubles mentaux ». En d'autres termes, ce n'est que par la perturbation des processus psychologiques que tout précurseur « distal », qu'il soit biologique, social ou circonstanciel (comme le harcèlement scolaire), conduit à des symptômes d'ordre psychique. Ainsi, les événements de vie sont distingués de leur interprétation. La place

centrale est donnée aux processus psychologiques proximaux qui interprètent et agissent sur les conséquences de ces événements (Kinderman, 2005, 2009) (Figure 3).

Figure 3. Modèle de Kinderman (2005, 2009)

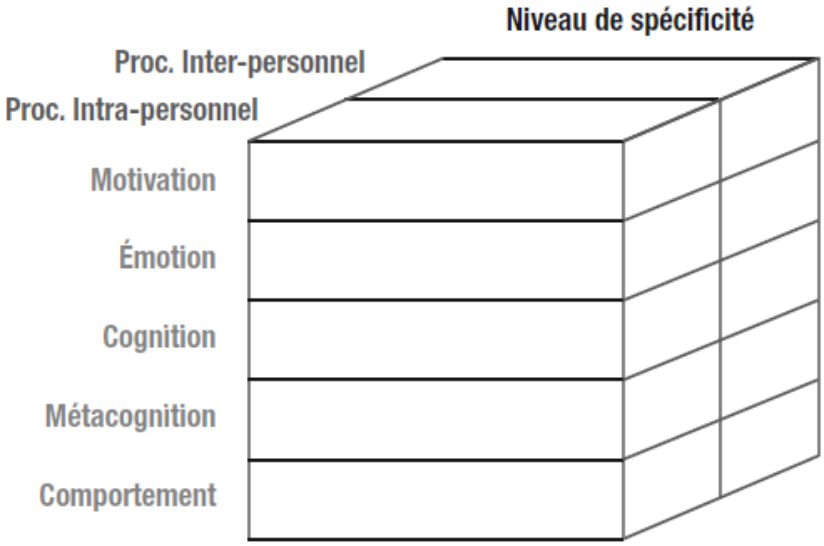


De ce fait, un processus psychologique peut être défini comme une caractéristique cognitive ou comportementale à l'origine ou maintenant un trouble mental (Mansell et al., 2009). Néanmoins, cette explication reste vague et difficile à cerner. Philippot et ses collaborateurs (2018, 2024) ont tenté d'apporter une définition plus ciblée au construit, ce qui constitue une force de leur approche : Selon eux, un processus psychologique est un mécanisme qui transforme un élément psychologique en un autre élément psychologique (par exemple, un processus qui transforme une représentation conceptuelle en une image mentale), ou un mécanisme qui transforme un élément parent[4] en un élément psychologique (par exemple, un processus qui transforme un changement physiologique en sensation corporelle), ou un mécanisme qui transforme un élément psychologique en élément parent (par exemple, une représentation mentale se transforme en activités musculaires et ventilatoires). Un processus psychologique est caractérisé par son domaine (motivation, émotion, cognition, méta-cognition, comportement), son degré de spécificité (niveau moléculaire ; par exemple « déficit de désengagement attentionnel » / niveau molaire ; par exemple

[4] Philippot et ses collaborateurs (2018) distinguent les éléments psychologiques des éléments dit « parents ». Par élément psychologique, ils indiquent tout élément impliqué dans les phénomènes psychologiques, qu'ils soient implicites ou explicites, tels qu'un percept, une sensation, un souvenir, un jugement, une image mentale, une représentation ou une commande motrice. D'autres éléments, qui peuvent ne pas être considérés comme psychologiques en soi, peuvent s'apparenter à un élément psychologique, par exemple des changements dans les activités physiologiques ou nerveuses. Ce sont les "éléments-parents". Ils se réfèrent donc à des éléments qui appartiennent à un autre niveau épistémologique que le niveau psychologique, comme le niveau biologique ou le niveau social.

« ruminations mentales ») et sa nature inter- ou intrapersonnelle. Philippot et ses collaborateurs (2018, 2024) schématisent la classification croisée des processus psychologiques impliqués en psychopathologie (Philippot et al., 2018, 2024) (Figure 4).

Figure 4.Classification croisée des processus psychologiques impliqués en psychopathologie



Pour Philippot et ses collaborateurs (2024), les processus comportementaux incluent, entre autres, l'évitement comportemental (retrouvé notamment dans l'évitement expérientiel), et l'urgence comportementale dans l'impulsivité. Les processus cognitifs se déclinent en biais cognitifs (biais attentionnels, d'interprétation), les croyances dysfonctionnelles (comme les croyances positives sur l'inquiétude et les croyances négatives sur l'incontrôlabilité et le danger des pensées), les pensées répétitives négatives (les ruminations mentales), ainsi que l'intolérance à l'incertitude. Les processus émotionnels se centrent surtout sur l'évitement expérientiel, englobant l'aversion à la détresse, la répression/ou le déni, la distraction/ou la suppression des émotions. Les processus métacognitifs, quant à eux, regroupent (1) les représentations et le jugement de l'individu concernant son fonctionnement cognitif (mémoire, attention, fonctions exécutives) ; (2) Les processus réflexifs sur le soi, tels que l'estime de soi, le sentiment d'efficacité personnelle, et les représentations de soi comme les écarts entre les sois. Les auteurs ne donnent pas de détails sur les processus psychologiques motivationnels (Philippot et al., 2024).

A savoir que les processus psychologiques peuvent être considérés comme des mécanismes transdiagnostiques, contribuant au développement et au maintien de plusieurs troubles (Barlow et al., 2004), mais tous les processus ne sont pas nécessairement transdiagnostiques. Philippot et ses collaborateurs (2024) donnent l'exemple de la fusion entre « forme corporelle » et « pensée » qui n'est observée que dans les troubles du comportement alimentaire (Philippot et al., 2024).

Les processus psychologiques, de par leur nature dynamique et transformationnelle, sont flexibles : « on peut agir sur ces processus, les moduler, de manière à changer leur nature ou leur intensité » (Philippot et al., 2024).

En **résumé**, les approches transdiagnostiques offrent de nouvelles perspectives en psychopathologie, en évitant la vision catégorielle du DSM. Bien que les études se concentrent souvent sur les adultes, cibler les enfants et les adolescents est crucial. Les tableaux cliniques chez les jeunes sont souvent complexes, avec une prévalence élevée de comorbidités. Les approches transdiagnostiques permettent de mieux comprendre des cas complexes, en tenant compte des dimensions internalisées et externalisées des problèmes. Elles sont également compatibles avec une vision dimensionnelle des troubles mentaux, prenant en compte la gravité des symptômes sur un continuum. En adoptant une approche modulaire, elles permettent une prise en charge plus efficace et économique des jeunes.
Les processus psychologiques, eux, sont des mécanismes qui impliquent une transformation des éléments, et qui se caractérisent par leur domaine, leur degré de spécificité, et leur nature inter- ou intrapersonnelle. Ils incluent des processus motivationnels, comportementaux, cognitifs, émotionnels et métacognitifs. Certains processus peuvent être transdiagnostiques, contribuant à différents troubles. Les processus psychologiques sont modulables, ce qui les rend des cibles potentielles pour les interventions thérapeutiques.

3. Processus psychopathologiques spécifiques et leur lien avec le harcèlement scolaire

Philippot et ses collaborateurs (2018, 2024), se basant sur la littérature des modèles psychopathologiques et celle des ingrédients actifs des interventions ayant une efficacité établie sur un ensemble de troubles psychiques, identifient sept processus centraux dans le cadre de leur protocole d'évaluation et d'intervention « Chamgrelou ». Ils se démarquent ainsi de leurs prédécesseurs, à l'instar de Barlow (2004), qui met un avant un seul processus central, celui de l'évitement expérientiel : Ce processus, qui renvoie à l'évitement des émotions désagréables, est associé à d'autres processus et est retrouvé au centre des troubles de l'humeur et de l'anxiété (Barlow et al., 2004).

Les sept processus identifiés par Philippot ses collaborateurs (2024) ouvrent la voie à une conceptualisation plus spécifique avec des cibles concrètes pour l'intervention. Ils nomment :

- L’évitement expérientiel
- Les métacognitions (comprenant les croyances dysfonctionnelles, positives et négatives, sur les pensées, mais également la conscience et la confiance dans son propre fonctionnement cognitif – notamment vis-à-vis de la mémoire)
- L’écart entre les sois (« soi actuel » et « soi idéal »)
- L’intolérance à l’incertitude
- L’impulsivité
- Les ruminations mentales
- Le sentiment d’efficacité personnelle

Les auteurs suggèrent alors de déceler les processus psychologiques qui semblent pertinents, selon la problématique traitée, **dans un souci de parcimonie et de flexibilité**.

En l’occurrence, nous commencerons par identifier des travaux de la littérature sur le harcèlement scolaire ayant étudié ces processus psychologiques :

- L’évitement expérientiel : Des études ont montré que la victimisation par les pairs est plutôt liée à l’utilisation des stratégies de coping de type évitement (Hampel et al., 2009; Hunter & Boyle, 2004; Kochenderfer-Ladd, 2004; Machmutow et al., 2012; Potard et al., 2022; Skrzypiec et al., 2011; Troop-Gordon et al., 2015). Toutefois, nous avons recensé deux études transversales récentes montrant que la victimisation par les pairs est associée à l’évitement expérientiel (Shea & Coyne, 2017; Shi et al., 2024).
- Les méta-cognitions : Les études (récentes) explorant les associations entre les métacognitions et la victimisation sont rares et présentent des résultats contradictoires. Par exemple, pour McLoughlin et ses collaborateurs (2022), la cybervictimisation prédit le manque de confiance dans sa mémoire (McLoughlin et al., 2022) ; alors que pour Güçlü-Aydogan et ses collaborateurs (2023), la cybervictimisation est corrélée avec les méta-cognitions négatives, soit les croyances dysfonctionnelles sur le danger et l’incontrôlabilité des pensées (Güçlü-Aydogan et al., 2023). Gini et ses collaborateurs (2019), eux, ont estimé que la victimisation par les pairs était positivement associée à des métacognitions positives et négatives (sur les pensées) qui, à leur tour, étaient liées à l'inquiétude et à la rumination (Gini et al., 2019).
- L’écart entre les sois : A notre connaissance, une seule étude de Leeuwis et ses collaborateurs (2015) a évalué l’écart entre les sois en relation avec notre sujet. L’étude a

montré que la victimisation est associée à un écart significatif entre les sois, avec des niveaux plus élevés du « soi implicite » (renvoyant aux standards personnels) par rapport au « soi explicite » (renvoyant au soi « réel »), dans un échantillon d'enfants. Cet écart a joué un rôle médiateur entre la victimisation par les pairs et les symptômes internalisés (Leeuwis et al., 2015).

- L'intolérance à l'incertitude : Bien que des travaux de recherche (mentionnés précédemment) ont étudié le lien entre la victimisation par les pairs et les biais cognitifs, notamment d'attribution hostile (par exemple, Huré et al., 2015; Kawabata et al., 2013; Perren et al., 2013), il semble que l'intolérance à l'incertitude en tant que telle n'a pas fait l'objet de publication sur le sujet. Cependant, dans son travail de thèse basée sur une étude longitudinale, Blossom (2019) trouve que la victimisation ne prédit pas et n'est pas prédite par l'intolérance à l'incertitude (Blossom, 2019).
- L'impulsivité : Elle a surtout été étudiée en relation avec le statut d'harceleur (plutôt que victime). Ainsi, le fait de harceler les autres semble être lié à l'impulsivité (voire la méta-analyse de Van Geel et al., 2017).

Un grand nombre d'articles scientifiques ont étudié les ruminations mentales et le sentiment d'efficacité personnelle dans le cadre du harcèlement scolaire. Ainsi, il nous a semblé pertinent de nous intéresser à ces deux processus dans le cadre de notre travail : Nous expliciterons de ce fait notre raisonnement à partir d'arguments théoriques avec des appuis empiriques (suite de ce chapitre). Ensuite, nous recenserons les travaux scientifiques ayant étudié la rumination et le sentiment d'efficacité personnelle conjointement avec la victimisation par les pairs ainsi que les symptômes internalisés/externalisés, afin d'identifier les potentielles lacunes dans la littérature sur le sujet (chapitre 3).

3.1. La rumination

La rumination consiste à s'attarder de manière répétitive sur ses erreurs passées, ses regrets et/ou ses insuffisances, en réfléchissant notamment aux causes et aux conséquences des symptômes de détresse (Nolen-Hoeksema, 1991). La théorie des modes de traitement de Watkins (2008) suggère que les conséquences des ruminations dépendent du mode de pensée sous-jacent. Les ruminations peuvent être soit concrètes et centrées sur le présent, soit abstraites et axées sur le passé ou le futur. Ainsi, ce dernier type peut être utilisé comme une stratégie d'évitement de stimuli

anxiogènes, mais, paradoxalement, il est associé à des conséquences négatives affectives (dysrégulation émotionnelle), cognitives, motivationnelles et sociales (Baeyens, 2016; Watkins, 2008). Philippot et ses collaborateurs (2018) vont plus loin et mentionnent les trois niveaux de spécificité liés à la rumination (Philippot et al., 2018) : Le concept de « ruminations mentales » est large et représente un niveau global de conceptualisation. À un niveau plus spécifique, le style cognitif abstrait-analytique (Watkins, 2008) peut également être considéré comme un processus. Ce style caractérisant les sujets « ruminateurs » peut être sujet à des biais cognitifs de mémoire et d'interprétation (Hertel et al., 2014). Un niveau encore plus spécifique concerne le déficit de désengagement attentionnel : En effet, la rumination se caractérise par un déficit de flexibilité cognitive, c'est-à-dire une difficulté à désengager l'attention des pensées de type rumination, souvent auto-évaluatives et négatives, et à réengager son attention sur une tâche, une action en cours **ou encore vers d'autres stratégies de régulation telles que la réévaluation de la situation, la distraction ou la résolution de problème** (Baeyens, 2016; Koster et al., 2011). Dans une étude récente se basant sur l'approche en « réseau » temporel (*temporal network approach*), Hoebeke et ses collaborateurs (2023) ont étudié l'interaction dans le temps des caractéristiques-clé de la rumination : Selon eux, c'est surtout la négativité des pensées qui entraîne temporellement toutes les autres caractéristiques de la rumination (c'est-à-dire le contrôle déficitaire de l'attention, la persistance soit le temps passé à penser, le fait de « rejouer » les expériences vécues, l'auto-critique, et le *brooding* soit le fait de réfléchir aux causes et aux conséquences des expériences vécues).

Au vu de ces éléments, il n'est pas surprenant de constater que les difficultés sociales et autres facteurs de « stress de la vie » prédisent une augmentation de la rumination au fil du temps, notamment chez les adolescents (Michl et al., 2013). En écho au schéma de la victime de Rosen et ses collaborateurs (2007), la victimisation peut entraîner des réponses inadaptées. Par exemple, elle peut créer un écart entre le soi idéal et le soi actuel (Leeuwis et al., 2015) : La rumination peut donc être activée pour résoudre ce conflit et réduire la détresse liée aux divergences perçues (Dickson et al., 2019; Vergara-Lopez et al., 2014). Un autre argument porte sur les fonctions exécutives, plus particulièrement le manque d'inhibition qui peut caractériser les victimes de harcèlement scolaire (Potard et al., 2021; Verlinden et al., 2014). Or, comme nous l'avons mentionné, un déficit en flexibilité cognitive sous-tend le mécanisme de rumination à un niveau spécifique. En outre, nous avons précédemment souligné que la victimisation peut être associée à

des biais cognitifs d'attention, de mémoire et de jugement, ce qui alimente la rumination (Beeson et al., 2020; Betts et al., 2017; Giannotta et al., 2012; Hamilton et al., 2013; Hunter et al., 2010; Huré et al., 2015; Kawabata et al., 2013; Perren et al., 2013; Vaillancourt et al., 2013). Gini et ses collaborateurs (2019), de leur côté, montrent que la victimisation est associée aux méta-cognitions négatives, qui, elles, sont liées à la rumination (Gini et al., 2019).

Ainsi, suivant le même principe de parcimonie proposé par Philippot et ses collaborateurs (2018, 2024), nous constatons que la rumination est un processus pertinent qui est bien en lien avec d'autres processus identifiés dans les études sur la victimisation par les pairs (biais cognitifs, dysrégulation émotionnelle, stratégie d'évitement, écart entre les sois, méta-cognitions négatives).

En outre, la rumination est bien associée aux difficultés internalisées et externalisées chez les jeunes (Aldao et al., 2016). Ainsi, les recherches de Nolen-Hoeksema mettent l'accent sur le rôle de la rumination dans les problèmes internalisés, dans la mesure où la rumination entretient les affects négatifs, mais elle peut également entrainer des comportements d'évasion destinés justement à s'échapper des pensées répétitives (toxicomanie, accès boulimique) (Nolen-Hoeksema, 1991; Nolen-Hoeksema et al., 2007). D'autres théoriciens ont soutenu que la rumination joue un rôle important dans le développement de l'agression. Par exemple, Caprara (1986), soutient qu'être provoqué peut être suivi soit d'une dissipation de la colère, soit d'une rumination sur la provocation (Caprara, 1986). Des preuves expérimentales indiquent que la rumination entraîne de ce fait une augmentation du comportement agressif (McLaughlin et al., 2014; Vasquez et al., 2013). De plus, la rumination jouerait un rôle dans la transition entre symptômes externalisés et symptômes internalisés chez les adolescents : Par exemple, McLaughlin et ses collaborateurs (2014) démontrent que l'association entre agression (symptôme externalisé) et symptômes d'anxiété ultérieurs (symptômes internalisés) est totalement médié par la rumination, surtout chez les garçons. Les auteurs expliquent cela à la lumière du modèle de l'échec (Capaldi, 1992) : les adolescents ayant un comportement agressif sont susceptibles de subir diverses conséquences sociales et scolaires ; ces expériences d'échec pourraient augmenter la probabilité d'un engagement dans la rumination, menant à des symptômes internalisés (McLaughlin et al., 2014).

La rumination pourrait donc être retenue à juste titre dans les processus étudiés en lien avec le harcèlement scolaire et les troubles internalisés et externalisés.

3.2. Le sentiment d'efficacité personnelle

Le sentiment d'efficacité personnelle (SEP), lui, est défini comme la croyance en ses capacités à atteindre ses objectifs et à réaliser certaines tâches (Bandura, 1997). Cette notion découle de la théorie sociocognitive de Bandura (1997) selon laquelle l'auto-efficacité détermine le fait d'initier, de fournir des efforts et de maintenir les stratégies d'ajustement ou de coping (Bandura, 1997). Bien que les deux concepts soient étroitement liés, le sentiment d'efficacité spécifique à une tâche se distingue de l'auto-efficacité générale. Cette dernière fait référence à la confiance globale d'une individu dans sa capacité à effectuer des tâches dans diverses situations (Bandura et al., 1999; Chen et al., 2004; Scholz et al., 2002; Schwarzer et al., 1997). Nous avons observé un intérêt grandissant pour le sentiment d'efficacité personnelle au-delà de la sphère clinique : Par exemple, l'enquête internationale réalisée sur la santé des adolescents dans le cadre de l'Organisation Mondiale de la Santé (*Health Behaviour in School-aged Children,* HBSC) inclut pour la première fois, dans son nouveau rapport (HBSC 2021/2022), une mesure du sentiment d'auto-efficacité général des jeunes, estimant qu'il s'agit d'un facteur protecteur important à considérer (Cosma et al., 2023).

Le sentiment d'efficacité personnelle se distingue d'autres processus métacognitifs comme l'estime de soi. Ce dernier peut être défini comme « un trait se référant au degré d'amour ou de dégoût des individus pour eux-mêmes » (Brockner, 1988). Pour Chen et ses collaborateurs (2004), les individus ayant une haute estime de soi, indépendamment de leurs croyances au sujet de leurs capacités, leurs compétences et autres caractéristiques, se sentent généralement à l'aise, tandis que les individues ayant une faible estime de soi ont tendance à se sentir mal dans leur peau même s'ils se considèrent comme très efficaces. Le sentiment d'efficacité général et l'estime de soi ont été conceptualisés comme des auto-évaluations générales, et les deux construits contiennent des composantes cognitives (c'est-à-dire évaluatives), affectives et motivationnelles. Cependant, une différence importante entre le sentiment d'efficacité personnelle et l'estime de soi est que le premier fait surtout référence à une croyance motivationnelle concernant les capacités relatives aux situations, tandis que la deuxième renvoie davantage à une évaluation affective du soi. En d'autres termes, le sentiment d'efficacité personnelle et l'estime de soi diffèrent en ce qui concerne l'accent mis sur les composantes motivationnelles par rapport aux composantes affectives. Malgré ces distinctions conceptuelles, il a été systématiquement constaté que les deux construits sont étroitement liés (Chen et al., 2004). De ce fait, le sentiment d'efficacité personnelle, dans son

versant motivationnel, est considéré comme la base de l'action humaine : si une personne ne croit pas en sa capacité à atteindre les résultats désirés par ses actions, elle peut manquer de motivation pour agir ou persévérer face aux difficultés (Bandura, 1997). Bandura a proposé quatre principales sources d'information qui influent sur les croyances des individus concernant leurs capacités : (1) les expériences de maîtrise, (2) les expériences vicariantes, (3) la persuasion sociale et (4) les états physiologiques et émotionnels. Les expériences de maîtrise se réfèrent aux succès passés dans des tâches similaires, renforçant ainsi la confiance en ses propres capacités. Les expériences vicariantes impliquent l'observation des succès ou des échecs des autres, tandis que la persuasion sociale comprend les encouragements verbaux ou le *feedback* d'autrui. Les états physiologiques et émotionnels (comme le stress) peuvent également influencer les croyances en soi. Ces quatre sources interagissent pour façonner les croyances en soi des individus et influencer leur motivation, leur comportement et leur performance dans divers domaines (Bandura, 1997).

Or, ces composantes sont impactées par l'expérience du harcèlement scolaire qui peut être considérée comme (1) un échec répété avec une maitrise limitée voire absente : Par exemple, Tenenbaum et ses collègues (2011) indiquent dans leur étude qualitative que beaucoup d'élèves victimes ont recours à plusieurs stratégies pour faire face aux émotions négatives générées par le harcèlement et/ou pour essayer de mettre fin au harcèlement ; cependant, la plupart des victimes estiment que leurs actions ont échoué (Tenenbaum et al., 2011). (2) Les victimes, par le biais de leurs expériences vicariantes, se voient échouer dans les relations interpersonnelles là où les autres réussissent, et peuvent s'attribuer les raisons de cet échec (biais d'attribution interne et auto-blâme précédemment mentionnés) (3) De par la nature du harcèlement scolaire, les victimes reçoivent un *feedback* ou des commentaires/attitudes/actions négatifs des autres. (4) L'état de stress (que nous avons amplement documenté chez les victimes) pourrait alors impacter négativement le sentiment d'auto-efficacité selon Bandura (1997).

De ce fait, en respectant le même principe de parcimonie (Philippot et al., 2018, 2024), nous constatons que le sentiment d'efficacité personnelle est associé à d'autres processus relatifs à la victimisation par les pairs (biais cognitifs comme l'attribution interne, estime de soi basse, initiation/maintien de comportements inadaptés comme l'évitement).

En outre, un faible sentiment d'efficacité personnelle est considéré comme un prédicteur de troubles internalisés et externalisés chez les jeunes (Bandura et al., 1996, 1999; Rocchino et al., 2017). Bandura et ses collaborateurs (1996, 1999) ont proposé un modèle du sentiment d'efficacité

personnelle général décomposé en trois facteurs globaux étroitement liés : le sentiment d'efficacité académique, social et d'auto-régulation. Selon eux, l'inefficacité perçue dans ces trois domaines entrainent des symptômes dépressifs et/ou des comportements problèmes à la fois directement et indirectement (par leur impact sur la réussite scolaire et les comportements prosociaux). Le cas échéant, ne pas se sentir globalement efficace peut impacter négativement la performance scolaire et la relation avec les autres, ce qui participe au développement de symptômes psychopathologiques. De la même manière, le sentiment d'efficacité personnelle lié à l'auto-régulation peut entrainer des difficultés psychologiques externalisés et internalisés directement ou en passant par des mécanismes de désengagement moral (spécifiquement lié aux difficultés externalisées) et de dysrégulation des affects négatifs (Bandura et al., 1996, 1999). L'effet direct de l'inefficacité perçue peut être plus prononcé que son effet dit "indirect" ; en d'autres termes, les croyances des individus concernant leurs capacités peuvent avoir un impact plus important sur leur santé mentale que leurs compétences réelles dans les domaines en question : A titre d'exemple, Bandura et ses collaborateurs (1999) montrent qu'un faible SEP académique prédit la dépression (sur le court terme) de manière plus significative que les performances scolaires en tant que telles (Bandura et al, 1999). En outre, les doutes croissants quant à l'efficacité intellectuelle peuvent avoir des répercussions sur les trajectoires de développement bien au-delà du domaine académique, d'où le principe d'interconnexion des différents domaines d'auto-efficacité (Bandura et al., 1996). Nous comprenons ainsi l'intérêt d'étudier le sentiment d'efficacité personnelle dans sa globalité.

Le sentiment d'efficacité personnelle (global et dans ses trois dimensions) est donc un processus pertinent qui pourrait être inclus dans un modèle étudiant les troubles psychologiques (internalisés et externalisés) et le harcèlement scolaire. Remarquons par ailleurs que les deux processus en question (rumination et sentiment d'efficacité personnelle) sont liés, dans la mesure où un faible sentiment d'auto-efficacité, possiblement lié à un échec, conduit à des pensées ruminatives telles que les réflexions négatives sur les aptitudes personnelles et les pensées anticipatoires négatives sur les performances futures, ce qui affaiblit davantage le sentiment d'efficacité personnelle (par exemple, Bandura, 1997 ; Schwarzer, 1996). De plus, un faible SEP d'auto-régulation peut perpétuer le mécanisme de rumination, les personnes concernées se trouvant incapables d'avoir recours à d'autres stratégies de régulation (Bandura et al., 1999).

Enfin, non seulement la rumination et le SEP sont censés être des conséquences de la victimisation, mais ils devraient prédire la victimisation. Ainsi, selon McLaughlin et Nolen-Hoeksema (2012), la rumination a un impact négatif sur la perception du soutien social et la qualité des relations. Les individus qui ruminent fréquemment perçoivent moins de soutien social et se sentent plus isolés comparés à ceux qui ne ruminent pas. Cette perception de faible soutien peut conduire à des comportements tels que la recherche excessive de support et la demande de réassurance, qui, bien qu'initialement utiles pour mobiliser le soutien, peuvent à terme mettre à rude épreuve les relations, augmenter les conflits interpersonnels et susciter des critiques de la part d'autrui (McLaughlin & Nolen-Hoeksema, 2012). De même, pour le sentiment d'efficacité personnelle, Bandura et ses collaborateurs (1999) affirment que de niveaux élevés de confiance dans ses capacités favorise des interactions sociales positives, tandis qu'un manque de confiance dans ces capacités conduit souvent à des comportements qui isolent socialement. Selon eux, le soutien social ne se forme pas spontanément pour protéger les individus stressés ; les personnes doivent activement rechercher, établir et entretenir des relations de soutien. Or, le développement de ces réseaux dépend de l'efficacité perçue (Bandura et al., 1999). De ce fait, la rumination et le SEP peuvent impacter les relations sociales, et pourraient par ailleurs être des facteurs de risque quant à la victimisation par les pairs.

Par ailleurs, comme nous l'avons mentionné, la rumination empêche l'engagement dans des stratégies de régulation plus efficaces. Ainsi, les sujets ruminateurs semblent avoir des difficultés dans la résolution de problèmes interpersonnels (Watkins & Baracaia, 2002). De la même manière, nous avons aussi évoqué que l'inefficacité perçue peut impacter le choix des comportements à adopter, pouvant être alors inadaptés (Bandura, 1997). Dans cette perspective, les individus présentant des réponses ruminatives élevées et/ou de faibles niveaux de SEP, peuvent avoir des difficultés à gérer les brimades, ce qui pourrait les conduire à une victimisation chronique.

Ce qui est à retenir :

✓ La rumination est définie comme des pensées répétitives et souvent négatives sur les erreurs passées et les insuffisances. Les difficultés sociales et autres facteurs de « stress de la vie » prédisent une augmentation de la rumination au fil du temps, notamment chez les adolescents. Elle est liée à divers processus identifiés par la littérature sur le harcèlement scolaire (biais cognitifs, dysrégulation émotionnelle, stratégie d'évitement, écart entre les sois, méta-cognitions négatives). En outre, la rumination est bien associée aux difficultés internalisées et externalisées chez les jeunes.

✓ Le sentiment d'efficacité personnelle (SEP), lui, est défini comme la croyance en ses capacités à atteindre ses objectifs et à réaliser certaines tâches. Les victimes de harcèlement scolaire peuvent développer un faible sentiment d'efficacité personnelle en raison de leurs expériences d'échec répétées, des biais d'attribution interne, du feedback négatif reçu des autres et du stress induit par le harcèlement. Le sentiment d'efficacité personnelle est associé à d'autres processus identifiés relatifs à la victimisation par les pairs (biais cognitifs comme l'attribution interne, estime de soi basse, initiation/maintien de comportements inadaptés comme l'évitement). De plus, un faible sentiment d'efficacité personnelle, pouvant entraîner des difficultés dans divers domaines interconnectés de la vie, est considéré comme un prédicteur de troubles internalisés et externalisés chez les jeunes.

4. Transition vers le chapitre 3

Compte tenu de ces éléments théoriques et empiriques, et considérant que les ruminations et le sentiment d'efficacité personnelle sont des processus souvent cités dans la littérature sur le harcèlement scolaire, le chapitre suivant se focalisera sur les études empiriques examinant spécifiquement ces deux processus en lien avec la victimisation par les pairs et les symptômes psychologiques (internalisés et externalisés).

Chapitre 3 Revue de la littérature sur les liens entre victimisation par les pairs, rumination/sentiment d'efficacité personnelle, et symptômes internalisés/externalisés

1. Introduction et objectif

Le sentiment d'efficacité personnelle et la rumination sont des processus psychologiques qui sont de plus en plus étudiés dans la littérature sur le harcèlement scolaire. Comme nous l'avons évoqué, ils devraient être liés à la victimisation par les pairs. Pour le sentiment d'efficacité personnelle (SEP), une méta-analyse récente (2023), témoignant de l'intérêt grandissant sur le sujet, indique que l'association entre SEP et harcèlement varie en fonction des statuts (Liu et al., 2023). Plus précisément, il y aurait une association significative négative entre le SEP et le statut de victime et d'agresseur-victime, une association non significative entre le SEP et le statut d'agresseur et une association positive entre le SEP et les personnes défendant la victime. En ce qui concerne la relation entre le SEP et le statut de victime qui nous intéresse plus particulièrement, les travaux sur le sujet montrent que le sentiment d'efficacité global est négativement lié à la victimisation (Fredstrom et al., 2011; Güçlü-Aydogan et al., 2023; Haraldstad et al., 2019; Kokkinos & Kipritsi, 2012; Xie et al., 2023). Plus spécifiquement, des études montrent que la victimisation est lié à un faible sentiment d'efficacité académique (Andreou & Metallidou, 2004; Galand & Hospel, 2013; Kokkinos & Kipritsi, 2012; Thijs & Verkuyten, 2008; Xie et al., 2023), alors que d'autres ne retrouvent pas cette association de manière significative (Llorca et al., 2017; Ma et al., 2009). La victimisation par les pairs serait aussi négativement corrélé au sentiment d'efficacité social (Heiman et al., 2017; Navarro et al., 2015; Olenik-Shemesh & Heiman, 2017; Purcell et al., 2021; Raskauskas et al., 2015; Romera et al., 2016; Xie et al., 2023) et au sentiment d'efficacité émotionnel (Eden et al., 2014; Navarro et al., 2015; Xie et al., 2023). Pour Kokkinos et ses collaborateurs (2012, 2016), la victimisation indirecte (exclusion sociale) serait liée au sentiment d'efficacité social et émotionnel, mais pas la victimisation directe (physique et verbal) (Kokkinos et al., 2016; Kokkinos & Kipritsi, 2012). En outre, la victimisation présente une association négative avec le sentiment d'efficacité d'auto-régulation (Samper-García et al., 2021), ainsi qu'une association positive avec le sentiment d'efficacité pour s'engager dans des comportements d'agression (Andreou et al., 2005).

Pour la rumination, les études ont montré que la victimisation est négativement associée aux réponses ruminatives (Hampel et al., 2009), ou encore à des mesures de dysrégulation émotionnelle (Adrian et al., 2019; McLaughlin et al., 2009) et de coping involontaire (Troop-Gordon et al., 2015) qui englobent la rumination. Pour Potard et ses collaborateurs (2022), les filles victimes présenteraient plus de réponses ruminatives que les personnes non-impliquées dans le harcèlement scolaire (Potard et al., 2022). Ce constat est confirmé par Arató et ses collaborateurs (2020) chez les cybervictimes (Arató et al., 2020). Par ailleurs, il semble que la victimisation prédit la rumination dans le temps (par exemple, Spyropoulou & Giovazolias, 2023), mais que la rumination prédit aussi la victimisation de manière longitudinale (Camacho et al., 2021; McLaughlin & Nolen-Hoeksema, 2012).

Comme nous l'avons déjà expliqué, nous nous intéressons au sentiment d'efficacité personnelle et la rumination d'un point de vue processuel, soit comment ces processus interagissent avec la victimisation et les symptômes internalisés/externalisés. Notre objectif est donc de recenser les travaux de la littérature qui s'intéressent à cette problématique, de les synthétiser afin de mieux comprendre les liens entre nos différentes variables d'intérêt et de déceler d'éventuels manques dans la littérature avec des pistes de recherches futures.

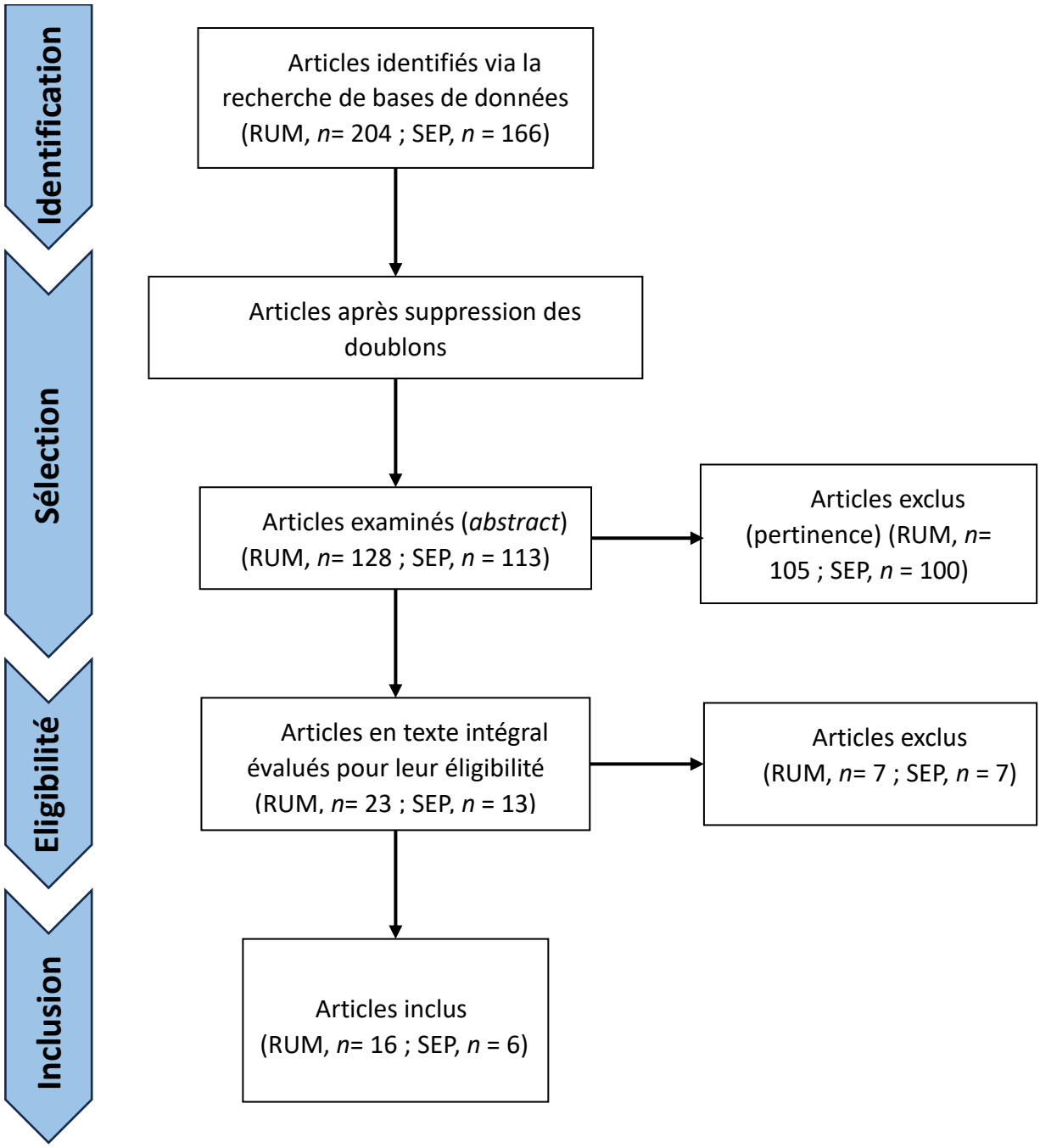
2. Méthode

2.1. Procédure de recherche dans la littérature

Une recherche informatisée a été effectuée dans PsycINFO, PsycArticle, PubMed et Web of Science en juillet 2023. Les combinaisons suivantes de termes de recherche ont été utilisées : pour la rumination : (rumination) AND (peer victim* OR bullying victim*)/ pour le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) : (self-efficacy) AND (peer victim* OR bullying victim*) AND (internalizing OR externalizing OR depressi* OR anxi* OR maladjustment) (la recherche pour le SEP a été raffinée afin d'avoir davantage d'articles pertinents). La bibliographie des articles (texte intégral) évalués pour leur éligibilité a été examinée, mais cela n'a pas abouti à l'ajout de nouveaux articles. La recherche dans les bases électroniques a permis d'identifier 204 articles pour la rumination (RUM) et 166 articles pour le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) Après la suppression des doublons, 128 (RUM) et 113 (SEP) articles ont été examinés (abstract). Cent-cinq (RUM) et 100 articles (SEP) non pertinents ont été exclus. Vingt-trois (RUM) et 13 (SEP) articles (texte intégral) ont été évalués selon les critères d'éligibilité (présentés dans ce qui suit). Au final,

nous avons retenu 16 articles pour la rumination et 6 pour le sentiment d'efficacité personnelle ayant respecté l'ensemble des critères d'inclusion (Figure 5).

Figure 5. Diagramme de flux – PRISMA



RUM : Rumination, SEP : Sentiment d'efficacité personnelle

2.2. Critères d'inclusion

Pour être incluse, chaque étude devait répondre aux critères d'inclusion suivants :

- L'article étudiait la (1) victimisation par les pairs, avec (2) un ou des symptôme(s) internalisé(s) ou externalisé(s) *et* (3) la rumination/ ou le sentiment d'efficacité personnelle. Une de ces trois variables constitue la variable dépendante (*outcome*), et les trois variables ont été étudiées ensemble (soit l'une en lien avec les autres).
- Les articles en texte intégral sont publiés dans des revues *(peer-reviewed)* jusqu'en juillet 2023. Les articles de synthèse, les articles non publiés, les études de cas et autres recherches qualitatives, les thèses, les actes de conférence, les livres et les chapitres de livres ont été exclus.
- Les publications sont en langue anglaise ou sont accompagnés d'un résumé en anglais
- L'article indiquait clairement qu'il était concerné par la victimation de harcèlement scolaire et non l'agression entre pairs en général.
- Les participants aux études incluses étaient des enfants d'âge scolaire de la population générale
- Les études sont fondées sur des données empiriques et quantitatives. Elles contiennent des mesures et des descriptions des méthodes statistiques utilisées.

3. Résultats

Le tableau 2 synthétise les 16 articles retenus pour la rumination, et le tableau 3 présente 5 articles retenus pour le sentiment d'efficacité personnelle. Le 6ème article (Barchia & Bussey, 2010) est commun aux deux, et est donc présenté uniquement dans le tableau 2. Les différentes études sont présentées de manière succincte et les éléments les plus pertinents dans le cadre de ce chapitre sont mentionnés.

Tableau 2. Tableau récapitulatif des études portant sur la rumination

Etude	Echantillon	Variables mesurées	Méthodologie	Résultats
Erdur-Baker (2009)	250 participants (43.2% de filles, *M* âge = 15.37, *ET* =1.56, âges compris entre 13 et 18 ans), issus d'établissements scolaires en Turquie	Victimisation par les pairs (LSC), capacités de résolution de problèmes (PSI), rumination générale[5] (RDQ), symptômes dépressifs (CDI). LSC, Life in School Checklist; PSI, Problem Solving Inventory; RDQ, Responses to Depression Questionnaire; CDI, Children's Depression Inventory.	Etude transversale Analyse par régressions linéaires multiples (avec étude des effets d'interaction) de la victimisation, les capacités de résolution de problèmes et la rumination sur les symptômes dépressifs en contrôlant pour le genre.	Les trois prédicteurs (rumination, victimisation, résolution de problèmes) prédisent significativement les symptômes dépressifs (de manière négative pour la résolution de problèmes), mais les effets d'interaction (comme victimisation x rumination) ne sont pas significatifs.
Barchia & Bussey, 2010	Au temps 1, 1285 participants (53.9% de filles) dans différentes classes (5ème, *M* âge = 12 ; 4ème, *M* âge = 12.94 ; 3ème, *M* âge = 13.96 ; 2nde, *M* âge = 14.9). 1167 participants sont retenus ayant rempli les questionnaires au temps 2. Les participants sont issus d'établissements scolaires en Australie.	Victimisation par les pairs (mesurée par une échelle construite par les auteurs), dépression (CES-D), rumination générale (CRSQ), sentiment d'efficacité à demander du soutien à un adulte, sentiment d'efficacité à demander du soutien à un ami, sentiment d'efficacité collective – soit dans quelle mesure les participants pensent que les élèves et les enseignants pouvaient collaborer pour mettre fin à divers comportements agressifs (les différents types de sentiment d'efficacité sont mesurés à l'aide d'une échelle construite par les auteurs) CES-D,Center for Epidemiological Studies Depression scale ; CRSQ, Children's Response Styles Questionnaire	Etude longitudinale sur deux temps de mesure séparés de 8 mois Analyse par SEM de l'effet direct et indirect (via la rumination, les différents types de sentiment d'efficacité, et la victimisation au temps 2) de la victimisation au temps 1 (T1) sur la dépression au temps 2 (T2) en contrôlant pour l'ensemble des variables au temps 1. Le genre et la classe ont également été inclus comme variables de contrôle.	Le sentiment d'efficacité à demander du soutien à un adulte n'est pas significativement prédictive de la dépression en présence des autres variables dans le modèle. Les effets indirects entre la victimisation à T1 et la dépression à T2 par l'intermédiaire de la victimisation à T2 et de la rumination à T2 (β= 0.02, z = 6.01, p < .001), ainsi que par le biais de la victimisation à T2, de l'efficacité collective à T2 et de l'efficacité à demander du soutien à un ami à T2 (β= 0.002, z = 2.83, p < .01) sont significatives. L'effet de la victimisation à T1, en passant par la victimisation à T2, demeure significatif, ce qui indique une médiation partielle. L'effet de l'efficacité collective sur la dépression a été complètement médié par l'auto-efficacité à demander le soutien d'un ami.

[5] La rumination dite "générale" s'apparente à un trait, et se distingue de la rumination spécifique à une situation (e.g. ; rumination sur l'expérience de victimisation)

McLaughlin & Nolen-Hoeksema, 2012	1065 participants (48.8% de filles, *M* âge = 12.2, *ET* =1.0, âges compris entre 11 et 14 ans), issus d'établissements scolaires aux Etats-Unis	Victimisation par les pairs (RPEQ) selon 3 types (1. ouverte ; c'est-à-dire verbale ou physique, 2. relationnelle ; soit liée à l'exclusion sociale et le rejet, 3. réputationnelle ; soit être la cible de rumeurs), rumination générale (CRSQ), support perçu des pairs selon 2 sous-échelles (confiance, communication avec les pairs), symptômes internalisés (combinant les symptômes dépressifs et d'anxiété). RPEQ, Revised Peer Experiences Questionnaire; CRSQ, Children's Response Styles Questionnaire; IPPA-R, Inventory of Parent and Peer Attachment for Children; CDI, Children's Depression Inventory; MASC, Multidimensional Anxiety Scale for Children	Etude longitudinale sur deux temps de mesure séparés de 7 mois Analyse par SEM de l'effet direct et indirect (via le support perçu des pairs au temps 2) de la rumination au temps 1 (T1) sur la victimisation au temps 2 (T2) en contrôlant pour la victimisation, les symptômes internalisés et le support perçu des pairs au temps 1 Analyse d'effet direct et indirect (via la victimisation au temps 2) de la rumination au temps 1 sur les symptômes internalisés au temps 2 en contrôlant pour la victimisation les symptômes internalisés au temps 1 Des analyses supplémentaires par genre ont été effectuées	La rumination au temps 1 prédit les trois types de victimisation par les pairs au temps 2, en contrôlant pour la victimisation et les symptômes internalisés au temps 1 (ouverte, β=0.14, p<.001 ; relationnelle, β =0.19, p<.001 ; réputationnelle, β =0.21, p<.001). L'effet indirect via la communication avec les pairs à T2 (sous-échelle du support perçu) de la rumination à T1 sur la victimisation à T2 est significatif pour la victimisation relationnelle (z=1.98, p =.048) et la victimisation réputationnelle (z=2.52, p=.024) (médiation partielle) ; dans la mesure où la rumination est associée à *davantage* de communication avec les pairs (plus fortement chez les filles par rapport aux garçons), qui, elle, est liée à des niveaux plus *élevés* de victimisation. L'effet indirect via la victimisation ouverte (z=3.37, p=.014), relationnelle (z=3.67, p<.001) et réputationnelle (z=3.78, p<.001) à T2 de la rumination à T1 sur les symptômes internalisés à T2 est significatif, indépendamment du genre (médiation totale).
Hamilton et al., 2013	301 participants (56% de filles, *M* âge = 12.82, *ET* =0.61, âges compris entre 12 et 13 ans), issus d'établissements scolaires aux Etats-Unis	Symptômes dépressifs (CDI), symptômes d'anxiété (MASC), style cognitif négatif (inférences négatives sur les événements de vie négatifs) (ACSQ-M), rumination générale (CRSQ), victimisation par les pairs (SEQ), événements de vie négatifs (ALEQ) (1. Interpersonnels « dépendants » de la personne comme une dispute avec un	Etude longitudinale sur deux temps de mesure séparés de 9 mois Analyse par régressions linéaires multiples des effets du style cognitif négatif et de la rumination au temps 1 (T1) sur différents types d'adversité au temps 2 (T2) en contrôlant pour les symptômes anxieux et dépressifs au temps 1, le genre, le	Le style cognitif négatif prédit les événements interpersonnels dépendants et la victimisation, mais pas les événements indépendants ou ceux liés à un échec. La rumination n'a prédit de manière significative aucun type de stress. L'effet indirect via la victimisation à T2 (β = 0.006, IC à 95 % = [0.003, 0.010]) et les événements interpersonnels dépendants à T2 (β = 0.004, IC à 95 % = [0.001, 0.008]) du style cognitif négatif à T1 sur les symptômes

		ami, 2. « dépendants » lié à un échec par rapport à un objectif, 3. « indépendants » de la personne comme la mort d'un proche) CDI, Children's Depression Inventory; MASC, Multidimensional Anxiety Scale for Children; ACSQ-M, Adolescent Cognitive Style Questionnaire-Modified, CRSQ, The Children's Response Styles Questionnaire; SEQ, Social Experiences Questionnaire ; ALEQ, Adolescent Life Events Questionnaire.	niveau socio-économique, l'ethnie et les jours exacts entre le temps et le temps 2 Analyses par régressions linéaires multiples (et utilisation du macro PROCESS) de l'effet direct et indirect (via les événements de vie au temps 2) du style cognitif négatif au temps 1 sur les symptômes dépressifs au temps 2 en contrôlant pour les symptômes anxieux et dépressifs au temps 1, le genre, et les jours exacts entre le temps et le temps 2 Des analyses de modération par genre ont également été effectuées	dépressifs à T2 est significatif (médiation totale) Les filles ont présenté une augmentation plus importante des symptômes dépressifs par rapport aux garçons suite à la victimisation.
Shapero et al., 2013	216 participants (58% de filles, *M* âge = 14, *ET* =0.87, âges compris entre 12 et 13 ans), issus d'établissements scolaires publics et privés aux Etats-Unis	Symptômes dépressifs (CDI), symptômes d'anxiété (MASC), rumination générale (CRSQ), abus émotionnel familial (CTQ), victimisation par les pairs (SEQ) CDI, Children's Depression Inventory; MASC, Multidimensional Anxiety Scale for Children; CRSQ, Children's Response Styles Questionnaire; CTQ, Childhood Trauma Questionnaire ; SEQ, Social Experiences Questionnaire	Étude longitudinale sur deux temps de mesure séparés en moyenne par 8.74 mois (*ET* = 4.41) Analyses par SEM (avec étude des effets d'interaction) de l'effet des symptômes de dépression, des symptômes d'anxiété et de la rumination au temps 1 sur les expériences d'abus émotionnel familiale et de victimisation par les pairs au temps 2, en contrôlant pour l'abus émotionnel et la victimisation au temps 1, le sexe et le nombre de jours qui se sont écoulés entre les évaluations.	La rumination au temps 1 prédit la victimisation par les pairs (t = 4.75, p < .001) et l'abus émotionnel familial au temps 2 (t =5.91, p < .001), même après avoir contrôlé pour les symptômes de dépression et d'anxiété au temps 2. Un effet d'interaction significatif existe entre la rumination et la dépression pour prédire la victimisation et l'abus émotionnel. Chez les adolescents présentant initialement des niveaux élevés de symptômes de dépression, la rumination était positivement associée à l'abus émotionnel (β=0.41, p < .001) et à la victimisation par les pairs (β =0.35, p < .001).

Stange et al., 2014	256 participants (50.7% de filles, *M* âge = 12.32, *ET* =0.61, âges compris entre 12 et 13 ans), issus d'établissements scolaires publics et privés aux Etats-Unis	Symptômes dépressifs (CDI), symptômes d'anxiété (MASC), styles de réponse (rumination et distraction générales) (CRSQ), abus et la négligence émotionnels familiaux (CTQ), victimisation par les pairs (SEQ), événements de vie négatifs (ALEQ) CDI, Children's Depression Inventory; MASC, Multidimensional Anxiety Scale for Children; CRSQ, The Children's Response Styles Questionnaire; CTQ, Childhood Trauma Questionnaire ; SEQ, Social Experiences Questionnaire ; ALEQ, Adolescent Life Events Questionnaire.	Etude longitudinale sur deux temps de mesure séparés de 9 mois Analyses par régressions linéaires multiples (avec étude des effets d'interaction et utilisation du macro PROCESS) de l'effet de la rumination au temps 1 et des adversités étudiées au temps 2 sur les symptômes psychologiques dépressifs et anxieux au temps 2 en contrôlant pour les symptômes psychologiques au temps 1, le genre et l'ethnie	Un effet d'interaction significatif existe entre la rumination et la négligence émotionnelle (mais pas l'abus émotionnel), ainsi qu'entre la rumination et les événements de vie négatifs, pour prédire les symptômes dépressifs. Un effet d'interaction significatif entre la rumination, la victimisation et le genre existe, de sorte que l'interaction rumination x victimisation était significative pour les filles (t=2.04, p<.05), mais pas pour les garçons (t=1.55, p=.12). La victimisation prédisait davantage les symptômes dépressifs chez les filles présentant des niveaux plus élevés de rumination (t=6.16, p<.001) que chez celles ayant des niveaux plus faibles (t=2.92, p<.005). Il n'y a pas d'effet d'interaction significatif entre la victimisation et la distraction pour prédire les symptômes dépressifs, indépendamment du sexe. Il n'y a pas d'effet d'interaction significative entre les styles de réponses et l'ensemble des adversités pour prédire les symptômes anxieux.
Garnefski & Kraaij, 2014	582 participants (48.3% de filles, *M* âge = 14.25, *ET* =0.84, âges compris entre 13 et 16 ans), issus d'un collège professionnel au Pays-Bas.	Victimisation par les pairs (OBVQ-R), stratégies de régulation cognitive (CERQ) (Blâme de soi, blâme de l'autre, acceptation, rumination, Catastrophisation, recentrage sur la planification, mise en perspective, *reappraisal* positif, recentrage positif), anxiété et dépression (SCL-90), événements de vie (mesurés à	Etude transversale Analyses par régressions linéaires multiples (avec étude des effets d'interaction) de l'effet des stratégies de régulation cognitive et la victimisation sur dépression/l'anxiété. Le genre et les évènements de vie ont été contrôlés	Il existe des effets d'interaction significatifs entre la victimisation et la rumination β=0.13, p<.01 (renforcement) ; ainsi que la victimisation et le recentrage positif (réduction) ; β=-0.08, p<.01 sur les symptômes dépressifs. Il existe des effets d'interaction significatifs entre la victimisation et la rumination (renforcement) ; β=0.09, p<.05, entre la victimisation et la catastrophisation (renforcement) ; β=0.14, p<.01, et ainsi qu'entre la victimisation et le *reappraisal*

		l'aide d'une échelle construite par les auteurs) OBVQ-R, Olweus Bully/Victim Questionnaire Revised; CERQ, Cognitive Emotion Regulation Questionnaire; SCL-90, Symptom Check List		positif (réduction) sur les symptômes anxieux ; β=-0.10, p<.01. Plus les scores de rumination étaient élevés, plus l'association entre victimisation et symptômes anxieux/dépressifs était importante
Mathieson et al., 2014	499 participants (51% de filles, *M* âge = 13.4, âges compris entre 10.9 et 15.2 ans) issus d'un collège aux Etats-Unis	Victimisation et agression des pairs rapportées par les enseignants (CSEQ – TR et CSBS – TR), rumination sur l'expérience de victimisation (mesurée à l'aide d'une échelle construite par les auteurs), symptômes dépressifs (CDI) CSEQ – TR, Children's Self-Experience Questionnaire – Teacher Report; CSBS – TR, Child Social Behavior Scale – Teacher Report; CDI, Children's Depression Inventory.	Etude transversale Analyse par régressions linéaires multiples (avec études des effets d'interaction et utilisation du macro PROCESS) de l'effet direct et indirect (via la rumination) entre la victimisation ou le harcèlement des pairs sur les symptômes dépressifs en contrôlant pour le genre.	L'effet indirect via la rumination de la victimisation sur les symptômes dépressifs est significatif (médiation partielle) (β= 0.07, IC à 95 % = [0.01, 0.17]) Il existe un effet d'interaction significatif entre l'agression relationnelle et la rumination pour prédire les symptômes dépressifs. Plus précisément, le harcèlement des pairs est positivement associé aux symptômes dépressifs chez les adolescents qui ont des niveaux élevés de rumination.
Monti et al., 2017	130 participants (50.7% de filles, *M* âge = 9.46, *ET* =0.33), issus d'établissements scolaires aux Etats-Unis	Victimisation par les pairs (SEQr), symptômes dépressifs (SMFQ), réponses au stress relatives à la tâche « stressante » de laboratoire (RSQ) (rumination et résolution de problèmes)	Etude transversale expérimentale Les participants ont effectué une tâche « stressante » en laboratoire en binôme[6]. Suite à cela, chaque participant a observé séparément un enregistrement vidéo de son interaction avec son binôme et a indiqué dans quelle mesure il a eu recours à la rumination ou à la résolution de problèmes. Analyses en modèle linéaire hiérarchique[7]de l'effet direct et	La victimisation prédit de manière significative la rumination sur le nouveau facteur de stress mais ne prédit pas de manière significative la résolution de problèmes. L'effet indirect via la rumination de la victimisation par les pairs sur les symptômes dépressifs (β = 0.04, IC à 95 % = [0.01, 0.08]) est significatif (médiation partielle), mais ce n'est pas le cas pour la résolution de problèmes. Les associations directes entre la victimisation et la dépression, ou entre la

[6] Les participants constituant le binôme ont été informés qu'ils construiraient chacun une réplique d'un modèle de cubes en 9 minutes et que celui qui terminerait le modèle en premier recevrait un prix. A la fin de l'épreuve, ces participants ont été informés qu'ils recevraient chacun un prix et ont été invités à décider de la distribution de deux prix de valeur inégale.

[7] Ces analyses tiennent compte de la nature dyadique des données, c'est-à-dire de l'interdépendance entre les enfants constituant les dyades (niveau 1 : individu, niveau 2 : dyade)

		SEQr, Social Experiences Questionnaire Revised ; SMFQ, Short Mood and Feelings Questionnaire ; RSQ, Responses to Stress Questionnaire	indirect (via la rumination) de la victimisation sur les symptômes dépressifs en contrôlant pour le genre, l'ethnie (minoritaire, non-minoritaire) et le prix du déjeuner à l'école représentant le niveau socio-économique (tarif complet, tarif réduit ou gratuit) Des analyses supplémentaires par genre ont été effectuées	victimisation et les réponses au stress, n'étaient pas modérées par le genre.
Chu et al., 2019	512 participants (43.4% de filles, *M* âge = 12.67, *ET* =0.71, âges compris entre 12 et 14 ans), issus d'un établissement scolaire en Chine	Victimisation traditionnelle (TBS), cybervictimisation (CBI), rumination générale (RRS), dépression (CES-D) TBS, Traditional Bullying Scale; CBI, Cyberbullying Inventory; RRS, Rumination Response Scale; CES-D, Center for Epidemiological Studies Depression scale	Etude transversale Analyse par régressions linéaires multiples (étude des effets d'interaction et utilisation du macro PROCESS) de l'effet direct et indirect (via la rumination) de la victimisation (traditionnelle et en ligne) sur les symptômes dépressifs en contrôlant pour le genre et pour l'âge.	L'effet indirect via la rumination de la victimisation traditionnelle et la cybervictimisation sur les symptômes dépressifs est significatif ; β= 0.07, IC à 95 % = [0.036, 0.119], $p < .001$ et β= 0.08, IC à 95 % = [0.041, 0.121], $p < .001$, respectivement (médiation partielle). Il existe un effet d'interaction significatif entre la victimisation traditionnelle et la rumination sur les symptômes dépressifs, même après avoir contrôlé pour la cybervictimisation (β = 0.11, $p < .001$) En outre, l'effet d'interaction entre la cybervictimisation et la rumination sur les symptômes dépressifs est significatif, même après avoir contrôlé pour la victimisation traditionnelle (β = 0.08, $p < .01$). En effet, pour les adolescents présentant des niveaux élevés de rumination, la victimisation (traditionnelle et en ligne) était associée aux symptômes dépressifs.

Gini et al., 2019	1169 participants (47.7% de filles, *M* âge = 15.79, *ET* = 1.07, âges compris entre 14 et 17 ans) issus d'établissements scolaires en Italie	Victimisation par les pairs (mesurée par une échelle construite par la première auteure), méta-cognitions (MCQ) (notamment sur les inquiétudes, classées comme positives ou négatives), inquiétude (PSWQ-C), rumination générale (RRS), anxiété (GAD-7), dépression (SDHS), les symptômes somatiques (HBSC-SCL). MCQ, Metacognitive Questionnaire; PSWQ-C, Penn State Worry Questionnaire for Children; RRS, Ruminative Response Scale; GAD-7; Generalized Anxiety Disorder scale; SDHS, Short Depression-Happiness Scale; HBSC-SCL, Health Behavior in School-Aged Children Symptoms Checklist	Etude transversale Analyse par SEM de l'effet direct et indirect (via les méta-cognitions, la rumination et l'inquiétude) de la victimisation sur l'anxiété, la dépression et les symptômes somatiques Des analyses supplémentaires par genre ont été effectuées	La victimisation est positivement associée aux deux types de métacognitions (positives et négatives) qui, à leur tour, étaient positivement liées aux deux styles de pensée (inquiétude et rumination) qui, eux, prédisaient différemment les symptômes psychologiques. Plus précisément, les effets indirects les plus importants ont été constatés entre la victimisation et l'anxiété par le biais des métacognitions négatives et de l'inquiétude (β= 0.066, IC à 95 % = [0.049, 0.085], p < .001), et entre la victimisation et la dépression par le biais des métacognitions négatives et de la rumination (β= 0.081, IC à 95 % = [0.058, 0.108], p < .001). Néanmoins, des effets indirects significatifs existent entre la victimisation et l'anxiété par le biais des métacognitions négatives et de la rumination (β= 0.055, IC à 95 % = [0.038, 0.076], p < .001) et entre la victimisation et les symptômes somatiques par le biais des métacognitions négatives et la rumination (β= 0.048, IC à 95 % = [0.030, 0.073], p < .001). Toutes les médiations sont partielles. Ces résultats ne diffèrent pas en fonction du genre.
Liu et al., 2020	661 participants (38.6% de filles, *M* âge = 14.02, *ET* = 1.50, âges compris entre 12–17 ans) issus d'établissements scolaires en Chine	Cybervictimisation par les pairs (RCBI-CS), rumination sur des "événements stressants" (ERRI) (intrusive ou délibérée), dépression (CES-D), symptômes de TSPT, soit du Trouble de Stress Post-Traumatique (PCL-5)	Etude longitudinale sur deux temps de mesure séparés de 8 mois Analyse par SEM de l'effet direct et indirect (via la rumination au temps 2) de la cybervictimisation au temps 1 sur les symptômes dépressifs et de TSPT au temps 2. L'âge, le genre, la classe et l'usage d'internet sont contrôlés.	L'effet indirect via la rumination (intrusive) au temps 2 de la cybervictimisation au temps 1 sur les symptômes dépressifs (β= 0.064, IC à 95 % = [0.040, 0.085], p < .01) et de TSPT (β= 0.091, IC à 95 % = [0.076, 0.121], p < .01) au temps 2 est significatif (médiation partielle) L'effet indirect via la rumination délibérée au temps 2 de la cybervictimisation au temps 1 sur les symptômes dépressifs au temps 2 est significatif (ce n'est pas le cas pour le TSPT), β= 0.035, IC à 95 % = [0.020, 0.058], p <

		RCBI-CS, Revised Cyber Bullying Inventory-Cyberbullying Subscale; ERRI, Event-Related Rumination Inventory; CES-D, Center for Epidemiological Studies Depression scale; PCL-5, PTSD Checklist for DSM-5		.05) (médiation partielle). A savoir qu'en l'occurrence la rumination délibérée est négativement corrélée à la cybervictimisation et aux symptômes dépressifs (rôle protecteur).
Malamut & Salmivalli, 2021	553 participants (56.8% de filles, M âge=9.85, *ET*=0.71) issus d'établissements scolaires en Finlande	Victimisation par les pairs auto-rapportée (OBVQ-R) ou rapportée par les pairs (PRQ) harcèlement des pairs (OBVQ-R), rumination sur l'expérience de victimisation (et si elle entraîne de la tristesse ou de la colère) (MRS) OBVQ-R, Olweus Bully/Victim Questionnaire – Revised ; PRQ, Participant Role Questionnaire ; MRS, Modified Rumination Scale.	Etude longitudinale avec 4 temps de mesure (CE2, CM1, 5ème, 4ème) Analyse par SEM d'effet direct et indirect (via la rumination en 5ème) de la victimisation en CE2 et CM1 sur le harcèlement des pairs en 4ème. Le genre et le harcèlement des pairs en CE2 ont été contrôlés.	L'effet indirect, via la rumination en 5ème, de la victimisation par les pairs en CE2 et CM1 sur le harcèlement des pairs en 4ème est significatif β= 0.01, IC à 95 % = [0.00, 0.02]) (médiation totale). Ce résultat ne semble pas différer en fonction de l'émotion associée à la rumination (tristesse ou colère), ou si la victimisation est auto-rapportée ou rapportée par les pairs.
Li et al., 2021	2152 participants (45.6% de filles, *M* âge = 13.26, *ET* =0.69) issus d'établissements scolaires en Chine	Victimisation par les pairs (SEQ), agression relationnelle (CSBS), rumination générale (SARI) (tristesse et colère) SEQ, Social Experiences Questionnaire; CSBS, Children's Social Behavior Scale; SARI, Sadness and Anger Rumination Inventory	Etude longitudinale sur deux temps de mesure séparés d'un an Analyse par SEM de l'effet direct et indirect (via la rumination au temps 2) de la victimisation au temps 1 sur l'agression au temps 2 en contrôlant pour l'agression au temps 1 Des analyses supplémentaires par genre ont été effectuées	Les effets indirects via la rumination liée à la tristesse (β = 0.02, IC à 95 % = [0.008, 0.032]) et la rumination liée à la colère (β = 0.03, IC à 95 % = [0.017, 0.049]) au temps 2 de la victimisation par les pairs au temps 1 sur l'agression relationnelle au temps 2 sont significatifs (médiation totale). Plus spécifiquement, l'agressivité relationnelle élevée des garçons victimisés s'explique principalement par la rumination (tristesse), tandis que l'agressivité relationnelle élevée des filles victimisées était principalement due à leur forte rumination (colère).

Camacho et al., 2021	3017 participants (48% de filles, *M* âge = 13.15; *ET* = 1.09) issus d'établissements scolaire en Espagne	Cybervictimisation par les pairs et le cyberharcèlement des pairs (ECBIP), rumination générale liée à la colère (ARS) ECBIP, European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire ; ARS, Anger Rumination Scale	Etude longitudinale avec 4 temps de mesure séparés de 6 mois sur 18 mois (de la 5ème à la 3ème) Analyse en "*cross-lagged*" pour étudier les relations longitudinales entre la rumination (colère), la cybervictimisation et le cyberharcèlement. Les modèles en "*cross-lagged*" contrôlent pour la stabilité des construits dans le temps. Des analyses supplémentaires par genre ont été effectuées.	La cybervictimisation prédit la rumination (colère) et le cyberharcèlement dans le temps. La rumination est associée à des augmentations ultérieures de la cybervictimisation et du cyberharcèlement. Le cyberharcèlement, lui, ne prédit ni la cybervictimisation, ni la rumination. En outre, la cybervictimisation s'est avérée être un médiateur de l'association entre la rumination et le cyberharcèlement. Il y a une absence de différences liées au genre et à l'âge pour les associations retrouvées.
Peets et al., 2021	552 participants (56.8% de filles, *M* âge= 9.85, *ET* = 0.71) issus d'établissements scolaires en Finlande	Victimisation par les pairs (OBVQ-R), symptômes anxieux (FNE et SAD), symptômes dépressifs (CDI), rumination sur l'expérience de victimisation (et si elle entraîne de la tristesse ou de la colère) (MRS) OBVQ-R, Olweus Bully/Victim Questionnaire – Revised ; FNE, Fear of Negative Evaluation; SAD, Social Avoidance and Distress; CDI, Children's Depression Inventory; MRS, Modified Rumination Scale.	Etude longitudinale avec 4 temps de mesure (CE2, CM1, 5ème, 4ème) Analyse par SEM de l'effet direct et indirect (via la rumination en 5ème) de la victimisation en CE2 et CM1 sur les symptômes dépressifs et anxieux en 4ème. Le genre et les symptômes dépressifs et anxieux en CE2 ont été contrôlés.	L'effet indirect, via la rumination en 5ème, de la victimisation par les pairs en CE2 et CM1 sur les symptômes dépressifs (β= 0.09, IC à 95 % = [0.05, 0.15]) et anxieux (β= 0.12, IC à 95 % = [0.07, 0.19]) en 4ème est significatif (médiation totale). Lorsque l'on étudie séparément la colère et à la tristesse, seule la rumination entrainant de la tristesse produit les mêmes résultats. Lorsque l'on estime tous les médiateurs simultanément (rumination, colère entraînée par la rumination, tristesse liée à la rumination), et après avoir contrôlé la variance partagée entre les médiateurs, seule la rumination produit les mêmes résultats.

Tableau 3.Tableau récapitulatif des études portant sur le sentiment d'efficacité personnelle

Auteur(s)	Echantillon	Variables mesurées	Méthodologie	Résultats
Singh & Bussey, 2011	2161 participants (49.6% de filles) en classe 4ème (*M* âge = 12.74, âges compris entre 10 et 15 ans) issus d'établissements scolaires en Australie	Victimisation auto-rapportée et rapportée par les pairs (mesurée à l'aide d'une échelle construite par les auteurs), sentiment d'efficacité personnelle SEP lié au coping (PACSES-A) (1. Avoir un comportement proactif, 2. Eviter les comportements agressifs 3. Eviter l'auto-blâme et 4. Se désengager du rôle de victime), dépression cognitive (CES-D), anxiété sociale (SAS-C), symptômes externalisés (YSR) PACSES-A, Peer Aggression Coping Self-Efficacy Scale for Adolescents; CES-D, Center for Epidemiological Studies Depression scale – cognitive subscale; SAS-C, Social Anxiety Scale for Children; YSR, Youth Self Report – aggressive behavior subscale	Etude transversale Analyse par SEM de l'effet direct et indirect (via le SEP lié au coping) de la victimisation par les pairs sur les symptômes dépressifs, l'anxiété sociale et les symptômes externalisés. Des analyses supplémentaires par genre et par classe ont été effectuées	Les effets indirects via l'auto-efficacité à éviter l'auto-blâme (β = 0.05, p < .01 ; β = 0.03, p < .01 respectivement) et l'auto-efficacité à se désengager du rôle de victime (β = 0.06, p < .01 ; β = 0.06, p < .01 respectivement) de la victimisation auto-rapportée sur les symptômes de l'anxiété sociale et de la dépression cognitive sont significatifs (médiation partielle). L'effet indirect via l'auto-efficacité à avoir un comportement proactif (β = 0.03, p < .01) de la victimisation auto-rapportée sur l'anxiété sociale est significatif (médiation partielle). L'effet indirect via l'auto-efficacité à éviter les comportements agressifs de la victimisation auto-rapportée sur les symptômes externalisés (β = 0.10, p < .01) et sur l'anxiété sociale (β = 0.05, p < .01) est significatif (médiation partielle). Bien que la relation entre la victimisation auto-rapportée et le SEP lié au coping est plus importante que celle de la victimisation rapportée par les pairs et le SEP, les résultats ne diffèrent pas significativement pour les deux ensembles de données. Ces résultats ne diffèrent pas que ce soit en fonction du genre ou de la classe.
Fitzpatrick & Bussey, 2014	1218 participants (54.3% de filles) en classe de 5ème (*M* âge = 13.10, *ET* = 0.41) et	Victimisation et harcèlement de type social (SBIS) (exclusion sociale, rumeurs),	Etude transversale Analyses en modèle linéaire hiérarchique[8] (avec étude des effets	Pour l'anxiété sociale, il existe une interaction significative entre la victimisation sociale et l'auto-efficacité perçue en matière d'amitié, $F(1, 1204) = 13.34$, p < .001 : Un plus grand

[8] Ces analyses tiennent compte de la nature dyadique des données, c'est-à-dire de l'interdépendance entre les enfants constituant les dyades (niveau 1 : individu, niveau 2 : dyade d'amis)

	de 3ème (*M* âge= 15.10, *ET* = 0.39) issus d'établissements scolaires en Australie.	amitiés proches (mesurées par nominations réciproques), sentiment d'efficacité personnelle SEP à entretenir des amitiés (SEP-amitié, mesuré à l'aide d'une échelle construite par les auteurs), qualité des amitiés (FQS), anxiété sociale (SAS-A), dépression (CES-D), symptômes externalisés (SDQ) SBIS, Social Bullying Involvement Scales; FQS, Friendship Quality Scale; SAS-A, Social Anxiety Scale for Adolescents; CES-D, Center for Epidemiological Studies Depression scale; SDQ, Strengths and Difficulties Questionnaire - Externalizing	d'interaction) de l'effet de la victimisation sociale, du SEP- amitié, et de la qualité des amitiés sur l'anxiété sociale, la dépression et les symptômes externalisés en contrôlant pour le genre, la classe, et le fait de harceler les autres (harcèlement de type social).	SEP-amitié est significativement lié à une plus faible anxiété sociale, quel que soit le niveau de victimisation. Pour la dépression, il n'y a pas d'effet d'interaction significatif entre le SEP-amitié et la victimisation sociale pour prédire la dépression. Pour les symptômes externalisés, il existe une interaction significative entre la victimisation sociale et le SEP-amitié $F(1, 1205) = 5.78$, $p < .05$: Un plus grand SEP-amitié est significativement lié à un plus faible niveau de symptômes externalisés, lorsque les niveaux de victimisation sociale sont faibles.
Trompeter et al., 2018	459 participants (43.3% de filles) en classe 4ème (*M* âge = 13 ans 9 mois) et de 3ème (*M* âge = 15 ans 7 mois), issus d'établissements scolaires en Australie	Cybervictimisation (CBQ-R), dysrégulation émotionnelle (CEDQ), sentiment d'efficacité personnelle SEP lié au coping (PACSES-A) (1. Avoir un comportement proactif, 2. Eviter les comportements agressifs 3. Eviter l'auto-blâme et 4. Se désengager du rôle	Etude transversale Analyse par SEM d'effet direct et indirect (via la dysrégulation émotionnelle et le SEP lié au coping) de la cybervictimisation sur la dépression et l'anxiété sociale Des analyses supplémentaires ont été effectuées par genre	La cybervictimisation n'était pas associée au fait d'avoir un comportement proactif (sous-échelle du SEP lié au coping). De manière générale, des taux plus élevés de cyber-victimisation ont été associés à une plus faible auto-efficacité globale de coping, qui à son tour a été liée à davantage dysrégulation émotionnelle, qui, elle, prédit plus de symptômes internalisés. Ce n'est pas le cas pour le fait d'éviter l'auto-blâme qui est paradoxalement positivement

		de victime), dépression (CES-D), anxiété sociale (SAS-C). CBQ-R, Cyberbullying Questionnaire - Revised (une définition du harcèlement scolaire selon Olweus a été communiquée oralement); CEDQ,Children's Emotional Dysregulation Questionnaire ; PACSES-A, Peer Aggression Coping Self-Efficacy Scale for Adolescents ; CES-D, Center for Epidemiological Studies Depression scale ; SAS-C, Social Anxiety Scale for Children		corrélé à la cyber-victimisation et à la dépression. L'effet indirect de la cyber-victimisation via le SEP lié au coping (global) et la dysrégulation émotionnelle sur la dépression (β= 0.13, p < .05, IC à 95 % [0.26, 0.56]) et sur l'anxiété sociale, (β = 0.15, p < .05, IC à 95 % [0.15, 0.36]) sont significatifs. Plus précisément, la dysrégulation émotionnelle et le SEP lié au coping - éviter l'auto-blâme, se désengager du rôle de victime - médient partiellement l'association entre cybervictimisation et dépression. La dysrégulation émotionnelle et le SEP lié au coping - éviter les comportements agressifs, se désengager du rôle de victime - médient totalement l'association entre cybervictimisation et l'anxiété sociale. Ces résultats ne diffèrent pas pour les filles et les garçons.
Cao & Yang, 2018	262 participants (39.9% de filles, *M* âge = 12.40, *ET* =0.80, âges compris entre 12 et 16 ans), issus d'établissements scolaires ruraux en Chine	Statut relatif au harcèlement scolaire (OBVQ), comportements problématiques externalisés et internalisés (tels qu'identifiés par le personnel éducatif selon une liste établie pour la présente étude), sentiment d'efficacité personnelle SEP général (GSES)	Etude transversale Analyse par classes latentes et régressions logistiques de l'association entre les comportements problématiques et le SEP général chez les victimes de harcèlement scolaire (identifiées par le biais de l'OBVQ), en contrôlant pour le genre, l'âge, les conditions de vie et la qualité de la relation avec les parents.	L'analyse par classes latentes a démontré que les victimes pouvaient être classées en trois groupes différents en fonction de leurs comportements problématiques, à savoir le groupe des "comportements externalisés et internalisés" (groupe 1), le groupe des "comportements internalisés" (groupe 2) et le groupe des "personnes les moins affectées" (groupe 3). Un niveau de SEP général plus élevé est significativement associé à une probabilité plus faible d'être dans le groupe 1, (b = -0.90, Wald χ^2 (1) = 19, p < .001) ou dans le groupe 2 (b = -0.61, Wald χ^2 (1) = 8.59, p < .01).

		OBVQ, Olweus Bully/Victim Questionnaire ; GSES, General Self-Efficacy Scale		
Purcell et al., 2021	81 participants (64.2% de filles, M âge = 64.2, *ET* = 0.88, âges compris entre 12 et 15 ans) issus d'établissements scolaires au Canada.	Symptômes d'anxiété (MASC), victimisation par les pairs (RPEQ), sentiment d'efficacité personnelle SEP– social (SEQ), perception des pairs (PBI) MASC, Multidimensional Anxiety Scale for Children; RPEQ, Revised Peer Experiences Questionnaire; SEQ-C, Self Efficacy Questionnaire for Children – social ; PBI, Peer Beliefs Inventory	Etude transversale Analyse par régressions linéaires multiples (et utilisation du macro PROCESS) de l'effet direct et indirect (via le SEP social) de la victimisation sur les symptômes d'anxiété. L'effet modérateur de la perception des pairs a également été testé. Les scores bruts d'anxiété ont été convertis en scores T standardisés afin d'ajuster pour le genre et pour l'âge.	L'effet indirect via l'auto-efficacité sociale de la relation entre la victimisation par les pairs sur les symptômes d'anxiété est significatif (β = 0.13, IC à 95 % [0.04-0.23]) (médiation partielle). La perception des pairs a modéré cet effet indirect. Ainsi, pour les individus qui ont une mauvaise perception de leurs pairs, cet effet indirect n'est pas significatif. Cependant, pour les individus qui ont une perception « moyenne » ou « élevée » de leurs pairs, ces effets indirects sont significatifs. En d'autres termes, lorsque la victimisation est paradoxalement associée à une perception positive des pairs, la relation entre la victimisation sociale et les symptômes d'anxiété est partiellement expliquée par le SEP social (négativement lié à la victimisation et aux symptômes d'anxiété).

3.1. Description des études retenues

- Pays

Pour les études portant sur la rumination (tableau 2), 6 études sont effectuées aux Etats-Unis, 3 en Chine, 2 en Finlande, une en Turquie, une en Australie, une au Pays-Bas, une en Italie et une en Espagne. Pour celles portant sur le SEP (tableau 3), quatre études sont effectuées en Australie (incluant Barchia & Bussey, 2010), une en Chine et une au Canada. Plus important encore, les quatre études réalisées en Australie sont effectuées par la même équipe de recherche. C'est également le cas pour les deux études finlandaises (Malamut & Salmivalli, 2021; Peets et al., 2021) et trois des études américaines (Hamilton et al., 2013; Shapero et al., 2013; Stange et al., 2014).

- Age

Pour les études portant sur la rumination (tableau 2), elles s'intéressent en général aux collégiens (fourchette d'âge entre 11-15 ans) (*n*= 10). Trois études incluent des lycéens en plus des collégiens (Erdur-Baker, 2009; Gini et al., 2020; Liu et al., 2020), et une étude s'intéresse aux enfants en école primaire (Monti et al., 2017). Deux études explorent de manière longitudinale des participants du CE2 jusqu'en 4ème (Malamut & Salmivalli, 2021; Peets et al., 2021). Pour les études portant sur le SEP (tableau 3), elles ciblent aussi les collégiens (*n*=5), et une étude inclut des enfants du primaires (Singh et Bussey (2011) ; âges compris entre 10 et 15 ans).

- Description des variables d'intérêt

Pour les études portant sur la rumination (tableau 2), 13 études ont mesuré les symptômes internalisés et 3 études ont mesuré les symptômes externalisés. Plus précisément, 5 études ont évalué les symptômes dépressifs uniquement, 6 les symptômes anxieux et dépressifs, une étude a mesuré les symptômes anxieux, dépressifs et de TSPT (Liu et al., 2020), et une étude a mesuré les symptômes anxieux, dépressifs et somatiques (Gini et al., 2019). Pour les symptômes externalisés, seul le harcèlement des pairs a été évalué par 3 études (Camacho et al., 2021; Li et al., 2021; Malamut & Salmivalli, 2021). Quant à la victimisation par les pairs, elle concerne généralement un ensemble d'agissements subis par les victimes et est auto-rapportée, sauf pour Mathieson et ses collaborateurs (2014) qui étudient la victimisation rapportée par les enseignants, et Malamut et Salmivalli (2021) qui évaluent la victimisation rapportée par les pairs, en plus de la victimisation auto-rapportée. En outre, Chu et al. (2019) étudient la victimisation traditionnelle et la

cybervictimisation, alors que Camacho et ses collaborateurs (2021) étudient uniquement la cybervictimisation. En ce qui concerne la rumination, 11 études ont mesuré la rumination générale, trois études ont mesuré la rumination sur l'expérience de victimisation (Malamut & Salmivalli, 2021; Mathieson et al., 2014; Peets et al., 2021), une étude a évalué la rumination (intrusive ou délibérée) sur les événements stressants (Liu et al., 2020) et une étude a exploré la rumination liée à un stresseur en laboratoire (Monti et al., 2017). De plus, Camacho et ses collaborateurs (2021) étudient spécifiquement la rumination liée à la colère, et Li et al. (2021) évaluent la rumination liée à la tristesse et à la colère. Pour Malamut et Salmivalli (2021), ainsi que Peets et al. (2021), la rumination est étudiée chez les participants qui rapportent ensuite si elle entraîne de la tristesse ou de la colère.

Pour les travaux portant sur le sentiment d'efficacité personnelle (tableau 3), les 6 études ont mesuré les symptômes internalisés dont 3 études qui ont aussi mesuré les symptômes externalisés. Plus précisément, Barchia et Bussey (2010) ont étudié la dépression, Purcell et al. (2021) ont étudié l'anxiété, et trois études (Fitzpatrick & Bussey, 2014; Singh & Bussey, 2011; Trompeter et al., 2018) ont évalué l'anxiété sociale et la dépression. Singh et Bussey (2011) et Trompeter et al. (2018) ont également évalué les symptômes externalisés. Cao et Yan (2018) ont, quant à eux, étudié les comportements internalisés et externalisés (tels qu'ils sont évalués par le personnel enseignant). Pour ce qui est de la victimisation par les pairs, elle concerne un ensemble d'agissements subis par les victimes et est auto-rapportée pour trois études. Pour les trois autres, Singh et Bussey (2011) étudient la victimisation rapportée par les pairs (en plus de la victimisation auto-rapportée) ; Fitzpatrick et Bussey (2014) étudient uniquement la victimisation sociale et Trompeter et ses collaborateurs (2018) évaluent seulement la cyber-victimisation. En ce qui concerne le sentiment d'efficacité personnelle (SEP), quatre études étudient des mesures de SEP spécifiques/situationnels (Barchia & Bussey, 2010 ; le SEP à demander du soutien, Fitzpatrick & Bussey ; le SEP à entretenir des amitiés, Singh & Bussey (2011) et Trompeter et ses collaborateurs (2018) ; le SEP lié au coping face aux comportements agressifs). Les deux autres étudient des mesures de SEP plus généralistes comme le SEP social (Purcell et al., 2021) et le SEP global (Cao & Yang, 2018).

- Outils de mesure les plus communs pour la victimisation, la rumination et le SEP

Pour les différentes études (rumination et SEP compris), la victimisation est mesurée par le biais du SEQ (*Social Experiences Questionnaire*) pour 5 études, de l'OBVQ (*Olweus Bully-Victim*

Questionnaire) pour 4 études, du PEQ (*Peer Experiences Questionnaire*) pour 2 études et du CBI (*Cyberbullying Inventory*) pour 2 études. Dix autres outils ont été recensés et mentionnés une seule fois chacun dans les tableaux 2 et 3, dont deux outils créés par les auteurs de l'étude (Barchia & Bussey, 2010; Gini et al., 2019).

Pour ce qui est de la rumination, elle est mesurée à l'aide du CRSQ (*Children's Response Styles Questionnaire*) pour 5 études, du RRS (*Rumination Response Scale*) pour 2 études et du MRS (*Modified Rumination Scale*) pour 2 études. Sept autres outils ont été recensés et retrouvés une seule fois chacun dans les tableaux 2 et 3, dont un outil créé par l'auteur de l'étude (Mathieson et al., 2014)

En ce qui concerne le SEP, il est mesuré par le PACSES-A (*Peer Aggression Coping Self-Efficacy Scale for Adolescents*) pour deux études. Deux outils ont été créés pour deux études (Barchia & Bussey, 2010; Fitzpatrick & Bussey, 2014). Les deux études restantes ont utilisé le SEQ (*Self-Efficacy Questionnaire for Children*) (Purcell et al., 2021) et le GSES (*General Self-Efficacy Scale*) (Cao & Yang, 2018).

- Méthodologie et statistiques

Pour les travaux sur la rumination (tableau 2), nous notons que 6 études sont transversales et 10 études sont longitudinales. Parmi ces dernières, 7 études sont menées sur deux temps de mesure (séparés d'une période de 7 mois à 1 ans) et 3 études sont effectuées sur quatre temps de mesure ; de la classe de CE2 à la 5ème pour Peets et al. (2021) ainsi que Malamut et Salmivalli (2021), et de la 5ème à la 3ème pour Camacho et ses collaborateurs (2021). Les études longitudinales (n = 10), ayant mesuré des variables dépendantes au « dernier » temps de mesure, ont contrôlé pour ces variables au temps 1, sauf pour Liu et al. (2020) qui n'ont pas fait ce contrôle. Les études sont observationnelles, sauf pour Monti et ses collaborateurs (2017) qui ont « provoqué » une situation de stress social en laboratoire.

Concernant les variables dépendantes choisies, 14 études ont opté pour les symptômes psychologiques (internalisés ou externalisés) comme principales variables dépendantes (VD). Une étude s'est intéressée à la victimisation en VD (Shapero et al., 2013). Enfin, une étude a exploré les trois variables (cybervictimisation, rumination et cyberharcèlement) en *cross-lagged*, ce qui veut dire que la direction des effets entre ces trois variables est explorée (Camacho et al., 2021). En termes de statistiques, à part cette étude qui a réalisé un modèle en *cross-lagged*, 8 études ont effectué des analyses en SEM, 6 études ont effectué des régressions linéaires (testant les effets

d'interaction entre les variables pour 5 études et/ou en suivant le script de PROCESS pour 4 études). Une étude (Monti et al., 2017) a eu recours à modèle linéaire hiérarchique en multi-niveaux. En outre, 11 études ont réalisé des analyses de médiations : La rumination a été étudiée comme variable médiatrice potentielle dans 9 études, et la victimisation dans 2 études (Hamilton et al., 2013; McLaughlin & Nolen-Hoeksema, 2012).

Pour les travaux sur le SEP (tableau 3), nous notons que 5 études sont transversales et une étude est longitudinale sur deux temps de mesure séparés de 8 mois (Barchia & Bussey, 2010). Les six études ont considéré les symptômes internalisés/externalisés comme les variables dépendantes. En termes de statistiques, trois études ont effectué des analyses par SEM, une étude a effectué des régressions logistiques (Cao & Yang, 2018), une étude a effectué des régressions linéaires en suivant le script PROCESS (Purcell et al., 2021) et une étude a eu recours à un modèle linéaire hiérarchique en multi-niveaux en étudiant les effets d'interaction entre les variables (Fitzpatrick & Bussey, 2014). En outre, 4 études ont effectué des analyses de médiation en considérant le SEP comme potentiel médiateur.

- Inclusion du genre

Toutes les études (N = 21) ont inclus le genre dans leurs analyses : 13 études ont contrôlé pour le genre et 8 études ont fait des analyses supplémentaires par genre.

3.2. Principaux résultats

- Rumination

Neuf études ont trouvé un effet indirect via la rumination de la victimisation sur les symptômes internalisés/externalisés (victimisation → rumination → symptômes), dans la mesure où la victimisation est globalement positivement associée à la rumination qui est positivement associée aux symptômes psychologiques. Parmi elles, 6 études ont trouvé que la médiation était partielle et ont étudié la dépression comme symptôme internalisé, y compris Liu et al. (2020) qui ont également évalué les symptômes de TSPT, ainsi que Gini et al. (2019) qui ont aussi étudié l'anxiété. Ces derniers ont constaté que la victimisation prédit les méta-cognitions négatives qui prédisent la rumination (victimisation → méta-cognitions négatives → rumination → symptômes d'anxiété et de dépression). De même, Barchia et Bussey (2010) ont remarqué que la victimisation au temps 1 prédit la victimisation au temps 2 qui prédit la rumination au temps 2 (victimisation

(T1) → victimisation (T2) → rumination (T2) → symptômes de dépression (T2)). Les trois études restantes ont remarqué que la médiation est totale, et ont étudié le harcèlement des pairs comme symptôme externalisé pour Malamut et Salmivalli (2021) et Li et al. (2021), ainsi que les symptômes dépressifs et d'anxiété comme symptômes internalisés pour Peets et al. (2021). Malamut et Salmivalli (2021) avec Li et al. (2021) ont remarqué que la rumination est un médiateur de la relation victimisation-harcèlement, indépendamment de son lien avec la colère ou la tristesse. Pour Peets et al. (2021), la rumination liée à la tristesse semble être le plus associée aux symptômes internalisés. Toutefois, quand tous les médiateurs sont évalués simultanément (la rumination, la colère résultant de la rumination, et la tristesse issue de la rumination), et après avoir ajusté pour la variance partagée entre ces médiateurs, il s'avère que la rumination (indépendamment de l'émotion associée) médie totalement la relation entre victimisation et symptômes internalisés. Seule une étude parle du rôle protecteur de la rumination délibérée qui serait un médiateur partiel entre la cybervictimisation et les symptômes dépressifs, et négativement corrélée aux deux (Liu et al., 2020). Dans ce cas, la rumination « délibérée » est considérée comme une stratégie où la personne fait face à son problème pour le résoudre et ne s'engage pas dans des stratégies d'évitement.

Quatre études ont étudié l'effet d'interaction entre la victimisation et la rumination pour prédire les symptômes dépressifs (Chu et al., 2019; Erdur-Baker, 2009; Stange et al., 2014) ou les symptômes dépressifs et anxieux (Garnefski & Kraaij, 2014) (victimisation x rumination → symptômes). Si Erdur-Baker (2009) ne trouve pas d'effet d'interaction significatif, les trois autres constatent que l'effet d'interaction est significatif. En l'occurrence, l'association entre victimisation et symptômes dépressifs et/ou anxieux était plus forte lorsque les niveaux de rumination étaient élevés.

Par ailleurs, trois études ont exploré la relation inverse (rumination → victimisation), avec McLaughlin et Nolen-Hoeksema (2012) et Shapero et al. (2013) affirmant que la rumination au temps 1 prédit la victimisation au temps 2, alors que Hamilton et al. (2013) ne retrouvent pas ce lien. Plus précisément, McLaughlin et Nolen-Hoeksema (2012) estiment qu'il y a un lien indirect via la victimisation de la rumination sur les symptômes internalisés (rumination → victimisation → symptômes). Shapero et al. (2013), quant à eux, affirment que l'interaction entre rumination et dépression prédit la victimisation (rumination x dépression → victimisation) : Chez les

adolescents présentant initialement des niveaux élevés de symptômes de dépression, la rumination était positivement à la victimisation.

Enfin, Camacho et ses collaborateurs (2021), dans leur analyse en *cross-lagged*, ont exploré les différents liens entre les variables : Ils trouvent qu'effectivement la (cyber)victimisation prédit la rumination (liée à la colère) (victimisation → rumination), mais qu'aussi la rumination prédit la (cyber)victimisation (rumination → victimisation). En outre, ils constatent que la (cyber)victimisation joue un rôle médiateur entre la rumination et le (cyber)harcèlement (rumination → victimisation → harcèlement).

- Sentiment d'efficacité personnelle

Quatre études ont trouvé un effet indirect via le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) de la victimisation sur les symptômes internalisés/externalisés (victimisation → SEP → symptômes), dans la mesure où la victimisation est globalement négativement associée au SEP qui est négativement associé aux symptômes psychologiques. Pour toutes ces études, la médiation retrouvée est partielle. Plus spécifiquement, Barchia et Bussey (2010) ont remarqué que la victimisation au temps 1 prédit la victimisation au temps 2 qui prédit le sentiment d'efficacité à demander du support à un ami au temps 2 (victimisation (T1) → victimisation (T2) → SEP (T2) → symptômes de dépression (T2)), mais que ce n'était pas le cas pour le sentiment d'efficacité à demander du support à un adulte. De même, Purcell et al. (2021) trouvent que le SEP social médie partiellement la relation entre victimisation et anxiété sociale, notamment lorsque les victimes ont une perception positive de leurs pairs. Singh et Bussey (2011), ont affirmé de leur côté, que la victimisation était négativement associée au SEP lié au coping (dans ces quatre dimensions) qui, à son tour, prédit différentiellement les symptômes internalisés et externalisés. Ce résultat est retrouvé par Trompeter et collaborateurs (2018) qui étudient la cybervictimisation passant par la dysrégulation émotionnelle (cybervictimisation → SEP lié au coping → dysrégulation émotionelle → symptômes). Néanmoins, ces auteurs ne trouvent pas d'association significative entre victimisation et le SEP lié au fait d'avoir un comportement proactif. Plus important encore, ils trouvent un effet protecteur du SEP lié au fait d'éviter l'auto-blâme qui est positivement corrélé à la cybervictimisation et à la dépression. Dans ce cas, selon les auteurs, s'engager dans de l'auto-

blâme permettrait à la personne de se remettre en question et de chercher des solutions lui permettant de sortir de la dynamique du cyberharcèlement.

Par ailleurs, une étude (Fitzpatrick & Bussey, 2014) a trouvé une interaction significative entre la victimisation (sociale) et le SEP à entretenir des amitiés prédisant l'anxiété et les symptômes externalisés, mais pas la dépression : le SEP-amitié est lié à moins d'anxiété sociale (quel que soit le niveau de victimisation) et à moins de symptômes externalisés (à de faibles niveaux de victimisation – au-delà de ce niveau, le SEP-amitié ne parvient plus à jouer son rôle protecteur). Enfin, Cao et Yang (2018) ont démontré que, chez des victimes de harcèlement scolaire, un niveau de SEP général plus élevé est significativement associé à une probabilité plus faible d'être impacté par le harcèlement scolaire (avoir des symptômes internalisés et externalisés). Aucune des études mentionnées n'étudie la relation inverse (SEP $\rightarrow$ victimisation).

Dans l'ensemble, que ce soit les études portant sur la rumination ou le SEP, les résultats ne diffèrent pas significativement que la victimisation soit auto-rapportée ou hétéro-rapportée.

- Résultats selon le genre

Parmi les 8 études qui ont effectué des analyses supplémentaires par genre, 6 trouvent que les résultats ne changent pas indépendamment du genre. Hamilton et al. (2013) constatent que les filles ont présenté une augmentation plus importante des symptômes dépressifs par rapport aux garçons suite à la victimisation. Pour Li et al. (2021), l'agressivité relationnelle élevée des garçons victimisés s'explique principalement par la rumination (tristesse), tandis que l'agressivité relationnelle élevée des filles victimisées était principalement due à leur forte rumination (colère).

Les autres études ont contrôlé pour le genre (n=13). Parmi elles, Stange et al. (2014) signalent qu'un effet d'interaction significatif entre la rumination, la victimisation et le genre existe, de sorte que l'interaction rumination x victimisation était significative pour les filles, mais pas pour les garçons.

4. Discussion

La présente revue offre des éléments empiriques montrant, de manière générale, que la victimisation est liée aux difficultés psychologiques internalisées et externalisées, et que cette relation peut être partiellement, voire totalement (selon certaines études), expliquée par la

rumination ou le sentiment d'efficacité personnelle. Ces derniers jouent généralement le rôle de facteur de risque dans la mesure où la rumination est positivement associée à la victimisation et aux symptômes psychologiques, alors que le SEP est négativement associé aux deux. De manière générale, les résultats obtenus semblent ne pas différer en termes de genre ou si la victimisation est auto-rapportée ou hétéro-rapportée. Ce constat est alimenté par des observations neurobiologiques : Par exemple, l'association entre victimisation, rumination et dépression semble être sous-tendue par un niveau élevé de cortisol, indépendamment du genre (Rudolph et al., 2011).

Dans certains cas, la rumination et le SEP ont joué un rôle protecteur, plus particulièrement dans le cas de la cybervictimisation, où la rumination délibérée (Liu et al., 2020) et le SEP à éviter l'auto-blâme (Trompeter et al., 2018) étaient, respectivement, négativement et positivement associés à la cybervictimisation et les symptômes psychologiques. Néanmoins, Camacho et al. (2021), dans leur modèle longitudinal, affirment que la rumination prédit bien des augmentations des niveaux de cybervictimisation, et vice-versa.

La présente revue offre également des éléments empiriques justifiant la relation rumination-victimisation, ce qui est attendu, mais n'a pas pu fournir des preuves de l'association SEP-victimisation.

En outre, aucun des articles présentés n'a étudié la relation inverse de manière exhaustive, soit symptômes psychologiques – processus (rumination/SEP) – victimisation. Or, si, comme nous l'avons déjà précisé, le lien entre symptômes psychologiques et victimisation est bidirectionnel, voire initié par les symptômes (Beeson et al., 2020; Kochel et al., 2012; Vaillancourt et al., 2013), il aurait été pertinent d'étudier ces processus dans le cadre du lien symptômes-victimisation.

Concernant les différentes caractéristiques des études présentées, nous remarquons que les pays les plus représentés sont les Etats-Unis, l'Australie et la Chine. Il n'y a aucune étude sur le sujet qui a été effectuée en France. Les travaux ciblent généralement les adolescents, mais il existe également des études effectuées sur les adultes (non incluses dans cette revue). Par exemple, Feinstein et ses collaborateurs (2014) ont démontré que la rumination joue un rôle médiateur dans l'association entre cybervictimisation et dépression chez une population adulte (Feinstein et al., 2014). Malamut et Salmivalli (2023) et Masuya et ses collaborateurs (2023) ont montré que la victimisation pendant l'enfance et l'adolescence prédisait la dépression/l'agression à l'âge adulte via la rumination (Malamut & Salmivalli, 2023; Masuya et al., 2023).

En ce qui concerne les éléments méthodologiques des différentes études, nous avons observé que l'outil le plus utilisé pour mesurer la victimisation est le SEQ (*Social Experiences Questionnaire*), suivi de l'OBVQ (*Olweus Bully-Victim Questionnaire*). Le CRSQ (*Children's Response Styles Questionnaire*) a été le questionnaire le plus largement employé pour mesurer la rumination. Le SEP, lui, a été évalué par divers outils, sans qu'une dominance particulière d'une échelle puisse être décelée. Une variété de plans méthodologiques a été constatée sans que cela n'impacte nécessairement les résultats, bien que les médiations totales aient été uniquement observées pour des études longitudinales avec des intervalles de temps d'un an et plus. Une grande partie des travaux a étudié les effets directs et indirects des variables dépendantes à travers des analyses SEM. Pour les symptômes internalisés et externalisés, la plupart des études mesurent des symptômes spécifiques (par exemple, les symptômes dépressifs) plutôt qu'un ensemble de symptômes. Pour les travaux portant sur la rumination, seul le harcèlement des pairs a été évalué comme comportement externalisé. Or, comme nous l'avons préalablement mentionné, la comorbidité entre les symptômes internalisés et externalisés est fréquente, spécialement durant l'enfance et l'adolescence (Angold et al., 1999). En outre, la rumination et le SEP semble être lié à un ensemble de problématiques internalisées et externalisées (Aldao et al., 2016; Bandura et al., 1996). Il aurait été ainsi intéressant d'élargir la symptomatologie mesurée dans un cadre transdiagnostique. Pour ce qui est des mesures utilisées pour évaluer les processus, nous constatons que, pour certaines études, la rumination liée à la tristesse de celle liée à la colère ont été distinguées, mais que cela n'a pas impacté les résultats de manière significative. Au contraire, selon Peets et al. (2021) qui ont contrôlé pour la variance partagée des deux construits, c'est le mécanisme de la rumination qui serait en lien avec la victimisation et les symptômes psychologiques, indépendamment de l'émotion qui lui est associée. Si la rumination a été souvent étudiée de manière générale dans les différents travaux (bien que certains évaluent la rumination sur l'expérience de victimisation), le SEP, quant à lui, a été globalement évalué de manière spécifique (lié au coping ou aux amitiés). Choisir entre la rumination/SEP « trait » ou « spécifique/situationnel » n'est pas évident. Il est certes pertinent d'étudier les stratégies directement liées à la victimisation ; Cependant, il est aussi important de s'intéresser aux construits « traits », afin d'étudier comment ils évoluent suite à la victimisation et comment ils prédisent la victimisation. En effet, remarquons d'emblée que les construits situationnels sont, de toute

manière, liés aux construits traits. Par exemple, dans leur étude sur le harcèlement scolaire, Kokkinos et ses collaborateurs (2015) avaient montré que les trois dimensions (émotionnelle, sociale, académique) de l'auto-efficacité sont liés, et quel que soit le domaine auquel elles se réfèrent, les croyances d'auto-efficacité sont liées à un plus grand recours aux stratégies de coping adaptées en cas de stress interpersonnel (Kokkinos et al., 2015). Dans le même ordre d'idées, nous avons constaté que la victimisation prédit la rumination par rapport à un nouveau facteur de stress social en laboratoire (Monti et al., 2017). Il semblerait ainsi que, pour ces construits, une généralisation à travers les contextes (en dehors de la victimisation) puisse se produire. Dans cette perspective, étudier les concepts-traits gagne en pertinence, surtout si l'on considère leur flexibilité/inflexibilité potentielle. En effet, pour Aldao, certaines stratégies ne sont pas en soi bonnes ou mauvaises, c'est le contexte dans lequel elles sont utilisées qui est plus important (Aldao, 2013; Aldao & Plate, 2018). Dans ce sens-là, un événement potentiellement traumatique tel que la victimisation pourrait être naturellement lié à plus de rumination ou un SEP moindre situationnel, qui pourraient être fonctionnels et potentiellement aider la personne à se remettre en question ou à rechercher des solutions. D'ailleurs, nous avons remarqué le rôle protecteur joué par ces processus dans certaines études ayant évalué la rumination et le SEP situationnels (Liu et al., 2020; Trompeter et al., 2018). Ainsi, suite à un événement potentiellement traumatique, ce n'est pas l'utilisation de stratégies perçues comme « inadaptées » qui serait liée à la détresse psychique, mais plutôt l'inflexibilité et la généralisation à travers les contextes de réponses ayant perdu leur fonction (Bonanno & Burton, 2013), d'où l'intérêt pour les construits non situationnels. Or, les données présentées dans les études ne nous permettent pas justement d'apprécier l'évolution dans le temps des construits généraux de rumination et de SEP. Si les symptômes internalisés et externalisés évoluent de manière longitudinale en fonction des niveaux de victimisation (Smith et al., 2004), et que les individus parviennent généralement à rester flexibles suite à un événement potentiellement traumatique (Bonanno & Burton, 2013), nous devrions observer des évolutions dans le temps pour les scores de rumination et de SEP .

Limites

Cette revue présente des limites qu'il faudrait évoquer. Premièrement, nous n'avons inclus que les études en anglais et les articles publiés dans les revues, ce qui constitue un biais de sélection. De la même manière, nous n'avons inclus que les travaux étudiant les enfants et les adolescents d'âge scolaire, excluant de ce fait les études mentionnées réalisées sur des adultes. Ensuite, nous

avons limité notre champ d'étude sur trois groupes de variables (victimisation/ rumination-SEP/ symptômes internalisés et externalisés), ce qui a exclu des études pertinentes dans un cadre plus large : Par exemple, des études ont exploré l'effet médiateur de la rumination entre la victimisation et le désengagement à l'école (Dorio et al., 2019; Galand & Hospel, 2013) ou encore le bien-être subjectif (Schunk et al., 2022), non seulement les symptômes internalisés et externalisés. En outre, nous n'avons pas mis l'accent sur d'autres processus pouvant expliquer la relation victimisation-symptômes, dont certains sont présentés dans des articles de cette revue, comme le style cognitif négatif (Hamilton et al., 2013), les méta-cognitions négatives (Gini et al., 2019), ou encore la catastrophisation, le *reappraisal* et le recadrage positif (Garnefski & Kraaij, 2014). Pour aller plus loin, l'effet de la rumination et du SEP sur les symptômes psychologiques peut être également étudié dans le cadre des adversités, outre la victimisation, comme l'ont fait certaines études incluses dans ce chapitre (Hamilton et al., 2013; Shapero et al., 2013; Stange et al., 2014). A savoir qu'étudier la victimisation seule (et non avec d'autres adversités ou traumatismes) est légitime, surtout que la victimisation par les pairs prédit des symptômes psychologiques au-delà de l'effet de la maltraitance infantile (Sansen et al., 2014).

En **résumé**, le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) et la rumination sont des processus psychologiques associés avec la victimisation par les pairs.
Des études ont trouvé un effet indirect de la victimisation sur les symptômes internalisés/harcèlement des pairs via la rumination (médiation totale ou partielle, selon les études). D'autres ont exploré l'interaction entre la victimisation et la rumination, montrant que l'association entre la victimisation et les symptômes était plus forte lorsque les niveaux de rumination étaient élevés. Des travaux de recherche ont également examiné la relation inverse (rumination → victimisation), avec des résultats mitigés. Néanmoins, il semble que la rumination prédit et est prédite par la victimisation par les pairs.
Des études ont également trouvé un effet indirect de la victimisation sur les symptômes internalisés/externalisés via le sentiment d'efficacité personnelle (SEP), avec une médiation partielle. D'autres ont montré que le SEP joue un rôle protecteur quant aux effets néfastes de la victimisation.
De manière générale, les résultats ne diffèrent pas significativement selon le genre ou si la victimisation est auto-rapportée ou hétéro-rapportée.
Les études sont variées au niveau méthodologique. Elles ont principalement utilisé le SEQ et l'OBVQ pour mesurer la victimisation, le CRSQ pour mesurer la rumination, et divers outils pour mesurer le SEP. La rumination et le SEP ont été étudiés à la fois de manière générale et spécifique/situationnelle, de plus, le SEP a été davantage étudié de manière spécifique. Néanmoins, il est pertinent d'explorer les construits traits de manière plus exhaustive pour comprendre leur évolution dans le temps, leur flexibilité potentielle et leur impact sur la victimisation et les symptômes psychologiques.

REFLEXION ET TRANSITION VERS LA PARTIE EMPIRIQUE

Au vu des éléments présentés dans cette revue de la littérature, et dans notre partie théorique dans son ensemble, il nous semble pertinent d'étudier les processus psychologiques en lien avec la victimisation par les pairs et les symptômes internalisés et externalisés.

Nous nous sommes basées sur un modèle clinique processuel, celui élaboré par Philippot et ses collaborateurs (2018, 2024), qui nous intéresse par son approche pratique, empirique et transdiagnostique (voir chapitre 2). Nous avons plus particulièrement cerné la rumination et le sentiment d'efficacité personnelle comme variables d'intérêt dans le cadre de notre étude. Bien que ces variables aient été étudiées dans la littérature sur le harcèlement scolaire, certains éléments méritaient d'être approfondis (voir chapitre 3).

De ce fait, notre premier enjeu sera de répliquer (ou pas) les résultats retrouvés dans la littérature sur la victimisation, la rumination, le SEP et les symptômes psychologiques internalisés et externalisés dans un échantillon de collégiens français (étude 2a). Ensuite, il nous semble pertinent d'étudier le lien direct et indirect (par le biais de la rumination et du SEP) de la victimisation par les pairs sur les symptômes psychologiques (étude 2a et 2b), mais également d'explorer la relation inverse (symptômes-rumination/SEP-victimisation) (étude 2b). Nous utiliserons pour cela une mesure globale de symptômes internalisés et des symptômes externalisés dans leur ensemble (au-delà de l'agression relationnelle), de la rumination et du sentiment d'efficacité personnelle. Enfin, comme nous l'avons préalablement mentionné, il nous semble important d'observer l'évolution de ces concepts dans le temps (étude 2b).

Ainsi, mettre en évidence les liens entre ces processus et les troubles internalisés et externalisés pourrait avoir une portée pratique : (1) aider les victimes à sortir du cercle vicieux de la victimisation et de prendre soin de leur santé mentale (prévention tertiaire), mais également (2) d'aider les personnes à risque (par exemple des personnes ayant des problèmes de santé mentale et présentant des symptômes psychologiques) à ne pas entrer dans une dynamique de harcèlement scolaire et de prévenir des séquelles plus lourdes sur leur santé psychique (prévention secondaire). Ceci est d'autant plus important que la prévention primaire (prévenir le harcèlement scolaire en tant que tel) semble être limitée : ainsi, les programmes de prévention du harcèlement scolaire réduiraient globalement la victimisation de 17 % à 20 % (Ttofi & Farrington, 2011) et il n'est toujours pas clair quels éléments clés réduisent réellement le comportement d'agression (Evans et

al., 2014). En outre, il est intéressant de noter que les victimes qui évoluent dans un environnement "sain" (dans des classes avec de faibles taux de harcèlement scolaire ou avec des programmes de lutte contre le harcèlement scolaire qui sont mis en place), semblent souffrir davantage sur le plan de leur santé mentale que celles qui évoluent dans d'autres environnements. Ce « paradoxe du contexte sain » (*healthy context paradox)*, pourrait être attribué justement à des biais d'attribution interne des victimes qui demeurent dans cette situation (Garandeau & Salmivalli, 2019; Gini et al., 2020; Laninga-Wijnen et al., 2023; Yun & Juvonen, 2020). Ces constats confirment la pertinence de s'intéresser aux processus en jeu dans la relation entre victimisation-symptômes psychiques, en l'occurrence la rumination et le sentiment d'efficacité personnelle, au-delà de la prévention primaire.

Dans cette perspective, nous étudierons l'effet d'une stratégie de prévention tertiaire préconisée par l'Education Nationale, la préoccupation partagée (FR), sur la victimisation, la rumination, le sentiment d'efficacité personnelle et les symptômes psychologiques (étude 3).

Pour procéder à ces analyses, il sera nécessaire de mesurer les différents concepts en jeu. Pour la mesure de la victimisation par les pairs, notre choix s'est porté sur le questionnaire d'Olweus (OBVQ-R) dans son adaptation française par Kubiszewski et ses collaborateurs (2014). En effet, en plus d'être communément utilisé par la communauté scientifique, il fournit aux participants une définition complète du harcèlement scolaire, et nous permet de mesurer la victimisation selon une approche continue et catégorielle. L'approche catégorielle nous permettra d'étudier nos diverses variables d'intérêt dans le temps en fonction des différents statuts (par exemple, victime v/s non-impliqué). Dans le cadre de cette thèse, nous avons gardé le seuil (*cut-off* de « 2 ou 3 fois et plus») proposé par Olweus et Solberg (2003). Par ailleurs, nous utiliserons aussi l'approche continue de cet outil dans l'étude 2b.

Pour les symptômes internalisés et externalisés, nous utiliserons le Questionnaire des forces et des faiblesses (SDQ ; Goodman, 1997) dans sa version française de Capron et ses collaborateurs (2007). Son utilisation est libre de droit et disponible en *open access*[9]. Il permet d'avoir une approche transdiagnostique qui s'intéresse aux difficultés des jeunes dans différents domaines de leur vie (difficultés émotionnelles, relationnelles, comportementales/hyperactivité). En outre, Goodman et ses collaborateurs (2010) estiment que, dans la population générale, ce questionnaire

[9] Le questionnaire est accessible sur le site https://www.sdqinfo.org/py/sdqinfo/b3.py?language=French

peut être utilisé pour évaluer les « difficultés internalisées » (incluant les difficultés relationnelles et émotionnelles) et les « difficultés externalisées » (incluant les difficultés comportementales et l'hyperactivité) (Goodman et al., 2010). Les propriétés psychométriques de la version française ont été étudiées par Capron et ses collaborateurs (2007).

La victimisation étant davantage liée aux symptômes internalisés que les symptômes externalisés, nous évaluerons l'intensité des symptômes dépressifs et anxieux de manière plus spécifique. Nous utiliserons à cet effet des outils empiriquement validés dans des populations de jeunes, soit l'Echelle d'anxiété état-trait pour enfant (STAIC - trait) dans sa version française de Turgeon et Chatrand (2003), et l'Inventaire de dépression de l'enfant (CDI ; Kovacs & Beck, 1977) dans sa version française de Moor et Mack (1982). Ces deux questionnaires nous ont permis également de situer notre échantillon par rapport à un échantillon théorique (étude 2a).

Pour la rumination, nous avons opté pour le Questionnaire sur les styles de réponse des enfants (CRSQ; Abela et al., 2002) dans sa version française par Le Van et ses collaborateurs (2021). De par sa pertinence, ce questionnaire a notamment été retenu par le plus grand nombre d'études ayant évalué la rumination-trait avec le harcèlement scolaire (voir chapitre 3). Les propriétés psychométriques de la version française ont été étudiées par Le Van et ses collaborateurs (2021).

En ce qui concerne le sentiment d'efficacité personnelle (SEP), les différentes études rapportées dans le chapitre 3 ont utilisé différents outils spécifiques (et non globaux). Comme nous l'avons mentionné, il serait pertinent d'évaluer le construit-trait dans le cadre de cette thèse. Nous avons retenu le *Self-Efficacy Questionnaire for Children* (SEQ-C), élaboré par Muris (2001), car il permet d'étudier le SEP global, mais aussi trois dimensions (social, académique, émotionnel). Or, nous avons précédemment souligné que ces dimensions sont liées entre elles et à la victimisation par les pairs. Dans la mesure où le SEQ-C n'a pas été validé en français, le premier chapitre de la partie empirique porte sur les propriétés psychométriques de la version française du SEQ-C (*Self-Efficacy Questionnaire for Children*) (étude 1).

PARTIE EMPIRIQUE

Chapitre 4 Etude 1 : Propriétés psychométriques d'une version francophone du *Self-Efficacy Questionnaire for Children*[10]

1. Introduction

Pour Bandura (1997), le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) fait référence à la croyance en ses capacités à atteindre ses objectifs et à réaliser certaines tâches. L'auteur postule que le sentiment d'efficacité personnelle est le fondement de l'action humaine : lorsqu'une personne ne croit pas en sa capacité à atteindre les résultats souhaités par ses actions, elle manque de motivation pour agir ou persévérer dans les moments difficiles (Bandura, 1997). Ainsi, il n'est plus à démontrer aujourd'hui que le sentiment d'efficacité personnelle a une implication clinique importante : dans cette optique, l'objectif principal de la thérapie est de faciliter le développement des compétences des patients afin qu'ils exercent un meilleur contrôle sur leurs pensées, leurs émotions et leurs comportements (Philippot et al., 2018).

Les chercheurs dans le domaine (Bandura et al., 1999; Chen et al., 2004; Scholz et al., 2002; Schwarzer et al., 1997) distinguent le sentiment d'efficacité personnelle général du sentiment d'efficacité spécifique à une tâche (par exemple ; le sentiment d'auto-efficacité pour gérer les situations phobiques mesuré à l'aide d'un questionnaire élaboré par Flatt & King, 2009), bien que les deux concepts soient intimement liés (Betz & Klein, 1996). Le sentiment d'efficacité personnelle général, lui, renvoie à la confiance globale d'un individu par rapport à sa capacité à réaliser des tâches dans un large éventail de situations (Scholz et al., 2002; Schwarzer et al., 1997).

Dans le cas des adolescents, ces derniers doivent gérer simultanément d'importantes transitions biologiques, éducatives et sociales. Selon Bandura (1999), une bonne gestion des défis de l'adolescence, dont les changements biopsychosociaux, dépend en grande partie du sentiment d'efficacité des adolescents. Bandura et ses collaborateurs (1999) ont par exemple démontré que de faibles niveaux d'auto-efficacité étaient prédictifs de symptômes dépressifs à long terme dans un échantillon d'adolescents (Bandura et al., 1999). Le SEP est ainsi corrélé de manière négative avec la dépression, les symptômes de troubles anxieux (Muris 2002), les idées suicidaires (Valois et al., 2015), mais également avec les symptômes externalisés (Bandura et al., 1996; Suldo &

[10] Ce chapitre a fait l'objet d'un article qui a été soumis

Shaffer, 2007). Le SEP prédit aussi la satisfaction par rapport à la vie (Vecchio et al., 2007) et l'estime de soi (Chen et al., 2004; Thibodeau et al., 2021). Au niveau comportemental, le SEP est un prédicteur significatif de la réussite scolaire (Bandura et al., 1996; Thibodeau et al., 2021) et de l'engagement prosocial (Liu & Ngai, 2019). Des études ont aussi montré que de faibles niveaux de SEP sont liés à des comportements d'intimidation et de victimisation par les pairs (par exemple; Kokkinos & Kipritsi, 2012).

Devant l'intérêt grandissant pour le sentiment d'efficacité personnelle, Muris crée en 2001 le SEQ-C *(Self-Efficacy Questionnaire for Children)* en suivant les recommandations de Bandura (1999) afin de mesurer le SEP des enfants et des adolescents (Muris, 2001). Le SEQ-C dans sa version originale comporte 24 items, et est divisé en trois facteurs relatifs aux domaines d'auto-efficacité : (1) l'auto-efficacité sociale qui renvoie à la capacité perçue à entretenir des relations avec les pairs et à s'affirmer ; (2) l'auto-efficacité académique qui concerne la capacité perçue à gérer son propre comportement d'apprentissage, maîtriser des matières scolaires et répondre aux attentes académiques ; et (3) l'auto-efficacité émotionnelle qui se rapporte à la capacité perçue à faire face aux émotions négatives. Les réponses aux différentes questions sont de type Likert allant de (1) Pas du tout à (5) Très bien. L'échelle permet d'obtenir également un score total correspondant au sentiment d'efficacité personnelle global. Dans son article de validation sur un échantillon hollandais (N=330, 57.6% de filles ; *M* âge= 15.3, *ET*=1, âges compris entre 14 et 17 ans), l'auteur supprime 3 items (1, 18 et 23) suite à une analyse factorielle, et 21 items sont ainsi retenus. La répartition des items par facteur est comme tel : le facteur 1 (SEP académique) est composé des items 4,7,10,13,16,19 et 22. Le facteur 2 (SEP émotionnel) inclut les items 3, 5, 9, 12, 15, 21, 24. Le facteur 3 (SEP social) est composé des items 2, 6, 8, 11,14, 17, 20. L'outil présente une bonne consistance interne avec des alphas de Cronbach de 0.88 pour le score total, de 0.85 pour le SEP social, de 0.88 pour le SEP académique et de 0.86 pour le SEP émotionnel. D'autre part, Muris relève une différence significative entre filles et garçons, indiquant que les filles présentent un SEP global et émotionnel inférieur à celui des garçons. En outre, à l'instar de Bandura, il remarque que le SEP est corrélé négativement à la dépression (Muris, 2001). Suite à cette étude princeps, plusieurs chercheurs ont étudié les propriétés psychométriques du SEQ-C dans diverses cultures. Après avoir effectué une revue de la littérature sur le sujet, nous avons identifié onze études pertinentes réalisées dans différents pays. Deux de ces études n'ont pas étudié le SEQ-C dans sa totalité, mais plutôt des sous-échelles du questionnaire : Salado et ses

collaborateurs (2022) ont étudié la sous-échelle du sentiment d'efficacité personnelle (SEP) social (8 items) dans un échantillon d'adolescents espagnols (N=5773, 52.3% de filles, âges compris entre 11 et 18 ans). Ils retrouvent une bonne consistance interne avec un alpha de Cronbach égal à 0.82. Leur analyse factorielle confirmatoire indique un bon ajustement du modèle à 8 items par rapport aux données (NNFI = 0.981; CFI = 0.989; IFI = 0.989; RMSEA = 0.008; SRMR = 0.037). Le score de SEP social corrèle positivement avec le score du support des amis mesuré par une sous-échelle de l'échelle multidimensionnelle du soutien social perçu (Salado et al., 2022). Minter et Pritzker (2015), quant à eux, ont analysé deux sous-échelles du SEQ-C de Muris (2001) de manière indépendante, soit le sentiment d'efficacité personnelle social et le sentiment d'efficacité personnelle académique, dans un échantillon américain présentant une diversité ethnique importante (N=3350, 52% de filles, âges compris entre 11 et 19 ans). Ils relèvent une bonne consistance interne des sous-échelles indépendamment des ethnies, mais montrent que la saturation des items varie d'une ethnie à l'autre suite à leur analyse factorielle exploratoire (Minter & Pritzker, 2015).

En outre, une étude réalisée par Tan et Chellapan (2018) sur un échantillon d'adolescents malaisiens (N=299, 56.2% de filles, âges compris entre 16 et 19 ans) a été effectuée sur la base du modèle de Rasch, un cas spécifique de la théorie des réponses aux items. Ce modèle probabiliste étudie le lien entre la performance des individus par rapport à un item en prenant en compte les caractéristiques de l'individu (par exemple, la capacité de l'individu) et de l'item en soi (par exemple, la difficulté de l'item). Le modèle de Rasch, plus spécifiquement, s'intéresse à la probabilité d'avoir une « bonne réponse » aux items typiquement dichotomiques (vrai/faux ; correct/incorrect). Pour Rasch, cette probabilité dépend de la difficulté des items et de la capacité de l'individu, en sachant que les individus qui ont une meilleure capacité par rapport au trait mesuré sont plus enclins à mieux répondre aux items difficiles. Le modèle de Rasch évalue l'adéquation de chaque item au modèle et examine si les réponses observées correspondent aux réponses attendues prédites par le modèle. Cette adéquation est évaluée sur la base d'indices statistiques, tels que les statistiques d'interaction item-trait mesuré (Van der Linden, 2010). Dans l'article de Tan et Chellapan (2018), les auteurs relèvent des bons indicateurs d'adéquation des 24 items originaux du SEQ-C (par exemple, l'indice de INFIT MNSQ (*mean square*) est de 0.66-1.36, ce qui rentre dans les critères de valeurs comprises entre 0.6-1.4). Or, en l'occurrence, le SEQ-C mesure le sentiment d'efficacité personnelle, et non pas « une performance » (cognitive ou

autre). En outre, les items, qui sont d'ailleurs sur une échelle de Likert avec 5 réponses possibles, ne peuvent pas être catégorisés en termes de difficulté. Bien que le modèle de Rasch puisse s'adapter à des items non dichotomiques et à des construits divers (pas nécessairement liés à la performance), il semble que les méthodes psychométriques qui évaluent la fidélité (par exemple ; consistance interne, fidélité test-retest) et la validité de l'instrument (par exemple ; validité de construit), soient plus adaptées pour appréhender un construit psychologique complexe comme le sentiment d'efficacité personnelle.

De ce fait, après avoir éliminé ces trois études des onze initialement retrouvées, nous avons présenté les huit études retenues sous forme de tableau (voir tableau 4 ci-dessous). Ce dernier résume ces différents travaux en indiquant l'échantillon étudié, les analyses effectuées, ainsi que les résultats obtenus.

Tableau 4. Résumé des études étudiant les propriétés psychométriques du SEQ-C

Etude	Echantillon	Analyses effectuées (avec l'outil psychologique utilisé)	Résultats
Muris (2002) (Note : L'étude n'est pas un travail de validation du SEQ-C)	596 participants (53% de filles ; *M* âge= 15, *ET*=2, âges compris entre 12 et 19 ans) issus d'un collège/lycée en Belgique	- Analyse factorielle exploratoire - Etude de la consistance interne - Etude du lien entre le SEP avec l'anxiété trait (STAIC-trait), les symptômes de troubles anxieux (SCARED) et la dépression (CDI) STAIC, State-Trait Anxiety Inventory for Children; SCARED, Screen for Child Anxiety Related Emotional Disorders; CDI, Children's Depression Inventory.	- Une structure à trois facteurs et 21 items a été retrouvée. Les items 1, 18 et 23 ont été supprimés. - Les indices de consistance interne sont bons (α = 0.90 pour le SEP global, α = 0.82 pour le SEP social, α = 0.84 pour le SEP académique, et α = 0.86 pour le SEP émotionnel). - Des corrélations négatives significatives ont été trouvées entre le SEP (global et dans ses 3 dimensions) et l'anxiété trait, les symptômes anxieux et la dépression
Suldo et Shaffer (2007)	697 participants (64% de filles ; *M* âge= 14.79, *ET*=1.82, âges compris entre 12 et 18 ans) issus de trois collèges et deux lycées d'un district rural aux Etats-Unis. L'étude a été répétée sur un échantillon de 319 participants issus d'un lycée rural d'un autre Etat (68% de filles ; *M* âge= 16.13, *ET*=1.18)	- Analyse factorielle exploratoire - Etude de la consistance interne - Etude du lien entre le SEP avec les symptômes internalisés et externalisés (YSR) et avec la satisfaction globale de la vie (SLSS) YSR, Youth Self Report of the Child Behavior Checklist; SLSS, Students' Life Satisfaction Scale.	- Les items 1, 18 et 23 ont été supprimés d'emblée (utilisation de la structure de Muris à 21 items pour l'analyse factorielle exploratoire). Suite à l'AFE, une structure à trois facteurs été retrouvée. Les items 3 et 10 n'ont pas une saturation satisfaisante pour le premier échantillon, il en est de même pour les items 10 et 13 pour le deuxième échantillon. Les auteurs préconisent alors de garder une structure à 20 items pour le SEQ-C américain (avec les items 1, 10, 18 et 23 supprimés) et de pousser les recherches sur le sujet. - Les indices de consistance interne sont satisfaisants (α = 0.73 pour le SEP social, α = 0.82 pour le SEP académique, et α = 0.79 pour le SEP émotionnel) - Des corrélations négatives significatives ont été retrouvées entre les symptômes internalisés et le SEP dans ses trois dimensions, ainsi qu'entre les symptômes externalisés et le SEP académique et émotionnel. Des corrélations positives ont été retrouvées entre la satisfaction globale de la vie et le SEP dans ses trois dimensions.

Kokkinos & Kipritsi (2012) (Note : L'étude n'est pas un travail de validation du SEQ-C)	206 participants en classe de 6ème (53.9% de filles, âges compris entre 10 et 13 ans) issus de sept écoles urbaines en Grèce	- Analyse factorielle exploratoire - Etude de la consistance interne - Etude du lien entre SEP et harcèlement scolaire (« Bullying and Victimization Scale », créé par le premier auteur pour la population grecque)	- Une structure à trois facteurs a été identifiée. Aucune information n'est donnée sur la saturation des items par rapport aux facteurs, mais les auteurs retiennent les 24 items originaux. - Les indices de consistance interne sont satisfaisants (α = 0.83 pour le SEP global, α = 0.70 pour le SEP social, α = 0.82 pour le SEP académique, et α = 0.67 pour le SEP émotionnel). - Des corrélations négatives significatives ont été retrouvées entre la victimisation par les pairs et le SEP (global et dans ses trois dimensions), ainsi qu'entre le harcèlement des pairs et le SEP académique et global.
Habibi Asgarabad et al. (2014)	946 participants (50% filles, *M* âge= 16.5, âges compris entre 14 et 19 ans) issus de quatre lycées de Tehran en Iran	- Analyse factorielle confirmatoire - Etude de la consistance interne et de la fidélité test-retest (à deux semaines d'intervalle) - Etude du lien entre la performance académique (« les notes ») et le SEP académique, la dépression (CDI) et l'anxiété (STAIC) avec le SEP émotionnel, ainsi que l'évitement social (SADS) et le SEP social. CDI, Children's Depression Inventory; STAIC, State-Trait Anxiety Inventory for Children; SADS, Social Avoidance and Distress Scale.	- Des analyses factorielles confirmatoires ont été effectuées et démontrent la supériorité du modèle à 3 facteurs (oblique) avec les 21 items de Muris par rapport à celui à un facteur avec 21 items et celui à 3 facteurs (orthogonal) avec 21 items (χ^2 (186) = 951.78 ; CFI = 0.93; NNFI = 0.93; RMSEA = 0.066 [90% CI = 0.062, 0.071] ; SRMR = 0.05). Les données montrent aussi une bonne saturation factorielle des items. - Les indices de consistance interne sont satisfaisants pour les garçons (et les filles) (α = 0.85 (0.83) pour le SEP global, α = 0.73 (0.70) pour le SEP social, α = 0.82 (0.82) pour le SEP académique, et α = 0.76 (0.78) pour le SEP émotionnel). - Une bonne fidélité test-retest a été retrouvée (0.90 pour le SEP global, 0.82 pour le SEP social, 0.87 pour le SEP académique, et 0.89 pour le SEP émotionnel). - Des corrélations positives significatives ont été retrouvées entre la performance académique et le SEP académique, et des corrélations négatives significatives ont été retrouvées entre l'anxiété et la dépression avec le SEP émotionnel, ainsi que l'évitement social et le SEP social.
Kim et al. (2015)	334 participants (46% filles, *M* âge= 15.5, *ET* = 1.41, âges compris entre 13 et 18 ans) issus d'orphelinats en Corée du Sud	- Analyse factorielle confirmatoire - Etude de la consistance interne - Etude du lien entre le SEP et la dépression (CES-D)	- Des analyses factorielles confirmatoires ont été effectuées et démontrent la supériorité du modèle à 3 facteurs avec 21 items de Muris (items 1, 18 et 23 supprimés) par rapport à celui à un facteur, et à ceux à 3 facteurs avec 24, 23 (item 1 supprimé) et 22 items (items 1 et 18 supprimés) (χ^2 (186) = 424.195 ; CFI = 0.94 ; TLI = 0.93; RMSEA = 0.062 [90% CI = 0.055, 0.070] ; WRMR = 1.23). Les données montrent aussi une bonne saturation factorielle des items. - Les indices de consistance interne sont bons (α = 0.86 pour le SEP global, α = 0.76 pour le SEP social, α = 0.83 pour le SEP académique, et α = 0.75 pour le SEP émotionnel).

		CES-D, Center for Epidemiologic Studies Scale for Depression	- Des corrélations négatives significatives ont été retrouvées entre la dépression et le SEP (global et dans ses trois dimensions)
Thibodeau et al. (2021) (Note : L'étude n'est pas un travail de validation du SEQ-C)	391 participants (74.7% de filles, *M* âge= 19.56, âges compris entre 16 et 25 ans) issus de trois établissements collégiaux au Canada	- Analyse factorielle confirmatoire - Etude de la consistance interne - Etude du lien entre le SEP et l'estime de soi (SPPA), ainsi que le SEP et l'intention de décrocher au niveau scolaire (mesuré par le biais d'un instrument composé de trois énoncés avec des réponses de type Likert) SPPA, Self-Perception Profil for Adolescents	- Une analyse factorielle confirmatoire a été effectuée sur les 21 items de Muris et montre un ajustement adéquat (CFI = 0.92; NNFI = 0.91; RMSEA = 0.072). Les auteurs fournissent peu d'informations sur la structure factorielle. - Les indices de consistance interne sont satisfaisants (α = 0.73 pour le SEP social, α = 0.81 pour le SEP académique, et α = 0.81 pour le SEP émotionnel). - Des corrélations positives significatives ont été retrouvées entre le SEP dans ses trois dimensions et l'estime de soi et des corrélations négatives significatives ont été retrouvées entre le SEP dans ses trois dimensions et l'intention de décrocher
Affandi et al. (2022)	187 participants (83% de filles, âges compris entre 12 et 18 ans) issus d'un orphelinat en Indonésie	- Analyse factorielle confirmatoire - Etude de la consistance interne	- Après avoir regardé la saturation factorielle des 21 items de Muris, les auteurs suppriment l'item 2 (saturation factorielle de 0.35 < 0.4). Des analyses factorielles confirmatoires ont été effectuées et démontrent la supériorité du modèle à 3 facteurs avec 20 items (items 1, 2, 18 et 23 supprimés) par rapport à celui à 3 facteurs et 21 items. (χ^2 (167) = 169.999 ; CFI = 0.999 ; TLI = 0.999; RMSEA = 0.008; SRMR = 0.059). Les données montrent aussi une bonne saturation factorielle des items suite à la suppression de l'item 2. - Les indices de consistance interne sont satisfaisants (α = 0.89 pour le SEP global, α = 0.72 pour le SEP social, α = 0.83 pour le SEP académique, et α = 0.79 pour le SEP émotionnel).
Xie et al. (2023)	788 participants (46.5% de filles, *M* âge= 13, *ET* = 2.31, âges compris entre 9 et 18 ans) issus de 9 établissements scolaires à Wuhan en Chine	- Analyse factorielle confirmatoire - Etude de la mesure d'invariance - Etude de la consistance interne - Etude du lien entre le SEP et le comportement prosocial (PTM, sous-échelle « public prosocial behavior »), ainsi que le SEP avec le harcèlement scolaire (PRQ) et la victimisation par les pairs	- Après avoir regardé la saturation factorielle des 21 items de Muris, les auteurs suppriment l'item 8 (saturation factorielle de 0.27 < 0.4). Des analyses factorielles confirmatoires ont été effectuées et démontrent la supériorité du modèle à 3 facteurs avec 20 items (items 1, 8, 18 et 23 supprimés) par rapport à celui à 3 facteurs et 21 items, ainsi que par rapport aux modèles à un facteur avec 20 et 21 items (χ^2 (166) = 1269 ; CFI = 0.924; RMSEA = 0.069; SRMR = 0.045). Les données montrent aussi une bonne saturation factorielle des items suite à la suppression de l'item 8. - La mesure d'invariance montre l'invariance de la structure factorielle en termes de genre et de niveau scolaire (primaire et secondaire)

		(mesuré par le biais d'un instrument composé de sept items avec des réponses de type Likert) PTM, Prosocial Tendencies Measure ; PRQ, Participant Roles Questionnaires	- Les indices de consistance interne sont excellents (α = 0.93 pour le SEP global, α = 0.81 pour le SEP social, α = 0.90 pour le SEP académique, et α = 0.85 pour le SEP émotionnel). - Des corrélations négatives et significatives ont été retrouvées entre le SEP (global et dans ses trois dimensions) avec le fait de harceler et la victimisation par les pairs, et des corrélations positives et significatives ont été retrouvées entre le SEP (global et dans trois dimensions) avec le comportement prosocial.

Ainsi, l'outil a été traduit en anglais, grec, perse, coréen, français (Canada), indonésien, chinois et malais. Une partie de l'outil (SEP social) a été traduite en espagnol. Les versions grecque et française n'ont pas fait l'objet d'une étude de validation, mais la traduction du SEQ-C dans ces langues a été utilisée dans le cadre de recherches avec des objectifs différents (étude du décrochage scolaire pour la version française canadienne, et du harcèlement scolaire pour la version grecque).

Les huit études présentées dans le tableau 1 sont réalisées sur des échantillons composés d'enfants et d'adolescents : Plus spécifiquement, cinq études (Affandi et al., 2022; Habibi Asgarabad et al., 2014; Kim et al., 2015; Muris, 2002; Suldo & Shaffer, 2007) s'intéressent aux collégiens et lycéens (âges compris entre 12 et 18-19 ans). Kokkino & Kipritsi (2012) étudient des pré-adolescents (âges compris entre 10 et 13 ans), alors que Thibodeau et ses collaborateurs (2021) ciblent une population de lycéens et jeunes adultes (âge compris entre 16 et 25 ans). Xie et ses collaborateurs (2023), eux, sont les seuls à étudier un large éventail de participants, du primaire au lycée, avec des âges compris entre 9 et 18 ans.

Pour ce qui est des analyses portant sur la validité interne, trois études ont réalisé des analyses factorielles exploratoires (Kokkinos & Kipritsi, 2012; Muris, 2002; Suldo & Shaffer, 2007), alors que les cinq autres ont effectué des analyses factorielles confirmatoires (Affandi et al., 2022; Habibi Asgarabad et al., 2014; Kim et al., 2015; Thibodeau et al., 2021; Xie et al., 2023). Pour ces dernières, les auteurs ont comparé différents modèles, sauf pour Thibodeau et ses collaborateurs (2021) qui ont uniquement étudié les indices de confirmation de la version avec les 21 items de Muris (items 1, 18 et 23 supprimés): Affandi et ses collaborateurs (2022) ont comparé le modèle à 3 facteurs avec 20 items (items 1, 2, 18 et 23 supprimés) à celui à 3 facteurs et 21 items de Muris ; Habibi Asgarabad et ses collaborateurs (2014) ont comparé le modèle à 3 facteurs (oblique) avec les 21 items de Muris par rapport à celui à un facteur avec 21 items et celui à 3 facteurs (orthogonal) avec 21 items ; Kim et ses collaborateurs (2015) ont comparé le modèle à 3 facteurs avec 21 items de Muris (items 1, 18 et 23 supprimés) par rapport à celui à un facteur, et à ceux à 3 facteurs avec 24, 23 (item 1 supprimé) et 22 items (items 1 et 18 supprimés) ; Enfin, Xie et ses collaborateurs (2023) ont comparé le modèle à 3 facteurs avec 20 items (items 1, 8, 18 et 23 supprimés) par rapport à celui à 3 facteurs et 21 items de Muris, ainsi que par rapport aux modèles à un facteur avec 20 et 21 items. Ces différentes analyses, exploratoires et confirmatoires, concordent toutes quant à la structure à trois facteurs de l'outil (oblique), correspondant aux trois domaines du sentiment d'efficacité personnelle. Néanmoins, les items retenus diffèrent d'une étude à l'autre.

Les 24 items originaux ont été gardés pour une seule étude suite à une analyse factorielle exploratoire (Kokkinos & Kipritsi, 2012). Quatre études retiennent la version à 21 items avec les items 1, 18 et 23 supprimés (Habibi Asgarabad et al., 2014; Kim et al., 2015; Muris, 2002; Thibodeau et al., 2021) : Ces différentes études ont effectué des analyses factorielles confirmatoires, à l'exception de celle de Muris (2002) qui a repris une analyse factorielle exploratoire. En outre, Habibi Asgarabad et ses collaborateurs (2014), ainsi que Thibodeau et ses collaborateurs (2021), retiennent d'emblée une version à 21 items ; seuls Kim et ses collaborateurs (2015) comparent la version à 21 items à la structure des 24 items originaux : Les trois études restantes préconisent une version à 20 items (Affandi et al., 2022; Suldo & Shaffer, 2007; Xie et al., 2023) suite à l'analyse de leurs résultats. Toutefois, ces études s'intéressent d'emblée à la version à 21 items de Muris (et non pas aux 24 items originaux) et suppriment chacune un item additionnel différent : Suldo et Shaffer (2007) identifient une structure à 20 items suivant leur analyse factorielle exploratoire avec les items 1, 10, 18 et 23 supprimés. Affandi et ses collaborateurs (2022), ainsi que Xie et ses collaborateurs (2023), montrent le bon ajustement d'une structure à 20 items (items 1, 2, 18 et 23 supprimés et items 1, 8, 18 et 23 supprimés respectivement) suite à leur analyse factorielle confirmatoire.

La consistance interne de l'outil est généralement satisfaisante, voir bonne ou excellente dans certaines études (Kim et al., 2015; Muris, 2002; Xie et al., 2023). Seuls Habibi Asgarabad et ses collaborateurs (2014) étudient la fidélité test-retest à deux semaines d'intervalle et retrouvent de bons résultats (0.90 pour le SEP global, 0.82 pour le SEP social, 0.87 pour le SEP académique, et 0.89 pour le SEP émotionnel).

Enfin, sept études ont étudié les liens entre le SEP avec d'autres variables, seuls Affandi et ses collaborateurs (2022) ne l'ont pas fait. Des corrélations négatives ont été trouvées entre le SEP et les symptômes internalisés et externalisés, notamment l'anxiété et la dépression (Habibi Asgarabad et al., 2014; Kim et al., 2015; Muris, 2002; Suldo & Shaffer, 2007), le harcèlement scolaire (harcèlement des pairs et victimisation par les pairs) (Kokkinos & Kipritsi, 2012; Xie et al., 2023), l'évitement social (Habibi Asgarabad et al., 2014), ainsi que l'intention de décrocher au niveau scolaire (Thibodeau et al., 2021). Des corrélations positives ont été trouvées entre le SEP et la satisfaction globale de la vie (Suldo & Shaffer, 2007), la performance académique (Habibi Asgarabad et al., 2014), l'estime de soi (Thibodeau et al., 2021) et le comportement prosocial (Xie et al., 2023). Ces données documentent la validité externe de l'outil.

2. Objectif et hypothèses

A notre connaissance, cette étude est la première à étudier les propriétés psychométriques d'une version francophone du SEQ-C *(Self-Efficacy Questionnaire for Children)* (Muris, 2001). Elle a pour objectif d'étudier la structure factorielle (validité interne), la consistance interne, la validité de critère, la validité externe, et la validité prédictive de l'outil.

De ce fait, les hypothèses suivantes sont posées :

- La version francophone du SEQ-C présentera une structure à trois facteurs, comme la version originale et les versions traduites. Le nombre d'items reste à confirmer, vu la variabilité de ce nombre dans les différentes études rapportées. De ce fait, il est important d'effectuer une analyse factorielle exploratoire en plus d'une analyse factorielle confirmatoire. Nous avons fait le choix de réaliser une analyse factorielle exploratoire sur les 24 items originaux. Les différents modèles rapportés dans le tableau 1 et notre solution factorielle seront comparés dans l'analyse confirmatoire. La structure factorielle retenue sera celle qui obtient les meilleurs indices de confirmation et sera l'objet des analyses suivantes :
- Un effet du genre est attendu avec un sentiment d'efficacité personnel inférieur chez les filles par rapport aux garçons, notamment pour le SEP émotionnel (Muris, 2001).
- La consistance interne du score total et des trois dimensions devra être satisfaisante (soit au-dessus de 0.70).
- Pour l'étude de la validité de critère, nous supposons que les victimes de harcèlement scolaire auront un SEP inférieur à celui des non-impliqués dans le harcèlement scolaire (Kokkinos & Kipritsi, 2012; Xie et al., 2023).
- Pour la validité externe, une association négative est attendue entre le SEP et l'anxiété, la dépression, les symptômes internalisés de manière globale ainsi que les symptômes externalisés (Habibi Asgarabad et al., 2014; Kim et al., 2015; Muris, 2001, 2002; Suldo & Shaffer, 2007).
- Pour la validité de critère prédictive, nous posons l'hypothèse que le score de SEP prédira le score de dépression (Bandura et al, 1999).

3. Méthode

3.1. Développement de la version francophone :

Une adaptation et traduction de la version originale anglophone a été effectuée par Julia El Kallassi et Martine Bouvard. Un chercheur bilingue anglophone a procédé ensuite à une traduction inverse du français vers l'anglais. Cette traduction a été comparée à la version originale anglophone. Les écarts de formulation ont été discutés en comité (entre Julia el Kallassi et Martine Bouvard) et ajustés afin d'en arriver à une version francophone finale. Peter Muris, auteur original de l'outil, a accepté les modifications linguistiques apportées dans le but de respecter les subtilités de la langue française. Cette version française est présentée en annexe (Annexe A).

3.2. Procédure

De prime abord, l'étude a été validée par le Comité Ethique Recherche de l'Université Savoie Mont Blanc (soumise le 01/06/21, Numéro de référencement : 2021_27_INSTA).

Quatre établissements scolaires (collèges) privés du département de la Savoie ont fourni l'accès aux jeunes participants. Un des établissements se situe dans un milieu rural, et les trois autres dans un milieu urbain. En premier lieu, les parents ont reçu une lettre d'information sur l'étude et ont dû retourner un formulaire de non-consentement s'ils souhaitaient que leur enfant ne participe pas à l'étude. Ensuite, les adolescents ont participé à l'étude pendant un cours, sous réserve de leur accord. Ils ont reçu au début la lettre d'information en présence de l'investigatrice principale ou les assistants de recherche qui ont pu expliquer les objectifs de l'étude et répondre à leurs questions. Un consentement libre et éclairé a été signé. Une définition du harcèlement scolaire selon Olweus a également été expliquée à l'oral. Ensuite, selon les possibilités du collège, les candidats ont rempli les six questionnaires en ligne via la plateforme LimeSurvey ou la version papier. Six mois plus tard, la même procédure a été répétée. Les données de cette étude sont disponibles sur Open Science Framework : https://osf.io/d8nb2/?view_only=ca8057913d83438695eca3981fe7f480

3.3. Participants

L'accueil des quatre collèges a permis l'accès à 886 participants qui ont rempli l'ensemble des questionnaires au temps 1, en gardant une marge de 5% d'omission par questionnaire. Parmi ces 886 participants, 362 ont rempli tous les questionnaires au temps 2.

La moyenne d'âge de l'échantillon total (N=886) est de 12.9 ans (*ET* = 1.22) avec 446 filles (50.3%). La répartition par collège est comme telle : 17% de participants sont issus du collège 1, 19% du collège 2, 13.4% du collège 3, et 50.6% du collège 4. Ensuite, 20.7% des participants sont en 6ème, 27.7% en 5ème, 23.3% en 4ème et 28.3% en 3ème.

3.4. Outils d'évaluation

Questionnaire sur le sentiment d'efficacité personnelle des enfants (SEQ-C ; Muris, 2001) ; Version française traduite et adaptée par Julia El Kallassi et Martine Bouvard.

Comme nous l'avons mentionné, le SEQ-C dans sa version originale comporte 24 items, et est divisé en trois facteurs relatifs aux domaines d'auto-efficacité : (1) l'auto-efficacité sociale (items 2, 6, 8, 11,14, 17, 20 et 23) (2) l'auto-efficacité académique (items 1, 4,7,10,13,16,19 et 22) ; et (3) l'auto-efficacité émotionnelle (items 3, 5, 9, 12, 15, 18, 21 et 24). Les réponses aux différentes questions sont de type Likert allant de (1) Pas du tout à (5) Très bien. L'échelle permet d'obtenir également un score total correspondant au sentiment d'efficacité personnelle global en additionnant les différents items.

Questionnaire sur les harceleurs / victimes - Révisé (OBVQ-R; Solberg & Olweus, 2003); Adaptation française de Kubiszewski et al., 2014.

Ce questionnaire de 18 items prévoit, en préambule, une présentation à l'oral détaillée du phénomène de harcèlement scolaire qui inclut différents types d'agression. Suite à cette présentation, l'élève doit répondre à deux sous-échelles correspondant aux deux dimensions du harcèlement scolaire : victime et agresseur. Chaque sous-échelle (victime et agresseur) est constituée d'une question globale (« A quelle fréquence as-tu subi ce type de comportement dans les deux/trois derniers mois pour la sous-échelle victime OU fait ce genre de choses dans les deux/trois derniers mois pour la sous-échelle agresseur ») suivie de sept questions spécifiques portant chacune sur un agissement spécifique lié au harcèlement scolaire. Nous avons ajouté une question dans le même format à chaque sous-échelle pour mesurer le cyberharcèlement. Au final, une question sur la durée des agissements subis/ ou que l'adolescent fait subir est posée. Le profil de l'élève est alors déduit de l'analyse des réponses aux deux dimensions : les jeunes qui rapportent avoir à la fois subi et avoir été auteur d'agressions « deux/trois fois par mois » ou plus sont identifiés en tant qu'« agresseurs-victimes », ceux qui rapportent uniquement avoir subi ces agressions « deux/trois fois par mois » ou plus sont classés dans le profil « victime », ceux qui

rapportent uniquement avoir été auteurs de ces agressions « deux/trois fois par mois » sont affiliés au profil « agresseur », et enfin ceux qui rapportent une fréquence inférieure à «deux/trois fois par mois » par rapport aux agissements subis et perpétrés sont considérés comme étant « non-impliqués ». Ce seuil a été validé par Olweus et Solberg (2003) et attesté par ailleurs par Kubiszewski et al. (2014). Ces derniers proposent également une approche continue en plus de l'approche catégorielle : Un score total est alors être calculé pour chaque sous-échelle (victimisation et agression) si l'on considère les réponses sur une échelle de type Likert allant de (1) Jamais à (5) Plusieurs fois par semaine.

Dans notre échantillon, la consistance interne retrouvée est de 0.81 pour la sous-échelle de victimisation et de 0.65 pour la sous-échelle d'agression.

Questionnaire des forces et des faiblesses (SDQ ; Goodman, 1997) ; Version française de Capron et ses collaborateurs, 2007.

Ce questionnaire de 25 items de type Likert mesure les difficultés psychologiques internalisées et externalisées de l'enfant et l'adolescent. Elles sont regroupées en quatre sous-échelles (problèmes émotionnels, relationnels, comportementaux et hyperactivité). Les scores à ces différentes sous-échelles sont additionnés afin d'obtenir un score total de difficultés. La cinquième échelle concerne l'attitude prosociale, considérée comme une force. Cette dimension n'a pas été utilisée dans cette étude. L'enfant choisit l'indicateur qui lui correspond le mieux relativement à l'affirmation lue (« Pas vrai », « un peu vrai », « très vrai ») durant les 6 derniers mois. Goodman et ses collaborateurs (2010) préconisent l'utilisation des deux sous-échelles « difficultés internalisées » (incluant les difficultés relationnelles et émotionnelles avec les items 3, 6, 8, 11, 13, 14, 16, 19, 23 et 24) et « difficultés externalisées » (incluant les difficultés comportementales et l'hyperactivité avec les items 2, 5, 7, 10, 12, 15, 18, 21, 22 et 25) dans la population générale (Goodman et al., 2010). Capron et ses collaborateurs ont effectué la validation française du questionnaire en 2007 (Capron et al., 2007). La consistance interne retrouvée dans notre échantillon est satisfaisante pour le score total de difficultés (0.76), pour le score de difficultés internalisées (0.74) et pour le score de difficultés externalisées (0.72).

Echelle d'anxiété état-trait pour enfant (**STAIC - trait)**

L'échelle est dérivée de **l'échelle d'anxiété état-trait pour enfant** (STAI-C; Spielberger et al., 1973) ; Version française de Turgeon et Chartrand (2003).

L'échelle anxiété-trait qui nous intéresse en l'occurrence est constituée de 20 items de type Likert. L'échelle de cotation varie de 1 (presque jamais) à 3 (souvent). Elle reflète l'état émotionnel habituel de l'enfant et mesure la sévérité de son anxiété. Un score total est obtenu en additionnant les réponses aux différents items. Les qualités psychométriques de la version francophone du STAI-C sont comparables à la version anglaise (Turgeon & Chartrand, 2003). La consistance interne retrouvée est excellente (0.92).

Inventaire de dépression de l'enfant (CDI ; Kovacs & Beck, 1977) ; Version française de Moor & Mack, 1982.

Ce questionnaire de 27 items mesure l'intensité de la dépression chez les enfants et adolescents de 7 à 17 ans. Cet inventaire est dérivé de la BDI de Beck et a été adapté pour les enfants initialement par Beck et Kovacs. Pour chaque item, l'enfant doit choisir parmi 3 affirmations celle qui décrit le mieux ses idées et sentiments lors des deux dernières semaines, et les réponses sont cotées de 0 à 2. Un score total est obtenu en additionnant les réponses aux différents items. La version française traduite par Moor & Mack a fait l'objet d'une validation par Saint Laurent (1990). La consistance interne retrouvée est excellente (0.90).

3.5. Analyse de données

L'analyse des données a été effectuée sur le logiciel JASP (version 0.17.1).

L'échantillon complet de 886 participants a été divisé en deux (n=362 participants et n=524 participants) ; pour rappel, le groupe des 362 participants a répondu aux questionnaires du temps 2 de manière exhaustive. Des analyses de type khi-deux et des tests-t ont été réalisées pour les variables catégorielles et continues, notamment pour les analyses préliminaires comparant les deux échantillons (n=524 et n=362). Ces comparaisons portent sur des variables démographiques et sur les différentes variables d'intérêt de l'étude (le SEP, la dépression, l'anxiété, le harcèlement scolaire). Pour le SEP, nous avons utilisé les 24 items originaux du SEQ-C dans ces analyses préliminaires.

Ensuite, nous avons étudié la validité interne du questionnaire. Une première série d'analyses a été effectuée sur l'échantillon n = 524. Une analyse factorielle exploratoire avec une extraction en axe principal et rotation oblimin a été réalisée, et trois différentes approches pour extraire les facteurs ont été comparées (Fabrigar et al., 1999).

Une deuxième série d'analyses a été effectuée sur le second échantillon (*n*=362). Des analyses factorielles confirmatoires ont été réalisées en utilisant différents indices d'ajustement, soit le CFI, le RMSEA et son intervalle de confiance à 90% et le SRMR (Byrne, 2005; Hu & Bentler, 1999; Vandenberg & Lance, 2000). Plusieurs modèles ont été testés et comparés : la structure avec les 24 items originaux, la structure avec les 21 items de Muris (2001, 2002) (items 1, 18 et 23 supprimés), la structure de 20 items d'Affandi et ses collaborateurs (2022) (items 1, 2, 18 et 23 supprimés), la structure de 20 items de Xie et ses collaborateurs (2023) (items 1,8, 18 et 23 supprimés), la structure de 19 items de Suldo et Shaffer (2007) (items 1, 10, 18 et 23 supprimés), et enfin notre structure issue de l'analyse factorielle exploratoire.

Pour le calcul des autres qualités psychométriques de la version française du SEQ-C, nous avons utilisé le modèle ayant obtenu les meilleurs indices de confirmation. Nous avons en outre fait ces calculs sur l'échantillon complet des 886 participants.

La consistance interne a été calculée à l'aide de l'Oméga de McDonald et l'Alpha de Cronbach. Ensuite, pour les analyses de validité de critère, des ANOVA (à deux facteurs) ont été réalisés pour comparer les victimes et les non-impliqués sur les scores de SEP tout en contrôlant pour le genre. Compte tenu de la taille de l'échantillon, nous avons conservé la solution paramétrique même lorsque l'hypothèse de normalité n'était pas satisfaite puisque le test paramétrique reste suffisamment robuste (Leys & Schumann, 2010). La taille de l'effet a été obtenue par le calcul du d de Cohen ou le g de Hedges en considérant 0.2 comme un effet « faible », 0.5 « moyen » et 0.8 comme « fort » (Cohen, 1988). En ce qui concerne la validité externe, nous avons utilisé le test r de Pearson pour étudier les corrélations entre le SEQ-C, le CDI, le STAI-C et le SDQ. Si *r* (en valeur absolue) est compris entre 0.1 et 0.3, cela indique une force de relation « faible » entre les variables. Si *r* est compris entre 0.3 et 0.5, cela suggère une force de relation « moyenne ». Enfin, si *r* est supérieur à 0.5, cela indique une forte relation entre les variables (Pearson, 1931). Enfin, pour la validité prédictive, des régressions linéaires ont été effectuées sur l'échantillon (n=362) pour lequel nous avons les données sur deux temps de mesure. Nous avons alors exploré si le score de SEP au temps 1 prédit bien le score de dépression au temps 2. La taille de l'effet a été obtenue par le calcul de l'êta carré en considérant 0.01 comme un effet « faible », 0.06 « moyen» et 0.14 comme « fort » (Cohen, 1988).

Pour chaque analyse réalisée, les *outlier*s statistiques ont été identifiés par le calcul des résidus supprimés studentisés (*outlier* si valeur supérieure à 4 ou inférieure à – 4) et par le calcul de la

distance de Cook (tri par ordre décroissant et *outlier* si saut de 2 fois la valeur précédente la plus haute et supérieur à 0.5). Si un *outlier* a été détecté, cela a été signalé et la (les) valeur(s) identifiée(s) a(ont) été supprimée(s). Pour les valeurs manquantes, nous avons eu recours à une méthode d'imputation en les remplaçant par une valeur moyenne

4. Résultats

4.1. Analyses préliminaires

Comme nous l'avons mentionné, notre population de 886 participants est divisée en deux échantillons ; le premier contenant 362 participants (ayant rempli les questionnaires aux temps 1 et 2 de manière exhaustive), et le deuxième de 524 participants (ayant répondu au temps 1 de manière exhaustive). Etant donné que nous allons avoir recours aux deux échantillons, une première analyse a été effectuée d'emblée afin de voir si les répondants diffèrent dans ces 2 groupes. Les résultats sont rapportés dans les tableaux 5 et 6. Nous remarquons que les deux groupes diffèrent en termes de genre, $\chi 2(1, N=886) = 7.31$, $p = .01$, et de collège $\chi 2(3, N=886) = 99.08$; $p<.001$. Néanmoins, les deux groupes ne diffèrent pas en termes de leur statut relatif au harcèlement scolaire, $\chi 2(3, N=886) = 3.83$, $p = .28$. Un effet faible de l'âge est également observé dans les deux groupes, $t(655.42) = -2.3$, $p=.02$, $d= -0.17$: Il semble effectivement que les participants ayant rempli les questionnaires au temps 1 et 2 sont globalement moins âgés (M = 12.78, ET = 1.15) que ceux ont rempli les questionnaires au temps 1 (M= 12.99, ET = 1.3). De plus, il y a significativement plus de filles dans le groupe 1 (55.8% de filles) par rapport au groupe 2 (46.6%). Les deux groupes diffèrent de ce fait pour ce qui est de leur score au STAI-C, avec une taille d'effet faible ; $t(884) = 2.13$, $p=.03$, $d=0.15$. En d'autres termes, les participants du premier groupe (n=362 ; M=33.72, ET=9.08) semblent plus anxieux que les participants du deuxième groupe (n=524 ; M=32.42, ET=8.82). On note toutefois une absence de différence significative entre les deux groupes en ce qui concerne le score au SEP total, le score au SEP académique, le score au SEP émotionnel, le score au SEP social, le score au CDI et le score total de difficultés.

Tableau 5. Statistiques descriptives relatives aux données de base en fonction de l'échantillon

Caractéristiques	*n*=362		*n*=524		χ^2	*p*
	n	%	*n*	%		
Genre						
Féminin	202	55.8	244	46.6	7.31	.01
Masculin	160	44.2	280	53.4		
Statut						
Non-impliqué	296	81.8	417	79.6	3.83	.28
Victime	51	14.1	79	15.1		
Agresseur	9	2.5	9	1.7		
Agresseur-victime	6	1.6	19	3.6		
Collège						
Collège 1	112	30.9	39	7.4	99.08	<.001
Collège 2	74	20.4	94	17.9		
Collège 3	49	13.6	70	13.4		
Collège 4	127	35.1	321	61.3		

Tableau 6. Résultats des test-t comparant les deux échantillons sur les différentes variables d'intérêt (au temps 1)

	n=362		*n*=524		*ddl*	*t*	*p*	*d*
	M	*ET*	*M*	*ET*				
Age	12.78	1.15	12.99	1.3	655.42	-2.3	.02	-0.17
SEP total	78.71	16.75	78.82	19.51	843.43	-0.09	.93	-0.01
SEP académique	27.37	6.72	26.78	7.67	835.82	1.21	.23	0.08
SEP émotionnel	23.66	6.96	24.25	7.58	884	-1.19	.23	-0.08
SEP social	27.69	6.51	27.79	7.01	884	-0.22	.83	-0.02
CDI	12.30	8.23	11.73	8.36	884	1.0	.32	0.07
STAI-C	33.72	9.08	32.42	8.82	884	2.13	.03	0.15
Score total de difficultés	11.36	5.58	10.83	5.71	884	1.38	.17	0.09

CDI : Inventaire de dépression de l'enfant
STAI-C : Echelle d'anxiété état-trait pour enfant

4.2. Analyse factorielle exploratoire

Afin d'explorer la structure factorielle de l'échelle, une analyse factorielle exploratoire avec une extraction en axe principal a été réalisée sur l'échantillon de *n*=524. La rotation oblique (oblimin) a été choisie puisque les facteurs sont supposés être dépendants les uns des autres. Les conditions de réalisations de l'analyse ont été vérifiées avec un KMO égal à .95 et un test de

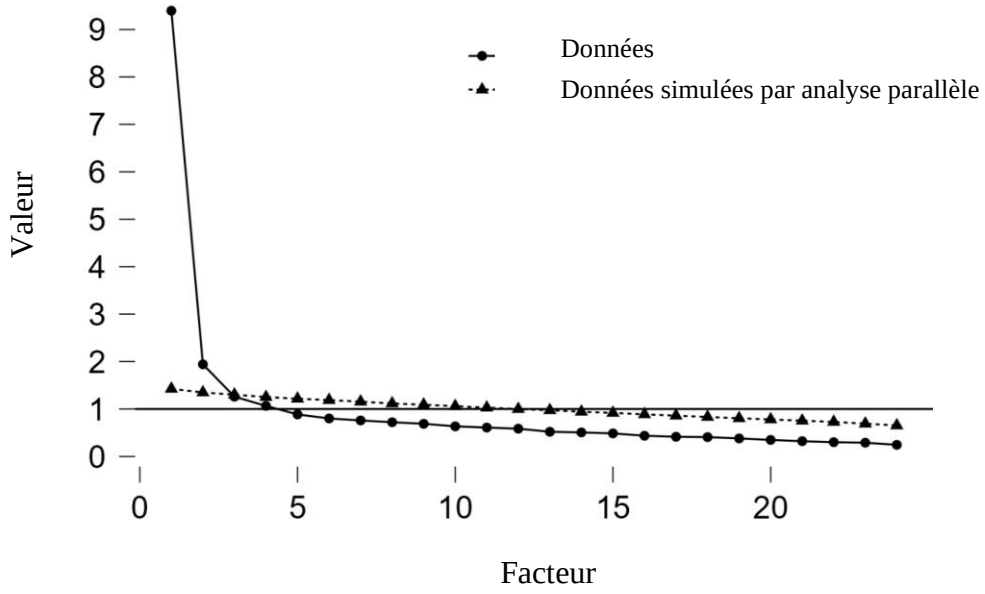
sphéricité de Bartlett significatif ; χ^2 (276) = 5802.7, $p < .001$. La courbe de l'éboulis résultante de l'analyse figure ci-dessous (figure 6). Les trois différentes approches pour extraire les facteurs ont été comparées (Fabrigar et al., 1999).

(1) Nous avons d'abord regardé combien de composantes ont une valeur propre supérieure à 1 : Quatre composantes remplissent ce critère (avec des valeurs propres de 9.4, 1.94, 1.26 et 1.06).

(2) La technique d'analyse parallèle indique que deux valeurs propres obtenues sont supérieures à celles qui seraient obtenues à partir de données aléatoires (figure 6).

(3) L'examen de l'éboulis permet de relever un aplatissement de la courbe à partir du facteur 4, ce qui permet de retenir 3 facteurs (figure 6). Le modèle à 3 facteurs explique ainsi 46.5% de la variance, alors que le modèle à 4 facteurs explique 48.8% de la variance.

Figure 6. Courbe de l'éboulis



Le tableau 7 présente les saturations factorielles supérieures à 0.30 : La majorité des items ont des contributions factorielles supérieures à 0.30, à l'exception des items 1 et 23. Nous avons choisi de retenir les items présentant une saturation factorielle supérieure à 0.40.

Tableau 7. Saturations factorielles de l'ensemble des items

	Facteur 1	**Facteur 2**	**Facteur 3**
SEP_19	0.856		
SEP_7	0.766		
SEP_10	0.750		
SEP_22	0.748		
SEP_13	0.717		
SEP_16	0.681		
SEP_4	0.416		
SEP_21		0.770	
SEP_3		0.651	
SEP_12		0.641	
SEP_5		0.627	
SEP_24		0.627	
SEP_9		0.590	
SEP_15		0.513	
SEP_14		0.335	0.308
SEP_6			0.731
SEP_17			0.731
SEP_20			0.634
SEP_8			0.404
SEP_11			0.393
SEP_18			0.366
SEP_2			0.351
SEP_1	_		
SEP_23		_	

Nous constatons que le facteur 1 correspond au SEP académique, le facteur 2 au SEP émotionnel et le facteur 3 au SEP social. L'item 14 (« A quel point peux-tu dire aux autres enfants/adolescents qu'ils font quelque chose que tu n'aimes pas ? ») semble contribuer aux facteurs 2 (SEP émotionnel) et 3 (SEP social). Au vu de cette double saturation, il est pertinent de supprimer cet item. Les items 2, 11 et 18 ont des saturations inférieures à 0.40 et ne seront donc pas retenus. La répartition des items est comme tel : le facteur 1 (SEP académique) est composé des items 4, 7, 10, 13, 16, 19 et 22. Le facteur 2 (SEP émotionnel) inclut les items 3, 5, 9, 12, 15, 21 et 24. Le facteur 3 (SEP social) est composé des items 6, 8, 17 et 20. Le modèle ainsi ajusté avec 18 items explique 50.7% de la variance.

4.3. Analyse factorielle confirmatoire

Sur l'échantillon de *n*=362, nous avons effectué une analyse factorielle confirmatoire en comparant les différents modèles retrouvés dans les études mentionnées dans notre revue de la littérature, tout en incluant notre modèle issu de l'analyse factorielle exploratoire. Nous avons ainsi examiné l'ajustement des modèles en ayant recours à différents indicateurs : l'indice d'ajustement comparatif (CFI), l'index de Tucker Lewis (TLI), l'erreur quadratique moyenne approximative (RMSEA), l'intervalle de confiance à 90 % pour la RMSEA, ainsi que le critère d'information d'Akaike (AIC). Bien que la statistique du chi-carré (χ^2) soit sensible à la taille de l'échantillon, et sera probablement grande et significative dans un échantillon large comme le nôtre, nous l'utilisons afin d'effectuer une analyse exhaustive. Les résultats se trouvent dans le tableau 8.

Les modèles ont été évalués en se basant sur les critères suivants (Browne & Cudeck, 1992; Byrne, 2005; Hu & Bentler, 1999; Vandenberg & Lance, 2000) :

- Un CFI égal ou supérieur à 0.90 indique un ajustement satisfaisant (Un CFI égal ou supérieur à 0.95 indique un excellent ajustement). Cela s'applique également au TLI.
- Un RMSEA égal ou inférieur à 0.08 indique un ajustement raisonnable (Un RMSEA inférieur à 0.05 indique un ajustement excellent).
- Pour l'intervalle de confiance du RMSEA, si les deux bornes sont inférieures à 0.05, cela dénote un excellent ajustement ; tandis que si une borne est inférieure à 0.05 et l'autre est inférieure à 0.10, l'ajustement est considéré comme satisfaisant.
- L'AIC permet de comparer différents modèles : Ainsi, plus l'AIC est faible, meilleur est le modèle.

Tableau 8. Indices d'ajustement pour les modèles

Modèle	χ^2	ddl	CFI	TLI	RMSEA	IC au RMSEA (90%)	AIC
Structure avec 24 items	619.26*	249	0.877	0.864	0.064	0.058-0.070	25997.67
Structure avec 21 items[a]	464.18*	186	0.897	0.884	0.064	0.057-0.072	22537.04
Structure avec 20 items[b]	385.88*	167	0.914	0.902	0.060	0.052-0.068	21380.51
Structure avec 20 items[c]	413.46*	167	0.905	0.892	0.064	0.056-0.072	21367.64
Structure avec 20 items[d]	427.12*	167	0.896	0.882	0.066	0.058-0.073	21551.38
Structure avec 18 items[e]	284.15*	132	0.933	0.922	0.056	0.047-0.065	19200.46

*p<.001

[a] Items 1, 18 et 23 supprimés (Muris, 2001, 2002) ; [b] Items 1, 2, 18 et 23 supprimés (Affandi et al., 2022) ; [c] Items 1,8, 18 et 23 supprimés (Xie et al., 2023) ; [d] Items 1, 10, 18 et 23 supprimés (Suldo & Shaffer, 2007) ; [e] Items 1, 2, 11, 14, 18 et 23 supprimés (notre modèle)

Le tableau 8 montre les différents indices d'ajustement selon les modèles étudiés. Le CFI et le TLI indiquent un mauvais ajustement des modèles aux données de la structure à 24 items, de la structure à 21 items de Muris (2001, 2002), et de la structure à 20 items de Suldo et Shaffer (2007). Le CFI du modèle à 20 items de Xie et ses collaborateurs (2023) est satisfaisant, ce qui n'est pas le cas du TLI. Ces indices sont satisfaisants pour notre modèle de 18 items (avec les items 1, 2, 11, 14, 18 et 23 supprimés), et le modèle d'Affandi et ses collaborateurs (2022) de 20 items (avec les items 1, 2, 18 et 23 supprimés). Le RMSEA indique un ajustement raisonnable des différents modèles. Néanmoins, si l'on prend plus précisément l'intervalle de confiance du RMSEA, notre modèle ressort comme le seul présentant un ajustement satisfaisant à la différence de celui d'Affandi et ses collaborateurs (2022). Enfin, notre modèle présente l'AIC le plus faible, indiquant un meilleur ajustement quand il est comparé aux autres modèles. Autrement dit, si l'on analyse simultanément les différents indices présentés, ces derniers sont en faveur de notre modèle à 3 facteurs et 18 items. Nous utiliserons ainsi ce modèle dans la suite de nos analyses sur les qualités psychométriques du SEQ-C français. Néanmoins, nous avons conservé « le numéro de l'item » de la version à 24 items. Pour rappel, l'ensemble des analyses suivantes a été effectué sur l'échantillon total (N=886 ; $M_{âge}$ = 12.9, *ET* = 1.22 ; 50.3% de filles) sauf pour la validité prédictive qui a été calculée sur l'échantillon *n*=362.

4.4. Etude des variables démographiques selon le sentiment d'efficacité personnelle

Nous avons d'abord comparé les filles et les garçons sur le sentiment d'efficacité personnelle, dans ces trois dimensions. Les résultats des test-t peuvent être trouvés dans le tableau 9.

Tableau 9. Résultats des tests-t comparant les filles et les garçons par rapport au SEP

Mesure	Filles		Garçons		*ddl*	*t*	*p*	*d*
	M	*ET*	*M*	*ET*				
SEQ-C								
Score total	57.41	13.39	60.14	14.72	884	-2.89	.002	-0.19
SEP académique	24.16	6.42	23.72	6.77	884	0.99	.839	0.07
SEP émotionnel	19.47	6.43	21.88	6.65	884	-5.48	<.001	-0.37
SEP social	13.77	3.64	14.54	3.88	884	-3.04	.001	-0.20

Les résultats montrent que les filles ont un SEP global significativement inférieur que celui des garçons ; $t(884) = -2.89$, $p=.002$, $d=-0.19$. Plus spécifiquement, elles rapportent un SEP

émotionnel et social inférieur à celui des garçons ; $t(884) = -5.48$, $p<.001$, $d=-0.37$ et $t(884) = 3.04$, $p = .001$, $d=-0.20$ respectivement (tableau 9).

Ensuite, nous avons étudié la corrélation entre l'âge et le sentiment d'efficacité personnelle, dans ces trois dimensions. Il n'existe pas de corrélation significative entre l'âge et le SEP total ($r=-0.06$, $p = .096$), émotionnel ($r=-0.04$, $p = .255$) et social ($r=0.04$, $p = .299$). Cependant, il existe une corrélation significative négative, bien que faible, entre l'âge et le SEP académique ($r=-0.11$, $p = .003$).

4.5. Etude des inter-corrélations entre les trois dimensions

Nous avons également vérifié que les trois facteurs, ainsi composés, sont corrélés entre eux. Les résultats des corrélations de Pearson se trouvent dans le tableau 10.

Tableau 10. Résultats des corrélations de Pearson pour les trois facteurs du SEP

	SEP académique	SEP émotionnel	SEP social
SEP académique	—		
SEP émotionnel	0.52*	—	
SEP social	0.48*	0.56*	—

*$p<.001$

Les données montrent que les trois sous-facteurs sont bien significativement corrélés entre eux, et ce de manière importante avec des corrélations de Pearson autour de 0.5. Cela justifie entre autres l'utilisation d'un score total pour le SEP.

4.6. Consistance interne

Afin d'obtenir la consistance interne du questionnaire, nous avons calculé l'Oméga de McDonald et l'Alpha de Cronbach. La consistance interne est satisfaisante puisque l'Oméga de McDonald et l'Alpha de Cronbach s'élèvent à 0.90 pour le sentiment d'efficacité personnelle global. Ils sont de de 0.88 pour le sentiment d'efficacité académique, de 0.84 pour le sentiment d'efficacité émotionnel, et de 0.75 pour le sentiment d'efficacité social.

Les corrélations entre les items avec le score des autres items ont ensuite été calculées et les résultats correspondants se trouvent dans le tableau 11.

Tableau 11. Résultats des corrélations item-score des autres items

Item	ω de McDonald si item supprimé	Corrélation
SEP_3	0.894	0.575
SEP_4	0.898	0.466
SEP_5	0.896	0.528
SEP_6	0.896	0.515
SEP_7	0.896	0.575
SEP_8	0.901	0.382
SEP_9	0.896	0.506
SEP_10	0.896	0.566
SEP_12	0.894	0.574
SEP_13	0.895	0.623
SEP_15	0.895	0.536
SEP_16	0.895	0.650
SEP_17	0.895	0.555
SEP_19	0.896	0.606
SEP_20	0.894	0.591
SEP_21	0.891	0.635
SEP_22	0.895	0.632
SEP_24	0.897	0.503

Les corrélations présentées sont satisfaisantes et se situent entre 0.38 pour l'item 8 et 0.65 pour l'item 16. Aucun item ne pourrait améliorer la consistance interne s'il est supprimé.

4.7. Validité de critère

Pour étudier la validité de critère, nous avons comparé les victimes et les non-impliqués dans le harcèlement scolaire en termes de sentiment d'efficacité personnelle, et ce pour l'ensemble des trois dimensions. Cependant, vu la grande différence du nombre de participants selon les profils, nous avons supprimé les agresseurs et les agresseurs-victimes pour cette analyse uniquement. En l'occurrence, nous avons donc un total de 843 participants. Nous avons également inclus le genre dans le modèle (ANOVA à deux facteurs) et les résultats obtenus pour le statut sont ainsi ajustés pour le genre (Tableau 12). Les tailles d'effet sont calculées sur la base de la différence entre les groupes non-impliqués (n=713) v/s victimes (n=130) ; le g de Hedges est utilisé au lieu

du d de Cohen de par l'inégalité des deux groupes. En raison des comparaisons multiples, la valeur *p* est ajustée par le biais d'une correction de type FDR.

Tableau 12. Résultats des ANOVA à deux facteurs comparant les non-impliqués et les victimes par rapport au SEP

	Non-impliqué		Victime		Effet du genre			Effet du statut			
	M	*ET*	*M*	*ET*	*F*(1,840)	*p*	*p ajusté*	*F*(1,840)	*p*	*p ajusté*	g
SEQ-C											
Score total	59.66	14.20	55.75	11.62	9.82	.002	.003	8.11	.005	.010	0.28
SEP académique	24.33	6.63	22.99	5.29	0.64	.424	.424	4.85	.028	.037	0.21
SEP émotionnel	21.07	6.51	19.14	6.61	32.83	<.001	<.001	8.55	.004	.010	0.30
SEP social	14.27	3.80	13.62	3.51	9.58	.002	.003	2.81	.094	.094	0.17

Comme nous l'avons préalablement mentionné, l'effet du genre est significatif pour le SEP total, émotionnel et social. Les résultats indiquent qu'il existe bien un effet du statut (non-impliqué v/s victime) par rapport au sentiment d'efficacité personnelle global, académique et émotionnel, avec des scores significativement inférieurs chez les victimes de harcèlement scolaire par rapport aux non-impliqués ; $F(1,840) = 8.11$, $p=.010$, $g=0.28$ pour le SEP total ; $F(1,840) = 4.85$, $p=.037$, $g=0.21$ pour le SEP académique; et $F(1,840)=8.55$, $p=.010$, $g=0.30$ pour le SEP émotionnel (tableau 12). Ce n'est pas le cas pour le sentiment d'efficacité social avec $F(1,840)=2.81$, $p=.094$.

4.8. Validité externe

Pour étudier la validité externe, nous avons effectué des corrélations de Pearson afin de vérifier si les scores de dépression, d'anxiété, de symptômes internalisés dans l'ensemble et de symptômes externalisés sont effectivement négativement corrélés aux scores du SEP (global et dans ses trois dimensions). Les résultats se trouvent dans le tableau 13.

Tableau 13. Résultats des corrélations de Pearson pour l'ensemble des variables d'intérêt avec le SEQ-C

	CDI			STAI-C			Symptômes internalisés			Symptômes externalisés		
	Total	Filles	Garçons	Total	Filles	Garçons	Total	Filles	Garçons	Total	Filles	Garçons
SEQ-C												
Score total	-.57*	-.65*	-.49*	-.46*	-.58*	-.33*	-.40*	-.52*	-.25*	-.40*	-.47*	-.37*
SEP académique	-.44*	-.51*	-.43*	-.27*	-.37*	-.22*	-.19*	-.29*	-.12*	-.50*	-.53*	-.47*
SEP émotionnel	-.55*	-.60*	-.46*	-.55*	-.63*	-.41*	-.48*	-.57*	-.29*	-.28*	-.34*	-.26*
SEP social	-.38*	-.42*	-.33*	-.29*	-.36*	-.17*	-.32*	-.36*	-.23*	-.14*	-.19*	-.11*

*p <.001

CDI : Inventaire de dépression de l'enfant

STAI-C : Echelle d'anxiété état-trait pour enfant

Les résultats montrent que le SEP, global et dans ses trois dimensions, est significativement et négativement corrélé à la dépression. L'ampleur de ces corrélations est plus importante chez les filles par rapport aux garçons. Plus précisément, la force de la relation est faible à modérée entre le SEP académique et social avec le CDI. La relation est modérée à forte pour ce qui est du SEP global et émotionnel avec le CDI.

De la même manière, les données montrent que le SEP, global et dans ses trois dimensions, est négativement corrélé à l'anxiété de manière significative. Nous retrouvons également les différences liées au genre avec les filles présentant des corrélations plus importantes que les garçons. Néanmoins, en l'occurrence, la relation est faible entre le SEP académique et social avec le STAI-C. Elle est modérée, voire forte entre le SEP total et le STAI-C. Enfin, elle est forte entre le SEP émotionnel et le STAI-C. Ainsi, les corrélations sont globalement moins importantes entre le SEP et le STAI-C, comparées à celles entre le SEP et le CDI, sauf pour le SEP émotionnel qui présente des corrélations similaires avec les deux variables.

Pour ce qui est des symptômes internalisés et externalisés, nous retrouvons des corrélations négatives, modérées et significatives entre ces difficultés et le SEP global : Plus spécifiquement, le SEP académique présente une corrélation importante avec les symptômes externalisés, alors que le SEP émotionnel et le SEP social corrèlent plutôt avec les symptômes internalisés de manière modérée à importante. Les corrélations sont également plus significatives pour les filles par rapport aux garçons.

4.9. Validité prédictive

Pour la validité prédictive, nous avons effectué des régressions linéaires multiples (sur l'échantillon *n*=362) afin de voir si le SEP (global et dans ses trois dimensions) au temps 1 prédit bien le score de dépression au CDI (Inventaire de dépression de l'enfant) au temps 2 (Bandura et al., 1999) tout en contrôlant pour le genre. Deux *outliers* ont été détectés et ont été supprimés des analyses. Les résultats se trouvent dans les tableaux 14 et 15.

Tableau 14. Résultats de la régression linéaire

		ddl	*F*	*p*	R^2
SEP total et genre	Régression	2	81.12	< .001	0.31
	Résidus	357			
SEP académique et genre	Régression	2	55.56	< .001	0.24
	Résidus	357			
SEP émotionnel et genre	Régression	2	52.44	< .001	0.23
	Résidus	357			
SEP social et genre	Régression	2	38.39	< .001	0.18
	Résidus	357			

Tableau 15. Coefficients de régression linéaire

Effet	β	Erreur type	*p*	η^2(partiel)
1. SEP global (temps 1)	-0.36	0.03	< .001	0.29
Genre	-3.19	0.81	< .001	0.04
2. SEP académique (temps 1)	-0.64	0.07	< .001	0.19
Genre	-4.63	0.85	< .001	0.08
3. SEP émotionnel (temps 1)	-0.60	0.07	< .001	0.21
Genre	-2.66	0.87	.002	0.03
4. SEP social (temps 1)	-0.87	0.13	< .001	0.15
Genre	-3.27	0.89	< .001	0.04

Nous notons que le genre est un prédicteur significatif du score de dépression ($p < .01$, tableau 15). Les résultats montrent que le SEP global au temps 1 prédit de manière significative le score de dépression au CDI au temps 2 (en contrôlant pour le genre) ; $F(2, 357) = 81.12$, $p < .001$, avec un R^2 de 0.31. Plus spécifiquement, cela est vrai pour chacune des trois dimensions, soit le SEP académique, le SEP émotionnel et le SEP social ; $F(2, 357) = 55.56$, $p < .001$ avec un R^2 de 0.24, $F(2, 357) = 52.44$, $p < .001$ avec un R^2 de 0.23, et $F(2, 357) = 38.39$, $p < .001$ avec un R^2 de 0.18, respectivement (tableaux 14 et 15).

Les coefficients de régression β indiquent que pour chaque augmentation d'une unité au score du SEP global, académique, émotionnel et social, on observe une diminution du score de la dépression de 0.36, 0.64, 0.60 et de 0.87 respectivement ($p < .001$). Les tailles d'effets sont toutes importantes avec des $\eta^2 > 0.14$ (tableau 15).

5. Discussion

Ce travail a voulu étudier les propriétés psychométriques d'une version francophone du *Self-Efficacy Questionnaire for Children* (SEQ-C). Nous avons constaté que plusieurs auteurs avaient déjà entamé un travail de validation culturelle du SEQ-C, et que le modèle retenu semble différent

d'un pays à un autre. Ainsi, les 21 items retenus par Muris (2001, 2002) ne font pas consensus lorsque le questionnaire est utilisé avec des populations issues de cultures différentes. Dans notre revue de la littérature sur le sujet, nous avons résumé les diverses méthodologies utilisées pour la validation du SEQ-C et les différents modèles retenus par les études rapportées : Pour rappel, une étude retient la version avec les 24 items originaux (Kokkinos & Kipritsi, 2012), quatre études retiennent la version à 21 items de Muris avec les items 1, 18 et 23 supprimés (Habibi Asgarabad et al., 2014; Kim et al., 2015; Muris, 2002; Thibodeau et al., 2021), les trois études restantes préconisent une version à 20 items, bien que chacun supprime un item différent (Affandi et al., 2022; Suldo & Shaffer, 2007; Xie et al., 2023). Devant la diversité des modèles retenus, il nous a semblé pertinent de refaire une analyse factorielle exploratoire afin d'étudier la validité interne du SEQ-C français. Nous constatons, suite à cette analyse, que six items (1, 2, 11, 14, 18, 23) n'avaient pas de saturations factorielles satisfaisantes, dont les items 1, 18 et 23 également supprimés par Muris (2001, 2002) et l'item 2 supprimé par Affandi et ses collaborateurs (2022). Nous avons ainsi retenu une structure à 3 facteurs, corrélés entre eux, avec 18 items. Ensuite, nous avons comparé notre structure aux différentes versions issues de la littérature en effectuant des analyses factorielles confirmatoires sur un autre échantillon. Ainsi, notre structure à 3 facteurs et 18 items a présenté les meilleurs indices de confirmation, et elle a été retenue pour la suite de l'étude. Notre étude est la seule, parmi les travaux présentés, à effectuer des analyses exploratoires et confirmatoires. L'analyse exploratoire a été réalisée à partir des 24 items originaux de Muris (2001), ce qui représente un point fort de notre étude. En effet, comme nous l'avons déjà mentionné, seuls Muris (2002), Kokkinos & Kipritsi (2012) ainsi que Kim et ses collaborateurs (2015) utilisent les 24 items originaux dans leurs analyses, alors que les autres cinq études retiennent d'emblée les 21 items de Muris (2001, 2002). De plus, bien que quatre études aient fait des comparaisons de modèles (Affandi et al., 2022; Habibi Asgarabad et al., 2014; Kim et al., 2015; Xie et al., 2023), notre travail se caractérise par la comparaison de notre structure aux différents modèles provenant des travaux antérieurs.

Nous avons par la suite procédé à l'analyse de nos résultats, en prenant en compte l'échantillon total (sauf pour la validité prédictive). Nos données ont montré une absence de corrélation significative entre le SEP et l'âge, sauf pour le SEP académique qui semble décroitre faiblement avec l'âge. Nous avons également constaté que les filles rapportent un sentiment d'efficacité global, et plus spécifiquement émotionnel et social, inférieur à celui des garçons. Les résultats ne

sont pas cohérents dans la littérature concernant le SEP social qui semble assez sensible à la culture de l'échantillon (Habibi Asgarabad et al., 2014). A titre d'exemple, Muris (2001) n'a pas trouvé une différence significative entre les sexes pour ce qui est du SEP social, alors que Habibi Asgarabad et ses collaborateurs (2014) remarquent qu'il est supérieur chez les filles par rapport aux garçons. Toutefois, les études s'accordent sur le SEP émotionnel comme étant constamment inférieur chez les filles qui utilisent plus de stratégies de régulation inadaptées (comme la rumination) par rapport aux garçons (Nolen-Hoeksema, 1991). Ensuite, nos données ont supporté la validité de critère de l'outil : les victimes de harcèlement scolaire présentent un SEP global, académique et émotionnel inférieurs à celui des non-impliqués, ce qui est également conforme aux données de la littérature (Kokkinos & Kipritsi, 2012; Xie et al., 2023). Néanmoins, ce n'est pas le cas pour le SEP social contrairement aux résultats des études rapportées. Il se peut que dans notre échantillon, issu d'un milieu particulier, les victimes de harcèlement scolaire ne soient pas impactées de la même manière quant à leur SEP social. D'autre part, nos résultats appuient la validité externe du SEQ-C : En effet, nous avons observé que le score du SEP (global et dans ses trois dimensions) était négativement corrélé aux scores de dépression, d'anxiété, de symptômes internalisés et externalisés, ce qui fait écho à d'autres travaux mentionnés plus haut (Habibi Asgarabad et al., 2014; Kim et al., 2015; Muris, 2002; Suldo & Shaffer, 2007). Les corrélations retrouvées sont plus importantes pour les filles que les garçons, ce que Muris (2001) constate également. Nos analyses sur la validité prédictive de l'outil ont confirmé par ailleurs le constat de Bandura et ses collaborateurs (1999), en démontrant que le score du SEP au temps 1 (global et dans ses trois dimensions) prédit le score de dépression au temps 2. A notre connaissance, notre étude est la première à avoir étudié la validité prédictive du SEQ-C. Enfin, les résultats montrent que le SEQ-C (global et dans ses trois dimensions) présente une bonne consistance interne, et aucun item n'a besoin d'être supprimé pour l'améliorer.

Notre étude présente plusieurs limites qu'il faudrait évoquer : Nous n'avons pas évalué la fidélité test-retest, comme l'avaient fait Habibi Asgarabad et ses collaborateurs (2014). Ces derniers avaient trouvé une bonne fidélité test-retest pour la version perse du questionnaire à deux semaines d'intervalle (Habibi Asgarabad et al., 2014). Pour mener une telle évaluation dans notre étude, il aurait été nécessaire d'inclure un temps de mesure supplémentaire après deux semaines de la première passation. Nous avons été limités par les possibilités offertes par les collèges. Une autre limite est que notre population est composée de participants issus de collèges privés, ce qui n'est

pas représentatif de l'ensemble de la population des enfants et des adolescents. Néanmoins, des milieux ruraux et urbains sont représentés. De plus, notre échantillon est limité aux collégiens (11-15 ans), et ne prend pas en compte les lycéens comme l'ont fait d'autres auteurs (Affandi et al., 2022; Habibi Asgarabad et al., 2014; Kim et al., 2015; Muris, 2002; Suldo & Shaffer, 2007; Xie et al., 2023). Il serait intéressant de répliquer l'étude dans un autre échantillon français de la population générale qui pourrait cibler des adolescents plus âgés : Nous pourrons ainsi observer si l'on obtient la même structure factorielle avec les 18 items retenus. Il serait également pertinent de répliquer l'étude sur échantillon issu de la clinique, et de comparer une population tout-venante à une population clinique (par exemple, souffrant de dépression).

Néanmoins, malgré les limites présentées, il semble que la version francophone (à 18 items) du *Self-Efficacy Questionnaire for Children* (SEQ-C) présente de bonnes propriétés psychométriques.

Les résultats importants de l'étude 1 :

- ✓ L'analyse factorielle exploratoire sur les 24 items originaux du Self-Efficacy Questionnaire for Children (SEQ-C) a mis en évidence trois facteurs avec 18 items.
- ✓ L'analyse factorielle confirmatoire, comparant 5 modèles issus de travaux précédents et le nôtre, a permis de retenir notre modèle.
- ✓ Les données ont documenté la validité de critère (le SEP est significativement inférieur chez des victimes de harcèlement scolaire par rapport à des personnes non-impliquées), la validité externe (les scores de SEP sont négativement corrélés aux scores d'anxiété, de dépression, de symptômes internalisés et externalisés) et la validité prédictive (les scores de SEP au temps 1 prédisent le score de dépression au temps 2) de l'outil.
- ✓ Une bonne consistance interne du SEQ-C global et dans ses trois dimensions a été observée.
- ✓ La version française du SEQ-C présente de bonnes propriétés psychométriques

Chapitre 5 Etude 2a : Comparaison entre les victimes et les non-impliqués sur les difficultés psychologiques, la rumination et le sentiment d'efficacité personnelle : une réplication de résultats de la littérature

1. Objectif et hypothèses

L'objectif de cette première étude transversale est de comparer les victimes aux non-impliqués quant à différentes variables : les difficultés psychologiques internalisées et externalisées, la rumination et le sentiment d'efficacité personnelle.

Nous voulons ainsi répliquer des résultats retrouvés dans la littérature et nous posons de ce fait les hypothèses principales suivantes : (1) les victimes auront en moyenne des scores plus élevés relatifs aux difficultés psychologiques (internalisées et externalisées) que les non-impliqués ; (2) les victimes auront en moyenne des scores plus élevés de rumination que les non-impliqués ; (3) les victimes auront en moyenne des scores moins élevés sur le sentiment d'efficacité personnelle (global et dans ses trois dimensions) que les non-impliqués. Ces hypothèses ont été déclarées sur Open Science Framework https://osf.io/g43xk

Nous faisons aussi l'hypothèse de l'effet indirect du statut (être victime v/s non-impliqué) sur les difficultés psychologiques passant par la rumination et le sentiment d'efficacité personnelle.

Nos hypothèses additionnelles concernent les profils d'agresseurs et d'agresseurs-victimes. Ces derniers devraient avoir plus de difficultés psychologiques internalisées et externalisées que les non-impliqués. Quant aux agresseurs, ils devraient présenter en moyenne plus de difficultés psychologiques externalisées que les non-impliqués, mais ne pas différer de ces derniers en termes de symptomatologie internalisée.

Les données et le fichier R sont également disponibles sur Open Science Framework sur le lien suivant : https://osf.io/3ndbw/?view_only=331e76d5b9314556b5b8b1128296b19d

2. Méthode

2.1. Procédure

De prime abord, l'étude a été validée par le Comité Ethique Recherche de l'Université Savoie Mont Blanc (soumise le 01/06/21, Numéro de référencement : 2021_27_INSTA).

Pour rappel, quatre établissements scolaires (collèges) privés du département de la Savoie ont fourni l'accès aux jeunes participants. Un des établissements se situe dans un milieu rural, et les trois autres dans un milieu urbain. En premier lieu, les parents ont reçu une lettre d'information sur l'étude et ont dû retourner un formulaire de non-consentement s'ils souhaitaient que leur enfant ne participe pas à l'étude. Ensuite, les adolescents ont participé à l'étude pendant un cours d'une heure, sous réserve de leur accord. Ils ont reçu au début la lettre d'information en présence de l'investigatrice principale ou les assistants de recherche qui ont pu expliquer les objectifs de l'étude et répondre à leurs questions. Un consentement libre et éclairé a été signé. Une définition du harcèlement scolaire selon Olweus a également été expliquée à l'oral. Ensuite, selon les possibilités du collège, les candidats ont rempli les six questionnaires en ligne via la plateforme LimeSurvey ou la version papier. Le taux de participation global était de 60%. La saisie des données des questionnaires en version papier a fait l'objet d'une double vérification par la doctorante et des étudiants en master.

2.2. Participants

Il s'agit des mêmes participants de l'étude 1. Pour rappel, 886 participants ayant rempli les questionnaires de manière exhaustive, en gardant une marge de 5% d'omission par questionnaire, ont été retenus. La moyenne d'âge de l'échantillon est de 12.9 ans (*ET* = 1.22) avec 446 filles (50.3%). La répartition par collège est comme telle : 17% de participants sont issus du collège 1, 19% du collège 2, 13.4% du collège 3, et 50.6% du collège 4. Ensuite, 20.7% des participants sont en 6ème, 27.7% en 5ème, 23.3% en 4ème et 28.3% en 3ème.

2.3. Outils d'évaluation

Questionnaire sur les harceleurs / victimes - Révisé (OBVQ-R; Solberg & Olweus, 2003); Adaptation française de Kubiszewski et al., 2014. Il a été décrit dans l'étude 1.

Questionnaire des forces et des faiblesses (SDQ ; Goodman, 1997) ; Version française de Capron et ses collaborateurs, 2007. Il a été décrit dans l'étude 1.

Echelle d'anxiété état-trait pour enfant (STAIC - trait). Elle a été décrite dans l'étude 1.

L'échelle est dérivée de **l'échelle d'anxiété état-trait pour enfant** (STAI-C; Spielberger et al., 1973) ; Version française de Turgeon et Chartrand (2003). Elle a été décrite dans l'étude 1.

Inventaire de dépression de l'enfant (CDI ; Kovacs & Beck, 1977) ; Version française de Moor & Mack, 1982 et étude de validation française effectuée par Saint Laurent (1990). Il a été décrit dans l'étude 1.

Questionnaire sur le sentiment d'efficacité personnelle des enfants (SEQ-C ; Muris, 2001) ; Version française de Julia El Kallassi et Martine Bouvard.

La version française du SEQ-C (étude 1) comporte 18 items de type Likert allant de (1) Pas du tout à (5) Très bien. Elle représente trois domaines d'auto-efficacité : (1) l'auto-efficacité sociale qui renvoie à la capacité perçue à entretenir des relations avec les pairs et à s'affirmer (4 items) ; (2) l'auto-efficacité académique qui concerne la capacité perçue à gérer son propre comportement d'apprentissage, maîtriser des matières scolaires et répondre aux attentes académiques (7 items) ; et (3) l'auto-efficacité émotionnelle qui se rapporte à la capacité perçue à faire face aux émotions négatives (7 items). L'échelle permet d'obtenir également un score total correspondant au sentiment d'efficacité personnelle global. Concernant la consistance interne, l'Alpha de Cronbach s'élève à .90 pour le sentiment d'efficacité personnelle global, il est de de 0.88 pour le sentiment d'efficacité académique, de 0.84 pour le sentiment d'efficacité émotionnel, et de 0.75 pour le sentiment d'efficacité social.

Questionnaire sur les styles de réponse des enfants (CRSQ; Abela et al., 2002); Version française de Le Van et al., 2021.

Le CRSQ évalue les styles de réponses (rumination et distraction) des enfants. Cette échelle est constituée de 20 items : 10 items pour la première sous-échelle « rumination » et 10 autres pour la deuxième sous-échelle « distraction ». L'échelle de cotation varie de 0 (jamais) à 10 (toujours). Une moyenne est calculée pour chaque sous-échelle. La version française a été validée par Le Van et al. (2021). La consistance interne retrouvée pour la dimension de rumination est excellente (0.9). Il en est de même pour la dimension de distraction (0.91).

2.4. Analyse de données

L'analyse des données a été effectuée sur le logiciel R (version 4.1.0). Compte tenu de la taille de l'échantillon, nous avons conservé la solution paramétrique même lorsque l'hypothèse de normalité n'était pas satisfaite puisque le test paramétrique reste suffisamment robuste (Leys & Schumann, 2010). Pour chaque analyse réalisée, les *outlier*s statistiques ont été identifiés par le calcul des résidus supprimés studentisés (*outlier* si valeur supérieure à 4 ou inférieure à – 4) et par

le calcul de la distance de Cook (tri par ordre décroissant et *outlier* si saut de 2 fois la valeur précédente la plus haute et supérieur à 0.5). Si un *outlier* a été détecté, cela a été signalé et la (les) valeur(s) identifiée(s) a(ont) été supprimée(s). Pour les valeurs manquantes, nous avons eu recours à une méthode d'imputation en les remplaçant par une valeur moyenne.

Du fait des comparaisons multiples, une correction de type FDR a été choisie afin d'ajuster la p-valeur des résultats obtenus dans le but de réduire le plus possible l'erreur de type I. Le seuil de significativité est ainsi établi à .05 pour le *p* ajusté.

Des analyses de type khi-deux ou test-t ont été réalisées afin d'explorer le lien entre le harcèlement scolaire et différentes données socio-démographiques. Ensuite, des ANOVA (à deux facteurs) ont été effectuées pour comparer les victimes et les non-impliqués quant aux différentes variables d'intérêt tout en contrôlant pour le genre (les difficultés psychologiques, la rumination et le sentiment d'efficacité personnelle). La taille de l'effet a été obtenue par le calcul g de Hedges en considérant 0.2 comme un effet « faible », 0.5 « moyen » et 0.8 comme « fort ». Le g de Hedges a été utilisé au lieu du d de Cohen car les deux groupes sont inégaux en termes de taille (Cohen, 1988).

Pour les analyses de l'effet indirect, nous avons utilisé le package "lavaan" dans R pour calculer l'effet indirect dans nos modèles statistiques. Il s'agit d'un outil puissant pour la modélisation par équations structurelles (SEM) et de la « *path analysis* », offrant des méthodes robustes pour estimer les effets directs et indirects.

3. Résultats

3.1. Description de l'échantillon retenu

Au sein de l'échantillon retenu, nous avons comparé les moyennes obtenues pour les variables d'intérêt à celles retrouvées dans les échantillons de l'étude de validation des questionnaires (que nous appellerons échantillons théoriques) (tableau 16).

Pour le score total de difficultés, la moyenne globale des filles dans notre échantillon est supérieure à celle de l'échantillon théorique (de Capron et ses collaborateurs, 2007). Quant aux garçons, la moyenne obtenue est inférieure à celle de l'échantillon théorique. Dans le même ordre d'idées, les filles présentent un score de dépression au CDI supérieur en moyenne à celui de l'échantillon théorique (de Saint Laurent, 1990), mais pas les garçons. Par contre, notre échantillon semble présenter des moyennes supérieures à celles retrouvées dans l'échantillon théorique (de

Turgeon et Chartrand, 2003) quant aux scores d'anxiété au STAI-C, garçons et filles confondus (p <.001). En ce qui concerne l'échelle de rumination et l'échelle de distraction, nous retrouvons néanmoins des moyennes moins élevées par rapport à celles retrouvées dans un échantillon francophone (de Le Van et ses collaborateurs, 2021). Pour le sentiment d'efficacité personnelle, l'échantillon théorique (étude 1) est le même que l'échantillon de la présente étude, il est donc impossible de comparer les deux.

Pour les différentes variables mentionnées, hormis le score de distraction, nous observons une différence significative entre les filles et les garçons (p < .01). Plus précisément, les filles présentent plus de difficultés psychologiques, de symptômes dépressifs et anxieux et des réponses ruminatives par rapport aux garçons. Leur sentiment d'efficacité personnelle est également inférieur à celui des garçons.

Tableau 16. Les moyennes et écarts-type des variables d'intérêt en fonction des différents échantillons

Mesure	Echantillon de l'étude		Echantillon théorique		*t*	*p*
	M	*ET*	*M*	*ET*		
Score total de difficultés (Garçons)	9.72	4.66	11	5.1	-4.37	<.001
Score total de difficultés (Filles)	11.81	6.04	11.5	5.6	2.02	.044
Score au STAI-C (Garçons)	29.66	6.86	28.21	6.82	4.43	<.001
Score au STAI-C (Filles)	36.21	9.56	30.37	7.37	12.9	<.001
Score au CDI (Garçons)	9.31	6.35	9.03	5.78	1.76	.080
Score au CDI (Filles)	13.94	8.90	8.83	5.57	13.17	<.001
Score de rumination (Garçons)	3.47	2.48	5.01	2.12	-5.14	<.001
Score de rumination (Filles)	5.2	2.59	5.83	1.98	-13.04	<.001
Score de distraction	3.89	2.66	4.65	2.34	-8.46	<.001
Score de SEP total (Garçons)	60.56	14.37				
Score de SEP total (Filles)	57.59	13.27				

STAI-C : Echelle d'anxiété état-trait pour enfant
CDI : Inventaire de dépression de l'enfant
SEP : Sentiment d'efficacité personnelle

Nous nous sommes ensuite intéressés aux statistiques descriptives relatives au harcèlement scolaire. Dans notre échantillon de 886 participants, 2% sont des agresseurs, 2.8% des agresseurs-victimes, 14.7% des victimes, et 80.5% ne sont pas impliqués par rapport au harcèlement scolaire (tableau 17).

Tableau 17. Statut des participants en fonction de leurs réponses au questionnaire d'Olweus

Statut	*n*	*%*
Non-impliqué	713	80.5
Victime	130	14.7
Agresseur-victime	25	2.8
Agresseur	18	2

Vu le nombre réduit d'agresseurs ou d'agresseurs-victimes, nous nous sommes seulement intéressés aux victimes pour étudier le type d'agissement subi. Parmi elles, 47.7% se disent victimes d'insultes et de moqueries, 43.1% se disent exclues du groupe, suivies par 27.7% rapportant être victimes de rumeurs et de mensonges, 26.2% rapportent des commentaires discriminatoires à leur égard, 14.6% se disent victimes de harcèlement physique (être tapé, bousculé, poussé ou enfermé dans une pièce), 7.7% se disent menacées ou forcées à faire des choses qu'elles ne voulaient pas faire, 3.1% rapportent que leurs affaires ont été volées ou endommagées. Pour le cyberharcèlement, il concerne 5.4% de victimes uniquement (tableau 18). Ainsi, les résultats montrent que les victimes peuvent subir plusieurs types de harcèlement de manière simultanée.

Tableau 18. Fréquence des différents types de harcèlement

Type de harcèlement (par ordre d'apparition dans le questionnaire)	*n*	%
Verbal (Insulte, moquerie)	62	47.7
Exclusion du groupe	56	43.1
Violence physique	19	14.6
Vol ou dommage d'affaires	4	3.1
Menace ou la personne est forcée à faire des actions non désirées	10	7.7
Verbal (discrimination raciale, ethnique, etc…)	34	26.2
Circulation de rumeurs ou de mensonges	36	27.7
Cyberharcèlement	7	5.4

Ensuite, nous avons comparé les filles et les garçons par rapport à leur statut quant au harcèlement scolaire (tableau 19). Bien que nous constations une différence descriptive en ce qui concerne la fréquence des agresseurs (33.3% pour les filles et 66.7% pour les garçons), le statut ne semble pas différer significativement en fonction du genre $\chi 2(3, N=886) = 3.52$; $p = .32$.

Tableau 19. Statuts des participants en fonction du genre

Caractéristiques	Filles		Garçons		$\chi 2$	*p*
	n	*%*	*n*	*%*		
Statut						
Non-impliqué	355	49.8	358	50.2	3.52	.32
Victime	72	55.4	58	44.6		
Agresseur	6	33.3	12	66.7		
Agresseur-victime	13	52	12	148		

Ayant trouvé une très grande variabilité du nombre des participants dans les groupes selon les différents statuts (non-impliqués, victimes, agresseurs, agresseurs-victimes), et la population de victimes nous intéressant dans le cadre de cette étude, nous avons exclu les groupes d'agresseurs-victimes et d'agresseurs pour nos analyses primaires. Notre échantillon est ainsi composé de 843 participants.

3.2. Analyses principales

Comparaison des groupes des victimes et des non-impliqués en termes de genre, d'âge, de classe et de collège

Comme nous l'avons évoqué, le groupe des victimes comprend 130 participants et le groupe des non impliqués 713. Dans les tableaux 20 et 21, nous les avons comparés sur les principales variables socio-démographiques dans un premier temps.

Les groupes des victimes et des non-impliqués semblent différer par rapport à la variable « collège » de manière marginalement significatif, un collège en particulier présentant plus de victimes que les autres (20% de victimes dans le collège 3) $\chi 2(3, N=843) = 7.7$; $p = .053$ (tableau 21).Néanmoins, les deux groupes semblent être comparables quant à la classe $\chi 2(3, N=843) = 0.89$; $p = .83$ (tableau 21), l'âge $t(680) = -0.09$; $p = .93$ (tableau 20), ainsi que le genre (tableau 19).

Tableau 20. Moyenne et écart-type de l'âge en fonction du statut

	Non-impliqué		Victime		*df*	*t*	*p*
	M	*ET*	*M*	*ET*			
Age	12.89	1.24	12.9	1.16	680	-0.09	.93

Tableau 21. Statistiques descriptives relatives aux données de base en fonction du statut

Donnée de base	Non-impliqué		Victime		χ^2	*p*
	n	%	*n*	%		
Collège					7.7	.053
Collège 1	118	16.5	23	17.7		
Collège 2	137	19.2	24	18.5		
Collège 3	83	11.6	26	20		
Collège 4	375	52.6	57	43.8		
Classe					0.89	.83
6ème	150	21	25	19.2		
5ème	194	27.6	41	31.5		
4ème	164	23	28	21.5		
3ème	202	28.3	36	27.7		

Comparaison entre les victimes et les non-impliqués sur les difficultés psychologiques.

Dans un deuxième temps, nous avons comparé les groupes de victimes et des non-impliqués par rapport aux difficultés psychologiques internalisées et externalisées en nous basant sur le SDQ, le CDI et le STAI-C, tout en contrôlant pour le genre (tableau 22). La figure 7 illustre également cette comparaison (figure 7).

Nos résultats (tableau 22) montrent un effet du genre pour l'ensemble des variables (p <.001), sauf pour les symptômes externalisés (p = .056). Nous observons un effet du statut (victime v/s non-impliqué) quant aux difficultés psychologiques internalisées et externalisées : les victimes présentent en moyenne plus de difficultés psychologiques que les non-impliqués, et ce de manière significative avec une taille d'effet large $F(1,840) = 109.51$, $p<.001$, $g= -1.00$. Plus précisément, les tailles d'effet indiquent que les victimes présentent en moyenne plus de difficultés internalisées (g = -1.03, effet large), et, dans une moindre mesure, plus de difficultés externalisées (g=-.052, effet modéré) que les non impliqués. Ceci est également confirmé par les scores obtenus au CDI et au STAI-C, montrant que les victimes présentent en moyenne plus de symptômes dépressifs et anxieux que les non-impliqués $F(1,840) = 85.80$, $p<.001$, $g = -0.88$ et $F(1,840) = 80.99$, $p<.001$, $g = -0.84$, respectivement. Les tailles d'effet larges et similaires sont à remarquer, bien que la taille d'effet liée à la dépression soit supérieure à celle relative à l'anxiété (tableau 22).

Tableau 22. Résultats des ANOVA à deux facteurs concernant les difficultés psychologiques en fonction du statut

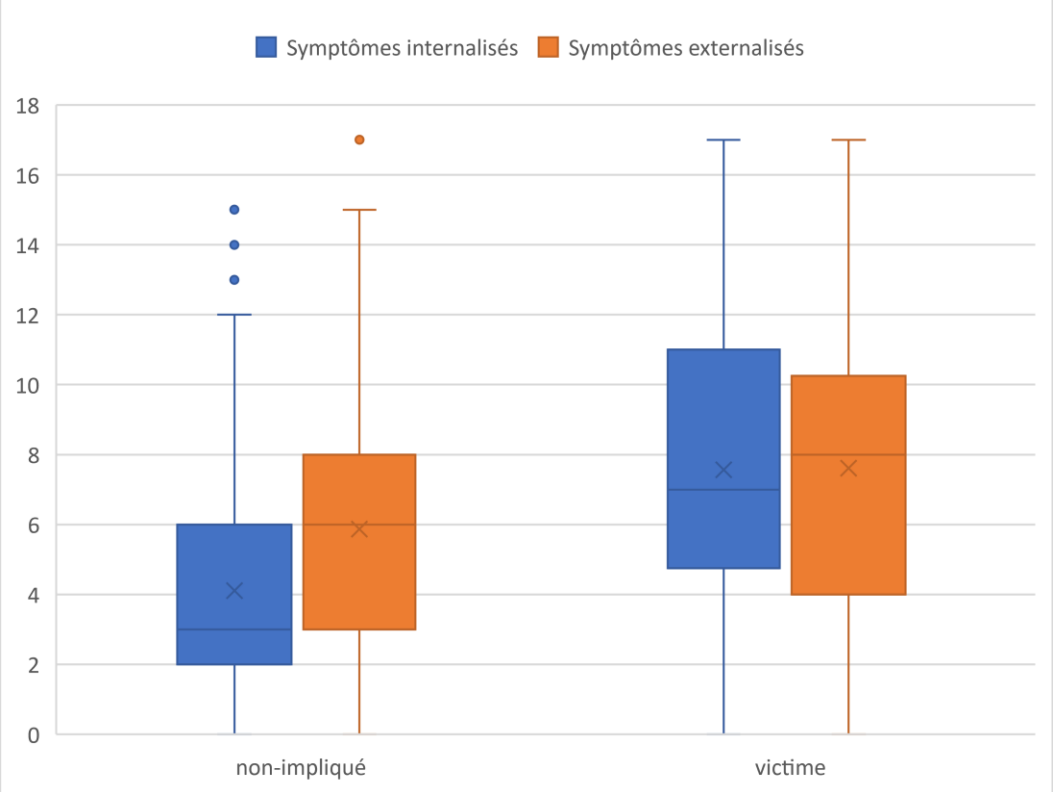
Mesure	Non-impliqué		Victime		Effet du genre		Effet du statut		
	M	*ET*	*M*	*ET*	*F*(1,840)	*p*	*F*(1,840)	*p*	*g*
SDQ									
Score total de difficultés	9.98	5.06	15.17	5.77	35.46	<.001	109.51	<.001	-1.00
Score symptômes internalisés	4.11	3.20	7.56	3.97	139.72	<.001	125.31	<.001	-1.03
Score symptômes externalisés	5.87	3.26	7.61	3.87	3.67	.056	30.32	<.001	-0.52
CDI	10.61	7.42	17.38	9.12	82.86	<.001	85.80	<.001	-0.88
STAI-C	31.61	8.33	38.69	9.14	149.12	<.001	80.99	<.001	-0.84

SDQ : Le questionnaire des forces et des faiblesses

CDI : Inventaire de dépression de l'enfant

STAI-C : Echelle d'anxiété état-trait pour enfant

Figure 7. Boîtes à moustache des scores des difficultés psychologiques en fonction du statut



Comparaison entre les victimes et non-impliqués sur la rumination et le sentiment d'efficacité personnelle

Ensuite, nous avons comparé les victimes et les non-impliqués sur les réponses ruminatives et distractives, ainsi que le sur le sentiment d'efficacité personnelle, tout en contrôlant pour le genre. Les résultats sont montrés dans le tableau 23.

Nous constatons un effet du genre pour l'ensemble des variables (p< .01), sauf pour le score de distraction (p=.079) et le SEP académique (p=.424). Bien qu'il n'y ait pas d'effet du statut (non-impliqué v/s victime) en termes de réponses de distraction, $F(1,840) = 0.08$, $p = 0.78$, cet effet existe quant aux réponses ruminatives. Ainsi, les victimes ont des scores moyens de rumination significativement plus élevés que ceux des non-impliqués, $F(1,840) = 34.62$, p<.001, g=-0.57. Pour ce qui est du SEP, nous rappelons les résultats rapportés dans l'étude 1 : Il existe bien un effet du statut (non-impliqué v/s victime) par rapport au sentiment d'efficacité personnelle global, académique et émotionnel, avec des scores significativement inférieurs chez les victimes de harcèlement scolaire par rapport aux non-impliqués ; $F(1,840) = 8.11$, p=.010, g=0.28 (SEP global) ; $F(1,840) = 4.85$, p=.037, g=0.21 (SEP académique); $F(1,840)$=8.55, p=.010, g=0.30 (SEP émotionnel). Ce n'est pas le cas pour le sentiment d'efficacité social avec $F(1,840)$=2.81, p=.094 (tableau 23). A noter que l'observation des tailles d'effet montre qu'il existe une plus grande différence entre les deux groupes sur la rumination (g = -0.57) par rapport au sentiment d'efficacité personnelle (g=0.28).

Tableau 23. Résultats des ANOVA (à deux facteurs) concernant le style de réponse et le SEP en fonction du statut

	Non-impliqué		Victime		Effet du genre			Effet du statut			
	M	*ET*	*M*	*ET*	*F*(1,840)	*p*	*p ajusté*	*F*(1,840)	*p*	*p ajusté*	g
CRS											
Rumination	4.09	2.62	5.58	2.63	97.60	<.001	<.001	34.62	<.001	<.001	-0.57
Distraction	3.94	2.69	3.85	2.62	3.08	.079	.079	0.08	.78	.78	0.03
SEQ-C											
Score total	59.66	14.20	55.75	11.62	9.82	.002	.003	8.11	.005	.010	0.28
SEP académique	24.33	6.63	22.99	5.29	0.64	.424	.424	4.85	.028	.037	0.21
SEP émotionnel	21.07	6.51	19.14	6.61	32.83	<.001	<.001	8.55	.004	.010	0.30
SEP social	14.27	3.80	13.62	3.51	9.58	.002	.003	2.81	.094	.094	0.17

CRS : Questionnaire sur le style de réponse des enfants
SEQ-C : Questionnaire sur le sentiment d'efficacité personnelle des enfants
SEP : Sentiment d'efficacité personnelle
Le *p* est ajusté par le biais d'une correction FDR

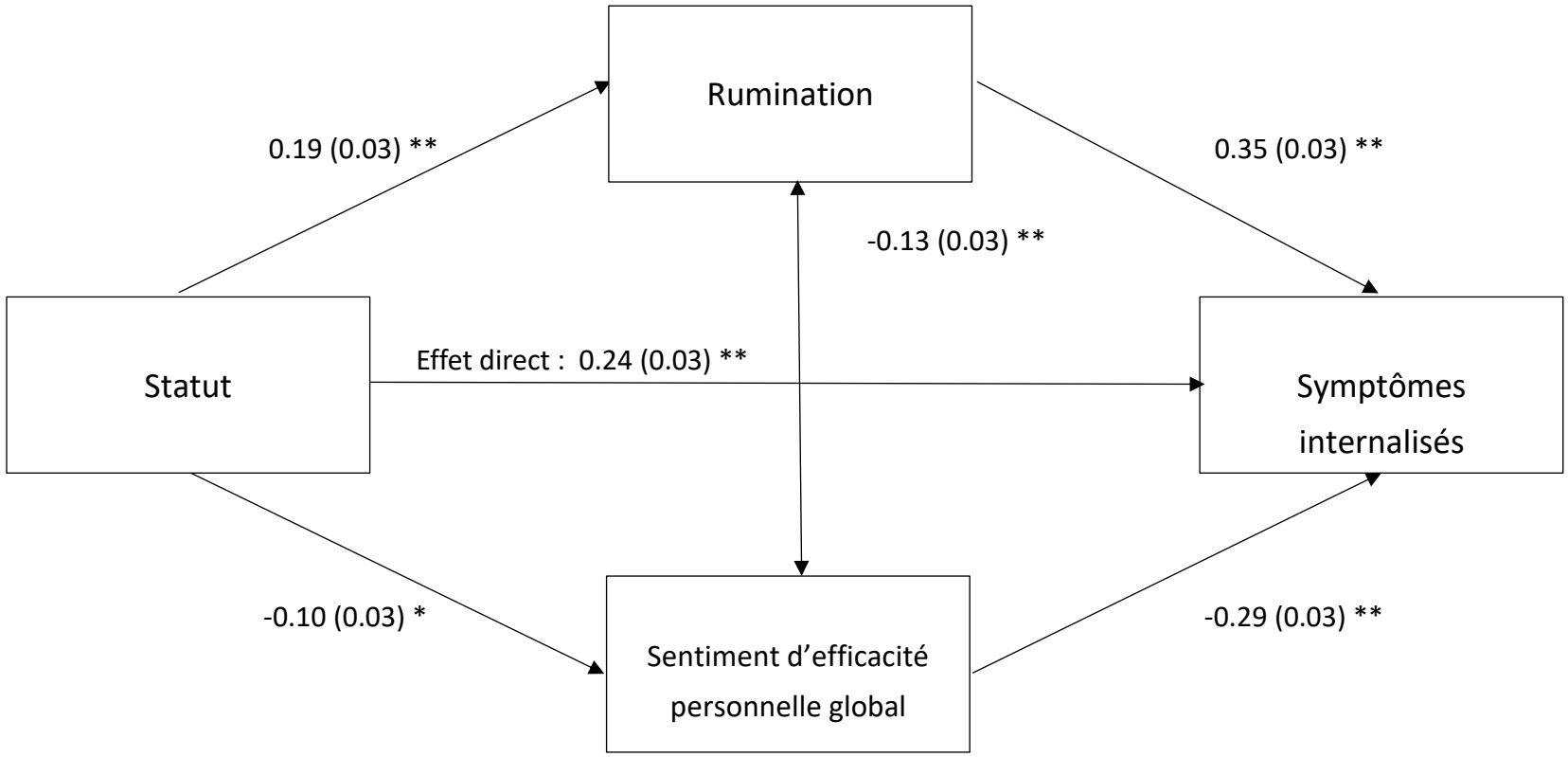
3.3. Analyses de l'effet direct et indirect

Par la suite, nous avons réalisé des analyses nous permettant de tester l'effet direct et indirect du statut sur les difficultés internalisées et externalisées. Les résultats sont illustrés dans les figures 8 et 9.

L'effet indirect du statut sur les symptômes internalisés passant par la rumination *(β* = 0.07, IC 95% = [0.04, 0.09], *z* = 5.53, *p* < .001) et celui passant par le SEP global *(β* = 0.03, IC 95% = [0.01, 0.05], *z* = 2.8, *p* = .005) sont tous deux significatifs. Néanmoins, l'effet direct reste significatif, même en contrôlant pour la rumination et le SEP *(β* = 0.24, IC 95% = [0.19, 0.29], *z* = 9.6, *p* < .001) (figure 8).

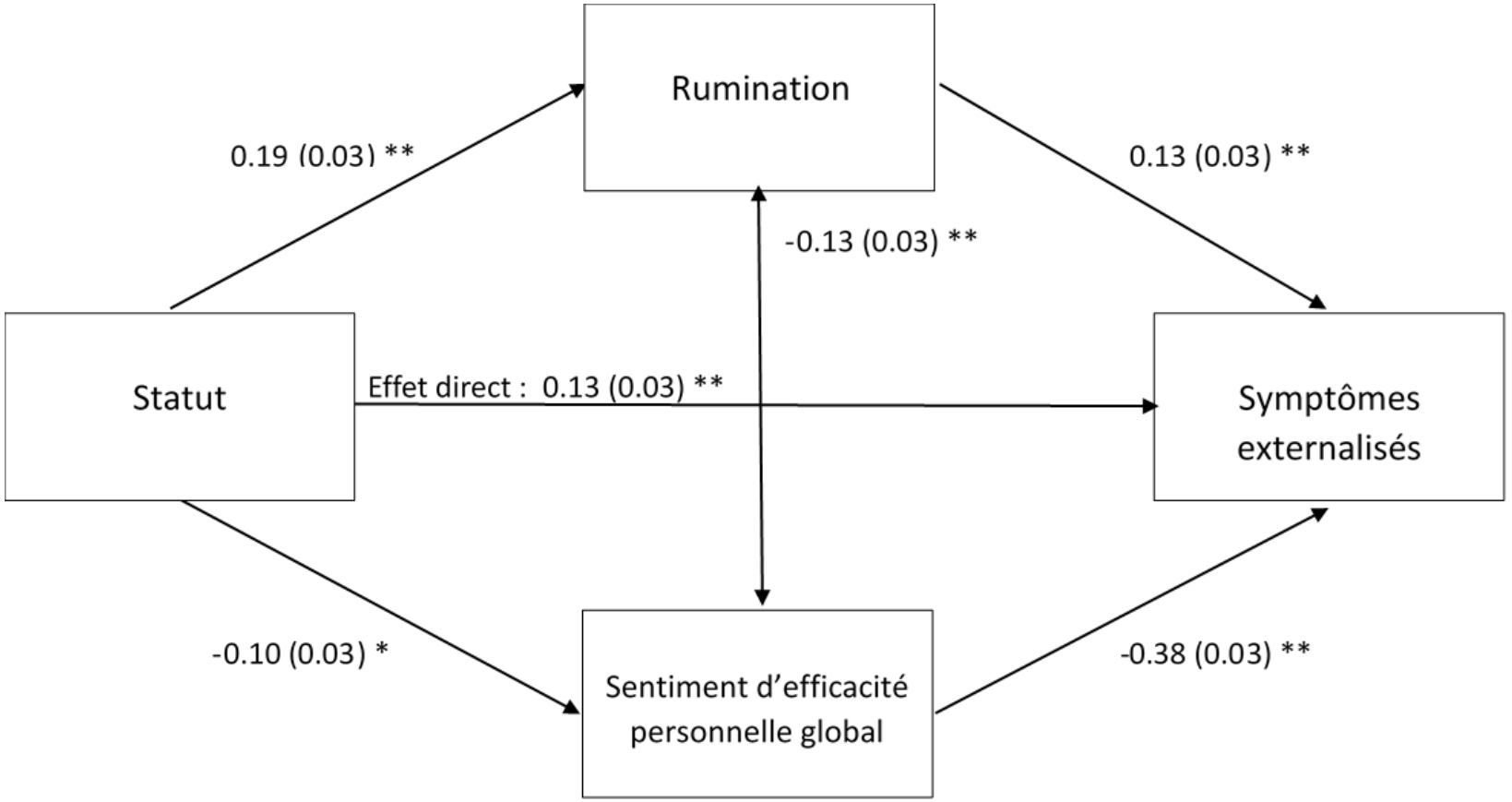
L'effet indirect du statut sur les symptômes externalisés passant par la rumination *(β* = 0.03, IC 95% = [0.01, 0.04], *z* = 3.34, *p* = .001) et celui passant par le SEP global *(β* = 0.04, IC 95% = [0.01, 0.06], *z* = 2.81, *p* = .005) sont tous deux significatifs. Néanmoins, l'effet direct reste significatif, même en contrôlant pour la rumination et le SEP *(β* = 0.13, IC 95% = [0.06, 0.19], *z* = 4.0, *p* < .001) (figure 9).

Figure 8. Effets direct et indirect du statut sur les symptômes internalisés



Les coefficients de régression standardisés sont présentés avec l'erreur type entre parenthèses. ** p <.001, *p <.01.
Les analyses sont ajustées pour le genre

Figure 9. Effets direct et indirect du statut sur les symptômes externalisés



Les coefficients de régression standardisés sont présentés avec l'erreur type entre parenthèses. ** p <.001, *p <.01. Les analyses sont ajustées pour le genre

3.4. Analyses additionnelles

Comme évoqué dans nos hypothèses, nos analyses additionnelles concernent les profils d'agresseurs et d'agresseurs-victimes afin de vérifier si nos résultats rejoignent ceux de la littérature. Nous avons déjà mentionné qu'il existe une grande variabilité du nombre des participants dans les groupes selon les différents statuts (non-impliqués, victimes, agresseurs, agresseurs-victimes). Pour effectuer nos analyses, nous avons donc choisi de manière aléatoire deux échantillons de 40 personnes issues des populations des victimes et des non-impliqués, tout en étant équivalents en termes de genre, de collège et de classe aux groupes d'agresseurs et d'agresseurs-victimes. Nous avons donc un total de 18 agresseurs, 25 agresseurs-victimes, 40 victimes et 40 non-impliqués. La condition de normalité a été vérifiée (notamment pour les groupes de petits effectifs d'agresseurs et d'agresseurs-victimes). Les analyses post-hoc ont été rapportées entre les 4 groupes en appliquant une correction de Tukey pour les ANOVA.

Pour rappel, nous avons comparé les quatre groupes sur les difficultés psychologiques internalisées et externalisées en nous basant sur le SDQ, le CDI et le STAI-C. Un *outlier* a été détecté pour l'analyse sur le STAI-C et a été retiré de l'analyse. Une ANOVA de type Welch a été réalisée pour le score de CDI (condition de l'homogénéité des variances non respectée).

Nos résultats (tableau 24) montrent qu'il existe bien un effet significatif des difficultés psychologiques en fonction du statut, et cela pour l'ensemble des variables étudiées ($p < .01$).

Plus précisément, les analyses post-hoc confirment les résultats mentionnés précédemment, soit que les victimes présentent plus de difficultés psychologiques que les non-impliqués. Ceci est vrai pour l'ensemble des difficultés rapportées selon le SDQ (à l'exception des difficultés externalisées), le STAI-C et le CDI.

Les analyses post-hoc indiquent également que les agresseurs-victimes ont un score total de difficultés (SDQ) plus important que les non-impliqués et les agresseurs. Ils ont en moyenne plus de symptômes internalisés (tels qu'ils sont mesurés par le SDQ) que les non-impliqués et les agresseurs, et sont ainsi comparables aux victimes. Néanmoins, les scores du STAI-C et du CDI montrent que les agresseurs-victimes ont en moyenne plus de symptômes anxieux et dépressifs que les non-impliqués (mais pas plus que les victimes et les agresseurs). Ils présentent aussi plus de difficultés externalisées que les non-impliqués et les victimes, et sont ainsi comparables aux agresseurs pour ce score.

En ce qui concerne les agresseurs, ils présentent en moyenne moins de difficultés internalisées (telles qu'elles sont mesurées par le SDQ mais pas par le STAI-C et le CDI séparément) que les victimes et les agresseurs-victimes. Toutefois, les analyses post-hoc n'ont pas pu détecter un effet significatif permettant de différencier agresseurs et non-impliqués sur les difficultés externalisées (tableau 24).

Nous avons enfin comparé, de manière exploratoire, les quatre groupes sur la rumination et le sentiment d'efficacité personnelle global. Les résultats sont rapportés dans le tableau 25.

Les résultats montrent que, dans l'échantillon ainsi réduit, nous ne trouvons pas de différence significative entre les quatre groupes pour ce qui est du sentiment d'efficacité personnelle (tableau 25). En ce qui concerne les ruminations, la seule différence significative se situe entre les victimes et les non-impliqués (résultat déjà montré dans nos analyses principales).

Tableau 24. Résultats des tests d'ANOVA concernant les difficultés psychologiques en fonction du statut

	Non-impliqué (a)		Victime (b)		Agresseur (c)		Agresseur-victime (d)		*ddl* (1)	*ddl* (2)	*F*	*p*
	M	*ET*	*M*	*ET*	*M*	*ET*	*M*	*ET*				
SDQ												
Score total de difficultés[1]	9.90	4.80	15.12	5.72	13.17	5.00	18.48	6.08	3	119	14.05	<.001
Score symptômes internalisés[2]	3.50	3.16	7.60	3.77	4.28	3.51	7.84	4.36	3	119	12.01	<.001
Score symptômes externalisés[3]	6.40	3.31	7.53	3.98	8.89	3.95	10.64	3.72	3	119	7.24	<.001
CDI[4]	11.4	6.56	17.45	9.38	14.83	9.15	20.28	10.71	3	50.75	6.55	<.001
STAI-C[5]	32.23	7.09	37.67	8.43	36.22	9.66	34.24	9.82	3	118	4.32	.006

[1] b>a, d>a, d>c,
[2] b>a, d>a, b>c, d>c,
[3] d>a, d>b
[4] b>a, d>a,
[5] b>a, d>a
SDQ : Le questionnaire des forces et des faiblesses
CDI : Inventaire de dépression de l'enfant
STAI-C : Echelle d'anxiété état-trait pour enfant

Tableau 25. Résultats des tests d'ANOVA concernant la rumination et le SEP (total) en fonction du statut

	Non-impliqué (a)		Victime (b)		Agresseur (c)		Agresseur-victime (d)		*F*(3, 119)	*p*
	M	*ET*	*M*	*ET*	*M*	*ET*	*M*	*ET*		
Rumination[1]	3.96	2.5	5.6	2.7	3.91	2.7	5.3	2.7	3.68	.014
SEP total	59.53	11.9	58.03	12.7	53.11	17.8	53.12	17.2	1.53	.209

[1] b>a

SEP : Sentiment d'efficacité personnelle

4. Discussion

Cette étude a voulu comparer les victimes aux non-impliqués quant aux difficultés psychologiques (internalisées et externalisées), la rumination et le sentiment d'efficacité personnelle. Nous voulions ainsi répliquer (ou pas) des résultats retrouvés de la littérature dans notre échantillon de 886 collégiens.

Nous avons commencé par une analyse descriptive de notre échantillon et nous avons observé que 2% des participants se disent agresseurs, 2.8% agresseurs-victimes, 14.7% victimes, et 80.5% ne sont pas impliqués par rapport au harcèlement scolaire. Concernant « le statut » (victime v/s non-impliqué), il ne semble pas différer significativement en fonction du collège, de la classe ou de l'âge. Le pourcentage d'élèves harcelés semble comparable avec celui rapporté par d'autres auteurs en France (Kubiszewski et al., 2014; Potard et al., 2022). Néanmoins, seuls 2% des participants se disent agresseurs, contre 8-9% dans les études de Kubiszewski (2014) et Potard (2022). Nous observons aussi moins d'agresseurs que d'agresseurs-victimes, ce qui n'est généralement pas le cas dans la littérature (Menesini & Salmivalli, 2017). Il est possible que dans notre échantillon, issu d'un milieu catholique, un biais de désirabilité sociale ait joué un rôle important quant aux réponses des potentiels agresseurs. Ainsi, une méta-analyse de Sedikides & Gebauer (2010) a montré une existence plus forte de ce biais dans les milieux chrétiens par rapport aux milieux laïques. D'un autre côté, nous remarquons que le type de harcèlement le plus commun, selon le point de vue des victimes, est le harcèlement verbal (insulte, moqueries), suivi par l'exclusion du groupe. Ceci rejoint le constat d'autres auteurs (par exemple, Kim et al., (2004) en Corée; Sapouna (2008) en Grèce). Le cyberharcèlement est l'un des types de harcèlement les moins rapportés, ce qui fait écho aux études stipulant qu'il est, pour l'instant, moins prévalent que le harcèlement traditionnel (Galand, 2021; Modecki et al., 2014). Nous n'avons pas observé de différences entre les filles et les garçons concernant leur « statut », bien qu'il existe une différence descriptive quant à la fréquence des agresseurs (33.3% pour les filles et 66.7% pour les garçons). Il semble ainsi qu'il n'y ait pas de différence significative liée au genre parmi les victimes, faisant écho aux propos de certains auteurs (Card et al., 2008; Galand & Tolmatcheff, 2016).

Nos analyses principales ont indiqué que les victimes présentent en moyenne plus de difficultés internalisées, et, dans une moindre mesure, plus de difficultés externalisées que les non impliqués, ce qui rejoint les données de travaux antérieurs (par exemple, Reijntjes et al., 2010, 2011; Zych et

al., 2015). Elles présentent également davantage de symptômes dépressifs que de symptômes anxieux par rapport aux non-impliqués. Nous avons observé un score de rumination significativement plus élevé chez les victimes, ce qui est en accord avec la littérature sur le sujet (Arató et al., 2020; Camacho et al., 2021; Garnefski & Kraaij, 2014; Potard et al., 2022; Spyropoulou & Giovazolias, 2023; Stange et al., 2014). En outre, le sentiment d'efficacité personnelle (global, académique et émotionnel) est significativement inférieur pour les victimes par rapport aux non-impliqués dans le harcèlement scolaire. Ce n'est pas le cas, paradoxalement, pour le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) social. Ces résultats sont est en lien avec les études sur le sujet (Andreou & Metallidou, 2004; Eden et al., 2014; Fredstrom et al., 2011; Galand & Hospel, 2013; Güçlü-Aydogan et al., 2023; Haraldstad et al., 2019; Kokkinos & Kipritsi, 2012; Navarro et al., 2015; Thijs & Verkuyten, 2008; Xie et al., 2023), sauf pour le SEP social (Heiman et al., 2017; Navarro et al., 2015; Olenik-Shemesh & Heiman, 2017; Purcell et al., 2021; Raskauskas et al., 2015; Romera et al., 2016; Xie et al., 2023). Comme nous l'avons déjà suggéré, il est possible que les victimes de harcèlement scolaire de notre échantillon particulier ne soient pas impactées de la même manière quant à leur SEP social. Ainsi, les individus issus d'un milieu socio-économique élevé présenteraient un meilleur sentiment d'efficacité personnelle par rapport à ceux provenant d'un milieu socio-économique faible, ce qui aurait pu influencer nos résultats (Bandura et al., 1996; Boardman & Robert, 2000).

Par ailleurs, les tailles d'effet rapportées indiquent qu'il existe une différence plus marquée entre les deux groupes (non-impliqués et victimes) en ce qui concerne la rumination par rapport au sentiment d'efficacité personnelle.

En effet, nous savons que les victimes peuvent utiliser des stratégies comme s'auto-blâmer ou internaliser leurs émotions négatives, ce qui peut amplifier ces émotions (Tenenbaum et al., 2011). Ainsi, nos analyses ont révélé l'effet indirect de la victimisation sur les difficultés psychologiques en passant par la rumination. Les résultats confirment les études antérieures sur le rôle médiateur de la rumination (Barchia & Bussey, 2010; Chu et al., 2019; Gini et al., 2019; Liu et al., 2020; Mathieson et al., 2014; Monti et al., 2017; Peets et al., 2021). Néanmoins, ces études ne prennent en compte que les symptômes internalisés des participants. Or, des travaux récents s'intéressent au rôle médiateur de la rumination entre la victimation et le fait de devenir agresseur plus tard, ce qui appartient au registre des comportements externalisés (Li et al., 2021; Malamut & Salmivalli, 2021). Toutefois, comme nous l'avons précédemment mentionné, ces études n'évaluent pas les

symptômes externalisés dans leur ensemble. Dans cette perspective, l'utilisation d'un outil permettant une perspective transdiagnostique dans notre étude a permis d'élargir nos variables d'intérêt, englobant des symptômes internalisés et externalisés.

En outre, nos analyses ont également révélé l'effet indirect de la victimisation sur les difficultés psychologiques en passant par le SEP global. De la même manière, des études ont trouvé que le SEP lié au coping ou à l'efficacité perçue à demander du support à un ami jouent un rôle médiateur entre la victimisation et les problèmes internalisés et externalisés (Barchia & Bussey, 2010; Singh & Bussey, 2011; Trompeter et al., 2018). Néanmoins, ces travaux ne prennent pas en compte une mesure plus globale du sentiment d'efficacité personnelle, au-delà du SEP situationnel/spécifique.

Enfin, nos analyses additionnelles se sont intéressées aux agresseurs et aux agresseurs-victimes. Ces derniers ont plus de difficultés internalisées que les non-impliqués, et plus de difficultés externalisées que les non-impliqués et les victimes. Ils se distinguent ainsi des agresseurs qui présentent globalement moins de difficultés internalisées que les victimes et les agresseurs-victimes. De ce fait, nous retrouvons deux profils distincts comme évoqué par les travaux antérieurs sur le sujet, avec des agresseurs-victimes ayant simultanément des difficultés internalisées comme les victimes et des difficultés externalisées comme les agresseurs (par exemple, Juvonen & Graham, 2014; Menesini & Salmivalli, 2017; Zych et al., 2015).

Nos analyses exploratoires sur les quatre profils (non-impliqués, victimes, agresseurs, agresseurs-victimes) ne montrent pas de différence statistiquement significative entre les quatre groupes sur la rumination et le sentiment d'efficacité personnelle. Néanmoins, la puissance de l'analyse statistique était sûrement réduite devant la taille des groupes, et il était donc possible de ne pas détecter des effets existants (ce qui pourrait également expliquer la non-détection d'un effet significatif entre non-impliqués et agresseurs sur les difficultés externalisées). En ce qui concerne le sentiment d'efficacité personnelle, une méta-analyse sur le sujet suggère qu'il n'y aurait pas, de toute façon, d'association significative entre le SEP et le fait d'être agresseur (Liu et al., 2023). Plus précisément, les études sur le sujet présentent des résultats non cohérents, stipulant qu'il n'y a pas d'association entre le statut d'harceleur et le SEP global (Farrell et al., 2010; Kokkinos & Kipritsi, 2012), émotionnel (Kokkinos & Kipritsi, 2012), social (Ando et al., 2005; Andreou et al., 2015; Kokkinos & Kipritsi, 2012; Navarro et al., 2015) ou académique (Kokkinos & Kipritsi, 2012). Par contre, d'autres travaux montrent que le harcèlement des pairs est négativement associé au sentiment d'efficacité académique (Andreou et al., 2005) et émotionnel (Eden et al., 2014) ;

Kokkinos et ses collaborateurs (2016) mentionnent que le harcèlement direct (physique et verbal) est négativement corrélé au SEP social, mais pas le harcèlement indirect (exclusion sociale) (Kokkinos et al., 2016). Certains chercheurs montrent plutôt que les harceleurs ont des niveaux élevés quant à leur sentiment d'efficacité global (Natvig et al., 2001), ou plus spécifiquement social s'ils bénéficient en plus d'une certaine popularité parmi leurs pairs (Puckett et al., 2008). Il semble néanmoins que les études s'accordent sur le fait que les agresseurs auraient un niveau élevé de sentiment d'efficacité personnelle quant à la capacité d'agression (Ando et al., 2005; Andreou et al., 2005; Peets et al., 2008). Ceci serait également vrai pour les agresseurs-victimes (Andreou et al., 2005) qui présentent, en plus, un sentiment d'efficacité personnelle faible dans d'autres domaines, à l'instar des victimes (Andreou et al., 2015; Liu et al., 2023). Concernant la rumination, des travaux déjà mentionnés se sont intéressés à son rôle médiateur entre la victimisation et le fait de devenir agresseur, soit parmi des agresseurs-victimes (Li et al., 2021; Malamut & Salmivalli, 2021). Les agresseurs-victimes présenteraient ainsi des réponses élevées de rumination (par exemple, Potard et al., 2022). Cela pourrait ne pas être le cas chez les agresseurs qui ne semblent pas souffrir de troubles émotionnels (par exemple, Cook et al., 2010). Il serait intéressant d'explorer, dans des études ultérieures, si les réponses ruminatives et le sentiment d'efficacité personnelle pourraient effectivement servir de critères distinctifs entre les agresseurs et les agresseurs-victimes.

Bien que nos hypothèses aient globalement été confirmées, il convient de souligner certaines limites de cette étude. Une première limite concerne la taille de l'échantillon pour les agresseurs et les agresseurs-victimes, ce qui nous a limité dans les analyses sur ces groupes. L'échantillon de cette étude est composé d'élèves de collèges privés (bien que situés dans des milieux urbains et ruraux), ce qui représente une partie spécifique de la population ciblée : Cette particularité peut avoir un impact sur la rumination (notre échantillon présente des scores de rumination moins élevés que ceux de l'échantillon théorique), et potentiellement sur le sentiment d'efficacité personnelle (le niveau de SEP étant plus faible chez les enfants issus de familles à faible statut socio-économique; Bandura et al., 1996, Boardman & Robert, 2000). Le score des difficultés psychologiques dans notre échantillon ne diffère pas significativement de l'échantillon théorique, mais cette différence existe pour le STAI-C et le CDI. Le harcèlement scolaire semble néanmoins moins sensible au statut socio-économique des établissements scolaires (Debarbieux & Montoya, 2011). Toutefois, il est à noter que la présente étude repose sur l'analyse des caractéristiques des

victimes par rapport à un groupe de comparaison, celui des non-impliqués. En outre, malgré les spécificités de notre échantillon, nous avons retrouvé des résultats clés similaires à ceux obtenus dans des études menées avec des participants provenant de populations tout-venantes, ce qui confirme la reproductibilité de ces résultats dans des contextes différents.

Une limite importante de notre étude est que l'analyse des effets directs et indirects a été effectuée sur un seul temps de mesure. Bien que des études que nous avons mentionnées réalisent des analyses de médiation de manière transversale (par exemple, Singh & Bussey, 2011), il est préférable d'ajouter au moins un temps de mesure additionnel.

Par ailleurs, comme nous l'avons mentionné dans le chapitre 3, il serait pertinent d'explorer comment les scores de rumination et de SEP évoluent dans le temps chez les victimes (en l'occurrence par rapport aux non-impliqués). Une analyse de l'effet indirect sur deux temps de mesure entre la victimisation et les difficultés psychologiques, avec la rumination et le SEP comme potentiels médiateurs, serait intéressante, *a fortiori* si l'on contrôle pour les difficultés psychologiques au temps 1. La relation inverse pourrait être également explorée avec les symptômes internalisés et externalisés prédisant la victimisation, incluant le SEP et la rumination comme potentiels médiateurs. Tous ces différents éléments sont explorés dans l'étude suivante.

Les résultats importants de l'étude 2a :

- ✓ Les victimes de harcèlement scolaire présentent plus de symptômes internalisés, et dans une moindre mesure, plus de symptômes externalisés que les non-impliqués
- ✓ Les victimes présentent plus de réponses ruminatives que les non-impliqués
- ✓ Les victimes présentent un sentiment d'efficacité global, académique et émotionnel inférieur à celui des non-impliqués (ce n'est pas le cas pour le SEP social).
- ✓ Il existerait un effet indirect via le SEP global et la rumination du statut (non-impliqué v/s victime) sur les symptômes internalisés et externalisés
- ✓ Les analyses additionnelles montrent que les agresseurs-victimes ont plus de difficultés internalisées que les non-impliqués, et plus de difficultés externalisées que les non-impliqués et les victimes. Les agresseurs présentent moins de difficultés internalisées que les victimes et les agresseurs-victimes.
- ✓ De manière globale, nous avons pu répliquer les résultats de la littérature dans notre échantillon de collégiens français.

Chapitre 6 Etude 2b : Etude des difficultés psychologiques, de la rumination et du sentiment d'efficacité personnelle dans le temps chez les victimes et les non-impliqués : une étude longitudinale[11]

1. Objectif et hypothèses

L'objectif de cette étude longitudinale (suite de l'étude précédente) est d'étudier l'effet du statut (victime v/s non-impliqué) et du temps par rapport aux difficultés psychologiques internalisées et externalisées, la rumination et le sentiment d'efficacité personnelle.

Nous posons comme hypothèses principales que (1) Il y aurait un effet du statut (victime v/s non-impliqués) pour les difficultés psychologiques internalisées et externalisées ainsi que la rumination, et que les scores de difficultés psychologiques et de rumination des victimes augmenteraient du temps 1 au temps 2, (2) Il y aurait un effet du statut pout le SEP global et dans ses trois dimensions, et que le SEP global des victimes présenterait un déclin du temps 1 au temps 2. Ces hypothèses ont été déclarées sur Open Science Framework : https://osf.io/7jcmy

Nous faisons aussi l'hypothèse (3) qu'il y aurait un effet indirect de la victimisation au temps 1 sur les difficultés psychologiques internalisées et externalisées au temps 2 en passant par la rumination et le SEP global. Il serait également intéressant d'étudier la relation inverse avec l'hypothèse (4) que les symptômes internalisés et externalisés au temps 1 prédisent la victimisation au temps 2 en passant par la rumination et le SEP global.

Nous allons aussi étudier les différents profils des participants (les victimes qui restent victimes, les victimes qui deviennent non-impliqués, les non-impliqués qui restent non-impliqués et les non-impliqués qui deviennent victimes) quant à l'évolution de leur score total de difficultés, leur score de rumination et leur score de SEP global dans le temps. Nous supposons que les victimes qui restent victimes, ainsi que les non-impliqués qui deviennent victimes, verront leurs scores régresser. Pour les victimes qui deviennent non-impliqués, leurs scores devraient s'améliorer. Pour les non-impliqués qui le restent, leurs scores devraient rester plutôt stables.

Les données et le fichier R sont également disponibles sur Open Science Framework via ce lien : https://osf.io/3qapc/?view_only=88e31aad6aef4aa5bf775cac9973c14c.

[11] Ce chapitre a fait l'objet d'un article qui a été soumis

2. Méthode

2.1. Procédure

L'étude a été validée par le Comité Ethique Recherche de l'Université Savoie Mont Blanc (soumise le 01/06/21, Numéro de référencement : 2021_27_INSTA).

Nous avons suivi la même procédure décrite dans le chapitre précédent. Nous avons ajouté un temps de mesure additionnel à six mois de la première passation où la même procédure a été répétée (premier temps en novembre-décembre et deuxième temps en mai-juin).

2.2. Participants

Seuls 362 participants des 886 retenus au temps 1 ont répondu aux questionnaires du temps 2. A noter qu'une partie des 3èmes n'a pas pu participer au temps 2 étant en préparation pour le brevet. De plus, certains candidats ont probablement mis des codes d'anonymisation différents aux temps 1 et 2, ce qui a empêché la correspondance des deux temps de mesure.
L'échantillon final est ainsi composé de 362 participants qui ont répondu de manière exhaustive aux deux temps de mesure. La moyenne d'âge de l'échantillon est de 13.1 ans (*ET* = 1.16) avec 202 filles (55.8%) et 160 garçons (44.2%). La répartition par collège est comme telle : 31% de participants sont issus du collège 1, 20.4% du collège 2, 13.5% du collège 3, et 35.1% du collège 4. Ensuite, 21% des participants sont en 6ème, 30.1% en 5ème, 30.9% en 4ème et 18% en 3ème.

2.3. Outils d'évaluation

Nous utilisons les mêmes outils d'évaluation que l'étude précédente, soit :

Questionnaire sur les harceleurs / victimes - Révisé (OBVQ-R; Solberg & Olweus, 2003); Version française de Kubiszewski et al., 2014.

Pour cette étude, nous utilisons l'approche catégorielle nous permettant d'identifier les différents profils « victime », « agresseur », « agresseur-victime » ou « non-impliqué », mais nous utilisons aussi l'approche continue pour la victimisation (Potard et al., 2021). Pour rappel, un score total peut être calculé à partir de la sous-échelle de victimisation si l'on considère les réponses (sur les différents agissements subis) sur une échelle de type Likert allant de (1) Jamais à (5) Plusieurs fois par semaine. La consistance interne retrouvée (selon le temps 2) est de α=0.82 pour l'échelle de victimisation et α=0.72 pour l'échelle d'agression. Le score total de victimisation dans notre

échantillon diffère significativement de la moyenne de l'échantillon théorique (*M*=10.8, *ET*=3.91) issu de Potard et ses collaborateurs (2021) au temps 1 (*M*=9.81, *ET*=3.06) (en début d'année académique), mais pas au temps 2 (*M*=10.93, *ET*=4.01) (en fin d'année académique) (Potard et al., 2021).

Questionnaire des forces et des faiblesses (SDQ ; Goodman, 1997) ; Version française de Capron et ses collaborateurs, 2007. La consistance interne retrouvée dans notre échantillon est de $\alpha = 0.81$ pour le score total de difficultés, de $\alpha = 0.81$ pour les difficultés internalisées et de de $\alpha = 0.74$ pour les difficultés externalisées.

Echelle d'anxiété état-trait pour enfant (**STAIC - trait)**

L'échelle est dérivée de **l'échelle d'anxiété état-trait pour enfant** (STAI-C; Spielberger et al., 1973) ; Version française de Turgeon et Chartrand (2003). La consistance interne retrouvée dans notre échantillon est excellente ($\alpha = 0.93$).

Inventaire de dépression de l'enfant (CDI ; Kovacs & Beck, 1977) ; Version française de Mack & Moor, 1982. La consistance interne retrouvée dans notre échantillon est excellente ($\alpha = 0.92$).

Questionnaire sur le sentiment d'efficacité personnelle des enfants (SEQ-C ; Muris, 2001) ; Version française de Julia El Kallassi et Martine Bouvard. Dans notre échantillon, l'alpha de Cronbach s'élève à 0.88 pour le SEP global, il est de 0.86 pour le SEP académique, de 0.82 pour le SEP émotionnel et de 0.73 pour le SEP social, ce qui est satisfaisant.

Questionnaire sur les styles de réponse des enfants (CRSQ; Abela et al., 2002); Version française de Le Van et al., 2021. La consistance interne retrouvée est excellente : Elle est de 0.90 pour la sous-échelle de rumination et de 0.93 pour la sous-échelle de distraction.

2.4. Analyse de données

L'analyse des données a été effectuée sur le logiciel R (version 4.1.0). Compte tenu de la taille de l'échantillon, nous avons conservé la solution paramétrique même lorsque l'hypothèse de normalité n'était pas satisfaite puisque le test paramétrique reste suffisamment robuste (Leys & Schumann, 2010). Pour chaque analyse réalisée, les *outlier*s statistiques ont été identifiés par le calcul des résidus supprimés studentisés (*outlier* si valeur supérieure à 4 ou inférieure à – 4) et par le calcul de la distance de Cook (tri par ordre décroissant et *outlier* si saut de 2 fois la valeur

précédente la plus haute et supérieur à 0.5). Si un *outlier* a été détecté, cela a été signalé et la (les) valeur(s) identifiée(s) a(ont) été supprimée(s).

Des analyses de type khi-deux ont été réalisées pour les variables catégorielles, notamment pour étudier l'évolution des statuts relatifs au harcèlement scolaire en fonction du temps. Ensuite, des analyses de type test-t pour échantillons appariés ont été effectuées pour comparer les scores obtenus aux différentes variables d'intérêt par rapport aux deux temps de mesure. Afin de tester nos hypothèses, des ANOVA mixtes ont été réalisées sur les scores obtenus aux différentes mesures d'intérêt avec le temps comme variable intra-groupe et le statut (non-impliqué v/s victime au temps 1) comme variable inter-groupe. Le genre a été ajouté comme variable inter-groupe afin de contrôler son effet. La taille de l'effet a été obtenue par le calcul de l'êta carré en considérant 0.01 comme un effet « faible », 0.06 « moyen » et 0.14 comme « fort » (Cohen, 1988). Du fait des comparaisons multiples, une correction de type FDR a été choisie afin d'ajuster la p-valeur des résultats obtenus dans le but de réduire le plus possible l'erreur de type I. Pour les analyses de l'effet indirect, nous avons utilisé le package "lavaan" dans R pour calculer l'effet indirect dans nos modèles statistiques (modélisation par équations structurelles – SEM).

3. Résultats

3.1. Comparaison de l'échantillon retenu par rapport à l'échantillon non retenu

Comme le taux de « mortalité expérimentale » est important dans notre échantillon du temps 1 au temps 2, nous avons comparé les personnes ayant répondu de manière exhaustive aux temps 1 et 2 (n=362) aux personnes ayant répondu uniquement au temps 1 (n=524). Les résultats de cette comparaison ont déjà été exposés dans l'étude 1 (voir page 106). Pour rappel, les deux groupes diffèrent en termes de collège, d'âge, de genre et de score au STAI-C : Nous avons préalablement mentionné que les participants ayant rempli les questionnaires au temps 1 et 2 sont globalement moins âgés (M = 12.78, ET = 1.15) que ceux ont rempli les questionnaires au temps 1 (M= 12.99, ET = 1.3). De plus, il y a significativement plus de filles dans le groupe n=362 (55.8% de filles) par rapport au groupe n= 524 (46.6%). Les deux groupes diffèrent de ce fait pour ce qui est de leur score au STAI-C, avec une taille d'effet faible ; $t(884) = 2.13$, p=.03, d=0.15. On note toutefois une absence de différence significative entre les deux groupes en ce qui concerne le SEP global (et dans ses 3 dimensions), le score au CDI et le score total de difficultés. Dans le cadre de cette

étude, nous avons également observé une absence de différence significative pour les deux groupes en ce qui concerne le score de rumination ; $t(884) = 1.71$, $p=.09$

3.2. Description de l'échantillon retenu

Le tableau 26 montre la répartition des participants selon leur statut en fonction des temps de mesure 1 et 2. Il est à remarquer qu'il existe une différence significative par rapport aux statuts des participants entre le temps 1 et le temps 2 $\chi 2(3, N=724) = 20.3$, $p<.001$. Plus précisément, les comparaisons post-hoc montrent que le pourcentage de victimes (14.1% v/s 22.6%) et d'agresseurs-victimes (1.6% v/s 6.1%) augmentent significativement ($p=.02$), tandis que le pourcentage de non-impliqués diminue de manière significative (de 81.8% à 69.1%) avec $p<.001$. Le nombre d'agresseurs ne semble pas évoluer de manière significative ($p = 1$).

Tableau 26. Statuts des participants en fonction de leurs réponses au questionnaire d'Olweus aux temps 1 et 2

	Temps 1		Temps 2		$\chi 2$	p
	n	*%*	*n*	*%*		
Statut					20.3	<.001
Non-impliqué	296	81.8	250	69.1		<.001*
Victime	51	14.1	82	22.6		0.02*
Agresseur	9	2.5	8	2.2		1*
Agresseur-victime	6	1.6	22	6.1		0.02*

**Analyses post-hoc avec la méthode de Bonferroni (correction déjà appliquée)*

De manière plus spécifique, le tableau 27 ci-dessous montre l'évolution descriptive des statuts des participants du temps 1 au temps 2. Il est à noter que les non-impliqués au temps 1 restent, au temps 2, non-impliqués pour les trois-quarts (76%), 17.6% deviennent victimes, 4.4% des agresseurs-victimes et 2% des agresseurs. En ce qui concerne les victimes au temps 1, la moitié d'entre elles restent victimes au temps 2 (51%) ; 37.3% d'entre elles deviennent non-impliqués, 9.7% deviennent des agresseurs-victimes et 2% des agresseurs.

Tableau 27. Evolution des statuts des participants du temps 1 au temps 2

Statut temps 2 / Statut temps 1	Total	Non-impliqué		Victime		Agresseur		Agresseur-victime	
		n	*%*	*n*	*%*	*N*	*%*	*n*	*%*
Non-impliqué	296	225	76	52	17.6	6	2	13	4.4
Victime	51	19	37.3	26	51	1	2	5	9.7
Agresseur	9	5	55.6	2	22.2	1	11.1	1	11.1
Agresseur-victime	6	1	16.7	2	33.3	0	0	3	50
Total	362	250		82		8		22	

Ensuite, nous avons présenté les statistiques descriptives pour les différentes variables d'intérêt aux temps 1 et 2, tout en les comparant par le biais de test-t pour échantillons appariés. Les résultats sont regroupés dans le tableau 28. De manière globale, les moyennes obtenues pour les différents scores (score total de difficultés, score au STAI-C, score de rumination et de distraction et score du SEP global) ne diffèrent pas significativement entre le temps 1 et le temps 2, surtout suite à l'ajustement de la p-valeur. Néanmoins, les scores moyens de dépression (CDI) et de victimisation augmentent significativement avec le temps ($p < .001$).

Tableau 28. Les moyennes et écarts-type des variables d'intérêt en fonction des différents temps de mesure

Mesure	Temps 1		Temps 2		*ddl*	*t*	*p*	*p ajusté*
	M	*ET*	*M*	*ET*				
Score total de difficultés	11.36	5.58	11.75	6.20	361	-1.73	.08	.09
Score de victimisation	9.81	3.06	10.93	4.01	361	-6.23	<.001	<.001
Score au STAI-C	33.72	9.07	34.48	9.96	361	-2.02	.04	.07
Score au CDI	12.3	8.23	13.61	9.49	361	-3.7	<.001	<.001
Score de rumination	4.52	2.67	4.6	2.61	361	-0.7	.49	.49
Score de distraction	3.98	2.63	3.69	2.68	361	2.11	.04	.07
Score SEP total	78.71	16.75	77.37	16.46	361	1.74	.08	.09

STAI-C : Echelle d'anxiété état-trait pour enfant
CDI : Inventaire de dépression de l'enfant
SEP : Sentiment d'efficacité personnelle
Le *p* est ajusté par le biais d'une correction FDR

3.3. Analyses principales

Ayant trouvé une très grande variabilité du nombre des participants dans les groupes selon les différents statuts (non-impliqués, victimes, agresseurs, agresseurs-victimes), et la population de victimes par rapport aux non-impliqués nous intéressant également dans le cadre de cette deuxième étude, nous avons exclu les groupes d'agresseurs-victimes et d'agresseurs pour nos analyses principales (selon le statut au temps 1). Notre échantillon est ainsi composé de 347 participants avec 296 personnes non-impliquées et 51 victimes.

Effet du statut (au temps 1) et du temps sur les difficultés psychologiques

Dans un premier temps, nous avons étudié l'effet du statut (au temps 1) et du temps sur les difficultés psychologiques internalisées et externalisées (scores au SDQ, au CDI et au STAI-C), en contrôlant pour le genre. Les résultats peuvent être trouvés dans le tableau 29.

Les résultats mettent en évidence un effet principal du genre pour l'ensemble des variables, sauf pour les symptômes externalisés. Nous observons un effet significatif du statut pour le score total de difficultés avec une taille d'effet importante $F(1,344) = 64.69$, $p = <.001$, $\eta_p^2 = 0.16$. Plus précisément, cet effet significatif est mis en exergue pour les symptômes internalisés ; $F(1,344) = 83.83$, $p = <.001$, $\eta_p^2 = 0.20$ et externalisés ; $F(1,344) = 15.65$, $p = <.001$, $\eta_p^2 = 0.04$. Les tailles d'effet indiquent que les victimes présentent plus de difficultés internalisées qu'externalisées quand elles sont comparées aux personnes non-impliqués. Il est à noter que l'effet du temps et l'effet d'interaction ne sont pas significatifs pour l'ensemble des scores mentionnés. Il semble que ces derniers n'évoluent pas de manière significative dans le temps.

L'effet principal du statut quant aux difficultés internalisées est confirmée suite à l'analyse des scores au STAI-C et au CDI (tableau 29) ; $F(1,344) = 37.44$, $p = <.001$, $\eta_p^2 = 0.10$ et $F(1,344) = 45.97$, $p = <.001$, $\eta_p^2 = 0.12$, respectivement (tailles d'effet modérées). Pour le CDI, un *outlier* a été détecté et a été retiré de l'analyse. En outre, nous retrouvons un effet du temps pour le score au CDI. En effet, il semble que le score au CDI augmente du temps 1 au temps 2 ; $F(1,344) = 16.20$, $p < .001$, $\eta_p^2 = 0.04$. L'effet d'interaction n'est pas significatif pour les deux scores.

Effet du statut (au temps 1) et du temps sur la rumination et le sentiment d'efficacité personnelle

Ensuite, nous avons étudié l'effet du statut au temps 1 et du temps sur la rumination et le sentiment d'efficacité personnelle. Les résultats peuvent être trouvés dans le tableau 30. Ils montrent un effet principal significatif du genre pour l'ensemble des variables, sauf pour le sentiment d'efficacité personnelle académique. Nous observons un effet principal (faible à modéré) du statut sur la rumination ; $F(1,344) = 17.36$, $p = <.001$, $\eta_p^2 = 0.05$, et un effet principal significatif (faible) du statut sur le SEP global ; $F(1,344) = 10.31$, $p = .002$, $\eta_p^2 = 0.03$. Cependant, les effets de temps et d'interaction ne sont pas significatifs.

Plus spécifiquement, nous observons un effet significatif (faible) du statut pour le SEP émotionnel $F(1,344) = 10.81$, $p = .002$, $\eta_p^2 = 0.03$ et social $F(1,344) = 9.24$, $p = .004$, $\eta_p^2 = 0.03$, qui n'est plus toutefois significatif pour le SEP académique $F(1,344) = 2.70$, $p = .20$. Les effets du temps et d'interaction ne sont pas significatifs pour l'ensembles des trois sous-dimensions suite à la correction FDR.

Tableau 29. Résultats de l'ANOVA mixte sur les scores de difficultés psychologiques

	Temps 1		Temps 2		Effet principal genre		Effet principal Statut			Effet principal temps				Effet d'interaction	
	NI	Vic	NI	Vic											
	M (ET)	*M (ET)*	*M (ET)*	*M (ET)*	*F*(1,344)	*p*	*F*(1, 344)	*p*	η^2_p	*F*(1, 345)	*p*	p_{aj}	η^2_p	*F*(1, 345)	*p*
SDQ															
Score total de difficultés	10.2 (5)	16.7 (5.6)	10.7 (5.6)	16.5(6.8)	22.47	<.001	64.69	<.001	0.16	3.51	.06	.10	0.01	1.06	.30
Score symptômes internalisés	4.2 (3.2)	8.8 (3.9)	4.6 (3.5)	8.6 (4.7)	72.19	<.001	83.83	<.001	0.20	2.46	.12	.15	0.01	1.57	.21
Score symptômes externalisés	6.0 (3.1)	7.9 (4.1)	6.2(3.5)	8.0(3.9)	0.37	.55	15.65	<.001	0.04	1.70	.19	.19	0	0.10	.75
STAI-C	32.4(8.5)	40.1(9.3)	33.3 (9.4)	40.9 (11)	59.36	<.001	37.44	<.001	0.10	4.83	.03	.08	0.01	0	.99
CDI	11 (7.5)	18.5 (9.1)	12.4 (8.9)	20.6 (10.6)	27.72	<.001	45.97	<.001	0.12	16.20	<.001	<.001	0.04	0.85	.36

NI : Non-impliqué, Vic : Victime

η^2_p : Eta-carré partiel, p_{aj} : *p* ajusté (correction FDR)

SDQ : Questionnaire des forces et des faiblesses

STAI-C : Echelle d'anxiété état-trait pour enfant

CDI : Inventaire de dépression de l'enfant

Tableau 30. Résultats de l'ANOVA mixte sur les scores de rumination et de sentiment d'efficacité personnelle

	Temps 1		Temps 2		Effet principal genre		Effet principal Statut				Effet principal temps			Effet d'interaction	
	NI	Vic	NI	Vic											
	M (ET)	*M (ET)*	*M (ET)*	*M (ET)*	*F*(1,344)	*p*	*F*(1, 344)	*p*	p_{aj}	η^2_p	*F*(1, 345)	*p*	p_{aj}	*F*(1, 345)	*p*
Rumination	4.2(2.6)	6 (2.7)	4.4 (2.6)	5.6 (2.8)	39.37	<.001	17.36	<.001	<.001	0.05	0.36	.55	.55	2.63	.11
SEQ-C															
SEP global	59.4(12.8)	55.4(12.2)	59(12.1)	51.9(12.4)	6.20	.01	10.31	.001	.002	0.03	1.65	.20	0.21	3.42	.07
SEP académique	24.4(6.1)	23.8(5.6)	24(6.0)	22(6.1)	1.62	.20	2.70	.10	.20	0.01	4.79	.03	0.12	3.77	.053
SEP émotionnel	20.7(6.1)	18.4(6.9)	20.4 (6.1)	17.2(5.9)	27.81	<.001	10.81	.001	.002	0.03	1.75	.19	0.21	1.05	.31
SEP social	14.3(3.6)	13.2(3.7)	14.6(3.4)	12.8(14.0)	5.3	.02	9.24	.003	.004	0.03	1.56	.21	0.21	2.02	.16

NI : Non-impliqué, Vic : Victime

η^2_p : Eta-carré partiel, p_{aj} : *p* ajusté (correction FDR)

SEQ-C : Questionnaire sur le sentiment d'efficacité personnelle des enfants

SEP : Sentiment d'efficacité personnelle

3.4. Analyses de profils distincts

Nous avons ensuite étudié les profils des participants en fonction de leur statut au temps 1 et 2 quant à l'évolution dans le temps de leur score total de difficultés, leur score de rumination et leur score de SEP global (tableau 31). Ainsi, nous obtenons quatre profils (si nous excluons les agresseurs et les agresseurs-victimes) : les victimes qui deviennent non-impliqués (V-NI ; N=19), les victimes qui restent victimes (V-V ; N=26), les non-impliqués qui demeurent non-impliqués (NI-NI ; N=225) et, enfin, les non-impliqués qui deviennent victimes (NI-V ; N=52). Le nombre de non-impliqués qui restent non-impliqués étant nettement supérieur aux autres catégories, nous avons gardé 50 participants NI-NI, choisis de manière aléatoire. Dans le tableau 31, nous présentons ainsi les moyennes et les écart-types des scores aux variables d'intérêt pour ces 4 profils aux temps 1 et 2.

Tableau 31. Moyennes et écart-types des scores aux variables d'intérêt pour les 4 profils aux temps 1 et 2

	Temps 1				Temps 2			
	V-NI (N=19)	V-V (N=26)	NI-NI (N=50)	NI-V (N = 52)	V-NI (N=19)	V-V (N=26)	NI-NI (N=50)	NI-V (N = 52)
	M (ET)	*M (ET)*	*M (ET)*	*M (ET)*	*M (ET)*	*M (ET)*	*M (ET)*	*M (ET)*
Score total difficultés	14.8(5.6)	16.7(4.9)	8.74(4.6)	12.6(5.61)	12.2 (5.3)	18.4 (5.8)	8.92(4.5)	14.8(5.1)
Rumination	5.02(2.8)	6.72(2.4)	3.39(2.5)	5.07(2.3)	4.71(6.4)	6.43(2.6)	3.71 (2.8)	5.46(2.4)
SEP global	60.1(11)	51.3(11)	60.1(14.1)	56.1(12.7)	55.1(14.3)	51.4(11.2)	61.5 (13.1)	54.0 (9.94)

SEP : Sentiment d'efficacité personnelle
V-NI : victimes qui deviennent non-impliqués, V-V : victimes qui restent victimes, NI-NI : non-impliqués qui restent non impliqués, NI-V : non-impliqués qui deviennent victimes

Les résultats présentés dans le tableau 31 ont été ensuite repris dans deux séries d'analyses : Dans un premier temps, nous avons effectué une série de test-t pour échantillons indépendants afin de comparer les V-V aux V-NI, ainsi que les NI-NI aux NI-V au temps 2. Les résultats sont présentés dans les tableaux 32 et 33 respectivement. Puis, dans un second temps, nous avons réalisé un ensemble de test-t pour échantillons appariés afin d'étudier le devenir des quatre groupes (V-NI, V-V, NI-NI, NI-V) dans le temps en ce qui concerne le score total de difficultés psychologiques, la rumination et le SEP global. Les résultats se trouvent dans les tableaux 34, 35 et 36 respectivement.

Tableau 32. Résultats des test-t pour échantillons indépendants comparant les V-NI et les V-V au temps 2

	V-NI		V-V		*ddl*	*t*	*p*	*d*
	M	*ET*	*M*	*ET*				
Score total de difficultés	12.2	5.3	18.4	5.8	43	-3.68	<.001	-1.14
Rumination	4.71	6.4	6.43	2.6	43	-2.16	.04	-0.67
SEP global	55.1	14.3	51.4	11.2	43	0.97	.34	0.30

SEP : Sentiment d'efficacité personnelle
V-NI : victimes qui deviennent non-impliqués, V-V : victimes qui restent victimes

Tableau 33. Résultats des test-t pour échantillons indépendants comparant les NI-NI et les NI-V au temps 2

	NI-NI		NI-V		*ddl*	*t*	*p*	*d*
	M	*ET*	*M*	*ET*				
Score total de difficultés	8.92	4.5	14.8	5.1	100	-6.14	<.001	-1.23
Rumination	3.71	2.8	5.46	2.4	100	-3.39	.001	-0.68
SEP global	61.5	13.1	54	9.9	100	3.25	.002	0.65

SEP : Sentiment d'efficacité personnelle
NI-NI : non-impliqués qui restent non impliqués, NI-V : non-impliqués qui deviennent victimes

Tableau 34. Résultats des test-t pour échantillons appariés pour le score total de difficultés psychologiques sur les quatre profils

	Temps 1	Temps 2	*ddl*	*t*	*p*	*d*
	M (ET)	*M (ET)*				
V-NI	14.8(5.6)	12.2 (5.3)	18	2.55	.02	0.58
V-V	16.7(4.9)	18.4 (5.8)	25	-1.88	.07	-0.37
NI-NI	8.74(4.6)	8.92(4.5)	49	-0.41	.69	-0.06
NI-V	12.6(5.61)	14.8(5.1)	51	-3.98	<.001	-0.55

V-NI : victimes qui deviennent non-impliqués, V-V : victimes qui restent victimes, NI-NI : non-impliqués qui restent non impliqués, NI-V : non-impliqués qui deviennent victimes

Tableau 35. Résultats des test-t pour échantillons appariés pour le score de rumination sur les quatre profils

	Temps 1	Temps 2	*ddl*	*t*	*p*	*d*
	M (ET)	*M (ET)*				
V-NI	5.02(2.8)	4.71(6.4)	18	0.50	.62	0.12
V-V	6.72(2.4)	6.43(2.6)	25	0.68	.5	0.13
NI-NI	3.39(2.5)	3.71 (2.8)	49	-1.06	.3	-0.15
NI-V	5.07(2.3)	5.46(2.4)	51	-1.40	.17	-0.19

V-NI : victimes qui deviennent non-impliqués, V-V : victimes qui restent victimes, NI-NI : non-impliqués qui restent non impliqués, NI-V : non-impliqués qui deviennent victimes

Tableau 36. Résultats des test-t pour échantillons appariés pour le score de SEP global sur les quatre profils

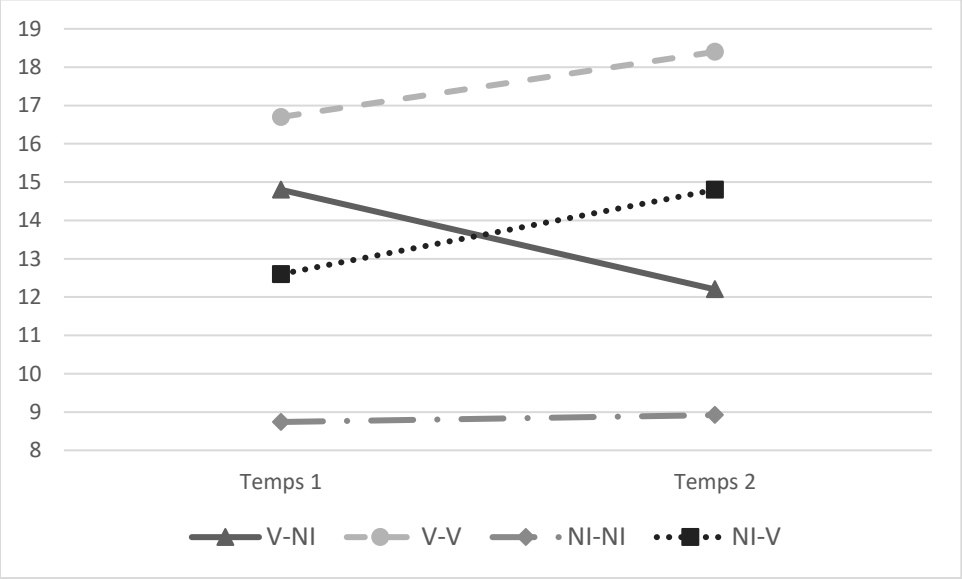
	Temps 1	Temps 2	*ddl*	*t*	*p*	*d*
	M (ET)	*M (ET)*				
V-NI	60.1(11)	55.1(14.3)	18	1.27	.22	0.39
V-V	51.3(11)	51.4(11.2)	25	-0.09	.93	-0.01
NI-NI	60.1(14.1)	61.5(13.1)	49	-0.77	.44	-0.11
NI-V	56.1(12.7)	54.0(9.9)	51	1.73	.09	0.17

V-NI : victimes qui deviennent non-impliqués, V-V : victimes qui restent victimes, NI-NI : non-impliqués qui restent non impliqués, NI-V : non-impliqués qui deviennent victimes

Nous avons choisi d'illustrer les résultats des tableaux présentés ci-dessus à partir des graphiques 10, 11 et 12. Ces derniers nous permettent d'étudier l'évolution dans le temps des scores totaux de difficultés, de rumination et de SEP global pour les quatre profils, tout en les comparant les uns aux autres.

Nous avons commencé par étudier l'évolution dans le temps des moyennes du score total de difficultés psychologiques, et ce pour les quatre profils. La figure 10 présente les résultats de manière visuelle.

Figure 10. Evolution des moyennes du score total de difficultés dans le temps pour les quatre profils



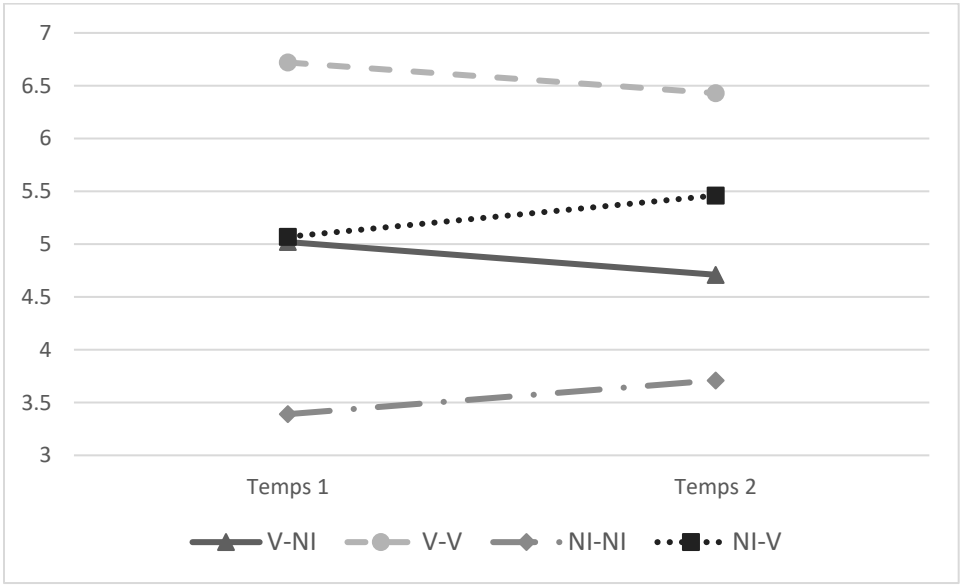
V-NI : victimes qui deviennent non-impliqués, V-V : victimes qui restent victimes
NI-NI : non-impliqués qui restent non impliqués, NI-V : non-impliqués qui deviennent victimes

Ainsi, l'analyse des données nous permet de constater que le score total de difficultés demeure en moyenne le même pour les non-impliqués qui restent non-impliqués (NI-NI) ($t(49)=-0.41$, $p = .69$; tableau 34). Il augmente de manière non significative pour les victimes qui restent victimes (V-V) ($t(25)=-1.88$, $p = .07$; tableau 34), et de manière significative pour les non-impliqués qui

deviennent victimes (NI-V) au temps 2 (t(51)=-3.98, p<.001, d = -0.55; tableau 34). D'autre part, il diminue de manière significative pour les victimes qui deviennent non-impliqués (V-NI) (t(18)=2.55, p = .02, d = 0.58 ; tableau 34). Les tests-t pour échantillons indépendants effectués nous permettent de confirmer qu'il existe une différence significative entre les V-V et les V-NI au temps 2 en termes de difficultés psychologiques ; t(43)=-3.68, p<.001, d=-1.14 (tableau 32). C'est également le cas pour la comparaison entre NI-NI et NI-V au temps 2 ; t(100)=-6.14, p<.001, d=-1.23 (tableau 33). En outre, il est intéressant de constater, de manière descriptive, que les non-impliqués du temps 1 qui deviennent victimes au temps 2 (NI-V) présentent déjà au temps 1 plus de difficultés psychologiques que les non-impliqués restant non-impliqués (NI-NI). De même, nous pouvons observer que les victimes du temps 1 qui deviennent non-impliqués au temps 2 (V-NI) présentent déjà au temps 1 moins de difficultés psychologiques que les victimes demeurant victimes (V-V).

Ensuite, nous nous sommes intéressées à l'évolution dans le temps des moyennes du score de rumination pour les quatre profils. La figure 11 présente visuellement les résultats.

Figure 11. Evolution des moyennes des scores de rumination dans le temps pour les quatre profils



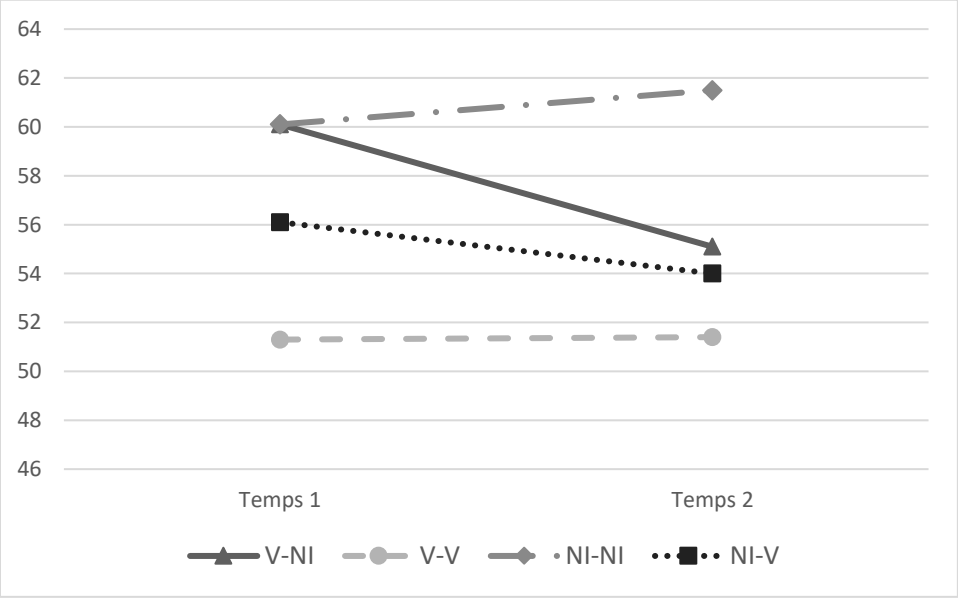
V-NI : victimes qui deviennent non-impliqués, V-V : victimes qui restent victimes
NI-NI : non-impliqués qui restent non impliqués, NI-V : non-impliqués qui deviennent victimes

L'analyse des scores de rumination nous permet de déceler une tendance similaire à celle observée pour le score total de difficultés. En effet, nous constatons que le score de rumination ne varie pas significativement pour les non-impliqués qui restent non-impliqués (NI-NI) (t(49)=-1.06,

p = .30 ; tableau 35). Il n'évolue pas de manière significative non plus pour les victimes qui restent victimes (V-V) (t(25)=0.68, p = .50 ; tableau 35). Il diminue de manière non significative pour les victimes qui deviennent non-impliqués (V-NI) au temps 2 (t(18)=0.5, p = .62 ; tableau 35), et il augmente de manière non significative pour les non-impliqués qui deviennent victimes (NI-V) (t(51)=-1.40, p = .17 ; tableau 35). Par contre, nous pouvons constater une différence significative entre les V-V et les V-NI pour le score de rumination au temps 2 ; t(43)= -2.16, p = .04, d = -0.67 (tableau 32), comme pour les NI-NI et les NI-V ; t(100)=-3.39, p = .001, d = -0.68 (tableau 33). De plus, comme pour le score total de difficultés, nous relevons également que – de manière descriptive – les non-impliqués du temps 1 qui deviennent victimes au temps 2 (NI-V) présentent déjà au temps 1 plus de réponses ruminatives que les non-impliqués restant non-impliqués (NI-NI). De même, nous pouvons observer que les victimes du temps 1 qui deviennent non-impliqués au temps 2 (V-NI) présentent déjà au temps 1 moins de réponses ruminatives que les victimes demeurant victimes (V-V).

Enfin, nous avons étudié l'évolution dans le temps des moyennes du score de SEP global pour les quatre profils. La figure 12 permet de visualiser les résultats.

Figure 12. Evolution des moyennes des scores du SEP global dans le temps pour les quatre profils



V-NI : victimes qui deviennent non-impliqués, V-V : victimes qui restent victimes
NI-NI : non-impliqués qui restent non impliqués, NI-V : non-impliqués qui deviennent victimes

Nous remarquons que le score du SEP global demeure en moyenne le même pour les non-impliqués qui restent non impliqués (NI-NI) (t(49)= -0.77, p = .44; tableau 36), et pour les V-V

($t(25)=-0.09$, $p = .93$; tableau 36). Il décroit non significativement pour les non-impliqués qui deviennent victimes (NI-V) ($t(51)=1.73$, $p = .09$; tableau 36), ainsi que pour les victimes qui deviennent non-impliqués (V-NI) ($t(18)=1.27$, $p = .22$; tableau 36). Par contre, nous pouvons remarquer une différence significative entre les NI-NI et les NI-V pour le score de SEP global au temps 2 ; $t(100)= 3.25$, $p =.002$, $d =0.65$ (tableau 33), mais pas entre les V-V et V-NI ; $t(43)=0.97$, $p =.34$ (tableau 32) : Ainsi, les non-impliqués qui restent non-impliqués (NI-NI) présentent un SEP plus important au temps 2 que celui des non impliqués qui deviennent victimes (NI-V). Néanmoins, le SEP des victimes qui deviennent non-impliqués (V-NI) ne présentent pas une amélioration significative par rapport aux victimes qui restent victimes (V-V), contrairement aux scores totaux de difficultés et de rumination. De plus, force est de constater que le SEP des victimes qui deviennent non-impliqués (V-NI) est similaire à celui des non-impliqués qui restent non impliqués (NI-NI) au temps 1, mais décroit avec le temps (bien que de manière non significative).

Par ailleurs, nous pouvons constater au niveau descriptif une tendance similaire à celle rapportée précédemment ; ainsi, les non-impliqués du temps 1 qui deviennent victimes au temps 2 (NI-V) présentent déjà au temps un SEP moindre par rapport aux non-impliqués restant non-impliqués (NI-NI). De même, nous pouvons observer que les victimes du temps 1 qui deviennent non-impliqués (V-NI) au temps 2 présentent déjà au temps 1 un SEP plus important que les victimes demeurant victimes (V-V).

3.5. Analyses d'effets direct et indirect

Avant d'étudier les effets entre la victimisation et les difficultés psychologiques, ainsi que la relation inverse, en passant par la rumination et le sentiment d'efficacité personnelle, nous allons explorer de prime abord les corrélations entre ces différentes variables d'intérêt (tableau 37). Pour ces analyses, nous utiliserons en l'occurrence le score continu pour la victimisation.

Tableau 37. Résultats des corrélations de Pearson entre les différentes variables d'intérêt

	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**
1. Victimisation (T1)	—						
2. Symptômes internalisés (T1)	0.52*	—					
3. Symptômes externalisés (T1)	0.26*	0.27*	—				
4. Rumination (T2)	0.19*	0.44*	0.09^{ns}	—			
5. SEP global (T2)	-0.21*	-0.42*	-0.38*	-0.23*	—		
6. Victimisation (T2)	0.57*	0.43*	0.28*	0.27*	-0.35*	—	
7. Symptômes internalisés (T2)	0.45*	0.74*	0.23*	0.53*	-0.48*	0.60*	—
8. Symptômes externalisés (T2)	0.22*	0.26*	0.69*	0.21*	-0.47*	0.36*	0.32*

*p<.001, ^{ns} : non significatif

T1 : temps 1, T2 : temps 2

SEP : Sentiment d'efficacité personnelle

Le tableau 37 montre des corrélations significatives (p <.001), sauf entre les symptômes externalisés au temps 1 et le score de rumination pour le temps 2. La victimisation aux temps 1 et 2 est bien corrélé aux symptômes internalisés et externalisés aux temps 1 et 2, et cela de manière plus importante avec les symptômes internalisés (corrélations modérées à fortes) par rapport aux symptômes externalisés (corrélations faibles). La victimisation aux temps 1 et 2 est également corrélée positivement à la rumination et négativement avec le sentiment d'efficacité global au temps 2. Les symptômes internalisés aux temps 1 et 2 sont corrélés à la rumination (corrélations positives) et au SEP (corrélations négatives) au temps 2 de manière assez similaire (corrélations modérées à fortes). Les symptômes externalisés au temps 1 sont corrélés significativement (de manière négative) au SEP (-0.38) mais pas à la rumination au temps 2. Les symptômes externalisés au temps 2 sont corrélés au SEP et à la rumination au temps 2, mais de manière plus forte avec le SEP (-0.47) que la rumination (0.21).

Nous avons ensuite analysé l'effet de la victimisation (au temps 1) sur les difficultés internalisées et externalisées (au temps 2) (effet direct), et en passant par la rumination et le sentiment d'efficacité personnelle (au temps 2) (effet indirect). Dans ce cas, nous contrôlons pour le genre et le score total de difficultés au temps 1. Les résultats sont présentés dans les figures 13 et 14 plus loin.

Pour le score total de symptômes internalisés (figure 13), nous observons que l'effet direct de la victimisation est significatif, mais l'effet indirect ne l'est pas (β = -0.01, z = -0.8, p = .42 pour l'effet indirect lié à la rumination et β = -0.004, z = -0.37, p = .71 pour celui lié au SEP). En d'autres termes, la victimisation au temps 1 prédirait les difficultés internalisées au temps 2, mais cet effet

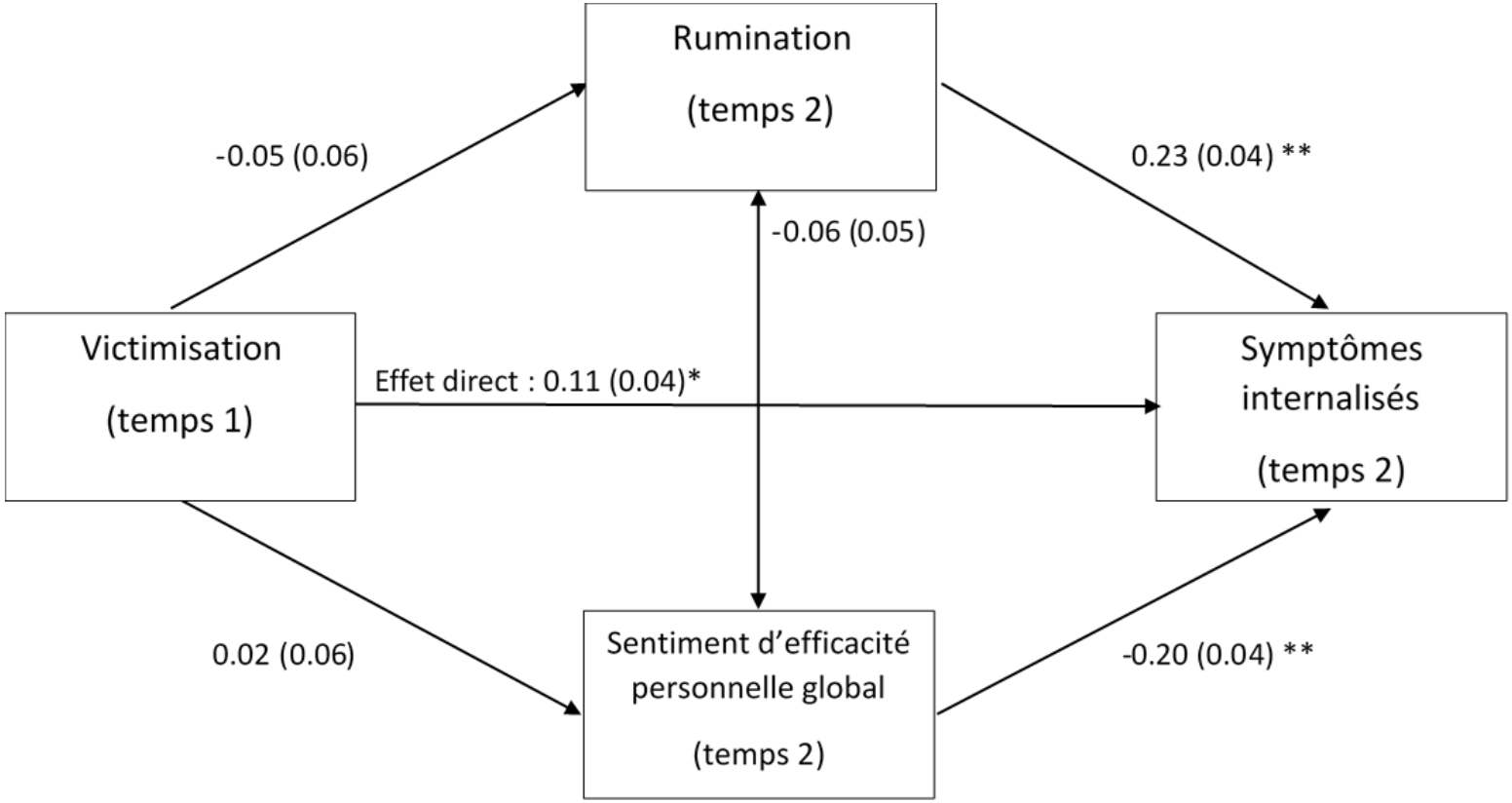
ne passe pas par la rumination et le sentiment d'efficacité personnelle. Néanmoins, la rumination et le sentiment d'efficacité personnelle au temps 2 sont en effet liés au score de symptômes internalisés au temps 2, même après avoir contrôlé pour le score de symptômes internalisés au temps 1.

Pour le score de symptômes externalisés (figure 14), nous notons que l'effet direct de la victimisation n'est pas significatif, mais l'effet indirect passant par la rumination est significatif (β = 0.02, IC 95% = [0.001, 0.03], z = 1.9, p = .05). Ce n'est pas le cas pour l'effet indirect passant par le SEP (β = 0.02, z = 1.73, p = .08). En d'autres termes, la victimisation au temps 1 prédirait les symptômes externalisés au temps 2 via la rumination (après avoir contrôlé pour les symptômes externalisés au temps 1). Toutefois, le sentiment d'efficacité personnelle au temps 2 est bien lié au score de symptômes externalisés au temps 2, même après avoir contrôlé pour le score de symptômes externalisés au temps 1.

Ensuite, nous avons analysé l'effet inverse, soit celui des symptômes internalisés et externalisés (au temps 1) sur la victimisation (au temps 2) (effet direct), et en passant par la rumination et le sentiment d'efficacité personnelle (au temps 2) (effet indirect). Dans ce cas, nous avons contrôlé pour le genre et le score de victimisation au temps 1. Les résultats sont présentés dans les figures 15 et 16.

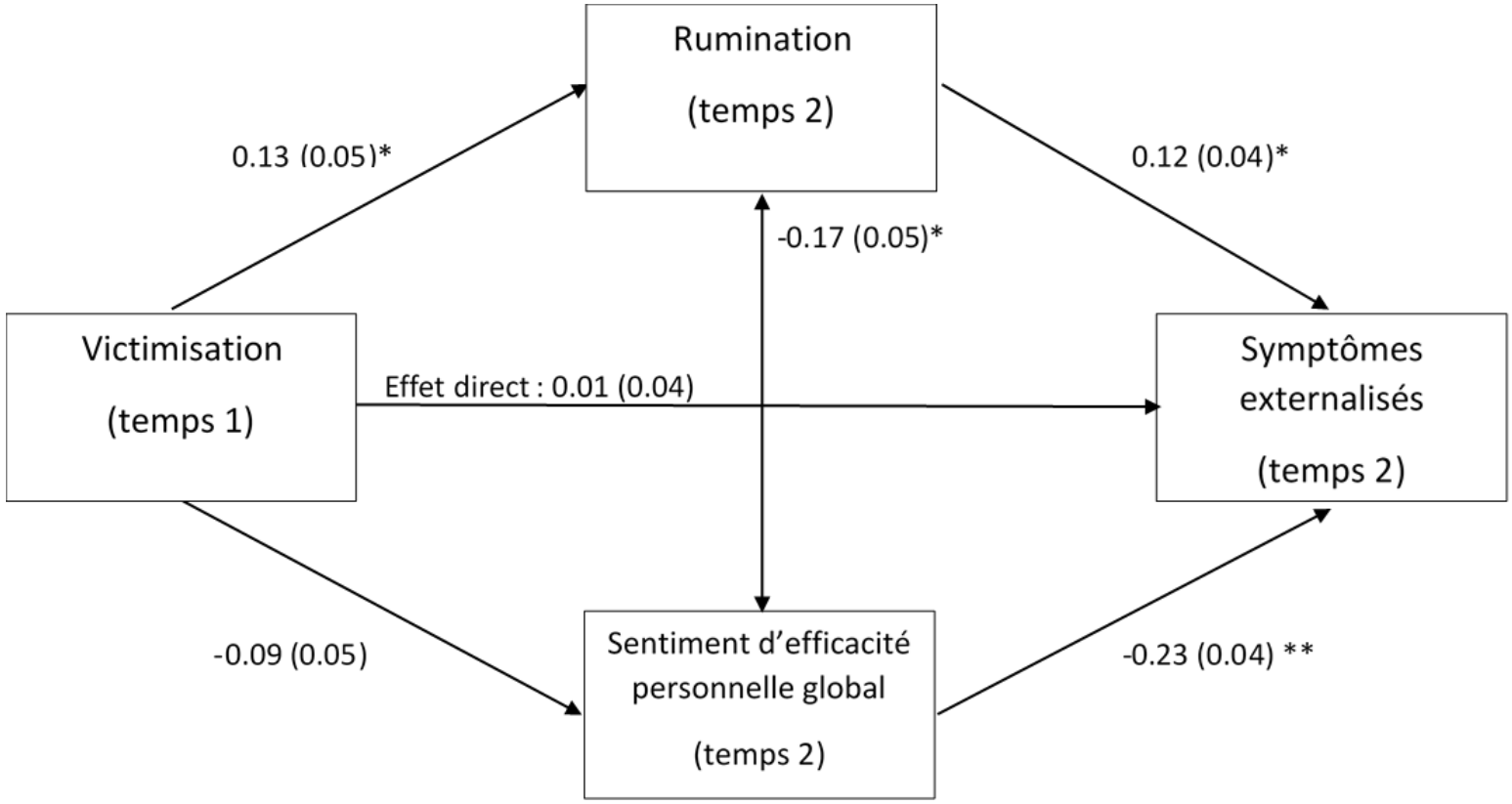
Pour le score de symptômes internalisés (figure 15), nous observons que son effet direct sur la victimisation n'est pas significatif, mais l'effet indirect l'est via la rumination (β = 0.04, IC 95% = [0.003, 0.08], z = 2.1, p = .04) et via le sentiment d'efficacité personnelle (β = 0.09, IC 95% = [0.05, 0.14], z = 3.9, p < .001). Cela signifie que le score de symptômes internalisés au temps 1 prédirait le score de victimisation au temps 2 en passant par la rumination et le sentiment d'efficacité personnelle (après avoir contrôlé pour le score de victimisation au temps 1). En ce qui concerne le score de symptômes externalisés (figure 16), nous avons enlevé d'emblée la rumination du modèle puisque la corrélation entre score de trouble externalisés au temps 1 et score de rumination au temps 2 n'est pas significative (tableau 37). Nous notons que l'effet direct des symptômes externalisés sur la victimisation n'est pas significatif, mais l'effet indirect via le sentiment d'efficacité personnelle l'est (β = 0.07, IC 95% = [0.04, 0.11], z = 3.8, p < .001). Cela signifie que le score de symptômes externalisés au temps 1 prédirait le score de victimisation au temps 2 en passant par le sentiment d'efficacité personnelle.

Figure 13. Effet direct et indirect de la victimisation sur le score de symptômes internalisés



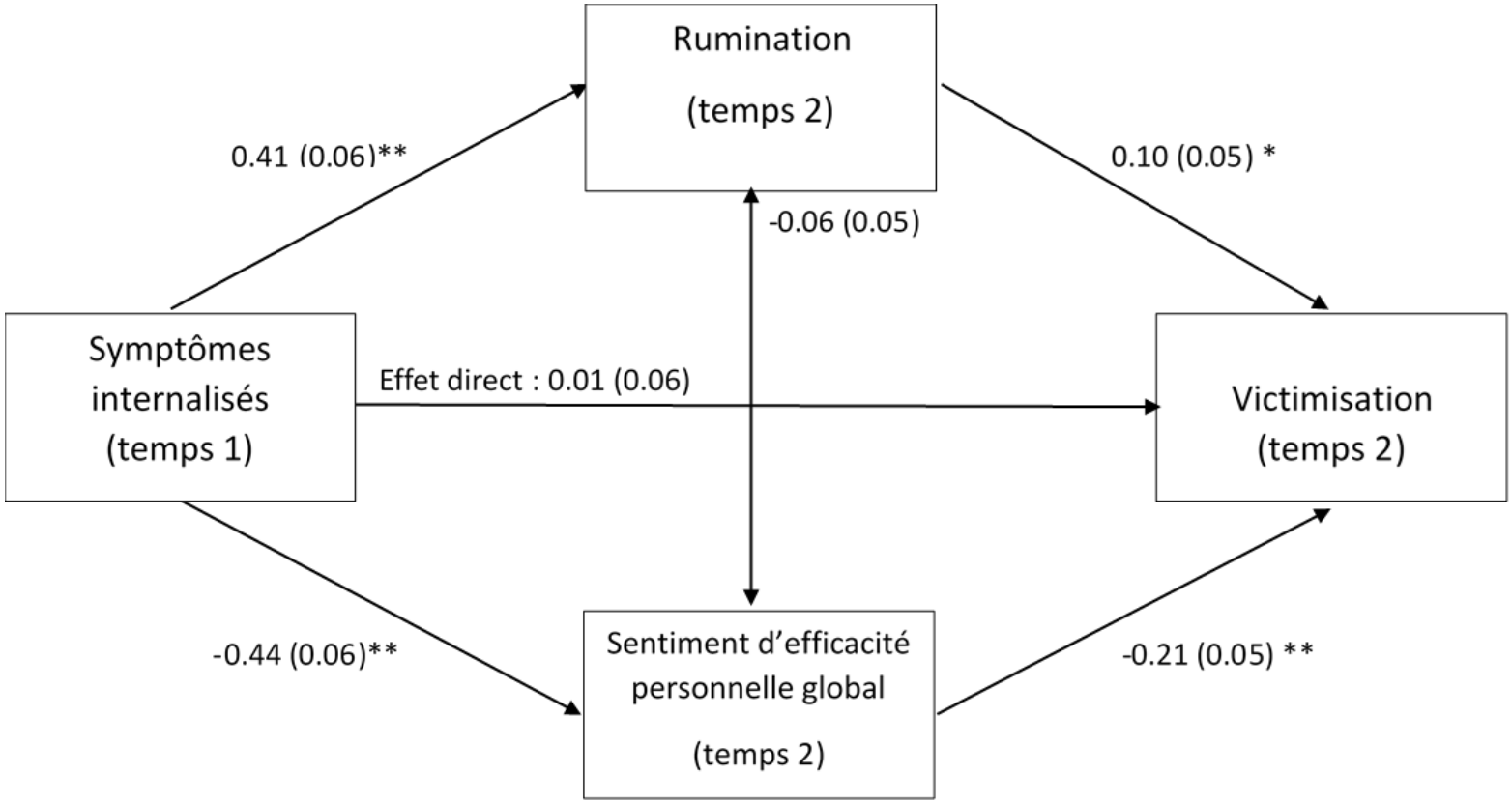
Les coefficients de régression standardisés sont présentés avec l'erreur type entre parenthèses. ** p <.001, *p <.05
Les analyses sont ajustées pour le genre et pour le score de symptômes internalisés au temps 1.

Figure 14. Effet direct et indirect de la victimisation sur le score de symptômes externalisés



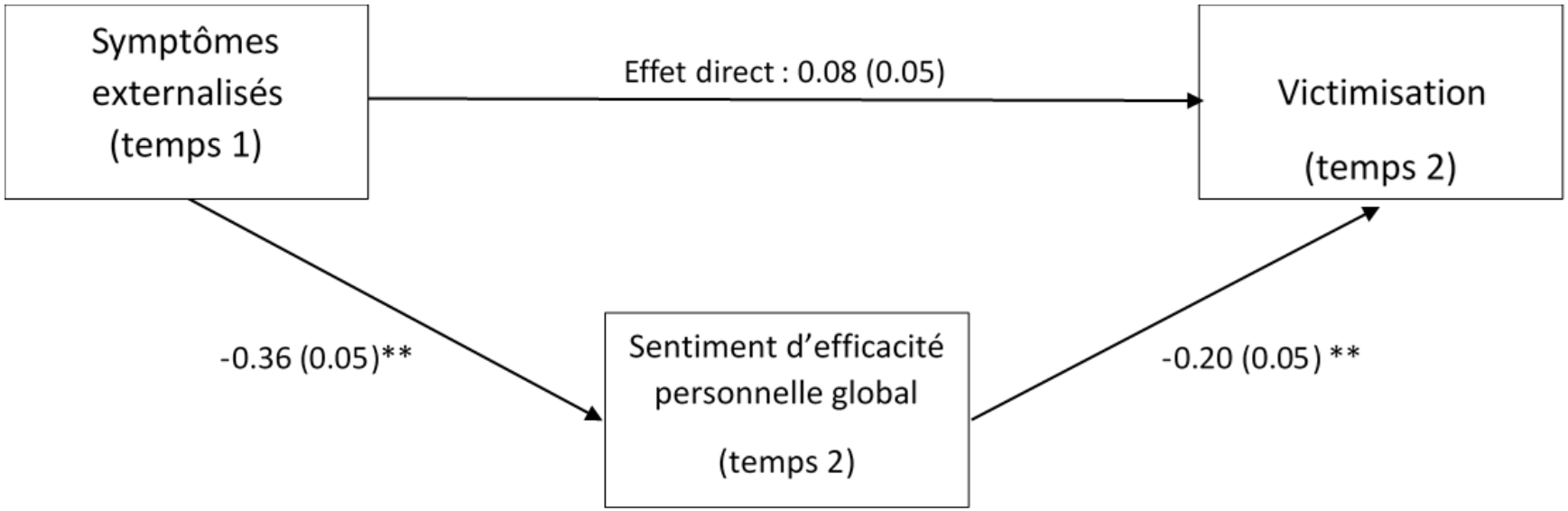
Les coefficients de régression standardisés sont présentés avec l'erreur type entre parenthèses. ** p <.001, *p <.05
Les analyses sont ajustées pour le genre et pour le score symptômes externalisés au temps 1.

Figure 15. Effet direct et indirect des symptômes internalisés sur le score de victimisation



Les coefficients de régression standardisés sont présentés avec l'erreur type entre parenthèses. ** p <.001, *p <.01
Les analyses sont ajustées pour le genre et pour le score de victimisation au temps 1.

Figure 16. Effet direct et indirect des symptômes externalisés sur le score de victimisation



Les coefficients de régression standardisés sont présentés avec l'erreur type entre parenthèses. ** p <.001, *p <.01

Les analyses sont ajustées pour le genre et pour le score de victimisation au temps 1

.

4. Discussion

La présente étude a d'abord examiné les effets dans le temps de la victimisation par rapport au statut de non-impliqué sur les difficultés psychologiques, la rumination et le sentiment d'efficacité personnelle (SEP). Nous avons constaté un effet principal du statut (victime v/s non-impliqué) pour l'ensemble des variables mentionnées, sauf pour le sentiment d'efficacité personnelle académique. De même, Llorca et ses collaborateurs (2017) avaient constaté que la victimisation n'était pas liée au SEP académique dans le temps (à un an d'intervalle) (Llorca et al., 2017). Nos résultats rejoignent les données présentées dans l'étude précédente, mais nous avons en outre trouvé un effet du statut pour le SEP social en conformité avec les travaux de recherche sur le sujet (Heiman et al., 2017; Navarro et al., 2015; Olenik-Shemesh & Heiman, 2017; Purcell et al., 2021; Raskauskas et al., 2015; Romera et al., 2016; Xie et al., 2023).

Les résultats de cette étude n'ont pas montré d'effet principal du temps, sauf pour la dépression. Les effets d'interaction n'étaient pas significatifs pour l'ensemble des variables étudiées. Ainsi, nos hypothèses ne sont pas confirmées pour ce qui est de l'évolution des scores chez les victimes (augmentation des scores de difficultés psychologiques et de rumination, diminution du score de sentiment d'efficacité personnelle), bien que nous remarquions une tendance descriptive de la diminution du SEP des victimes dans le temps. Un effet plancher ou plafond pourrait expliquer ces observations, dans le sens où nous n'avons pas pu détecter de nouvelles diminutions de l'auto-efficacité ou d'augmentations des difficultés psychologiques et de la rumination à 6 mois: les participants étant déjà au niveau le plus bas ou le plus élevé, respectivement. Par contre, nos hypothèses sont vérifiées par rapport à l'effet du statut, et nous notons bien la différence entre les victimes et les non-impliqués sur nos variables d'intérêt sur nos deux temps de mesure, comme corroboré également par nos analyses de profils.

Plus spécifiquement, nos analyses de profils ont montré de manière globale une tendance à avoir les meilleures scores (difficultés psychologiques, rumination et SEP) pour les non-impliqués qui le restent (NI-NI), suivis par les victimes qui deviennent non-impliqués (V-NI), puis les nouvelles victimes (NI-V) et enfin les victimes qui restent victimes (V-V). Nos résultats font écho à ceux de Smith et ses collaborateurs (2004) qui ont étudié ces quatre profils (Smith et al., 2004). Plus spécifiquement, nos résultats indiquent une différence significative entre les victimes qui deviennent non-impliquées (V-NI) et les victimes qui restent victimes (V-V) pour la rumination et

les difficultés internalisées et externalisées. En effet, les V-NI ont de meilleurs scores sur ces variables par rapport aux V-V. Cela est en accord avec les études de la littérature qui ont signalé des améliorations de la santé mentale des victimes au fil du temps (voir la méta-analyse de Schoeler et al., 2018), en l'occurrence après être devenues non-impliquées. Il semblerait ainsi que la rumination soit un processus flexible, qui puisse évoluer avec les changements contextuels et reflétant le potentiel de résilience chez les victimes de harcèlement scolaire (Bonanno & Burton, 2013). Par contre, le sentiment d'efficacité personnelle ne semble pas s'améliorer de manière significative pour les victimes qui deviennent non-impliqués par rapport aux victimes qui restent victimes. Ainsi, il semble que le SEP reste plus impacté dans le temps pour les victimes. En effet, les quatre facteurs qui façonnent le SEP selon Bandura (1997) (expériences de maitrise, expériences vicariantes, la persuasion sociale et les états physiologiques et émotionnels) sont impactés dans le harcèlement scolaire (voir page 54 pour plus de détails), ce qui pourrait expliquer l'effet de la victimisation sur le SEP dans le temps. A notre connaissance, notre étude est la première à avoir analysé l'évolution des scores de rumination et de SEP dans le temps chez les victimes de harcèlement scolaire.

En ce qui concerne l'analyse du lien entre la victimisation et les difficultés psychologiques, nos résultats ont révélé qu'après avoir ajusté pour les difficultés psychologiques initiales au temps 1, l'effet indirect anticipé (passant par la rumination et du SEP) n'a plus été observé pour les difficultés internalisées, mais l'effet indirect via la rumination est observé pour les difficultés externalisées. Ce résultat n'est pas consensuel dans la littérature, ce qui pourrait s'expliquer par des différences méthodologiques et d'échantillons dans les études sur le sujet. Par exemple, de nombreuses études, à l'instar de notre étude précédente, ont trouvé l'effet indirect attendu (via la rumination ou le sentiment d'efficacité personnelle), en conjonction avec un lien direct entre la victimisation et les symptômes psychologiques (médiation partielle). Cependant, ces études sont souvent menées de manière transversale sur une seule période de mesure (Chu et al., 2019; Gini et al., 2019; Mathieson et al., 2014; Monti et al., 2017; Purcell et al., 2021; Singh & Bussey, 2011; Trompeter et al., 2018). Liu et ses collaborateurs (2020), quant à eux, ont effectué une étude longitudinale sur le sujet, mais n'ont pas contrôlé pour les symptômes psychologiques au temps 1. Des travaux qui ont effectué des analyses dans le temps en contrôlant pour ces symptômes au temps 1 ont néanmoins trouvé un effet indirect (par le biais de la rumination) de la victimisation

sur les difficultés internalisées (Barchia & Bussey, 2010; Peets et al., 2021) et par le biais du sentiment d'efficacité (à demander du support) sur la dépression (Barchia & Bussey, 2010).

Le fait de ne pas avoir trouvé d'effet indirect dans notre étude pourrait résulter d'une prise en charge plus efficace des victimes de notre échantillon issu d'un environnement particulier : cela aurait pour effet d'améliorer leur capacité à réduire la rumination et à renforcer leur sentiment d'efficacité personnelle, et ces deux processus ne seraient plus impactés de manière significative après avoir contrôlé pour les difficultés psychologiques existantes. Cependant, nos données rejoignent celles de la littérature quant à l'effet de la victimisation sur les symptômes externalisés via la rumination (Li et al., 2021; Malamut & Salmivalli, 2021). Comme nous l'avons préalablement mentionné, ces travaux de recherche étudient le harcèlement des pairs comme comportement externalisé, alors que notre présente étude a pu prendre en compte un ensemble de symptômes externalisés.

Par ailleurs, des études basées sur les modèles en *cross-lagged* stipulent que la direction des effets va plutôt des problèmes (internalisés et externalisés) vers la victimisation (Beeson et al., 2020; Vaillancourt et al., 2013) : Il a donc été important d'étudier le lien inverse (symptômes-victimisation), en incluant la rumination et le SEP. Nous avions de plus constaté de manière descriptive que les victimes du temps 1 qui deviennent non-impliqués au temps 2 présentent déjà au temps 1 un SEP plus important et moins de réponses ruminatives que les victimes demeurant victimes. Cela a confirmé la pertinence de les inclure dans le modèle comme potentiels médiateurs.

Effectivement, nous avons trouvé que l'effet des symptômes internalisés au temps 1 sur la victimisation au temps 2 passe complètement par la rumination et le SEP, et l'effet des symptômes externalisés au temps 1 sur la victimisation passe par le SEP (médiation totale). Des auteurs avaient précédemment trouvé que la rumination prédit la victimisation dans le temps (Camacho et al., 2021; McLaughlin & Nolen-Hoeksema, 2012; Shapero et al., 2013). Néanmoins, à notre connaissance, notre étude est la première à avoir étudié la relation symptômes-rumination/SEP-victimisation.

En fin de compte, nos résultats, faisant écho à d'autres précédemment mentionnés, soulignent l'importance de cibler ces processus psychologiques (la rumination et le SEP) pour prévenir les difficultés psychologiques chez les individus vulnérables, qu'il s'agisse de victimes de harcèlement scolaire (prévention tertiaire) et/ou de personnes confrontées à des difficultés psychologiques préexistantes (prévention secondaire). L'intervention sur ces processus pourrait aussi

potentiellement réduire les difficultés psychologiques et, par extension, prévenir de futures situations de victimisation chronique. Ce constat conforte la modélisation processuelle préconisée par Philippot et ses collaborateurs (2018, 2024).

Limites

Cette étude présente des limites qu'il faudrait aborder. Tout d'abord, nous retenons les mêmes remarques évoquées dans les études précédentes sur l'échantillon retenu (suppression de participants, collégiens provenant d'établissements privés), étant donné que les 362 participants de cette étude faisaient partie des 886 participants des études précédentes. De ce fait, les participants retenus pour ce travail étaient aussi significativement moins âgés et ne respectaient pas la répartition des collèges et du genre de la population d'origine. Nous avons certes utilisé deux temps de mesure pour l'analyse de l'effet indirect, mais, dans l'idéal, il aurait fallu ajouter un temps de mesure supplémentaire pour évaluer les trois variables à des moments différents (variable indépendante, variable médiatrice, variable indépendante). Nous avions été cependant limités par les contraintes inhérentes à la collaboration avec les collèges et à l'organisation de la collecte des données.

Recherches futures et recommandations

Des recherches supplémentaires devraient répliquer l'effet indirect des symptômes internalisés et externalisés sur la victimisation via la rumination et le SEP dans une population tout-venante. D'autre travaux pourraient également se concentrer davantage sur d'autres processus pouvant jouer un rôle médiateur entre la victimisation et les symptômes internalisés et externalisés, comme l'évitement expérientiel, les méta-cognitions et l'écart entre les sois. Par ailleurs, il serait nécessaire d'étudier l'effet des programmes actuellement recommandés au niveau de l'Éducation Nationale pour prendre en charge les situations de harcèlement scolaire, notamment le programme de préoccupation partagée. Il serait intéressant d'évaluer l'efficacité de ces programmes en termes de réduction de la victimisation, des difficultés psychologiques, de la rumination et de l'amélioration du sentiment d'efficacité personnelle chez les élèves. C'est l'objectif de l'étude pilote que nous présentons dans ce qui suit.

Résultats importants de l'étude 2b

- ✓ Nous avons constaté un effet principal du statut (victime v/s non-impliqué) pour les symptômes internalisés et externalisés, la rumination, et le sentiment d'efficacité personnelle (global, social et émotionnel), sauf pour le sentiment d'efficacité personnelle académique. Les effets de temps ne sont pas significatifs (sauf pour la dépression), ni les effets d'interaction.
- ✓ Nos analyses de profils ont montré de manière globale une tendance à avoir les meilleurs scores (difficultés psychologiques, rumination et SEP) pour les non-impliqués qui le restent (NI-NI), suivis par les victimes qui deviennent non-impliquées (V-NI), puis les nouvelles victimes (NI-V) et enfin les victimes qui restent victimes (V-V).
- ✓ Il existe une différence significative entre les victimes qui deviennent non-impliquées (V-NI) et les victimes qui restent victimes (V-V) pour la rumination et les difficultés internalisées et externalisées (avec de meilleurs scores pour les V-NI), ce qui n'est pas le cas pour le sentiment d'efficacité personnelle (global).
- ✓ Après avoir ajusté pour les difficultés psychologiques initiales au temps 1, l'effet indirect anticipé de la victimisation (passant par la rumination et du SEP) n'a plus été observé pour les difficultés internalisées au temps 2, mais l'effet indirect via la rumination est observé pour les difficultés externalisées au temps 2.
- ✓ Après avoir ajusté pour le score de victimisation au temps 1, nous avons observé que l'effet des symptômes internalisés au temps 1 sur la victimisation au temps 2 passe complètement par la rumination et le SEP, et l'effet des symptômes externalisés au temps 1 sur la victimisation au temps 2 passe par le SEP (médiation totale).

Chapitre 7 Etude 3 : Effet de la méthode de préoccupation partagée (MPP^{FR}) avant et après intervention : une étude pilote exploratoire[12]

1. Introduction

Comme nous l'avons déjà mentionné dans notre partie théorique, les programmes de prévention primaire du harcèlement scolaire semblent limités et réduiraient globalement la victimisation de 17 % à 20 % (Ttofi & Farrington, 2011). Ainsi, de manière complémentaire à ces efforts de prévention, il serait nécessaire d'implémenter des stratégies d'intervention efficaces. En outre, dans le cadre de cette thèse, nous nous intéressons à l'effet de ces stratégies, en particulier la méthode de la préoccupation partagée, sur la victimisation, mais aussi sur les symptômes psychologiques, la rumination et le sentiment d'efficacité personnelle des victimes. En effet, ces variables semblent être des conséquences, mais également des facteurs de risque, quant à la victimisation par les pairs (Cf. partie théorique, et les études 2a et 2b).

Dans cette perspective, il nous faut d'abord introduire les différentes stratégies dites « réactives » ou de prévention tertiaire. Nous allons nous baser sur la typologie de Rigby (Rigby, 2010) et sur la synthèse de littérature effectuée par Senden et Galand (Senden & Galand, 2021). Ces derniers estiment qu'aucune approche ne semble être particulièrement efficace dans tous les cas de harcèlement scolaire et qu'il est donc nécessaire que les professionnels de l'éducation soient formés pour pouvoir choisir l'approche appropriée en fonction de la situation. Ainsi, six approches principales existent pour réagir face aux brimades, tels qu'établies par Rigby (2010) : les sanctions directes, les pratiques réparatrices, le renforcement de l'élève victime de harcèlement, la médiation, la méthode du groupe de soutien et la méthode de la préoccupation partagée. Ces approches sont discutées par Senden et Galand (2021) à la lumière des données de la littérature : (1) Les sanctions directes, qui semblent constituer l'approche la plus favorisée par les écoles, englobent l'ensemble des procédures disciplinaires à l'encontre des agresseurs. Elles supposent une confrontation avec ces derniers, avec un rappel du non-respect des règles de l'établissement scolaire. Dans son programme de prévention, Olweus (1993) met l'accent sur ce type d'approche qui est au centre de l'intervention auprès des intimidateurs présumés. Garandeau et ses

[12] Ce chapitre est en cours de préparation pour soumission dans une revue francophone

collaborateurs (2014) estiment que la sanction peut être efficace et permet de reconnaître la souffrance des victimes (Garandeau et al., 2014). Néanmoins, les politiques dites de « zéro tolérance » n'ont pas fait preuve d'efficacité concernant l'amélioration du climat scolaire. Ainsi, certaines complications émergent quant à la sanction ; notamment la difficulté de déterminer ou de prouver le degré d'implication des différents élèves concernés, la compliance de surface des intimidateurs qui peuvent alors recourir à d'autres moyens plus subtils pour harceler leurs pairs, et le renforcement positif des élèves témoins/complices qui peut être perçu comme supérieur à la punition imposée par l'établissement (Senden & Galand, 2021). Nous pouvons également ajouter la menace des représailles mise en avant par les victimes si leurs harceleurs sont sanctionnés (Rigby, 2010).

(2) Les pratiques réparatrices supposent, comme leur nom l'indique, une « réparation » du mal qui a été fait. L'élève harceleur n'est certes pas puni, mais il est attendu qu'il reconnaisse sa responsabilité par rapport à ses actions et qu'il propose des actions « réparatrices » qui peuvent être acceptées (ou pas) par l'élève victime. Cette méthode se baserait sur le sentiment de honte de l'harceleur, ce qui peut être stigmatisant, et pourrait être potentiellement inadaptée si l'harceleur ne ressent pas du remords par rapport à ses actions. Les pratiques réparatrices supposent également une culture propice de l'établissement scolaire qui pourrait être amené à changer sa politique et adopter une prise en charge « non traditionnelle ». Il faut noter un manque de recherche rigoureuse sur ce genre d'approche (Senden & Galand, 2021).

(3) Le renforcement de l'élève victime vise à habiliter les victimes à mettre fin au harcèlement en développant leurs compétences sociales, émotionnelles et comportementales. Cette approche, promue notamment par Emmanuelle Piquet (2017), cherche à donner aux victimes les outils nécessaires pour répondre au harcèlement par elles-mêmes, dans la mesure où ces dernières sont motivées à ce que le harcèlement prenne fin (bien plus que les harceleurs). D'autres avantages théoriques incluent le fait qu'elle évite de confronter les auteurs du harcèlement et peut aider les victimes à développer leur sentiment d'efficacité personnelle. Cependant, il n'existe pas de preuves empiriques solides pour la soutenir. De plus, certains estiment qu'il est éthiquement problématique de demander aux victimes de modifier leur comportement pour mettre fin au harcèlement, alors qu'elles ne sont pas responsables de cette situation (Senden & Galand, 2021).

(4) La médiation, quant à elle, est un processus structuré où un tiers neutre aide deux parties à négocier une résolution de leur conflit. Dans le cadre scolaire, le médiateur peut être un enseignant,

un conseiller/psychologue ou un autre élève, ce dernier cas étant appelé médiation par les pairs. Cette approche vise à responsabiliser les élèves et à leur apprendre à résoudre pacifiquement leurs conflits. Cependant, des risques liés à cette méthode sont à souligner, notamment dans le cas du harcèlement scolaire. En effet, le processus de médiation suppose une certaine « égalité » entre les deux parties, dans une perspective de résolution de conflits. Or, le déséquilibre des pouvoirs est au centre de la définition du harcèlement scolaire qui ne peut donc pas être perçu comme un simple conflit (Olweus, 1993). En outre, les études sur l'efficacité de la médiation par les pairs présentent des limites méthodologiques et des résultats contradictoires. Il manque ainsi de données empiriques fiables concernant cette approche (Senden & Galand, 2021).

(5) La méthode du groupe de soutien, quant à elle, implique la formation d'un groupe de soutien composé d'élèves pour mettre fin à une situation de harcèlement, sans blâmer personne. L'idée est que ce groupe ressentira de l'empathie pour la victime lorsque sa détresse est partagée, ce qui pourrait encourager les auteurs du harcèlement à changer leur comportement. Contrairement aux approches réparatrices, il ne s'agit pas de susciter la honte ou le remords, mais plutôt de favoriser l'empathie. La méthode comporte sept étapes : écouter la victime, former le groupe de soutien, renforcer l'empathie du groupe, identifier les raisons du mal-être de la victime avec les membres du groupe, proposer des solutions, passer la responsabilité au groupe de mettre en place ces solutions et assurer un suivi. Cette méthode présente certaines limites ; elle ne convient pas pour les cas les plus sévères de harcèlement, elle nécessite des élèves prêts à soutenir la victime, elle requiert des compétences relationnelles avancées de la part de l'adulte responsable et ne confronte pas les auteurs du harcèlement par rapport à leurs actes répréhensibles (approche non-blâmante). En outre, elle fait appel à l’empathie des auteurs, alors que ces derniers peuvent avoir recours à des mécanismes de désengagement moral (Gini et al., 2014). Les études sur son efficacité présentent des résultats mitigés et souffrent souvent de limites méthodologiques, rendant difficile une évaluation fiable de ses effets (Senden & Galand, 2021). Une étude a toutefois comparé l'approche du groupe de soutien à une approche avec confrontation dans le cadre du programme de prévention du harcèlement KiVa en Finlande (Garandeau et al., 2014). Les résultats ont montré que l'approche avec confrontation était plus efficace au niveau du collège, tandis qu'il n'y avait pas de différence significative entre les deux approches dans les écoles primaires. Cependant, ces résultats doivent être interprétés avec prudence car l'efficacité à long terme de ces stratégies reste incertaine.

(6) La méthode de préoccupation partagée (MPP), elle, est proposée par Pikas (Pikas, 2002) et a été adaptée au contexte français par Bellon, Gardette et Quartier (Bellon et al., 2021) sous le nom de MPP^{FR} . Etant donné que cette méthode est préconisée par l'Education Nationale et constitue l'objet de notre étude, nous la détaillons dans ce qui suit. La méthode consiste à agir sur les interactions entre les élèves afin de les pacifier : Elle suppose la constitution d'une équipe de volontaires, soit entre 3 et 10 personnes (enseignants, personnels de santé, de vie scolaire…) qui vont former l'équipe d'intervention. Une formation spécifique de cette équipe lui permet de prendre en charge les intimidateurs et leurs cibles selon les étapes suivantes :

1. La **cible** est rencontrée par un membre de l'équipe qui la prend en charge et l'assure de son soutien. Au cours de ce premier entretien, une relation d'alliance est alors établie avec la victime, en respectant les principes suivants :

- Le cadre est confortable et sécurisant
- L'écoute de l'intervenant est attentive et prend au sérieux l'enfant
- L'intervenant a une attitude de non-jugement inconditionnel et d'empathie
- L'intimité et la confidentialité de la cible sont respectés
- L'intervenant est congruent et authentique
- L'intervenant valorise la cible
- L'intervenant s'engage auprès de la cible

Aucune démarche n'est effectuée ensuite sans l'accord des victimes.

2. Les parents de la cible sont informés de la situation et des suites qui seront données par rapport au signalement.

3. Les intimidateurs présumés sont rencontrés par d'autres membres de l'équipe qui leur font part de leur inquiétude pour la cible et recherchent quelles suggestions chacun pourrait faire pour améliorer sa situation, sans punir les intimidateurs. Les intimidateurs sont ainsi rencontrés de manière individuelle (et non en groupe comme dans la méthode de groupe de soutien) afin de, justement, dissoudre l'effet de groupe. Ainsi, sans aucune accusation, l'adulte partage sa préoccupation pour l'élève victime de harcèlement. Il ne joue pas sur la culpabilité de l'élève auteur de harcèlement, mais plutôt sur sa préoccupation d'être lui-même menacé par l'atmosphère agressive du groupe. Il ne fait pas non plus appel à son empathie. Lorsque l'élève

admet que la situation est difficile, il est amené à faire des propositions concrètes pour l'améliorer.

4. Une phase de suivi (entretiens de suivi) est assurée avec les cibles afin de s'assurer que la situation a été résolue et du bien-être de la victime (Bellon et al., 2021).

Ainsi, la version française de la méthode de Pikas (2002) met l'accent sur la prise en charge de la victime et de sa famille ; alors que, dans la méthode originale, ce côté est délaissé et les intimidateurs sont rencontrés en premier. Bellon et ses collaborateurs (2021) ont également supprimé du protocole de Pikas la rencontre dite « sommet » qui réunit les intimidateurs et leurs cibles, affirmant que cette rencontre n'avait pas d'intérêt et pouvait, au contraire, susciter un certain embarras. En outre, Bellon et ses collaborateurs (2021) inscrivent la méthode dans une temporalité, ce que ne fait pas Pikas (2002) : Ainsi, selon eux, la méthode de préoccupation partagée ne doit pas excéder les deux semaines. Au-delà de cette période, si les brimades persistent, le chef d'établissement peut prendre le relais et prévoir des sanctions. Il est intéressant de constater que Bellon et ses collaborateurs (2021) choisissent dans le lexique français les mots « brimades », « intimidateurs » et « cibles », reflétant la vision du phénomène sous le prisme de la MPP^{FR} qui s'oppose à la perspective d'Olweus (1993).

De la même manière qu'avec le groupe de soutien, cette méthode ne convient pas aux situations les plus sévères de harcèlement scolaire. Elle suppose un investissement important et une formation significative de l'équipe éducative, ce qui n'est pas toujours possible. En outre, la position « diplomatique » des intervenants est critiquée au niveau éthique : Ainsi, l'harceleur est certes amené à proposer des solutions pour améliorer la situation de la victime comme dans les pratiques réparatrices ; néanmoins, ces dernières supposent une reconnaissance et une condamnation des actions des agresseurs, alors que les faits de harcèlement ne sont pas abordés dans la MPP. Les recherches rigoureuses manquent aussi pour ce type d'approche (Senden & Galand, 2021). En France, une évaluation effectuée par le Centre Académique d'Aide aux Ecoles et aux Etablissements (CAAEE) de Versailles estime que la MPP^{FR} permet de résoudre 80% des situations de brimades (Bellon & Quartier, 2023). Ces données descriptives sont toutefois basées sur la perception du personnel éducatif, et non celui des cibles concernées.

2. Objectif et hypothèses

L'objectif de cette troisième étude pilote est d'évaluer de manière exploratoire le dispositif basé sur la méthode de préoccupation partagée (MPP^{FR}) : Il est spécifiquement question d'évaluer les victimes de harcèlement scolaire avant et après leur recours au dispositif.

Nous posons comme hypothèses principales que (1) Les cibles de harcèlement scolaire ayant bénéficié du dispositif implémenté seront moins victimisées par leurs pairs. (2) Elles verront leur état psychologique (symptômes dépressifs) s'améliorer, (3) avec une diminution de leurs réponses ruminatives. (4) Il n'y a pas d'hypothèse qui est formulée concernant l'évolution du sentiment d'efficacité personnelle (lié à la gestion du harcèlement scolaire). Certes, la victime sollicite par elle-même le dispositif et pourrait se sentir efficace le cas échéant, d'autant plus que les membres du personnel éducatif l'écoutent et la valorisent, mais elle n'apprend pas à développer ses compétences émotionnelles, sociales et comportementales, et ne gère pas par elle-même la situation de brimade.

Ces hypothèses ont été déclarées sur Open Science Framework : https://osf.io/jvuak

Les données de cette étude sont également disponibles sur Open Science Framework : https://osf.io/e94hp/?view_only=d4560ce082ee45c39e6b906e6ec9c9e8

3. Méthode

3.1. Procédure

De prime abord, l'étude a été validée par le Comité Ethique Recherche de l'Université Savoie Mont Blanc (soumise le 15/03/23, Numéro de référencement : 2022_24_FINV3).

Deux collèges privés de la ville de Chambéry, souhaitant former leur équipe éducative à la prise en charge des situations de harcèlement scolaire, ont accepté de participer à l'étude. Une formation des membres volontaires des équipes éducatives a été effectuée par un intervenant extérieur au laboratoire et à l'équipe des chercheurs. Cet intervenant a déjà formé des collèges publics et privés à la méthode de la préoccupation partagée. Suite à la formation, l'équipe éducative devait constituer une cellule d'écoute chargée des situations de harcèlement scolaire. Les victimes de harcèlement scolaire pouvaient solliciter l'équipe sur la base du volontariat.

Les parents ont reçu une lettre d'information sur l'étude et ils ont rempli un formulaire de non-consentement s'ils souhaitaient que leur enfant ne participe pas à la collecte de données. Les adolescents dont les parents n'avaient pas retourné la feuille de non-consentement ont participé

à l'étude sous réserve de leur accord. Ils ont reçu la lettre d'information via la plateforme LimeSurvey et l'accès aux questionnaires a été conditionné par la signature électronique d'un formulaire de consentement libre et éclairé. Malheureusement, un des collèges s'est retiré de l'étude, dans la mesure où les membres du personnel n'ont pas collecté des données auprès des victimes ayant recours à la cellule d'écoute pour des raisons logistiques. Dans le collège inclus dans l'étude, une collecte de données a été effectuée auprès des cibles de brimades scolaires avant et après le recours au dispositif (avril 2023 – avril 2024) selon les étapes suivantes :

- La cible est accueillie et remplit la batterie de questionnaires sur la plateforme LimeSurvey afin d'évaluer son état de base avant l'intervention (temps 1 – T1)
- Deux semaines plus tard, après les entretiens avec les intimidateurs, la cible remplit la batterie de questionnaires durant un entretien (temps 2 – T2).
- Un mois plus tard, la cible remplit de nouveau une batterie de questionnaires de suivi (temps 3 – T3).

Des fiches d'aide et de rappel sur la méthode, inspirées par Bellon et ses collabrateurs (2021), ont été conçues à l'attention des membres de l'équipe éducative de la cellule d'écoute (voir annexes B et C). Ces derniers ont, de leur côté, rempli des questionnaires de type « check-list » afin de vérifier leur adéquation au protocole, selon les étapes suivantes :

- Le membre de l'équipe intervenante auprès des cibles de harcèlement scolaire remplit un questionnaire sur le premier entretien avec la victime afin de vérifier l'adéquation avec la méthode (via LimeSurvey).
- Le membre de l'équipe intervenante auprès des intimidateurs remplit un questionnaire sur ses entretiens avec les intimidateurs de la victime afin de vérifier l'adéquation avec la méthode (via LimeSurvey).
- A la fin des entretiens avec la cible, l'intervenant remplit une fiche descriptive de suivi, indiquant si le sort de la cible a évolué selon son point de vue (via LimeSurvey).

3.2. Participants

Dix-neuf participants ont eu recours au dispositif mis en place par le collège, et quatre ont été exclus d'emblée ayant répondu uniquement aux questionnaires du temps 1. Pour les quinze participants retenus, douze ont rempli les questionnaires de manière exhaustive (T1, T2 et T3).

Parmi les trois participants restants, deux (un garçon en 6ème et une fille en 5ème) ont rempli les questionnaires aux temps 1 et 3, et la troisième personne (un garçon en 6ème) a rempli les questionnaires aux temps 1 et 2. Parmi les douze participants dont les données sont complètes, sept sont des filles (58%) et cinq sont des garçons (42%). La moyenne d'âge est de 11.9 (*ET* = 1.4) et la répartition par classe est comme telle : Deux participants (17%) sont en classe de 3ème, deux (17%) en classe de 4ème, quatre (33%) en 5ème et quatre (33%) en 6ème.

3.3. Mesures

En ce qui concerne les différentes mesures choisies, le questionnaire sur les harceleurs/victimes a été adapté afin de correspondre aux objectifs de l'étude (voir ci-dessous). Pour les symptômes psychologiques, les symptômes dépressifs ont été retenus, étant donné que la victimisation est davantage associée aux symptômes internalisés qu'externalisés, et davantage liée à la dépression par rapport à l'anxiété (voir chapitres théoriques, et études 2a et 2b). En outre, la consigne de l'inventaire de dépression de l'enfant (CDI) englobe une indication temporelle (« les deux dernières semaines ») qui permet de prendre en compte les changements éventuels des symptômes des participants. Pour la rumination, nous avons gardé le questionnaire original sur les styles de réponses de l'enfant, alors que nous avons changé le questionnaire sur le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) afin de l'adapter spécifiquement à la situation du harcèlement scolaire (voir ci-dessous) : En effet, dans l'étude 2b, nous avons observé que la rumination est un processus flexible, alors que le SEP ne semble pas évoluer de manière significative lorsque le harcèlement scolaire s'arrête (sur une période de 6 mois). Il nous a ainsi semblé pertinent d'utiliser un outil spécifique à la situation de harcèlement scolaire (SEPh) qui pourrait potentiellement refléter des changements éventuels suite à l'intervention.

Questionnaire sur les harceleurs / victimes - adapté de Solberg et Olweus (2003) dans sa version française de Kubiszewski et ses collaborateurs (2014).

Pour cette version adaptée du questionnaire en 9 items, nous avons gardé la définition détaillée du phénomène de harcèlement scolaire qui inclut différents types d'agression, ainsi que la sous-échelle victime. Nous avons modifié la référence temporelle de la question : « A quelle fréquence as-tu subi ce type de comportement au cours de la dernière semaine ?» (au lieu de « dans les deux/trois derniers mois »). Comme dans le questionnaire original, cette question est suivie de huit questions spécifiques portant chacune sur un agissement spécifique lié au harcèlement scolaire,

dont le cyberharcèlement. Nous avons également changé les options de réponse en les substituant par : 0 jour, 1 jour, 2 jours, 3 jours, 4 jours et 5 jours. En ce qui concerne la consistance interne, l'Alpha de Cronbach s'élève à 0.65.

Suite à l'intervention du personnel éducatif, une question supplémentaire a été ajoutée au temps 3 (Est-ce que vous considérez que l'intervention de la cellule d'écoute a été efficace ? avec des options de réponse 1. Oui, 2. Plus ou moins efficace, 3. Non).

Inventaire de dépression de l'enfant (CDI ; Kovacs & Beck, 1977) ; Version française de Moor et Mack, 1982. Dans notre échantillon, l'Alpha de Cronbach s'élève à 0.90.

Questionnaire sur les styles de réponse des enfants (CRSQ; Abela et al., 2002); Version française de Le Van et al., 2021. Dans notre échantillon, l'Alpha de Cronbach s'élève à 0.78 pour la rumination.

Trois questions sur le sentiment d'efficacité personnelle sur la gestion du harcèlement scolaire (SEPh) rédigées par Julia El Kallassi et Martine Bouvard ont été créées (1) A quel point réussis-tu à parler aux adultes en cas de harcèlement scolaire ? (2) A quel point réussis-tu à gérer tes émotions en cas de harcèlement scolaire ? (3) A quel point réussis-tu à faire le nécessaire pour que le harcèlement s'arrête ?

Pour la consistance interne, nous avons utilisé l'Oméga de McDonald (0.71) vu la taille réduite de l'échelle.

Questionnaires et check-lists descriptifs adaptés et inspirés de Bellon et ses collaborateurs (2021)

Ces questionnaires ont été créés afin de s'assurer de l'adéquation de l'équipe intervenante par rapport à la méthode et d'avoir leur point de vue sur l'efficacité de leur intervention. Ils peuvent être trouvés en annexe D.

Pour les entretiens avec la cible et les intimidateurs, l'intervenant répond aux différentes questions sur une échelle de type Likert allant de 1 (Pas du tout) à 5 (Tout à fait). Une moyenne est ensuite calculée à partir de ces questions pour vérifier son adéquation au protocole. Pour le premier entretien avec la cible, l'intervenant évalue également la qualité de l'alliance sur une échelle allant de 1 (Mauvaise alliance) à 5 (Très bonne alliance). A la fin des entretiens avec la cible, l'efficacité perçue de l'intervention est évaluée sur une échelle de 3 points (1. Tout va bien. Il suffira de prendre des nouvelles de temps en temps/ 2. Une certaine inquiétude demeure concernant cet élève. Vigilance et suivi nécessaires/ 3. Inquiétude importante : Le chef d'établissement prend le relai et

prévoit des sanctions). Concernant les entretiens avec les intimidateurs, l'intervenant évalue également le degré de préoccupation exprimée envers la cible sur une échelle allant de 1 (Pas du tout) à 5 (Tout à fait).

3.4. Analyse de données

L'analyse des données a été effectuée sur le logiciel JASP (version 0.17.1).

Nous avons d'abord effectué différentes statistiques descriptives concernant l'adéquation au protocole et l'efficacité perçue du dispositif. Ensuite, nous avons réalisé une série de test-t pour échantillons appariés afin de comparer les scores de victimisation, de rumination, de SEPh et de dépression avant et après l'intervention. Nous avons ainsi étudié ces scores entre le temps 1 et le temps 2, et ensuite entre le temps 1 et le temps 3 afin d'explorer si les effets de l'intervention se maintiennent dans le temps. La condition de normalité a été vérifiée, et l'équivalent non-paramétrique (test de Wilcoxon) a été utilisé si elle n'a pas été respectée. En outre, les données aberrantes ont été identifiées en examinant les boîtes à moustache, et les résultats ont été calculés avec et sans ces *outliers*. La taille de l'effet a été obtenue par le calcul du d de Cohen en considérant 0.2 comme un effet « faible », 0.5 « moyen » et 0.8 comme « fort » (Cohen, 1988).

4. Résultats

4.1. Adéquation au protocole

Pour rappel, une moyenne a été calculée pour les réponses (allant de 1 à 5) aux questions relatives à l'adéquation au protocole. En ce qui concerne le protocole auprès de la cible et des intimidateurs, nous avons 13 réponses (avec deux réponses manquantes, différentes pour le groupe cible et intimidateurs).

Pour le protocole auprès de la cible, la moyenne des réponses (n=13) se situe entre 3 et 4, soit [3,4[(réponse 4 exclue), pour deux entretiens (15%) et entre 4 et 5, soit [4, 5], pour onze entretiens (85%). Pour le protocole auprès des intimidateurs, la moyenne des réponses (n=13) est de 3 pour une seule intervention (8%), et est comprise entre 4 et 5, soit [4, 5], pour douze interventions (92%).

4.2. Autres statistiques descriptives

En ce qui concerne la qualité de l'alliance à la fin du premier entretien avec les cibles (perçue par le personnel éducatif), elle a été évaluée aussi à l'aide d'une échelle avec des réponses allant

de 1 (Mauvaise alliance) à 5 (Très bonne alliance). Pour les réponses obtenues (*n* = 13), nous avons une seule réponse de 2(8%), quatre réponses de 3 (31%), cinq réponses de 4 (38%) et trois réponses de 5 (23%), soit 61% de réponses estimant que la qualité de l'alliance était bonne voire très bonne.

Pour ce qui est de la préoccupation exprimée par les intimidateurs envers leur cible dans les entretiens telle qu'elle a été perçue par le personnel éducatif (Est-ce que les intimidateurs de l'élève cible ont montré un degré de préoccupation pour la cible ?), elle a été évaluée à l'aide d'une échelle avec des réponses allant de 1 (Pas du tout) à 5 (Tout à fait). Pour les réponses obtenues (*n* = 13), nous avons une réponse de 1 (8%), deux réponses de 2 (15.5%), deux réponses de 3 (15.5%), cinq réponses de 4 (38%) et trois réponses de 5 (23%), soit 61% de réponses estimant que les intimidateurs arrivent à montrer un degré important de préoccupation concernant la cible.

Pour l'efficacité perçue du dispositif, elle a été évaluée sur une échelle de 3 points par l'équipe éducative (1. Tout va bien. Il suffira de prendre des nouvelles de temps en temps/ 2. Une certaine inquiétude demeure concernant cet élève. Vigilance et suivi nécessaires/ 3. Inquiétude importante : Le chef d'établissement prend le relai et prévoit des sanctions) et par les élèves (Est-ce que vous considérez que l'intervention de la cellule d'écoute a été efficace ? 1. Oui / 2. Plus ou moins efficace/ 3. Non).

Pour le personnel, nous avons *n*=11 réponses avec neuf (82%) réponses de 1, et deux (18%) réponses de 2. Pour les élèves, nous avons *n*=14 réponses avec douze (86%) réponses de 1, et deux (14%) réponses de 2. Concernant la concordance des réponses élèves-personnel éducatif, nous avons *n*=10 réponses communes (élèves et personnel ayant répondu aux mêmes situations), avec un taux de concordance de 80% (*n*=8). Pour les deux autres situations restantes ayant présenté des réponses contradictoires, le personnel éducatif a noté 1 et 2, alors que les enfants ont noté 2 et 1.

4.3. Analyses principales

Pour les résultats principaux, nous avons d'abord effectué des analyses descriptives afin d'étudier la fréquence des participants qui se sont améliorés sur les différents scores (tableau 38). Ensuite, nous avons réalisé des test-t pour échantillons appariés pour la victimisation, la rumination et la dépression entre les temps 1 et 2, ainsi que les temps 1 et 3 (tableau 39). La condition de normalité n'étant pas respectée pour le score de rumination, nous avons, en l'occurrence, effectué un test de Wilcoxon (tableau 40). Ensuite, nous avons illustré ces résultats par le biais des figures 12, 13, 14 et 15.

Les résultats descriptifs présentés dans le tableau 38 montrent qu'une grande partie des participants ont vu leur score de victimisation s'améliorer du temps 1 au temps 2 (69%), avec une plus grande proportion de participants qui s'améliore du temps 1 au temps 3 (71.5%). Du temps 1 au temps 2, trois participants (23%) régressent et un participant (8%) ne montre pas de changement. Du temps 1 au temps 3, quatre participants (28.5%) régressent. Nous avons également compté le nombre de participants ayant des scores de 0 et 1 (victimisation ayant cessé selon le seuil d'Olweus de « 2 à 3 fois par mois »), ils sont au nombre de 7 (54%) pour le temps 2 et de 5 (36%) pour le temps 3. Pour le score de rumination, la moitié des participants (54%) connaît une amélioration du temps 1 au temps 2, alors qu'une plus grande proportion de participants (71.5%) voit leur score de rumination diminuer du temps 1 au temps 3. De T1 à T2, six participants (46%) régressent, tandis que de T1 à T3, trois participants (21.5%) régressent et une personne (7%) ne montre pas de changement. Une tendance similaire est observée pour le score de dépression, avec la moitié des participants (46%) qui s'améliore du temps 1 au temps 2, alors qu'une plus grande proportion de participants (71.5%) voit leur score de dépression décroître du temps 1 au temps 3. De la même manière, quatre participants (31%) régressent et trois (23%) ne voient pas leur score changer de T1 à T2, tandis que deux personnes régressent (14.25%) et deux personnes n'évoluent pas (14.25%) de T1 à T3. Enfin, pour le score du sentiment d'efficacité personnelle lié au harcèlement (SEP-h), neuf participants (69%) s'améliorent du temps 1 au temps 2, alors que ce pourcentage diminue (64.5%) du temps 1 au temps 3. De T1 à T2, 2 participants (15.5%) régressent et deux participants (15.5%) ne voient pas leur score changer. Par contre, de T1 à T3, 4 participants (28.5%) régressent et un participant (7%) ne voit pas son score changer : il s'agit de la plus grande proportion combinée de participants (35.5%) qui régressent ou qui n'évoluent pas en comparaison avec l'ensemble des autres scores (pour T1 à T3).

Tableau 38. Résultats descriptifs sur l'amélioration des participants

	Victimisation		Rumination		Dépression		SEPh	
	T1-T2 (*n*=13)	T1-T3 (*n*=14)	T1-T2 (*n*=13)	T1-T3 (*n*=14)	T1-T2 (*n*=13)	T1-T3 (*n*=14)	T1-T2 (*n*=13)	T1-T3 (*n*=14)
Amélioration	9 (69%)	10 (71.5%)	7 (54%)	10 (71.5%)	6 (46%)	10 (71.5%)	9 (69%)	9 (64.5%)
Régression	3 (23%)	4 (28.5%)	6 (46%)	3 (21.5%)	4 (31%)	2 (14.25%)	2 (15.5%)	4 (28.5%)
Pas de changement	1 (8%)	0	0	1 (7%)	3 (23%)	2 (14.25%)	2 (15.5%)	1 (7%)

Ces données descriptives sont en lien avec les statistiques inférentielles (test-t pour échantillons appariés) présentées dans les tableaux 39 et 40. Au vu des réponses manquantes, ces analyses ont été reprises en nous basant sur un modèle linéaire mixte (résultats en annexe E). Pour le score de victimisation (tableau 39), une donnée aberrante a été identifiée sans que cela n'impacte les résultats du test-t (l'observation a été gardée). Nous observons que ce score diminue en moyenne de T1 à T2 de manière significative ($t(12) = 2.63$, $p = .011$, $d = 0.73$), et que cette amélioration se maintient dans le temps, soit de T1 à T3 ($t(13) = 1.84$, $p = .045$, $d = 0.49$) (figure 17). Pour le score de dépression, l'amélioration moyenne constatée n'est pas significative de T1 à T2 ($t(12) = 0.49$, $p = .317$, $d = 0.14$), mais elle le devient pour T1 à T3 ($t(13) = 2.09$, $p = .029$, $d = 0.56$) (figure 18). Ce résultat est similaire à celui observé pour la rumination (tableau 40), avec une amélioration moyenne non significative de T1 à T2 ($W = 65$, $z = 1.35$, $p = .095$, $d = 0.61$), mais significative de T2 à T3 ($W = 73$, $z = 1.9$, $p = .030$, $d = 0.63$) (figure 20). Pour le score de SEPh, nous observons une amélioration qui est certes significative de T1 à T2 ($t(12) = -2.18$, $p = .025$, $d = -0.60$), mais qui ne l'est plus de T1 à T3 ($t(13) = -1.68$, $p = .059$, $d = 0.45$) (figure 19).

A savoir que les tailles d'effet obtenues sont globalement considérées comme étant moyennes.

Tableau 39. Résultats des test-t pour échantillons appariés pour la victimisation, la dépression et le SEPh

	T1 (N=15)	T2 (*n*=13)	T3 (*n*=14)	T1-T2 (*n*=13)				T1-T3 (*n*=14)			
	M (ET)	*M (ET)*	*M (ET)*	*df*	*t*	*p*	*d*	*df*	*t*	*p*	*d*
Victimisation	8.5 (6.1)	4.4 (7.1)	5.2 (8.1)	12	2.63	.011	0.73	13	1.84	.045	0.49
Dépression	16.4 (9.5)	14.8 (8.3)	13.14 (10.0)	12	0.49	.317	0.14	13	2.09	.029	0.56
SEPh	8.9 (3.0)	9.8 (2.6)	10.6 (3.1)	12	-2.18	.025	-0.60	13	-1.68	.059	0.45

T1-T2 : résultats du temps 1 au temps 2/ T2-T3 : résultats du temps 1 au temps 3

SEPh : sentiment d'efficacité personnelle lié au harcèlement scolaire

Tableau 40. Résultats du test de Wilcoxon pour la rumination

	T1 (N=15)	T2 (*n*=13)	T3 (*n*=14)	T1-T2 (*n*=13)				T1-T3 (*n*=14)			
	Mdn (EIQ)	*Mdn (EIQ)*	*Mdn (EIQ)*	*W*	*z*	*p*	*D*	*W*	*z*	*p*	*d*
Rumination	6.9 (2.7)	4.1 (4.8)	4.3 (5.6)	65	1.36	.095	0.61	73	1.9	.030	0.63

T1-T2 : résultats du temps 1 au temps 2/ T2-T3 : résultats du temps 1 au temps 3

Mdn : médiane, EIQ : écart inter-quartile

Figure 17. Evolution du score de victimisation dans le temps

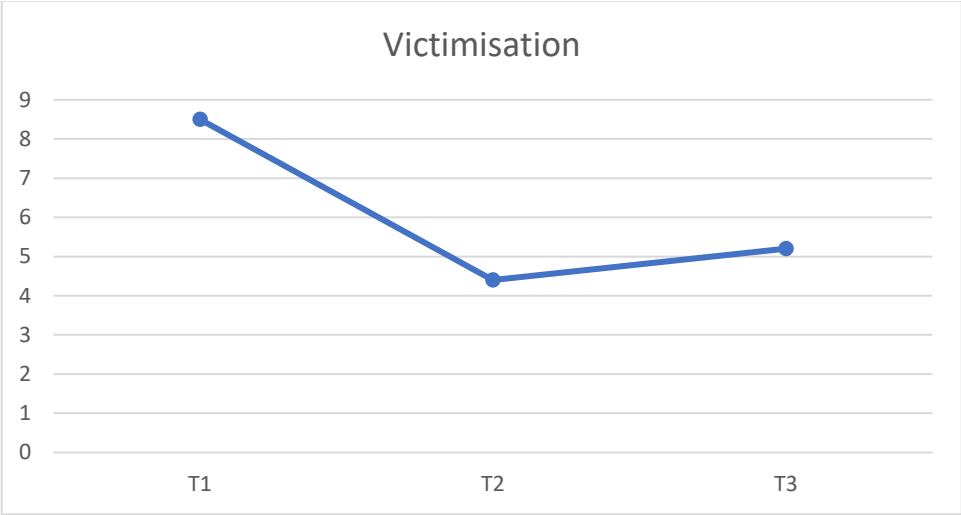


Figure 18. Evolution du score de dépression dans le temps

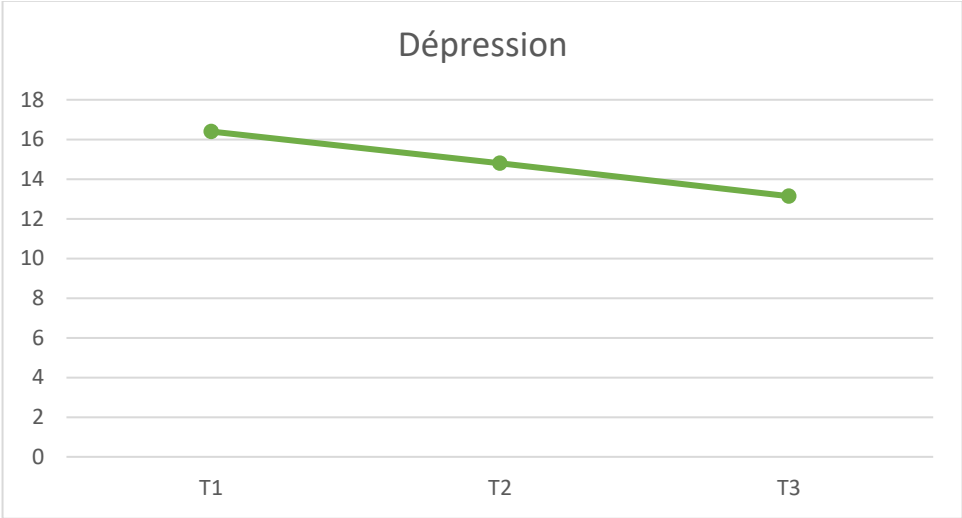


Figure 19. Evolution du score de SEPh dans le temps

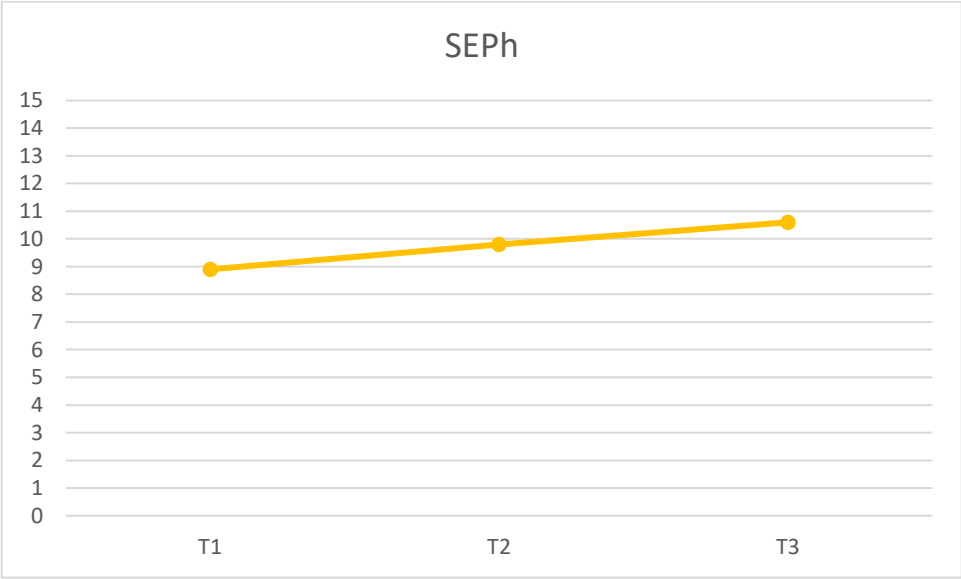
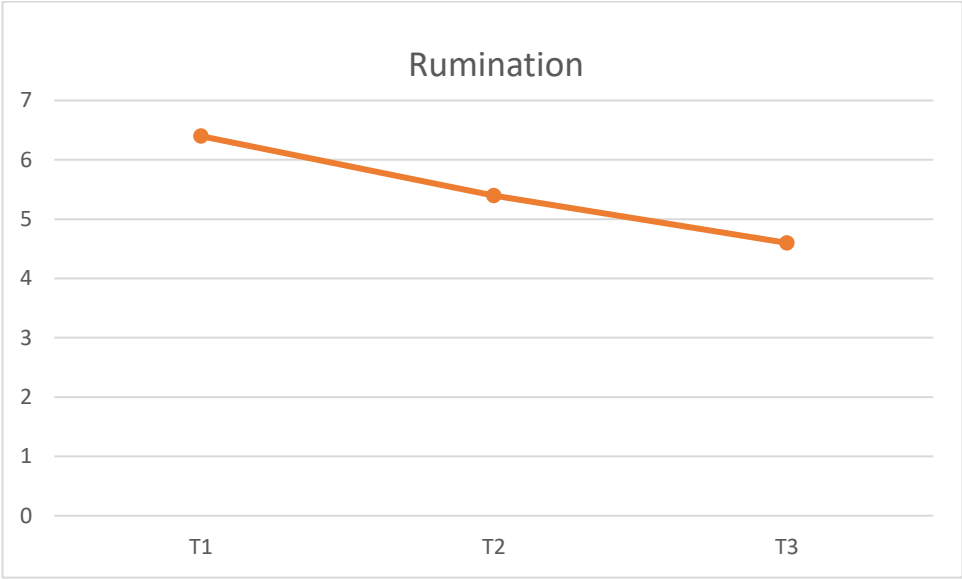


Figure 20. Evolution du score de rumination dans le temps



5. Discussion

Cette étude pilote a évalué de manière exploratoire l'effet de la méthode de préoccupation partagée (MPP^{FR}) sur la victimisation, la rumination, la dépression et le sentiment d'efficacité personnelle lié au harcèlement scolaire (SEPh).

Tout d'abord, nous constatons que le protocole de la méthode a généralement été respecté selon le point de vue du personnel éducatif avec 85% ayant des réponses moyennes entre 4 et 5 pour les intervenants auprès des cibles, et 92% pour les intervenants auprès des intimidateurs. En outre, la qualité de l'alliance avec les cibles était globalement considérée comme bonne avec 61% de réponses lui attribuant une note entre 4 et 5. De même, dans 61% des situations, les harceleurs arrivaient à exprimer de la préoccupation pour la cible (avec une note comprise entre 4 et 5). De ce fait, 86% des élèves participants estiment que l'intervention du dispositif mis en place par le collège est efficace. En parallèle, 82% du personnel éducatif ont mentionné que la situation est résolue, faisant écho au chiffre rapporté par Bellon et Quartier (2023) (80% de situations résolues). A savoir que le taux de concordance de réponses entre élèves et personnel éducatif est élevé (80%). Néanmoins, nous constatons une certaine contradiction des réponses des participants avec leur score de victimisation : En effet, 86% estiment que l'intervention est efficace (et 14% mentionnant qu'elle est plus ou moins efficace), alors que 28.5% ont vu leur score de victimisation régresser (au temps 3). Ainsi, dans notre échantillon, le taux d'efficacité du dispositif est de 71.5% si l'on prend en compte l'amélioration du score de victimisation, voire de 36% si l'on considère un seuil conservateur où le harcèlement scolaire s'arrête selon la définition d'Olweus (données du temps 3). Cette divergence observée entre les scores des participants et l'efficacité perçue peut être liée à l'interprétation subjective de l'efficacité du dispositif. Dans leur étude qualitative, Tenenbaum et ses collaborateurs (2011) mentionnent que demander du support est perçu par les victimes de harcèlement scolaire comme une stratégie de coping centrée sur le problème et sur les émotions, dans la mesure où la personne sollicitée peut offrir une solution, mais aussi une écoute attentive et un confort émotionnel (Tenenbaum et al., 2011). Dans cette perspective, il est possible que les cibles aient apprécié l'espace de parole offert par le dispositif, au-delà de son efficacité sur le harcèlement scolaire en tant que tel. Une autre explication potentielle est que les cibles auraient surestimé l'efficacité du dispositif, en raison du biais de désirabilité sociale. Toutefois, concernant le score de victimisation, nous constatons une amélioration moyenne

statistiquement significative qui se maintient dans le temps. Le fait que la méthode n'ait pas eu les résultats escomptés pour certains fait écho aux propos de Senden et Galand (2021) estimant qu'aucune approche n'est efficace dans tous les cas de harcèlement scolaire. Quant aux scores de rumination et de dépression, nous constatons une amélioration différée dans le temps, dans la mesure où ces scores ne diminuent pas de manière significative du temps 1 au temps 2, mais bien du temps 1 au temps 3 (cette diminution est considérée comme une tendance si l'on considère les résultats non significatifs de la dépression en fonction du modèle mixte présentés en annexe E). Nous remarquons de ce fait que la rumination et la dépression diminuent de manière synchrone, ce qui pourrait être dû à l'interdépendance de ces deux construits (Nolen-Hoeksema, 1991). En outre, comme nous l'avons observé dans notre étude 2b, la rumination semble être effectivement un processus flexible qui évolue face aux changements contextuels. Il est ainsi possible que solliciter le dispositif en tant que tel peut être perçu comme une entrée dans l'action qui réengage l'attention vers la résolution de problèmes, brisant le cercle des réponses ruminatives (Koster et al., 2011). De la même manière, les améliorations constatées pour le score de victimisation pourraient avoir un impact positif sur la rumination, étant donné que la victimisation peut prédire les réponses ruminatives (voir partie théorique, et les études 2a et 2b). La diminution simultanée (avec les ruminations) des scores de symptômes dépressifs est intéressante, vu que les programmes de prévention primaire (dont le but est de réduire le harcèlement scolaire) peuvent ne pas avoir un effet sur la dépression (Schoeler et al., 2018). Par exemple, le programme anti-harcèlement KiVa ne réduirait pas le score global de dépression de l'échantillon qui en bénéficie, même s'il arrive à réduire le taux de victimisation (Williford et al., 2012). Cependant, cette même étude constate, qu'au niveau individuel, la réduction de la victimisation prédit des améliorations des symptômes dépressifs dans le temps (Williford et al., 2012), faisant écho à nos résultats. Ce constat confirme l'importance des stratégies de prévention tertiaire et leur complémentarité avec les stratégies de prévention primaire. De ce fait, il semble que les stratégies de prévention tertiaire pourraient être plus intéressantes (que les stratégies primaires) quant à leur effet sur des variables connexes au-delà de la victimisation (Schoeler et al., 2018), en l'occurrence sur la rumination, et éventuellement la dépression. Néanmoins, ce résultat est à répliquer dans des échantillons plus larges, surtout au vu des résultats du modèle linéaire mixte (voir annexe E) qui prend en compte la variabilité des réponses individuelles et qui n'a pas pu détecter d'effet significatif du temps sur la dépression. Enfin, nous avons constaté que le score du sentiment d'efficacité personnelle lié au harcèlement

scolaire augmente de manière significative du temps 1 au temps 2, mais ce n'est pas le cas du temps 2 au temps 3 (si l'on considère les résultats du modèle mixte présentés en annexe E, l'effet du temps n'est pas significatif pour le SEPh). En outre, ce score présente la plus grande proportion combinée de participants (35.5%) qui régressent ou qui n'évoluent pas en comparaison avec l'ensemble des autres scores (du temps 1 au temps 3). Nous avons certes observé, dans l'étude 2b, une certaine inflexibilité liée au sentiment d'efficacité personnelle global dans le temps, même lorsque le harcèlement s'arrête ; toutefois, nous avons utilisé en l'occurrence une mesure adaptée à la situation de harcèlement scolaire (SEPh). Effectivement, si l'on considère les résultats des test-t, nous constatons un changement immédiat dans le SEPh, mais il semble que cette amélioration significative ne se maintienne pas dans le temps. Une explication possible est que les victimes n'apprennent pas à développer leurs compétences afin de gérer les situations de harcèlement par elles-mêmes (Piquet & Flohimont, 2017). Ainsi, si de nouvelles situations de brimades émergent, les cibles concernées peuvent se sentir inefficaces, surtout si le dispositif a déjà été sollicité, et risquent d'être à nouveau victimes de manière répétitive de la part de leurs pairs. Or, comme nous l'avons mentionné dans le premier chapitre, cela pourrait être davantage délétère au niveau de la santé mentale des victimes qui se trouvent dans un contexte « sain », où un dispositif pareil existe, à comparer avec des victimes qui se trouvent dans d'autres environnements (voir le « paradoxe du contexte sain », Garandeau & Salmivalli, 2019; Gini et al., 2020; Laninga-Wijnen et al., 2023; Yun & Juvonen, 2020). Ainsi, il faudrait étudier l'effet de la méthode dans le temps, notamment sur le SEPh et la victimisation ultérieure.

Limites

A notre connaissance, notre étude est la première à avoir évalué la méthode de la préoccupation partagée (MPP^{FR}) en prenant en compte le point de vue des cibles concernées. Malgré le fait que nos hypothèses soient globalement confirmées, notre étude pilote, de par son caractère exploratoire, présente plusieurs limites qu'il faudrait aborder. La première est la taille très réduite de notre échantillon. Nous remarquons d'emblée que peu d'élèves sollicitent le dispositif en question (19 en l'occurrence), soit 33% des victimes si l'on prend en compte le nombre de personnes victimisées par leurs pairs dans l'étude 2a (n=57 victimes pour le collège 4). Nous avons, de plus, perdu certains participants qui n'ont pas complété les questionnaires aux temps 2 ou 3. Les résultats pourraient ainsi ne pas représenter l'ensemble des participants ayant sollicité le dispositif, ou l'échantillon des victimes de ce collège.

En outre, les membres de l'équipe éducative n'ont pas répondu de manière exhaustive à l'ensemble des situations reçues par le dispositif. De ce fait, les réponses données par le personnel éducatif sont à interpréter avec prudence, surtout de par leur nature descriptive et subjective. Nous rappelons que l'adéquation au protocole, la qualité de l'alliance et la préoccupation partagée par les intimidateurs ont été évaluées selon leur jugement, et n'ont pas fait pas l'objet d'évaluation indépendante par des observateurs externes.

Ensuite, nous n'avons pas de groupe contrôle dans la mesure où il n'était pas éthiquement possible d'avoir un groupe de victimes en « liste d'attente ». Ainsi, les effets observés peuvent être dus à différents biais qui n'ont pas été contrôlés, comme le biais de désirabilité sociale ou l'effet placebo. En outre, comme dans les études précédentes, nous retenons la limite de notre population de base issue d'un collège privé, ce qui limite la généralisation de nos résultats. En l'occurrence, la motivation du collège et l'implication du personnel éducatif auraient pu également biaiser positivement les résultats, portant atteinte à notre validité externe. Par exemple, les résultats auraient pu être différents dans le collège (moins motivé) qui s'est retiré de l'étude. Nous ajoutons aussi que la mesure utilisée pour le sentiment d'efficacité personnelle (SEPh) n'a pas été validée empiriquement.

Recommandations

Il semble que la MPP^{FR} est un outil intéressant à portée du personnel éducatif, et qui peut être efficace dans la réduction de la victimisation, voire d'autres variables comme la rumination et les symptômes dépressifs. Toutefois, ces résultats sont à interpréter avec prudence, et il est important d'effectuer des études plus rigoureuses pour évaluer l'efficacité de la méthode de la préoccupation partagée (FR). Ainsi, davantage d'établissements scolaires pourraient y participer, couvrant des milieux différents (privés, publics, ruraux, urbains, etc…). L'effet de la méthode pourrait être étudié dans le temps, avec des mesures de suivi à quelques mois par exemple. L'enjeu serait de comprendre l'évolution de la victimisation et des autres variables connexes dans le temps, notamment le sentiment d'efficacité personnelle. S'il n'est pas possible d'avoir un groupe contrôle, il serait intéressant de comparer deux approches, comme la MPP^{FR} et une intervention de renforcement de la victime, comme celle proposée par Emmanuelle Piquet (2017). Cette comparaison peut être particulièrement utile, notamment sur l'étude du sentiment d'efficacité personnelle et la victimisation ultérieure.

Résultats importants de l'étude 3 :
Les comparaisons avant-après l'intervention de la MPP^{FR} montrent :

- ✓ Une amélioration du score de victimisation qui se maintient dans le temps (confirmée par les résultats du modèle mixte en annexe E)
- ✓ Une amélioration différée du score de rumination, soit l'amélioration est non significative du temps 1 au temps 2, mais elle l'est du temps 2 au temps 3 (confirmée par les résultats du modèle mixte)
- ✓ Une amélioration différée du score de dépression (mais un effet du temps non significatif selon les résultats du modèle mixte)
- ✓ Une amélioration immédiate du score de SEPh (du temps 1 au temps 2) qui ne se maintient pas dans le temps (mais un effet du temps non significatif selon les résultats du modèle mixte)

DISCUSSION GENERALE ET CONCLUSION

1. Résumé et principaux résultats

La présente thèse a voulu explorer le phénomène complexe du harcèlement scolaire, en mettant l'accent sur son lien avec les symptômes internalisés et externalisés et les processus psychologiques, spécifiquement la rumination et le sentiment d'efficacité personnelle. Dans le chapitre 1, nous avons examiné les bases conceptuelles du harcèlement scolaire, en nous appuyant surtout sur le référentiel d'Olweus (1993). Nous avons ensuite exposé différentes données épidémiologiques liées au phénomène. Malgré les contradictions identifiées dans les études sur le sujet (par exemple, sur la prévalence, l'âge, le genre ou encore la classe socio-économique), les symptômes psychologiques (internalisés et externalisés) ressortent de manière consensuelle comme des facteurs de risque et de conséquences liés aux différents rôles (agresseurs, victimes, agresseurs-victimes) impliqués dans le harcèlement scolaire.

En fait, nous avons évoqué que le lien entre la victimisation et la santé mentale est complexe et souvent bidirectionnel (Choi & Park, 2021; Christina et al., 2021; Geoffroy et al., 2016; Reijntjes et al., 2010, 2011; Siennick & Turanovic, 2023). Nous avons également constaté que, pour certaines études, les symptômes psychologiques sont considérés comme déclencheurs de la cascade menant à la victimisation, ce qui soulève la possibilité d'une approche basée sur les symptômes (Beeson et al., 2020; Kochel et al., 2012; Vaillancourt et al., 2013). Nous avons noté que les victimes peuvent développer des réponses inadaptées (cognitives, émotionnelles, comportementales) qui influencent leurs interactions sociales, contribuant ainsi à la persistance de la victimisation et des symptômes psychologiques (Par exemple, Adrian et al., 2019; Hampel et al., 2009; Huré et al., 2015; Kawabata et al., 2013; McLaughlin et al., 2009; Perren et al., 2013; Potard et al., 2022; Potard & Henry, 2021; Troop-Gordon et al., 2015; Undheim et al., 2016) Or, bien que les facteurs (cognitifs, émotionnels et comportementaux) qui sous-tendent la relation victimisation-symptômes sont parfois explorés dans la littérature, ce n'est pas le cas pour la relation symptômes-victimisation.

En outre, nous avons évoqué l'intérêt de ces facteurs qui peuvent constituer des cibles concrètes d'intervention : L'enjeu principal serait d'aider les victimes à briser le cercle de la victimisation et de prévenir des séquelles sur leur santé mentale (prévention tertiaire), mais aussi d'éviter que les personnes vulnérables ne deviennent victimes de harcèlement scolaire (prévention secondaire).

Nous avons mentionné que cette approche est essentielle car les programmes de prévention primaire (visant à réduire la prévalence du harcèlement scolaire) semblent être limités (Evans et al., 2014; Ttofi & Farrington, 2011). Même lorsque ces derniers réussissent, les études portant sur le "*healthy context paradox*" montrent que les victimes restant victimes dans ces environnements sains semblent souffrir davantage sur le plan de leur santé mentale (Garandeau & Salmivalli, 2019; Gini et al., 2020; Laninga-Wijnen et al., 2023; Yun & Juvonen, 2020).

Ainsi, vu la pertinence d'étudier ces facteurs, il nous a fallu nous baser sur un référentiel psychopathologique : Dans le chapitre 2, nous avons alors souligné les points forts des approches transdiagnostiques dans une perspective dimensionnelle des symptômes. Plus spécifiquement, l'approche processuelle telle qu'elle élaborée par Philippot et ses collaborateurs (2018, 2024) présente divers avantages, dont l'élaboration d'un protocole d'évaluation et d'intervention basé sur des processus spécifiques empiriquement fondés.

Nous avons de ce fait choisi, au sein de ce protocole, deux processus pertinents de par leur lien théorique et empirique avec les difficultés psychologiques (internalisées et externalisées) et la victimisation par les pairs : la rumination et le sentiment d'efficacité personnelle. La rumination est liée à divers processus identifiés par la littérature sur le harcèlement scolaire (biais cognitifs, dysrégulation émotionnelle, stratégie d'évitement, écart entre les sois, métacognitions négatives), ce qui est aussi le cas pour le sentiment d'efficacité personnelle (biais cognitifs comme l'attribution interne, estime de soi basse, initiation/maintien de comportements inadaptés comme l'évitement).

Nous avons ensuite effectué une revue de la littérature sur ces processus (chapitre 3) constatant que de précédentes études ont trouvé un effet indirect via la rumination de la victimisation sur les symptômes internalisés/le harcèlement des pairs. En fait, il semble que la rumination prédit et est prédite par la victimisation par les pairs. Des études ont également trouvé un effet indirect de la victimisation sur les symptômes internalisés/externalisés via le sentiment d'efficacité personnelle. D'autres recherches ont montré que le sentiment d'efficacité personnelle agit comme un facteur protecteur contre les effets néfastes de la victimisation. Dans ces études, la rumination et le SEP ont été étudiés à la fois de manière générale et spécifique/situationnelle, mais le SEP a été davantage étudié de manière spécifique (Cf. chapitre 3). De ce fait, afin d'étudier le SEP de manière globale, nous avons recherché un outil de mesure adapté.

Dans la mesure où l'outil choisi n'était pas traduit en français, nous avons étudié les propriétés psychométriques d'une version française du Self-Efficacy Questionnaire for Children (Muris,

2001) (étude 1 – chapitre 4), qui mesure le sentiment d'efficacité personnelle global et dans ses trois dimensions (SEP social, académique, émotionnel). Nous avons montré que cette version présente de bonnes propriétés psychométriques : L'analyse factorielle exploratoire a mis en évidence un modèle avec 3 facteurs et 18 items qui a été attesté par l'analyse confirmatoire. Nos données ont aussi documenté la validité de critère, externe et prédictive de l'outil, avec une bonne consistance interne observée.

Suite à cela, notre premier enjeu était de répliquer les résultats retrouvés dans la littérature dans notre échantillon de collégiens français (étude 2a – chapitre 5). Nous avons constaté que les victimes de harcèlement scolaire présentent plus de symptômes internalisés, et dans une moindre mesure, plus de symptômes externalisés que les non-impliqués. Elles présentent plus de réponses ruminatives et un sentiment d'efficacité global, académique et émotionnel inférieur à celui des non-impliqués (ce n'est pas le cas pour le SEP social). Ces résultats font écho à ceux retrouvés dans les études sur le sujet (par exemple ; Andreou & Metallidou, 2004; Arató et al., 2020; Camacho et al., 2021; Eden et al., 2014; Fredstrom et al., 2011; Galand & Hospel, 2013; Garnefski & Kraaij, 2014; Güçlü-Aydogan et al., 2023; Haraldstad et al., 2019; Kokkinos & Kipritsi, 2012; Navarro et al., 2015; Potard et al., 2022; Spyropoulou & Giovazolias, 2023; Stange et al., 2014; Thijs & Verkuyten, 2008; Xie et al., 2023; Zych et al., 2015). De la même manière, dans l'étude 2b (chapitre 6), nous avons confirmé un effet principal du statut (victime v/s non-impliqué) pour les symptômes internalisés et externalisés, la rumination, et le sentiment d'efficacité personnelle (global, social et émotionnel) sauf pour le sentiment d'efficacité personnelle académique. Remarquons que les victimes et les non-impliqués ne présentent pas de différence statistiquement significative pour le SEP social dans l'étude 2a, et pour le SEP académique pour l'étude 2b. Or, les travaux de recherche montrent que les trois dimensions de l'auto-efficacité (émotionnelle, sociale, académique) sont interconnectées (Bandura et al., 1996; Kokkinos et al., 2016; Muris, 2001a). Plus important encore, les croyances en l'auto-efficacité sont associées à des comportements qui concernent des domaines différents auxquels ils se réfèrent (par exemple, le sentiment d'efficacité académique peut influencer des comportements dans le domaine social et émotionnel ; Kokkinos et al., 2015). Ainsi, malgré les variations observées dans le domaine concerné, nous retenons que le sentiment d'efficacité dans sa globalité est inférieur chez les victimes par rapport à non-impliqués (étude 2a et étude 2b), avec une tendance à la baisse dans le temps chez les victimes (étude 2b).

Nos analyses additionnelles de l'étude 2a (chapitre 5) ont montré que les agresseurs-victimes ont plus de difficultés internalisées que les non-impliqués, et plus de difficultés externalisées que les non-impliqués et les victimes. Les agresseurs, quant à eux, présentent moins de difficultés internalisées que les victimes et les agresseurs-victimes. Ces données sont similaires à celles retrouvées dans la littérature (par exemple, Juvonen & Graham, 2014; Menesini & Salmivalli, 2017; Zych et al., 2015), bien que nous ayons identifié moins d'agresseurs que dans des échantillons français (Kubiszewski et al., 2014; Potard et al., 2022). Cependant, le nombre réduit d'agresseurs et d'agresseurs-victimes ne nous a pas permis d'effectuer des analyses satisfaisantes quant à la rumination et le sentiment d'efficacité personnelle dans ces différents groupes.

Un deuxième enjeu était d'étudier le lien victimisation-symptômes, en prenant en compte l'effet indirect via la rumination et du sentiment d'efficacité personnelle. Afin de compléter les manquements de la littérature identifiés dans le chapitre 3, nous avons étudié le sentiment d'efficacité global, et les symptômes psychologiques dans leur ensemble, suivant une approche transdiagnostique. En outre, nous avons évalué ces différentes variables dans le cadre de la relation inverse (symptômes-victimisation). Dans l'étude 2a (chapitre 5), nous avons observé un effet indirect via le SEP et la rumination du statut (non-impliqué v/s victime) sur les symptômes internalisés et externalisés, faisant écho aux études sur le sujet (Barchia & Bussey, 2010; Chu et al., 2019; Gini et al., 2019; Li et al., 2021; Liu et al., 2020; Malamut & Salmivalli, 2021; Mathieson et al., 2014; Monti et al., 2017; Peets et al., 2021; Singh & Bussey, 2011; Trompeter et al., 2018). Néanmoins, le chapitre 6 (étude 2b), de par sa nature longitudinale, nous a permis d'aller plus loin. Après avoir ajusté pour les difficultés psychologiques initiales au temps 1, l'effet indirect anticipé de la victimisation (passant par la rumination et du SEP) n'a plus été observé pour les difficultés internalisées au temps 2, ce qui contredit les études mentionnées sur le sujet, mais l'effet indirect via la rumination est observé pour les difficultés externalisées au temps 2, en lien avec la littérature (Li et al., 2021; Malamut & Salmivalli, 2021). Plus spécifiquement, ces travaux ont étudié le harcèlement des pairs comme comportement externalisé, alors que nous avons pris en compte les symptômes externalisés dans leur ensemble.

Par ailleurs, dans cette même étude (2b), nous avons exploré la relation inverse (symptômes-victimisation) : Après avoir ajusté pour le score de victimisation au temps 1, nous avons observé que l'effet des symptômes internalisés au temps 1 sur la victimisation au temps 2 passe complètement par la rumination et le SEP global, et l'effet des symptômes externalisés au temps

1 sur la victimisation au temps 2 passe par le SEP. En effet, nous avons précédemment évoqué l'hypothèse que les harceleurs pourraient procéder par essais et erreurs quant à leur cible : Puis, ils se focaliseraient sur des élèves sur lesquelles ces tentatives « fonctionnent », qui sont potentiellement plus enclins à avoir des difficultés psychologiques (Galand, 2021). Or, ces difficultés psychologiques pourraient justement être liées à un faible niveau de sentiment d'efficacité personnelle et des réponses ruminatives. Ensuite, la rumination empêche l'engagement dans des stratégies de régulation plus efficaces, ce qui peut rendre les sujet moins capables de résoudre leurs problèmes interpersonnels (Watkins & Baracaia, 2002). De la même manière, l'inefficacité perçue peut impacter le choix des comportements à adopter, pouvant être alors inadaptés (Bandura, 1997). Dans cette perspective, les individus présentant des réponses ruminatives élevées et/ou de faibles niveaux de SEP, peuvent avoir des difficultés à gérer les brimades, ce qui pourrait les conduire à une victimisation chronique. Ceci expliquerait pourquoi la relation symptômes-victimisation serait sous-tendue par des processus tels que la rumination et le SEP.

Un autre résultat à souligner dans l'étude 2b est que le sentiment d'efficacité personnelle et la rumination prédisent les symptômes psychologiques internalisés et externalisés, même après avoir contrôlé pour le niveau initial de ces difficultés.

Dans leur ensemble, nos résultats semblent conforter le modèle processuel (Kinderman, 2005, 2009; Philippot et al., 2018, 2024), dans la mesure où les effets retrouvés entre les symptômes psychologiques et la victimisation passent par la rumination et le sentiment d'efficacité personnelle, sauf pour la relation victimisation $\rightarrow$ symptômes internalisés. Comme nous l'avons préalablement mentionné, il est possible que, dans le cadre de notre échantillon, d'autres processus potentiels sous-tendent ce lien.

Un troisième enjeu de notre thèse était d'étudier les symptômes psychologiques, la rumination et le sentiment d'efficacité personnelle dans le temps en fonction des différents statuts. Dans notre étude 2b (chapitre 6), nous avons remarqué que les effets de temps n'étaient pas significatifs (sauf pour la dépression), ni les effets d'interaction. Toutefois, nos analyses de profils distincts ont pu nuancer ces résultats. Elles ont montré une tendance globale à avoir les meilleures scores (difficultés psychologiques, rumination et SEP global) pour les non-impliqués qui le restent (NI-NI), suivis par les victimes qui deviennent non-impliquées (V-NI), puis les nouvelles victimes (NI-V) et enfin les victimes qui restent victimes (V-V). En outre, nous avons montré qu'il existe une

différence significative entre les victimes qui deviennent non-impliquées (V-NI) et les victimes qui restent victimes (V-V) pour la rumination et les difficultés psychologiques (avec de meilleurs scores pour les V-NI), ce qui n'est pas le cas pour le sentiment d'efficacité personnelle (global). Comme nous l'avons déjà mentionné, cela confirme les résultats des études de la littérature qui ont observé des améliorations de la santé mentale des victimes au fil du temps, et relevés dans la méta-analyse de Schoeler et al. (2018). Il semble donc que la rumination soit un processus flexible, capable d'évoluer avec les changements contextuels, ce qui reflète le potentiel de résilience chez les victimes de harcèlement scolaire (Bonanno & Burton, 2013). Cependant, il semble que le sentiment d'efficacité personnelle soit plus durablement affecté chez ces victimes, soulignant ainsi l'importance de le prendre en compte dans les interventions, étant donné qu'il semble être un processus actif lié aux difficultés psychologiques et à la victimisation (étude 2a et 2b).

Un quatrième enjeu était d'étudier l'effet d'une stratégie de prévention tertiaire préconisée par l'Education Nationale, la préoccupation partagée (MPP^{FR}), sur la victimisation, la rumination, le sentiment d'efficacité personnelle lié au harcèlement scolaire (SEPh) et les symptômes psychologiques (chapitre 7) : Bien que les résultats du modèle mixte n'aient pas montré un effet significatif du temps pour les scores de dépression et de SEPh., les comparaisons avant et après l'intervention de la MPP^{FR} (selon les t-test pour échantillons appariés) révèlent une amélioration du score de victimisation qui persiste dans le temps, une amélioration retardée du score de rumination et de dépression (l'amélioration n'est pas significative entre le temps 1 et le temps 2, mais l'est entre le temps 2 et le temps 3), et une amélioration significative du score de SEPh (du temps 1 au temps 2), mais qui ne perdure pas dans le temps. A savoir que, dans l'étude 2b, nous avons constaté la baisse des scores de rumination et de symptômes psychologiques dans le temps (sans intervention), du moment où les sujets font la transition du statut de « victime » à « non-impliqué » (à comparer avec les V-V). Ainsi, il est possible que ces résultats soient bien une conséquence secondaire et différée de l'intervention qui aurait pu avoir un effet plutôt « primaire » sur le score de victimisation. Par ailleurs, même après avoir adapté la mesure du sentiment d'efficacité personnelle quant à la situation de harcèlement scolaire (SEPh), nous ne constatons pas de progrès significatif par rapport à ce score suite à la mise en place de la méthode. Nous avons même relevé une proportion de sujets (35.5%) qui régressent ou n'observent pas d'évolution pour le SEPh. Une hypothèse explicative serait que les victimes ne parviennent pas à acquérir les compétences nécessaires pour faire face aux situations de harcèlement par elles-mêmes (Piquet &

Flohimont, 2017). Il nous faut rester prudents quant aux résultats de ce programme qui n'a concerné qu'une partie des victimes du collège (estimée à 33%). Il est ainsi possible que ces dernières, d'emblée fragilisées, ne se sentent pas efficaces quant à leur capacité de solliciter et de bénéficier d'un tel dispositif. Il aurait été judicieux de proposer des ateliers de prévention au sein de l'établissement scolaire, ce qui aurait potentiellement incité davantage de victimes à avoir recours à la MPP^{FR}.

2. Limites et perspectives de recherches futures

En plus des limites et des perspectives de recherche déjà mentionnées pour chaque étude (chapitres 4 à 7), d'autres réflexions concernant ce travail de thèse peuvent être proposées. Tout d'abord, notre travail empirique est basé sur des questionnaires auto-rapportés pour l'ensemble de nos variables, dont la victimisation par les pairs. Bien que des résultats d'études antérieures portant sur nos variables d'intérêt n'aient pas différé en fonction de la source des questionnaires (auto- ou hétéro-rapportée) (Cf. chapitre 3), il aurait été intéressant de recueillir le point de vue des parents, des enseignants ou encore des pairs afin d'avoir une vision plus exhaustive du phénomène (Vivolo-Kantor et al., 2014).

Ensuite, bien que l'ordre des questionnaires ait été modifié de l'étude 2a à l'étude 2b, il aurait pu avoir une incidence sur les réponses, étant donné que l'Olweus Bully-Victim Questionnaire a toujours été administré en premier. Plus spécifiquement, un effet de contamination aurait pu avoir lieu dans la mesure où se rappeler/revenir sur ses expériences de victimisation peut influencer les réponses aux questionnaires suivants sur les symptômes psychologiques, la rumination ou le sentiment d'efficacité personnelle. Néanmoins, comme les établissements scolaires étaient surtout intéressés par les résultats du questionnaire d'Olweus, nous avons maintenu sa position première.

Comme nous l'avons amplement discuté, une limite importante de notre travail de thèse est que notre échantillon est issu de collèges privés. Bien que ces derniers mériteraient de faire l'objet de recherches empiriques, cette caractéristique de nos études limite la généralisation de nos résultats. A titre d'exemple, nous avons mentionné un biais de désirabilité sociale qui aurait pu avoir un impact sur les réponses des potentiels agresseurs (nous avons moins d'agresseurs que des échantillons français). Ce biais aurait pu également avoir un effet sur les réponses des bénéficiaires de la MPP^{FR} qui ont généralement répondu favorablement sur son efficacité, alors que certains ont

vu leur score de victimisation régresser. Dans cette perspective, nous aurions pu ajouter un questionnaire afin de mesurer et de contrôler pour le biais de désirabilité sociale. Par ailleurs, nous avons posé l'hypothèse d'une meilleure prise en charge des victimes de harcèlement scolaire dans cet environnement, qui aurait pu avoir une influence sur leur sentiment d'efficacité personnelle (par exemple ; absence d'effet significatif pour le SEP social pour l'étude 2a, et pour le SEP académique pour l'étude 2b) ou sur la rumination : Nous avons ainsi constaté que les scores de rumination de notre échantillon sont inférieurs à ceux de l'échantillon théorique français (Le Van et al., 2021). De plus, nous n'avons pas trouvé l'effet indirect anticipé via la rumination et le SEP de la victimisation sur les symptômes internalisés (après avoir contrôlé pour les difficultés initiales). De ce fait, il aurait été légitime d'évaluer le rôle potentiellement modérateur du support perçu de l'entourage par les victimes de harcèlement scolaire, surtout dans cette population. Cela pourrait être intéressant pour des travaux de recherche ultérieurs.

Une limite importante de notre modèle longitudinal est qu'il comporte deux temps de mesure. Etudier l'effet indirect de manière robuste suppose ajouter un temps de mesure additionnel, voire un quatrième si nous souhaitons étudier le lien temporel entre la rumination et le sentiment d'efficacité personnelle. En effet, nous savons que ces deux processus sont corrélés (étude 2a et 2b), mais il aurait été intéressant de savoir si de faibles niveaux de SEP prédisent l'engagement dans des réponses ruminatives. Dans cette perspective, des recherches futures basées sur des modèles en *cross-lagged*, qui contrôlent pour la stabilité des construits dans le temps, seraient pertinentes.

Ajoutons à cela que notre travail thèse se centre surtout sur la rumination et le SEP : Bien que ces deux construits soient au carrefour d'autres processus psychologiques, des recherches ultérieures devraient s'intéresser à d'autres facteurs qui commencent à être explorées dans la littérature sur le harcèlement scolaire (identifiés au chapitre 2), comme les métacognitions, les écarts entre les sois et l'évitement expérientiel (Gini et al., 2019; Güçlü-Aydogan et al., 2023; Leeuwis et al., 2015; McLoughlin et al., 2022; Shea & Coyne, 2017; Shi et al., 2024).

Enfin, une autre limite à constater est que nos études se centrent uniquement sur des facteurs individuels, sans tenir compte d'éléments contextuels plus larges tels que le climat de la classe. Nous avons en outre principalement évalué les victimes, en délaissant les autres rôles impliqués dans le harcèlement scolaire. Ceci concerne notamment notre étude 3 sur la MPP^{FR}. Alors que l'évaluation des interventions individuelles de « premier ordre » est importante, il existe un besoin

d'évaluation des interventions systémiques de « deuxième ordre » qui s'intéressent également aux facteurs environnementaux (Potard & Henry, 2021). En effet, l'implication de l'ensemble de la communauté éducative (les élèves, dont les témoins et les agresseurs potentiels, les enseignants et les parents) semble être un élément pouvant impacter positivement l'efficacité des programmes de prévention, notamment primaire (visant à réduire le taux de harcèlement scolaire) (Cantone et al., 2015; Vreeman & Carroll, 2007). Bellon et ses collaborateurs (2021) eux-mêmes estiment qu'il ne suffit pas d'appliquer la méthode de la préoccupation partagée de manière réactive, mais qu'il faudrait impliquer tout l'établissement scolaire avec les parents dans la lutte contre le harcèlement scolaire (Bellon et al., 2021). De toute manière, dans le cadre d'un programme de prévention primaire, il est toujours possible d'évaluer l'efficacité de stratégies réactives (lorsque des situations de brimades se produisent) comme la méthode de la préoccupation partagée, en la comparant à d'autres stratégies, telles que le renforcement de la victime. A titre d'exemple, nous avons mentionné l'étude de Garandeau et ses collaborateurs (2014) qui comparent l'efficacité des méthodes confrontantes par rapport à des méthodes non confrontantes sous l'égide de l'implémentation d'un programme anti-harcèlement plus global (KiVa) (Garandeau et al., 2014)

Notre recherche suggère d'aller au-delà des études déjà effectuées et invite à explorer les processus sous-jacents à la victimisation et les symptômes psychologiques associés : Notre travail théorique et empirique montre l'intérêt d'évaluer ces processus comme des "ingrédients actifs" potentiels des interventions. Plus spécifiquement, adopter une approche orientée vers les processus nous permet de répondre aux questions cruciales de "ce qui fonctionne et pourquoi ?" (Philippot et al., 2024). A titre d'exemple, l'étude 3 (chapitre 7) a montré, qu'à première vue, l'intervention de la MPP^{FR} peut avoir un effet différé sur la rumination et par extension sur les symptômes dépressifs (ce résultat est à répliquer). Néanmoins, il est important de signaler que le SEP, en particulier l'auto-efficacité à défendre les victimes chez des témoins de harcèlement scolaire, a déjà été étudié comme processus dans le cadre de programmes anti-harcèlement à l'instar de KiVa (Hoareau et al., 2017). Ce sentiment d'auto-efficacité explique justement la mise en place de comportements de défense de personnes victimisées par leurs pairs (Par exemple, Thornberg et al., 2020). Toutefois, le SEP, n'a pas été étudié comme ingrédient actif potentiel des interventions visant les victimes.

Ainsi, selon notre point de vue, l'approche processuelle éclaire l'efficacité des interventions, et met en évidence les mécanismes qui sous-tendent l'amélioration des symptômes psychologiques des victimes et de réduction de la victimisation par les pairs.

Nous terminerons ce travail en proposant des interventions visant spécifiquement la rumination et le sentiment d'efficacité personnelle.

3. Recommandations cliniques

Ces interventions peuvent être proposées en clinique en prise en charge individuelle de manière réactive (prévention tertiaire), mais le contenu peut également être adapté pour des interventions scolaires (en groupe) dans un but de prévention secondaire.

En ce qui concerne les ruminations mentales (voir tableau 41), nous pouvons intervenir sur le contenu des pensées après les avoir mises à jour, mais aussi sur le mode de traitement de la rumination (rumination abstraite v/s concrète), en amenant le sujet à avoir un mode plus concret. En outre, il est important d'identifier la fonction de la rumination qui dépend largement du contexte, et de proposer des stratégies à cet effet. Il est vrai que le processus de rumination permet de se remettre en question, de mieux se comprendre et de réfléchir à des solutions potentielles à son problème : Néanmoins, les ruminations peuvent devenir dysfonctionnelles, dans la mesure où le sujet se retrouve « paralysé » dans un cycle sans fin. Ainsi, le travail sur la rumination vise à réinstaurer un équilibre pensée-action (Baeyens, 2016; Koster et al., 2011; Philippot et al., 2024; Watkins, 2008).

Ensuite, pour le sentiment d'efficacité personnelle (voir tableau 42), il s'agit principalement de proposer des expériences de maîtrise qui vont graduellement augmenter l'auto-efficacité perçue, et de travailler sur les cognitions pouvant entraver l'engagement dans l'action (Bandura, 1997; Muris, 2001a; Philippot et al., 2024). Dans cette perspective, la méthode de renforcement de la victime élaborée par Emmanuelle Piquet (2017) peut nous intéresser, surtout qu'elle propose des « flèches » (réponses) aux victimes à l'attention de leur harceleur (par exemple ; « Marc, je sais que je suis personnellement un raté, mais ta vie doit être pas mal ratée aussi si tu n'as rien d'autre à faire que de me parler »). En plus de constituer une stratégie d'affirmation de soi, ces « flèches » permettent, d'un point de vue systémique, de briser le déséquilibre des pouvoirs qui est au centre de la définition du harcèlement scolaire.

Tableau 41. Travailler sur les ruminations en thérapie cognitivo-comportementale

Cible	Exemple	Stratégies	Exemple
Contenu négatif des ruminations			
Biais cognitifs d'attention, de mémoire et de jugement	Je me dis « Tout le monde me veut du mal »	Restructuration cognitive 1. Identification des biais cognitifs 2. Proposition de pensées alternatives	1. J'identifie un biais de jugement de type généralisation, en tout ou rien. 2. Je peux proposer une pensée alternative comme « Quelques personnes de ma classe ont des comportements inacceptables à mon égard»
Type de rumination			
Rumination abstraite	Je me dis « <u>Pourquoi</u> moi ? »	Entraînement à la concrétude Défusion cognitive avec re-scénarisation possible	« <u>Comment</u> je peux faire face à la situation ? » Je peux observer des pensées, comme des nuages qui passent, sans y répondre. Je peux même répéter les mêmes pensées à voix haute en changeant de voix ou de ton, pour prendre un peu plus de distance par rapport à elles.
Fonction de la rumination			

(indépendamment du contenu)			
Perception d'utilité (méta-cognitions)	Je me dis « C'est utile pour moi de repenser à cela »	Psychoéducation	J'apprends que ruminer peut ne pas être très utile, que ça peut au contraire me paralyser par moment
Evitement cognitif	J'évite (par le biais de pensées répétitives) d'autres pensées ou images douloureuses, comme les images du harcèlement scolaire. Je parle de mon effroi par rapport à ces faits, sans les mentionner	Exposition aux scénarii en imaginaire	Je peux me rappeler ces images et en parler. Je peux mentionner ce qui s'est passé, tout en respectant mon propre rythme. Je vois ma détresse diminuer au fil des répétitions de mon récit.
Evitement expérientiel	J'évite (par le biais de pensées répétitives) les émotions négatives telles que l'anxiété, la tristesse, la honte ou encore la colère. Je suis souvent logorrhéique, mais je ne dis pas ce que je ressens. Je peux être « paralysé »	Exposition et ouverture à l'émotion Activation comportementale	Je nomme mon ressenti, et je lui fais de la place. Je sens son impact dans mon corps et j'observe l'émotion se dissiper avec le temps Je réfléchis à une liste d'actions que je peux faire et que je maitrise, que ce soit à l'école ou en dehors de l'école (parler à des amis, faire des activités que j'aime et que je sais faire) et je mets en place ces actions de manière graduelle.

Références : Hayes & Hofmann, 2018; Martell et al., 2010; Philippot et al., 2024; Watkins, 2016

Tableau 42. Travailler sur le sentiment d'efficacité personnelle en thérapie cognitivo-comportementale

Cible	Exemple	Stratégies	Exemple
Biais cognitifs d'attention, de mémoire et de jugement	Je me dis « C'est de ma faute, c'est à cause de moi que ça se passe comme ça»	Restructuration cognitive 1. Identification des biais cognitifs 2. Proposition de pensées alternatives	1. J'identifie un biais de jugement de type attribution interne. 2. Je peux proposer une pensée alternative comme « Ce n'est pas de ma faute, les intimidateurs se comportent de manière malsaine »
Evitement comportemental	Je fais « profil bas », j'évite le collège, je peux arrêter également d'autres activités	Expériences de maitrise, activation comportementale	Je réfléchis à une liste d'actions que je peux faire et que je maitrise, que ce soit à l'école ou en dehors de l'école (parler à des amis, faire des activités que j'aime et que je sais faire) et je mets en place ces actions de manière graduelle Je note à quel degré je maîtrise ces actions. Je peux aller plus loin et apprendre à me défendre face à mes intimidateurs (affirmation de soi)

Références : Bandura, 1997; Hayes & Hofmann, 2018; Martell et al., 2010; Philippot et al., 2024

Il ressort que pour la rumination comme pour le sentiment d'efficacité personnelle, le principal enjeu de l'intervention en individuel est de rendre plus flexibles des processus pouvant devenir « dysfonctionnels » et faciliter l'entrée dans l'action (réévaluer la situation, faire des exercices d'exposition cognitive, émotionnelle et comportementale, effectuer des expériences de maîtrise).

Si ce contenu devait être adapté en guise de prévention secondaire (en plus d'activités de prévention primaire), il viserait à améliorer les compétences psychosociales des collégiens (en l'occurrence réduire leurs réponses ruminatives, et augmenter leur sentiment d'efficacité

personnelle). A titre d'exemple, nous faisons une suggestion de 8 ateliers d'une heure qui peuvent être animés au niveau des classes par un membre du personnel formé :

- □ Séance 1 : Psychoéducation sur les stratégies d'ajustement, dont la rumination, et leur lien avec le sentiment d'efficacité personnelle et les méta-cognitions (en l'occurrence la perception d'utilité de la rumination)
- □ Séance 2 : Restructuration cognitive de pensées négatives
- □ Séance 3 : Entraînement à la concrétude par rapport aux pensées
- □ Séance 4 : *Mindfulness* (observation des pensées) et défusion cognitive
- □ Séance 5 : Proposition d'expériences de maitrise (dont demander du support, faire des activités plaisantes et maîtrisées) à faire à domicile
- □ Séance 6 : Feedback sur les expériences de maitrise, affirmation de soi en jeux de rôle
- □ Séance 7 : Suite de l'affirmation de soi en jeux de rôle, apprendre des « flèches » (réponses à de potentiels harceleurs)
- □ Séance 8 : Résumé, revoir les compétences apprises

Nous estimons que les personnes fragilisées ou à risque (par exemple ; personnes présentant des symptômes de santé mentale ou victimes de harcèlement scolaire) pourraient bénéficier d'un tel programme visant à améliorer leurs réponses ruminatives et leur sentiment d'efficacité personnelle, et nous faisons l'hypothèse qu'il pourrait avoir une influence sur leur santé mentale et le risque de victimisation ultérieure. En outre, les victimes de harcèlement scolaire seraient potentiellement plus à même de saisir un dispositif de prévention tertiaire comme la MPP^{FR} s'il est proposé par le collège.

Au final, nous avons souligné l'importance de ces deux processus (la rumination et le sentiment d'efficacité personnelle), de par leurs liens avec la victimisation et les symptômes psychologiques (internalisés et externalisés), et proposé différentes manières de les cibler.

Annexes

Annexe A. Version française du *SEQ-C*

	1 Pas du tout	2	3	4	5 Très bien
1. A quel point peux-tu demander à tes enseignants de t'aider lorsque tu es bloqué dans ton travail scolaire ? (item supprimé)	○	○	○	○	○
2. A quel point peux-tu exprimer tes opinions lorsque d'autres camarades de classe ne sont pas d'accord avec toi ? (item supprimé)	○	○	○	○	○
3. A quel point réussis-tu à te remonter le moral lorsqu'un événement désagréable s'est produit ?	○	○	○	○	○
4. A quel point peux-tu étudier quand il y a d'autres choses intéressantes à faire ?	○	○	○	○	○
5. A quel point réussis-tu à retrouver ton calme lorsque tu as très peur ?	○	○	○	○	○
6. A quel point peux-tu devenir ami(e) avec d'autres enfants/adolescents ?	○	○	○	○	○
7. A quel point peux-tu étudier un chapitre pour un contrôle ?	○	○	○	○	○
8. A quel point peux-tu discuter avec une personne inconnue ?	○	○	○	○	○
9. A quel point peux-tu t'empêcher de devenir nerveux(se) ?	○	○	○	○	○
10. A quel point réussis-tu à terminer tous tes devoirs chaque jour ?	○	○	○	○	○
11. A quel point peux-tu travailler en harmonie avec tes camarades de classe ? (item supprimé)	○	○	○	○	○
12. A quel point peux-tu contrôler tes sentiments ?	○	○	○	○	○
13. A quel point peux-tu être attentif à chaque cours ?	○	○	○	○	○
14. A quel point peux-tu dire aux autres enfants/adolescents qu'ils font quelque chose que tu n'aimes pas ? (item supprimé)	○	○	○	○	○
15. A quel point peux-tu te donner un discours d'encouragement lorsque tu te sens déprimé(e)?	○	○	○	○	○
16. A quel point réussis-tu à comprendre toutes les matières à l'école ?	○	○	○	○	○
17. A quel point peux-tu raconter un événement amusant à un groupe d'enfants/adolescents ?	○	○	○	○	○
18. A quel point peux-tu dire à un ami que tu ne te sens pas bien ? (item supprimé)	○	○	○	○	○
19. A quel point réussis-tu à satisfaire tes parents avec ton travail scolaire ?	○	○	○	○	○

20. A quel point réussis-tu à rester ami avec d'autres enfants/adolescents ?	○	○	○	○	○
21. A quel point réussis-tu à supprimer tes pensées désagréables ?	○	○	○	○	○
22. A quel point réussis-tu à passer un contrôle ?	○	○	○	○	○
23. A quel point réussis-tu à empêcher les conflits avec d'autres enfants/adolescents ? (item supprimé)	○	○	○	○	○
24. A quel point réussis-tu à ne pas te soucier des choses qui pourraient arriver ?	○	○	○	○	○

Annexe B. Fiche d'aide pour le premier entretien avec la victime : Créer une relation d'alliance avec la victime (adaptée et inspirée de Bellon et ses collaborateurs, 2021)

1. J'interviens dans un **cadre confortable et sécurisant** pour l'enfant :

- ✓ J'interviens dans un lieu confidentiel et sécure (« Personne ne va nous déranger »)
- ✓ Je ne confronte pas l'élève cible à ses intimidateurs

2. J'offre une écoute **attentive** et **disponible** qui **prend au sérieux l'enfant**

- ✓ Je reformule ce que dit l'enfant pour m'assurer que j'ai bien compris
- ✓ Je ne nie pas et/ou ne minimise pas sa souffrance (Exemple : « Ne le prends pas mal, ce sont des gamineries, ne sois pas aussi susceptible »)
- ✓ Je ne le rassure pas à tout prix (Exemple : « ne t'inquiète pas, ils sont gentils dans le fond », « ça va s'arrêter dans le temps »)
- ✓ Je ne donne pas des conseils relatifs à l'intimidation en cours (Exemple : « Ignore-les », « Essaie de te faire d'autres amis », « Ne te laisse pas intimider »)

3. J'ai une attitude de **non-jugement inconditionnel et d'empathie** envers l'enfant

- ✓ Je m'intéresse au vécu de l'enfant et je le valide, même si je trouve « qu'il n'a pas raison » (« Je comprends que… »)
- ✓ J'accueille ces émotions avec empathie (« C'est normal que tu sois triste… ça doit être insupportable pour toi »)
- ✓ Je ne le culpabilise pas (Exemple : « C'est à toi de faire un effort pour aller vers eux, pour leur correspondre un peu plus », « Tu ne les cherche pas un peu toi aussi ? », « Tu es toujours dans tes histoires ! »)
- ✓ Au contraire, je déculpabilise l'enfant (Exemple : « Ce n'est pas ta faute si cela arrive »)
- ✓ Je ne pointe pas sa différence, même « positive » (Exemple : « Tu es tellement plus intelligent qu'eux »)

4. Je respecte **l'intimité** de l'enfant et sa **confidentialité**

- ✓ Je m'assure que les personnes qu'on associera à la résolution du problème ne sont pas perçues comme dangereuses par l'enfant

5. Je suis **congruent** et **authentique**

- ✓ Je suis sincèrement inquiet pour l'enfant, et je l'exprime en formulant mon plan d'action (Exemple : « C'est inacceptable, je vais m'occuper de cette histoire avec les collègues)

6. Je **valorise** l'enfant

- ✓ Je valorise les actions de l'enfant et je lui envoie une image valorisante de lui (« Je suis content que tu sois venu me voir », « Tu es bien courageux de faire face à cela, mais cela devra s'arrêter », « C'est une bonne idée »)
- ✓ Je relève le(s) point(s) fort(s) de l'enfant, potentiellement en dehors du monde de l'école si besoin.

7. Je suis **fiable et engagé** vis-à-vis de l'enfant

- ✓ Je m'engage dans le temps avec l'enfant, en programmant des rencontres de suivi (« Je vais continuer de te voir, aussi longtemps que tu en auras besoin », « On ne lâchera rien, tant que les choses n'auraient pas changé »)

Annexe C. Fiche d'aide pour les entretiens avec les intimidateurs : résumé de quelques recommandations (basée sur Bellon et ses collaborateurs, 2021)

Ce qu'il ne faut pas faire	**Ce qu'il faut faire**
Ne pas s'adresser aux élèves en groupe	Les rencontrer de façon individuelle et briser l'effet de groupe
Ne jamais les mettre en cause	Commencer par leur demander ce qu'ils savent de la situation de la cible
Ne pas blâmer, culpabiliser, ni même appeler à l'empathie	Toujours parler de la cible et de la préoccupation que l'on a pour elle
Ne pas être deux lors de l'entretien	Si l'on doit malgré tout être deux, il y en a un qui ne dit rien
Eviter tout conflit entre les élèves et l'intervenant	Mener l'entretien avec fermeté S'il y a malgré tout conflit, changer d'intervenant
La connaissance de la personnalité des élèves n'est d'aucune utilité pour celui qui traite une situation d'intimidation. Il n'est pas nécessaire d'avoir beaucoup d'éléments pour intervenir.	Afin de partager sa préoccupation pour la cible, adopter des phrases du type : « J'ai entendu dire que … » « Je suis préoccupé par… » « Vous connaissez tel élève, je crois qu'il passe un mauvais moment, que pouvez-vous m'en dire ? »
	Afin de pousser l'intimidateur à rechercher des suggestions, adopter des phrases du type : « Je me demande ce qui pourrait être fait pour que cet élève se sente mieux à l'école… Auriez-vous quelques idées à me suggérer ? … Vous-même, pourriez-vous faire quelque chose ? » Le féliciter lorsqu'il émet une suggestion, la prendre en note
Ne pas évoquer les faits	Les entretiens sont brefs, pas plus de 3 minutes

Annexe D. Questionnaires et check-list descriptifs (adaptés et inspirés de Bellon et ses collaborateurs, 2021)

Pour les membres de l'équipe qui interviennent auprès de la cible :

- Suite au premier entretien avec la cible :

Adéquation au protocole

Check-list à remplir à la fin de l'entretien :

- Est-ce que j'ai proposé un cadre confortable et sécurisant à la cible ?
  □ 1 (Pas du tout) □ 2 □ 3 □ 4 □ 5 (Tout à fait)

- Est-ce que j'ai proposé une écoute attentive, disponible qui prend au sérieux l'enfant ?
  □ 1 (Pas du tout) □ 2 □ 3 □ 4 □ 5 (Tout à fait)

- Est-ce que j'étais dans une attitude de non jugement inconditionnel et d'empathie ?
  □ 1 (Pas du tout) □ 2 □ 3 □ 4 □ 5 (Tout à fait)

- Est-ce que j'ai respecté son intimité et sa confidentialité ?
  □ 1 (Pas du tout) □ 2 □ 3 □ 4 □ 5 (Tout à fait)

- Est-ce que j'ai été authentique ?
  □ 1 (Pas du tout) □ 2 □ 3 □ 4 □ 5 (Tout à fait)

- Est-ce que j'ai valorisé la cible ?
  □ 1 (Pas du tout) □ 2 □ 3 □ 4 □ 5 (Tout à fait)

- Est-ce que je montre mon engagement envers la cible ?
  □ 1 (Pas du tout) □ 2 □ 3 □ 4 □ 5 (Tout à fait)

Qualité de l'alliance à la fin de l'entretien (entourez le numéro qui vous correspond) :

1. Mauvaise alliance : l'élève ne parle presque pas, ou reste flou et fuyant.

2. Alliance médiocre : l'élève évite parfois de répondre et souhaite écourter
3. Alliance assez bonne, mais on sent des résistances, une inquiétude de l'élève
4. Bonne alliance, quoique l'élève soit un peu réservé
5. Très bonne alliance, l'élève parle très librement et se sent manifestement en confiance

- A la fin des entretiens avec la cible :

Résolution de la situation

- Est-ce que la situation est résolue ?
  1. Tout va bien. Il suffira de prendre des nouvelles de temps en temps
  2. Une certaine inquiétude demeure concernant cet élève. Vigilance et suivi nécessaires
  3. Inquiétude importante : Le chef d'établissement prend le relai et prévoit des sanctions.

<u>Pour les membres de l'équipe qui interviennent auprès des intimidateurs :</u>

Check-list à remplir à la fin de entretiens avec les intimidateurs de la cible :

Adéquation au protocole

- Est-ce que j'ai recherché à partager ma préoccupation pour la cible avec les intimidateurs ?
  □ 1 (Pas du tout) □ 2 □ 3 □ 4 □ 5 (Tout à fait)

- Est-ce que j'ai conduit les intimidateurs à rechercher des suggestions pour améliorer la situation de la cible ?
  □ 1 (Pas du tout) □ 2 □ 3 □ 4 □ 5 (Tout à fait)

- Est-ce que j'avais une attitude non-blâmante et non culpabilisante avec les intimidateurs ?
  □ 1 (Pas du tout) □ 2 □ 3 □ 4 □ 5 (Tout à fait)

Préoccupation pour la cible

- Est-ce que les intimidateurs de l'élève cible ont montré un degré de préoccupation pour la cible ?
  - □ 1 (Pas du tout) □ 2 □ 3 □ 4 □ 5 (Tout à fait)

Annexe E. Résultats du modèle linéaire mixte

Nous avons effectué une analyse de modèle linéaire mixte sous JASP. Cette analyse porte un intérêt théorique, puisqu'elle prend en compte la variabilité individuelle des participants (considérée comme un effet aléatoire), mais aussi pratique, car elle permet de garder l'ensemble des participants (15 participants) et d'estimer les valeurs manquantes. Nous avons inclus la victimisation, la rumination, la dépression, la dépression et le SEPh comme variables dépendantes et ajouté l'effet fixe du temps. Comme indiqué, nous avons inclus le participant comme effet aléatoire (prenant en compte la variabilité des participants). La méthode de Satterthwaite a été utilisée pour estimer les degrés de liberté et générer les valeurs *p*. Lorsque l'effet du temps est significatif, nous avons effectué des analyses post-hoc (avec la correction de Bonferroni) pour étudier la différence entre le temps 1 et 2, ainsi que le temps 1 et 3. Les résultats se trouvent dans les tableaux ci-dessous.

Effet global du temps sur les différentes variables

	df	*F*	*p*
Victimisation	2, 25.56	4.28	.03
Rumination	2, 25.31	5.19	.01
Dépression	2, 25.26	2.84	.08
SEPh	2, 21.51	2.57	.10

Analyses post-hoc

	Estimation	Erreur-type	*p*
Victimisation			
T1-T2	4.46	1.65	.01*
T1-T3	3.57	1.60	.05*
Rumination			
T1-T2	1.20	0.60	.09*
T1-T3	1.83	0.58	<.01*

*La correction de Bonferroni a déjà été appliquée

L'effet significatif du temps est constaté pour la victimisation et la rumination (en lien avec les résultats trouvés dans l'étude 3), mais pas pour la dépression ou le SEPh (ce qui contredit les résultats trouvés dans l'étude 3). Plus spécifiquement, en ce qui concerne la victimisation, l'effet du temps est significatif pour le temps 1 et 2, ainsi que le temps 1 et 3. Pour la rumination, l'effet

du temps n’est pas significatif entre le temps 1 et 2, mais il est significatif entre le temps 2 et 3 (ce qui correspond aux résultats trouvés dans l’étude 3)

Annexe F. *Curriculum vitae*

Formation

Nov 2020-2024 **Doctorat en psychologie**
Université Savoie Mont Blanc (France)

2020-2023 **D.I.U de thérapie comportementale et cognitive**
Université Savoie Mont Blanc & Université Lyon 1 (France)

2017-2019 **Master en psychologie clinique – approche TCC**
Université Saint Joseph de Beyrouth (Liban)

2014-2017 **Licence en psychologique clinique**
Université Saint Joseph de Beyrouth (Liban)

Expérience professionnelle

Psychologue clinicienne

- *Fév 2022 – Présent Oliva, En libéral (Télétravail)*

Prise en charge de patients dans le cadre de thérapies cognitivo-comportementales effectuées en français, en anglais et en arabe.

Chargée de cours et de TD

- *Jan 2023 – Présent Université Saint Joseph (Télétravail)*
- *Jan 2021 – Mai 2023 Université Grenoble Alpes (France)*

Enseignement dans le cadre des matières suivantes (niveaux licence et master)

Introduction aux prises en charge ;	Statistiques ;	Psychologie du développement
Méthodes cliniques ;	Psychométrie ;	Anglais appliqué à la psychologie

Psychologue clinicienne

- *2020 – 2021 Ma Chance Moi Aussi (France)*

Animation de workshops focalisés sur le développement émotionnel des enfants issus de quartiers prioritaires.

Communications scientifiques

El Kallassi, J. & Bouvard, M. (2024, Mai 30-31). *Les propriétés psychométriques d'une version francophone du Self-Efficacy Questionnaire for Children*. 19ème journée GREPACO (Groupe de Réflexion en Psychopathologie Cognitive) : Psychopathologie cognitive : de la recherche à la clinique, Toulouse, France.

El Kallassi, J. & Bouvard, M. (2023, Mai 5-6). *Effet de la victimisation et du temps sur les difficultés psychologiques, la rumination et le SEP*. Colloque TCC : de la pratique à l'enseignement et de l'enseignement à la pratique, Chambéry, France.

El Kallassi, J. & Bouvard, M. (2022, Mai 19-22). *Etude descriptive des variables psychologiques liées à la victimisation par les pairs*. (Poster) 3e Colloque francophone de pratiques en TCC, Louvain-la-Neuve, Belgique.

Autres

Affiliation en tant que membre à l'Association francophone de formation et de recherche en thérapie comportementale et cognitive (depuis 2022)

Obtention du prix exceptionnel durant la journée scientifique de l'Ecole Doctorale (EDISCE) (2023)

Références

Abela, J. R. Z., Brozina, K., & Haigh, E. P. (2002). An Examination of the Response Styles Theory of Depression in Third- and Seventh-Grade Children: A Short-Term Longitudinal Study. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *30*(5), 515–527. https://doi.org/10.1023/A:1019873015594

Achenbach, T. M. (2011). Commentary: Definitely more than measurement error: But how should we understand and deal with informant discrepancies? *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, *40*(1), 80–86.

Achenbach, T. M., Ivanova, M. Y., Rescorla, L. A., Turner, L. V., & Althoff, R. R. (2016). Internalizing/externalizing problems: Review and recommendations for clinical and research applications. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *55*(8), 647–656.

Adrian, M., Jenness, J. L., Kuehn, K. S., Smith, M. R., & McLaughlin, K. A. (2019). Emotion regulation processes linking peer victimization to anxiety and depression symptoms in adolescence. *Development and Psychopathology*, *31*(3), 999–1009. https://doi.org/10.1017/S0954579419000543

Affandi, G. R., Widyastuti, W., & Amir, M. F. (2022). Adaptation and Validation of the Self-Efficacy Questionnaire for Children (SEQ-C) for Indonesian Orphanage Students. *Jurnal Kependidikan: Jurnal Hasil Penelitian Dan Kajian Kepustakaan Di Bidang Pendidikan, Pengajaran Dan Pembelajaran*, *8*(3), 521–533.

Aldao, A. (2013). The Future of Emotion Regulation Research: Capturing Context. *Perspectives on Psychological Science*, *8*(2), 155–172. https://doi.org/10.1177/1745691612459518

Aldao, A., Gee, D. G., De Los Reyes, A., & Seager, I. (2016). Emotion regulation as a transdiagnostic factor in the development of internalizing and externalizing psychopathology: Current and future directions. *Development and Psychopathology*, *28*(4pt1), 927–946.

Aldao, A., & Plate, A. J. (2018). Coping and emotion regulation. *Process-Based CBT. The Science and Core Clinical Competencies of Cognitive Behavioral Therapy*, 261–272.

Ando, M., Asakura, T., & Simons-Morton, B. (2005). Psychosocial Influences on Physical, Verbal, and Indirect Bullying Among Japanese Early Adolescents. *The Journal of Early Adolescence*, *25*(3), 268–297. https://doi.org/10.1177/0272431605276933

Andreou, E., Didaskalou, E., & Vlachou, A. (2015). Bully/victim problems among Greek pupils with special educational needs: Associations with loneliness and self-efficacy for peer interactions. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *15*(4), 235–246. https://doi.org/10.1111/1471-3802.12028

Andreou, E., & Metallidou, P. (2004). The relationship of academic and social cognition to behaviour in bullying situations among Greek primary school children. *Educational Psychology*, *24*(1), 27–41.

Andreou, E., Vlachou, A., & Didaskalou, E. (2005). The Roles of Self-Efficacy, Peer Interactions and Attitudes in Bully-Victim Incidents: Implications for Intervention Policy-Practices. *School Psychology International*, *26*(5), 545–562. https://doi.org/10.1177/0143034305060789

Angold, A., Costello, E. J., & Erkanli, A. (1999). Comorbidity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, *40*(1), 57–87.

Arató, N., Zsidó, A. N., Lénárd, K., & Lábadi, B. (2020). Cybervictimization and Cyberbullying: The Role of Socio-Emotional Skills. *Frontiers in Psychiatry*, *11*. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2020.00248

Baeyens, C. (2016). D'une approche symptomatique à une approche transdiagnostique: Le cas des pensées répétitives négatives. In J.-L. Monestès & C. Baeyens (Eds.), *L'approche transdiagnostique en psychopathologie: Alternative aux classifications nosographiques et perspectives thérapeutiques* (pp. 101–124). Dunod.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control* (pp. ix, 604). W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.

Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, *67*(3), 1206–1222. https://doi.org/10.2307/1131888

Bandura, A., Pastorelli, C., Barbaranelli, C., & Caprara, G. V. (1999). Self-efficacy pathways to childhood depression. *Journal of Personality and Social Psychology*, *76*(2), 258.

Barchia, K., & Bussey, K. (2010). The psychological impact of peer victimization: Exploring social-cognitive mediators of depression. *Journal of Adolescence*, *33*(5), 615–623. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2009.12.002

Barlow, D. H., Allen, L. B., & Choate, M. L. (2004). Toward a Unified Treatment for Emotional Disorders. *Behavior Therapy*, *35*(2), 205–230.

Beeson, C. M. L., Brittain, H., & Vaillancourt, T. (2020). The Temporal Precedence of Peer Rejection, Rejection Sensitivity, Depression, and Aggression Across Adolescence. *Child Psychiatry and Human Development*, *51*(5), 781–791. https://doi.org/10.1007/s10578-020-01008-2

Bellon, J.-P., & Gardette, B. (2010). *Harcèlement et brimades entre élèves: La face cachée de la violence scolaire*. Fabert.

Bellon, J.-P., & Gardette, B. (2018). *Harcèlement scolaire le vaincre c'est possible: La méthode de la préoccupation partagée*. ESF.

Bellon, J.-P., Gardette, B., & Quartier, M. (2021). *Harcèlement scolaire: Le vaincre, c'est possible*. ESF.

Bellon, J.-P., & Quartier, M. (2023). *Se former en équipe à la lutte contre le harcèlement scolaire*. ESF. https://doi.org/10.14375/NP.9782710146063

Betts, L. R., Houston, J. E., Steer, O. L., & Gardner, S. E. (2017). Adolescents' experiences of victimization: The role of attribution style and generalized trust. *Journal of School Violence*, *16*(1), 25–48. https://doi.org/10.1080/15388220.2015.1100117

Betz, N. E., & Klein, K. L. (1996). Relationships Among Measures of Career Self-Efficacy, Generalized Self-Efficacy, and Global Self-Esteem. *Journal of Career Assessment*, *4*(3), 285–298. https://doi.org/10.1177/106907279600400304

Blossom, J. B. (2019). *Pathways from peer victimization to anxiety: A longitudinal examination considering the role of intolerance of uncertainty* (publication nº2018-52508-177; Issues 1-B(E)) [thèse de doctorat, Université de Kansas]. ProQuest Information & Learning.

Boardman, J. D., & Robert, S. A. (2000). Neighborhood Socioeconomic Status and Perceptions of Self-Efficacy. *Sociological Perspectives*, *43*(1), 117–136. https://doi.org/10.2307/1389785

Bonanno, G. A., & Burton, C. L. (2013). Regulatory Flexibility: An Individual Differences Perspective on Coping and Emotion Regulation. *Perspectives on Psychological Science*, *8*(6), 591–612. https://doi.org/10.1177/1745691613504116

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

Brockner, J. (1988). *Self-esteem at work: Research, theory, and practice.* Lexington Books/DC Heath and Com.

Browne, M. W., & Cudeck, R. (1992). Alternative Ways of Assessing Model Fit. *Sociological Methods & Research*, *21*(2), 230–258. https://doi.org/10.1177/0049124192021002005

Bucchianeri, M. M., Gower, A. L., McMorris, B. J., & Eisenberg, M. E. (2016). Youth experiences with multiple types of prejudice-based harassment. *Journal of Adolescence*, *51*, 68–75.

Byrne, B. M. (2005). Factor Analytic Models: Viewing the Structure of an Assessment Instrument From Three Perspectives. *Journal of Personality Assessment*, *85*(1), 17–32. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa8501_02

Camacho, A., Ortega-Ruiz, R., & Romera, E. M. (2021). Longitudinal associations between cybervictimization, anger rumination, and cyberaggression. *Aggressive Behavior*, *47*(3), 332–342. https://doi.org/10.1002/ab.21958

Cantone, E., Piras, A. P., Vellante, M., Preti, A., Daníelsdóttir, S., D'Aloja, E., Lesinskiene, S., Angermeyer, M. C., Carta, M. G., & Bhugra, D. (2015). Interventions on bullying and

cyberbullying in schools: A systematic review. *Clinical Practice and Epidemiology in Mental Health: CP & EMH*, *11*(Suppl 1 M4), 58.

Cao, Y., & Yang, F. (2018). Self-Efficacy and Problem Behaviors of School Bully Victims: Evidence from Rural China. *Journal of Child and Family Studies*, *27*(10), 3241–3249. https://doi.org/10.1007/s10826-018-1150-0

Capaldi, D. M. (1992). Co-occurrence of conduct problems and depressive symptoms in early adolescent boys: II. A 2-year follow-up at Grade 8. *Development and Psychopathology*. https://psycnet.apa.org/record/1992-39219-001

Caprara, G. V. (1986). Indicators of aggression: The dissipation-rumination scale. *Personality and Individual Differences*, *7*(6), 763–769.

Capron, C., Thérond, C., & Duyme, M. (2007). Psychometric properties of the French version of the self-report and teacher Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ). *European Journal of Psychological Assessment*, *23*(2), 79–88.

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

Chaux, E., Molano, A., & Podlesky, P. (2009). Socio-economic, socio-political and socio-emotional variables explaining school bullying: A country-wide multilevel analysis. *Aggressive Behavior*, *35*(6), 520–529. https://doi.org/10.1002/ab.20320

Chen, G., Gully, S. M., & Eden, D. (2004). General self-efficacy and self-esteem: Toward theoretical and empirical distinction between correlated self-evaluations. *Journal of Organizational Behavior*, *25*(3), 375–395. https://doi.org/10.1002/job.251

Choi, B., & Park, S. (2021). Bullying Perpetration, Victimization, and Low Self-esteem: Examining Their Relationship Over Time. *Journal of Youth and Adolescence*, *50*(4), 739–752. https://doi.org/10.1007/s10964-020-01379-8

Chorpita, B. F., Taylor, A. A., Francis, S. E., Moffitt, C., & Austin, A. A. (2004). Efficacy of modular cognitive behavior therapy for childhood anxiety disorders. *Behavior Therapy*, *35*(2), 263–287. https://doi.org/10.1016/S0005-7894(04)80039-X

Christina, S., Magson, N. R., Kakar, V., & Rapee, R. M. (2021). The bidirectional relationships between peer victimization and internalizing problems in school-aged children: An updated systematic review and meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, *85*. https://doi.org/10.1016/j.cpr.2021.101979

Chu, X.-W., Fan, C.-Y., Liu, Q.-Q., & Zhou, Z.-K. (2019). Rumination Mediates and Moderates the Relationship between Bullying Victimization and Depressive Symptoms in Chinese Early Adolescents. *Child Indicators Research*, *12*(5), 1549–1566. https://doi.org/10.1007/s12187-018-9596-6

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed). L. Erlbaum Associates.

Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E., & Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly*, *25*(2), 65.

Copeland, W. E., Wolke, D., Angold, A., & Costello, E. J. (2013). Adult Psychiatric Outcomes of Bullying and Being Bullied by Peers in Childhood and Adolescence. *JAMA Psychiatry*, *70*(4), 419–426. https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2013.504

Cosma, A., Abdrakhmanova, S., Taut, D., Schrijvers, K., Catunda, C., & Schnohr, C. (2023). *A focus on adolescent mental health and wellbeing in Europe, central Asia and Canada. Health Behaviour in School-aged Children international report from the 2021/2022 survey. Volume 1*. World Health Organization. https://iris.who.int/handle/10665/373201

Craig, W., Harel-Fisch, Y., Fogel-Grinvald, H., Dostaler, S., Hetland, J., Simons-Morton, B., Molcho, M., de Mato, M. G., Overpeck, M., Due, P., Pickett, W., the HBSC Violence & Injuries Prevention Focus Group, & the HBSC Bullying Writing Group. (2009). A cross-national profile of bullying

and victimization among adolescents in 40 countries. *International Journal of Public Health*, *54*(2), 216–224. https://doi.org/10.1007/s00038-009-5413-9

Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1996). Children's treatment by peers: Victims of relational and overt aggression. *Development and Psychopathology*, *8*(2), 367–380.

Crothers, L. M., & Levinson, E. M. (2004). Assessment of Bullying: A Review of Methods and Instruments. *Journal of Counseling & Development*, *82*(4), 496–503. https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2004.tb00338.x

Currie, C., Zanotti, C., Morgan, A., Currie, D., De Looze, M., Roberts, C., Samdal, O., Smith, O. R., & Barnekow, V. (2009). Social determinants of health and well-being among young people. *Health Behaviour in School-Aged Children (HBSC) Study: International Report from the 2009/2010 survey*. World Health Organization.

Debarbieux, É. (2016). *L'école face à la violence: Décrire, expliquer, agir*. Armand Colin. https://doi.org/10.3917/arco.debar.2016.01

Debarbieux, É., & Montoya, Y. (2011). Victimations et harcèlements en France: Le cas de l'école élémentaire. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, *53*(1), 9–17. https://doi.org/10.3917/nras.053.0009

Del Bono, E., Etheridge, B., & Garcia, P. (2024). *The economic value of childhood socio-emotional skills*. Institute for Social and Economic Research. https://www.iser.essex.ac.uk/wp-content/uploads/files/working-papers/iser/2024-01.pdf

Dickson, J. M., Moberly, N. J., & Huntley, C. D. (2019). Rumination selectively mediates the association between actual-ideal (but not actual-ought) self-discrepancy and anxious and depressive symptoms. *Personality and Individual Differences*, *149*, 94–99. https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.05.047

Dooley, J. J., Pyżalski, J., & Cross, D. (2009). Cyberbullying versus face-to-face bullying: A theoretical and conceptual review. *Zeitschrift Für Psychologie/Journal of Psychology*, *217*(4), 182–188.

Dorio, N. B., Secord Fredrick, S., & Demaray, M. K. (2019). School Engagement and the Role of Peer Victimization, Depressive Symptoms, and Rumination. *The Journal of Early Adolescence*, *39*(7), 962–992. https://doi.org/10.1177/0272431618797007

Eden, S., Heiman, T., & olenik shemesh, D. (2014). Bully versus victim on the internet: The correlation with emotional-social characteristics. *Education and Information Technologies*, *21*. https://doi.org/10.1007/s10639-014-9348-2

Ehrenreich-May, J., & Chu, B. C. (2014). Overview of Transdiagnostic Mechanisms and Treatments for Youth Psychopathology. In J. Ehrenreich-May & B. C. Chu (Eds.), *Transdiagnostic treatments for children and adolescents: Principles and practice* (pp. 3–14). The Guilford Press.

Engel, G. L. (1981). The clinical application of the biopsychosocial model. *The Journal of Medicine and Philosophy: A Forum for Bioethics and Philosophy of Medicine*, *6*(2), 101–124.

Erath, S. A., Flanagan, K. S., Bierman, K. L., & Tu, K. M. (2010). Friendships moderate psychosocial maladjustment in socially anxious early adolescents. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *31*(1), 15–26.

Erdur-Baker, Ö. (2009). Peer Victimization, Rumination, and Problem Solving as Risk Contributors to Adolescents' Depressive Symptoms. *The Journal of Psychology*, *143*(1), 78–90. https://doi.org/10.3200/JRLP.143.1.78-90

Evans, C. B., Fraser, M. W., & Cotter, K. L. (2014). The effectiveness of school-based bullying prevention programs: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, *19*(5), 532–544.

Fabrigar, L. R., Wegener, D. T., MacCallum, R. C., & Strahan, E. J. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological Methods*, *4*(3), 272.

Farrell, AlbertD., Henry, DavidB., Schoeny, MichaelE., Bettencourt, A., & Tolan, PatrickH. (2010). Normative Beliefs and Self-Efficacy for Nonviolence as Moderators of Peer, School, and Parental Risk Factors for Aggression in Early Adolescence: Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, *39*(6), 800–813. https://doi.org/10.1080/15374416.2010.517167

Feinstein, B. A., Bhatia, V., & Davila, J. (2014). Rumination Mediates the Association Between Cyber-Victimization and Depressive Symptoms. *Journal of Interpersonal Violence*, *29*(9), 1732–1746. https://doi.org/10.1177/0886260513511534

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

Fitzpatrick, S., & Bussey, K. (2014). The Role of Perceived Friendship Self-efficacy as a Protective Factor against the Negative Effects of Social Victimization. *Social Development*, *23*(1), 41–60. https://doi.org/10.1111/sode.12032

Flatt, N., & King, N. (2009). The Self-Efficacy Questionnaire for Phobic Situations (SEQ-SP): Development and Psychometric Evaluation. *Behaviour Change*, *26*(2), 141–152. https://doi.org/10.1375/bech.26.2.141

Fredstrom, B. K., Adams, R. E., & Gilman, R. (2011). Electronic and School-Based Victimization: Unique Contexts for Adjustment Difficulties During Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, *40*(4), 405–415. https://doi.org/10.1007/s10964-010-9569-7

Galand, B. (2021). *Le harcèlement à l'école*. Retz; Cairn.info. https://www.cairn.info/le-harcelement-a-l-ecole--9782725640297.htm

Galand, B., & Hospel, V. (2013). Peer victimization and school disaffection: Exploring the moderation effect of social support and the mediation effect of depression. *British Journal of Educational Psychology*, *83*(4), 569–590. https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2012.02077.x

Galand, B., Hospel, V., & Baudoin, N. (2014). Prévenir le harcèlement via les pratiques de classe? Une étude multiniveaux. *Revue Québécoise de Psychologie*, *35*(3), 137–156.

Galand, B., & Tolmatcheff, C. (2016). Filles et garçons face au harcèlement à l'école: Deux réalités différentes?. *International Journal on School Climate and Violence Prevention*, *1*, 34–64.

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

Garandeau, C. F., & Salmivalli, C. (2019). Can Healthier Contexts Be Harmful? A New Perspective on the Plight of Victims of Bullying. *Child Development Perspectives*, *13*(3), 147–152. https://doi.org/10.1111/cdep.12331

Garnefski, N., & Kraaij, V. (2014). Bully victimization and emotional problems in adolescents: Moderation by specific cognitive coping strategies? *Journal of Adolescence*, *37*(7), 1153–1160. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.07.005

Gasser, L., & Keller, M. (2009). Are the Competent the Morally Good? Perspective Taking and Moral Motivation of Children Involved in Bullying. *Social Development*, *18*(4), 798–816. https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2008.00516.x

Geoffroy, M.-C., Boivin, M., Arseneault, L., Renaud, J., Perret, L. C., Turecki, G., Michel, G., Salla, J., Vitaro, F., Brendgen, M., Tremblay, R. E., & Côté, S. M. (2018). Childhood trajectories of peer victimization and prediction of mental health outcomes in midadolescence: A longitudinal population based study. *Canadian Medical Association Journal*, *190*(2), E37–E43. https://doi.org/10.1503/cmaj.170219

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

Giannotta, F., Settanni, M., Kliewer, W., & Ciairano, S. (2012). The role of threat appraisal in the relation between peer victimization and adjustment problems in early Italian adolescents. *Journal of Applied Social Psychology*, *42*(9), 2077–2095. https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2012.00931.x

Gini, G., Holt, M., Pozzoli, T., & Marino, C. (2020). Victimization and Somatic Problems: The Role of Class Victimization Levels. *Journal of School Health*, *90*(1), 39–46. https://doi.org/10.1111/josh.12844

Gini, G., Marino, C., & Spada, M. M. (2019). The role of metacognitions and thinking styles in the negative outcomes of adolescents' peer victimization. *Violence and Victims*, *34*(5), 752–769.

Gini, G., & Pozzoli, T. (2013). Bullied Children and Psychosomatic Problems: A Meta-analysis. *Pediatrics*, *132*(4), 720–729. https://doi.org/10.1542/peds.2013-0614

Gini, G., Pozzoli, T., & Hymel, S. (2014). Moral disengagement among children and youth: A meta-analytic review of links to aggressive behavior. *Aggressive Behavior*, *40*(1), 56–68. https://doi.org/10.1002/ab.21502

Goodman, A., Lamping, D. L., & Ploubidis, G. B. (2010). When to Use Broader Internalising and Externalising Subscales Instead of the Hypothesised Five Subscales on the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ): Data from British Parents, Teachers and Children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *38*(8), 1179–1191. https://doi.org/10.1007/s10802-010-9434-x

Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *38*(5), 581–586.

Güçlü-Aydogan, M., Ünal-Aydın, P., & Aydın, O. (2023). The Effects of Psychological Resilience, Self-efficacy and Metacognition on Cyberbullying Among Adolescents. *Child and Adolescent Social Work Journal*. https://doi.org/10.1007/s10560-023-00946-9

Guilheri, J., Cogo-Moreira, H., Kubiszewski, V., Yazigi, L., & Andronikof, A. (2015). Validité de construit du questionnaire rBVQ d'Olweus pour l'évaluation du harcèlement scolaire (bullying) auprès d'élèves français de cycle 3. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, *63*(4), 211–217.

Habibi Asgarabad, M., Tahmasian, K., & Ferrer-Wreder, L. (2014). Self-Efficacy in Persian Adolescents: Psychometric Properties of a Persian Version of the Self-Efficacy Questionnaire for Children

(SEQ-C). *International Perspectives in Psychology: Research, Practice, Consultation*, *3*, 93. https://doi.org/10.1037/a0036059

Hamilton, J. L., Stange, J. P., Shapero, B. G., Connolly, S. L., Abramson, L. Y., & Alloy, L. B. (2013). Cognitive Vulnerabilities as Predictors of Stress Generation in Early Adolescence: Pathway to Depressive Symptoms. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *41*(7), 1027–1039. https://doi.org/10.1007/s10802-013-9742-z

Hampel, P., Manhal, S., & Hayer, T. (2009). Direct and Relational Bullying Among Children and Adolescents: Coping and Psychological Adjustment. *School Psychology International*, *30*(5), 474–490. https://doi.org/10.1177/0143034309107066

Hansen, H. H., Hasselg\aard, C. E., Undheim, A. M., & Indredavik, M. S. (2014). Bullying behaviour among Norwegian adolescents: Psychiatric diagnoses and school well-being in a clinical sample. *Nordic Journal of Psychiatry*, *68*(5), 355–361.

Haraldstad, K., Kvarme, L. G., Christophersen, K.-A., & Helseth, S. (2019). Associations between self-efficacy, bullying and health-related quality of life in a school sample of adolescents: A cross-sectional study. *BMC Public Health*, *19*(1), 757. https://doi.org/10.1186/s12889-019-7115-4

Hay, C., Meldrum, R., & Mann, K. (2010). Traditional bullying, cyber bullying, and deviance: A general strain theory approach. *Journal of Contemporary Criminal Justice*, *26*(2), 130–147. https://doi.org/10.1177/1043986209359557

Hayes, S. C., & Hofmann, S. G. (2018). *Process-based CBT: The science and core clinical competencies of cognitive behavioral therapy*. New Harbinger Publications.

Heiman, T., Olenik-Shemesh, D., & Liberman, G. (2017). Adolescent involvement in face-to-face and cyber victimization: Can personal well-being mediate social-emotional behavior? *Journal of Youth Studies*, 1–14. https://doi.org/10.1080/13676261.2017.1366650

Hertel, P., Mor, N., Ferrari, C., Hunt, O., & Agrawal, N. (2014). Looking on the Dark Side: Rumination and Cognitive-Bias Modification. *Clinical Psychological Science*, *2*(6), 714–726. https://doi.org/10.1177/2167702614529111

Hoareau, N., Bagès, C., Allaire, M., & Guerrien, A. (2019). The role of psychopathic traits and moral disengagement in cyberbullying among adolescents. *Criminal Behaviour and Mental Health*, *29*(5–6), 321–331. https://doi.org/10.1002/cbm.2135

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/Psychologie Canadienne*, *58*(4), 379. https://doi.org/10.1037/cap0000083

Holt, M. K., Vivolo-Kantor, A. M., Polanin, J. R., Holland, K. M., DeGue, S., Matjasko, J. L., Wolfe, M., & Reid, G. (2015). Bullying and suicidal ideation and behaviors: A meta-analysis. *Pediatrics*, *135*(2), e496–e509.

Hong, J. S., & Espelage, D. L. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggression and Violent Behavior*, *17*(4), 311–322. https://doi.org/10.1016/j.avb.2012.03.003

Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, *6*(1), 1–55. https://doi.org/10.1080/10705519909540118

Hubert, T. (2018). *Résultats de l'enquête de climat scolaire et victimation auprès des lycéens pour l'année scolaire 2017-2018*. DEPP

Hughes, M. R., Gaines, J. S., & Pryor, D. W. (2015). Staying Away From School: Adolescents Who Miss School Due to Feeling Unsafe. *Youth Violence and Juvenile Justice*, *13*(3), 270–290. https://doi.org/10.1177/1541204014538067

Hunter, S. C., & Boyle, J. M. E. (2004). Appraisal and coping strategy use in victims of school bullying. *The British Journal of Educational Psychology*, *74*(Pt 1), 83–107. https://doi.org/10.1348/000709904322848833

Hunter, S. C., Durkin, K., Heim, D., Howe, C., & Bergin, D. (2010). Psychosocial mediators and moderators of the effect of peer-victimization upon depressive symptomatology. *Journal of Child*

Psychology and Psychiatry, *51*(10), 1141–1149. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2010.02253.x

Huré, K., Fontaine, R., & Kubiszewski, V. (2015). Traitement de l'information sociale et profils dans le harcèlement scolaire chez les adolescents. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée/European Review of Applied Psychology*, *65*. https://doi.org/10.1016/j.erap.2014.11.003

Inchley, J., Currie, D., Budisavljević, S., Torsheim, T., Jaastad, A., Cosma, A., Kelly, C., Ársaell, M., Arnarsson, A., & Weber, M. (2020). *Findings from the 2017/2018 Health Behaviour in School-Aged Children (HBSC) survey in Europe and Canada international report volume 1. key findings.* World Health Organization.

Inchley, J., Currie, D., Young, T., Samdal, O., Torsheim, T., & Augustson, L. (2016). *Growing up unequal: Gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2013/2014 survey*. World Health Organization.

Jansen, P. W., Verlinden, M., Berkel, A. D., Mieloo, C., van der Ende, J., Veenstra, R., Verhulst, F. C., Jansen, W., & Tiemeier, H. (2012). Prevalence of bullying and victimization among children in early elementary school: Do family and school neighbourhood socioeconomic status matter? *BMC Public Health*, *12*(1), 494. https://doi.org/10.1186/1471-2458-12-494

Jose, P. E., Kljakovic, M., Scheib, E., & Notter, O. (2012). The joint development of traditional bullying and victimization with cyber bullying and victimization in adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, *22*(2), 301–309. https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2011.00764.x

Juvonen, J., & Graham, S. (2014). Bullying in schools: The power of bullies and the plight of victims. *Annual Review of Psychology*, *65*, 159–185.

Kaltiala-Heino, R., Rimpelä, M., Marttunen, M., Rimpelä, A., & Rantanen, P. (1999). Bullying, depression, and suicidal ideation in Finnish adolescents: School survey. *Bmj*, *319*(7206), 348–351.

Katz-Wise, S. L., & Hyde, J. S. (2012). Victimization Experiences of Lesbian, Gay, and Bisexual Individuals: A Meta-Analysis. *The Journal of Sex Research*, *49*(2–3), 142–167. https://doi.org/10.1080/00224499.2011.637247

Kawabata, Y., Crick, N. R., & Hamaguchi, Y. (2013). The association of relational and physical victimization with hostile attribution bias, emotional distress, and depressive symptoms: A cross-cultural study. *Asian Journal of Social Psychology*, *16*(4), 260–270. https://doi.org/10.1111/ajsp.12030

Kessler, R. C., Heeringa, S., Lakoma, M. D., Petukhova, M., Rupp, A. E., Schoenbaum, M., Wang, P. S., & Zaslavsky, A. M. (2008). Individual and societal effects of mental disorders on earnings in the United States: Results from the national comorbidity survey replication. *The American Journal of Psychiatry*, *165*(6), 703–711. https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2008.08010126

Kim, Y., Kim, K., & Lee, S. (2015). Testing the Self-Efficacy Questionnaire With Korean Children in Institutionalized Care. *Research on Social Work Practice*, *27*(6), 734–742. https://doi.org/10.1177/1049731515606219

Kim, Y. S., Koh, Y.-J., & Leventhal, B. L. (2004). Prevalence of school bullying in Korean middle school students. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, *158*(8), 737–741. https://doi.org/10.1001/archpedi.158.8.737

Kinderman, P. (2005). A psychological model of mental disorder. *Harvard Review of Psychiatry*, *13*(4), 206–217.

Kinderman, P. (2009). Understanding and addressing psychological and social problems: The mediating psychological processes model. *International Journal of Social Psychiatry*, *55*(5), 464–470.

Kochel, K. P., Ladd, G. W., & Rudolph, K. D. (2012). Longitudinal Associations Among Youth Depressive Symptoms, Peer Victimization, and Low Peer Acceptance: An Interpersonal Process Perspective. *Child Development*, *83*(2), 637–650. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01722.x

Kochenderfer-Ladd, B. (2004). Peer Victimization: The Role of Emotions in Adaptive and Maladaptive Coping. *Social Development*, *13*(3), 329–349. https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2004.00271.x

Kokkinos, C. M., & Kipritsi, E. (2012). The relationship between bullying, victimization, trait emotional intelligence, self-efficacy and empathy among preadolescents. *Social Psychology of Education*, *15*(1), 41–58. https://doi.org/10.1007/s11218-011-9168-9

Kokkinos, C. M., Panagopoulou, P., Tsolakidou, I., & Tzeliou, E. (2015). Coping with bullying and victimisation among preadolescents: The moderating effects of self-efficacy. *Emotional and Behavioural Difficulties*, *20*(2), 205–222. https://doi.org/10.1080/13632752.2014.955677

Kokkinos, C. M., Voulgaridou, I. P., Koukoutsis, N. D., & Markos, A. (2016). Peer victimization and depression in Greek preadolescents: Personality and attachment as moderators. *Personal Relationships*, *23*(2), 280–295. https://doi.org/10.1111/pere.12126

Konishi, C., Miyazaki, Y., Hymel, S., & Waterhouse, T. (2017). Investigating associations between school climate and bullying in secondary schools: Multilevel contextual effects modeling. *School Psychology International*, *38*(3), 240–263. https://doi.org/10.1177/0143034316688730

Koster, E. H. W., De Lissnyder, E., Derakshan, N., & De Raedt, R. (2011). Understanding depressive rumination from a cognitive science perspective: The impaired disengagement hypothesis. *Clinical Psychology Review*, *31*(1), 138–145. https://doi.org/10.1016/j.cpr.2010.08.005

Kovacs, M., & Beck, A. T. (1977). An empirical-clinical approach toward a definition of childhood depression. *Depression in Childhood: Diagnosis, Treatment, and Conceptual Models*, 1–25.

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

Kubiszewski, V., Fontaine, R., Chasseigne, G., & Rusch, E. (2014). Évaluation du bullying scolaire (harcèlement scolaire) chez les adolescents français: Validité de l'adaptation française du questionnaire Agresseur/Victime révisé d'Olweus (1996). *Annales Médico-psychologiques, revue psychiatrique*, *172*(4), 261–267. https://doi.org/10.1016/j.amp.2012.09.018

Kubiszewski, V., Fontaine, R., Potard, C., & Auzoult, L. (2015). Does Cyberbullying overlap with school bullying when taking modality of involvement into account? *Computers in Human Behavior*, *2015*, 49–57. https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.10.049

Laninga-Wijnen, L., Yanagida, T., Garandeau, C. F., Malamut, S. T., Veenstra, R., & Salmivalli, C. (2023). Is there really a healthy context paradox for victims of bullying? A longitudinal test of bidirectional within-and between-person associations between victimization and psychological problems. *Development and Psychopathology*, 1–15 https://doi.org/10.1017/S0954579423001384

Le Van, F., Zebdi, R., Burgy, S., Souillot, R., Julien-Sweerts, S., & Fouques, D. (2021). Le processus de rumination mentale chez les enfants de 8 à 11 ans : Adaptation et validation française de la Children's Response Styles Scale/échelle des styles de réponses chez les enfants. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, *69*(2), 105–111. https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2020.10.002

Lee, K. S., & Vaillancourt, T. (2019). Unraveling the long-term links among adolescent peer victimization and somatic symptoms: A 5-year multi-informant cohort study. *Journal of Applied Biobehavioral Research*, *24*(4), e12166. https://doi.org/10.1111/jabr.12166

Leeuwis, F. H., Koot, H. M., Creemers, D. H. M., & van Lier, P. A. C. (2015). Implicit and explicit self-esteem discrepancies, victimization and the development of late childhood internalizing problems. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *43*(5), 909–919. https://doi.org/10.1007/s10802-014-9959-5

Lereya, S. T., Copeland, W. E., Costello, E. J., & Wolke, D. (2015). Adult mental health consequences of peer bullying and maltreatment in childhood: Two cohorts in two countries. *The Lancet Psychiatry*, *2*(6), 524–531.

Levasseur, C., & Desbiens, N. (2014). Les dynamiques d'intimidation à l'école: Pourquoi et pour qui sont-elles légitimes? *Revue de Psychoéducation*, *43*(2), 235–249.

Leys, C., & Schumann, S. (2010). A nonparametric method to analyze interactions: The adjusted rank transform test. *Journal of Experimental Social Psychology, 46*, 684–688. https://doi.org/10.1016/j.jesp.2010.02.007

Li, C., Zhao, Q., Dai, W., & Zhang, Y. (2021). Victims become covert aggressors: Gender differences in the mediating effects of rumination on anger and sadness. *The Journal of Psychology*, *155*(4), 441-456.

Limber, S. P., & Small, M. A. (2003). State Laws and Policies to Address Bullying in Schools. *School Psychology Review*, *32*(3), 445–455. https://doi.org/10.1080/02796015.2003.12086211

Liu, C., Liu, Z., & Yuan, G. (2020). The longitudinal influence of cyberbullying victimization on depression and posttraumatic stress symptoms: The mediation role of rumination. *Archives of Psychiatric Nursing*, *34*(4), 206–210. https://doi.org/10.1016/j.apnu.2020.05.002

Liu, Y., & Ngai, S. (2019). The Impact of Social Capital, Self-Efficacy, and Resilience on the Prosocial Involvement of Adolescents from Families with and without Economic Disadvantages. *Child Indicators Research*, *12*(5), 1735–1757. https://doi.org/10.1007/s12187-018-9607-7

Liu, Y., Yu, X., An, F., & Wang, Y. (2023). School bullying and self-efficacy in adolescence: A meta-analysis. *Journal of Adolescence*, *95*(8), 1541–1552. https://doi.org/10.1002/jad.12245

Llorca, A., Cristina Richaud, M., & Malonda, E. (2017). Parenting, Peer Relationships, Academic Self-efficacy, and Academic Achievement: Direct and Mediating Effects. *Frontiers in Psychology*, *8*, 2120. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02120

Ma, L., Phelps, E., Lerner, J. V., & Lerner, R. M. (2009). Academic Competence for Adolescents Who Bully and Who Are Bullied: Findings from the 4-H Study of Positive Youth Development. *The Journal of Early Adolescence*, *29*(6), 862–897. https://doi.org/10.1177/0272431609332667

Machmutow, K., Perren, S., Sticca, F., & Alsaker, F. D. (2012). Peer victimisation and depressive symptoms: Can specific coping strategies buffer the negative impact of cybervictimisation? *Emotional and Behavioural Difficulties*, *17*(3–4), 403–420. https://doi.org/10.1080/13632752.2012.704310

Mack, C., & Moor, L. (1982). French version of the Depression Rating Scale. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, *30*(10–1), 627–652.

Malamut, S. T., & Salmivalli, C. (2021). Rumination as a Mediator of the Prospective Association Between Victimization and Bullying. *Research on Child and Adolescent Psychopathology*, *49*(3), 339–350. https://doi.org/10.1007/s10802-020-00755-z

Malamut, S. T., & Salmivalli, C. (2023). Adolescent victimization predicts adult depression and aggression: The role of rumination. *Developmental Psychology*, *59*(8), 1464.

Mansell, W., Harvey, A., Watkins, E., & Shafran, R. (2009). Conceptual foundations of the transdiagnostic approach to CBT. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, *23*(1), 6–19. https://doi.org/10.1891/0889-8391.23.1.6

Martell, C. R., Dimidjian, S., & Herman-Dunn, R. (2010). *Behavioral activation for depression: A clinician's guide* (pp. xvi, 220). Guilford Press.

Masten, A. S., & Cicchetti, D. (2010). Developmental cascades. *Development and Psychopathology*, *22*(3), 491–495.

Masuya, J., Morishita, C., Higashiyama, M., Deguchi, A., Ishii, Y., Ono, M., Honyashiki, M., Iwata, Y., & Inoue, T. (2023). Depressive rumination and trait anxiety mediate the effects of childhood victimization on adulthood depressive symptoms in adult volunteers. *Plos One*, *18*(5), e0286126.

Mathieson, L. C., Klimes-Dougan, B., & Crick, N. R. (2014). Dwelling on it may make it worse: The links between relational victimization, relational aggression, rumination, and depressive symptoms in adolescents. *Development and Psychopathology*, *26*(3), 735–747. https://doi.org/10.1017/S0954579414000352

McLaughlin, K. A., Aldao, A., Wisco, B. E., & Hilt, L. M. (2014). Rumination as a transdiagnostic factor underlying transitions between internalizing symptoms and aggressive behavior in early adolescents. *Journal of Abnormal Psychology*, *123*(1), 13–23. https://doi.org/10.1037/a0035358

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

McLaughlin, K. A., & Nolen-Hoeksema, S. (2012). Interpersonal Stress Generation as a Mechanism Linking Rumination to Internalizing Symptoms in Early Adolescents. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, *41*(5), 584–597. https://doi.org/10.1080/15374416.2012.704840

McLoughlin, L. T., Simcock, G., Schwenn, P., Beaudequin, D., Driver, C., Kannis-Dymand, L., Lagopoulos, J., & Hermens, D. F. (2022). Cyberbullying, metacognition, and quality of life: Preliminary findings from the Longitudinal Adolescent Brain Study (LABS). *Discover Psychology*, *2*(1), 5. https://doi.org/10.1007/s44202-021-00013-3

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

Michl, L. C., McLaughlin, K. A., Shepherd, K., & Nolen-Hoeksema, S. (2013). Rumination as a mechanism linking stressful life events to symptoms of depression and anxiety: Longitudinal evidence in early adolescents and adults. *Journal of Abnormal Psychology*, *122*(2), 339.

Minter, A., & Pritzker, S. (2015). Measuring Adolescent Social and Academic Self-Efficacy: Cross-Ethnic Validity of the SEQ-C. *Research on Social Work Practice*, *27*, 818-826. https://doi.org/10.1177/1049731515615677

Mitsopoulou, E., & Giovazolias, T. (2015). Personality traits, empathy and bullying behavior: A meta-analytic approach. *Aggression and Violent Behavior*, *21*, 61–72. https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.01.007

Modecki, K. L., Minchin, J., Harbaugh, A. G., Guerra, N. G., & Runions, K. C. (2014). Bullying prevalence across contexts: A meta-analysis measuring cyber and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, *55*(5), 602–611.

Monti, J. D., Rudolph, K. D., & Miernicki, M. E. (2017). Rumination about social stress mediates the association between peer victimization and depressive symptoms during middle childhood. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *48*, 25–32. https://doi.org/10.1016/j.appdev.2016.11.003

Muris, P. (2001). A Brief Questionnaire for Measuring Self-Efficacy in Youths. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, *23*(3), 145–149. https://doi.org/10.1023/A:1010961119608

Muris, P. (2002). Relationships between self-efficacy and symptoms of anxiety disorders and depression in a normal adolescent sample. *Personality and Individual Differences*, *32*(2), 337–348. https://doi.org/10.1016/S0191-8869(01)00027-7

Mynard, H., & Joseph, S. (2000). Development of the multidimensional peer-victimization scale. *Aggressive Behavior*, *26*(2), 169–178.

Nadeem, E., & Graham, S. (2005). Early Puberty, Peer Victimization, and Internalizing Symptoms in Ethnic Minority Adolescents. *The Journal of Early Adolescence*, *25*(2), 197–222. https://doi.org/10.1177/0272431604274177

Natvig, G. K., Albrektsen, G., & Qvarnstrøm, U. (2001). School-Related Stress Experience as a Risk Factor for Bullying Behavior. *Journal of Youth and Adolescence*, *30*(5), 561–575. https://doi.org/10.1023/A:1010448604838

Navarro, R., Yubero, S., & Larrañaga, E. (2015). Psychosocial risk factors for involvement in bullying behaviors: Empirical comparison between cyberbullying and social bullying victims and bullies. *School Mental Health: A Multidisciplinary Research and Practice Journal*, *7*(4), 235–248. https://doi.org/10.1007/s12310-015-9157-9

Nishina, A., & Juvonen, J. (2005). Daily Reports of Witnessing and Experiencing Peer Harassment in Middle School. *Child Development*, *76*(2), 435–450. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00855.x

Nolen-Hoeksema, S. (1991). Responses to depression and their effects on the duration of depressive episodes. *Journal of Abnormal Psychology*, *100*(4), 569.

Nolen-Hoeksema, S., Stice, E., Wade, E., & Bohon, C. (2007). Reciprocal relations between rumination and bulimic, substance abuse, and depressive symptoms in female adolescents. *Journal of Abnormal Psychology*, *116*(1), 198–207. https://doi.org/10.1037/0021-843X.116.1.198

Olenik-Shemesh, D., & Heiman, T. (2017). Cyberbullying Victimization in Adolescents as Related to Body Esteem, Social Support, and Social Self-Efficacy. *The Journal of Genetic Psychology*, *178*(1), 28–43. https://doi.org/10.1080/00221325.2016.1195331

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

Olweus, D., & Hammen, M.-H. (1999). *Violences entre élèves, harcèlements et brutalités: Les faits, les solutions*. ESF.

Olweus, D., & Limber, S. P. (2010). Bullying in school: Evaluation and dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program. *American Journal of Orthopsychiatry*, *80*(1), 124.

Payne, A. A., & Hutzell, K. L. (2017). Old Wine, New Bottle? Comparing Interpersonal Bullying and Cyberbullying Victimization. *Youth & Society*, *49*(8), 1149–1178. https://doi.org/10.1177/0044118X15617401

Pearce, M. J., Boergers, J., & Prinstein, M. J. (2002). Adolescent Obesity, Overt and Relational Peer Victimization, and Romantic Relationships. *Obesity Research*, *10*(5), 386–393. https://doi.org/10.1038/oby.2002.53

Pearson, E. S. (1931). The Test of Significance for the Correlation Coefficient. *Journal of the American Statistical Association*. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01621459.1931.10503208

Peets, K., Hodges, E. V. E., & Salmivalli, C. (2008). Affect-Congruent Social-Cognitive Evaluations and Behaviors. *Child Development*, *79*(1), 170–185. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01118.x

Peets, K., Turunen, T., & Salmivalli, C. (2021). Rumination Mediates the Longitudinal Associations Between Elementary-School Victimization and Adolescents' Internalizing Problems. *Journal of Interpersonal Violence*, 1–22. https://doi.org/10.1177/08862605211025020

Perren, S., Ettekal, I., & Ladd, G. (2013). The impact of peer victimization on later maladjustment: Mediating and moderating effects of hostile and self-blaming attributions. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *54*(1), 46–55. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2012.02618.x

Philippot, P. (2016). Démêler l'écheveau des processus psychologiques en psychopathologie. In J.-L. Monestès & C. Baeyens (Eds.), *L'approche transdiagnostique en psychopathologie: Alternative aux classifications nosographiques et perspectives thérapeutiques* (pp. 33–60). Dunod.

Philippot, P., Billieux, J., Baeyens, C., Bouvard, M., Douilliez, C., & Fournet, N. (2024). *Conceptualiser des cas cliniques : Une approche collaborative basée sur les processus*. De Boeck Supérieur.

Philippot, P., Bouvard, M., Baeyens, C., & Dethier, V. (2018). Case conceptualization from a process-based and modular perspective: Rationale and application to mood and anxiety disorders. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, *26*(2), 175–190. https://doi.org/10.1002/cpp.2340

Pikas, A. (1975). Treatment of Mobbing in School: Principles for and the Results of the Work of an Anti-Mobbing Group. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *19*(1), 1–12.

Pikas, A. (2002). New developments of the shared concern method. *School Psychology International*, *23*(3), 307–326.

Piquet, E., & Flohimont, V. (2017). Etayer les enfants vulnérabilisés par le harcèlement entre pairs en milieu scolaire. *Recherches & Éducations*, *17*.

Potard, C., & Henry, A. (2021). Chapitre 12. Promouvoir les compétences émotionnelles, sociales et morales pour prévenir le harcèlement scolaire et ses conséquences. In *Émotions et apprentissages* (pp. 321–353). Dunod. https://doi.org/10.3917/dunod.gobin.2021.01.0321

Potard, C., Henry, A., Pochon, R., Kubiszewski, V., Combes, C., Brouté, V., & Roy, A. (2021). Sex Differences in the Relationships between School Bullying and Executive Functions in

Adolescence. *Journal of School Violence*, *20*(4), 483–498. https://doi.org/10.1080/15388220.2021.1956506

Potard, C., Kubiszewski, V., Combes, C., Henry, A., Pochon, R., & Roy, A. (2022). How Adolescents Cope with Bullying at School: Exploring Differences Between Pure Victim and Bully-Victim Roles. *International Journal of Bullying Prevention*, *4*(2), 144–159. https://doi.org/10.1007/s42380-021-00095-6

Prinstein, M. J., Boergers, J., & Vernberg, E. M. (2001). Overt and Relational Aggression in Adolescents: Social-Psychological Adjustment of Aggressors and Victims. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, *30*(4), 479–491. https://doi.org/10.1207/S15374424JCCP3004_05

Puckett, M. B., Aikins, J. W., & Cillessen, A. H. N. (2008). Moderators of the association between relational aggression and perceived popularity. *Aggressive Behavior*, *34*(6), 563–576. https://doi.org/10.1002/ab.20280

Purcell, V. L., Andrews, J. J. W., & Nordstokke, D. (2021). Peer victimization and anxiety in youth: A moderated mediation of peer perceptions and social self-efficacy. *Canadian Journal of School Psychology*, *36*(1), 9–22.

Raskauskas, J., Rubiano, S., Offen, I., & Wayland, A. K. (2015). Do social self-efficacy and self-esteem moderate the relationship between peer victimization and academic performance? *Social Psychology of Education: An International Journal*, *18*(2), 297–314. https://doi.org/10.1007/s11218-015-9292-z

Raskauskas, J., & Stoltz, A. D. (2007). Involvement in traditional and electronic bullying among adolescents. *Developmental Psychology*, *43*(3), 564.

Reijntjes, A., Kamphuis, J. H., Prinzie, P., Boelen, P. A., van der Schoot, M., & Telch, M. J. (2011). Prospective linkages between peer victimization and externalizing problems in children: A meta-analysis. *Aggressive Behavior*, *37*(3), 215–222. https://doi.org/10.1002/ab.20374

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

Rigby, K. (2010). *Bullying interventions in schools: Six basic approaches*. Acer Press.

Rigby, K., & Slee, P. T. (1993). Dimensions of Interpersonal Relation Among Australian Children and Implications for Psychological Well-Being. *The Journal of Social Psychology*, *133*(1), 33–42. https://doi.org/10.1080/00224545.1993.9712116

Rocchino, G. H., Dever, B. V., Telesford, A., & Fletcher, K. (2017). Internalizing and externalizing in adolescence: The roles of academic self-efficacy and gender. *Psychology in the Schools*, *54*(9), 905–917. https://doi.org/10.1002/pits.22045

Romera, E. M., Gómez-Ortiz, O., & Ortega-Ruiz, R. (2016). The mediating role of psychological adjustment between peer victimization and social adjustment in adolescence. *Frontiers in Psychology*, *7*.

Rosen, P. J., Milich, R., & Harris, M. J. (2007). Victims of their own cognitions: Implicit social cognitions, emotional distress, and peer victimization. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *28*(3), 211–226. https://doi.org/10.1016/j.appdev.2007.02.001

Rudolph, K. D., Abaied, J. L., Flynn, M., Sugimura, N., & Agoston, A. M. (2011). Developing Relationships, Being Cool, and Not Looking Like a Loser: Social Goal Orientation Predicts Children's Responses to Peer Aggression. *Child Development*, *82*(5), 1518–1530. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01631.x

Rudolph, K. D., Troop-Gordon, W., & Granger, D. A. (2011). Individual differences in biological stress responses moderate the contribution of early peer victimization to subsequent depressive symptoms. *Psychopharmacology*, *214*(1), 209–219. https://doi.org/10.1007/s00213-010-1879-7

Salado, V., Díaz-Milanés, D., Luna, S., & Velo, S. (2022). Study of the Psychometric Properties of the Social Self-Efficacy Scale with Spanish Adolescents by Gender, Age and Family Socioeconomic Level. *Healthcare*, *10*(6), 1150.

Samper-García, P., Malonda-Vidal, E., Llorca-Mestre, A., Muñoz-Navarro, R., & Mestre-Escrivá, V. (2021). Victimization and Peer and Parents Attachment: The Mediating Effect of Regulatory Emotional Self-Efficacy. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *18*(4), 2062. https://doi.org/10.3390/ijerph18042062

Sansen, L. M., Iffland, B., & Neuner, F. (2014). Peer victimization predicts psychological symptoms beyond the effects of child maltreatment. *Psychiatry Research*, *220*(3), 1051–1058.

Sapouna, M. (2008). Bullying in Greek Primary and Secondary Schools. *School Psychology International*, *29*(2), 199–213. https://doi.org/10.1177/0143034308090060

Schoeler, T., Duncan, L., Cecil, C. M., Ploubidis, G. B., & Pingault, J.-B. (2018). Quasi-experimental evidence on short- and long-term consequences of bullying victimization: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, *144*(12), 1229–1246. https://doi.org/10.1037/bul0000171

Scholz, U., Doña, B. G., Sud, S., & Schwarzer, R. (2002). Is general self-efficacy a universal construct? Psychometric findings from 25 countries. *European Journal of Psychological Assessment*, *18*(3), 242.

Schunk, F., Zeh, F., & Trommsdorff, G. (2022). Cybervictimization and well-being among adolescents during the COVID-19 pandemic: The mediating roles of emotional self-efficacy and emotion regulation. *Computers in Human Behavior*, *126*, 107035.

Schwarzer, R., Bäßler, J., Kwiatek, P., Schröder, K., & Zhang, J. X. (1997). The Assessment of Optimistic Self-beliefs: Comparison of the German, Spanish, and Chinese Versions of the General Self-efficacy Scale. *Applied Psychology*, *46*(1), 69–88. https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1997.tb01096.x

Sedikides, C., & Gebauer, J. E. (2010). Religiosity as Self-Enhancement: A Meta-Analysis of the Relation Between Socially Desirable Responding and Religiosity. *Personality and Social Psychology Review*, *14*(1), 17–36. https://doi.org/10.1177/1088868309351002

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

Shapero, B. G., Hamilton, J. L., Liu, R. T., Abramson, L. Y., & Alloy, L. B. (2013). Internalizing symptoms and rumination: The prospective prediction of familial and peer emotional victimization experiences during adolescence. *Journal of Adolescence*, *36*(6), 1067–1076. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.08.011

Shea, S. E., & Coyne, L. W. (2017). Reliance on experiential avoidance in the context of relational aggression: Links to internalizing and externalizing problems and dysphoric mood among urban, minority adolescent girls. *Journal of Contextual Behavioral Science*, *6*(2), 195–201. https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2017.03.001

Shi, C., Chen, W., Huang, J., & Ren, Z. (2024). Cognitive Fusion and Experiential Avoidance Sequentially Mediate the Relationship Between Cyber Victimization and Depression in Adolescents. *The Journal of Early Adolescence*, *44*(4), 517–537. https://doi.org/10.1177/02724316231186111

Siennick, S. E., & Turanovic, J. J. (2023). The longitudinal associations between bullying perpetration, bullying victimization, and internalizing symptoms: Bidirectionality and mediation by friend support. *Development and Psychopathology*, 1–12. https://doi.org/10.1017/S0954579423000147

Sijtsema, J. J., Veenstra, R., Lindenberg, S., & Salmivalli, C. (2009). Empirical test of bullies' status goals: Assessing direct goals, aggression, and prestige. *Aggressive Behavior*, *35*(1), 57–67. https://doi.org/10.1002/ab.20282

Silva, M. A. I., Pereira, B., Mendonça, D., Nunes, B., & de Oliveira, W. A. (2013). The Involvement of Girls and Boys with Bullying: An Analysis of Gender Differences. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *10*(12), 6820–6831. https://doi.org/10.3390/ijerph10126820

Singh, P., & Bussey, K. (2011). Peer Victimization and Psychological Maladjustment: The Mediating Role of Coping Self-Efficacy: peer victimization and maladjustment. *Journal of Research on Adolescence*, *21*(2), 420–433. https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00680.x

Skrzypiec, G., Slee, P., Murray-Harvey, R., & Pereira, B. (2011). School bullying by one or more ways: Does it matter and how do students cope? *School Psychology International*, *32*(3), 288–311. https://doi.org/10.1177/0143034311402308

Slonje, R., & Smith, P. K. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying? *Scandinavian Journal of Psychology*, *49*(2), 147–154. https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.2007.00611.x

Smith, P. K., Talamelli, L., Cowie, H., Naylor, P., & Chauhan, P. (2004). Profiles of non-victims, escaped victims, continuing victims and new victims of school bullying. *British Journal of Educational Psychology*, *74*(4), 565–581. https://doi.org/10.1348/0007099042376427

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

Son, E., Parish, S. L., & Peterson, N. A. (2012). National prevalence of peer victimization among young children with disabilities in the United States. *Children and Youth Services Review*, *34*(8), 1540–1545.

Spielberger, C. D., Edwards, C. D., Lushene, R. E., Montuori, J., & Platzek, D. (1973). *State-trait anxiety inventory for children*. APA PsycTests.

Spyropoulou, E., & Giovazolias, T. (2023). Exploring the longitudinal relationship between anger rumination and peer victimization when controlling for sadness rumination. *Current Psychology*, *42*(32), 28263–28275. https://doi.org/10.1007/s12144-022-03906-1

Stange, J. P., Hamilton, J. L., Abramson, L. Y., & Alloy, L. B. (2014). A Vulnerability-Stress Examination of Response Styles Theory in Adolescence: Stressors, Sex Differences, and Symptom Specificity. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, *43*(5), 813–827. https://doi.org/10.1080/15374416.2013.812037

Suldo, S. M., & Shaffer, E. J. (2007). Evaluation of the Self-Efficacy Questionnaire for Children in Two Samples of American Adolescents. *Journal of Psychoeducational Assessment*, *25*(4), 341–355. https://doi.org/10.1177/0734282907300636

Sullivan, P. J., Keller, M., Paternostro, J., & Friedberg, R. D. (2015). Treating Emotionally Dysregulated and Perfectionistic Youth with Transdiagnostic Cognitive Behavioral Procedures. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, *45*(3), 151–158. https://doi.org/10.1007/s10879-014-9293-9

Sumter, S. R., Baumgartner, S. E., Valkenburg, P. M., & Peter, J. (2012). Developmental Trajectories of Peer Victimization: Off-line and Online Experiences During Adolescence. *Journal of Adolescent Health*, *50*(6), 607–613. https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2011.10.251

Tabet, C. C., Samah, J. A., Hakim, N., & Karam, E. (2019). What Do We Know About Bullying: A Review of Reviews from 2014-2019. *Arab Journal of Psychiatry*, *30*(2).

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

Thibodeau, S., Giguère, E., Lefebvre, S., & Frenette, E. (2021). Estime de soi, sentiment d'autoefficacité et intention de décrocher au collégial. *Revue Internationale de Pédagogie de l'enseignement Supérieur*, *37*(3).

Thijs, J., & Verkuyten, M. (2008). Peer victimization and academic achievement in a multiethnic sample: The role of perceived academic self-efficacy. *Journal of Educational Psychology*, *100*(4), 754.

Thomas, H. J., Connor, J. P., & Scott, J. G. (2015). Integrating Traditional Bullying and Cyberbullying: Challenges of Definition and Measurement in Adolescents – a Review. *Educational Psychology Review*, *27*(1), 135–152. https://doi.org/10.1007/s10648-014-9261-7

Thomas, J. M., & Clark, R. (1998). Disruptive behavior in the very young child: Diagnostic Classification: 0–3 guides identification of risk factors and relational interventions. *Infant Mental Health Journal*, *19*(2), 229–244.

Thornberg, R., Wänström, L., Elmelid, R., Johansson, A., & Mellander, E. (2020). Standing up for the victim or supporting the bully? Bystander responses and their associations with moral disengagement, defender self-efficacy, and collective efficacy. *Social Psychology of Education*, *23*(3), 563–581. https://doi.org/10.1007/s11218-020-09549-z

Tippett, N., & Wolke, D. (2014). Socioeconomic Status and Bullying: A Meta-Analysis. *American Journal of Public Health*, *104*(6), e48–e59. https://doi.org/10.2105/AJPH.2014.301960

Traore, B. (2023). *6,7 % des collégiens déclarent cinq violences ou plus de façon répétée*, DEPP

Trompeter, N., Bussey, K., & Fitzpatrick, S. (2018). Cyber Victimization and Internalizing Difficulties: The Mediating Roles of Coping Self-Efficacy and Emotion Dysregulation. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *46*(5), 1129–1139. https://doi.org/10.1007/s10802-017-0378-2

Troop-Gordon, W., Rudolph, K. D., Sugimura, N., & Little, T. D. (2015). Peer victimization in middle childhood impedes adaptive responses to stress: A pathway to depressive symptoms. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, *44*(3), 432–445. https://doi.org/10.1080/15374416.2014.891225

Tsaousis, I. (2016). The relationship of self-esteem to bullying perpetration and peer victimization among schoolchildren and adolescents: A meta-analytic review. *Aggression and Violent Behavior*, *31*, 186–199. https://doi.org/10.1016/j.avb.2016.09.005

Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, *7*(1), 27–56. https://doi.org/10.1007/s11292-010-9109-1

Ttofi, M. M., Farrington, D. P., & Lösel, F. (2012). School bullying as a predictor of violence later in life: A systematic review and meta-analysis of prospective longitudinal studies. *Aggression and Violent Behavior*, *17*(5), 405–418. https://doi.org/10.1016/j.avb.2012.05.002

Ttofi, M. M., Farrington, D. P., Lösel, F., Crago, R. V., & Theodorakis, N. (2016). School bullying and drug use later in life: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly*, *31*(1), 8–27. https://doi.org/10.1037/spq0000120

Ttofi, M. M., Farrington, D. P., Lösel, F., & Loeber, R. (2011). The predictive efficiency of school bullying versus later offending: A systematic/meta-analytic review of longitudinal studies. *Criminal Behaviour and Mental Health*, *21*(2), 80–89. https://doi.org/10.1002/cbm.808

Undheim, A. M., Wallander, J., & Sund, A. M. (2016). Coping strategies and associations with depression among 12- to 15-year-old Norwegian adolescents involved in bullying. *Journal of Nervous and Mental Disease*, *204*(4), 274–279. https://doi.org/10.1097/NMD.0000000000000474

Vaillancourt, T., Brittain, H. L., McDougall, P., & Duku, E. (2013). Longitudinal links between childhood peer victimization, internalizing and externalizing problems, and academic functioning: Developmental cascades. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *41*(8), 1203–1215. https://doi.org/10.1007/s10802-013-9781-5

Vaillancourt, T., Trinh, V., McDougall, P., Duku, E., Cunningham, L., Cunningham, C., Hymel, S., & Short, K. (2010). Optimizing population screening of bullying in school-aged children. *Journal of School Violence*, *9*(3), 233–250.

Valois, R. F., Zullig, K. J., & Hunter, A. A. (2015). Association Between Adolescent Suicide Ideation, Suicide Attempts and Emotional Self-Efficacy. *Journal of Child and Family Studies*, *24*(2), 237–248. https://doi.org/10.1007/s10826-013-9829-8

Van der Linden, W. J. (2010). Item Response Theory. In *International Encyclopedia of Education* (pp. 81–88). https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.00250-5

Van Geel, M., Toprak, F., Goemans, A., Zwaanswijk, W., & Vedder, P. (2017). Are Youth Psychopathic Traits Related to Bullying? Meta-analyses on Callous-Unemotional Traits, Narcissism, and Impulsivity. *Child Psychiatry & Human Development*, *48*(5), 768–777. https://doi.org/10.1007/s10578-016-0701-0

Vandebosch, H., & Van Cleemput, K. (2008). Defining Cyberbullying: A Qualitative Research into the Perceptions of Youngsters. *CyberPsychology & Behavior*, *11*(4), 499–503. https://doi.org/10.1089/cpb.2007.0042

Vandenberg, R. J., & Lance, C. E. (2000). A Review and Synthesis of the Measurement Invariance Literature: Suggestions, Practices, and Recommendations for Organizational Research. *Organizational Research Methods*, *3*(1), 4–70. https://doi.org/10.1177/109442810031002

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

Vasquez, E. A., Pedersen, W. C., Bushman, B. J., Kelley, N. J., Demeestere, P., & Miller, N. (2013). Lashing out after stewing over public insults: The effects of public provocation, provocation intensity, and rumination on triggered displaced aggression. *Aggressive Behavior*, *39*(1), 13–29. https://doi.org/10.1002/ab.21453

Vecchio, G. M., Gerbino, M., Pastorelli, C., Del Bove, G., & Caprara, G. V. (2007). Multi-faceted self-efficacy beliefs as predictors of life satisfaction in late adolescence. *Personality and Individual Differences*, *43*(7), 1807–1818. https://doi.org/10.1016/j.paid.2007.05.018

Vergara-Lopez, C., Kyung, Y., Detschner, A., & Roberts, J. E. (2014). Testing the Cognitive Catalyst Model with Idiographic Content: Rumination Moderates the Association between Self-Discrepancies and Depressive Symptoms. *Journal of Experimental Psychopathology*, *5*(3), 351–362. https://doi.org/10.5127/jep.038313

Verlinden, M., Veenstra, R., Ghassabian, A., Jansen, P. W., Hofman, A., Jaddoe, V. W. V., Verhulst, F. C., & Tiemeier, H. (2014). Executive Functioning and Non-Verbal Intelligence as Predictors of Bullying in Early Elementary School. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *42*(6), 953–966. https://doi.org/10.1007/s10802-013-9832-y

Vernberg, E. M., Jacobs, A. K., & Hershberger, S. L. (1999). Peer Victimization and Attitudes About Violence During Early Adolescence. *Journal of Clinical Child Psychology*, *28*(3), 386–395. https://doi.org/10.1207/S15374424jccp280311

Viau, S.-J., Denault, A.-S., Dionne, G., Brendgen, M., Geoffroy, M.-C., Côté, S., Larose, S., Vitaro, F., Tremblay, R. E., & Boivin, M. (2020). Joint trajectories of peer cyber and traditional

victimization in adolescence: A look at risk factors. *The Journal of Early Adolescence*, *40*(7), 936–965. https://doi.org/10.1177/0272431619880339

Vitoroulis, I., & Vaillancourt, T. (2015). Meta-analytic results of ethnic group differences in peer victimization. *Aggressive Behavior*, *41*(2), 149–170. https://doi.org/10.1002/ab.21564

Vitoroulis, I., & Vaillancourt, T. (2018). Ethnic Group Differences in Bullying Perpetration: A Meta-Analysis. *Journal of Research on Adolescence*, *28*(4), 752–771. https://doi.org/10.1111/jora.12393

Vivolo-Kantor, A. M., Martell, B. N., Holland, K. M., & Westby, R. (2014). A systematic review and content analysis of bullying and cyber-bullying measurement strategies. *Aggression and Violent Behavior*, *19*(4), 423–434.

Vreeman, R. C., & Carroll, A. E. (2007). A systematic review of school-based interventions to prevent bullying. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, *161*(1), 78–88.

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

Wang, J., Iannotti, R. J., & Nansel, T. R. (2009). School Bullying Among US Adolescents: Physical, Verbal, Relational and Cyber. *The Journal of Adolescent Health : Official Publication of the Society for Adolescent Medicine*, *45*(4), 368–375. https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2009.03.021

Warden, D., Cheyne, B., Christie, D., Fitzpatrick, H., & Reid, K. (2003). Assessing children's perceptions of prosocial and antisocial peer behaviour. *Educational Psychology*, *23*(5), 547–567. https://doi.org/10.1080/0144341032000123796

Watkins, E. D., & Baracaia, S. (2002). Rumination and social problem-solving in depression. *Behaviour Research and Therapy*, *40*(10), 1179–1189.

Watkins, E. R. (2008). Constructive and Unconstructive Repetitive Thought. *Psychological Bulletin*, *134*(2), 163–206.

Watkins, E. R. (2016). *Rumination-focused cognitive-behavioral therapy for depression* (pp. xv, 360). Guilford Press.

Williford, A., Boulton, A., Noland, B., Little, T. D., Kärnä, A., & Salmivalli, C. (2012). Effects of the KiVa Anti-bullying Program on Adolescents' Depression, Anxiety, and Perception of Peers. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *40*(2), 289–300. https://doi.org/10.1007/s10802-011-9551-1

Xie, H., Shlonsky, A., & Harrigan, S. (2023). Psychometric evaluation of the self-efficacy questionnaire for children (SEQ-C): Validation among Chinese children and adolescents. *Current Psychology*, *42*(21), 18405–18418. https://doi.org/10.1007/s12144-022-03046-6

Yun, H.-Y., & Juvonen, J. (2020). Navigating the healthy context paradox: Identifying classroom characteristics that improve the psychological adjustment of bullying victims. *Journal of Youth and Adolescence*, *49*(11), 2203–2213. https://doi.org/10.1007/s10964-020-01300-3

Zych, I., Ortega-Ruiz, R., & Del Rey, R. (2015). Systematic review of theoretical studies on bullying and cyberbullying: Facts, knowledge, prevention, and intervention. *Aggression and Violent Behavior*. https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.10.001

Zych, I., Ttofi, M. M., Llorent, V. J., Farrington, D. P., Ribeaud, D., & Eisner, M. P. (2020). A Longitudinal Study on Stability and Transitions Among Bullying Roles. *Child Development*, *91*(2), 527–545. https://doi.org/10.1111/cdev.13195