

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Le phénomène de l'intimidation en milieu scolaire :
pistes d'intervention pour le counseling de carrière

par

Stéphanie Tremblay

Essai présenté à la Faculté d'éducation

en vue de l'obtention du grade de

Maître ès sciences, M. Sc.

Maîtrise en orientation

Novembre 2010

© Stéphanie Tremblay, 2010

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	7
INTRODUCTION	8
PREMIER CHAPITRE – PROBLÉMATIQUE	10
1. LA VICTIME D’INTIMIDATION EN MILIEU SCOLAIRE : PREVALENCE DU PHENOMENE.....	10
2. L’EXPERIENCE D’ETRE VICTIME ET SES CONSEQUENCES.....	11
3. LA VICTIME D’INTIMIDATION : SON CONCEPT DE SOI ET SON DEVELOPPEMENT DE CARRIERE.....	14
DEUXIÈME CHAPITRE – CADRE CONCEPTUEL	17
1. L’INTIMIDATION : UNE DEFINITION.....	17
2. L’INTIMIDATION ET SES FORMES.....	19
3. LE CONCEPT DE SOI : UNE DEFINITION.....	19
4. LA VICTIME : UNE DEFINITION.....	23
5. LA VICTIME ET LE STRESS POST-TRAUMATIQUE.....	24
6. LA VICTIME ET L’IMPORTANCE DU SOUTIEN SOCIAL.....	26
7. LES INTERVENTIONS EN LIEN AVEC L’INTIMIDATION.....	27
7.1 Les programmes de prévention.....	27
7.1.1 <i>Le programme de prévention Olweus Bullying</i>	28
7.1.2 <i>L’approche systémique de Craig et Pepler</i>	30
8. LES STRATEGIES D’INTERVENTION AUPRES DE L’ELEVE VICTIME.....	31
9. LES INTERVENTIONS EN LIEN AVEC L’ESTIME DE SOI.....	35
10. LES INTERVENTIONS AUPRES DES VICTIMES.....	37
10.1 Le « débriefing ».....	37
10.2 La thérapie cognitivo-comportementale.....	39
10.2.1 <i>Les techniques d’exposition</i>	39
10.2.2 <i>La restructuration cognitive</i>	40
10.2.3 <i>Les techniques de gestion de l’anxiété</i>	40
10.3 Autres approches.....	41
10.3.1 <i>La thérapie psychanalytique</i>	41

10.3.2	<i>La thérapie EMDR (Eyes mouvement desensitization reprocessing)</i>	41
10.3.3	<i>La thérapie par l'hypnose</i>	42
11.	LE COUNSELING DE CARRIERE SELON LECOMTE ET SAVARD.....	42
12.	LES TROIS PHASES DU PROCESSUS DE COUNSELING DE CARRIERE.....	43
12.1	La phase exploration de soi.....	43
12.2	La phase compréhension de soi.....	43
12.3	La phase concrétisation de la compréhension de soi.....	45
TROISIÈME CHAPITRE – MÉTHODOLOGIE		47
1.	LA RECHERCHE SPECULATIVE.....	47
1.1	La construction du corpus utilisé.....	48
1.2	La qualité du corpus utilisé.....	49
2.	LE CHOIX DU MODELE DE COUNSELING DE CARRIERE.....	50
QUATRIÈME CHAPITRE – LE COUNSELING DE CARRIÈRE AUPRÈS DES ÉLÈVES VICTIMES D'INTIMIDATION : PISTES D'INTERVENTION POSSIBLES		51
1.	LES INTERVENTIONS POSSIBLES AUPRÈS DE L'ÉLÈVE VICTIME POUR CHAQUE PHASE DU PROCESSUS DE COUNSELING DE CARRIÈRE.....	51
1.1	L'accueil de l'élève victime en état d'urgence en counseling de carrière.....	51
1.2	La phase exploration de soi auprès de l'élève victime.....	55
1.3	La phase compréhension de soi auprès de l'élève victime.....	58
1.4	La phase concrétisation de la compréhension de soi auprès de l'élève victime.....	63
CONCLUSION		66
1.	L'APPORT DE CETTE RECHERCHE.....	66
1.1	Les limites de cette recherche.....	66
1.2	Ce qu'éclaire cette recherche.....	67
1.2.1	<i>La réponse à la question de recherche</i>	67
1.2.2	<i>Les atouts pour atteindre le but visé</i>	68
1.2.3	<i>Les retombées pour l'orientation</i>	68
1.2.4	<i>Les retombées pour la recherche en général</i>	68
2.	LES RECHERCHES FUTURES.....	69
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES		70

**ANNEXE A – TABLEAU 2 – ÉLÉMENTS À CONSIDÉRER POUR
L'ÉLABORATION DES PISTES D'INTERVENTION POUR LES
CONSEILLÈRES ET LES CONSEILLERS D'ORIENTATION.....75**

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 – Structure permettant l’élaboration du corpus.....	49
Tableau 2 – Éléments à considérer pour l’élaboration des pistes d’intervention pour les conseillères et les conseillers d’orientation.....	75

LISTES DES FIGURES

Figure 1 – Méthode pour l'analyse inférentielle par extension externe.....48

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier mon directeur, Réginald Savard, pour son soutien tout au long du défi qu'était l'élaboration de cet essai. Réginald, la liberté que tu m'as octroyée ainsi que ton authenticité et ton implication tout au long de cette rédaction, mais aussi de mon parcours aux études de deuxième cycle, furent fort appréciées. Merci pour tout.

Plus personnellement, je voudrais remercier les membres de ma famille pour leur appui tout au long de mes études, particulièrement ma mère Ginette, ma sœur Cynthia et mon beau-frère Steve.

Enfin, merci à Marie-Claude, pour son inestimable soutien professionnel.

INTRODUCTION

De façon générale, l'école se veut source d'enrichissement, de belles découvertes et de création de nouvelles amitiés. Cependant, pour grand nombre d'élèves qui sont victimes d'intimidation en milieu scolaire, ce parcours scolaire se vit dans la peur, l'anxiété et la solitude. Considéré longtemps comme un simple jeu d'enfant (Olweus, 1999), ce phénomène prendrait de l'ampleur (*Ibid.*, 1999). Qui plus est, la violence de ces actes d'intimidation ne prendrait pas fin en même temps que la période des études. En effet, les personnes qui intimident risqueraient de reproduire leurs actes de violence plus tard au cours de leur vie en s'attaquant aux personnes âgées, à leurs collègues de travail ou à leur conjointe ou conjoint (Craig et Pepler, 2007). Pour les victimes, cet événement aura une influence au plan physique, psychologique et social.

Les conséquences vécues auront aussi un impact sur l'orientation professionnelle de ces jeunes, dont l'altération du concept de soi, qui aurait une influence sur le développement de carrière (Super, 1963, dans Bujold, et Gingras, 2000). On parle aussi de l'anxiété qui occuperait un rôle dans l'indécision vocationnelle (Forner, 2007), ainsi que de la destruction de relations sociales essentielles pour l'exploration de soi et l'exploration de son environnement (Blustein et Felsman, 1999), et l'absence de sentiment de sécurité pouvant influencer la prise de décision (Blustein, Préziozo et Schultheiss, 1995; Hall, Moradi, Tokar et Withrow, 2003, dans Savard, 2008).

Ainsi, le premier chapitre vise à démontrer la problématique découlant de ce sujet en traitant de l'ampleur de ce phénomène et des conséquences pouvant être vécues au plan psychologique, physique, social et au plan de la carrière. Par cette analyse, la question de recherche suivante est formulée : quelles sont les pistes

d'intervention possibles pour les conseillères et les conseillers d'orientation qui interviennent auprès des élèves victimes d'intimidation en milieu scolaire? Le deuxième chapitre est consacré à la définition des concepts étudiés pour parvenir à répondre à la question de recherche. Au troisième chapitre, la méthodologie permettant d'effectuer le parallèle entre les concepts étudiés et l'intervention en counseling de carrière est présentée. Au quatrième chapitre, les pistes d'intervention possibles pour les conseillères et les conseillers d'orientation sont identifiées. Finalement, en guise de conclusion, il y a l'identification des limites de cet étude et des éléments qu'éclaire cette recherche sur le plan de l'orientation et de la recherche en général, ainsi que les études pouvant s'ensuivre.

PREMIER CHAPITRE

PROBLÉMATIQUE

Le phénomène de l'intimidation a toujours fait partie de l'histoire de l'homme (Card et Hodges, 2008). Or, les premiers travaux scientifiques sur l'intimidation en milieu scolaire furent effectués en 1977 et, depuis, les recherches n'ont cessé de croître à travers le monde (*Ibid.*, 2008). Dans ce premier chapitre, la prévalence du phénomène sera analysée en profondeur. De plus, considérant que les actes d'intimidation en milieu scolaire ont des conséquences négatives chez les victimes et que les chercheuses et les chercheurs, les intervenantes et les intervenants ainsi que les enseignantes et les enseignants seraient unanimes sur ce plan (Craig, 1998, dans Boyce, King et Roche, 2001), il importera de se pencher sur les conséquences subies par les victimes. Aussi, puisque le but de cette recherche est de faire un parallèle entre ce phénomène et les pistes d'intervention possibles en counseling de carrière, les conséquences impliquant le développement de carrière seront présentées. Finalement, la question de recherche qui guidera cette étude sera présentée.

1. LA VICTIME D'INTIMIDATION EN MILIEU SCOLAIRE : PRÉVALENCE DU PHÉNOMÈNE

Le taux d'intimidation en milieu scolaire varierait d'un pays à l'autre. L'enquête la plus exhaustive fut effectuée en Norvège par le chercheur Dan Olweus auprès de 700 établissements scolaires dans les années 1980. Cette étude révèle que, parmi les 568 000 élèves interrogés, 52 000 élèves (9 %) sont victimes d'intimidation de la part de leurs pairs et 9 000 élèves (1,6 %) sont à la fois victime et intimidateur. Une nouvelle étude effectuée par le même chercheur en 2001 avec un échantillon de 11 000 élèves du primaire et du secondaire de la Norvège démontra que le pourcentage de victimes était de 18 %, prouvant que ce phénomène ne tend pas à diminuer (Olweus, 2003).

Au Canada, selon une enquête effectuée en 2006 par l'Agence publique de la santé du Canada sur la santé des jeunes en âge scolaire, le taux d'incidence en matière d'intimidation scolaire aurait subi une légère baisse depuis 2002 (Boyce, 2008). Cependant, celui-ci demeure tout de même alarmant. En 2006, ce taux se situait à 36 % et, parmi les jeunes interrogés dans cette enquête, de 2 à 9 % auraient été victime d'intimidation au moins une fois par semaine. Cette intimidation se présenterait sous différentes formes : être tenu à l'écart, voir propager des rumeurs et des faussetés sur la personne, les taquineries, le harcèlement sexuel, les propos racistes et la cyberintimidation (*Ibid.*, 2008). À cela, Roberts (2009) ajoute l'homophobie. Le constat n'est guère plus reluisant au Québec puisque ce serait 46,2 % des élèves de 13 ans et 25 % des élèves de 16 ans qui auraient subi des actes d'intimidation au moins une fois au cours de l'année scolaire (Fortin, 2002, dans Beaulieu, Blaya et Royer, 2007). Les actes d'intimidation les plus souvent rapportés par les élèves sont les humiliations et les insultes (58 %), les menaces verbales (29,1 %), se faire voler des objets (27,2 %) et se faire attaquer physiquement (12,3 %).

2. L'EXPÉRIENCE D'ÊTRE VICTIME ET SES CONSÉQUENCES

Le fait d'être victime d'actes d'intimidation entraînerait des impacts négatifs sur la santé mentale des jeunes victimes (Bowen, 2003; Brandinas, Jeunier et Stilhart, 2007; Card et Hodges, 2008; Craig et Pepler, 2007; Fontaine et Réveillère, 2004; Roberts, 2009). Les victimes d'intimidation penseraient sans cesse aux actes qu'ils ont subis et se tiendraient pour responsable de ceux-ci (Roberts, 2009). Leur système nerveux serait sans cesse sollicité et ces victimes vivraient un très grand stress ainsi que l'effondrement de leur estime personnelle (Rigby, 2003; Roberts, 2009). Il existerait une relation significative entre le fait d'avoir été victime d'intimidation scolaire et la dépression.

D'ailleurs, dans leur analyse critique de recherches ayant pour but d'étudier le lien entre la dépression et l'intimidation, Fortin, Lepage et Marcotte (2006) concluent que l'ensemble des recherches étudiées démontrent un lien entre l'intimidation et la dépression chez les enfants, bien que, selon ces auteurs, certains aspects d'ordre méthodologiques mériteraient d'être renforcés. Les idées suicidaires peuvent être également présentes chez les victimes (Fontaine et Réveillère, 2004) et, dans les cas les plus extrêmes, le passage à l'acte (Craig, 1998, dans Boyce, 2001).

Les jeunes victimes peuvent subir des conséquences au point de vue physique. Elles peuvent souffrir de maux de ventre, de tête et de dos, avoir envie de vomir et souffrir d'insomnie (Brandibas, Jeunier et Stilhart, 2007). Elles peuvent aussi ressentir des serremments dans la poitrine et voir apparaître des plaies dans leur bouche (Rigby, 2003). Les victimes peuvent aussi développer diverses maladies psychosomatiques pouvant être réelles ou imaginaires (Roberts, 2009). Selon Fontaine et Réveillère (2004), les malaises physiques seraient le langage permettant aux victimes silencieuses de pouvoir exprimer leur détresse. Outre cette détresse, d'autres émotions sont observées chez les victimes, telles que le sentiment d'isolement et de solitude, la colère, le désir de vengeance, l'anxiété, et l'impuissance (*Ibid.*, 2004). Dans les cas les plus graves, les bouleversements émotionnels seraient d'une telle ampleur que les victimes pourraient développer des symptômes post-traumatiques, tels qu'une répétition des scènes de violence vécues, un état de qui-vive et des perturbations cognitives entraînant, entre autres, des troubles de la mémoire et de la concentration (*Ibid.*, 2004). On remarque également que le fait d'être victime d'intimidation en milieu scolaire accentuerait les risques de développer des troubles anxieux (*Ibid.*, 2009), comme la phobie sociale à l'âge adulte (*Ibid.*, 2004).

L'exclusion par les pairs est une conséquence qui se présenterait souvent chez les élèves victimes d'intimidation en milieu scolaire (Bowen, 2003). Les victimes seraient isolées socialement (Rigby, 2003; Roberts, 2009), et ce, parce qu'elles tentent de se retirer des interactions sociales et ainsi de se protéger des actes

d'intimidation (Craig et Pepler, 2007). Ces victimes d'exclusion auraient peu d'amies et d'amis puisque les autres élèves n'oseraient pas leur parler de peur de subir de l'intimidation à leur tour. Qui plus est, le fait d'avoir peu d'amies ou d'amis exposerait davantage ces jeunes à subir à nouveau de l'intimidation puisque ce soutien pourrait les protéger contre d'éventuelles agressions. Également, le fait de subir de l'intimidation de façon prolongée serait un obstacle au développement sain des relations sociales. De surcroît, ces conséquences peuvent se répercuter tout au long de la vie et altérer l'engagement social (*Ibid.*, 2007). L'intimidation serait donc un phénomène détruisant les relations sociales (*Ibid.*, 2007).

La victimisation en milieu scolaire peut amener des conséquences en lien avec l'insertion socioprofessionnelle. En effet, une étude effectuée auprès de 68 chômeuses et chômeurs indique qu'il y aurait un lien entre le fait de vivre des actes d'intimidation et ne pas avoir d'emploi sur une longue période. Or, bien que cette recherche ne fasse pas de lien causal entre ces deux variables, la baisse de confiance en soi et la faible estime de soi découlant des événements d'intimidation pourraient jouer un rôle significatif dans le fait de ne pas avoir d'emploi sur une longue période (Varhama, 2005).

Card et Hodges (2007), pour leur part, infèrent que la peur de subir à nouveau de l'intimidation prédisposerait l'élève à être moins concentré et moins assidu dans l'élaboration des travaux scolaires, ce qui favoriserait une baisse des résultats et une performance scolaire plus faible. Cependant, Roberts (2009) mentionne que certaines victimes peuvent avoir une attitude positive en rapport avec les travaux scolaires, mais il existerait néanmoins une corrélation directe entre le niveau de peur ressenti par les victimes et leurs moyennes scolaires (*Ibid.*, 2009), ceci pouvant être expliqué par le fait que les victimes seraient plus distraites en classe, sachant que le risque de se faire à nouveau intimider les guette. Leur énergie mentale serait donc dirigée vers la recherche de solutions pour échapper à de nouvelles attaques, plutôt qu'à la réalisation de leurs travaux scolaires (*Ibid.*, 2009). De surcroît,

le fait de ne pas considérer son milieu scolaire comme étant sécuritaire prédisposerait le jeune à développer une aversion pour l'école et à s'absenter de façon fréquente (*Ibid.*, 2007). À ce sujet, les résultats d'une recherche australienne effectuée auprès de 30 000 étudiantes et étudiants ont démontré que parmi les jeunes qui subissaient des actes d'intimidation plus d'une fois par semaine, 44 % demeuraient à la maison pour des raisons reliées à ces événements et ce pourcentage était de 18 % pour celles et ceux vivant de l'intimidation de façon moins fréquente (Rigby, 2003). Les victimes pourraient aller jusqu'à abandonner leurs études (Bowen, 2003; Roberts, 2009). Les conséquences pourraient donc avoir une influence sur le cheminement scolaire et sur la société puisque les coûts reliés à l'abandon scolaire demeurent élevés (Craig et Pepler, 2007). En lien avec ces coûts, Boyce (2001), bien qu'il ne cite pas de chiffres, mentionne que l'intimidation en milieu scolaire amène aussi des coûts liés au système judiciaire, aux soins de santé et à l'éducation spécialisée.

3. LA VICTIME D'INTIMIDATION : SON CONCEPT DE SOI ET SON DÉVELOPPEMENT DE CARRIÈRE

L'expérience de victimisation en milieu scolaire pourrait provoquer l'altération du concept de soi (Card et Hodges, 2008). À ce sujet, les résultats d'une recherche menée par Hergot, Houbre, Tarquinio et Thuilier (2006) auprès de 116 élèves âgés de 9 à 12 ans ont démontré que les participantes et les participants ayant le statut de victimes d'intimidation ont obtenu des scores plus faibles au niveau de la conception de leurs compétences sociales, de l'apparence physique et de la valeur de soi globale que les élèves composant le groupe contrôle. Or, selon Super, le concept de soi serait la pierre angulaire du développement de carrière (Bujold et Gingras, 2000) et il est possible de constater cette importance en identifiant certains obstacles mettant en relief le concept de soi. Un de ses obstacles est l'indécision vocationnelle (Forner, 2007).

En effet, les perceptions de soi joueraient un rôle fondamental dans l'accumulation de données sur soi permettant éventuellement de faire un choix

vocationnel. Qui plus est, certaines conséquences identifiées à la suite du fait d'avoir subi de l'intimidation seraient considérées comme des causes de l'indécision vocationnelle. Par exemple, les troubles anxieux vécus par les victimes (Fontaine et Réveillère, 2004) pourraient jouer un rôle dans cette indécision vocationnelle. En effet, bien que le lien entre l'anxiété et l'indécision vocationnelle demeure complexe (Forner, 2007), la moitié des gens indécis souffriraient d'anxiété (Falardeau, 2007). Les personnes anxieuses sont plus à risque de se retrouver devant une difficulté à faire un choix, entre autres à cause de l'élaboration de scénario catastrophique advenant une prise de décision qui ne serait pas la bonne ou parce que le traitement d'une multitude d'informations s'avère difficile (*Ibid.*, 2007). De plus, le sentiment de sécurité qui est souvent absent chez les victimes (Roberts, 2009) favoriserait la prise de décision (Blustein, Préziozo et Schultheiss, 1995; Hall, Moradi, Tokar et Withrow, 2003, dans Savard, 2008).

Les problèmes relationnels (Bowen, 2003; Roberts, 2009) vécus par les victimes d'intimidation scolaire pourraient présenter un obstacle en lien avec leurs décisions vocationnelles. En effet, une étude de Bluestein et Felsman (1999) a démontré que les étudiantes et les étudiants ayant un haut degré d'attachement avec leurs pairs et possédant la capacité de créer des relations intimes avec ceux-ci exploraient davantage. Ce comportement permettrait l'accumulation de données utilisables dans la formation de ses conceptions de soi et des possibilités de professions. Ce comportement permettrait également de vérifier ou de modifier au besoin ces conceptions au contact de la réalité. Ainsi, le concept de soi aurait une influence sur le développement des intérêts (Super, 1964). En effet, en ayant la possibilité de pratiquer diverses activités, de se comparer à leurs pairs, et d'accepter ou de rejeter certains rôles sociaux, les jeunes formeraient « leur idée de soi » (Super, 1964, p. 137) et celles-ci permettraient la cristallisation des intérêts. Bref, ce serait par les relations avec les autres que les représentations de soi seraient connues et modifiées, d'où l'importance de la qualité des relations interpersonnelles (Forner,

2007). Un manque au niveau de cette exploration de soi entraînerait de l'indécision (*Ibid.*, 2007).

Finalement, la qualité du réseau social s'avérerait déterminante dans la prise de décision, puisque les conseils, l'écoute et le réconfort donnés par les membres de l'entourage favoriseraient des choix plus judicieux (Falardeau, 2007). Quant à la réussite scolaire, le concept de soi accentuerait les chances de vivre des succès scolaires, de persévérer et d'avoir une représentation plus juste de soi et des choix de carrière disponibles (Martinot, 2001). En premier lieu, les conceptions de soi joueraient un rôle important dans le domaine scolaire. Les conceptions de soi positives accentueraient les probabilités de vivre des succès. Ses conceptions de réussite prédisposeraient davantage à l'effort dans des situations d'apprentissage et de performance, favorisant ainsi la motivation (Helmke et Van Aken, 1997, et Schunk 1997, dans *Ibid.*, 2001). Ces conceptions permettraient aux jeunes de fournir l'effort et la persévérance nécessaires pour surmonter les obstacles se présentant sur son parcours scolaire (*Ibid.*, 2001). Les perceptions de soi positives permettaient d'avoir une vision plus large des options de carrières accessibles. (Harter, 1990; Pintrich et Schrauben, 1992, dans *Ibid.*, 2001).

Qui plus est, des perceptions de soi claires favoriseraient la prise de décision concernant ces options. En effet, celles-ci permettraient à l'individu de comparer ce qu'il est *versus* les caractéristiques des choix proposés pour identifier les différences et les similarités et sélectionner ce qui lui convient le plus parmi les choix proposés (Niedenthal et Setterlund, 1993, dans *Ibid.*, 2001). Or, à notre connaissance, il n'existe aucune piste d'interventions dans la littérature permettant d'aider les jeunes victimes d'intimidation en milieu scolaire vivant avec des conséquences pouvant agir comme obstacles à leur développement de carrière. Il demeure donc pertinent de se poser la question suivante : quelles sont les pistes d'intervention possibles pour les conseillères et les conseillers d'orientation qui interviennent auprès des élèves victimes d'intimidation en milieu scolaire?

DEUXIÈME CHAPITRE

CADRE CONCEPTUEL

Le chapitre précédent a permis de tracer un portrait du phénomène de l'intimidation. Il a été possible de connaître l'ampleur de ce phénomène, les formes qu'elle peut revêtir et les conséquences auprès des élèves qui en sont victimes. Il a été démontré que ce phénomène peut entraîner une altération du concept de soi influençant ainsi le développement de carrière. Or, pour mieux se situer face à ce phénomène et à l'implication qu'elle peut revêtir dans le développement de carrière, il importe de définir l'intimidation, le concept de soi ainsi que le statut que l'élève devra supporter : celui de victime. Aussi, les différentes pistes d'intervention concernant l'intimidation, l'estime de soi et le stress post-traumatique seront présentées. Finalement, une présentation du modèle de counseling de carrière de Lecomte et Savard concernant ses phases et ses fondements sera effectuée. Les informations identifiées dans le présent chapitre permettront de recueillir les éléments à considérer pour l'intervention afin d'identifier quelles sont les pistes d'intervention possibles pour les conseillères et les conseillers d'orientation qui interviennent auprès des élèves victimes d'intimidation en milieu scolaire.

1. L'INTIMIDATION : UNE DÉFINITION

L'intimidation serait une forme de violence qui se démarquerait des autres violences par le fait qu'il existerait un déséquilibre de pouvoir entre l'individu agressé et l'individu agresseur (Craig et Pepler, 2000; Olweus, 1999). L'intimidation impliquerait donc un abus de pouvoir et il devrait y avoir une répétition dans le temps des actes pour pouvoir parler d'intimidation (Olweus, 1999). Cependant, Rigby (2003) et Roberts (2009), bien qu'ils considèrent que les actes d'intimidation répétés amènent des conséquences plus graves, envisagent la possibilité de subir des actes d'intimidation ponctuels. Les actes d'intimidation seraient agressifs (Monks et Smith,

2008) et effectués par un individu agresseur dominant qui aurait la ferme intention de faire du mal à une victime (Craig et Pepler, 2000; Olweus, 1999) qui ne peut se défendre (*Ibid.*, 2008) ou qui ne croit pas pouvoir le faire (Roberts, 2009). À cette définition, Rigby (2003) ajoute que l'individu agresseur doit ressentir du plaisir à agresser. Certaines auteures et certains auteurs utilisent des termes spécifiques pour identifier les événements d'intimidation se produisant en milieu scolaire. En effet, Olweus (1999) parle de victimisation par les pairs et considère qu'un jeune en est victime lorsque celui-ci « est exposé de manière répétée et à long terme, à des actions négatives de la part d'un ou plusieurs élèves » (p. 20). Delfuz et Stilart (2004) parlent d'harcèlement scolaire et le voient comme des violences vécues entre élèves d'âge semblable à l'école ou pendant le trajet les menant à la maison ou à leur établissement d'enseignement. Finalement, les plus récentes recherches tendent à étendre le concept d'intimidation et son étude au contexte professionnel, communautaire et carcéral (*Ibid.*, 2008).

L'intimidation serait considérée comme un problème relationnel (Craig et Pepler, 2000). Outre cette perspective relationnelle, ce concept sous-entendrait une perspective développementale, en ce sens que les actes d'intimidation pourraient être vus sur un continuum qui se déroule de l'enfance jusqu'à l'âge adulte (*Ibid.*, 2000). Cette intimidation, qui permet aux enfants d'apprendre à acquérir du pouvoir en agressant leurs camarades dans la cour d'école, prédisposerait les enfants intimidateurs à transposer cette violence à l'adolescence (gang de rue, harcèlement sexuel, bagarre) et à l'âge adulte (harcèlement au travail, abus d'enfants et abus de personnes âgées). Monks et Smith (2008), pour leur part, ont une vision culturelle de l'intimidation et sa définition varierait d'un pays à l'autre tout dépendant de ce qui est accepté ou non en termes de comportements au sein de chaque nation.

2. L'INTIMIDATION ET SES FORMES

Les formes de victimisation par les pairs les plus souvent mentionnées dans la littérature seraient les formes indirectes, relationnelles, physiques, verbales et non spécifiées (Boulton et Hawker, 2000, dans Bowen, 2003). Selon Olweus (1999), la forme indirecte renvoie aux actions ayant pour but de lui faire vivre de l'exclusion, du rejet et de l'isoler. Cette forme viserait à manipuler les relations d'autrui. La forme relationnelle, quant à elle, référerait au fait que la victime subirait des menaces et des préjudices sur le plan des relations sociales. La victimisation physique renverrait aux actes physiques perpétrés ouvertement envers la victime. Il peut s'agir de coups, de gifles, de pincements, d'objets lancés ou volés, de bousculades. Quant au harcèlement verbal, il renverrait aux insultes, menaces verbales, railleries, moqueries, taquineries et au fait de traiter la victime de surnoms mesquins. Pour ce qui est de la victimisation non spécifiée, ce terme de victimisation serait la notion utilisée dans les recherches pour effectuer une analyse d'ensemble de la situation (Boulton et Hawker, 2000, dans Bowen, 2003). De surcroît, selon Roberts (2009), une nouvelle forme d'intimidation de plus en plus couramment utilisée serait la cyberintimidation. Celle-ci vise à intimider le jeune à l'aide d'Internet. Cette forme serait une des plus sournoises puisqu'elle permettrait de rejoindre le jeune n'importe où et en tout temps (*Ibid.*, 2009).

3. LE CONCEPT DE SOI : UNE DÉFINITION

Selon Super, qui depuis les années 60 a effectué de multiples travaux concernant le concept de soi et son importance dans les différentes sphères et étapes de vie de la personne, en particulier pour le développement de carrière (Bujold et Gingras, 2001), le concept de soi serait constitué « [...] de l'image de soi dans différentes situations, rôles, positions dans l'exécution de certaines fonctions ou dans un réseau de relations. » (Super, 1963, dans Bujold et Gingras, 2000, p. 111). Myers et Myers (1990), pour leur part, misent davantage sur l'importance des relations interpersonnelles et le regard de l'autre dans la formation du concept de soi. En effet,

selon eux, le concept de soi serait vu comme la façon dont les autres perçoivent l'individu et serait un processus de socialisation au cours duquel il apprendrait à savoir ce qui est bon ou mauvais, comment voir le monde et comment se percevoir soi-même (*Ibid.*, 1990). Toujours selon cette auteure et cet auteur, la perception d'un individu envers soi ne serait pas statique et chaque personne rencontrée ou situation vécue pourraient confirmer, mais aussi changer la perception qu'il a de lui-même. En somme, le concept de soi se définirait au travers des relations interpersonnelles et changerait en fonction du contexte. Pour Martinot (1995), le concept de soi serait la collection des représentations de soi et serait formé des attributs spécifiques de chaque personne. Selon cette auteure, un seul concept de soi définirait la personne. Super (1963), pour sa part, parle plutôt d'une multitude de concepts de soi et mentionne qu'il serait incorrect de croire qu'un seul concept de soi puisse définir une personne (Super, 1963, dans Bujold et Gingras, 2000). Selon Martinot (1995), le concept de soi demeurerait assez stable, mais certaines parties pourraient devenir malléables selon les événements.

De leur côté, Myers et Myers (1990) parlent plutôt d'adaptabilité présente dans les différentes sphères composant le concept de soi. En effet, le concept de soi se positionnerait dans différentes sphères interdépendantes. Il y aurait la sphère physique, la sphère des rôles et la sphère introspective. La première renverrait aux traits observables de chaque personne et serait constituée en grande majorité de la dimension de la beauté et de l'attrait physique. La deuxième serait constituée des rôles occupés par l'individu tout au long de sa vie, impliquerait les relations qu'il entretient avec les autres et irait au-delà des rôles occupés pour gagner sa vie. La sphère introspective, quant à elle, renvoie au travail intrapersonnel, comme les émotions, les peurs et les croyances. Les perceptions de soi dans ces différentes sphères pourraient être utilisées et ajustées selon le besoin. L'auteure et l'auteur donnent en exemple que le fait d'être un homme (sphère physique) déterminerait quel emploi on s'attend à occuper (sphère rôle). Qui plus est, les perceptions de soi seraient évaluées de manière positive ou négative et ce serait cette évaluation qui

déterminerait l'estime de soi de l'individu (Martinot, 1995). L'estime de soi serait donc l'aspect évaluatif et subjectif du concept de soi et cette évaluation comporterait une dimension émotionnelle (Dozot, Piret et Romainville, 2009). Myers et Myers (1990) attribuent également une connotation émotive à l'estime de soi et la définissent comme « le sentiment que nous éprouvons lorsque ce que nous faisons correspond à l'image que nous avons de nous et que cette image se rapproche de la vision idéalisée » (p. 62). Cette auteure et cet auteur considèrent que le développement de l'image de soi passerait par la formation d'impressions et de sentiments par rapport à ce qu'est l'individu, laissant entrevoir le caractère indissociable du concept de soi et de l'estime de soi. Cependant, Martinot (2001) stipule que ces deux concepts ne sont pas équivalents et qu'ils peuvent être étudiés séparément. Or, l'estime de soi étant largement utilisée dans la littérature, il serait difficile d'en venir à une définition univoque (*Ibid.*, 2009). Cependant, que l'estime de soi soit considérée ou non comme faisant partie intégrante du concept de soi, il demeure qu'une baisse ou une hausse de l'estime de soi peut avoir des répercussions dans les différentes sphères de vie de l'individu (Martinot, 2001; Myers et Myers, 1990; Super, 1963, dans Bujold et Gingras, 2000).

Dozot, Piret et Romainville (2009) mentionnent que les élèves ayant une faible estime de soi seraient portés à mettre en pratique des stratégies d'évitement en lien avec les obstacles rencontrés, alors que les élèves possédant une estime de soi plus élevée se concentreraient sur leurs points forts et seraient à la recherche d'opportunités de réussite. Les jeunes qui pensent du bien d'eux-mêmes auraient tendance à pousser leurs études plus loin que leurs collègues ayant une estime de soi plus faible (*Ibid.*, 2001). Selon Martinot (2001), les individus ayant une haute estime de soi se présenteraient de façon plus valorisante, accepteraient plus facilement les risques, préféreraient s'accorder de l'attention et mettraient davantage en évidence leurs qualités. À l'inverse, les individus ayant une faible estime d'eux-mêmes se présenteraient de façon autoprotectrice (Myers et Myers, 1990), ceci pouvant être expliqué par le fait que les personnes à faible estime de soi tendraient à se protéger

contre les échecs et le rejet (Dozot, Piret et Romainville, 2009). Aussi, les personnes possédant une faible estime de soi posséderaient des lacunes quant à leur connaissance de soi (Baumgardner, 1990; Niedenthal et Setterlund, 1993, dans *Ibid.*, 1995). Plus l'individu aurait une estime de soi forte, plus les perceptions de soi risqueraient de demeurer stables et ne pas être influencées par l'environnement (*Ibid.*, 1995).

Au plan comportemental, il est possible d'observer des différences entre les comportements verbaux des gens ayant une haute estime de soi et ceux ayant une estime de soi plus faible (Myers et Myers, 1990). En effet, les gens possédant une estime de soi élevée auraient tendance à utiliser un vocabulaire plus riche, des expressions originales et des bonnes manières pour aborder les gens (*Ibid.*). Les individus possédant une estime de soi plus forte feraient preuve de plus d'humilité, n'auraient pas besoin de l'approbation constante des pairs et seraient capables d'accepter les louanges et les blâmes. Ils éviteraient d'employer une attitude condescendante et auraient la capacité d'avouer leurs erreurs. Ceux-ci seraient en mesure d'accepter de prendre des risques, d'affirmer une position marginale et de faire preuve d'empathie, même dans les situations les plus délicates (*Ibid.*). D'autre part, toujours selon cette auteure et cet auteur, une personne possédant une estime de soi plus faible aurait tendance à ne pas favoriser le contact avec les autres et n'aurait pas confiance en son originalité, sa différence et son unicité. Elle serait portée à critiquer constamment ses propres faiblesses et à révéler des expériences difficiles dans le but d'expliquer pourquoi elles ne sont pas les meilleures. Ces individus éprouveraient plus de difficulté à accepter les compliments, auraient une forte sensibilité au blâme, provoquant une forte anxiété lorsque vient le temps d'accomplir une tâche, et demeureraient très critiques envers leur travail.

Dans le domaine comportemental, un concept de soi plus faible entraînerait une attitude plus méprisante ou moqueuse envers le succès, la réussite et les biens matériels. De surcroît, les gens ayant un concept de soi plus faible emprunteraient

souvent un ton plaintif et adopteraient une posture particulière. Finalement, une attitude pessimiste envers la compétition serait présente (*Ibid.*).

4. LA VICTIME : UNE DÉFINITION

D'un point de vue juridique, la victime serait toute personne pouvant prouver qu'elle a subi un préjudice (Dupont, 2008). Cependant, la diversité des événements qui agressent serait d'une telle ampleur qu'il serait difficile de construire une définition cohérente (*Ibid.*). En effet, le terme victime irait de la dame qui se foule la cheville dans la rue de la ville et qui reçoit une compensation, à la personne ayant vécu dans un camp de concentration. La subjectivité, c'est-à-dire, ce qui se passe dans la psyché de l'individu en lien avec les traumatismes qu'il subit, apporterait davantage de complexité à cette définition (*Ibid.*). Les réactions de la victime pourraient aller de la simple demande de compensation financière jusqu'à l'effondrement psychique et physique. Qui plus est, la gravité de la réaction ne serait pas nécessairement en lien avec le traumatisme subi. Certains individus pourraient se sentir détruits par des événements quasi invisibles pour d'autres (*Ibid.*). À l'opposé, des individus pourraient sortir vainqueurs avec plus ou moins de peine d'un traumatisme spectaculaire.

Malgré cette complexité, Audet et Katz (2006) tentent quatre définitions classiques de la victime, dont deux sont plus en lien avec la victimologie, qui serait l'étude de la victime dans sa globalité et de la souffrance qu'elle peut vivre (*Ibid.*). La première renverrait à l'être vivant qui était donné en sacrifice aux dieux pour obtenir leurs faveurs ou calmer leur colère. La deuxième serait en lien avec la théologie et renverrait au personnage biblique de Jésus, représentant la victime suprême qui fut sacrifiée pour racheter les péchés du peuple. La troisième renverrait aux personnes qui souffrent des agissements d'autrui et inclurait les victimes d'infractions pénales, crimes et délits, tels que les violences sexuelles, familiales, conjugales, domestiques et la maltraitance. Il serait possible de considérer une personne victime si celle-ci

subit une injustice, de la malhonnêteté et des pressions psychologiques. D'un point de vue purement victimologique, on appellerait victime toute personne qui subit un dommage dont l'existence est reconnue par autrui. En effet, selon les mêmes auteurs, que la personne subisse des dommages moraux, matériels ou corporels, ceux-ci doivent être reconnus par la collectivité ou la société et la victime doit être consciente du mal qu'on lui a fait et doit se sentir comme une victime (*Ibid.*).

5. LA VICTIME ET LE STRESS POST-TRAUMATIQUE

Les victimes, de par le stress intense vécu par une situation traumatisante, sont plus à risque de développer un stress post-traumatique (Billette, Guay et Marchand, 2005). Le stress post-traumatique fait partie de la catégorie des troubles anxieux (*Ibid.*, 2005). Selon le DSM-IV-TR (2003), la principale caractéristique du stress post-traumatique serait l'apparition de symptômes qui suivent l'exposition à un stress traumatique extrême dans lequel la personne aurait pu subir un événement mettant sa vie, son intégrité physique ou psychologique en danger ou avoir été témoin d'un tel événement subit par un proche ou par un membre de la famille.

Toujours selon le DSM-IV-TR (2003), les principaux symptômes reliés seraient : les pensées intrusives liées à l'évènement, les symptômes d'activation neurovégétative et l'évitement de stimulus associés au traumatisme. Sur le plan des pensées intrusives, l'évènement peut être revu de manières différentes. En effet, la victime vivrait souvent des souvenirs répétitifs et envahissants de l'évènement. Celle-ci pourrait être amenée à rêver de façon répétitive à ces évènements traumatisants et ses rêves auraient la caractéristique particulière de faire revivre la souffrance accompagnant l'évènement traumatique vécu. La victime peut vivre des états dissociatifs dans lesquels les composantes de l'évènement sont revécues et la personne se comporte comme si elle revivait l'évènement dans le moment présent.

Une réactivation psychologique et physiologique pourrait se présenter lorsque la victime est exposée à un événement ou une situation pouvant lui faire rappeler l'événement traumatique (DSM-IV-TR, 2003). Sur le plan de l'évitement des stimuli rappelant l'événement traumatique, la victime ferait des efforts délibérés pour éviter les pensées, les sensations, les conversations, les activités et les gens réactualisant l'événement traumatique vécu ou y étant liés. L'évitement du traumatique peut prendre plusieurs formes. La première serait l'oubli d'un aspect important de l'événement. Certaines victimes vivraient un détachement envers les autres, une disparition du plaisir et de l'intérêt liés à des activités, de la difficulté à ressentir des émotions, particulièrement celles reliées à l'intimité, la tendresse et la sexualité et elles imagineraient son futur de façon négative. Finalement, la victime peut présenter des symptômes d'anxiété et d'éveil qui n'étaient pas présents avant le traumatisme, tels qu'une difficulté à s'endormir, des difficultés de sommeil, une hyper vigilance, des sursauts exagérés, de l'irritabilité, des accès de colère et une difficulté à se concentrer ou à mener à bien les tâches (*Ibid.*).

Outre ces conséquences sur le plan de la santé mentale, le stress post-traumatique entraînerait des conséquences tant auprès des victimes que des membres de leurs entourages (Brunet, Des Groseilliers Bousquet et Marchand, 2006). Parmi ceux-ci, une hausse de l'absentéisme, un isolement social, une perte d'emploi, des conflits interpersonnels et un impact sur le fonctionnement de la famille de la victime (Vermeiren, 2001, dans *Ibid.*, 2006). Cependant, pour pouvoir parler d'un trouble de stress post-traumatique, les symptômes doivent être présents depuis au moins trois mois. En deçà de trois mois, on parlera de stress aigu, et si les symptômes persistent plus de trois mois, on parlera alors de stress post-traumatique aigu. Les symptômes peuvent apparaître un certain temps après le traumatisme. On parlera donc d'une survenue différée si au moins six mois se sont écoulés depuis l'événement traumatique et le début des symptômes. Finalement, il importe de préciser que c'est la personne médecin psychiatre qui peut effectuer un diagnostic complet concernant un trouble de santé mentale (Association des médecins psychiatres du Québec, 2010).

6. LA VICTIME ET L'IMPORTANCE DU SOUTIEN SOCIAL

Or, bien qu'il soit possible de constater que l'intervenante ou l'intervenant joue un rôle en lien avec l'aide à apporter à la victime, il n'en demeure pas moins que le soutien social demeurerait un élément important pour la réhabilitation des victimes (Billette, Guay et Marchand, 2005). En effet, le rétablissement des victimes serait directement lié aux marques de soutien, de sympathie et d'aide reçues dans les premières minutes, les premières semaines et les premiers mois suivant un crime (Engel, 1990). Celles-ci joueraient un rôle de médiateur entre le stress pouvant être vécu chez la victime et sa santé. Ce soutien social référerait « aux comportements des proches qui sont en lien avec les besoins de l'individu qui doit composer avec une situation stressante » (Cohen et Wills, 1985; Fegan et Will, 2001; Kaplan et coll. 1993, cités dans Caron et Guay, 2005, p. 103). Engel (1990), pour sa part, ajoute que ce soutien social peut être composé d'intervenantes ou d'intervenants et de spécialistes gravitant autour de la victime. Le soutien social agirait de trois manières différentes (Caron et Guay, 2005).

Premièrement, il agirait sur les perceptions que la personne peut avoir de son environnement. La personne en viendrait à croire qu'elle aura le support, les ressources nécessaires et la capacité à faire face aux différentes conséquences découlant de l'évènement vécu (Caron et Guay, 2005). Deuxièmement, le soutien aurait un impact positif sur le vécu émotif de la victime lié à l'évènement. En effet, les proches de la victime permettraient d'atténuer l'impact du stress en offrant des pistes de solution aux problèmes rencontrés (*Ibid.*). De surcroît, il offrirait la possibilité de réduire l'importance perçue de l'évènement en favorisant chez la victime des cognitions plus rationnelles et en diminuant les comportements qui pourraient être identifiés comme inadaptés (*Ibid.*). Les auteurs mentionnent en exemple la victime qui choisirait l'évitement. Troisièmement, le soutien social agirait d'un point de vue physiologique. En effet, le soutien rendrait moins réactifs les

individus au stress perçu. Lorsqu'une situation de stress est vécue, la présence de soutien émotionnel diminuerait la fréquence des battements de cœur et la pression artérielle chez l'individu (Cacioppo, Kiecolt-Glaser et Uchino, 1996, dans *Ibid.*).

Bien que ce soutien social soit primordial, la vigilance est de mise en lien avec la qualité de celui-ci. En effet, un soutien social négatif, qui réfère aux interactions négatives, comme le fait de blâmer la victime, ramener les discussions sur soi et l'évitement de discussions, aurait davantage d'impact sur la santé psychologique des victimes que le soutien social positif qui fait référence aux interactions positives comme l'écoute, poser des questions, changer les idées et effectuer des tâches ménagères (Caron et Guay, 2005). De plus, pour que ce soutien soit adéquat pour la victime, celle-ci doit invariablement le percevoir comme tel (Cohen, 1985, dans Brunet, Des Groseilliers Bousquet et Marchand, 2006).

7. LES INTERVENTIONS EN LIEN AVEC L'INTIMIDATION

Il existe différentes interventions pour aider les jeunes qui sont victimes d'intimidation en milieu scolaire. Parmi elles, les programmes de prévention et les interventions directes auprès des élèves victimes.

7.1 Les programmes de prévention

Selon une étude des pratiques d'intervention effectuée par le Centre de prévention du crime du Canada en 2008, il existerait différentes pratiques prometteuses pour contrer les actes d'intimidation en milieu scolaire. Parmi celles-ci, on retrouve l'élaboration d'une politique visant à mobiliser l'école dans son ensemble. Pour permettre cette mobilisation, il existerait différentes étapes à respecter. Premièrement, il doit y avoir une planification de l'initiative, dans laquelle il y a identification du contenu, identification du cadre de l'intervention et évaluation de la viabilité du programme à implanter. Deuxièmement, il doit y avoir mobilisation de différents intervenants et les élèves doivent être invités à participer à l'élaboration

du programme. Troisièmement, un programme prometteur prendrait en compte les facteurs de risques et les facteurs de protection puisque cette identification permettrait d'atténuer les facteurs de risques (CNPC, 2008). Quatrièmement, l'information véhiculée dans le cadre du programme devrait être adaptée selon la tranche d'âge visée par ce programme. Cinquièmement, il doit y avoir intégration d'une vision sexo-spécifique. Par exemple, tenir compte du fait que les formes de violences varient d'un sexe à l'autre serait pertinent. Sixièmement, des actions doivent être entreprises dès que des actes d'intimidation s'effectuent. Septièmement, les interventions conçues se doivent d'être durables. Donc, les programmes de prévention devraient être utilisés sur du long terme pour être efficaces (Gottfredson, 2002 et Sampson, 2002, dans *Ibid.*). Une autre pratique prometteuse serait d'inclure une démarche communautaire globale. Il faudrait donc veiller à informer l'ensemble de la communauté au sujet de l'intimidation et de l'ampleur du phénomène de l'intimidation en milieu scolaire. D'ailleurs, le programme de Dan Olweus visant la réduction de l'intimidation en milieu scolaire (Olweus, 1993, dans *Ibid.*), utilisé à travers le monde, serait reconnu comme le plus prometteur (Craig et Pepler, 2000; Ma, Mah et Stewin, 2001; Rigby, 2002; Shaw, 2001; Smith, 2000, dans *Ibid.*).

7.1.1 *Le programme de prévention Olweus Bullying*

Ce programme de prévention de l'intimidation et de la violence favoriserait la restructuration du milieu scolaire et la réduction des occasions d'intimidation pour faire de l'école un lieu sûr et sécurisant (Olweus, 1999). Ce programme serait composé de différentes mesures à instaurer au niveau de l'établissement, de la classe et auprès des individus, et favoriserait la participation de plusieurs acteurs. Pour ce qui est des mesures en lien avec l'établissement scolaire, l'auteur suggère une enquête par questionnaire permettant d'identifier la prévalence de l'intimidation. Ensuite, des discussions sous forme de débats ayant pour thème les problèmes agresseurs-victimes pourraient être envisagées. D'autre part, dans l'optique de créer un climat scolaire sécurisant pour les jeunes, il est proposé d'améliorer la surveillance dans la cour de

récréation et à l'heure du dîner. Des réunions de personnel et de parents pourraient avoir lieu ainsi que la mise en place de comités favorisant le développement du milieu social de l'établissement. Au plan des mesures à instaurer au sein de la classe, il est proposé de mettre sur pied des règles de vie contre la violence, des conseils de classe sur base régulière et des exercices de jeux de rôles permettant au jeune de se mettre dans la peau d'un agresseur ou d'un intimidé.

Toujours selon Olweus (1999), il est suggéré de mettre à la disposition des victimes des personnes à qui elles peuvent se confier. Cet auteur suggère également de mettre sur pied un comité de formation sur la prévention de l'intimidation et d'élaborer des règles claires concernant l'intimidation.

Quant à l'intervention en classe, il suggère des séances d'informations ayant pour thèmes les relations entre pairs et l'intimidation ainsi que des rencontres de parents ayant les mêmes thèmes. Outre ces rencontres de groupe, Olweus (1999) suggère également des rencontres avec les élèves intimidateurs et les élèves intimidés ainsi que des rencontres avec les parents dont le jeune est victime d'intimidation. Ce programme favoriserait une approche sollicitant la participation de divers acteurs : les élèves, les enseignantes ou les enseignants, et la participation d'intervenantes ou d'intervenants externes pouvant jouer le rôle d'éducateur et de formateur.

Pour l'aide individuelle, Olweus (1999) suggère des entretiens approfondis avec la victime et avec ses parents, puisque selon l'auteur, ces derniers ont un rôle primordial à jouer dans l'aide à apporter à leur jeune victime d'intimidation. En ce sens, il serait important que les parents puissent renforcer la confiance en soi de leur jeune en lui permettant d'exploiter son potentiel et ses attributs positifs, favorisant ainsi l'affirmation de soi. De plus, les victimes étant souvent de constitution physique plus faible, il est suggéré que le jeune puisse pratiquer un sport lui convenant pour renforcer sa capacité physique. Par le fait même, cela serait l'occasion pour lui de faire connaissance avec d'autres camarades et d'évoluer dans un environnement dans

lequel il n'est pas stigmatisé. Bref, de vivre des relations interpersonnelles positives. D'ailleurs, il est suggéré d'encourager le jeune à se lier d'amitié avec un élève de sa classe calme et sympathique ayant des points en commun avec lui. Cependant, l'auteur insiste sur le fait qu'il faut éviter de surprotéger la victime, car la surprotection du jeune risque de renforcer davantage son exclusion. Il est plutôt fortement suggéré aux parents d'encourager leur jeune à nouer des liens et à pratiquer des activités à l'extérieur de la maison. Finalement, Olweus (1999) conseille de mettre sur pied des groupes de partage animés par une professionnelle ou un professionnel qualifié dans lesquels les parents d'enfants victimes d'intimidation pourraient confronter leur perspective avec celle des parents d'agresseurs.

7.1.2 *L'approche systémique de Craig et Pepler*

Craig et Pepler (2000), s'inspirant de Olweus (1999), proposent une approche dite « systémique » (*Ibid.*, 2000, p. 12). Ces auteures soulignent à leur tour l'importance de l'implication des différentes personnes gravitant autour des jeunes, proposent une approche dite systémique et misent sur les rôles pouvant être joués par les acteurs gravitant autour du jeune. Selon les auteures, les changements doivent se faire à tous les niveaux du système. En effet, l'implantation des interventions doit se faire en partenariat avec les pairs, les jeunes intimidateurs, les victimes, les enseignantes ou les enseignants, le personnel surveillant, le personnel professionnel, les parents et la communauté. La pierre angulaire de cette approche serait la création et l'implantation d'une politique générale anti-intimidation qui inclut l'identification des types d'intimidation et la prévalence de celle-ci. Cette approche possède un volet intervention axé sur le développement d'attitudes prosociales, les stratégies pour éviter l'intimidation et la promotion de la coopération dans les interactions. Cette politique encouragerait le personnel de l'école et les élèves à dénoncer les actes d'intimidation et à assurer un suivi de ces actes d'intimidation. Des stratégies seraient mises sur pieds pour apporter un soutien aux victimes et aux individus agresseurs. L'implantation de cette approche requerrait également des changements dans

l'organisation de l'école et l'identification des ressources disponibles. De plus, une formation pour le personnel de l'école, les parents, les élèves et la communauté serait nécessaire. Finalement, l'évaluation de l'approche implantée serait essentielle afin de déterminer l'efficacité de la politique, les effets sur la prévalence de l'intimidation et les effets des interventions.

8. LES STRATÉGIES D'INTERVENTION AUPRÈS DE L'ÉLÈVE VICTIME

Bien qu'aucun modèle d'intervention pour aider spécifiquement les victimes d'intimidation en milieu scolaire n'ait été répertorié, l'importance d'intervenir directement auprès de la victime d'intimidation fait partie intégrante des principales approches suggérées (Craig et Pepler, 2000; Olweus, 1999; Roberts, 2009). Cependant, Roberts (2009) propose des stratégies d'intervention pour les aidantes et les aidants définies en cinq actions. La première action miserait sur l'écoute de la victime. L'écoute permettrait de cibler en premier lieu les éléments plus « superficiels » (*Ibid.*, p. 94). Ces éléments peuvent inclure notamment le nombre de personnes qui ont attaqué le jeune, dans quel endroit les actes d'intimidation se sont produits. Ces informations permettraient d'effectuer des actions concrètes. Par exemple, si un jeune déclare être harcelé dans le vestiaire, la surveillance pourrait être accrue dans ce secteur.

Outre les faits caractérisant les événements d'intimidation, l'auteur mentionne que le vécu du jeune doit être vu en profondeur et qu'il demeure essentiel pour aider la victime à créer un lien de confiance avec eux. De ce fait, l'empathie jouerait un rôle déterminant dans l'établissement de celui-ci. Il serait primordial de miser sur une écoute empathique, que l'auteur perçoit comme étant le fait de dire à l'autre que nous le comprenons à un niveau qui dépasse les détails anecdotiques. Le fait d'être compris se voudrait rassurant et sécurisant puisque ces jeunes, subissant le rejet et l'incompréhension face à leurs différences, auraient l'impression que personne ne peut les comprendre. Cette écoute empathique, en plus de permettre au jeune d'exprimer son vécu en lien avec les actes d'intimidation pouvant être subis,

permettrait de s'ouvrir davantage sur ses sentiments découlant des événements de victimisation.

Dans le même ordre d'idées, l'auteur mentionne qu'il peut être difficile de parler d'événements qui affectent le bien-être psychologique et qu'il s'avère essentiel de demeurer vigilant à la possibilité de faire vivre de la revictimisation au jeune. Roberts (2009) voit la revictimisation comme le fait de se rappeler des événements traumatisants ou d'y faire face. La victime se remémorerait en boucle et en détail ce qu'elle a vécu et s'installerait dans un schéma de revictimisation. Celle-ci se produirait lorsqu'on pousse les victimes à agir avant qu'elles ne soient prêtes, qu'on les force à parler de quelque chose qu'elles ne se sentent pas prêtes à partager, lorsqu'on les oblige à participer à un plan qu'elles n'approuvent pas et qu'on crée une situation qui les isole ou les prédispose à subir d'autres représailles. Il est donc recommandé d'utiliser une approche graduelle, de concert avec la victime, s'il y a présence d'hésitation ou de résistance.

La deuxième action consisterait à soutenir les efforts de la victime pour s'intégrer au milieu scolaire. Une fois la sécurité du jeune assurée, il serait essentiel de faire part à la victime que ce qui lui est arrivé est inacceptable et que cela n'est pas toléré à l'école. Le but étant de faire passer le message à la victime qu'elle a sa place dans son école et que les adultes font tout leur possible pour résoudre les situations problématiques. Cependant, l'auteur ajoute qu'il est essentiel de ne pas faire de fausses promesses aux jeunes en leur disant que les intervenantes ou les intervenants régleront le problème. Il demeure donc essentiel que le jeune sache qu'il joue un rôle clé et qu'il possède du pouvoir pour contrer les actes d'intimidation.

La troisième action consisterait à demander la permission à la victime avant de transmettre les informations indispensables aux intervenantes ou aux intervenants de l'école. Les victimes ressentiraient de la peur en lien avec de possibles représailles et l'impression de trahir leurs camarades en les dénonçant. Il demeure pertinent, selon

l'auteur, dans le cas où la dénonciation des actes en milieu scolaire est obligatoire, de se questionner à savoir si cela pourrait empirer la situation de la victime. Dans le cas d'un accord donné par la victime, cette dernière doit savoir quelles informations seront dites et à qui elles seront transmises. De plus, il demeure important de vérifier avec la victime si elle désire que certains détails demeurent confidentiels.

La quatrième action serait de déterminer si les parents doivent être mis au courant, puisqu'il est parfois indispensable de communiquer avec les parents pour les interventions. Cependant, il demeure pertinent de se demander si les difficultés vécues par le jeune doivent être systématiquement dénoncées aux parents. Selon Roberts (2009), l'intervention constante des adultes auprès des jeunes risquerait d'entretenir une dépendance et bloquerait le développement des habiletés nécessaires pour gérer les difficultés relationnelles avec les pairs.

Cependant, tout comme Craig et Pepler (2000) et Olweus (1999), l'auteur considère que les parents demeurent des partenaires et qu'ils jouent un rôle primordial dans l'aide à apporter à leur jeune victime d'intimidation et il existerait trois situations exigeant d'informer les parents. La première situation serait lorsque des cas d'intimidation sont de longue date, car les différentes intervenantes et les différents intervenants doivent leur garantir que l'école agit de façon responsable pour protéger leur enfant. La deuxième serait lorsqu'on considère que l'intimidation nuit aux études de leur enfant. Les blessures découlant de la victimisation prendraient du temps à s'estomper et pourraient jouer un rôle dans le fait que le jeune ne se sente plus à sa place à l'école. Une rencontre pour en discuter s'imposerait donc. La troisième situation serait lorsqu'on soupçonne que le jeune subit de l'intimidation.

La cinquième action consisterait à offrir à un soutien à long terme. Selon Roberts (2009), le fait d'être victime d'intimidation engendrait un stress et une pression affectant les victimes «au plus profond de leur être» (*Ibid.*, p. 111) et l'auteur suggère un suivi et une aide à long terme manifeste, laissant savoir à la

victime qu'elle aura de l'aide tant que le besoin sera présent chez elle et que celle-ci aura acquis suffisamment d'habiletés personnelles pour s'en sortir seule. Toujours selon le même auteur, un suivi efficace se concentrerait principalement sur six aspects. Le premier aspect consisterait à rehausser l'estime de soi de la jeune victime en lui faisant prendre conscience de sa valeur et en faisant en sorte qu'elle puisse entendre des choses positives à son sujet. De plus, l'auteur suggère une exploration du pourquoi ils en sont venus à penser des choses négatives à leur sujet pour leur permettre de prendre conscience du fait que ce sont les autres qui véhiculent une vision négative d'eux-mêmes. Il s'avère donc essentiel d'amener les élèves à cerner les remarques destinées à perturber leur équilibre.

Le deuxième aspect serait orienté vers l'amélioration des relations visant à renforcer leurs habiletés à maintenir des relations avec leurs pairs. Cette étape viserait donc l'apprentissage du comment établir des relations normales, c'est-à-dire, une relation qui n'est pas axée sur la recherche de pouvoir. Certaines victimes devront faire l'effort d'aller vers les autres et, d'autres, reconnaître leurs limites. Finalement, il est recommandé de familiariser les victimes avec des techniques visant à réduire l'anxiété.

Le troisième aspect consisterait à renforcer la capacité de l'individu à exprimer aux autres les limites de son espace personnel, de son bien-être physique, de la propriété du bien personnel et des comportements qu'il juge inacceptables. Cette affirmation de soi miserait sur l'acquisition de compétences verbales et comportementales. Le quatrième aspect se baserait sur l'élaboration avec la victime de la façon de désamorcer l'intimidation. Les solutions suggérées pour se protéger sont la désescalade verbale, le désamorçage, les mécanismes d'évitement, ignorer l'agresseur, quitter les lieux et le groupement entre pairs.

Le cinquième aspect de ce suivi à long terme serait axé sur les jeux de rôle. Ils permettraient à la victime de s'exercer pour éventuellement mettre à exécution les stratégies visant à contrer l'intimidation physique et psychologique qu'il subirait.

Le sixième aspect consisterait à ne pas abandonner la victime et à mettre en place un réseau d'aide pour assurer à long terme son bien-être. L'auteur suggère entre autres des groupes de soutien qui donneraient la possibilité aux jeunes d'exprimer leurs pensées et leurs émotions dans un environnement réconfortant. Outre le fait de partager leur expérience émotive en lien avec les événements, ces groupes de soutien permettraient de développer des habiletés permettant de réagir aux provocations des agresseurs. On parle aussi de soutien par les pairs désignés. Dans ce cas-ci, des victimes seraient jumelées avec des camarades qui se seraient portés volontaire pour leur donner de l'aide en cas de besoin.

9. LES INTERVENTIONS EN LIEN AVEC L'ESTIME DE SOI

Bien que le concept de l'estime de soi ait été largement étudié dans la littérature, les solutions d'interventions cliniques seraient significativement moins présentes dans celle-ci (Guindon, 2009). Cependant, certaines pistes d'intervention visant à maintenir ou rehausser l'estime de soi des individus ont été répertoriées. À ce sujet, Myers et Myers (1990) considèrent que le maintien de l'estime de soi demeure complexe et que son renforcement passerait par l'ouverture de soi aux autres. En effet, une façon efficace de maintenir l'estime de soi serait de s'exposer personnellement aux autres pour, par la suite, recevoir de la rétroaction. La personne ne pourrait écarter les doutes sur soi qu'en vérifiant avec les autres et en s'exposant directement et honnêtement à la rétroaction. Cependant, pour permettre la rehausse de l'estime de soi, Guindon (2009) considère que la rétroaction se doit d'être positive et non réfutée par la personne qui la reçoit.

Bariaud et Bourcet (1994), pour leur part, proposent des pistes pour aider spécifiquement l'adolescente ou l'adolescent ayant une estime de soi faible. Premièrement, il demeurerait essentiel de favoriser la prise de conscience de ses compétences et de ses qualités. L'amener à découvrir les domaines qu'il valorise et prendre conscience des différentes caractéristiques pouvant définir l'humain s'avérerait pertinent. En somme, lui faire prendre conscience de sa valeur même si ses caractéristiques ne sont pas les plus communes serait une stratégie appropriée. Pour ce faire, l'accompagner dans la construction d'idéaux qui sont en adéquation avec ses compétences et ses intérêts serait essentiel. Également, l'insertion dans des contextes sociaux plus valorisants favoriserait l'estime de soi de l'individu (*Ibid.*, 1994). Le non-jugement serait de mise. En effet, une note peut être nulle, plusieurs notes peuvent être nulles, mais l'adolescente ou l'adolescent ne devrait en aucun cas être considéré nul (Bressou, Gwénaelle, Nurra et Pansu, 2007). Finalement, il serait important de ne pas considérer l'adolescente ou l'adolescent uniquement comme un élève, mais plutôt comme une personne à part entière. D'ailleurs, le jugement des enseignantes ou des enseignants et des adultes entourant le jeune affecterait profondément l'image que l'élève se fait de soi et de sa propre valeur (*Ibid.*, 2007).

Guindon (2009), pour sa part, insiste sur l'importance de demeurer à l'affût des références négatives de la cliente ou du client à son sujet et de favoriser la restructuration cognitive. Selon la même auteure, la restructuration cognitive passerait par l'aide apportée à la cliente ou au client par l'identification de ses croyances irrationnelles. De plus, les clientes et les clients ayant une faible estime de soi auraient besoin de renforcement concernant leurs forces et leurs aptitudes. Une activité au cours de laquelle la cliente ou le client est invité à identifier les réalisations qu'il est le plus fier et heureux d'avoir accomplies au cours de sa vie serait pertinente. Dans ce cas-ci, il serait approprié d'encourager la cliente ou le client à identifier en détail ce qu'il a fait au cours de cette réalisation et de demeurer alerte pour faire ressortir les qualifications et forces que la cliente ou le client énumère en racontant ses réalisations (Jason, Lindsey et Spencer, 2009, dans Guindon, 2009) pour en faire

un portrait détaillé et réaliste (Guindon, 2009). Cette énumération serait suivie de l'identification des qualifications que la cliente ou le client apprécie le plus utilisée et ce qu'il valorise le plus.

10. LES INTERVENTIONS AUPRÈS DES VICTIMES

Il existe différentes approches utilisées pour les victimes. Le « débriefing » et la thérapie cognitivo-comportementale sont les plus largement utilisées (Brunet, Des Groseilliers Bousquet et Marchand, 2006). Voici donc la présentation de ces deux principales approches, suivies de la thérapie psychanalytique, de la thérapie *Eyes movement desensitization reprocessing* et de la thérapie par l'hypnose, pouvant être aussi utilisées auprès des victimes.

10.1 Le « débriefing »

Le « débriefing » est une méthode largement utilisée qui vise à atténuer, voir prévenir les symptômes liés aux troubles psychotraumatiques (Brunet, Des Groseilliers Bousquet et Marchand, 2006). Cette technique est utilisée 24 à 48 heures après les événements traumatisants et est pratiquée en groupe, mais serait couramment utilisée en individuel auprès de la population en générale (Bisson, 2003, dans *Ibid.*). Cette technique repose sur trois principes thérapeutiques : 1) la ventilation des émotions dans un contexte de groupe; 2) une discussion qui permet à l'individu de parler en détail de ce qui est arrivé pour obtenir réconfort de la part du groupe; 3) de l'information concernant les symptômes que la victime peut vivre ultérieurement, sur la mobilisation des ressources disponibles et un suivi thérapeutique, si besoin il y a (Mitchell, 1983, dans *Ibid.*). Le « débriefing » est composé de plusieurs étapes. La première étape vise à fournir des informations générales (objectifs, règles) sur la technique utilisée au sein du groupe. À la deuxième étape, les membres sont invités à partager leur vécu relié à l'évènement. Ensuite, les gens composant le groupe peuvent partager leurs réflexions en lien avec l'évènement. À l'étape suivante, les individus discutent de ce qui a été le plus traumatisant pour

eux et des symptômes qu'ils ont pu vivre. C'est à cette étape que les intervenantes ou les intervenants informent les participantes et les participants des réactions normales et des stratégies d'adaptation pouvant être utilisées. La dernière étape, quant à elle, a pour but de répondre aux questions des participantes et des participants, de donner des références et de conclure l'intervention (Mitchell, 1983, dans *Ibid.*).

Cependant, cette technique demeure contestée quant à son efficacité pour prévenir les symptômes post-traumatiques (Brunet, Des Groseilliers Bousquet et Marchand, 2006). En effet, le « débriefing » serait une méthode peu reconnue empiriquement et pourrait même amener des impacts négatifs à long terme (*Ibid.*, 2006). Selon Vila (2009), il suffirait d'une mauvaise indication ou d'une intervention inadaptée pour élever le niveau de stress de la victime, amenant une accentuation du niveau de culpabilité de la victime et un renforcement du trauma. Toutefois, il s'avère que cette technique aurait un impact sur la moyenne de la durée des symptômes, et ce, dans 50 % des cas (Audet et Katz, 2006) et fournirait des ingrédients utiles et appréciés pour l'intervention (Brunet, Des Groseilliers Bousquet et Marchand, 2006). En effet, outre l'accueil rassurant et confortable qu'elle permet, elle favorise la prise en charge de la victime amenant ainsi chez elle la perception d'un soutien et d'une reconnaissance en lien avec ce qu'elle a vécu. Cela pourrait donc amener chez la personne un sentiment de satisfaction en lien avec l'intervention et une diminution des symptômes (Brunet, Des Groseilliers Bousquet et Marchand, 2006). Cette technique amènerait une éducation face aux symptômes pouvant être vécus, entraînant une normalisation de ceux-ci et, par le fait même, une diminution de l'anxiété chez le sujet. En effet, il serait rassurant pour la victime d'être informé que ses « flash-backs », son sentiment de peur et de méfiance ainsi que son insomnie sont des réactions typiques passagères liées à l'évènement et ne sont en aucun cas liés à de la folie ou à une maladie mentale sévère (Marchand et Brillon, 1990, dans Brunet, Des Groseilliers Bousquet et Marchand, 2006).

10.2 La thérapie cognitivo-comportementale

La thérapie cognitivo-comportementale serait une approche couramment utilisée et validée empiriquement dans le traitement des symptômes post-traumatiques et son précurseur, le stress aigu (Brunet, Des Groseilliers Bousquet et Marchand, 2006). Le but principal de cette approche viserait de nouveaux apprentissages (Brunet, Des Groseilliers Bousquet et Marchand, 2006) basés sur des techniques d'exposition, les techniques de restructuration cognitives et les techniques de gestion de l'anxiété (Sabouraud-Séguin, 2006). La thérapie cognitivo-comportementale serait une thérapie active et directive dans laquelle il y a des échanges, une recherche d'informations et une définition la plus claire possible du problème rencontré. L'intervenante ou l'intervenant amène la cliente ou le client à identifier les situations et le vécu cognitif et émotionnel rattaché à celles-ci pour réévaluer la justesse de ce comportement ou de cette cognition (Sabouraud-Séguin, 2006). Bref, l'intervenante ou l'intervenant encourage la cliente ou le client à adopter une position plus distante, moins émotionnelle, qui tient compte de plusieurs autres hypothèses. Pour ce faire, trois techniques peuvent être utilisées : les techniques d'exposition, les techniques de restructuration cognitives et les techniques de gestion de l'anxiété.

10.2.1 Les techniques d'exposition

La thérapie cognitivo-comportementale viserait à prévenir les comportements d'évitement des situations perçues comme dangereuses par la victime (Brunet, Des Groseilliers Bousquet et Marchand, 2006) ou ceux visant à nier cognitivement ce qui lui est arrivé, en exposant la victime à « l'objet traumatique » (*Ibid.*, p. 4). L'exposition aurait pour but de déconnecter l'association entre le stimulus neutre devenu dangereux et d'éteindre la réaction émotionnelle intense qu'il provoque depuis le traumatisme (*Ibid.*). Selon les mêmes auteurs, l'exposition serait la technique la plus efficace pour diminuer les symptômes post-traumatiques.

10.2.2 *La restructuration cognitive*

Le but de la restructuration cognitive serait de permettre à la victime de resituer l'évènement traumatique, mais dans une réalité plus objective (Brunet, Des Groseilliers Bousquet et Marchand, 2006). Elle permet de réévaluer le degré de menace. Le thérapeute aide donc la victime à se concentrer sur l'environnement actuel et à évaluer le degré de menace de façon réaliste. Ce repositionnement aurait pour but d'équilibrer les aspects négatifs et positifs de l'évènement (*Ibid.*). Le thérapeute, à l'aide de cette restructuration cognitive, aide la victime à modifier les pensées négatives pouvant l'habiter et permet à celle-ci de s'approprier des pensées plus positives. Il existe donc une certaine mise à jour des cognitions. Cette mise à jour des cognitions s'effectue lorsque la victime expose la situation traumatique. On tente avec la victime d'identifier la prévisibilité de l'évènement, la contrôlabilité de l'évènement et le sentiment de culpabilité ressenti par la victime. Cette restructuration vise aussi à permettre à la victime d'identifier son discours interne et d'identifier les distorsions cognitives présentes.

10.2.3 *Les techniques de gestion de l'anxiété*

Les techniques de gestion de l'anxiété ont pour but de diminuer l'anxiété par l'apprentissage du contrôle de celle-ci. Pour ce faire, il existerait cinq techniques (Sabouraud-Séguin, 2006). La première serait la restructuration cognitive définie précédemment. La deuxième serait la relaxation respiratoire qui vise à aider la victime à relaxer en réduisant sa respiration. Pendant cette relaxation, on demande à la victime de penser au mot calme et de reproduire cette technique à la maison. Ensuite, il y a la relaxation musculaire. On demande à la victime de relaxer ses muscles et ceci est combiné à la technique de respiration. La troisième axerait sur l'appropriation de comportements affirmés. Un comportement affirmé « [...] est la capacité pour une personne de s'exprimer clairement et directement, mais sans agressivité, ses pensées et ses sentiments. » (*Ibid.*, p. 103). On aiderait donc les victimes à exprimer leur demande et leur refus sans colère et à interrompre une

conversation qui leur déplaît. La quatrième, quant à elle, viserait à apprendre aux victimes à réévaluer les situations dans le moment présent. Le thérapeute demande au client de clarifier ses problèmes un par un et d'utiliser la procédure de résolution de problème qui se base sur une définition claire du problème, la recherche d'un maximum de solutions possibles, l'identification des pour et des contre pour chaque solution, le choix d'une solution et la planification pas à pas de celle-ci. Ensuite, il y a analyse du résultat. Si le premier choix ne fonctionne pas, il y a redéfinition de la problématique et recommencement du cycle jusqu'à satisfaction.

10.3 Autres approches

10.3.1 La thérapie psychanalytique

La thérapie psychanalytique/psychodynamique vise à faire prendre conscience aux victimes de leurs conflits intérieurs et de leurs difficultés, à aider les victimes à développer leur empathie face aux sentiments et aux demandes des autres, et à développer des relations saines et leur capacité d'introspection (Thurin, 2006).

10.3.2 La thérapie EMDR (Eyes movement desensitization reprocessing)

La thérapie *EMDR* consiste à inviter la cliente ou le client à se remémorer l'évènement en image. Pendant que la cliente ou le client se remémore ces événements stressants, la thérapeute ou le thérapeute stimule le client sur le point kinesthésique, visuel ou auditif jusqu'à ce qu'il y ait une baisse de l'anxiété (Brunet, Des Groseilliers Bousquet et Marchand, 2006). Cette technique, qui viserait une reprogrammation positive, aurait comme objectif global de faire naître chez l'individu des sentiments positifs, de faciliter les prises de conscience et de modifier les croyances et les cognitions. Cependant, cette technique exige des thérapeutes spécialement formés et expérimentés (*Ibid.*).

10.3.3 La thérapie par l'hypnose

L'utilisation l'hypnose traditionnelle, qui consisterait à incruster dans l'inconscient du patient le fait qu'il est guéri, serait une contre-indication (Simon, 2006). Simon (2006) propose la définition de l'hypnose suggérée par Spiegel qui la définit comme « une réponse à un signal venant d'un autre ou de l'intérieur de nous-mêmes, qui active une capacité de changement d'état de conscience chez le sujet, et permet une plus grande concentration dans une direction donnée » (Spiegel, 1974, dans *Ibid.*, p. 140). Cette approche vise à permettre à la victime d'avoir accès à son inconscient, car celui-ci contiendrait les solutions aux problèmes qu'elle peut rencontrer (*Ibid.*).

11. LE COUNSELING DE CARRIÈRE SELON LECOMTE ET SAVARD

En counseling de carrière, l'individu est considéré dans sa singularité et sa subjectivité. Selon Lecomte et Savard (2009), le counseling de carrière vise à aider la personne avec des enjeux d'orientation, de réorientation, d'insertion, de réinsertion et d'adaptation ou de réadaptation professionnelle. Pour ce faire, la conseillère ou le conseiller d'orientation doit veiller à accompagner la cliente ou le client dans ses changements qui, bien qu'ils soient déstabilisants, permettront éventuellement la résolution de ses difficultés qui font obstacles à son développement de carrière. Cet accompagnement doit être caractérisé par une collaboration mutuelle entre la conseillère ou le conseiller et la cliente ou le client. Pour instaurer cette collaboration, outre le climat de validation et de confiance, la conseillère ou le conseiller d'orientation devra s'assurer de créer l'alliance sur le plan des tâches et des buts à atteindre tout en créant un lien émotif avec la cliente ou le client. Sachant que cette alliance demeure un facteur majeur pour le changement de la cliente ou du client (Lecomte et Savard, 2006), il est possible de constater l'ampleur de son importance dans le processus de counseling de carrière. Donc, tout au long des trois phases de ce processus non linéaire, la conseillère ou le conseiller d'orientation devra veiller à maintenir cette alliance et à la restaurer s'il y a lieu.

Bref, le counseling de carrière serait avant tout un processus relationnel qui axe l'intervention sur la validation et la reconnaissance du vécu subjectif de la cliente ou du client, une analyse des intérêts, des valeurs et des aptitudes, mais aussi, une reconnaissance de la déstabilisation que le changement en lien avec des enjeux d'orientation, de réorientation, d'insertion, de réinsertion, d'adaptation et de réadaptation professionnelle.

12. LES TROIS PHASES DU PROCESSUS DE COUNSELING DE CARRIÈRE

Voici les trois phases du processus de counseling de carrière et les éléments contenus dans chaque phase.

12.1 La phase exploration de soi

Cette phase est caractérisée par l'accueil de la cliente ou du client. C'est l'occasion de créer un premier contact basé sur la validation et la création d'un climat de confiance. À cette phase, la cliente ou le client fait part de son besoin ou de sa demande et la conseillère ou le conseiller d'orientation veille à identifier la difficulté qui se cache derrière cette demande ou ce besoin. Lecomte et Savard (2008) parlent alors d'énoncé subjectif explicatif qui se formule ainsi : « Tu as de la difficulté à... parce que... » (p. 39). Ensuite, il y a l'exploration du vécu subjectif et intersubjectif pluridimensionnel (affectif, somatique, cognitif, comportemental, relationnel et contextuel) en lien avec cette difficulté. Enfin, c'est à cette étape que l'alliance de travail sur les objectifs et les buts sera instaurée pour favoriser le lien émotif.

12.2 La phase compréhension de soi

La deuxième phase vise à amener une intégration et une clarification en lien avec l'expérience subjective et intersubjective. La conseillère ou le conseiller d'orientation explore avec la cliente ou le client le vécu pluridimensionnel en lien avec la difficulté que celui-ci éprouve. Le vécu pluridimensionnel réfère au vécu

affectif, somatique, cognitif, comportemental, relationnel et contextuel (Savard, 2008). Cette exploration permettra de comprendre les dimensions, les causes et les conséquences rattachées à la situation de la cliente ou du client.

Toujours dans cette phase de compréhension de soi, il y a clarification des ressources et des limites personnelles et environnementales qui passent par l'identification des intérêts, des valeurs et des aptitudes, ainsi que des croyances, des besoins et des tensions qu'elles peuvent faire vivre à l'individu. Cette tension influencerait les choix professionnels (Lecomte et Savard, 2009). La cliente ou le client organiserait de façon subjective ses ressources et ses limites ainsi que sa perception de soi et des autres. Cette organisation serait fortement influencée par les croyances et les schémas. Un schéma serait une disposition qui prendrait source dans l'enfance et influencerait toute notre vie. Celui-ci découlerait de ce que nous font subir notre famille ou les amies et amis et s'intégrerait à notre personnalité (Klosko et Young, 2003). Par exemple, un enfant abandonné par sa mère pourrait recréer plus tard dans sa vie d'adulte des situations dans lesquelles il subit des abandons.

Quant aux intérêts, aux valeurs et aux aptitudes, ils découleraient eux aussi d'une histoire développementale. Au sujet des intérêts, selon les mêmes auteurs, ce n'est pas parce qu'une personne s'adonne à une activité qu'elle fait partie de ses intérêts. En effet, il peut y avoir deux sortes d'intérêts. Les intérêts dits d'adaptation, qui ont permis à la personne de se protéger d'une situation perturbante durant l'enfance, et ceux par croissance, qui ne seraient pas contaminés par une situation vécue dans l'enfance (*Ibid.*, 2009). Les aptitudes, quant à elle, sont développées par choix ou par obligation. Une aptitude développée par obligation référerait, par exemple, à un enfant qui est contraint à exercer son piano des heures durant dans le but de le maîtriser parfaitement. En revanche, cet enfant pourrait décider de maîtriser cet instrument, car c'est pour lui un bon moyen d'exprimer son talent artistique. Les valeurs, quant à elles, peuvent prendre naissance à partir de besoins non répondus ou à partir de besoins qui ont été satisfaits dans son environnement physique et social.

Qui plus est, ces besoins non répondus durant l'enfance pourraient amener la cliente ou le client à mettre plus ou moins de côté son individualité (*Ibid.*, 2009), car l'enfant, de par sa vulnérabilité, mettrait de côté ses besoins pour faire plaisir à ses parents ou pour s'adapter à son milieu familial (Savard, 2008).

Or, constatant l'ancrage des intérêts, des valeurs, des aptitudes, des croyances et des schémas, il est possible de comprendre que le changement découlant d'une nouvelle compréhension de l'organisation subjective qu'exigent les enjeux liés à un processus de counseling de carrière amènera la cliente ou le client à faire des allers-retours fréquents entre le maintien (contraction) et l'ouverture (expansion), tantôt à l'aide de mécanismes d'autorégulation, ou encore, par le biais de mécanismes d'autoprotection. Il est donc nécessaire que la conseillère ou le conseiller d'orientation tienne compte de ces oscillations et qu'il garde en tête qu'elles permettent à la cliente ou au client de maintenir sa cohésion interne et son sentiment d'identité personnelle (*Ibid.*, 2008).

À la suite de cette nouvelle organisation de soi, une compréhension de soi renouvelée émerge, ce qui permettra à la cliente ou au client d'identifier les enjeux pour sa carrière que la situation recherchée en lien avec son ou ses problèmes identifiés (*Ibid.*, 2008).

12.3 La phase concrétisation de la compréhension de soi

À cette phase, la cliente ou le client concrétise sa compréhension de soi avec l'aide de la conseillère ou du conseiller d'orientation. En effet, à cette étape, l'énoncé explicatif subjectif se transforme en énoncé conditionnel subjectif qui inclut la tension reliée au risque. Celui-ci sera formulé comme suit : « Si je veux... tout en risquant... je pourrais. » (Savard, 2008, p. 41). Le risque présent dans cet énoncé serait souvent en lien avec l'autoprotection et le schéma qui pourrait faire obstacle à la réalisation de l'objectif et de sa concrétisation par un plan d'action (*Ibid.*). Le « je

pourrais » fait référence aux options possibles pour la concrétisation de l'objectif (*Ibid.*). Ensuite, il y a l'étape de la validation des options où la cliente ou le client identifie l'impact de chacune d'elle sur soi, sur les autres et sur le système social en identifiant les pertes et les gains (*Ibid.*). Suite à cela, la cliente ou le client met en ordre de priorité ses options, pour ensuite choisir celle qui est le plus porteuse de changement.

Également, au cours de cette phase, il y a l'élaboration du plan d'action. Ce plan d'action est constitué à l'aide de différentes étapes ou différents moyens pour atteindre l'objectif. Pour chacune de ces étapes ou pour chacun de ces moyens, la cliente ou le client élabore un échéancier. Ensuite, la cliente ou le client identifie les obstacles pouvant se présenter et les ressources personnelles et environnementales sur lesquelles il peut compter pour les surmonter (*Ibid.*). La cliente ou le client est invité à évaluer le pourcentage de réussite de son plan d'action. Il est important de souligner que le soutien social sur lequel la cliente ou le client peut compter occupe une place importante pour la réalisation des différentes étapes du plan d'action et souvent, l'intervenante ou l'intervenant est identifié comme étant le principal soutien (*Ibid.*). Ensuite, il y a la révision des objectifs dans le cas où ils semblent ou s'avèrent inatteignables pour la cliente ou le client. Finalement, il y a suivi de la mise en œuvre du plan d'action. Dans l'optique que l'intervenante ou l'intervenant est amené à mettre constamment à jour ses connaissances et à développer ses compétences (*Ibid.*), il importe que la conseillère ou le conseiller d'orientation mette en place des méthodes d'évaluation de ses interventions (*Ibid.*).

Il a été possible, dans ce chapitre, de définir les concepts et les éléments théoriques qui seront analysés afin de parvenir à identifier les pistes d'interventions possibles pour les conseillères et conseillers d'orientation qui œuvrent auprès des élèves qui subissent des actes d'intimidation. Le prochain chapitre présentera la méthodologie qui sera utilisée pour parvenir à spéculer sur ces pistes d'intervention.

TROISIÈME CHAPITRE

MÉTHODOLOGIE

Les chapitres précédents ont démontré l'ampleur du phénomène de l'intimidation ainsi que les conséquences possibles, les concepts s'y rattachant et les différentes interventions possibles pour prévenir ce phénomène ou intervenir directement avec les élèves qui en sont victimes. Le but de cette recherche étant de répondre à la question suivante : quelles sont les pistes d'intervention possibles pour les conseillères et les conseillers d'orientation qui interviennent auprès des élèves victimes d'intimidation en milieu scolaire? Il importe d'utiliser une méthode de recherche permettant d'établir des liens entre les concepts étudiés pour parvenir à identifier des pistes d'intervention en counseling de carrière. Dans ce cas-ci, la recherche spéculative est utilisée.

1. LA RECHERCHE SPÉCULATIVE

La recherche spéculative a pour but de produire des énoncés théoriques à partir d'autres énoncés théoriques (Gauthier, Martineault et Simard, 2001). De ce fait, le principal outil dans cette forme de recherche est la revue de littérature (Van der Maren, 1996, dans *Ibid.*). De plus, ce style de recherche ne vise pas à identifier des faits mesurables et observables, mais plutôt « à monter, mettre en scène, à peser le pour et le contre, à faire des choix et les soutenir à l'aide de l'argumentation » (*Ibid.*, 2001, p. 4). Or, puisque le but de cette recherche est de fournir des pistes d'interventions possibles pour les conseillères et les conseillers d'orientation qui interviennent auprès des élèves victimes d'intimidation, et que celles-ci seront issues de la littérature scientifique sur le sujet, il est possible d'affirmer que cette recherche est d'ordre spéculatif. Pour en arriver à établir ces hypothèses de pistes d'intervention, la méthode de l'analyse inférentielle par extension externe proposée par Van Der Maren (1996) illustrée ci-dessous est utilisée.

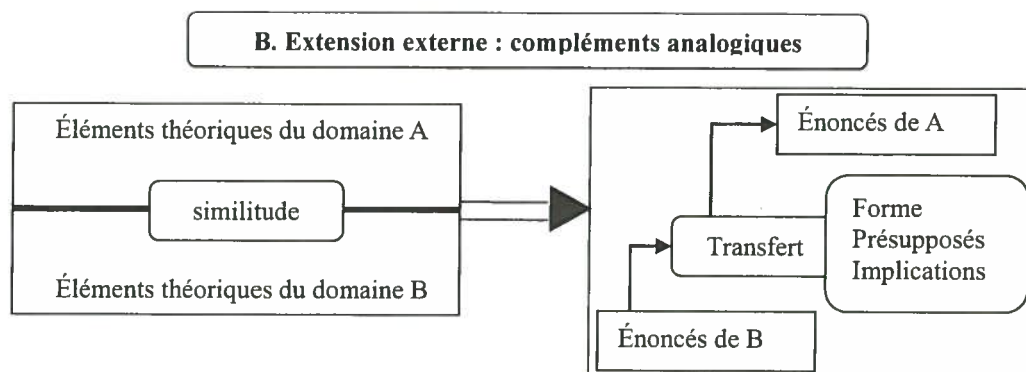


Figure 1 - Méthode pour l'analyse inférentielle par extension externe

Van Der Maren. J.-M. (1996). *Méthodes recherche pour l'éducation*. Montréal : Presses de L'Université de Montréal.

1.1 La construction du corpus utilisé

Avant d'en arriver à élaborer les analogies pertinentes entre le domaine A et le domaine B, la recherche spéculative exige que le corpus de bases des énoncés, soit les énoncés théoriques sur lesquels la recherche se base, soit identifié (Van Der Maren, 1996). Donc, dans ce cas-ci, le domaine A présent sur la figure est composé des éléments théoriques identifiés dans le modèle de counseling de carrière de Lecomte et Savard (2009). Ensuite, le domaine B sera composé des informations théoriques recueillies concernant l'intimidation en milieu le scolaire, les victimes et l'estime de soi. Par la suite, il y a identification des éléments pertinents en A et B pour procéder au transfert. Pour effectuer cette identification, la question suivante est posée : quelles informations identifiées en lien avec l'intimidation, la victime et l'estime de soi sont pertinentes à considérer pour l'élaboration de pistes d'intervention en counseling de carrière en lien avec le modèle de Lecomte et Savard? À la suite de cette investigation, un transfert des connaissances s'effectue pour procéder à la déduction de pistes d'interventions possibles pour la conseillère ou le conseiller d'orientation.

Le tableau ci-dessous sera utilisé pour identifier les éléments qui seront considérés dans le domaine A et le domaine B.

Tableau 1

Structure permettant l'élaboration du corpus

DOMAINE A		DOMAINE B		
Modèle de counseling de carrière de Lecomte et Savard		L'intimidation en milieu scolaire	Les victimes	L'estime de soi
Phases du changement	Étapes du processus de counseling de carrière	Éléments à considérer	Éléments à considérer	Éléments à considérer

1.2 La qualité du corpus utilisé

Selon Van Der Maren (1996), un corpus de qualité doit satisfaire quatre critères de qualité et de validité. Le premier critère en est un de crédibilité et est en lien avec l'accès aux sources du corpus utilisé. Dans le cas de cette recherche, les recherches documentaires effectuées visaient tout d'abord à accéder aux sources de première main. Les sources de première main ont été majoritairement utilisées dans le cas des thèmes principaux utilisés et les pistes d'intervention s'y rattachant (intimidation, estime de soi, victime et modèle de counseling de carrière). Lorsque l'utilisation de sources de seconde main était requise, l'auteure a utilisé un ouvrage de référence dont les auteurs ou auteurs étaient reconnus dans le domaine pour s'assurer d'utiliser une information juste et de qualité. Toujours selon Van Der Maren (1996), les éléments théoriques constituant le corpus se doivent d'être exhaustifs. Il faut donc éviter de recueillir uniquement l'information allant dans le sens de l'anticipation de départ. Pour cette étude, les propos divergents pouvant être identifiés dans la littérature ont été exposés afin d'amener une argumentation critique et représentative de la littérature étudiée. Un corpus de qualité mise aussi sur

l'authenticité des propos rapportés (*Ibid.*). L'auteure de cette recherche s'est abstenue de citer hors contexte afin d'éviter les déformations de propos ou les interprétations non justes. De plus, les propos ont été rapportés avec justesse et précision. Finalement, un corpus de qualité se doit d'être composé d'informations à jour. Dans le cadre de cette recherche, une attention particulière a été portée afin de recueillir les informations les plus récentes.

2. LE CHOIX DU MODÈLE DE COUNSELING DE CARRIÈRE

Le modèle de counseling de carrière de Lecomte et Savard a été sélectionné pour définir les pistes d'interventions possibles et trois raisons ont motivé ce choix. Premièrement, ce modèle axe sur l'importance de la relation interpersonnelle entre la conseillère ou le conseiller d'orientation et la cliente ou le client. Or, sachant que les élèves victimes d'intimidation en viennent à avoir des relations interpersonnelles quasi inexistantes (Bowen, 2003; Craig et Pepler, 2001; Roberts, 2009) et que les relations interpersonnelles jouent un rôle important dans de multiples sphères de la vie de la personne (Blustein et Felsman, 1999; Myers et Myers, 1990; Super, 1997), cet élément demeure pertinent puisqu'on suppose qu'il pourra permettre une certaine réparation à ce niveau. Deuxièmement, ce modèle permet d'intervenir en considérant tous les enjeux en lien avec l'orientation professionnelle (Savard, 2008). Troisièmement, ce modèle se veut aussi intégratif, il tient compte des différents facteurs biopsychosociaux impliqués dans la difficulté d'orientation professionnelle que peuvent vivre les clientes et les clients. Dans le cas des victimes d'intimidation, certains de ces facteurs biopsychosociaux sont mis en relief dont l'estime de soi, la dépression, le traumatisme et le soutien social.

Ce chapitre a présenté la méthodologie utilisée pour parvenir à identifier des pistes d'intervention possible pour les conseillères et les conseillers d'orientation œuvrant auprès des victimes d'intimidation en milieu scolaire. Le prochain chapitre fait état des hypothèses d'intervention identifiées.

QUATRIÈME CHAPITRE

LE COUNSELING DE CARRIÈRE AUPRÈS DES ÉLÈVES VICTIMES D'INTIMIDATION : PISTES D'INTERVENTION POSSIBLES

Les chapitres précédents ont montré l'ampleur du phénomène de l'intimidation, ses conséquences dans diverses sphères, les concepts s'y rattachant ainsi que la méthode de recherche utilisée pour parvenir à répondre à la question suivante : quelles sont les pistes d'intervention possibles pour les conseillères et les conseillers d'orientation œuvrant auprès d'élèves victimes d'intimidation? Ce chapitre présente donc les éléments à considérer recueillis dans le tableau présenté dans l'Annexe A et les pistes d'intervention retenues pour chacune des phases du modèle de counseling de carrière de Lecomte et Savard. Cette section débute par des pistes d'intervention possibles lors de l'accueil de l'élève victime qui se présente en état d'urgence.

1. LES INTERVENTIONS POSSIBLES AUPRÈS DE L'ÉLÈVE VICTIME POUR CHAQUE PHASE DU PROCESSUS DE COUNSELING DE CARRIÈRE

Voici les interventions possibles lors de l'accueil d'urgence, ainsi que celles pour les phases de l'exploration de soi, de la compréhension de soi et de la concrétisation de soi.

1.1 L'accueil de l'élève victime en état d'urgence en counseling de carrière

Il est possible que l'élève ayant vécu de l'intimidation depuis peu se présente dans le bureau de la conseillère ou du conseiller d'orientation. Selon Roberts (2009), une des premières étapes lorsqu'on est en présence d'un élève victime d'intimidation est de veiller à sa sécurité. Pour ce faire, il importe de demander des renseignements, par exemple, les lieux où l'élève est victime d'intimidation pour accroître la sécurité à ces endroits. Cependant, la transmission de cette information ne doit en aucun cas

porter préjudice à l'élève qui doit approuver la transmission des informations à son sujet (*Ibid.*, 2009). Cet accueil d'urgence pourrait être une occasion pour l'élève, s'il le désire, de ventiler sur ce qui s'est passé. De plus, le sentiment de peur vécu par l'élève peut l'amener à développer une aversion pour l'école, un abandon scolaire et une chute des moyennes scolaires (*Ibid.*, 2009). Donc, que l'élève se sente en sécurité demeure primordial. Qui plus est, l'expérience de se sentir en sécurité favoriserait des aspects du développement de carrière comme la capacité à prendre une décision professionnelle (Blusstein, Préziozo et Schultheiss, 1995; Hall, Moradi, Tokar et Withrow, 2003, dans Savard, 2008). Selon Roberts (2009), le fait d'être compris est sécurisant. Il serait donc pertinent au cours du processus de counseling de carrière que la conseillère ou le conseiller d'orientation démontre fréquemment sa compréhension en exprimant son empathie et en effectuant des reflets de l'expérience vécue par l'élève et des résumés de ses propos.

Eu égard à ce qui précède, l'écoute active serait un élément essentiel lors des interventions avec la cliente ou le client victime d'intimidation (Roberts, 2009). En effet, en plus de permettre à l'élève d'être compris, celle-ci permet de créer un lien de confiance qui demeure essentiel pour intervenir adéquatement avec l'élève (*Ibid.*, 2009). De plus, les victimes d'actes d'intimidation sont prédisposées à vivre des symptômes post-traumatiques (Fontaine et Réveillère, 2004), tels que des cauchemars, des pensées intrusives et des troubles du sommeil. Le fait que la conseillère ou le conseiller d'orientation se renseigne sur le sommeil de l'élève pourrait être pertinent afin d'avoir une idée de l'évolution de l'élève en lien avec le vécu découlant des actes d'intimidation subis. Par exemple, un élève pourrait faire des cauchemars en lien avec ces événements et ceux-ci pourraient diminuer au cours du processus ce qui pourrait indiquer une amélioration de l'état psychologique de celui-ci. Les actes d'intimidation subis par l'élève peuvent aussi amener le développement de troubles anxieux (*Ibid.*, 2004). Or, il demeurera important pour la conseillère ou le conseiller d'orientation d'informer le jeune quant à la normalité de ses symptômes pour le rassurer et diminuer son anxiété (Brunet, Des Groseilliers

Bousquet et Marchand, 2006). Cependant, sachant que c'est un médecin psychiatre qui peut effectuer un diagnostic complet concernant la santé mentale (Association des médecins psychiatres du Québec, 2010), en cas de doute par rapport à la possibilité d'un stress post-traumatique, une référence devra être effectuée. Par contre, sachant que le sentiment d'être prise en charge demeure aidant, car cela démontre à la victime qu'on se préoccupe d'elle (Brunet, Des Groseilliers Bousquet et Marchand, 2006), il est fortement recommandé à la conseillère ou le conseiller d'orientation de continuer à rencontrer la personne.

Un événement peut être vécu traumatisant pour certains et non traumatisant pour d'autres (Dupont, 2008). Il faudra donc veiller à ne pas minimiser le vécu de l'élève en lien avec les actes d'intimidations subis. Les schémas ancrés chez l'élève peuvent aussi influencer son vécu face aux événements d'intimidation. Par exemple, un jeune ayant des schémas dans le domaine séparation et rejet peut réagir de façon plus intense à ce rejet de la part de ses pairs puisque cela réactive chez lui quelque chose vécu dans l'enfance et le confronte à nouveau à des besoins fondamentaux non répondus.

Les élèves développant un syndrome post-traumatique peuvent avoir des excès de colère (DSM-IV-TR, 2003). Il serait important que la conseillère ou le conseiller d'orientation évite donc d'utiliser la confrontation trop rapidement et intensément.

Dans le même ordre d'idée, les élèves victimes qui développent un syndrome post-traumatique peuvent subir des pertes de mémoire quant aux événements subis (DSM-IV-TR, 2003). Ainsi, des informations oubliées par l'élève lors de la première rencontre pourraient être recueillies tout au long du processus d'accompagnement offert par la conseillère ou le conseiller d'orientation.

D'autre part, la validation du vécu de la victime revêt une grande importance (Sabouraud-Séguin, 2006). Cependant, sachant que les actes d'intimidation sont troublants psychologiquement pour les élèves (Roberts, 2009), il s'avère essentiel de ne pas brusquer le dévoilement des confidences par rapport à ce vécu pour éviter de mettre la victime dans un schéma de revictimisation (*Ibid.*, 2009). La conseillère ou le conseiller d'orientation devra donc veiller à respecter le rythme de la cliente ou du client. Dans ce contexte, les questions ouvertes, permettant à la cliente ou au client de partir de son propre lieu, seraient plus pertinentes qu'une série de questions pouvant faire revivre un sentiment d'intrusion chez la victime. Toujours dans l'optique d'éviter la revictimisation, il sera important de ne pas forcer la victime à poser des actions avec lesquelles elle est en désaccord et d'éviter de l'impliquer dans un processus d'intervention avec des buts qui ne lui conviennent pas (*Ibid.*, 2009).

Il sera essentiel de vérifier s'il y a présence d'un soutien social pour la victime puisqu'il est considéré important pour la réhabilitation (Engel, 1990; Billette, Guay et Marchand, 2005). Aussi, la détresse et la dépression chez les victimes d'intimidation peuvent les amener à avoir des idées suicidaires (Robert, 2009) et dans les cas les plus extrêmes, à passer à l'acte (Craig et Pepler, 2007). La vigilance et l'action de demander à l'élève s'il songe au suicide seront donc de mise. De plus, le stress post-traumatique peut amener les élèves victimes à revivre dans le moment présent les actes qu'ils ont subis (DSM-IV-TR, 2003). La conseillère ou le conseiller d'orientation devra s'attendre à ce que certains comportements de ce type puissent apparaître tout au long du processus. En lien avec cela, l'idée de travailler en partenariat avec différentes intervenantes et différents intervenants (direction de l'école, psychologue, travailleuse sociale ou travailleur social, psychoéducatrice ou psychoéducateur, médecin, etc.) afin d'amener une intervention ajustée lors des situations de crise est recommandée.

Finalement, selon Roberts (2009), les jeunes victimes d'intimidation vivraient un sentiment de solitude. De ce fait, des groupes de discussion composés de jeunes vivant la même situation pourraient être aidants. Ces groupes devraient être axés, entre autres, sur la validation du vécu émotionnel et l'appropriation de techniques pour se protéger contre les agressions (*Ibid.*, 2009). En résumé, cette intervention d'urgence devrait être axée sur la création d'un lien de confiance basé sur l'écoute active, l'empathie, la validation du vécu de la victime et, au besoin, la divulgation d'informations pouvant être aidante pour la cliente ou le client, et ce, dans le respect du rythme de la cliente ou du client. Roberts (2009) stipule que le renforcement de l'estime de soi, qui se veut faible chez les victimes, est important. Ce renforcement peut commencer à cette phase en considérant l'élève comme une personne à part entière (Bariaud et Bourcet, 1994).

Une fois que cet accueil d'urgence est effectué, la cliente ou le client demeurera prédisposé à commencer le processus de counseling de carrière avec la conseillère ou le conseiller d'orientation. La phase exploration de soi pourra donc débiter.

1.2 La phase exploration de soi auprès de l'élève victime

Lors de cette première phase de changement du processus de counseling de carrière, l'identification de l'énoncé subjectif explicatif s'effectue (Savard, 2008), permettant d'identifier la difficulté vécue par la cliente ou le client. Or, sachant que les victimes d'intimidation peuvent éprouver des difficultés scolaires, une aversion envers l'école (Roberts, 2009), une vision négative de leur futur (DSM-IV-TR, 2003) et un manque de motivation ou de désir à pousser leurs études plus loin, dû entre autres à leur faible estime d'eux-mêmes (Martinot, 2001), il est possible que la cliente ou le client évoque le fait qu'il désire intégrer le marché du travail ou encore, trouver une formation de courte durée. Il sera donc important que la conseillère ou le conseiller d'orientation s'intéresse à la motivation sous-jacente à cette demande, et, s'il

y a lieu, explore les mécanismes d'autoprotection sous-jacents, tel que souligné par Lecomte et Savard (2009). D'ailleurs à ce sujet, de par leur faible estime d'eux-mêmes, les élèves victimes peuvent se présenter de façon autoprotectrice (Myers et Myers, 1990). Un élève pourrait par exemple, dans le but de se protéger, tenter de provoquer le rejet de la conseillère ou du conseiller d'orientation. Cette faible estime de soi ayant aussi un impact sur la motivation du jeune, il est possible que la conseillère ou le conseiller d'orientation en vienne à croire qu'il y a manque de motivation par rapport au processus d'orientation. Donc, les interprétations trop rapides quant à l'implication du jeune et du manque de motivation par rapport au processus de counseling de carrière devraient être évitées.

C'est également à cette étape que l'alliance sur les buts et sur les tâches se réalise et que le lien émotif se dessine (Savard, 2006). Au sujet des buts du processus de counseling de carrière auprès des victimes d'intimidation, il est possible que les élèves ne soient pas en mesure d'en fixer un précisément. Dans cette situation, la conseillère ou le conseiller d'orientation, en collaboration avec la cliente ou le client, cherche un but qui soit acceptable et tolérable pour lui d'autant plus que la faible estime de soi peut entraîner un certain mépris envers le succès (Myers et Myers, 1990). Il faudra donc veiller à ne pas le projeter trop loin dans l'avenir. Par exemple, ils pourraient dans un premier temps dire qu'ils vont discuter ensemble de comment se déroule sa semaine et, en particulier, lorsqu'il est en cours. Sur le plan de leurs objectifs personnels, les victimes d'intimidation tendent à vivre un sentiment d'impuissance (Roberts, 2009), ils peuvent prendre peur devant les obstacles et choisir de les éviter (Dozot, Piret et Romainville, 2009). Eu égard à ce qui précède, il est donc pertinent que la conseillère ou le conseiller d'orientation, pour maximiser les chances de réussite du processus, établisse avec l'élève de petits objectifs réalisables qui pourraient être revus au fil des rencontres, plutôt qu'un objectif global pouvant décourager l'élève et lui faire vivre une expérience de non-réussite pouvant affecter son estime de personnel (Bariaud et Bourcet, 1994). Par exemple, il pourrait être décidé d'un commun accord avec l'élève qui s'absente fréquemment de l'école

l'après-midi, de tenter de demeurer au moins deux après-midi complets à l'école. En plus d'être réalisable, cet objectif encouragerait les efforts de l'élève à se maintenir dans son milieu scolaire, élément essentiel pour aider l'élève (Roberts, 2009).

Pour ce qui est du lien émotif pour créer l'alliance, étant donné que les bouleversements émotionnels peuvent être présents chez les victimes d'intimidation (Fontaine et Réveillère, 2004; Roberts, 2009) et que les élèves aux prises avec un stress post-traumatique peuvent vivre un détachement envers les autres (DSM-IV-TR, 2003), la conseillère ou le conseiller d'orientation doit demeurer alerte au fait que cette alliance puisse être difficile à instaurer avec l'élève, dont la confiance envers les autres est ébranlée par les actes d'intimidation subis. Aussi, leur faible estime de soi peut faire en sorte que ces élèves possèdent un vocabulaire moins riche (Myers et Myers, 1990). Il est donc possible qu'ils aient plus de difficulté à exprimer leur vécu. Dans ce cas, proposer un vocabulaire à l'élève ou lui fournir une liste lui permettant ainsi de mettre des mots sur ce qu'il vit sur le plan du vécu pluridimensionnel pourrait être aidant. Par exemple, l'appropriation d'un nouveau vocabulaire pourrait permettre à l'élève de mieux exprimer le plaisir ressenti lors d'activités, ce qui sera essentiel lorsque viendra le temps d'identifier ses intérêts. Par contre, dans le cas où l'élève vit un stress post-traumatique, il est possible que le plaisir lié à ces activités ne soit plus présent (DSM-IV-TR, 2003). Il faudra donc demeurer vigilant face à ces pertes de plaisir et effectuer une référence si cet état de non-plaisir persiste.

De plus, la faible estime de soi des élèves victime d'intimidation prédispose à être plus sensible au jugement d'autrui (Dozot, Piret et Romainville, 2009) et le jugement des enseignantes ou des enseignants et des adultes entourant le jeune affecterait profondément l'image que l'élève se fait de soi et de sa propre valeur (Bressou, Gwénaelle, Nurra et Pansu, 2007). De surcroît, selon Myers et Myers (1990), le regard de l'autre jouerait un rôle important dans la construction de l'estime de soi. Il importe donc que la conseillère ou le conseiller d'orientation soit attentif au

message qu'il peut véhiculer de par ses réactions, son langage non verbal et son regard, pour éviter que l'élève se sente jugé ou que son estime de soi soit atteinte.

Une fois que cette exploration de soi est effectuée, la phase suivante qui est axée sur une nouvelle compréhension de soi peut débuter.

1.3 La phase compréhension de soi auprès de l'élève victime

À cette étape, l'élève, avec l'aide de la conseillère ou le conseiller d'orientation, explore ses ressources et ses limites, qu'elles soient personnelles ou environnementales. Cette exploration passe par l'identification des intérêts, des valeurs, des aptitudes et des croyances (Savard, 2008). Or, le fait d'avoir été victime peut influencer ces derniers. Par exemple, au niveau des aptitudes, les victimes d'intimidation ayant une piètre image et estime d'elles-mêmes (Rigby, 2003; Robert, 2009) et un manque de confiance en eux (Roberts, 2009) peuvent se positionner négativement quant à leurs forces et présenter un discours négatif sur elles-mêmes (Guindon, 2009). Pour aider les élèves sur ce plan, il serait pertinent que la conseillère ou le conseiller d'orientation veille à aider l'élève à se faire un portrait juste et réaliste de lui-même (Jason et Spencer, 2009, dans Guindon, 2009), en demeurant alerte aux forces que l'élève énumère sans en avoir conscience, lui démontre qu'il a confiance en lui (Martinot, 2001). Par exemple, si le jeune vient encore à l'école malgré ce qu'il subit, la conseillère ou le conseiller d'orientation pourrait faire ressortir le fait qu'il est capable de faire preuve de courage, de détermination et qu'il sait aller chercher de l'aide. Ces éléments représentent des ressources personnelles et environnementales. De surcroît, selon Myers et Myers (1990), une seule personne peut aider à changer la perception d'un individu envers lui-même. Le rôle de la conseillère ou conseiller d'orientation revêt donc une grande importance pour aider l'élève à modifier les perceptions qu'il peut avoir de lui-même. Par contre, les gens possédant une estime de soi plus faible peuvent ressentir un malaise en lien avec l'idée d'entendre des choses positives à leur sujet (Myers et

Myers, 1990). Il s'agira dans ce cas-ci de faire ressortir les forces de façon graduelle pour s'assurer que celles-ci soient assimilées et non réfutées par l'élève, donc efficaces (Guindon, 2009). Ainsi, puisque Lecomte et Savard (2009) favorisent l'autonomie des clientes et des clients en counseling de carrière, la conseillère ou le conseiller d'orientation pourrait, à mesure que le processus avance et que l'élève reprend confiance en ses ressources, l'inciter à identifier ses propres forces tout en lui offrant son aide pour le faire. L'activité de Guindon (2009) qui propose à l'élève d'identifier les réalisations pour lesquelles il est le plus fier et ce dans quoi il se sent bien pourrait être utilisée.

D'autre part, l'anxiété vécue par les élèves peut devenir handicapante lorsque vient le temps d'effectuer certaines tâches (Falardeau, 2007). En effet, les élèves peuvent avoir entre autres des problèmes de concentration (DSM-IV-TR, 2003; Roberts, 2009). Donc, les activités d'exploration de soi pourraient être plus difficiles à réaliser pour l'élève. La faible estime de soi, pour sa part, ferait en sorte que les élèves seraient très critiques envers leur travail et qu'ils ne croiraient pas en leur unicité et différence (Myers et Myers, 1990). Or, sachant qu'un processus de counseling de carrière repose sur l'importance de la subjectivité de la cliente ou du client (Lecomte et Savard, 2009), il serait donc pertinent que la conseillère ou le conseiller d'orientation insiste sur le fait qu'il n'existe pas de bonnes ou de mauvaises réponses et qu'il y a place à la différence dans les réponses données. La conseillère ou le conseiller d'orientation pourrait également offrir, dans un premier temps, de faire les activités d'exploration de soi ensemble. Cette manière de procéder consoliderait l'alliance et permettrait possiblement à la cliente ou au client d'augmenter sa confiance en soi et aux autres. Sachant que les techniques de gestion de l'anxiété sont recommandées pour les victimes (Roberts, 2009), il serait pertinent d'en proposer à l'élève. Les exercices de respiration proposés par Sabouraud-Séguin (2006) pourraient s'avérer pertinents. Toutefois, si cette anxiété s'avère persistante et handicapante, une référence à un médecin devrait être envisagée.

On pourrait aussi constater des tensions au niveau des valeurs, des intérêts et des aptitudes. En effet, dans l'optique d'une vision développementale de ces éléments (Savard, 2008), il est possible que ceux-ci aient été contaminés par les expériences perturbantes vécues par le jeune (*Ibid.*, 2008). Par exemple, l'élève pourrait parler d'un intérêt pour la relation d'aide qui est apparu depuis qu'il a subi des actes d'intimidation. Il serait important que la conseillère ou le conseiller d'orientation garde en tête que les intérêts développés par adaptation peuvent amener de l'hésitation et que les choix basés sur ces intérêts prédisposent davantage à l'épuisement et rend le maintien en emploi plus difficile (Lecomte et Savard, 2009). Ceci pouvant être expliqué par le fait que l'élève peut choisir un métier ou une profession pour combler un manque, ce qui peut amener l'élève à se surinvestir ou à se retrouver devant l'incapacité d'établir des limites dans le cadre de cet emploi ou de cette profession (Lecomte et Savard, 2009). Néanmoins, ceci n'exclut pas la possibilité de faire un choix basé sur un intérêt développé par adaptation, mais on devra inciter l'élève à demeurer vigilant.

La conseillère ou le conseiller d'orientation pourrait considérer cette situation comme une opportunité pour travailler avec l'élève sa capacité à établir ses limites (Roberts, 2009). Pour ce faire, les activités d'affirmation de soi issues de la thérapie cognitivo-comportementale pourraient être utilisées. En guise d'exemple, la conseillère ou le conseiller d'orientation pourrait, avec l'élève, faire des jeux de rôle et aider l'élève à exprimer ses besoins et à dire non de façon convenable. D'autre part, il est possible qu'un élève ait subi du dénigrement en lien avec un intérêt qu'il affectionne particulièrement et qu'il rejette systématiquement des choix incluant celui-ci¹. Ce même intérêt peut avoir été l'élément déclencheur de l'intimidation, par exemple, un jeune qui refuse d'entamer des études dans une carrière en informatique, car il se fait traiter de noms et rejeter puisqu'on lui envie sa facilité dans le domaine. On devrait procéder à la vérification constante des explications derrière les choix

¹ Propos mentionnés par Réginald Savard dans le cadre d'une rencontre de direction tenue le 8 juillet 2010.

rejetés pour vérifier si cette exclusion peut découler des mauvaises attributions sur soi, la peur de la compétition (Martinot, 2001) due à une faible estime de soi (p. ex. : le refus de poser sa candidature pour l'admission à un programme contingenté) ou le dénigrement de la part de ses pairs d'intérêts qu'il affectionne particulièrement. Il va sans dire qu'on devra également vérifier si le fait d'avoir été victime d'intimidation a un effet sur le rejet de telle ou telle profession.

Les victimes d'intimidation peuvent vivre de l'exclusion (Bowen, 2003) et la destruction de leurs relations sociales (Craig et Pepler, 2007). Or, sachant que le degré d'attachement avec les pairs jouerait un rôle primordial dans la construction des idées sur soi (Forner, 2007), dans l'exploration de soi, des intérêts et des professions (Bluestein et Felsman, 1999), et dans la cristallisation des intérêts (Super, 1963), il serait pertinent que la conseillère ou le conseiller d'orientation, bien que son implication soit de mise dans la cadre du processus, explore avec l'élève son degré d'attachement avec les pairs et le soutien social qu'il pourrait aller chercher dans son entourage. Par exemple, il pourrait être suggéré à l'élève de s'inscrire à des activités en dehors de l'école. Ces contacts, en plus de lui permettre de connaître un lieu valorisant (Bariaud et Bourcet, 1994) où il n'est pas stigmatisé (Olweus, 1999), pourraient lui permettre de se comparer à d'autres jeunes, de pousser son exploration et de valider les perceptions qu'il a de lui-même, lui permettant de mieux choisir parmi des choix proposés. En effet, les perceptions de soi permettraient à l'individu de comparer ce qu'il est pour identifier les différences et les similarités et sélectionner selon les caractéristiques des choix proposés ce qui lui convient le plus parmi ceux-ci (Niedenthal et Setterlund, 1993, dans Martinot, 2001). Qui plus est, aider l'élève à identifier des choix qui sont en adéquation avec ses compétences et ses intérêts permettrait le maintien de son estime personnelle (*Ibid.*, 1994).

Dans un autre ordre d'idées, l'implication des parents peut être bénéfique pour l'élève victime d'intimidation (Craig et Pepler, 2007; Olweus, 1999; Roberts, 2009). Il serait pertinent d'impliquer ceux-ci dans les activités effectuées au cours du

processus de counseling de carrière. Par exemple, une activité ou les membres de la famille ou des amies et des amis doivent identifier des intérêts, des valeurs, des aptitudes qu'ils croient que l'élève possède. Par le fait même, l'élève s'exposera à la rétroaction, élément essentiel pour le rehaussement de l'estime de soi (Myers et Myers, 1990). Finalement, l'élève, en fréquentant d'autres pairs et en sollicitant l'aide de ses parents, bénéficierait d'un soutien social qui se veut essentiel au bien-être psychologique et physique (Billette, Guay et Marchand, 2005).

Cependant, compte tenu du fait que le soutien social ne peut être bénéfique que si la personne le perçoit comme tel (Billette, Guay et Marchand, 2005) et qu'un soutien social perçu négativement peut avoir des impacts psychologiques négatifs chez une victime (*Ibid.*, 2005), il serait important que la conseillère ou le conseiller d'orientation vérifie la perception de l'élève en lien avec ce soutien dans le but de s'assurer de lui faire vivre une expérience d'exploration et de compréhension de soi constructive, plutôt que destructive pour son image ou son estime de soi. Sans oublier que le fait que d'avoir une faible estime de soi prédispose à être davantage influencé par l'opinion des autres concernant les perceptions de soi (Martinot, 1995). Également, pour certaines personnes, aller chercher de l'aide peut être vécu comme une expérience humiliante². La conseillère ou le conseiller d'orientation devra donc explorer avec l'élève son vécu en lien avec le fait d'aller chercher un soutien dans son entourage. Dans le cas où la participation de l'entourage s'avérerait non aidante ou trop humiliante pour l'élève, la conseillère ou le conseiller d'orientation pourrait lui-même effectuer la rétroaction. Aussi, sachant que de par leur faible estime d'eux-mêmes les élèves sont plus prédisposés à être limités au niveau de la connaissance des choix de carrière qui s'offrent à eux (Martinot, 2001), il serait important de veiller à ce que l'élève ait accès à des outils pertinents et riches en termes d'information scolaire et professionnelle (p. ex. : *Repères*). Néanmoins, puisqu'un très grand nombre d'informations peut accentuer l'indécision lors d'une prise de décision

² Propos mentionnés par Réginald Savard dans le cadre d'une rencontre de direction tenue le 19 août 2010.

(Falardeau, 2007) et que les élèves victimes d'intimidation de par leur état anxieux (Fontaine et Réveillère, 2004) sont plus prédisposés à en vivre, la recherche devra être accompagnée par la conseillère ou le conseiller d'orientation et le vécu en lien avec l'information donnée devra être constamment vérifié.

1.4 La phase concrétisation de la compréhension de soi auprès de l'élève victime

À la suite d'une nouvelle compréhension de soi, l'élève et la conseillère ou le conseiller d'orientation pourront concrétiser celle-ci à l'aide d'options tolérables et intégrables visant à résoudre la difficulté exprimée par l'élève au plan de son développement de carrière. C'est à cette étape que la conseillère ou le conseiller d'orientation formule un énoncé subjectif explicatif révisé incluant la tension reliée au risque (Lecomte et Savard, 2009). Or, toujours en prenant en considération que les élèves victimes d'intimidation en milieu scolaire tendent à avoir une estime de soi plus faible (Rigby, 2003; Roberts, 2009) et que celle-ci entraîne une peur de prendre des risques (Myers et Myers, 1990), la conseillère ou le conseiller d'orientation devrait prendre conscience que revêt l'importance d'identifier avec l'élève un risque tolérable et acceptable pour favoriser la réussite du plan d'action. D'autant plus que ce risque est souvent en lien avec l'autoprotection et le schéma et peut faire obstacle à la réalisation du plan d'action (Savard, 2008).

Lors de cette phase, il est possible que l'élève ait plus de facilité à identifier les obstacles qui pourraient nuire à la réalisation de ce plan d'action puisque qu'une faible estime de soi incite à mettre l'accent sur ses faiblesses plutôt que sur ses forces (Myers et Myers, 1990), ce qui rendra, par le fait même, plus ardue l'identification des ressources pour contrer une éventuelle difficulté lors de la mise en œuvre du plan d'action. Si la conseillère ou le conseiller d'orientation constate une difficulté dans l'identification de ses ressources, il sera important de faire un retour sur ce qui a été

identifié avec l'élève à la phase compréhension de soi ou de compléter avec l'élève si des ressources importantes ont été oubliées ou non identifiées.

D'autre part, l'élève anxieux peut en venir à l'élaboration de scénario catastrophique advenant une prise de décision qui ne serait pas la bonne (Falardeau, 2007). Dans ce cas-ci, l'appropriation de raisonnements plus rationnels et moins émotifs issus de l'intervention cognitivo-comportementale mentionnés par Sabouraud-Séguin (2006) pourrait être utilisée. La conseillère ou le conseiller d'orientation pourrait explorer ces scénarios avec l'élève et lui faire prendre conscience des raisonnements irrationnels derrière ces scénarios. Par exemple, si un élève considère que s'il se trompe de choix de carrière cela voudra dire qu'il deviendra un perdant, la conseillère ou le conseiller d'orientation devrait regarder avec lui qu'est-ce qui lui fait croire cela et ainsi de suite, pour en arriver à lui faire prendre conscience de sa croyance irrationnelle et des impacts de celle-ci sur son développement de carrière. Aussi, Sabouraud-Séguin (2006) propose, lors de l'accompagnement d'une victime qui veut résoudre une difficulté, la recherche d'un maximum de solutions possibles, l'identification des pour et des contre pour chaque solution, le choix d'une solution et la planification pas à pas de celle-ci. La conseillère ou le conseiller d'orientation devra donc porter une attention particulière à ces étapes, qui font partie intégrante du plan d'action proposé par Savard (2008). On pourrait notamment favoriser les tempêtes d'idées lors de l'identification des solutions et établir avec l'élève des échéanciers très précis pour maximiser les chances de réussite. Il est possible aussi que lors de l'identification du pourcentage de possibilité de réussite du plan, l'élève en choisisse un plutôt faible. Dans ce cas-ci, aider l'élève à identifier un pourcentage réaliste serait important.

La conseillère ou le conseiller d'orientation demeure souvent le seul soutien social pour les clientes et les clients lors de l'application du plan d'action (Savard, 2008). Sachant que les élèves victimes d'intimidation subissent une véritable

destruction de leurs relations sociales (Craig et Pepler, 2007), il sera essentiel que la conseillère ou le conseiller d'orientation rassure l'élève quant à son soutien avant, pendant et après l'application du plan d'action. Pour ce faire, la conseillère ou le conseiller d'orientation pourra, par exemple, en accord avec l'élève, effectuer des relances auprès de ce dernier pour vérifier comment cela se passe pour lui et suggérer de le rencontrer de nouveau si des difficultés sont jugées handicapantes pour le maintien ou la continuité de l'élève en lien avec son ou ses choix. Il pourra y avoir un retour dans la phase exploration de soi, la phase compréhension de soi ou la phase concrétisation de l'exploration de soi si besoin il y a.

Le présent chapitre a tenté de proposer diverses pistes d'intervention pouvant être utilisées par les conseillères et les conseillers d'orientation œuvrant auprès des élèves qui sont victimes d'intimidation en milieu scolaire. Il y a eu présentation du tableau contenant les différents éléments retenus en lien avec le modèle de counseling de carrière et les éléments retenus en lien avec l'intimidation en milieu scolaire, la victime, l'estime de soi et les pistes d'intervention qui émergent de cette analyse.

CONCLUSION

L'objectif de cet essai est de présenter les pistes d'intervention, pour la conseillère ou le conseiller d'orientation, en lien avec chaque phase du modèle de processus de counseling de carrière de Lecomte et Savard dans le but d'aider les élèves victimes de l'intimidation en milieu scolaire. Les chapitres précédents ont permis de répondre à la question de recherche suivante : quelles sont les pistes d'intervention possibles pour les conseillères et les conseillers d'orientation qui interviennent auprès des élèves victimes d'intimidation en milieu scolaire? Cette partie présente les principaux apports de cette recherche, ses limites ainsi que les recherches futures pouvant s'ensuivre.

1. L'APPORT DE CETTE RECHERCHE

On peut croire que cette recherche apporte une contribution pour l'intervention en counseling de carrière. Bien qu'elle présente certaines limites, elle éclaire aussi certains aspects.

1.1 Les limites de cette recherche

Les deux premières limites pouvant être identifiées sont en lien avec la nature même de la recherche spéculative. En effet, les pistes d'intervention suggérées sont des hypothèses et il n'y pas eu de validation des interventions proposées dans cet essai. Il aurait donc été intéressant de valider l'efficacité de ces pistes d'intervention auprès des conseillères et conseillers d'orientation, voire également à les expérimenter pour en vérifier l'efficacité. De surcroît, la littérature en lien avec le sujet était peu volumineuse et les auteures et les auteurs spécialisés dans ce phénomène étaient peu nombreux. Finalement, la dernière limite identifiée de cette recherche en est une en lien avec l'application de la recherche spéculative puisqu'une

plus grande expérience clinique aurait pu permettre d'approfondir davantage les interventions proposées.

1.2 Ce qu'éclaire cette recherche

Cette étude a éclairé certains aspects amenant des éléments de réponse à la question de recherche.

1.2.1 La réponse à la question de recherche

L'analyse du phénomène de l'intimidation en milieu scolaire et de ses multiples conséquences tant au plan psychologique, physique, social et carriérologique a permis de se poser la question : quelles sont les pistes d'intervention possibles pour les conseillères et les conseillers d'orientation qui interviennent auprès des jeunes victimes d'intimidation en milieu scolaire? Pour répondre à cette question, trois concepts visant à mieux connaître le phénomène de l'intimidation et le vécu des victimes ont été étudiés : l'intimidation en milieu scolaire, la victime, le concept de soi et les pistes d'intervention se rattachant à sa valeur subjective : l'estime de soi. De plus, les pistes d'intervention découlant de chacun de ces concepts ont été identifiées. Ensuite, il y a eu présentation du modèle de counseling de carrière de Lecomte et Savard (2009) et l'identification des éléments à considérer pour chaque concept. Finalement, à l'aide de la méthode élaborée par Van Der Maren (1996), nous avons pu effectuer un transfert et spéculer sur les pistes d'intervention possibles pour les conseillères et les conseillers d'orientation. Il y a donc eu identification de liens intéressants entre le phénomène de l'intimidation en milieu scolaire et l'intervention en counseling de carrière. Ainsi, les conseillères ou les conseillers d'orientation pourraient être mieux outillés pour intervenir auprès de cette clientèle.

1.2.2 Les atouts pour atteindre le but visé

Le principal atout pour répondre à la question de recherche est l'identification des similitudes entre les informations recueillies en lien avec l'intimidation en milieu scolaire et leurs transferts dans les phases du modèle de counseling de carrière de Lecomte et Savard (2009). À notre connaissance, ce processus analogique n'avait jamais été tenté.

1.2.3 Les retombées pour l'orientation

L'information contenue dans cet essai pourrait outiller les conseillères et les conseillers d'orientation afin d'aider les élèves qui sont victimes d'intimidation en milieu scolaire en tenant compte des particularités pouvant les caractériser. En effet, le processus de counseling de carrière proposé par Lecomte et Savard (2009) permet d'aider l'élève tout en tenant du compte de son vécu subjectif et des facteurs biopsychosociaux pouvant interagir sur son développement personnel et de carrière. Or, sachant que de considérer le vécu subjectif en intervention favorise l'efficacité de la conseillère ou du conseiller d'orientation (Savard, 2008), cette recherche permet donc d'élaborer des pistes d'intervention empreintes d'une meilleure efficacité.

1.2.4 Les retombées pour la recherche en général

Cette étude, avec son analyse du vécu des victimes d'intimidation et des différentes conséquences possibles et les moyens pouvant être utilisés pour leur apporter une assistance adéquate au plan de la carrière, ouvre la porte à l'étude du phénomène de l'intimidation en milieu scolaire sous des angles différents.

2. LES RECHERCHES FUTURES

Cette présente recherche ouvre la porte à d'autres études qui pourraient s'inscrire dans un cadre théorique ou pratique. Il serait pertinent d'évaluer ou de valider l'efficacité des interventions proposées et utilisées par les conseillères et les conseillers d'orientation pour procéder à l'amélioration de celles-ci. De plus, cette recherche fût axée sur les pistes d'intervention possibles auprès des victimes d'intimidation. Or, sachant que les personnes qui intimident et les témoins d'actes d'intimidation subissent eux aussi des conséquences liées à ces événements (Craig, 1998, dans Boyce, King et Roche, 2001), il serait intéressant d'effectuer une recherche visant à identifier les pistes d'intervention possibles pour cette clientèle, en tenant compte de leurs particularités et de leur vécu en tant que personne qui intimide ou témoin. Finalement, puisque les conséquences liées à l'intimidation peuvent faire écho jusque sur le marché du travail à l'âge adulte et prédisposer, par exemple, à un chômage de longue durée (Varhama, 2005), il s'avérerait pertinent d'étudier les pistes d'interventions possibles en counseling de carrière en lien avec le maintien au travail pour les adultes ayant subi des actes d'intimidation au cours de leur enfance ou de leur adolescence.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- American Psychiatric Association. (2003). *DSM-IV-TR : Manuel diagnostique et statistique de troubles mentaux* (Trad. par A. Pelissollo, B. Granger, B. Hanin, C.B Pull, G. Chaillet, G. Parmentier, Guelfi, J.-D, I. Waintraub, L. Staner, M.A. Crocq, M.I. Paillère-Martinot, S.Arbabzadeh et T. Flament). (4^e éd.). Paris : Masson. (1^{re} éd. 1952).
- Association des médecins psychiatres du Québec (2010). *Site de l'association des psychiatres du Québec*. Site téléaccessible à l'adresse <<http://www.ampq.org/>>. Consulté le 2 août 2010.
- Audet, J. et Katz, J.F. (2006). *Précis de victimologie générale* (2^e éd.). Paris : Dunod (1^{re} éd. 1989).
- Bariaud, F. et Bourcet, C. (1994). Le sentiment de la valeur de soi à l'adolescence. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 23(3), 271-290.
- Beaulieu, J., Blaya, C. et Royer, E. (2007). Victimization par les pairs : une réalité franco-québécoise. Document présenté dans le cadre du Congrès sur l'actualité de la recherche en formation et en éducation tenu à Strasbourg du 28 août au 31 août.
- Billette, V., Guay, S. et Marchand, A. (2005). Le soutien social et les conséquences psychologiques d'une agression sexuelle : synthèse des écrits. *Revue santé mentale au Québec*, 3(2), 101-120.
- Blustein, D.L. et Felsman, D.E. (1999). The role of peer relatedness in later adolescent career development. *Journal Vocational Behaviors*, 54(2), 279-295.
- Bowen, F. (2003). Agir de manière préventive : une nécessité pour lutter contre l'intimidation et le taxage. Communication présentée lors de la conférence d'ouverture présentée dans le cadre du colloque sur l'intimidation et le taxage au Québec. Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire, Montréal 22-23 janvier.
- Boyce, W.F., King, M.A. et Roche, J. (2006). *Des cadres sains pour les jeunes. Enquête sur la santé des jeunes d'âge scolaire*. Ottawa : Agence de la santé publique du Canada.

- Brandibas, G., Jeunier, B. et Stilhart, C. (2007). Harcèlement entre élèves conséquences somatiques et psychologiques. *Revue de stress et de trauma*, 7(3), 143-151.
- Bressou, P., Gwénaelle, J., Nurra, C. et Pansu, P. (2007). Le jugement scolaire : un déterminant des croyances sur soi des élèves. *Psychologie & Éducation* 3, 23-40.
- Brunet, A., Des Groseilliers Bousquet, I. et Marchand, A. (2006). La prévention du trouble post-traumatique : tout n'a pas encore été tenté. *Canadian Psychology*, 47(4), 273-283.
- Bujold C. et Gingras, M. (2000). *Choix professionnel et développement de carrière : théories et recherches* (2^e éd.). Boucherville : Gaëtan Morin (1^{re} éd. 1989).
- Card, N. et Hodges, E. (2008). Peer victimization among schoolchildren: correlations, causes, consequences, and consideration in assessment and intervention. *School Psychology Quarterly*, 23(4), 451-461.
- Caron, J. et Guay, S. (2005). Soutien social et santé mentale : concept, mesures, recherches récentes et implications pour les cliniciens. *Santé mentale au Québec*, 30(2) 15-41.
- Centre National de Prévention du Crime. (2008). *Programmes de lutte contre l'intimidation en milieu scolaire : résumé*. Santé et sécurité publique du Canada : Canada. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.publicsafety.gc.ca/res/cp/res/bully_exec-fra.aspx>.
- Craig, W.M. (2001). L'intimidation et les bagarres In W.F. Boyce, M. A. King et J. Roche (dir.). *Les jeunes au Canada : leur santé et leur bien-être*. (p. 87-99). Ottawa : Agence de la santé publique du Canada.
- Craig, W.M. et Pepler, D.J. (2000). *Making a Difference in Bullying*. Report 60. LaMarsh Centre for Research on Violence and Conflict Resolution, York University and Department of psychology Queen's University. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.melissainstitute.org/documents/MakingADifference.pdf>>.
- Craig, W.M. et Pepler, D.J. (2007). Understanding bullying: from research to practice. *Canadian Psychology*, 48(2), 86-93.
- Dewulf, M.C. et Stillhart, C. (2005). Le vécu des victimes de harcèlement scolaire. *MT Psychiatrie*, 8(2), 95-100.

- Dozot, C., Piret, A. et Romainville, M. (2009). L'estime de soi des étudiants de première année du supérieur en abandon d'études. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 38(2), 135-160.
- Dupont, J. (2008). Qu'est-ce qu'une victime? *Le Coq-héron*, 195(4), 25-31.
- Engel, F. (1990). Victime d'actes criminels : une intervention professionnelle. *Criminologie*, 23(2), 5-22.
- Falardeau, I. (2007). *Sortir de l'indécision*. Québec : Éditions Septembre.
- Fontaine, R. et Réveillère, C. (2004). Le bullying (ou victimisation) en milieu scolaire : description, retentissements vulnérabilisants et psychopathologiques. *Annales Médico Psychologiques*, 162, 588-594.
- Forner, Y. (2007). L'indécision de carrière des adolescents. *Le travail humain*, 70(3), 213-234.
- Fortin, L., Lepage, C. et Marcotte, D. (2006). L'intimidation et la dépression à l'école : analyse critique des écrits. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(1), 227-246.
- Gauthier, C., Martineau, S. et Simard, D. (2001). Recherches théoriques et spéculatives : considérations méthodologiques et épistémologiques. *Recherche qualitative*, 22, 3-32.
- Guindon, M.H. (2009). *Self-esteem across the lifespan: issues and interventions*. New York : Routledge.
- Hergott, E., Houbre, B., Tarquinio, C. et Thuilier, I. (2006). Bullying among students and its consequences on health. *European Journal of Psychology of Education*, 21(2), 183-208.
- Klosko, J.S. et Young, J.E. (2003). *Je réinvente ma vie. Vous valez mieux que vous ne pensez* (Trad. par M. Perron). Montréal : Les Éditions de l'Homme.
- Lecomte, C. et Savard, R. (2009). Counseling de carrière avec ses enjeux d'orientation, de réorientation, d'adaptation et de réadaptation. Document non publié. Québec : Université de Montréal et Université de Sherbrooke.
- Martinot, D. (1995). *Le soi : les approches psychosociales*. Paris : Presses Universitaires de Grenoble.
- Martinot, D. (2001). Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3), 483-502.

- Monks, C.P. et Smith, P.K. (2008). Concepts of bullying: developmental and cultural aspects. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 20(2), 101-112.
- Myers, G.E. et Myers, M.T. (1990). Le concept de soi : Qui suis-je? *In Les bases de la communication humaine. Une approche théorique et pratique.* (Trad. par N. Germain, D. Monaghan et P. Racine). (2^e éd.) (p.51-72). Montréal : Chenelière/McGraw-Hill. (1^{re} éd. 1984).
- Olweus, D. (1999). *Violences entre élèves, harcèlements et brutalités : les faits, les solutions.* (Trad. par M.H. Hammen). Paris : ESF Éditeur.
- Olweus, D. (2003). A profil of bullying at school. *Educational Leadership*, 60(6), 12-17.
- Rigby, K. (2003). Consequences of bullying in the schools. *Canadian Journal of Psychiatrie*, 48(9), 583-590.
- Roberts, B. Jr. (2009). *L'intimidation chez les jeunes. Comprendre et aider les victimes et les intimidateurs* (Trad. par E. Duschesne). Montréal : Chenelière Éducation.
- Sabouraud –Séguin, A. (2006). Le traitement cognitivo-comportemental de l'état de stress post-traumatique *In Psychothérapie des victimes. Traitements, évaluations, accompagnement* (2^e éd.) (p. 79-110). Paris : Dunod.
- Savard, R. (2008). Notes de cours CCO 701 Counseling de carrière individuel III. Document non publié. Université de Sherbrooke, Département d'orientation professionnelle, Sherbrooke, Automne 2008.
- Simon, V. (2006). L'hypnose dans le traitement psychotraumatique. *In Psychothérapie des victimes. Traitements, évaluations, accompagnement* (2^e éd.) (p. 137-149). Paris : Dunod.
- Super, D.E. (1964). *La psychologie des intérêts.* Paris : Presses Universitaires de France.
- Thurin, J.M. (2006). Les psychothérapies dynamiques : intérêts, limites et évaluation. *In Psychothérapie des victimes. Traitements, évaluations, accompagnement* (2^e éd.) (p. 55-72). Paris : Dunod.
- Van der Maren, J.-M. (1996). Les stratégies de recherche spéculative. *In Méthodes de recherche pour l'éducation* (2^e éd.) (p. 133-156). Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal, De Boek Université.

- Varhama, L. (2005). Relation Between school bullying during and adolescence and subsequent long-term unemployment in adulthood in finish sample. *Psychology Report*, 96(2), 269-272.
- Vila, G. (2009). Violences et évènements traumatiques en milieu scolaire. *Revue Francophone du Stress et du Trauma*, 9(4), 228-230.
- Zillhardt, P. (2006). La thérapie EMDR (Eye Movement Desensitization Reprocessing) dans le traitement du psychotraumatisme. In *Psychothérapie des victimes. Traitements, évaluations, accompagnement* (2^e éd.) (p. 113-123). Paris : Dunod.

ANNEXE A

TABEAU 2 - ÉLÉMENTS À CONSIDÉRER POUR L'ÉLABORATION DES PISTES D'INTERVENTION POUR LES CONSEILLÈRES ET LES CONSEILLERS D'ORIENTATION

DOMAINE A		DOMAINE B		
Modèle de counseling de carrière de Lecomte et Savard		L'INTIMIDATION EN MILIEU SCOLAIRE	VICTIMES	ESTIME DE SOI
Phases du changement	Étapes du processus de counseling	Éléments à considérer	Éléments à considérer	Éléments à considérer
<p>EXPLORATION</p> <p>I - EXPLORATION DE SOI</p> <p>Reconnaître et valider par l'exploration de l'expérience subjective et intersubjective.</p> <p>Identification de la difficulté (besoin, demande) afin d'explorer ce qui empêche l'insertion ou la réadaptation professionnelle de la cliente ou du client.</p>	<p>I - IDENTIFICATION DU PROBLÈME PAR L'EXPLORATION DE SOI</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Accueil : premiers contacts 2. Motif de consultation 3. Énoncé explicatif subjectif (ÉES) 4. But(s) de l'entrevue et de la démarche : alliance de travail 	<p>ACCUEIL EN ÉTAT D'URGENCE :</p> <ul style="list-style-type: none"> - La sécurité du jeune est importante, il faut veiller à la protéger (Roberts, 2009). - Le recueil d'informations concernant les actes d'intimidation est pertinent (Robert, 2009). - La transmission des informations à d'autres personnes est importante, mais ne doit pas porter préjudice à la victime et celle-ci doit approuver les informations la concernant (Roberts, 2009). 	<p>ACCUEIL EN ÉTAT D'URGENCE :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le fait de rassurer la victime quant à la normalité des symptômes liés au choc post-traumatique est important (Brunet, Des Groseilliers Bousquet et Marchand, 2006). - Seul un médecin psychiatre peut effectuer un diagnostic complet concernant un problème de santé mentale (Association des Médecins Psychiatres du Québec, 2010). - Le sentiment chez la victime d'être pris en charge est important (Brunet, Des Groseilliers Bousquet et 	<p>ACCUEIL EN ÉTAT D'URGENCE:</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'importance de considérer l'élève comme une personne à part entière pour la hausse de l'estime de soi (Bressou, Gwénaelle, Nurra, et Pansu, 2007).

		<ul style="list-style-type: none"> - Le sentiment de peur peut amener une aversion pour l'école, l'abandon scolaire et une chute des moyennes scolaires (Roberts, 2009). - L'élève doit se sentir en sécurité (Roberts, 2009). - Le fait d'être compris est sécurisant (Roberts, 2009). - L'écoute active est essentielle, car elle permet de créer un lien de confiance et d'intervenir adéquatement (Roberts, 2009). - Le développement de troubles anxieux peut être présent chez la victime (Fontaine et Réveillère, 2004). - Les actes d'intimidation sont troublants psychologiquement pour les victimes (Roberts, 2009). - Les confidences ne doivent pas être forcées afin d'éviter la revictimisation. (Roberts, 2009). - La revictimisation peut apparaître lorsqu'on 	<p>Marchand, 2006).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Un événement peut être traumatisant pour une personne et non pour l'autre. (Dupont, 2008). - Les excès de colère sont possibles ainsi que les pertes de mémoire (DSM-IV-TR, 2003). - La validation du vécu occupe une grande importance (Sabouraud-Séguin, 2006). - Le soutien social est important pour la réhabilitation de la victime (Engel, 1990; Billette, Guay et Marchand, 2005). - La possibilité pour les victimes de revivre dans le moment présent ce qu'elles ont vécu est présente. (DSM-IV-TR, 2003). 	
--	--	---	--	--

		<p>demande à la victime de s'impliquer dans un programme d'intervention qui ne lui convient ou qu'on lui demande des actions avec lesquelles elle est en désaccord (Roberts, 2009).</p> <ul style="list-style-type: none">- Des symptômes découlant du choc post-traumatique peuvent être présents (manque de sommeil, manque de concentration) (Fontaine et Réveillère, 2004).- Le développement de troubles anxieux peut être possible (Fontaine et Réveillère, 2004).- La présence d'idées suicidaires (Fontaine et Réveillère, 2004; Roberts, 2009) et le passage à l'acte (Craig et Pepler, 2007) sont possibles- Le sentiment de solitude est présent (Roberts, 2009).- La rehausse de l'estime de soi est importante (Roberts, 2009).		
--	--	--	--	--

		<p>DÉBUT DE LA PHASE EXPLORATOIRE :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Une aversion envers l'école et des difficultés scolaires peuvent être présentes (Roberts, 2009). - Le sentiment d'impuissance est présent chez les élèves (Roberts, 2009). - L'encouragement des efforts à se maintenir dans le milieu scolaire est important (Roberts, 2009). - Les bouleversements émotionnels sont présents (Roberts, 2009) 	<p>DÉBUT DE LA PHASE EXPLORATOIRE :</p> <ul style="list-style-type: none"> -Le détachement envers les autres peut être présent ainsi que la vision d'un futur négatif (DSM-IV-TR, 2003). 	<p>DÉBUT DE LA PHASE EXPLORATOIRE :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le manque de motivation est présent chez une personne ayant une faible estime de soi ainsi que le manque de désir à accéder à des études plus poussées (Martinot, 2001). - Une faible estime de soi peut amener la personne à se présenter de façon autoprotectrice (Myers et Myers, 1990). - La faible estime de soi peut entraîner un certain mépris envers le succès (Myers et Myers, 1990). - Les gens avec une estime de soi faible peuvent prendre peur devant les obstacles et choisir de les éviter (Dozot, Piret et Romainville, 2009). - Les expériences de non-réussite affectent l'estime personnelle (Bariaud et Bourcet, 1994). - Une estime de soi plus faible amène l'individu à posséder un vocabulaire moins riche (Myers et Myers, 1990). - Une estime de soi faible
--	--	--	--	--

				<p>amène une sensibilité au jugement d'autrui (Dozet, Piret et Romainville, 2009).</p> <ul style="list-style-type: none">- Le jugement des enseignants ou des enseignants et des adultes entourant le jeune affecterait profondément l'image que l'élève se fait de soi et de sa propre valeur (Bressou, Gwénaelle, Nurra et Pansu, 2007).- La construction d'idéaux en adéquation avec les compétences et les intérêts est importante pour l'estime personnelle (Bariaud et Bourcet, 1994).- Les perceptions de soi jouent un rôle dans l'indécision vocationnelle (Forner, 2007).- La rehausse de l'estime de soi peut passer par la réalisation de réussites (Bariaud et Bourcet, 1994).- Une faible estime de soi peut amener la personne à avoir du mépris envers le succès (Myers et Myers, 1990).
--	--	--	--	--

<p>COMPRÉHENSION</p> <p>II -COMPRÉHENSION DE SOI</p> <p>Clarifier et intégrer par la compréhension de l'expérience subjective et intersubjective.</p> <p>Clarification de la situation de la cliente ou du client sous différents angles pour comprendre les dimensions, les causes et les conséquences.</p>	<p>II - CLARIFICATION DU PROBLÈME PAR LA COMPRÉHENSION DE SOI</p> <p>5. Clarification de l'expérience subjective pluridimensionnelle</p> <p>6. Clarification de l'organisation subjective des ressources et des limites personnelles et environnementales</p> <p>7. Énoncé explicatif subjectif révisé et l'objectif avec ses enjeux</p>	<p>- Les élèves victimes tendent à avoir une estime de soi plus faible (Rigby, 2003; Roberts, 2009).</p> <p>- Le manque de confiance en soi peut être présent chez les victimes (Roberts, 2009).</p> <p>- Le sentiment d'impuissance chez les victimes est présent (Rigby, 2003; Robert, 2009).</p> <p>- L'anxiété peut être présente (Fontaine et Réveillère, 2004; Roberts, 2009;) et handicapante lors de l'élaboration de certaines tâches et la prise de décision (Falardeau, 2007).</p> <p>- Les élèves victimes peuvent avoir des problèmes de concentration et avoir de la difficulté à mener à bien les tâches (DSM-IV-TR, 2003; Roberts, 2009).</p> <p>- Les techniques de gestion de l'anxiété sont pertinentes pour les victimes (Roberts, 2009).</p>	<p>- Certaines victimes vivraient un détachement envers les autres et une disparition du plaisir et l'intérêt liés à des activités (DSM-IV-TR, 2003).</p> <p>- Les exercices de respiration peuvent être aidants en lien avec l'anxiété vécue par les victimes (Sabouraud-Séguin, 2006).</p> <p>- Le soutien social est efficace si seulement la personne le perçoit comme tel (Billette, Guay et Marchand, 2005).</p> <p>- Le soutien social perçu comme non efficace par la victime peut avoir des impacts négatifs chez celle-ci (Billette, Guay et Marchand, 2005).</p> <p>- Le fait d'apprendre aux victimes à s'affirmer de façon convenable est aidant pour elles (Saubouraud-Séguin, 2006).</p>	<p>- Une faible estime de soi peut amener un positionnement négatif quant aux forces et aux aptitudes et un discours sur soi négatif (Guindon, 2009).</p> <p>- L'aide pour permettre à l'élève de faire un portrait juste et réaliste de lui-même est importante (Jason et Spencer, 2010, dans Guindon, 2009).</p> <p>- L'importance de démontrer à l'élève qu'on a confiance en lui (Martinot, 2001).</p> <p>- La perception d'un individu envers soi ne serait pas statique et chaque personne rencontrée ou situation vécue pourraient confirmer, mais aussi changer la perception qu'il a de lui-même (Myers et Myers, 1990).</p> <p>- La faible estime de soi peut amener une difficulté à entendre des choses positives à son sujet (Myers et Myers, 1990).</p> <p>- La rétroaction pour être efficace se doit d'être non réfutée par la personne qui la reçoit (Guindon, 2009).</p> <p>- La faible estime de soi peut</p>
--	---	---	---	--

		<ul style="list-style-type: none"> - La conseillère d'orientation ou le conseiller d'orientation doit aider l'élève victime à établir ses limites (Roberts, 2009). - Les jeux de rôle peuvent être utilisés chez les victimes d'intimidation en milieu scolaire (Roberts, 2009). - L'exclusion par les pairs est souvent présente (Bowen, 2003). - La destruction des relations sociales est possible (Craig et Pepler, 2007). - La fréquentation d'un cercle de pairs dans lequel il n'y a pas de stigmatisation est importante pour la victime (Olweus, 1999). - L'implication des parents peut être bénéfique pour l'élève victime d'intimidation (Craig et Pepler, 2007; Olweus, 1999; Roberts, 2009). 		<p>amener la personne à utiliser un vocabulaire moins riche (Myers et Myers, 1990).</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'estime de soi se formerait à l'aide du regard de l'autre (Myers et Myers, 1990). - La construction d'idéaux en adéquation avec les compétences et les intérêts est importante pour l'estime personnelle (Bariaud et Bourcet, 1994). - Les perceptions de soi jouent un rôle dans l'indécision vocationnelle (Forner, 2007). - La rehausse de l'estime de soi peut passer par la réalisation de réussites (Bariaud et Bourcet, 1994). - Une faible estime de soi peut amener la personne à avoir du mépris envers le succès (Myers et Myers, 1990). - L'aide pour permettre à l'élève de faire un portrait juste et réaliste de lui-même est importante (Jason et Spencer, 2009, dans Guindon, 2009). - Une faible estime de soi amène la personne à ne pas croire en son unicité et sa
--	--	--	--	--

				<p>différence (Myers et Myers, 1990).</p> <ul style="list-style-type: none">- Le degré d'attachement joue un rôle primordial dans la construction des idées sur soi, des intérêts et des professions (Blustein et Felsman, 1999) et dans la cristallisation des intérêts (Super, 1963) qui demeurent essentiels pour les choix vocationnels.- Les perceptions sur soi permettent de mieux choisir parmi les choix proposés (Niedenthal et Setterlund, 1993, dans Martinot, 2001).- La rétroaction est un élément essentiel pour la rehausse de l'estime de soi (Myers et Myers, 1990).- Une estime de soi plus faible prédispose à être limité au niveau de la connaissance de choix disponibles (Martinot, 2001).- La peur de la compétition est présente chez les élèves ayant une faible estime de soi (Martinot, 2001).
--	--	--	--	---

<p>ACTION</p> <p>III - CONCRÉTISATION DE LA COMPRÉHENSION DE SOI</p> <p>Concrétiser cette compréhension de l'expérience subjective et intersubjective par des options tolérables et intégrables.</p> <p>Planification de l'action, mise en œuvre et évaluation des résultats.</p>	<p>III - CONCRÉTISATION DE LA COMPRÉHENSION DE SOI</p> <p>8. Énoncé conditionnel subjectif en y incluant le risque relié à la réalisation de l'objectif poursuivi</p> <p>9. Génération d'options ;</p> <p>10. Validation intégrée des options d'efficacité personnelle</p> <p>11. Plan d'action: efficacité personnelle en action</p> <p>12. Suivi et généralisation</p>	<p>- Les élèves victimes d'intimidation ont besoin de suivi (Roberts, 2009).</p> <p>- Les élèves victimes d'intimidation en milieu scolaire tendent à avoir une estime de soi plus faible (Rigby, 2003; Roberts, 2009)</p> <p>- Une destruction des relations sociales peut être présente (Craig et Pepler, 2007).</p>	<p>- L'appropriation de raisonnements moins émotifs est suggérée (Sabouraud-Séguin, 2006)</p> <p>- La recherche d'un maximum de solutions possibles, l'identification des pour et des contres pour chaque solution, le choix d'une solution et la planification pas à pas de celle-ci est importante lors de la résolution de problèmes (Sabouraud-Séguin, 2006).</p>	<p>- Les personnes possédant une faible estime de soi prennent moins de risques (Myers et Myers, 1990).</p> <p>- Les personnes avec une faible estime d'eux-mêmes mettraient l'accent sur leurs faiblesses plutôt que sur leurs forces (Myers et Myers, 1990).</p>
---	---	--	---	--