

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI

**L'ADAPTATION PSYCHOSOCIALE DES ELEVES DU  
SECONDAIRE VICTIMES DE CYBERINTIMIDATION**

Mémoire présenté

dans le cadre du programme de maîtrise en éducation

en vue de l'obtention du grade de maître ès arts

PAR

© ALEXIS BOUDREAU

Octobre 2014

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI  
Service de la bibliothèque

Avertissement

La diffusion de ce mémoire ou de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire « Autorisation de reproduire et de diffuser un rapport, un mémoire ou une thèse ». En signant ce formulaire, l'auteur concède à l'Université du Québec à Rimouski une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de son travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, l'auteur autorise l'Université du Québec à Rimouski à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de son travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits moraux ni à ses droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, l'auteur conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont il possède un exemplaire.



**Composition du jury :**

**Jean Bernatchez, président du jury, UQAR**

**Sonia Fournier, directrice de recherche, UQAR**

**Julie Lessard, examinatrice externe, Université Laval**

Dépôt initial le 1<sup>er</sup> août 2014

Dépôt final le 29 octobre 2014





## REMERCIEMENTS

Un mémoire ne se réalise pas seul. Sans la participation précieuse des écoles et des élèves à ce projet de recherche, je n'en serais pas là aujourd'hui. Je vous dis donc très sincèrement merci.

Plusieurs personnes ont aussi contribué directement ou indirectement à la réalisation de mon mémoire. J'aimerais prendre le temps de les remercier une à une. Tout d'abord, merci à ma directrice Madame Sonia Fournier qui par sa sagesse a su doser intelligemment rigueur et confiance afin de mener à terme ce projet. Merci à Madame Julie Beaulieu pour son implication. Merci à Monsieur Michel Bélanger qui, peut-être sans le savoir, m'a si bien conseillé et renseigné durant ma formation à la maîtrise. Merci à Monsieur Frédéric Deschenaux de m'avoir fait philosopher, pour ses conseils réalistes concernant mes projets futurs et qui enfin, a su me recadrer quand j'avais divergé. Merci à Madame Stéphanie Leblanc pour son écoute et ses judicieux conseils. Je tiens à souligner la contribution de Madame Anne Marie Lamarre pour sa gentillesse, son discernement et son dévouement pour les étudiants.

J'ai développé ma passion pour la recherche et le rêve de devenir chercheur beaucoup grâce à lui, je dis ainsi sincèrement merci à Monsieur Marc Provost.

Enfin, même si je n'ai jamais eu la chance de discuter avec eux, merci à Jacob Cohen, Gerd Gigerenzer, Raymond Nickerson et bien d'autres passionnés de la statistique sans qui ce mémoire aurait eu une saveur bien différente.



## RÉSUMÉ

Des recherches révèlent que les élèves cybervictimes présentent divers problèmes d'adaptation psychosociale. Or, il est difficile de connaître jusqu'à maintenant si la cyberintimidation est véritablement responsable de ces conséquences (Tokunaga, 2010). L'une des raisons est que ces élèves sont dans une très forte proportion victimes d'intimidation traditionnelle qui est elle aussi associée à des problématiques similaires d'adaptation psychologique (Menesini, 2012). Les recherches ayant mesuré l'adaptation des cybervictimes en prenant en compte l'effet de l'intimidation traditionnelle sont pourtant anecdotiques et présentent d'importantes lacunes méthodologiques (Olweus, 2012). L'objectif de cette étude est d'évaluer dans quelle mesure l'intimidation traditionnelle module la qualité de l'adaptation psychosociale chez les cybervictimes. L'échantillon est composé de 1121 élèves du secondaire âgés de 12 à 18 ans. L'adaptation psychosociale est mesurée à l'aide des échelles d'anxiété-dépression, de retrait-dépression, des symptômes somatiques, de comportements agressifs et d'enfreintes des lois et règlements de la version française du YSR (Achenbach, 2001) ainsi qu'avec l'échelle de satisfaction de vie (Blais, Vallerand, Pelletier et Brière, 1989). La cyberintimidation et l'intimidation traditionnelle sont mesurées à l'aide d'un questionnaire adapté de la version française de l'OBQ (Olweus, 1996; Kubiszewski, Fontaine, Chasseigne & Rusch, 2013). Les analyses de régression hiérarchique montrent qu'une fois contrôlée pour l'intimidation traditionnelle, la cyberintimidation permet de prédire uniquement et très faiblement les enfreintes des lois et règlements (Changement de  $R^2 = 0.004$ ;  $p = 0.02$ ) ainsi que le bonheur perçu (Changement de  $R^2 = 0.009$ ;  $p < .001$ ). Les résultats d'une analyse de variance concernant les élèves uniquement victimes de cyberintimidation montrent que ceux-ci ont davantage de problèmes somatiques ( $p = .007$ ;  $d = 0.51$ ) et un plus faible bonheur perçu ( $p = .02$ ;  $d = 0.56$ ). Ces résultats nous permettent d'envisager que pour les élèves déjà victimes d'intimidation traditionnelle, la cyberintimidation subie ne semble pas influencer davantage la qualité de l'adaptation psychosociale de ceux-ci. Par contre, les élèves uniquement victimes de cyberintimidation sans l'être de façon traditionnelle éprouvent davantage de difficultés que ceux ne l'étant pas.

Mots clés : Intimidation, Cyberintimidation, Adaptation psychosociale, Adolescence, École



## TABLE DES MATIÈRES

<b>REMERCIEMENTS .....</b>	<b>VII</b>
<b>RÉSUMÉ .....</b>	<b>IX</b>
<b>TABLE DES MATIÈRES.....</b>	<b>XI</b>
<b>LISTE DES TABLEAUX .....</b>	<b>XV</b>
<b>LISTE DES FIGURES.....</b>	<b>XVII</b>
<b>INTRODUCTION GÉNÉRALE.....</b>	<b>1</b>
<b>CHAPITRE 1 PROBLEMATIQUE .....</b>	<b>3</b>
<b>1.1 L'ÉCOLE QUEBÉCOISE FACE À LA VIOLENCE .....</b>	<b>3</b>
<b>1.2 LE PHÉNOMÈNE DE LA VIOLENCE À L'ÉCOLE.....</b>	<b>5</b>
<b>1.3 LA CYBERINTIMIDATION .....</b>	<b>7</b>
<b>1.4 ADAPTATION PSYCHOSOCIALE CHEZ LES VICTIMES DE         CYBERINTIMIDATION.....</b>	<b>9</b>
<b>1.5 ÉTAT DE LA RECHERCHE.....</b>	<b>12</b>
<b>1.6 PROBLÈME DE RECHERCHE.....</b>	<b>14</b>
<b>1.7 OBJECTIFS ET QUESTIONS DE RECHERCHE.....</b>	<b>17</b>
<b>CHAPITRE 2 CADRE THÉORIQUE .....</b>	<b>19</b>
<b>2.1 DÉFINIR LA VIOLENCE.....</b>	<b>19</b>
<b>2.1.1 DÉFINITION DE LA VIOLENCE SCOLAIRE .....</b>	<b>21</b>
<b>2.2 DÉFINITIONS DES CONCEPTS RETENUS .....</b>	<b>22</b>
<b>2.3 VERS UNE DÉFINITION DE LA CYBERINTIMIDATION .....</b>	<b>27</b>
<b>2.3.1 CYBERINTIMIDATION : RÉPÉTITIVITÉ, DÉSÉQUILIBRE DU POUVOIR             ET NATURE DE L'AGRESSION. ....</b>	<b>28</b>

2.4	DEFINIR L'INTIMIDATION TRADITIONNELLE .....	23
2.5	DIFFERENCE ENTRE L'INTIMIDATION TRADITIONNELLE ET LA CYBERINTIMIDATION .....	33
2.5.1	CARACTERISTIQUES UNIQUES DES CYBERVICTIMES .....	36
2.6	DEFINIR L'ADAPTATION PSYCHOSOCIALE .....	36
2.7	DEVELOPPEMENT BIOPSYCHOSOCIAL ET FACTEURS DE RISQUES A L'ADOLESCENCE .....	38
2.8	LES PROGRAMMES D'INTERVENTION DE LUTTE A L'INTIMIDATION ET A LA CYBERINTIMIDATION .....	41
2.9	PREVALENCE DE LA CYBERINTIMIDATION .....	44
2.10	DIFFERENCE SOCIODEMOGRAPHIQUE DES VICTIMES DE CYBERINTIMIDATION .....	49
2.11	DEVELOPPEMENT PSYCHOSOCIOLOGIQUE DES VICTIMES .....	51
2.11.1	DEVELOPPEMENT PSYCHOSOCIOLOGIQUE DES CYBERVICTIMES .....	51
2.11.2	DEVELOPPEMENT PSYCHOSOCIOLOGIQUE DES VICTIMES D'INTIMIDATION TRADITIONNELLE.....	54
2.11.3	COOCCURRENCE CYBERINTIMIDATION, INTIMIDATION TRADITIONNELLE ET ADAPTATION PSYCHOSOCIALE .....	59
<b>CHAPITRE 3 METHODOLOGIE.....</b>		<b>67</b>
3.1	ÉPISTEMOLOGIE DE LA RECHERCHE QUANTITATIVE .....	67
3.2	SELECTION DES PARTICIPANTS .....	69
3.3	ÉCHANTILLON DE L'ETUDE .....	71
3.3.1	VARIABLES A L'ETUDE.....	71
3.4	MESURES.....	73
3.5	ÉTHIQUE ET DEONTOLOGIE.....	77
3.6	ANALYSES DES DONNEES .....	79
3.6.1	ANALYSE DESCRIPTIVE.....	79
3.6.2	ANALYSE DE CORRELATION .....	80
3.6.3	ANALYSE DE REGRESSION MULTIPLE HIERARCHIQUE .....	80

3.6.4 ANALYSE DE COMPARAISON DE MOYENNES .....	83
<b>CHAPITRE 4 RESULTATS .....</b>	<b>85</b>
4.1 METHODE D'ANALYSES STATISTIQUES .....	85
4.2 STATISTIQUES DESCRIPTIVES DE L'ECHANTILLON.....	85
4.2.1 CARACTERISTIQUES DES VICTIMES DE CYBERINTIMIDATION ET D'INTIMIDATION TRADITIONNELLE .....	85
4.2.2 ADAPTATION PSYCHOSOCIALE DES PARTICIPANTS A L'ETUDE.....	87
4.3 ANALYSE DE CORRELATIONS BIVARIEES .....	89
4.4 ANALYSE DE REGRESSION MULTIPLE HIERARCHIQUE .....	91
4.4.1 INDICE DE COLINEARITE .....	91
4.4.2 REGRESSION MULTIPLE HIERARCHIQUE CONCERNANT LES PROBLEMES INTERNALISES .....	92
4.4.3 REGRESSION MULTIPLE HIERARCHIQUE CONCERNANT LES PROBLEMES EXTERNALISES .....	97
4.4.4 REGRESSION MULTIPLE HIERARCHIQUE CONCERNANT LE BIEN-ETRE PERÇU.....	101
4.5 TESTS DE COMPARAISON DE MOYENNES DES CYBERVICTIMES PURES.....	102
<b>CHAPITRE 5 DISCUSSION.....</b>	<b>105</b>
5.1 RETOMBEES DE LA RECHERCHE .....	110
5.2 LIMITES ET PROLONGEMENTS DE LA RECHERCHE.....	113
<b>CONCLUSION .....</b>	<b>117</b>
<b>ANNEXE 1 : QUESTIONNAIRE VERSION PAPIER MESURANT L'INTIMIDATION TRADITIONNELLE SUBIE ET LA CYBERINTIMIDATION SUBIE .....</b>	<b>120</b>
<b>ANNEXE 2 : ADAPTATION FRANÇAISE VERSION PAPIER DU YOUTH SELF REPORT .....</b>	<b>125</b>



<b>ANNEXE 3 : ADAPTATION FRANÇAISE VERSION PAPIER DE L'ÉCHELLE DE SATISFACTION DE VIE .....</b>	<b>130</b>
<b>ANNEXE 4 : CERTIFICAT D'ÉTHIQUE ÉTUDIANT .....</b>	<b>131</b>
<b>ANNEXE 5 : LETTRE DE CONSENTEMENT FORMAT PAPIER VERSION PARENT .....</b>	<b>132</b>
<b>ANNEXE 6 : LETTRE DE CONSENTEMENT FORMAT PAPIER VERSION ÉLÈVE .....</b>	<b>135</b>
<b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES .....</b>	<b>138</b>

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Prévalence du nombre de victimes de cyberintimidation .....	46
Tableau 2 : Résumé des études publiées et les liens entre la victimisation et l'adaptation psychosociale.....	56
Tableau 3 : Résumé des études sur les liens entre la victimisation et les troubles d'internalisation .....	58
Tableau 4 : Méthodologie utilisée par les recherches visant à évaluer la cyberintimidation en tenant compte de l'intimidation traditionnelle.....	72
Tableau 5 : Sous-échelles et questions mesurant les problèmes internalisés et externalisés.....	82
Tableau 6 : Proportion de victimes et de cybervictimes selon l'âge .....	87
Tableau 7 : Adaptation psychosociale selon le sexe .....	88
Tableau 8 : Niveau de problèmes internalisés, externalisés et de bien-être perçu selon l'âge .....	89
Tableau 9 : Matrice de corrélations bivariées .....	90
Tableau 10 : Analyse de régression concernant l'anxiété-dépression .....	93
Tableau 11 : Analyse de régression concernant le retrait-dépression.....	94
Tableau 12 : Analyse de régression concernant les problèmes somatiques .....	95

Tableau 13 : Analyse de régression concernant les problèmes internalisés .....	97
Tableau 14 : Analyse de régression concernant les comportements agressifs ....	98
Tableau 15 : Analyse de régression concernant les enfreintes des lois et règlements .....	99
Tableau 16 : Analyse de régression concernant les problèmes externalisés .....	101
Tableau 17 : Analyse de régression concernant le bien-être perçu .....	102
Tableau 18 : Comparaisons de moyennes concernant l'adaptation psychosociale des cybervictimes pures .....	104

**LISTE DES FIGURES**

Figure 1 : Typologie de la violence de Galtung (1969) .....20



## INTRODUCTION GÉNÉRALE

Force est de constater que les technologies de l'information et de la communication font partie de notre quotidien et de nos habitudes de vie. De nombreux garçons et de nombreuses filles naviguent sur les réseaux sociaux. Ils ou elles discutent, échangent, entretiennent et construisent des liens. Malheureusement, il est possible d'observer des comportements comme le mépris, le rejet, l'intimidation, etc. Parmi ces multiples échanges, la violence peut se transporter à la maison, au gymnase, au restaurant, etc., et ce sans aucun contact physique. Lors des dernières années, nous avons constaté que l'intimidation peut conduire au suicide. Les médias ont aussi mis en évidence ce phénomène en effectuant plusieurs reportages et entrevues auprès des personnes concernées.

D'une part, les parents, les enseignants et la population sont lourdement affectés lorsque les jeunes vivent des tragédies en milieu scolaire. Elles affectent la vie d'une famille, d'une école, d'une communauté et laissent des blessures aux intimidés, aux intimidateurs et aux témoins. D'autre part, l'intimidation, et plus récemment la cyberintimidation, peuvent influencer le développement psychosocial des jeunes. En ce sens, le gouvernement du Québec a décidé de légiférer et d'agir afin de contrer cette forme de violence. Ces préoccupations en lien avec l'intimidation et la cyberintimidation sont aussi présentes dans la communauté scientifique de par les travaux de recherche recensés sur le phénomène. Cependant, le nombre d'études actuelles est limité en ce qui a trait à la compréhension des liens entre la cyberintimidation et les difficultés sur le plan psychologique et social (Tokunaga, 2010).

Une revue exhaustive de la littérature et des préoccupations manifestées par l'ensemble des personnes touchées ou affectées nous a conduits à réfléchir sur le phénomène de la cyberintimidation et des liens avec l'intimidation traditionnelle. Notre recherche tente de comprendre la relation entre la cyberintimidation et l'adaptation

psychosociale des adolescents québécois. Afin de mieux comprendre la relation entre ces deux éléments, il est crucial de prendre en compte l'intimidation traditionnelle qui est très souvent subie simultanément par les cybervictimes et intimement liée à de multiples difficultés d'adaptation psychosociale (Olweus, 2012b). D'ailleurs, cette étude met en perspective les phénomènes de la cyberintimidation et de l'intimidation dans le but de connaître, de décrire, d'analyser et de comparer les élèves victimes selon la qualité de leur adaptation psychosociologique.

En ce sens, le premier chapitre aborde plus en détail la problématique de la cyberintimidation ainsi que les objectifs et les questions de recherche. Le second chapitre présente le cadre théorique, notamment les différents concepts essentiels à la compréhension de notre étude comme la cyberintimidation, l'intimidation et enfin l'adaptation psychosociale en explorant aussi minutieusement les interrelations entre chacun de ces éléments conceptuels. Le troisième chapitre introduit la méthodologie quantitative en précisant la méthode, les participants, les instruments de mesure, la méthode de cueillette de données et les tests statistiques utilisés et les éléments concernant les fondements épistémologiques. Les résultats obtenus dans le cadre de notre recherche sont décrits à l'intérieur du quatrième chapitre. Finalement, le cinquième chapitre est centré sur l'interprétation ainsi que l'analyse des résultats de recherche.

## CHAPITRE 1

### PROBLEMATIQUE

#### 1.1 L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE FACE À LA VIOLENCE

L'école québécoise se donne trois mandats à l'intérieur de son énoncé de politique éducative pour permettre la réussite des élèves (Gouvernement du Québec, 1997). Le premier mandat est celui de l'instruction, en mettant la priorité sur le développement intellectuel et cognitif des jeunes à l'aide de la maîtrise de différents savoirs. Ensuite, le mandat de qualifier implique de former des élèves non pas comme des réservoirs à connaissances, mais de permettre leur intégration dans la société par la maîtrise de compétence professionnelle. Enfin vient le rôle de la socialisation. Dans ce dernier mandat, l'école se fixe comme objectif de transmettre à la jeune génération les capacités de développer leur sentiment d'appartenance à la société dans laquelle ils vivent. Ce dernier objectif de l'école implique que la socialisation se produit tant par l'enseignant, mais aussi par son groupe de pairs, autant à l'intérieur d'un cours magistral qu'à l'extérieur des murs de l'école. L'école se doit d'offrir un système de médiation et de réguler les relations interpersonnelles en les accompagnant entre autres dans l'acquisition de connaissances sur la résolution de conflits et le respect des règles de vie (Kanouté, 2002). De telles notions de compétences sociales sont d'autant plus nécessaires lorsque l'on sait que l'école serait perçue par certains chercheurs comme un microcosme de la société où la violence est bien présente (Morrison, 2001). Ces différentes fonctions que l'école québécoise s'est données lui permettent ainsi d'être un acteur majeur dans la réduction et la prévention de la violence (Bélanger, Gosselin, Bowen, Desbiens et Janosz, 2006). Ce mandat qu'on attend de l'école



d'offrir un environnement d'apprentissage sécuritaire est d'ailleurs inscrit dans la convention des Nations unies sur les droits des enfants (Assembly, 1989).

Ces actes de violence à l'école font périodiquement les manchettes des journaux et laissent comme impression qu'il s'agit d'un phénomène très fréquent et en hausse (Bélanger et al., 2006). La situation est par contre bien mal connue dans les écoles du Québec. La plupart des études réalisées en milieu scolaire sur la question sont effectuées à l'intérieur d'enquête gouvernementale de santé et de bien-être et étudient la violence en général dans les écoles (Bélanger, Janosz, Archambault et Riberdy, 2010). Ces recherches réalisées au cours des dernières années se sont intéressées davantage à la victimisation générale chez les jeunes, par exemple celle de Fortin (2002) sur la violence et les troubles du comportement et de Janosz, Pascal et Bouthillier (2009) sur la violence dans les écoles secondaires. Les difficultés vécues par les victimes de violence montrent que ce phénomène reste inquiétant dans les écoles et confirmeraient que ce jumelage représente une problématique sociale importante dans le milieu scolaire québécois (Beaulieu, Blaya et Royer, 2007).

Cette problématique est devenue un sujet de préoccupation publique majeure au Québec et fut récemment adressée par le gouvernement québécois avec la création du projet de loi 56 visant à lutter contre l'intimidation et la cyberintimidation dans les écoles québécoises. Les nouvelles règles en vigueur instaurées par ce projet de loi obligent chacune des écoles primaires et secondaires à réaliser un plan de lutte contre l'intimidation et la violence à l'école (Gouvernement du Québec, 2012). Ce plan de lutte à l'intimidation doit, entre autres, prévoir des stratégies de prévention à la violence, des modalités de signalement, des dispositifs d'action une fois l'intimidation constatée ainsi que des mesures disciplinaires selon la gravité du geste et de son impact sur la victime. Les commissions scolaires, quant à elles, ont maintenant l'obligation de s'assurer que chaque école « offre un milieu d'apprentissage sain et sécuritaire de manière à ce que tout élève qui la fréquente puisse y développer son plein potentiel à l'abri de toute forme d'intimidation ou de violence (MELS, 2012 : 8) ». Ces différentes stratégies et exigences instaurées sont un

enjeu majeur pour répondre aux demandes présentes à l'intérieur du mandat que s'est fixé l'école québécoise concernant la loi sur l'instruction publique et la loi sur l'enseignement privé.

## **1.2 LE PHENOMENE DE LA VIOLENCE A L'ECOLE**

Cette violence que l'on retrouve à l'école est un problème complexe qui touche à de nombreux aspects et qui reste de plus sans véritable définition commune puisqu'elle diverge d'une culture, voire d'un pays à l'autre et très souvent d'une recherche à une autre. En fait, le sujet serait tellement large, désignant un si grand éventail d'éléments qu'il ne voudrait plus dire grand-chose aujourd'hui (Debarbieux et Blaya, 2009a). Bien que la violence dans les écoles existe depuis leur création – des traces de violence à l'école peuvent être retrouvées sur des tablettes d'argiles mésopotamiennes plus de 2000 av. J.-C. (Cornell et Mayer, 2010) – le développement d'un intérêt généralisé pour ce phénomène dans le monde scientifique et médiatique est relativement récent. Le nombre d'études sur le sujet reste d'ailleurs anecdotique jusqu'au début des années 1990 (Olweus, 1993). Les premières recherches sur la violence à l'école intéressèrent tout d'abord les criminalistes qui tentaient de comprendre les facteurs poussant les agresseurs à commettre des actes violents. Une fois le sujet mieux maîtrisé, l'intérêt scientifique se développa aussi pour comprendre les répercussions sur les victimes de cette violence (Furlong et Morrison, 2000).

Ces études montrent que les victimes de violence scolaire sont globalement plus à risque que leurs collègues réguliers de présenter davantage de difficultés au plan psychologique et social (Beaulieu, 2007; Furlong et Morrison, 2000; Janosz, Georges et Parent, 1998). La violence n'affecterait pas uniquement les victimes directes, mais c'est l'ensemble du climat scolaire, voire l'ordre public global, qui serait dégradé. Plus particulièrement, c'est le droit fondamental des élèves d'apprendre dans un milieu sécuritaire qui serait touché en créant un sentiment d'insécurité tant chez les élèves que chez les professionnels de l'école (Debarbieux, 1999). C'est cette prise de conscience que

la violence dans les écoles peut entraîner une multitude d'impacts négatifs qui popularisera ce domaine de recherche. Certains chercheurs parlent de cette popularité comme d'un phénomène à succès que l'on retrouve maintenant partout, attirant de plus en plus l'attention scientifique, médiatique et gouvernementale ces dernières années (Dubet, 1998; Webber, 2003). En effet, la recherche sur la violence à l'école touche maintenant de nombreuses disciplines scientifiques et son objet d'étude inclut plusieurs aspects allant entre autres de l'attaque physique au harcèlement sexuel, en passant par le taxage et la violence faite aux enseignants jusqu'aux fusillades en milieu scolaire (Debarbieux et Blaya, 2009a; Dubet, 1998; Leary, Kowalski, Smith et Phillips, 2003; Singer et al., 1999).

Le phénomène de la violence inclut également une forme d'agression physique, psychologique et relationnelle qui est répétée, délibérée dont les forces sont inégales que l'on nomme intimidation (Mulvey et Cauffman, 2001). Ce courant de recherche est lui aussi récent, le premier article écrit sur le sujet étant un texte d'un médecin dénommé Heinemann rédigé en 1969 (Olweus, 1999). Il faudra par contre attendre le début des années 1970 avant de voir apparaître les recherches du pionnier Daniel Olweus pour véritablement donner naissance à ce domaine de recherche et, du même coup, commencer à intéresser une petite partie de la communauté scientifique de l'époque (Espelage et Swearer, 2003).

Les résultats de ces premières recherches furent préoccupants et malgré le fait que l'intimidation peut ne pas sembler aussi marquante et évidente chez la plupart des gens qu'une attaque à l'arme blanche ou d'autres types d'agressions extrêmes, elle est pourtant beaucoup plus fréquente chez les jeunes d'âge scolaire et pourrait avoir des effets encore plus importants sur la santé psychologique de ceux qui en sont victimes (Nansel, Overpeck, Haynie, Ruan et Scheidt, 2003). L'élève qui est victime d'intimidation ou de cyberintimidation ne sait que très rarement comment agir face à ces comportements agressifs dont il est la cible. De plus, les conséquences sur les victimes sont très nombreuses et mettent leur santé psychologique et physique à risque. D'ailleurs, jusqu'à ce jour, les études tant théoriques qu'empiriques sur l'intimidation suggèrent que les élèves

qui en sont victimes courent un risque accru de développer une mésadaptation durant leur vie scolaire (Bond, Carlin, Thomas, Rubin et Patton, 2001; Hawker et Boulton, 2000) et leur vie adulte (Reijntjes, Kamphuis, Prinzie et Telch, 2010). De surcroît, les recherches montrent que l'intimidation est associée à de plus faibles résultats scolaires et au décrochage en amenant certains élèves à détester l'école (Eisenberg, Neumark-Sztainer et Perry, 2009).

### **1.3 LA CYBERINTIMIDATION**

Alors que de nombreuses recherches sur l'intimidation apportaient une meilleure compréhension du phénomène et son impact psychologique chez les élèves qui en sont victimes, l'arrivée de la micro-informatique accessible à tous au début des années 2000 laissait craindre une évolution de ce phénomène chez les jeunes (Ybarra et Mitchell, 2004). En effet, les communications virtuelles et électroniques sont devenues, depuis le début du siècle, une composante majeure de la vie sociale des adolescents (Williams et Guerra, 2007). Ces outils technologiques offrent de nouvelles possibilités d'interactions entre les jeunes et ont permis de redéfinir les relations humaines en y introduisant les relations sociales virtuelles (Musiał et Kazienko, 2012). Ainsi, dès le début du 21<sup>e</sup> siècle, de plus en plus de ménages québécois ayant un enfant d'âge scolaire se sont équipés d'un ordinateur avec connexion Internet. Cet accès continu à l'informatique permet aux jeunes l'utilisation d'une multitude de programmes, services et activités tirant très souvent partie à toutes heures du jour ou de la nuit d'une connexion constante au Web – jeux vidéo en ligne, réseaux sociaux virtuels, forums de discussion, clavardage (Hinduja et Patchin, 2009; Willard, 2007). L'intimidation qui était à l'époque présente principalement à l'école s'est donc étendue jusque dans le monde virtuel des jeunes. Cet intérêt pour les technologies eut des conséquences pour de nombreux jeunes puisqu'elles seront au cœur même d'un nouveau problème (Holfeld et Grabe, 2011).

Ce côté possiblement néfaste et pernicieux des NTIC ne resta pas très longtemps relégué dans l'univers des jeunes et reçut rapidement une attention scientifique, médiatique

et politique qui pointa du doigt l'utilisation d'Internet et des ordinateurs. Ce nouvel intérêt ne serait pas que sensationnalisme – bien que certains chercheurs le leur reprochent (Olweus, 2012b). L'augmentation exponentielle de l'utilisation des nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) par les jeunes, la faible supervision des parents ainsi que l'intérêt des jeunes d'explorer ce monde virtuel sans réel contrôle des adultes amènent à considérer le cyberspace comme un endroit propice au développement d'une nouvelle menace et d'un phénomène inédit à l'école; la cyberintimidation (cyberbullying) (Beran et Li, 2005; Juvonen et Gross, 2008; Wing, 2005).

Ce phénomène nouveau tire profit de la liberté qu'apportent les NTIC et qui permettent de plus aux élèves de commettre très facilement des actes malveillants envers autrui et exposent les jeunes victimes à cette nouvelle forme d'agression, d'intimidation et de violence interpersonnelle (Patchin et Hinduja, 2012a). La cyberintimidation est perçue par certains chercheurs comme une forme d'intimidation unique, elle est vue comme un type de déviance à l'intersection de la communication et de l'informatique, une mutation de l'intimidation rendant la séparation physique entre l'agresseur et la victime, chose du passé (Patchin et Hinduja, 2006). Alors qu'autrefois, les victimes d'intimidation pouvaient retrouver, somme toute, sécurité et tranquillité d'esprit une fois à la maison ou, du moins, hors de l'école, ce n'est plus le cas aujourd'hui. Ainsi, peu importe l'heure de la journée et l'endroit où ils se trouvent, il est possible que les menaces et les insultes continuent alors que les agresseurs utilisent les capacités des NTIC telles que les courriels, SMS et les réseaux sociaux pour tourmenter leurs victimes (Smith et al., 2008). La cyberintimidation a donc une nature omnisciente et omniprésente. Pour plusieurs chercheurs, les outils technologiques utilisés pour la cyberintimidation font qu'elle peut se produire en tout temps, même à l'intérieur de la maison de la victime (Li, 2007b).

L'une des autres particularités de celle-ci est qu'à la différence de l'intimidation qui permet une forme de contrôle de la part des établissements scolaires, dans le cas de la cyberintimidation il leur est difficile, voire impossible, de gérer et donc de prévenir ces interactions délétères (Donegan, 2012). De par ce caractère unique, il est très difficile pour

la victime d'éviter l'agression – ses perspectives principales étant de cesser d'utiliser l'outil technologique employé pour l'intimidation ou d'ignorer l'agresseur (Li, Smith et Cross, 2012). Il n'existe alors plus de refuge sécuritaire réel pour les cybervictimes, elles sont atteignables potentiellement à tout moment et partout sur la planète (Patchin et Hinduja, 2006). Bien qu'il peut sembler simple pour les cybervictimes d'échapper à son agresseur en supprimant le courriel menaçant, le message texte, ou en fermant la page Web, les gestes restent réels et peuvent nuire aux sentiments d'acceptation sociale du jeune.

#### **1.4 ADAPTATION PSYCHOSOCIALE CHEZ LES VICTIMES DE CYBERINTIMIDATION**

L'ensemble des particularités de ce nouveau phénomène inquiète bon nombre de scientifiques. De ceux-ci, une majorité de chercheurs ont dès le début émis comme hypothèse qu'il pourrait y avoir des conséquences encore plus désastreuses chez les cybervictimes que chez les victimes d'intimidation (Campbell, 2005), et ce, même si elle ne menace pas directement la sécurité physique des victimes (Hinduja et Patchin, 2007). Dans un rapport publié par l'Unicef, l'Organisation internationale rappelle les dangers potentiels que représente l'arrivée des nouvelles technologies chez les jeunes si elles ne sont pas mieux contrôlées et met en garde contre l'une des plus grandes menaces pour ceux-ci, la cyberintimidation (Innocenti Research Center, 2011).

Cette fois-ci, contrairement aux premières recherches sur la violence en milieu scolaire, les scientifiques se sont intéressés très tôt aux effets potentiels néfastes que pouvait avoir ce phénomène sur les victimes. En fait, les toutes premières recherches sur la cyberintimidation abordaient le vécu interne des cybervictimes (Ybarra et Mitchell, 2004). Celles-ci, pionnières dans le domaine, mais aussi celles qui suivirent apportèrent des informations préoccupantes. Les jeunes cybervictimes, dans la majorité des études, montrent des signes de difficultés tant dans le développement psychologique que social (Hinduja et Patchin, 2012).

En regardant plus en détail ces recherches répertoriant strictement les liens entre la cyberintimidation et les effets sur les victimes, il est possible de constater le nombre important de sphères de la vie psychosociale qui sont reliées. Parmi celles-ci, l'anxiété rapportée par les jeunes est positivement corrélée avec le nombre d'actes de cyberintimidation (Cross et Cowan, 2009; Juvonen et Gross, 2008). Ainsi, plus un jeune est fréquemment cyberintimidé, plus celui-ci rapporterait un niveau élevé d'anxiété. Rappelons que l'augmentation de l'anxiété chez les jeunes est fortement corrélée à de nombreuses affections psychologiques, allant de la dépression (Mineka, Watson et Clark, 1998) à l'anorexie (Tozzi, Sullivan, Fear, McKenzie et Bulik, 2003) en passant par une faible performance scolaire et une faible estime de soi (Strauss, Frame et Forehand, 1987). Une autre étude s'attardant plus spécifiquement à l'anxiété vécue par les cybervictimes explique que le stress développé peut entraîner certains effets négatifs qui eux-mêmes entraîneront d'autres problématiques développementales (Hinduja et Patchin, 2007). Les auteurs pensent que les conséquences de la cyberintimidation pourraient mener à la délinquance et à des actes violents à l'école ou dans la communauté de la part de la cybervictime. Pour l'auteur, ce scénario se révèle possible du fait de la permanence des messages électroniques qu'engendrent l'intimidation virtuelle ainsi que la liberté et la simplicité pour l'agresseur de porter un message haineux dans le monde invasif et intemporel créé par les outils technologiques.

En plus de la présence d'un niveau d'anxiété élevé, de nombreuses affections mentales et physiques beaucoup plus graves seraient elles aussi retrouvées chez les victimes de cyberintimidation (Brown, Jackson et Cassidy, 2006). Parmi celles-ci, notons que les symptômes dépressifs et le niveau d'idéations suicidaires chez les victimes de cyberintimidation sont plus élevés comparativement à une personne n'ayant pas vécu cette forme d'intimidation (Hinduja et Patchin, 2010; Mitchell, Ybarra et Finkelhor, 2007; Perren, Dooley, Shaw et Cross, 2010). Même si la cyberintimidation ne les atteint pas physiquement, les cybervictimes semblent craindre pour leur sécurité, ce qui les pousse à utiliser des solutions dangereuses pour elles-mêmes et autrui. En effet, les jeunes qui sont

victimes de cyberintimidation sont huit fois plus nombreux que les non-victimes à apporter un ou des couteaux à l'école pour se défendre (Ybarra, Diener-West et Leaf, 2007).

La cyberintimidation peut engendrer l'isolement social et l'exclusion de par la nature des principaux outils utilisés par les jeunes qui offrent la possibilité de bloquer l'accès à un groupe (Williams et Guerra, 2007). Cette facette des outils technologiques pourrait entraîner une baisse d'estime de soi, mais aurait aussi le potentiel de ruiner autant, voire plus, le côté psychologique, émotionnel et social de la victime (Patchin et Hinduja, 2006). Cette souffrance pourrait s'expliquer du fait que la vie réelle des jeunes est maintenant interconnectée avec leur vie virtuelle (Patchin et Hinduja, 2006). Il est important, pour mieux saisir l'impact que peut avoir la cyberintimidation, de comprendre que la vie sociale des jeunes ne suit pas une dichotomie – en ligne ou hors ligne –, mais est perçue comme étant globale (Collier, 2012). L'Internet ne serait donc pas une extension à la vie réelle des jeunes ou une forme séparée de celle-ci, mais une entité ancrée et en interrelation avec le monde réel des jeunes.

Malgré tout, même si la majorité des cybervictimes disent ressentir plusieurs sentiments négatifs, dans chaque étude, une proportion non négligeable de jeunes disent ne pas être affectés du tout par la cyberintimidation qu'ils subissent (Patchin et Hinduja, 2012b). Il est tout aussi important de comprendre pourquoi ces élèves ne sont pas affectés par les agressions que de comprendre pourquoi les autres le sont. Il faut aussi rester prudent, car la recherche est encore relativement nouvelle et la problématique de la cyberintimidation, elle, est en constante évolution (Livingstone et Haddon, 2008). En effet, en raison de la nature évolutive et changeante des nouvelles technologies et des phénomènes sociaux impliqués, les recherches sur la cyberintimidation sont rapidement désuètes et de nouvelles études sont nécessaires pour rester à jour face aux répercussions possibles (Livingstone et Haddon, 2008).



## 1.5 ÉTAT DE LA RECHERCHE

Tous ne partagent pourtant pas la même opinion sur le sujet et d'autres chercheurs sont beaucoup plus prudents et ne voient pas la cyberintimidation comme une problématique des plus inquiétantes et préfèrent parler de celle-ci comme d'un problème nécessitant une attention scientifique constante, mais sans perdre de vue l'intimidation qui serait beaucoup plus fréquente et dommageable pour les élèves (Olweus, 2012b). De plus, la cyberintimidation ne serait pas dissociable de l'intimidation, il serait impossible de comprendre le contexte de l'un sans prendre en considération l'autre. En fait, il existe divers questionnements théoriques à savoir si la cyberintimidation se différencie de l'intimidation traditionnelle (Dooley, Pyżalski et Cross, 2009; Wachs, Wolf et Pan, 2012). D'ailleurs, pour les élèves et selon la compréhension qu'ils en font, être victime de cyberintimidation signifie avant tout être une victime d'intimidation (Menesini, 2012). La compréhension du phénomène de la cyberintimidation ne pourrait servir qu'à mieux comprendre et à théoriser les connaissances sur l'intimidation (Smith, 2012). Sans diminuer l'importance de ce phénomène, celui-ci pourrait trouver une place plus confortable en tant que sous-type d'intimidation, comme l'est l'intimidation physique, verbale et relationnelle (Menesini, 2012).

La valeur accordée à l'intimidation se révèle tout aussi pertinente lorsqu'il s'agit de mesurer le nombre de cybervictimes. D'ailleurs, bien que la prévalence des victimes de cyberintimidation ait fait l'objet de nombreuses recherches, elle est très loin de faire consensus (Hinduja et Patchin, 2012; Olweus, 2012a). Alors que pour certains chercheurs, elle constituerait un phénomène de plus en plus courant (Hinduja et Patchin, 2009, p. 50), d'autres pensent que le phénomène est stable (Olweus, 2012b; Smith, 2012) ou, du moins, difficilement mesurable dans le temps (Patchin et Hinduja, 2012b), mais que malgré tout, elle resterait l'une des plus grandes menaces virtuelles pour les jeunes (Palfrey, Boyd et Sacco, 2010). Tokunaga (2010), quant à lui, dans le cadre d'une méta-synthèse de la littérature scientifique – l'un des pendants qualitatifs de la méta-analyse – de 2004 à 2009

portant sur 25 études, a évalué la prévalence de cybervictimes entre 20 % et 40 %. Cette grande divergence peut s'expliquer encore une fois par le fait qu'il n'y a toujours aucune définition commune sur ce qu'est une victime de cyberintimidation et donc, la sensibilité des critères d'inclusion – victime/non-victime – varie d'une recherche à l'autre (Tokunaga, 2010). D'autres recherches récentes sont plus nuancées et expliquent que, lorsque l'on regarde la cyberintimidation en contexte avec l'intimidation, la prévalence est beaucoup plus faible – entre quatre et sept pour cent (Olweus, 2012b; Ybarra, Boyd, Korchmaros et Oppenheim, 2012).

Même constat lorsqu'il est question d'évaluer avec précision l'adaptation psychosociale des cybervictimes. Il est important de prendre en compte que la majorité des recherches jusqu'à maintenant, qui mesurent l'adaptation des jeunes, permettent uniquement de répertorier de façon exploratoire les difficultés présentes chez les cybervictimes et de dresser un portrait psychosociologique de celles-ci. Comme le rappelle Olweus (2012a), l'une des plus grandes faiblesses des recherches actuelles – bien qu'un progrès considérable a été réalisé depuis peu – est très souvent l'omission d'intégrer l'intimidation dans la construction des études tant durant les analyses statistiques que dans l'élaboration des théories visant à expliquer l'adaptation psychosociale des cybervictimes. Pour le chercheur, cet aspect est important à prendre en compte et émet l'hypothèse que les difficultés d'adaptation psychosociale retrouvées chez les cybervictimes dans les recherches actuelles ne seraient qu'en grande partie les symptômes de l'intimidation qui est très souvent retrouvée chez les victimes de cyberintimidation. Plus précisément, cette hypothèse part de la prémisse que l'intimidation étant en très forte proportion retrouvée chez les cybervictimes, ce serait celle-ci et non pas la cyberintimidation qui générerait davantage de difficultés chez ces jeunes (Olweus, 2012b; Smith, 2012).

L'ensemble de ces limites et lacunes est bien sûr à prendre en considération dans la compréhension du phénomène de la cyberintimidation. Par contre, elles ne réduisent pas l'importance des recherches effectuées jusqu'à maintenant (Menesini, 2012).

## 1.6 PROBLEME DE RECHERCHE

Actuellement, il n'y a donc pas de consensus quant au réel impact de la cyberintimidation sur les victimes. Bien que la sécurité physique des cybervictimes n'est pas directement compromise, certains chercheurs ont observé dans la cyberintimidation un problème grave à l'école pouvant placer la santé psychologique des élèves et leur sentiment de bien-être à risque, et ce en diminuant l'estime de soi et en augmentant le niveau d'anxiété, les chances de vivre un épisode dépressif et les risques suicidaires (Hinduja et Patchin, 2012; Li et al., 2012; Smith, 2012). Pour d'autres chercheurs, la cyberintimidation ne serait pas une problématique si importante en émettant l'hypothèse que la plupart des problèmes observés chez les jeunes ne seraient pas directement liés à la cyberintimidation, mais à l'intimidation ou à une interaction réciproque entre les deux (Olweus, 2012a, 2012b).

La cible principale de ces divergences en cyberintimidation repose sur le fait que malgré les recherches qui montrent que les cybervictimes souffrent de nombreuses problématiques psychosociales, il est difficile de savoir jusqu'à maintenant à quel niveau la cyberintimidation est véritablement responsable de ces conséquences. L'une des raisons majeures et non la seule, qui empêche de connaître l'influence de la cyberintimidation sur l'adaptation psychosociale des jeunes, est que ces derniers sont dans une très forte proportion aussi victimes d'intimidation (Agatston, Kowalski et Limber, 2012; Olweus, 2012b; Vandebosch et Van Cleemput, 2009). Ces informations sont d'ailleurs en lien avec de nombreuses données qui montrent que la cyberintimidation serait souvent le prolongement des problèmes réels (hors-ligne) des élèves (Beran et Li, 2005, 2007; Juvonen et Gross, 2008). Or, les recherches tant en cyberintimidation qu'en intimidation permettent de constater que la plupart des difficultés d'adaptation psychosociale que l'on rencontre chez les cybervictimes se retrouvent, elles aussi, chez les victimes d'intimidation (Hines, 2011; Mitchell et al., 2007; Tokunaga, 2010; Ybarra et Mitchell, 2004). Lorsque l'on sait que la majorité des cybervictimes – entre 57 et 90 % selon les études – est elle

aussi victime d'intimidation (Menesini, 2012), il devient difficile de savoir sans recherches exhaustives sur cet objet d'étude, si la cyberintimidation est responsable de ces difficultés ou si ce n'est pas plutôt l'intimidation, voire un amalgame de composantes présentes dans l'environnement de ces élèves (Hinduja et Patchin, 2010; Olweus, 2012b; Tokunaga, 2010).

L'une des quelques études à ce jour vérifiant cet effet parasite possible de l'intimidation à l'aide d'analyse de régression, l'étude d'Olweus (2012) révèle d'ailleurs qu'une fois la variable de l'intimidation prise en compte, l'effet de la cyberintimidation sur l'estime de soi devenait très faible (*ns*). Par contre, bien que la récente étude d'Olweus ouvre la porte à de nouvelles pistes de réflexion sur les liens entre cyberintimidation et intimidation, l'étude a comme limite importante l'utilisation d'une seule composante de l'adaptation psychosociale chez les élèves – bien que l'estime de soi soit un facteur important dans l'adaptation psychosociologique (Zimmerman, Copeland, Shope et Dielman, 1997).

D'autres études ayant utilisé des variables différentes de celle d'Olweus, soit les problèmes d'internalisation, l'anxiété sociale et la dépression et ayant réalisé le même genre d'étude en contrôlant pour l'intimidation ont montré que la cyberintimidation a des effets uniques, bien que faibles, sur le développement des jeunes (Ersilia, Pamela et Annalaura, 2012; Juvonen et Gross, 2008; Perren et al., 2010). Il est possible que la variable de l'estime de soi ne soit pas généralisable à l'ensemble du développement psychologique des jeunes victimes (Olweus, 2012a). Dans tous les cas, il est primordial d'utiliser de nombreuses mesures d'évaluation psychosociale pour mieux comprendre l'effet de la cyberintimidation en prenant en compte l'intimidation traditionnelle (Menesini, 2012; Olweus, 2012b; Smith, 2012).

L'importance de bien identifier les différents degrés de difficultés psychosociales propres à chaque type d'intimidation (cyber et traditionnelle) prend tout son sens pour les différentes institutions publiques qui mettent sur pied les programmes de lutte ou de sensibilisation à l'intimidation tant virtuelle que traditionnelle. Bien connaître les répercussions et la prévalence de chacun permet de mieux répartir les ressources et cibler

davantage les programmes d'aide et de soutien dans les milieux scolaire et éducatif et par conséquent, augmenter l'efficacité de ces programmes. Dans le cas où la cyberintimidation s'avèrerait en réalité moins néfaste que l'intimidation traditionnelle pour l'explication de difficultés psychosociales, les conséquences sur les élèves seraient non négligeables. Un exemple concret qui pourrait résulter d'une mauvaise compréhension des liens propres à chacun serait de déplacer les ressources déjà limitées dans les écoles pour combattre l'intimidation vers la cyberintimidation à la suite de croyances potentiellement erronées qu'il s'agirait d'un phénomène très néfaste et répandu de nos jours (Olweus, 2012b). Cette inquiétude tend à être démontrée par un nombre croissant de recherches qui proposent que les programmes pour réduire l'intimidation chez les élèves puissent avoir le potentiel de réduire du même coup la prévalence de la cyberintimidation, mais non l'inverse (Pearce, Cross, Monks, Waters et Falconer, 2011). Ces recherches sont aussi appuyées théoriquement par d'autres qui montrent que les victimes d'intimidation tendent à devenir des cybervictimes, mais qu'au contraire, le fait d'être une cybervictime n'augmente pas les risques de devenir une victime d'intimidation (Del Rey, Elipe et Ortega-Ruiz, 2012; Wang, Iannotti et Nansel, 2009).

Les écoles ne peuvent agir seules. L'effort conjoint du système scolaire québécois et de l'approfondissement des connaissances scientifiques sur le sujet permettront de créer un système d'éducation sécuritaire et sain pour les élèves, mais aussi l'ensemble des acteurs touchés par ce phénomène. Les enseignants, directions, intervenants scolaires et communautaires sont bien conscients de l'importance que prend ce phénomène chez les jeunes et de l'importance d'agir. Malgré l'effort des milieux à vouloir apporter un changement, le manque de recherche sur le sujet ne peut permettre de proposer des stratégies efficaces répondant aux milieux scolaires, éducatifs et communautaires permettant de diminuer et de contrer l'intimidation et la violence à l'école. Il est cohérent de penser qu'un approfondissement et une meilleure compréhension de la relation entre la cyberintimidation et ses effets potentiels sur le développement de problèmes psychosociaux chez les victimes en n'ignorant pas l'importance majeure que prend l'intimidation dite traditionnelle dans l'explication de ce système. Bien sûr, l'intimidation n'explique pas tout

et la cyberintimidation pose à elle seule de véritables difficultés pour les élèves qui en sont victimes (Dooley et al., 2009; Olweus, 2012b). À la lumière des recherches réalisées et du projet de loi 56 obligeant les commissions scolaires à agir dans le but de contrer la cyberintimidation, l'intimidation et la violence, il est pertinent de proposer des pistes de recherche qui tiennent compte des critiques relevées dans la littérature et des plans d'action en milieu scolaire. Considérant les limites des études actuelles aux plans théoriques, méthodologiques et des conventions établies dans les écoles québécoises, il apparaît intéressant d'approfondir la relation entre la cyberintimidation et l'intimidation traditionnelle chez les adolescents. D'ailleurs, cette recherche met en perspective les phénomènes de la cyberintimidation et de l'intimidation dans le but de connaître, de décrire, d'analyser et de comparer les élèves victimes au regard de leur adaptation psychosociologique. Ces phénomènes se manifestent de manière importante à l'adolescence. L'adolescence est une étape fort complexe comportant des changements physiques, psychologiques et hormonaux. Le passage du primaire au secondaire, l'abandon scolaire, l'appartenance à un groupe, la délinquance juvénile, la consommation de drogue et d'alcool sont des éléments présents lors de cette période cruciale du développement psychosocial des jeunes (Cazale, Fournier et Dubé, 2009; Gagné, Marcotte et Fortin, 2011). Finalement, il est nécessaire de connaître l'effet de la cyberintimidation sur l'adaptation psychosociologique des élèves du secondaire en tenant compte de l'intimidation traditionnelle afin de mieux intervenir auprès des jeunes et de minimiser les impacts possibles dans leur vie adulte.

## **1.7 OBJECTIFS ET QUESTIONS DE RECHERCHE**

### **Objectif général**

L'objectif général de cette étude vise à évaluer l'adaptation psychosociale des jeunes du secondaire victimes de cyberintimidation en tenant compte de l'intimidation traditionnelle.

### **Objectifs spécifiques**

Décrire l'adaptation psychosociale des jeunes du secondaire victimes de cyberintimidation en considérant l'intimidation traditionnelle.

Analyser l'adaptation psychosociale des jeunes du secondaire victimes de cyberintimidation en tenant compte de l'intimidation traditionnelle.

### **Question de recherche**

Quelle est la relation entre la cyberintimidation subie et la qualité de l'adaptation psychosociale en tenant compte de l'intimidation traditionnelle?

Dans le cadre du prochain chapitre, nous aborderons le cadre théorique. Dans un premier temps, il traitera des définitions et concepts de l'intimidation traditionnelle, de la cyberintimidation et de l'adaptation psychosociale. Dans un deuxième temps, l'état actuel des connaissances sur les élèves victimes d'intimidation traditionnelle et de cyberintimidation, la prévalence, les facteurs sociodémographiques et l'adaptation psychosociale seront abordés. Finalement, un portrait de l'ensemble des recherches consacrées aux victimes de cyberintimidation en lien avec l'intimidation traditionnelle et les concepts associés à la cooccurrence des deux problématiques seront introduits.

## CHAPITRE 2

### CADRE THEORIQUE

Avant de parler du concept de l'intimidation et de la cyberintimidation, il sera nécessaire de définir le concept de violence qui est au cœur même de ces problématiques. La définition de la violence est très vaste et loin de faire consensus dans le monde scientifique. Malgré tout, pour y arriver, cette première section présentera les définitions de la violence d'une façon générale et large, puis celle plus spécifiquement retrouvée dans le monde scolaire. Finalement, dans le cadre de cette recherche, un choix théorique concernant la définition de la violence ainsi que sa justification seront présentés.

#### 2.1 DEFINIR LA VIOLENCE

Dans un premier temps, le Robert (2008) explique que la violence est un abus de la force et que produire la violence signifie agir sur quelqu'un ou le faire agir contre sa volonté, en employant la force ou l'intimidation. Lorsqu'il est question de la violence, on y indique que c'est une force brutale pour soumettre quelqu'un. Ces premières définitions sont bien sûr limitées et davantage de recherche du côté de la littérature scientifique montre rapidement que les définitions globales de la violence sont relativement rares, mais existantes – certains auteurs, principalement en sociologie, ont tenté de la définir. Dans un deuxième temps, il existe deux types de définitions dans la littérature scientifique, les définitions minimalistes qui proposent une vision étroite du concept de la violence et les compréhensives qui sont davantage élargies. La première comporte l'ensemble des définitions qui mettent l'accent sur l'utilisation délibérée de la force physique dans le but de causer des souffrances ou blessures à autrui. Par exemple, la définition de Honderich (2004, p. 91), pour qui la violence se définit comme étant l'utilisation de la force pour injurier, endommager, violer ou détruire d'autres personnes ou choses. Une autre définition,



celle de Geras (1989), pour qui la violence constitue l'utilisation de la force physique sur une personne pour la tuer, l'injurier, lui infliger des blessures directes ou des douleurs. Enfin, la définition la plus répandue en ce qui concerne la violence se lit comme suit, soit toute forme d'utilisation de la force prescrite par la loi, cette dernière implique donc que la violence change d'un pays à un autre, voire d'un gouvernement à un autre (Haan, 2009).

Il est possible de retrouver dans la littérature une définition élargie de la violence qui suggère plusieurs nuances comme la violence psychologique, physique, culturelle, etc., mais aussi des composantes de réalisation humaine comme présentées ici :

La violence est présente lorsque les êtres humains sont influencés de telle manière que leurs réalisations mentales et somatiques sont en dessous de leur potentiel de réalisation (Galtung, 1969).

Toujours selon Galtung (1969), théoricien de la paix dans une tâche qu'il présente comme peu enviable, proposa la typologie suivante pour définir la violence. Cette typologie sera mise à jour en ajoutant la violence culturelle comme nouvelle forme de violence (Galtung, 1990).

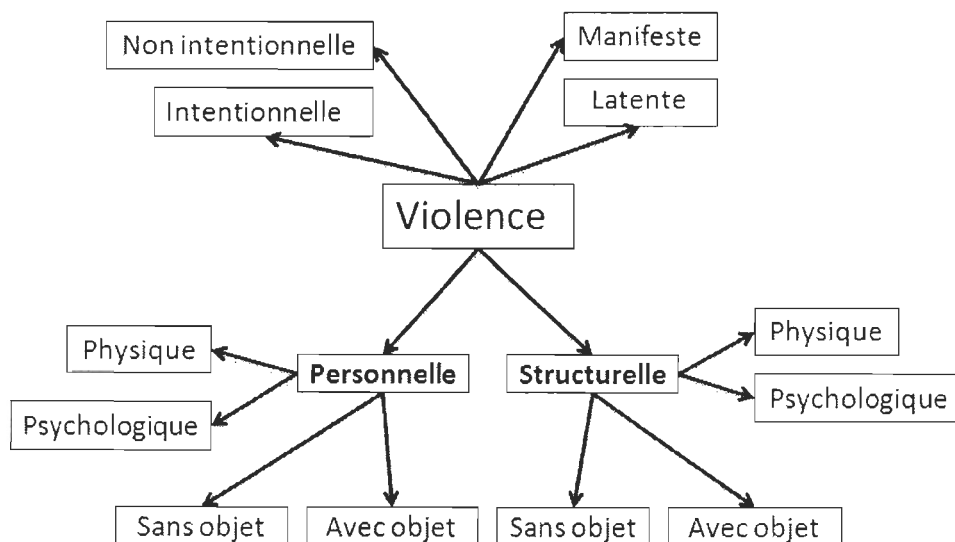


Figure 1 : Typologie de la violence de Galtung (1969)

Force est de constater que le manque de consensus concernant la définition de la violence ne permet pas de proposer une définition claire qui rejoint l'ensemble de la communauté scientifique. L'une des raisons expliquant cette pluralité de définitions au regard de la violence est souvent associée à d'autres types de violence notamment, la violence en milieu carcéral, violence conjugale, violence familiale, violence à l'école, etc. (Haan, 2009). Chacun de ces sous-types de violence ayant ses propres bases théoriques et objets d'étude. C'est l'un de ces sous-types de violence, soit la violence en milieu scolaire qui sera élaborée dans la prochaine partie.

### **2.1.1 Définition de la violence scolaire**

Mettre en relief une définition claire de la violence en milieu scolaire s'avère complexe. La définition de la violence est peu élaborée et renvoie généralement à une violence physique entre élèves ou entre un élève et un enseignant (Henry, 2000). D'autres théoriciens ont élaboré le concept de la violence dans les écoles en ajoutant le concept de menace à l'acte lui-même pour causer des blessures, des dommages quelconques et de l'intimidation (Elliott, Hamburg et Williams, 1998).

Il est généralement reconnu que la violence scolaire est un construit avec de multiples dimensions qui ont comme résultante d'entraver le développement et l'apprentissage des jeunes tout en nuisant au climat scolaire. La violence scolaire peut aussi comprendre la perpétuation de la violence, la victimisation, les comportements antisociaux et criminels, la discipline et le climat scolaire, la nature exacte des dimensions de la violence à l'école continue d'évoluer. Il n'existe jusqu'à aujourd'hui aucun énoncé définitif sur leur nature spécifique (Furlong et Morrison, 2000).

Cette définition de la violence, controversée et disparate, ne le serait pas uniquement dans la communauté scientifique. Tel que mentionné plus haut, le concept de violence apparaît difficile à cerner selon les organismes, les institutions, les états ou les pays. Ces différences entre les pays et les organisations internationales ainsi que les perceptions de ce

qu'est la violence entre le personnel d'une même école sont soulevées par plusieurs auteurs (Debarbieux et Blaya, 2009b; Dubet, 1998).

Le gouvernement du Québec, à l'intérieur du plan d'action contre la violence à l'école du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, a lui aussi tenté de définir la violence en contexte scolaire appuyé par un comité d'experts. La violence serait donc :

Toute manifestation de force – de forme verbale, écrite, physique, psychologique ou sexuelle – exercée intentionnellement, directement ou indirectement, par un individu ou un groupe et ayant comme effet de léser, de blesser ou d'opprimer toute personne en s'attaquant à son intégrité, à son bien-être psychologique ou physique, à ses droits ou à ses biens (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2009, p. 7).

## **2.2 DEFINITIONS DES CONCEPTS RETENUS**

Dans le cadre de cette recherche, il est important aussi de mettre en lumière les concepts d'intimidation et de cyberintimidation soulevés par la littérature francophone. L'intimidation est l'un des termes francophones les plus souvent utilisés – mais non exclusivement – dans plusieurs recherches québécoises pour décrire le bullying (Beaulieu, 2007). Ce terme anglophone – bullying – est globalement accepté et utilisé internationalement pour parler du type de violence faisant objet de ce présent mémoire (Smith, Cowie, Olafsson et Liefoghe, 2002). Actuellement, aucun terme francophone ne fait consensus pour décrire le bullying et il aurait été possible tout au long de la recherche d'utiliser d'autres termes eux aussi présents en recherche francophone tels que harcèlement, brimade, brutalité entre élèves et violence scolaire (de Saint Martin, 2012).

L'utilisation du terme traditionnelle pour différencier celle-ci de la cyberintimidation vient de la traduction anglaise traditional bullying qui est utilisée dans de nombreuses recherches internationales et québécoises (Gradinger, Strohmeier et Spiel, 2009b; Roy et Beaumont, 2013; Slonje et Smith, 2008). Enfin, l'emploi du terme cyber est, quant à lui, commun dans la grande majorité des études. Selon le terme utilisé, nous parlerons alors de

cyberviolence, (Berguer, Blaya et Berthaud, 2011) cyberbrimade, (Feyfant, 2010), cyberharcèlement et cyberintimidation (Quinche, 2011).

Ces termes – intimidation et cyberintimidation – sont bien connus dans la population générale et un sondage réalisé par la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants (FCEE) montre que déjà dès 2008, plus des trois quarts des Canadiens et des Canadiennes connaissaient au moins assez bien la cyberintimidation (FCEE, 2012). Comme le mentionnent Karsenti et Savoie-Zajc (2011), il est important que la recherche en éducation au Québec soit le plus près possible des réalités des enseignantes et enseignants, mais qu'elle soit aussi en mesure d'appliquer la théorie à la pratique. Il apparaît pertinent d'utiliser les mêmes termes employés dans le milieu éducatif québécois pour décrire précisément le bullying ou le cyberbullying, soit l'intimidation et la cyberintimidation.

### **2.3 DEFINIR L'INTIMIDATION TRADITIONNELLE**

De manière générale, il est possible de définir l'intimidation traditionnelle comme étant une sous-catégorie de comportement agressif qui est généralement défini comme un comportement dirigé envers un individu dont l'objectif est d'infliger des blessures ou un inconfort envers celui-ci (Berkowitz, 1993). Habituellement, la plupart des actes d'intimidation le sont sans provocation apparente de la victime, au même titre que la cyberintimidation. Toutefois, il n'existe pour le moment encore aucune définition commune de l'intimidation traditionnelle faisant consensus dans la communauté scientifique (Smith et al., 2002). Cette difficulté à s'entendre sur une définition commune s'observe dans bien d'autres recherches sociales (Cornell et Bandyopadhyay, 2009). La recherche d'un consensus en lien avec la définition de l'intimidation traditionnelle s'avère l'un des grands défis (Espelage et Swearer, 2003). L'une des raisons expliquant ce manque de consensus est que tout comme les recherches sur la violence à l'école, les premières études empiriques sur l'intimidation traditionnelle sont récentes et peu nombreuses.

Le gouvernement du Québec dans son Plan d'action pour prévenir et traiter la violence à l'école pour 2008-2011 a tenté de définir le terme intimidation (Boutin et Forget, 2011). Plus récemment, en 2012, le gouvernement du Québec a d'ailleurs officiellement attribué les mots intimidation et cyberintimidation dans la loi à l'instruction publique et à l'enseignement privé suite au projet de loi 56 visant à prévenir et à combattre l'intimidation et la violence à l'école (Gouvernement du Québec, 2012). Ainsi, pour le gouvernement du Québec, l'intimidation se définit comme :

*Tout comportement, parole, acte ou geste, y compris la cyberintimidation, exprimé directement ou indirectement, notamment par l'intermédiaire de médias sociaux, ayant pour but de léser, blesser, opprimer ou ostraciser.*  
(L.R.Q., chapitre I-13.3 article 13).

Cependant, l'une des définitions reconnues dans la littérature scientifique est celle de Dan Olweus, considéré comme le père et le pionnier de la recherche sur l'intimidation traditionnelle (Espelage et Swearer, 2003; Merrell, Gueldner, Ross et Isava, 2008; Smith, Pepler et Rigby, 2004, p. 17; Vaillancourt et al., 2008). Olweus affirme qu'une personne est victime d'intimidation lorsqu'elle est exposée d'une manière répétée et sur une période de temps à des actions négatives par une ou plusieurs personnes (Olweus, 1999, p. 10). Toujours selon Olweus, une action est jugée négative lorsqu'une personne, d'une façon intentionnelle, inflige ou tente d'infliger du tort ou un préjudice à l'autre. L'utilisation des éléments de répétitivité, d'intentionnalité et de déséquilibre du pouvoir sont les trois piliers fondamentaux du concept de l'intimidation traditionnelle et font généralement consensus chez la majorité des chercheurs occidentaux (Smith, del Barrio et Tokunaga, 2013).

Le critère de répétitivité est considéré comme étant un acte isolé d'agression envers une victime devant être répété dans un certain temps pour pouvoir réellement parler d'intimidation. Bien que ce critère soit généralement accepté à l'intérieur de la communauté scientifique, la fréquence et la durée dans le temps entre ces comportements agressifs ne font toujours pas consensus. Il est possible, par exemple, qu'un chercheur classifie comme victime d'intimidation lorsque celle-ci se fait intimider deux fois au cours

du dernier mois, alors qu'un autre peut utiliser le critère cinq fois au cours du dernier mois (Solberg et Olweus, 2003). Olweus (2013), le premier instigateur de ce critère, apporte cependant quelques nuances. Selon le chercheur, la répétition du geste peut s'avérer utile, mais il ne croit pas que ce soit un critère absolument nécessaire pour pouvoir parler d'intimidation.

Le critère d'intentionnalité nécessite que l'agresseur ait réellement l'intention de nuire à sa victime (Greif et Furlong, 2006). Réaliser un acte qui pourrait être perçu comme violent alors que l'intention négative de la part de l'agresseur était accidentelle ne serait pas considéré comme de l'intimidation puisque ce dernier n'agissait pas dans un but de faire souffrir la victime. Le concept d'intentionnalité fait débat dans la littérature scientifique et plusieurs chercheurs remettent en question son utilité comme critère de l'intimidation. Les principales critiques mentionnent plus particulièrement qu'il est difficile, voire impossible, d'un œil extérieur de savoir si l'agresseur avait réellement l'intention de nuire à sa victime (Smith, 2012).

Finalement, le critère de déséquilibre du pouvoir implique que la victime soit d'une manière réelle ou perceptuelle en désavantage contre son agresseur (Espelage et Swearer, 2003). Ce désavantage peut prendre différentes formes. Tout d'abord, d'une manière plus traditionnelle, on parle de différence de force physique de l'agresseur; sa taille, sa grosseur ou sa capacité à attaquer et se défendre – un élève agresseur pratiquant un art martial. D'autres façons plus subtiles peuvent également être prises en compte, par exemple le nombre d'agresseurs, mais aussi la popularité d'un élève sur un autre, son statut social, la confiance en soi ou sa capacité psychologique de se défendre sur un autre. Cette multitude de facteurs peut expliquer une différence de pouvoir entre un agresseur et une victime. Plusieurs chercheurs entrevoient ce déséquilibre, non pas de la façon dont il est perçu d'un regard extérieur, mais tel qu'il est vécu selon les propres critères de la victime et selon l'analyse que fait celle-ci de sa capacité à se défendre (Olweus, 2013). Il est possible d'envisager qu'un grand élève musclé soit victime d'intimidation de la part d'un petit élève mince puisqu'il ne se sentirait pas apte à se défendre.

La formulation retrouvée dans la version révisée de l'Olweus Bullying Questionnaire (Solberg et Olweus, 2003) transmise aux élèves participant aux recherches sur le sujet décrit fidèlement la réalité étudiée dans la majorité des études.

*Quand nous parlons de l'intimidation, les actions négatives apparaissent d'une manière répétée et il est difficile pour l'élève qui se fait harceler de se défendre. L'intimidation est aussi quand un élève d'une façon répétée est taquiné d'une manière blessante et méchante. Mais, nous n'appelons pas ça de l'intimidation quand la taquinerie est faite d'une façon amicale et ludique. Aussi, ce n'est pas de l'intimidation quand deux élèves d'à peu près la même force ou puissance se disputent ou se battent. (Olweus, 2007, p. 2) (Traduction libre)*

Dans le cadre de cette recherche, la définition de l'intimidation traditionnelle retenue est celle d'Olweus, reconnue par de nombreux chercheurs dans le domaine (Espelage et Swearer, 2003; Merrell et al., 2008; Smith, Pepler, et al., 2004, p. 17; Vaillancourt et al., 2008).

Un autre défi dans la recherche est la dénomination des formes que peut prendre l'intimidation traditionnelle. L'une des formes les plus utilisées est la classification de celle-ci en trois différentes catégories, l'intimidation physique (frapper, pousser, tabasser), l'intimidation verbale (injurier, taquiner d'une manière blessante) et enfin l'intimidation relationnelle/sociale (exclure d'un groupe, isoler, lancer des rumeurs) (Crick et Grotpeter, 1995; Olweus, 1993). Ces mêmes catégories peuvent aussi être classifiées d'une autre façon, soit en intimidation dite directe ou indirecte (Olweus, 1993). La violence physique et verbale sont habituellement classées comme une forme directe et sont décrites par Olweus comme étant une forme relativement ouverte d'attaque. L'intimidation dite relationnelle ou sociale l'est en tant que forme indirecte et peut se définir comme une forme d'isolement social. Une quatrième forme, la cyberintimidation pourrait devenir une forme à part entière d'intimidation selon ce que la recherche et les débats conceptuels pourraient provoquer, mais déjà certains chercheurs lui ont donné ce titre (Wang et al., 2009).

## 2.4 VERS UNE DEFINITION DE LA CYBERINTIMIDATION

Les recherches recensées concernant la cyberintimidation sont nombreuses considérant les limites des études et les problèmes manifestés en milieu scolaire. De ce nombre, rares sont celles qui présentent une définition opérationnelle de la cyberintimidation (Rivers et Noret, 2010). Force est de constater qu'il y a des lacunes importantes au plan conceptuel concernant la définition de la cyberintimidation et que ces lacunes sont observables selon le contexte et les perceptions des personnes impliquées directement ou indirectement.

La recension des écrits révèle qu'il n'existe pas de consensus au regard de la définition de la cyberintimidation (Kowalski, Limber et Agatston, 2008). L'élaboration d'une définition dans ce domaine est complexe du fait qu'il existe une pénurie de recherche empirique pour tenter d'encadrer et de valider un modèle théorique de la cyberintimidation qui permettrait de mieux connaître sa structure et sa nature (Tokunaga, 2010). Certains chercheurs définissent la cyberintimidation comme tout événement nocif se produisant à l'aide de tout outil électronique (Juvonen et Gross, 2008), tandis que d'autres présentent des critères précis et quantifiables. Ces contrastes entre les définitions sont considérés comme l'une des plus grandes difficultés des recherches actuelles en cyberintimidation (Slonje et Smith, 2008; Tokunaga, 2010).

Malgré ce constat, certains auteurs dans ce domaine ont tenté de dégager une définition de la cyberintimidation en se basant majoritairement sur ce que l'on retrouve en intimidation traditionnelle (Dooley et al., 2009). Des précurseurs, tels que Ybarra et Mitchell (2004), la définissent comme un acte agressif et intentionnel envers une autre personne en ligne. Patchin et Hinduja (2006) incluent la notion de répétitivité au geste alors que, Smith et al. (2008) proposent que le geste puisse être commis soit seul ou en groupe et apportent à la répétitivité de l'acte, celui de la persistance – des agressions – dans le temps. Dans le but d'arriver à un certain consensus ou une définition commune, Tokunaga (2010, p. 278) propose la définition suivante :



Tous comportements réalisés à l'aide de médias électroniques ou digitaux par un ou des individus qui, de manière intentionnelle et répétée, communiquent d'une façon hostile ou agressive un message destiné à infliger un préjudice ou un inconfort chez l'autre.

Cette dernière nécessitera probablement un réajustement dans les années à venir puisque la nature évolutive des NTIC appelle à l'élargissement continu de la définition de la cyberintimidation (Patchin et Hinduja, 2012b). Considérant les limites des recherches actuelles, la définition de Tokunaga (2010) sera retenue puisqu'elle synthétise l'ensemble des définitions présentées jusqu'à maintenant. La partie suivante présentera les concepts rattachés à la cyberintimidation et des nuances seront aussi proposées par certains auteurs.

#### **2.4.1 Cyberintimidation : Répétitivité, déséquilibre du pouvoir et nature de l'agression.**

Dans la définition apportée par Tokunaga (2010), le concept de répétitivité, d'intentionnalité ainsi que la nature même de l'agression sont essentiels à la compréhension en globalité du phénomène de cyberintimidation. Afin de décrire et analyser le phénomène de cyberintimidation, une définition de chacun sera explicitée.

Le premier élément abordé par Tokunaga (2010) est la répétitivité. Cet élément pose toujours problème pour le moment dans les recherches sur la cyberintimidation puisqu'aucune balise commune n'est utilisée pour catégoriser les élèves entre cybervictimes et non-cybervictimes. Traditionnellement, la façon la plus utilisée pour permettre de telles catégories est en utilisant des critères d'inclusions fixes d'une étude à l'autre – par exemple, avoir été victime de cyberintimidation au moins X fois dans les Y derniers mois. L'utilisation de cette notion de répétitivité, tout comme plusieurs autres éléments de la cyberintimidation, tire son origine conceptuelle de la recherche en intimidation traditionnelle. Plusieurs chercheurs prônent l'utilisation des mêmes balises qu'en intimidation traditionnelle, d'autres critiquent son utilisation pour la cyberintimidation en prétendant que le mode de fonctionnement des deux problématiques est trop divergent (Dooley et al., 2009). Toujours selon Dooley et al. (2009), c'est

l'utilisation même du critère de répétitivité qui est remis en question par plusieurs chercheurs puisque, selon ceux-ci, une agression virtuelle n'a pas les mêmes conséquences et répercussions qu'une agression réelle. Selon ces chercheurs, il existerait deux facteurs qui empêcheraient le critère de répétitivité d'être véritablement important pour permettre la catégorisation de victime ou non-victime.

Dans un premier temps, la nature permanente de la cyberintimidation, alors qu'une insulte verbale ne dure habituellement que très peu de temps, une insulte virtuelle a le potentiel de rester définitivement – par exemple, une photo modifiée pour se moquer d'une personne hébergée sur un site Web privé. Dans un deuxième temps, le potentiel de spectateurs est beaucoup plus grand par une insulte virtuelle qu'une insulte réelle – par exemple, un courriel méprisant envers une personne qui est envoyé à l'ensemble des étudiants d'une école. À la lumière de ces informations, plusieurs chercheurs pensent que le critère de répétitivité n'a pas le même sens en cyberintimidation qu'en intimidation traditionnelle. Il est possible de penser que même si un élève n'a été cyberintimidé qu'une seule fois, mais que des milliers de personnes en furent témoins, et ce, depuis des semaines – par exemple une vidéo humiliante sur YouTube –, cette situation offre le potentiel d'être tout aussi déstabilisante pour cette victime, voire plus que pour une victime à répétition de courriels haineux.

Pour quelques chercheurs par contre, il est maladroit d'accorder de l'importance à la fréquence vécue de cyberintimidation, car lorsque mise en pratique, il semble que cette hypothèse tient difficilement la route. Il est possible de relater deux études, la première réalisée par Didden et al. (2009) mesure l'adaptation psychologique chez les cybervictimes. Elle révèle que plus celles-ci subissent de la cyberintimidation, plus faible est l'estime de soi et plus élevé est le niveau dépressif. Ensuite, Olweus (2012b) note que, tout comme l'intimidation traditionnelle, plus un élève a été victime de comportement de cyberintimidation, plus celui-ci aura une faible estime de soi – relation linéaire. Ces résultats sont contraires à ceux attendus si l'importance du critère de répétitivité était injustifiée en cyberintimidation, ce qui laisse donc fortement présumer l'utilité de ce critère

dans la classification des élèves. Selon (Olweus, 2012b), les cas extrêmes de cyberintimidation – une vidéo en ligne humiliante – sont très peu fréquents et ils n'affecteraient qu'une très faible proportion des cybervictimes. Malgré tout, la règle générale est que plus un jeune est cybervictimisé, plus son état psychologique se détériorera. Cette difficulté à statuer sur la notion de répétitivité en cyberintimidation explique ainsi que pour le moment, aucun consensus n'existe dans cette sphère de recherche.

Le deuxième élément inclus dans la définition de la cyberintimidation présentée par Tokugana (2010) est le déséquilibre du pouvoir. La présence d'un certain déséquilibre des forces, qu'il soit réel ou perçu, est l'un des aspects essentiels, bien que difficilement mesurable, de l'intimidation traditionnelle (Smith et al., 2002). En ce qui concerne la cyberintimidation, l'utilisation de ce critère dans la conceptualisation du modèle serait encore plus complexe. La complexité de l'utilisation de ce critère vient de sa particularité d'être virtuelle. Ainsi, insulter une personne par courriel ou par message texte ne demande pas une très grande connaissance des médias sociaux et un agresseur ne se trouve donc pas clairement dans une position de pouvoir ou de plus grande force (Dooley et al., 2009). Ce déséquilibre des forces ne proviendrait donc pas de la capacité technique de l'un sur l'autre – ou du moins très rarement (Smith et al., 2008). Il a ainsi été proposé que ce déséquilibre pourrait venir dans le cas de la cyberintimidation de l'incapacité de la victime à faire cesser les actes d'agressions (Slonje et Smith, 2008). L'agresseur aurait donc une emprise sur la victime puisqu'il détiendrait le pouvoir de cesser ou non les agressions. L'anonymat de l'agresseur qui est souvent caractérisé par ce type d'intimidation pourrait créer aussi un pouvoir supérieur de l'agresseur, et ce en créant un sentiment d'impuissance chez la victime (Kowalski et al., 2008). Finalement, ce serait les particularités que permettent les NTIC qui créeraient un déséquilibre de pouvoir entre l'agresseur et la victime davantage que des caractéristiques physiques, psychologiques ou relationnelles de ceux-ci.

Le troisième élément mentionné dans la définition de la cyberintimidation par Tokugana (2010) soulève un aspect important pour définir la cyberintimidation, c'est-à-dire

la nature des différents types d'agression possibles pouvant causer du tort aux élèves victimes. La compréhension des types d'agression se révèle extrêmement importante puisqu'elle permet aussi l'attribution de la variable d'intentionnalité du geste ainsi que celle de l'incapacité de la victime de se défendre. Ces deux derniers critères, bien qu'ils ne soient pas aussi bien ancrés et étudiés qu'en intimidation traditionnelle, se révèlent malgré tout très importants dans la compréhension du phénomène de la cyberintimidation.

Afin de mieux comprendre les nombreux aspects qui composent la cyberintimidation, il est nécessaire de différencier chacun des moyens puisque les différents types de cyberintimidation n'auraient clairement pas tous le même degré de gravité perçu chez les victimes (Dooley et al., 2009). Les recherches répertoriées ont identifié à ce jour huit principales méthodes de cyberintimidation. Willard (2007) est l'une des pionnières ayant dressé un portrait de chacun des types de cyberintimidation qui sont largement utilisés en recherche actuellement.

Les propos inflammatoires identifiés par Willard (2007) sont observés dans les salles ouvertes connectées à Internet telles que les forums ou les salles de clavardage et les jeux vidéo en ligne. Les propos inflammatoires ou *flaming* consistent principalement en un échange vigoureux entre un ou plusieurs individus sur un sujet quelconque. Durant cette querelle argumentative, il n'est pas rare de voir des propos vulgaires comme des insultes, des injures et même des menaces envers une ou plusieurs personnes. Les échanges peuvent parfois dépasser le cadre virtuel public et se poursuivre par l'envoi de messages haineux par courriel, messagerie privée de forum en ligne comme SMS, MMS et autres types de messageries virtuelles (Hinduja et Patchin, 2009; Willard, 2007).

Le deuxième type relevé est le harcèlement en ligne. Le harcèlement, contrairement au *flaming*, est unidirectionnel – la victime ne réplique pas. Comprenant le concept de répétitivité, il y a habituellement dans le harcèlement une ou des personnes envoyant des messages électroniques agressifs de façon soutenue et répétée et une personne qui essaie de les faire s'arrêter – position de faiblesse. Le harcèlement atteint parfois des proportions

importantes et la victime peut facilement recevoir plusieurs dizaines de messages par jour (Hinduja et Patchin, 2009; Willard, 2007).

Le troisième type est axé sur le vol d'identité. Consistant à usurper d'une façon ou d'une autre l'identité virtuelle d'une personne, l'agresseur utilisera l'identité de la victime de telle façon qu'il ridiculiserait ou transmettra des informations offensantes ou incriminantes aux contacts virtuels de la victime en faisant circuler par exemple de fausses informations ou des photos retouchées. Une façon possible pour un individu de subir un vol d'identité est lorsque celui-ci se fait voler le mot de passe qu'il utilise pour se connecter dans l'un des sites Web de réseaux sociaux. Bien que cette méthode puisse sembler difficile et réservée aux cyberagresseurs les plus doués en informatique, il n'en est rien. Une récente étude démontre que 30 % des jeunes adolescents disent donner leurs mots de passe à leurs amis, amoureux ou amoureuses, cette attitude est plus observée chez les filles que chez les garçons – respectivement 38 % et 23 % (Lenhart et al., 2011).

La révélation, quatrième type identifié, est aussi appelée en anglais *outing*. Il s'agit d'une personne révélant un secret ou d'autres informations confidentielles en les diffusant dans le cyberspace à une ou plusieurs personnes dans le but de blesser la victime. Ce type de cyberintimidation peut se manifester par exemple dans le cadre d'une ancienne relation amoureuse où l'agresseur révélerait des informations explicites sur son ancien partenaire. Dans le cadre de relation amicale brisée ou de jalousie, la révélation de secret par un ancien ami en colère est plus courante (Hinduja et Patchin, 2009; Willard, 2007).

Le cinquième type de cyberintimidation, l'exclusion, consiste à bloquer une personne d'un groupe virtuel. Ainsi, fréquemment rencontrée chez les garçons, une personne jouant à des jeux en ligne pourrait être exclue ou bannie de certains serveurs ou parties de jeux par les autres joueurs. Alors que les filles vont d'emblée bloquer une personne de leurs différents groupes de réseaux sociaux. Selon Willard (2007, p. 9), pour un adolescent, l'exclusion d'un groupe d'amis représente le rejet ultime.

Le sixième type, le cyberstalking, est similaire au harcèlement virtuel. Ce type de cyberintimidation est le plus extrême et implique une forme sévère de violence. Étant extrêmement offensant, il peut comporter une forme d'extorsion, la personne qui est victime en vient à craindre pour sa sécurité tant l'acharnement devient obsessionnel (Willard, 2007, p. 10).

Le vidéolynchage est le septième type de cyberintimidation soulevé par Willard (2007). Cette nouvelle pratique consiste à filmer un acte d'intimidation traditionnelle pour par la suite le mettre en ligne ou l'envoyer par message texte vidéo pour qu'il soit vu par le plus grand nombre de personnes (Smith et al., 2008).

Finalement, le sexting consiste à envoyer des images sexuelles de la victime obtenues d'une façon ou d'une autre et de les transmettre par le service de messagerie multimédia du téléphone cellulaire aux personnes connaissant la victime. Les personnes ayant recours à ce genre de pratique ont plus de risques de subir de la victimisation provenant de diverses formes de cyberintimidation (Reyns, Burek, Henson et Fisher, 2011). Ce phénomène très populaire est de plus en plus courant et serait lié à l'explosion du nombre d'adolescentes partageant des photographies d'elles nues ou partiellement nues à d'autres personnes – principalement à leur amoureux du moment – ou directement sur Internet (Mitchell, Finkelhor, Jones et Wolak, 2012).

## **2.5 DIFFERENCE ENTRE L'INTIMIDATION TRADITIONNELLE ET LA CYBERINTIMIDATION**

Pour mieux comprendre la relation que peut avoir la cyberintimidation sur l'adaptation psychosociale, il est nécessaire de connaître ses caractéristiques uniques et différences majeures avec l'intimidation traditionnelle. Ces différences jouent un rôle clé dans le présent débat concernant l'intimidation traditionnelle versus cyberintimidation puisque pour certains, il est essentiel de traiter les deux de la même façon, alors que pour d'autres, ce sont deux phénomènes différents. Les recherches actuelles n'ont pu démontrer si la cyberintimidation est une forme à part d'intimidation ou s'il ne s'agit que du

prolongement de l'intimidation traditionnelle (Li, 2007). En fait, très peu d'études ont tenté de différencier l'intimidation traditionnelle de la cyberintimidation et leurs effets respectifs sur l'adaptation psychosociale chez les jeunes (Perren et al., 2010). Malgré le fait que certaines études montrent que la cyberintimidation et ses effets sur les cybervictimes seraient reliés au développement de problèmes développementaux similaires aux victimes d'intimidation traditionnelle (Hinduja et Patchin, 2010; Tokunaga, 2010), d'autres sont incertains et appellent à davantage d'études pour vérifier si des éléments spécifiques à la cyberintimidation sont associés à des conséquences négatives sur la santé psychologique des jeunes.

Bien qu'il existe de nombreuses ressemblances entre l'intimidation traditionnelle et la cyberintimidation, plusieurs différences sont présentes. Ces différences ont une importance lorsqu'il faut considérer l'impact de la cyberintimidation sur l'ajustement psychosocial des élèves (Smith, 2011b).

1. La cyberintimidation, contrairement à l'intimidation traditionnelle, consiste le plus souvent en une agression indirecte. L'agresseur peut donc plus facilement rester anonyme durant l'acte intimidant (Li et al., 2012). La cybervictime, contrairement à la victime traditionnelle, peut difficilement identifier son agresseur, ce sentiment d'inconnu occasionnerait un stress important chez la cybervictime, la crainte que l'agresseur puisse être n'importe qui, même une personne de son groupe d'amis.
2. La cyberagression se produisant le plus souvent sans contact direct, il est beaucoup plus difficile, voire impossible pour le cyberagresseur, de voir la réaction de sa victime (Li et al., 2012). Cette incapacité pour l'agresseur de voir les expressions faciales, le langage du corps ou d'autres indices visuels crée une absence de rétroaction et une inhibition qui peut mener chez l'agresseur à un désengagement moral relativement à la souffrance de la victime et une absence de remords ou de sentiment de culpabilité (Collier, 2012; Hymel, Rocke-Henderson et Bonanno, 2005) – la facilité et la fréquence de l'intimidation sont ainsi accrues.

3. Alors que l'une des motivations pour l'agresseur dans les cas d'intimidation traditionnelle est une certaine forme de notoriété et de statut gagné par rapport aux autres, dans le cas de la cyberintimidation, le cyberagresseur n'a habituellement pas cette reconnaissance (Smith, 2012).
4. Comparativement au groupe plus restreint pouvant être témoin d'un acte d'intimidation traditionnelle, le nombre de personnes pouvant assister à l'acte d'intimidation virtuelle est potentiellement beaucoup plus élevé compte tenu de la grande portée que peuvent avoir les technologies de l'information. Ainsi, les courriels ont la possibilité de rejoindre des centaines de personnes spécifiques, alors que les sites Web permettent une audience quasi illimitée (Campbell, 2005).
5. La nature omniprésente des outils technologiques utilisés dans la cyberintimidation fait qu'elle peut se produire en tout temps, même à l'intérieur de la maison de la victime. De par ce caractère unique à la cyberintimidation, il est très difficile, voire impossible pour la victime, d'éviter l'agression, ses perspectives principales étant de cesser d'utiliser l'outil technologique employé ou d'ignorer l'agresseur (Campbell, 2005). Dans le cas de l'intimidation traditionnelle, la victime une fois arrivée à la maison est habituellement en sécurité et ne craint plus pour sa sécurité (Li et al., 2012).
6. Contrairement à l'intimidation traditionnelle, il y a plus de risques que la cyberintimidation se produise à l'extérieur de l'école de la victime qu'à l'intérieur (Smith et al., 2008). Il est dès lors plus difficile pour les intervenants en milieu scolaire d'identifier les victimes potentielles. Aucune véritable supervision n'existe dans le cyberspace et étant donné que les jeunes sont souvent beaucoup plus habiles que leurs parents et enseignants dans l'utilisation des NTIC, le risque perçu par l'agresseur de se faire attraper est beaucoup plus faible (Patchin et Hinduja, 2006).



### **2.5.1 Caractéristiques uniques des cybervictimes**

Encore une fois, très peu d'études se sont intéressées spécifiquement à la différenciation entre les caractéristiques des victimes d'intimidation traditionnelle et celles de cyberintimidation (Sontag, Clemans, Graber et Lyndon, 2011). Bien que le nombre de jeunes étant uniquement victimes de cyberintimidation soit faible – non-victime d'un autre type d'intimidation –, ceux-ci posséderaient des caractéristiques singulières les mettant à risque uniquement dans l'univers virtuel. Étant donné que la nature des données des études en cyberintimidation est corrélationnelle, il peut être difficile encore une fois, d'identifier si ces caractéristiques sont présentes chez les cybervictimes avant même leur première agression ou l'inverse.

Cependant, parmi les quelques données disponibles au sein des recherches s'étant attardées aux caractéristiques communes de chaque groupe, Katzer, Fetchenhauer et Belschak (2009) ont révélé que les victimes de cyberintimidation étaient plus socialement intégrées et faisaient preuve de comportements de clavardage plus manipulateurs que les victimes d'intimidation traditionnelle. Plusieurs études ont montré que les jeunes passant beaucoup de temps sur l'Internet courraient plus de risques d'être cyberintimidés (Juvonen et Gross, 2008; Willard, 2007). Finalement, dans une étude qualitative réalisée par Vandebosch et Van Cleemput (2009), les victimes de cyberintimidation seraient perçues comme étant davantage en mesure de se défendre physiquement que les victimes d'intimidation traditionnelle. Les chercheurs émettent comme hypothèse que puisqu'elles sont plus difficiles à atteindre dans la réalité – de par leur force physique – elles seraient davantage ciblées d'un point de vue virtuel là où le physique importe peu.

## **2.6 DEFINIR L'ADAPTATION PSYCHOSOCIALE**

Étant donné que l'objectif principal de cette étude est de comprendre et mesurer le développement psychosociologique des victimes d'intimidation traditionnelle et de

cyberintimidation, il est important de statuer sur ce qu'est le développement psychosocial. Le développement psychosocial problématique des victimes et cybervictimes implique inévitablement l'attribution d'un standard et de critères de ce qu'est un développement sain et jugé normal chez les élèves. En effet, l'objectif de répertorier les difficultés psychosociales des élèves dans de nombreuses disciplines en sciences humaines est de trouver par la suite des solutions pour permettre de rééquilibrer ce problème. Inspiré du modèle médical, l'intention est de réparer la personne pour redonner une normalité subjective psychosociologique aux mésadaptés (Ryff et Singer, 1998). Bien sûr, cette prétention de nommer ce que doit être un bon développement psychologique et ce qui doit être considéré comme psychologiquement optimal pour une personne ne se fait pas simplement et fut l'objet – encore aujourd'hui – de nombreux débats (Ryan et Deci, 2001).

Une question de fond demeure : comment peut-on catégoriser les personnes saines de celles qui ne le sont pas? Parmi les théories proposées s'attardant à cette question, l'une d'entre elles suggère d'approfondir cette norme ou ce standard à partir du concept de bien-être, ce qui réfère ici au fonctionnement psychologique optimal des élèves et qui est largement étudié dans le domaine immensément diversifié de l'adaptation – psychologie – positive (Lent, 2004). Il faut comprendre que selon ce concept étudié depuis fort longtemps, mais popularisé plus récemment entre autres par Diener (2000), la présence du bien-être chez une personne ne veut pas dire l'absence de pathologie ou de problème de développement psychosocial.

L'utilisation du terme adaptation psychosociale dans la littérature est vague, aucune balise commune ne semble exister et la majorité des recherches ne justifie pas l'emploi du terme. En dépit de la forte popularité du terme, l'adaptation psychosociale n'a donc toujours pas de définition et est habituellement un concept qui varie d'un chercheur à l'autre (Lapointe et Legault, 2004). L'une des techniques couramment utilisées en recherche pour évaluer l'adaptation psychosociale est de définir celle-ci par la présence ou l'absence d'effet négatif – stress, dépression, anxiété, etc. Les recherches réalisées concernant l'intimidation et la cyberintimidation montrent que plusieurs auteurs ont utilisé

cette technique par l'inclusion de différentes échelles d'évaluation psychologique – dépression, trouble d'intériorisation-externalisation, anxiété, estime de soi, etc. Par exemple, dans la méta-analyse très connue de Hawker et Boulton (2000), les chercheurs ont utilisé pour définir la mésadaptation psychosociale (psychosocial maladjustment) chez les élèves, la présence de dépression, solitude, anxiété sociale et généralisée ainsi que l'estime de soi. Plusieurs chercheurs ont présenté comme simpliste ou du moins limité le fait de mesurer l'adaptation psychosociale seulement sur le plan de problèmes et difficultés vécus chez l'autre puisqu'il est depuis longtemps démontré que les éléments psychologiques positifs et négatifs sont largement indépendants (Ryan et Deci, 2001).

Une autre étude étayée de Nansel et al. (2001b), portant sur l'intimidation traditionnelle, a mesuré l'adaptation psychosociale en vérifiant les problèmes de comportement, mais aussi le bien-être social et émotionnel ainsi que les influences parentales des élèves.

Cette dernière recherche exhaustive réalisée par Nansel et al. (2001b) est celle qui rejoint le plus fidèlement la notion d'adaptation psychosociale dans ce domaine. Dans la présente recherche, l'adaptation psychosociale sera définie par la combinaison d'éléments de problèmes d'ordres psychologiques – anxiété, dépression et estime de soi –, comportementaux – intériorisés et extériorisés – ainsi que des mesures de bien-être subjectif.

## **2.7 DEVELOPPEMENT BIOPSYCHOSOCIAL ET FACTEURS DE RISQUES A L'ADOLESCENCE**

Le début de l'adolescence constitue une période critique dans le développement de vie chez l'être humain puisque de nombreux changements prennent place sur le plan physique, cognitif et social.

Des changements importants dans l'environnement des jeunes se produisent et influencent leur développement psychosociologique (Carr, 2013). L'un des éléments cruciaux dans la vie des adolescents est la famille dans laquelle ils vivent. À cette étape de

leur développement, la relation entre l'adolescent et son parent change et se réaligne pour laisser davantage de place à l'autonomie du jeune pour qui les amis prennent une place prépondérante dans la vie. La vie familiale est aussi souvent en transition à cette occasion où les parents en plus de voir la relation se transformer avec leur adolescent doivent aussi ajuster leur vie maritale et professionnelle aux nouveaux enjeux du milieu de vie, ce qui ne se produit pas nécessairement sans bouleversement (Carter, McGoldrick et Whitbourne, 2008).

Le second phénomène important qui se produit à l'adolescence est le changement physique causé par l'apparition de la puberté et qui est marqué par le développement des caractéristiques sexuelles primaires et secondaires chez les filles en premier lieu puis les garçons, généralement un an plus tard. Durant la période suivant la puberté, l'adolescent se doit de s'adapter à ces changements physiques plus particulièrement à une prise rapide de poids et une augmentation de la taille, ce qui peut avoir comme effet de modifier la satisfaction de l'image corporelle. Ces changements physiques ou le retard de ceux-ci peuvent avoir un impact sur l'adaptation psychologique des adolescents, principalement chez les filles adolescentes (Ge, Conger et Elder Jr, 2001; Nolen-Hoeksema et Girgus, 1994).

En plus des changements familiaux et physiques, le développement cognitif des adolescents évolue particulièrement dans le début de l'acquisition, vers l'âge de 12 ans, du stade opératoire formel permettant à l'adolescent de créer des hypothèses sur ce qui pourrait être vrai tout en tentant de trouver des solutions pour pouvoir les tester. Ce dernier stade piagétien permet alors au jeune de définir et de prédire le choix de ses actions, ses relations avec ses amis ou parents et leurs conséquences dans un futur lointain (Carr, 2013; Inhelder, Piaget, Parsons et Milgram, 1958).

Enfin, plusieurs aspects du développement social se modifient ou se cristallisent chez les adolescents. La recherche d'une identité propre, les questionnements sur l'identité sexuelle et le début des premières expériences sexuelles ainsi que l'importance que prend le

groupe de pairs et l'expérience des rites de passage durant cette période, sont tous d'importants éléments clés façonnant la vie adolescente (Schaffer, 1996).

Les adolescents sont de plus déjà confrontés à diverses problématiques scolaires, relationnelles, psychologiques et sociales durant cette période. Tout d'abord, le décrochage scolaire qui peut être considéré par Janosz (2000) comme un indicateur de la qualité d'adaptation sociale des individus et est une réalité présente à cet âge qui peut entraver la capacité des jeunes à s'intégrer dans le monde adulte en augmentant le risque d'avoir des difficultés sociales, économiques et sanitaires. Au Québec, la plus récente analyse du taux de décrochage réalisée par le Gouvernement du Québec donne à 16.2 % le nombre d'élèves ayant décidé de quitter l'école sans obtenir de diplôme ou de qualifications (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2011).

Les problématiques de consommation de drogue et d'alcool ainsi que de jeu pathologique sont elles aussi présentes chez un nombre important d'adolescents (Dubé, Tremblay, Traoré, Camirand et Tremblay, 2009). Les conséquences d'une consommation de drogue et d'alcool chez les jeunes sont reliées à diverses conséquences négatives principalement reliées à la consommation régulière, mais aussi à une consommation excessive (Paglia-Boak, Adlaf, Racine et Flight, 2007). Par exemple, en ce qui a trait au cannabis qui est la drogue la plus consommée chez les adolescents, celle-ci est associée à divers problèmes de santé physique, mentale et cognitive (Foley, 2006). Malgré tout, selon la plus récente enquête québécoise sur le tabac, l'alcool, la drogue et le jeu réalisée en 2008, l'âge moyen de la première consommation d'une drogue à vie est de 13.4 ans, alors que 28 % des élèves du secondaire disent avoir consommé de la drogue au cours des 12 derniers mois. En ce qui concerne l'alcool, 60 % des élèves du secondaire ont dit avoir consommé de l'alcool au cours des 12 derniers mois et 40 % ont dit en avoir bu de façon excessive. Enfin, environ le tiers des élèves du secondaire ont dit avoir participé à un jeu d'argent et de hasard au cours des 12 derniers mois.

La période de l'adolescence en est donc riche en nouvelles expériences. Jumelée avec la présence de diverses problématiques, les adolescents sont donc propices à être

davantage sensibles à des difficultés d'adaptation et il est donc important d'en tenir compte lorsque mis en relation avec la cyberintimidation et l'intimidation traditionnelle.

## **2.8 LES PROGRAMMES D'INTERVENTION DE LUTTE A L'INTIMIDATION ET A LA CYBERINTIMIDATION**

Pour répondre à la prévalence et à l'inquiétude que soulève la problématique de l'intimidation traditionnelle et plus récemment de la cyberintimidation, des chercheurs ont élaboré des programmes d'intervention à l'école visant à diminuer ou du moins modifier ces comportements d'agression entre les pairs (Song et Stoiber, 2008). Ces programmes d'intervention sont tous, pour la plupart, conçus à l'aide des résultats de la recherche fondamentale acquise antérieurement tout en ayant pour objectif d'être implantables à l'intérieur d'un véritable milieu scolaire. Ces programmes sont ainsi généralement basés sur une littérature bien constituée sur ce qu'est l'intimidation en tenant compte de ses effets tant chez les victimes que sur la classe et l'école (Song et Stoiber, 2008). Pourtant, la prévention et l'intervention de la violence à l'école, plus particulièrement en ce qui concerne l'intimidation traditionnelle et la cyberintimidation, se sont avérées difficiles, et ce depuis la mise en place des tout premiers programmes d'intervention dans les années 1980 (Olweus, 1994; Stevens, De Bourdeaudhuij et Van Oost, 2001).

Deux principaux facteurs ont été identifiés pour expliquer cette complexité à implanter, mais surtout à réduire efficacement ce phénomène à l'école. Tout d'abord, l'intimidation traditionnelle et la cyberintimidation restent difficiles à combattre puisqu'il s'agit d'un phénomène excessivement complexe de par sa nature, mais aussi par la coordination nécessaire qu'implique l'implantation d'un programme à l'intérieur du système scolaire. En effet, l'implantation efficace d'un programme de prévention et d'intervention de lutte à cette forme de violence doit se faire tant au niveau individuel chez l'élève, mais aussi en ce qui touche la classe et l'école (Song et Stoiber, 2008).

Le deuxième facteur identifié provient du fait que pour le moment, la majorité des programmes de prévention et d'intervention touchent la globalité de l'école (Whole-school) et proposent l'hypothèse que l'intimidation traditionnelle serait un phénomène systémique et global à l'intérieur de l'école et que c'est donc un programme d'intervention appliqué sur l'ensemble des sphères de l'école qui s'avèrerait efficace. L'objectif principal de ces programmes d'intervention repose habituellement sur l'augmentation de la conscientisation sur le phénomène de l'intimidation et la diminution du nombre de comportements d'intimidation et de la diminution de la victimisation (Swearer, Espelage, Vaillancourt et Hymel, 2010). Par contre, ces programmes d'intervention et de prévention mis à l'échelle de l'école se sont révélés souvent peu efficaces et à une faible cohérence d'efficacité d'une recherche à une autre dans la réduction tant de la victimisation que de l'intimidation traditionnelle (Smith, Schneider, Smith et Ananiadou, 2004). En fait, quatre récentes revues de la littérature ayant comme objectif d'évaluer l'efficacité des programmes de lutte à l'intimidation de façon globale à l'intérieur des écoles ont montré des résultats mitigés (Swearer et al., 2010).

À ce sujet, Smith et ses collègues ont réalisé une synthèse et recension des recherches ayant évalué l'efficacité des programmes d'intervention. Les auteurs en sont venus à la conclusion que l'efficacité des programmes était soit faible, soit inexistante. Bien que certains programmes aient présenté une diminution modérée de la victimisation ou de l'intimidation, ceux-ci sont trop inconsistants pour justifier leur utilisation par rapport à d'autres types d'approches à la lutte à l'intimidation et les chercheurs recommandent donc leur utilisation avec prudence. Cet appel à la précaution est d'autant plus justifié que certaines études à l'intérieur de la synthèse ont démontré une augmentation de l'intimidation chez les élèves (Smith, Schneider, et al., 2004).

Une lecture plutôt différente de la recherche fut réalisée dans le cadre d'une rigoureuse méta-analyse, cette fois-ci réalisée par Farrington et Ttofi (2007) qui ont, quant à eux, conclu à l'efficacité des différents programmes d'intervention globale de lutte à l'intimidation en réduisant en moyenne de 17 à 20 % les comportements d'intimidation.

Farrington et Ttofi expliquent par contre que tous ces programmes n'ont pas la même efficacité et que les résultats divergent parfois d'un pays à l'autre – les programmes étant plus efficaces en Norvège et certains autres pays européens qu'en Amérique du Nord par exemple.

Cette méta-analyse de Farrington et Ttofi (2007) a aussi révélé un phénomène préoccupant, soit le faible nombre de recherches sur l'efficacité d'un programme d'intervention ayant fait l'objet d'une évaluation empirique ou ayant été répliqué. Ainsi, sur plus de 53 différents programmes d'intervention pour lutter contre l'intimidation, seuls 44 rapports de recherche existants offraient suffisamment d'informations statistiques pour juger de l'efficacité du programme en fournissant les données pour calculer la taille de l'effet. Il existe un réel besoin d'obtenir davantage de recherches exhaustives sur le sujet, il est impossible sans celles-ci de connaître quel programme d'intervention fonctionne vraiment et dans quels contextes et mesures il se révèle pertinent (Song et Stoiber, 2008).

En ce qui concerne plus spécifiquement les programmes d'intervention visant à lutter contre la cyberintimidation, ceux-ci sont anecdotiques et n'ont pour le moment pas encore été testés empiriquement pour mesurer leur efficacité. Parmi ceux-ci, notons celui de Hinduja et Patchin (2008) qui présentent un plan d'intervention en trois paliers à appliquer selon la gravité de l'acte de cyberintimidation. Le fondement théorique de ce modèle tient des recherches réalisées sur les formes de cyberintimidation selon la gravité perçue des élèves.

Il existe enfin une dernière théorie en ce qui concerne la diminution de la cyberintimidation qui est proposée par Olweus (2012). Pour ce chercheur, considérant que la cyberintimidation est en très forte majorité retrouvée chez les victimes d'intimidation traditionnelle, l'auteur émet l'hypothèse qu'en diminuant le nombre de victimes d'intimidation traditionnelle, il y aurait du même coup une diminution du nombre de cybervictimes. L'auteur propose de mettre l'accent sur les programmes de lutte à l'intimidation traditionnelle au lieu d'en créer spécialement pour contrer la cyberintimidation et du même coup diminuer les ressources souvent limitées des écoles.



L'hypothèse d'Olweus tient encore de la théorie et n'a pu être testée empiriquement sur une population étudiante.

## 2.9 PREVALENCE DE LA CYBERINTIMIDATION

La recherche sur ce nouveau type d'intimidation est à ses balbutiements, il existe peu de recherches sur le sujet à l'échelle mondiale comparativement à la recherche sur l'intimidation traditionnelle (Slonje et Smith, 2008). Actuellement, au Québec, l'ensemble des recherches publiées n'a pas tenu compte de la prévalence de victimes dans les écoles. Seule une étude réalisée pour le compte de la CSQ rapportait que 40 % des enseignants connaissaient au moins un élève victime de cyberintimidation (Gervais, 2011). En ce qui a trait aux autres recherches internationales, les problèmes rapportés précédemment sur la cyberintimidation deviennent manifestement visibles lorsqu'il s'agit de connaître la prévalence exacte du phénomène – grande disparité entre les études. Ce problème proviendrait encore une fois des limites conceptuelles et théoriques en lien avec la cyberintimidation, empêchant l'émergence d'une définition commune de la cyberintimidation dans la communauté scientifique. Selon Tokunaga (2010), la prévalence des victimes retrouvée dans les différentes recherches dépend des différentes définitions utilisées par les chercheurs pour définir la cyberintimidation, une lacune attribuée au manque d'une définition opérationnelle de la cyberintimidation. Ce qui explique la divergence des données sur la prévalence du phénomène en lien avec les choix méthodologiques reliés aux instruments de mesure utilisés pour recueillir les données (Newey et Magson, 2010; Tokunaga, 2010). Finalement, les balises appliquées sur les données recueillies pour définir la présence ou non de cyberintimidation ne sont pas les mêmes pour l'ensemble des chercheurs (Erentaitė, Bergman et Žukauskienė 2012). Ces balises sont souvent arbitraires et laissées à la discrétion du chercheur qui n'utilise habituellement aucune justification théorique ou conceptuelle dans la légitimation de celles-ci (Newey et Magson, 2010). Les critères retenus afin d'identifier les cybervictimes sont variés et influencent les résultats de recherche concernant la prévalence. Certaines études

peuvent poser une simple question à réponse dichotomique – p.ex. Êtes-vous victime de cyberintimidation, alors que d'autres peuvent poser plusieurs questions toutes reliées à des actes de cyberintimidation – p. ex. Avez-vous reçu des menaces par courriel (Erentaité et al., 2012; Newey et Magson, 2010; Tokunaga, 2010).

Ce manque de consensus dans la communauté scientifique ne permet pas une étude comparative des différentes recherches entre elles et ne le permettra probablement pas non plus dans un futur rapproché (Tokunaga, 2010). Le tableau 1 qui suit dresse le portrait de 25 études internationales sur la prévalence de cybervictimes et expose la divergence entre les études et les balises d'inclusion utilisées. Il est possible de constater une certaine stabilité de la prévalence dans le temps. Par contre, comme il l'a été précédemment mentionné, il est impossible de comparer ces diverses recherches entre elles. Le tableau suivant présente les écarts importants dans les balises utilisées. Les critères d'inclusion sont ainsi très disparates allant d'avoir été intimidé une fois au cours de sa vie à celui d'avoir été cyberintimidé une fois ou plus au cours des trente derniers jours.

Tableau 1 : Prévalence du nombre de victimes de cyberintimidation

Étude	N	Âge/scolarité	Pourcentage cybervictimes	Balise d'inclusion Fréquence/durée
(Arıcak et al., 2008)	269	12-19 ans	23,8	Non disponible
(Beran et Li, 2005)	432	Septième à neuvième année	21	Plusieurs fois/aucune
(Berson, Berson et Feron, 2002)	10 800	12-18 ans	15	Non disponible
(DeHue, Bolman et Völlink, 2008)	1211	Primaire et secondaire. Âge moyen : 12.7 ans	23	1+/dernière année scolaire.
(Fleming, Greentree, Cocotti-Muller, Elias et Morrison, 2006)	692	13-16 ans	36,8	Non disponible
(Hinduja et Patchin, 2007)	1388	6-17 ans	34,4	Non disponible
(Hinduja et Patchin, 2010)	1963	10-16 ans	29,4	1+/30 derniers jours.
(Juvonen et Gross, 2008)	1454	12-17 ans	19	7+/dernière année.
(Kowalski et Limber, 2007)	3767	Sixième à huitième année	11	1+/deux derniers mois.
(Li, 2006)	264	Septième à neuvième année	25,3	1+/vie.
(Li, 2007a)	461	École secondaire	28,9	1+/Vie.
(Marsh, McGee, Nada-	1169	15 Ans	11	Quelques fois +/dernière année

Raja et Williams, 2010)				scolaire.
(Mishna, Cook, Gadalla, Daciuk et Solomon, 2010)	2186	Sixième, septième, dixième et onzième année	49,5	1+/trois derniers mois.
(Olweus, 2012b)	Groupe 1 : 450 490  Groupe 2 : 9000	Groupe 1 : Troisième à la douzième année  Groupe 2 : Quatrième à la douzième année	Groupe 1 : 4,5 %  Groupe 2 : 3,4 %	2-3 +/Mois.
(Patchin et Hinduja, 2006)	384	9-18 ans	29,4 %	1+/dernière année.
(Raskauskas et Stoltz, 2007)	84	13-18 ans	48,8 %	Non disponible
(Riebel, Jäger et Fischer, 2009)	1987	6-19 ans	5,4 %	1+ semaine/deux derniers mois.
(Slonje et Smith, 2008)	360	12-15 ans	11,7 %	1+/deux-trois derniers mois.
(Smith et al., 2008)	Groupe 1 : 92  Groupe 2 : 533	Groupe 1-2 : 11-16 ans	Groupe 1 : 6,6 %  Groupe 2 : 13,5	Groupe 1 : 2-3+/mois. Groupe 2 : 1+/dernier mois.
(Sourander et al., 2010)	2215	1-16 ans	10,2 %	1+ semaine/6 derniers mois.
(Vandebosch et Van	2052	10-18 ans	11,1 %	1+/trois derniers mois

Cleemput, 2009)				
(Wang et al., 2009)	7182	Septième à la dixième année	9,8 %	1+/deux derniers mois
(Wolak, Mitchell et Finkelhor, 2007)	1499	10-17 ans	9 %	1+/dernière année
(Ybarra, 2004)	1501	10-17 ans	6,5 %	1+/dernière année
(Ybarra, Mitchell, Wolak et Finkelhor, 2006)	1497	10-17 ans	8,7 %	1 +/dernière année

Suite à la revue de littérature, il est difficile de recueillir des données sur l'évolution de la prévalence au cours des années. Certains chercheurs tels Sontag et al. (2011) pensent que la cyberintimidation serait un phénomène possiblement en croissance faisant de plus en plus de victimes. Ces chercheurs apportent ces conclusions en se basant sur plusieurs études réalisées par leur équipe et employant une méthodologie similaire au cours des dernières années. Celles-ci ont révélé une augmentation significative du nombre de victimes – habituellement entre 16 % et 35 % de victimes alors que leur étude la plus récente en répertorie 41 %. Toujours selon ces chercheurs, cette augmentation s'expliquerait par les avancées dans les nouvelles technologies et par l'augmentation au cours des dernières années de la popularité du phénomène de cyberintimidation propagée principalement par le bouche-à-oreille et l'information dans les médias. Il s'agit d'une difficulté pour les enseignants, les parents et les directions d'école à évaluer et à combattre ce phénomène et de limiter sa propagation.

Plusieurs chercheurs ne sont pas de cet avis et révèlent que, tout comme l'intimidation traditionnelle (Rigby et Smith, 2011), il n'y aurait pas d'augmentation du

nombre de cybervictimes depuis les dernières années (Olweus, 2012b; Smith, 2012), sauf entre 2000 et 2005, lorsque le phénomène aurait pris de l'importance à la suite de l'arrivée massive des ordinateurs dans les maisons. D'ailleurs, l'une des rares études pour le moment à avoir utilisé des données longitudinales, soit de 2007 à 2010, sur plus de 447 000 élèves, montre que le phénomène est plutôt stable – respectivement au cours des années de 4,1, 4,5, 4,3 et 5 pour cent (*n.s.*). Toujours selon cette étude et contrairement à la croyance de certains chercheurs, la cyberintimidation ne ferait pas non plus beaucoup de nouvelles victimes. Selon Olweus (2012b), seuls 10 % des victimes de cyberintimidation seraient de nouvelles victimes, les autres étant déjà victimes d'intimidation traditionnelle.

## 2.10 DIFFERENCE SOCIODEMOGRAPHIQUE DES VICTIMES DE CYBERINTIMIDATION

Il existe quelques études ayant décrit les caractéristiques sociodémographiques des élèves victimes de cyberintimidation. Principalement, elles se sont intéressées à l'incidence et la prévalence selon le sexe, l'âge et le milieu économique familial des cybervictimes.

**Le sexe :** Contrairement à l'intimidation traditionnelle où les garçons sont plus souvent victimes, les victimes de cyberintimidation sont, selon certaines recherches, plus souvent des filles, égales d'un sexe à l'autre et quelquefois des garçons, et ce, respectivement pour 61 %, 23 % et 15 % des études (Patchin et Hinduja, 2012b; Tokunaga, 2010; Wang et al., 2009). La différence pourrait s'expliquer de plusieurs façons. Premièrement, les filles sont légèrement plus sujettes à utiliser une forme indirecte d'intimidation traditionnelle et les garçons, une façon directe (Card, Stucky, Sawalani et Little, 2008; Crick et Grotpeter, 1995). La cyberintimidation, de par sa nature virtuelle par communication interposée, est donc plus propice de diminuer la présence de la violence des garçons et d'accentuer celle des filles. Les méthodes utilisées pour cyberintimider seraient variables aussi selon le sexe des victimes. Ainsi, les filles seraient plus souvent victimes de commentaires méprisants ou haineux – un commentaire insultant sur le Facebook de la victime –, alors que les garçons seraient beaucoup plus victimes de photos ou vidéos méprisantes publiées en ligne (Patchin et Hinduja, 2012b). Les filles utilisent plus souvent

d'autres méthodes que la violence physique et les menaces directes préférant des moyens plus discrets pour intimider (Wiseman, 2009). Le monde virtuel correspond mieux à leurs habitudes. Un second facteur provient de la popularité des réseaux sociaux, ceux-ci sont parmi les outils technologiques les plus utilisés pour cyberintimider, mais les filles sont plus nombreuses et passent plus de temps que les garçons sur les sites Internet (Lenhart et Madden, 2007). Rappelons qu'il existe aussi un lien entre l'utilisation des réseaux sociaux et la fréquence du nombre d'actes de cyberintimidation, ce qui pourrait expliquer aussi cette tendance (Mesch, 2009). Néanmoins, davantage d'études devront être réalisées afin de préciser et comparer les résultats en ce qui concerne la prévalence de victimes selon le sexe et pour mieux comprendre les mécanismes favorisant la cybervictimisation tant des filles que des garçons (Underwood et Rosen, 2011).

**Âge :** Suivant la même logique que l'intimidation traditionnelle (Nansel et al., 2001a), il existerait une relation en U inversée – relation curvilinéaire – en ce qui concerne la prévalence de la cyberintimidation et l'âge des victimes, bien que l'apogée serait plutôt en ce qui concerne l'intimidation traditionnelle. Plus précisément, pour ce qui est de la cyberintimidation, le phénomène commencerait lentement au primaire pour atteindre un point culminant au début du secondaire et pour ensuite diminuer vers la fin de celui-ci. La présence de cyberintimidation resterait en revanche toujours présente, peu importe l'âge des étudiants (Tokunaga, 2010). Ce n'est pourtant pas l'ensemble des études qui rapporte ces résultats et un bon nombre n'y verrait aucun lien (Patchin et Hinduja, 2012b). Encore une fois, la grande disparité méthodologique et conceptuelle des études ne peut permettre une comparaison adéquate des résultats de recherche.

**Milieu économique :** Il n'existe que très peu d'études rapportant les liens entre le statut socio-économique des parents et les risques d'être victime de cyberintimidation. Topcu, Erdur-Baker et Capa-Aydin (2008) ont comparé le nombre de victimes de cyberintimidation en Turquie selon le type d'école fréquentée – école privée haut de gamme et école publique. Les chercheurs ont observé que les jeunes des écoles privées déclaraient avoir été moins cyberintimidés que leurs collègues de l'école publique, et ce,

malgré le fait qu'ils déclaraient passer plus de temps à utiliser les NTIC. Il serait intéressant, considérant le peu de recherches sur cet objet d'étude, de regarder plus précisément l'effet du milieu socio-économique dans lequel vivent les élèves pour mieux comprendre les mécanismes favorisant la cyberintimidation et l'adaptation psychosociale.

## **2.11 DEVELOPPEMENT PSYCHOSOCIOLOGIQUE DES VICTIMES**

La prochaine partie sera présentée en trois points. Le premier point traitera des études s'intéressant à l'adaptation psychosociale, le deuxième point mettra en évidence les cybervictimes et les victimes d'intimidation traditionnelle. Finalement, le dernier point portera sur la cooccurrence cyberintimidation-intimidation traditionnelle et adaptation psychosociale, c'est-à-dire les recherches ayant examiné simultanément les deux types d'intimidation en lien avec des analyses statistiques appropriées afin de différencier les effets propres à chaque type d'intimidation dans l'explication de l'adaptation psychosociologique des élèves.

### **2.11.1 Développement psychosociologique des cybervictimes**

Peu de recherches ont approfondi les effets de la cyberintimidation sur les victimes et très peu d'études ont appliqué les critères de contrôle statistique dans leurs recherches. Il sera question de dresser un portrait des études majoritairement exploratoires ayant eu comme objectif de ressortir les caractéristiques psychosociologiques des cybervictimes. En d'autres mots, la limite des recherches corrélationnelles rend impossible de savoir si les effets psychosociaux indésirables sont causés par la cyberintimidation ou si l'inverse se produit (Hinduja et Patchin, 2007). Ces premières recherches sont encore pour la plupart exploratoires et ne peuvent évaluer précisément dans quelle mesure ou de quelle façon la cyberintimidation influence l'adaptation psychosociale des jeunes. Les raisons sont multiples, notamment le nombre d'études limité, le faible échantillon, l'absence de balises communes pour catégoriser les victimes des non-victimes, aucune définition consensuelle



et la non-présence d'évaluation psychométrique des instruments utilisés (Slonje et Smith, 2008; Tokunaga, 2010). Un autre élément à prendre en compte est que, malgré les recherches recensées sur la cyberintimidation jusqu'à maintenant, l'ensemble de ces études reste de nature écologique et observationnelle – toutes de manière transversale (Tokunaga, 2010) – et une corrélation n'implique dans aucun cas un lien de causalité dans une étude observationnelle (Aldrich, 1995; Ross et al., 2011). Dans la hiérarchie des évidences scientifiques quantitatives, les recherches écologiques et observationnelles sont situées en dessous des études expérimentales – recherche avec groupe contrôle et groupe expérimental – qui sont les seules pouvant démontrer un lien de causalité entre deux variables (Concato, Shah et Horwitz, 2000; Gigerenzer, 2004). Par contre, par la nature du phénomène, il est manifeste qu'un tel type de recherche peut être difficile, voire impossible à réaliser. Néanmoins, bon nombre d'études ne tiennent pas compte de cette réalité statistique et proposent une interprétation souvent anticipée des résultats de recherche. Ces interprétations anticipées retrouvées dans la recherche sont vivement critiquées par certains chercheurs (Olweus, 2012b; Tokunaga, 2010). Ces chercheurs dénoncent les lacunes théoriques et méthodologiques retrouvées dans la majorité des études portant sur la cyberintimidation et rappellent encore une fois les limites de l'interprétation de données statistiques. Leur postulat est qu'il est risqué et précipité d'accorder des attributs à un phénomène encore peu étudié simplement sous la prétention que certaines études exploratoires ont mis en évidence des liens statistiquement significatifs entre la cyberintimidation et certaines difficultés psychologiques chez les jeunes. Les auteurs appellent à la prudence lorsqu'il est question de tirer des conclusions sur le potentiel néfaste de la cyberintimidation et invitent les chercheurs à explorer les liens complexes entourant la cyberintimidation (Olweus, 2012a, 2012b; Tokunaga, 2010).

Une étude canadienne révèle que 57 % des cybervictimes disent vivre de la colère à la suite de l'agression, alors que 37 % se sentent tristes et blessées (Li, 2007b). La majorité des victimes de cyberintimidation se disent aussi victimes d'intimidation traditionnelle, l'inverse se révélant vrai. L'auteur avance que la cyberintimidation pourrait être l'intimidation traditionnelle qui s'étendrait à l'aide de la technologie jusqu'à la maison des

victimes (Beran et Li, 2005). La cyberintimidation pourrait aussi amener les agresseurs à intimider d'une façon traditionnelle (Patchin et Hinduja, 2006).

Une étude similaire montre qu'environ le tiers des répondants, des victimes de cyberintimidation, ont dit vivre de la colère et de la frustration à la suite de l'agression, 21 % ont dit vivre de la tristesse, alors que 35 % disent ne pas avoir été dérangés. Les victimes n'ayant pas vécu de tristesse, de colère ou de frustration à la suite de l'agression pourraient être expliquées par le fait d'avoir vécu une forme plus légère ou intermittente de cyberintimidation (Hinduja et Patchin, 2007).

La cyberintimidation à l'intérieur des salles de clavardage entrainerait elle aussi diverses difficultés telles qu'une faible estime de soi, une faible croyance dans ses habiletés, une mauvaise relation avec les parents et des problèmes de comportement à l'école (Katzner et al., 2009). Lors d'une étude effectuée sur des jeunes ayant des problèmes intellectuels et développementaux, les jeunes ayant été victimes de cyberintimidation par Internet et par téléphone cellulaire avaient un score plus faible d'estime de soi et un plus haut niveau de symptômes dépressifs.

Pour ce qui est des tentatives de suicide chez l'adolescent, les cybervictimes auraient 1,9 fois plus de chance de passer à l'acte comparativement à 1,7 pour les victimes d'intimidation traditionnelle, et ce, comparativement aux personnes n'ayant vécu aucune forme d'intimidation (Hinduja et Patchin, 2010). Toujours selon les chercheurs, il semble malgré tout fort improbable que les victimes de suicide ayant été cybervictimisées le soient entièrement en raison de cette agression, celle-ci ne ferait probablement qu'exacerber une condition existante déjà difficile. Il est important de tenir compte d'autres facteurs pour expliquer un acte suicidaire (Patchin et Hinduja, 2012b).

D'un point de vue qualitatif, bien que les recherches utilisant cette méthodologie soient particulièrement rares en cyberintimidation, il est important d'approfondir nos connaissances sur le vécu des victimes de cyberintimidation afin de nuancer les résultats (Mishna, Saini et Solomon, 2009). Ainsi, quelques auteurs ont étudié les victimes de

cyberintimidation et leurs souffrances. Dans une étude de Kowalski et al. (2008), lorsqu'interrogées dans des focus-groupes sur la prévalence du phénomène, celles-ci répondent entre autres que la cyberintimidation est un phénomène très présent, qu'elles préfèrent ne pas en parler, car elles se sentent mal à l'aise avec le sujet. D'autres observent qu'un plus grand nombre de jeunes enfants sont touchés et victimes. Certains élèves décrivent la cyberintimidation comme beaucoup plus difficile à se débarrasser que l'intimidation traditionnelle, qu'elle est plus fréquente que celle-ci et qu'il est plus facile pour les jeunes d'être méchants en ligne que dans le vrai monde (Agatston et al., 2012). Toujours dans une étude qualitative, Raskauskas et Stoltz (2007) ont révélé que dans l'ensemble des jeunes ayant été victimes de cyberintimidation, 93 % d'entre eux ont dit avoir vécu un ou plusieurs des sentiments suivants; tristesse, désespoir, anxiété ou dépression. La cyberintimidation est décrite comme souffrante et destructrice, elle laisse des plaies ouvertes qui sont très difficiles à se refermer. Bien sûr, l'ensemble des jeunes n'est pas de cet avis et certains croient que la cyberintimidation n'est qu'un gros problème uniquement lorsqu'on décide d'en parler et qu'avant l'arrivée des chercheurs dans leurs écoles – aux fins de la recherche –, personne n'en parlait (Raskauskas et Stoltz, 2007).

### **2.11.2 Développement psychosociologique des victimes d'intimidation traditionnelle**

Étant donné le nombre important de recherches réalisées sur le développement psychosocial des victimes d'intimidation traditionnelle, la section qui suit synthétisera l'état de la recherche en se basant sur quelques méta-analyses déjà réalisées sur le sujet. L'utilisation des méta-analyses dans des études transversales, comme c'est le cas dans la recherche en intimidation jusqu'à présent, a comme avantage d'offrir une excellente synthèse de la recherche actuelle et de tirer aussi des pistes de recherches intéressantes. Par contre, elles sont aussi très sensibles à diverses formes de biais en ce qui concerne la sélection et l'identification des articles à l'étude, leur disponibilité, l'hétérogénéité des données et enfin, l'analyse et l'interprétation des données (Stroup et al., 2000). Dans ce cas-

ci, étant donné que la plupart des études utilisées dans les méta-analyses n'utilisaient pas les mêmes méthodologies entre elles, ni les mêmes instruments de mesure, ni les mêmes balises d'inclusion, il est nécessaire de rester prudent dans l'interprétation qu'on en fait et de ne pas recevoir les résultats comme des vérités exhaustives, mais plutôt comme des données pouvant alimenter la discussion et élargir le champ de recherche actuel. Hawker et Boulton (2000) se sont intéressés spécifiquement à la littérature scientifique publiée entre les années 1978 et 1997 sur l'effet de la victimisation sur l'adaptation psychosociale. Plus précisément, les formes d'adaptation évaluées étaient la dépression, l'isolement, l'anxiété générale et sociale ainsi que l'estime de soi globale et sociale. En tout, 23 études sur plus de 5000 élèves ont été utilisées dans les analyses. Le tableau 2 présente l'effet moyen de la variance expliquée par la victimisation sur chacune des formes d'adaptation selon que les études partagent ou non la même méthode de collecte de données. Celles utilisant diverses méthodes de collecte, par exemple des mesures auto-rapportées pour l'adaptation psychosociale et des mesures recueillies par les pairs pour la victimisation, sont donc considérées comme des études évitant une méthode de variance partagée. Quant aux études où les mesures tant de victimisation que d'adaptation psychosociale sont de nature exclusivement auto-rapportée ou bien rapportée par le même groupe de pairs, elles sont considérées comme utilisant une méthode de variance partagée. Pour l'ensemble de ces variables mesurées, toutes se sont révélées significativement plus présentes chez les victimes d'intimidation traditionnelle que chez les non-victimes.

Tableau 2 : Résumé des études publiées et les liens entre la victimisation et l'adaptation psychosociale

Variable dépendante	Ampleur moyenne de l'effet observé ( <i>rs</i> )	
	Études évitant une méthode de variance partagée	Études avec une méthode de variance partagée
Dépression	,29	,45
Solitude	,25	,32
Estime de soi globale	,21	,39
Concept de soi social	,23	,35
Anxiété sociale	,14	,25
Anxiété généralisée	,21	,25
Total anxiété (sociale/généralisée)	,19	,25

Une seconde méta-analyse, celle de Reijntjes et al. (2010), s'est penchée sur l'une des sphères que peut inclure le développement psychosocial, soit les troubles d'internalisation et leur présence chez les jeunes. Cette seconde recherche est fort intéressante du fait qu'elle s'est consacrée uniquement aux études avec des données longitudinales et permet comme possibilité de regarder un peu plus précisément si les troubles d'internalisation seraient une conséquence de la victimisation ou s'ils ne seraient pas plutôt une cause. Le tableau 3 montre la taille de l'effet (*r* de Pearsons) de la victimisation sur les troubles d'internalisation de chacune des études ainsi que les types de problèmes d'internalisation mesurés.

Les résultats de cette méta-analyse montrent que les jeunes victimes sont plus à risque de subir des problèmes d'internalisation ( $p < ,001$ ). Il est par contre impossible de savoir si la victimisation est causée par les troubles d'internalisation (premier modèle) ou si ce ne serait pas plutôt les troubles d'internalisation qui seraient causés par la victimisation (second modèle) puisqu'il n'existe aucune différence significative entre les deux modèles. Les résultats montrent donc qu'il existe un lien bidirectionnel entre les deux modèles, par exemple, les troubles d'internalisation déjà présents pourraient amplifier la victimisation qui elle-même augmenterait les problèmes d'internalisation.

Une troisième et dernière méta-analyse sur les troubles d'externalisation rapportait sensiblement les mêmes résultats (Reijntjes et al., 2011). Les victimes seraient elles aussi significativement plus à risque de vivre des problèmes d'externalisation ( $p < ,001$ ) et il y aurait là aussi une relation bidirectionnelle entre la victimisation et les troubles d'externalisation.

Tableau 3 : Résumé des études sur les liens entre la victimisation et les troubles d'internalisation

Études	Nombre de sujets	Problème d'internalisation mesuré	Taille de l'effet ( <i>d</i> )
<b>Boivin et al (1995)</b>	641	Dépression/Solitude	,09*
<b>Bond et al (2001)</b>	2559	Anxiété/Dépression	,21**
<b>Fekkes et al (2006)</b>	1118	Symptômes somatiques/Anxiété	,26**
<b>Goodman et al (2001)</b>	361	Internalisation	,39***
<b>Hanish et Guerra (2002)</b>	1469	Anxiété/Expression de retrait	,07**
<b>Hodges et Perry (1999)</b>	173	Internalisation	,23**
<b>Hodges et al (1999)</b>	393	Internalisation	,23**
<b>Khatri et al. (2000)</b>	471	Dépression	,07
<b>Kim et al (2006)</b>	1666	Internalisation/Symptômes somatiques/Anxiété/Dépression	,04
<b>Kochenderfer et Ladd (1996)</b>	200	Solitude/Évitement de l'école	,29***
<b>Schwartz et al (1998)</b>	330	Internalisation	,03
<b>Schwartz et al (2005)</b>	199	Dépression	,41***
<b>Snyder al (2005)</b>	266	Dépression	,09
<b>Storch et al (2005)</b>	144	Anxiété sociale	,18*
<b>Sweeting et al (2006)</b>	2371	Dépression	,19***

\*  $p < ,05$ . \*\*  $p < ,01$ . \*\*\*  $p < ,001$ .

### **2.11.3 Cooccurrence cyberintimidation, intimidation traditionnelle et adaptation psychosociale**

Les recherches jusqu'à ce jour n'ont pu démontrer si la cyberintimidation est une forme à part d'intimidation ou s'il ne s'agit que de l'extension de l'intimidation traditionnelle (Li, 2007). En fait, il n'y a que très peu d'études qui ont tenté de différencier l'intimidation traditionnelle de la cyberintimidation et leurs effets respectifs sur l'adaptation psychosociale chez les jeunes (Perren et al., 2010). Malgré le fait que certaines études exposent que la cyberintimidation et ses effets sur les cybervictimes seraient reliés au développement de problèmes développementaux similaires de victimes d'intimidation traditionnelle (Hinduja et Patchin, 2010; Tokunaga, 2010), d'autres sont incertains et appellent à davantage d'études pour vérifier si des éléments spécifiques à la cyberintimidation sont associés à des conséquences négatives sur la santé psychologique des jeunes. La difficulté est encore plus grande lorsque l'on prend en compte que l'intimidation traditionnelle augmenterait d'environ sept fois le risque de subir de la cyberintimidation.

Malgré le débat, il existe seulement quelques recherches s'étant intéressées à mesurer conjointement l'intimidation traditionnelle et la cyberintimidation relativement à leurs effets chez les victimes. Étant donné la similitude de leur démarche avec notre propre projet de recherche, nous exposerons en détail chacune de ces études.

Tout d'abord, Juvonen et Gross (2008) ont mesuré l'effet de chacun des types d'intimidation – traditionnelle et cyber – sur le niveau d'anxiété sociale chez des jeunes d'âge scolaire. Pour ce faire, ils ont recruté ceux-ci à partir d'un site Web populaire chez cette clientèle au cours de l'année 2005 en informant les participants qu'ils souhaitaient connaître ce qui pouvait être méchant ou grossier en ligne. Les mots bullying et cyberbullying ont intentionnellement été omis dans le but, selon les chercheurs, de ne pas créer un biais. Finalement, ce sont 1454 sujets qui ont pris part à l'étude, la grande majorité – 75 % – étant des filles. Un questionnaire virtuel maison avec une échelle de type Likert a



été utilisé pour mesurer l'intimidation et la cyberintimidation, tandis que les mesures d'anxiété sociale ont été recueillies à l'aide de six items compris dans le Social Anxiety Scale for Adolescents (La Greca et Lopez, 1998). À l'aide d'une analyse de régression hiérarchique – le premier groupe étant l'âge et le sexe –, ils ont vérifié si la cyberintimidation avait un effet complémentaire sur le niveau d'anxiété sociale en plus de l'intimidation traditionnelle. Les résultats des analyses ont montré qu'une fois contrôlées pour l'âge et le sexe, les deux formes d'intimidation causaient indépendamment – bien que faiblement – une hausse de l'anxiété (cyberintimidation  $B=0,08$   $p < 0,05$  intimidation  $B=0,08$   $p < 0,01$ ) pour une variance expliquée de 1,8 % pour les deux. La forte représentation du sexe féminin ainsi que l'utilisation d'un échantillon virtuel qui ne permet pas de s'assurer de l'âge et du sexe des participants sont les faiblesses rapportées de l'étude. De plus, il était impossible de prévenir une personne de participer plus d'une fois à l'étude dans le but, par exemple, de gagner l'un des prix de participation que proposaient les chercheurs. Ces facteurs sont les limites principales de cette étude et rendent la généralisation au reste de la population difficile.

Gradinger et al. (2009b) ont pour leur part voulu mesurer les symptômes dépressifs présents chez les jeunes à la fois victimes d'intimidation traditionnelle et de cyberintimidation. Ce sont 764 élèves (392 filles) âgés de 14 à 19 ans et répartis sur plus de 10 écoles en Autriche qui ont participé à cette étude et qui ont répondu aux questionnaires durant une période régulière de classe. Les mesures recueillies pour mesurer tant la victimisation que la cybervictimisation étaient sur des questionnaires rapportant les comportements vécus d'intimidation (6 items) ou de cyberintimidation (1 item) – p. ex. Je suis une personne qui reçoit beaucoup d'insultes. Les symptômes dépressifs ont quant à eux été mesurés à l'aide de sept items du Youth Self Report (Achenbach, 1991), alors que les symptômes somatiques l'ont été par cinq items toujours tirés du même questionnaire.

Une analyse de variance de type des moindres carrés pondérés (WLS) a été utilisée et a montré qu'il y avait une différence entre chaque groupe possible de victimes – non-victimes, victimes traditionnelles, cybervictimes ou cybervictimes et victimes

traditionnelles simultanément – et l'effet sur les symptômes dépressifs et somatiques ( $p < 0,05$ ). Par mesure de sécurité statistique, un test post hoc Bonferroni d'ajustement de l'alpha a été effectué et établit que les victimes mixtes d'intimidation traditionnelle et de cyberintimidation étaient celles le plus à risque de développer des symptômes dépressifs et somatiques. Par contre, il n'y a aucun lien statistiquement significatif entre les élèves victimes uniquement de cyberintimidation et les symptômes dépressifs.

Pour leur part, Perren et al. (2010) ont mesuré les symptômes dépressifs d'élèves dans deux pays différents dans le but d'analyser si la cyberintimidation ajoutait un facteur de risque supplémentaire à celui d'être victime uniquement d'intimidation traditionnelle. Les chercheurs ont recueilli des données dans deux pays – Suisse et Australie – en sélectionnant aléatoirement différentes écoles pour participer à l'étude. Ce sont 1320 adolescents (52,5 % de filles) qui ont participé à l'étude en Australie, alors qu'en Suisse leur nombre était de 374 (53,2 % de filles). Les mesures pour l'intimidation traditionnelle et la cyberintimidation étaient selon les chercheurs sensiblement les mêmes pour les deux pays. Pour pallier le plus possible à la différence de langue et ainsi rendre les évaluations les plus semblables possible, les items sélectionnés l'ont été parmi une multitude d'autres questions. Concernant les mesures de symptômes dépressifs, différents outils ont été utilisés selon le pays. Ce sont donc les 14 items du Depression Anxiety Stress Scales (Lovibond et Lovibond, 1995) qui ont été utilisés en Australie alors qu'une échelle développée pour mesurer l'humeur et les tendances dépressives l'a été par Alsaker (1992) en Suisse.

Les résultats d'une analyse de régression de type tobit montrent que la cyberintimidation est à elle seule indépendamment de l'intimidation traditionnelle, en mesure d'affecter les symptômes dépressifs des jeunes ( $z = 4,83, p < ,001$ ). Cette relation se retrouverait dans les deux pays – Suisse et Australie – ce qui laisserait présager que l'effet n'est pas culturellement dépendant. La principale faiblesse de cette étude provient de l'absence de balise pour catégoriser les cybervictimes, alors que ce n'est pas le cas des victimes d'intimidation traditionnelle puisque les chercheurs incluent la balise de 1 fois ou

plus par semaine au cours des trois derniers mois. Il aurait été intéressant d'utiliser les mêmes critères de balises tant pour la cyberintimidation que pour l'intimidation traditionnelle et ainsi avoir des mesures somme toute similaires et dans un contexte identique lors des analyses. En l'absence de telles balises, il devient impossible de différencier les véritables victimes de cyberintimidation de celles n'étant qu'épisodiquement victimes, ce qui empêche de trouver des modèles fiables et significatifs à l'intérieur des résultats (Olweus, 2012b).

Récemment, Ersilia et al. (2012) ont regardé si la cybervictimisation avait un effet unique en plus de l'intimidation traditionnelle dans l'explication de problèmes d'internalisation et d'externalisation chez les jeunes. L'étude fut réalisée sur un échantillon de 707 adolescents (50,9 % de filles) dans quatre écoles italiennes, inscrits dans des classes de septième à dixième année. Les mesures d'intimidation et de cyberintimidation furent recueillies à l'aide d'un questionnaire maison comprenant 4 échelles – l'une mesurait la victimisation, l'autre la cybervictimisation. La cohérence interne ( $\alpha$ ) de ces deux échelles est de respectivement 0,70 et 0,76. Plus spécifiquement, les items de l'échelle de cyberintimidation (dix questions) mesuraient à l'aide d'une échelle de type Likert entre autres, combien de fois dans les derniers mois les élèves avaient-ils reçu des messages texte méchants, des appels téléphoniques de farces ou des appels silencieux, des photos ou vidéos violentes, etc. Les items (11 questions) de l'intimidation traditionnelle, quant à eux, mesuraient entre autres le nombre de fois où les élèves ont été taquinés, menacés, exclus, etc. Pour ce qui est des mesures de problèmes d'internalisation, elles furent recueillies à l'aide des échelles de symptômes anxieux et dépressifs (15 items), de symptômes somatiques (9 items) et finalement de retrait social (7 items), toutes présentes dans le Youth Self-Report (Achenbach, 1991).

À la suite d'une analyse de régression, il a été montré que la cyberintimidation et l'intimidation traditionnelle ont toutes deux un effet unique sur l'explication de l'augmentation des symptômes d'internalisation chez les élèves ( $p < ,01$ ). Le retrait social chez les cybervictimes et chez les filles victimes d'intimidation traditionnelle n'était par

contre pas significatif. Les chercheurs ont vérifié s'il existait un effet synergique entre les deux formes d'intimidation, mais aucune des échelles d'internalisation n'a eu d'effet significatif. Ces résultats en résumé expliquent donc que l'intimidation et la cyberintimidation ont des effets uniques, indépendants l'un de l'autre, mais que la combinaison des deux n'aggraverait pas davantage l'état des élèves qui en sont victimes.

Enfin, l'étude d'Olweus (2012), en utilisant les données d'une étude de Kowalski et al. (2008), a voulu mesurer l'estime de soi chez les jeunes victimes de cyberintimidation une fois la variable de l'intimidation traditionnelle contrôlée. La recherche d'Olweus (2012b) est particulière et nécessite elle aussi d'être abordée de façon indépendante et détaillée. L'auteur va en effet à contre-courant de la majorité des recherches effectuées en cyberintimidation et le titre de son article, que certains chercheurs qualifient de provoquant (Menesini, 2012), soit *Cyber bullying : an overrated phenomenon?* (La cyberintimidation : un phénomène surévalué?), laisse peu de doute quant aux conclusions qu'il en tire. La recherche d'Olweus (2012b) présente certains aspects importants qui nécessitent qu'on s'y attarde davantage pour être en mesure de comprendre les enjeux qu'apporte cette recherche. Tout d'abord, le chercheur lui-même, Daniel Olweus, est considéré comme le père de l'intimidation, ses théories et sa définition de l'intimidation sont très bien acceptées dans la littérature (Ybarra, Korchmaros et Oppenheim, 2012). Il est de plus celui qui a sonné l'alerte dans les années 1970 sur l'intimidation traditionnelle, celui dont son questionnaire OBQ (Olweus, 1996) est le plus utilisé à travers le monde pour mesurer l'intimidation et dont des milliers d'écoles utilisent son programme d'intervention et de prévention de l'intimidation traditionnelle. Il est difficile de nier son importance dans ce courant de recherche puisqu'il est considéré par certains comme le chercheur ayant le plus considérablement fait avancer le savoir scientifique sur l'intimidation traditionnelle au monde (Hinduja et Patchin, 2012). Malgré la renommée du chercheur, il ne faut par contre pas non plus perdre tout regard objectif et ne pas oublier l'importance que peut prendre l'effet Matthieu en science qui consiste à accorder plus de mérite aux résultats de recherche provenant d'un scientifique avec une grande notoriété (Merton, 1968). Malgré tout, cette

recherche reste intéressante et est incontestablement une étude fort importante dans ce jeune courant de recherche (Smith, 2012).

L'étude d'Olweus fut réalisée sur trois échantillons différents totalisant environ 500 000 jeunes d'âge scolaire. Par contre, la partie concernant le développement psychologique des cybervictimes s'est faite sur un échantillon de 2684 jeunes américains de sixième à neuvième année. Pour mesurer le niveau de victimisation traditionnelle, le Revised Olweus Bullying Questionnaire (Olweus, 1996) fut utilisé, alors que le niveau de cyberintimidation le fut à l'aide d'un questionnaire maison comportant 22 questions mesurant cinq différents outils technologiques utilisés pour cyberintimider – courriel, salle de clavardage, messagerie instantanée, site Web et message texte. Dans les deux questionnaires et dans le but selon le chercheur de permettre des comparaisons adéquates entre l'intimidation traditionnelle et la cyberintimidation, les mêmes balises de fréquences de temps et d'actes rapportés furent utilisées. L'étude originale de Kowalski et al. (2008) comportait différentes mesures d'adaptation psychologique, par contre seulement une fut reprise par Olweus soit les dix items de l'échelle d'estime de soi de Rosenberg (1965). Cette échelle fut utilisée parmi les autres puisqu'elle serait la plus fortement corrélée avec les variables d'intimidation traditionnelle et de cyberintimidation (Pearson  $r$  : 0.30), mais aussi parce qu'il est maintenant de plus en plus reconnu dans différentes études, qu'une faible estime de soi est une conséquence de l'intimidation traditionnelle et non une cause (Olweus, 2012b).

Pour mesurer l'estime de soi retrouvée uniquement chez les cybervictimes, deux techniques furent utilisées. Premièrement, en mesurant l'estime de soi chez les jeunes ayant été uniquement classifiés comme étant cybervictimes – et non d'intimidation traditionnelle –, c'est un total de 45 cybervictimes (1,68 %) qui a été trouvé. Ce groupe de cybervictimes a une moins bonne estime de soi, et ce comparativement aux jeunes ne souffrant d'aucune forme d'intimidation ( $p < ,000$ ), mais il a environ le même niveau d'estime que les victimes d'intimidation traditionnelle uniquement. Par contre, leur niveau d'estime de soi s'est

révélé être meilleur que les victimes mixtes d'intimidation traditionnelle et de cyberintimidation ( $p < .000$ ).

Le second moyen utilisé pour mesurer uniquement l'effet de la cyberintimidation sur les victimes le fut en utilisant une analyse de régression en contrôlant pour l'intimidation traditionnelle. Une fois faite, seule l'intimidation traditionnelle est ressortie comme étant significative dans l'explication de l'estime de soi ( $r : 0,30$   $p < ,005$ ), alors que le fait d'être cybervictime n'était pas significativement plus dommageable ( $r : ,08$  ns).

Le chercheur discute les résultats en émettant comme hypothèse que pour les victimes brutes de cyberintimidation, il existerait des effets négatifs à leur condition, mais que lorsqu'un élève est déjà victime d'intimidation traditionnelle, la cyberintimidation n'amplifierait pas davantage son état. Bien sûr, davantage d'études, spécialement celles qui sont longitudinales, pourraient permettre de vérifier si cette constante s'y retrouve.

Dans le cadre du prochain chapitre, nous aborderons la méthodologie. Celui-ci sera découpé en deux principales sections. La première section de ce chapitre explorera brièvement les courants épistémologiques et théoriques traditionnellement retrouvés en recherche quantitative en éducation ainsi que la justification du choix méthodologique. La deuxième section touchera les variables à l'étude, la méthode de sélection des participants et leurs particularités ainsi que la présentation des mesures utilisées lors de la recherche.



## **CHAPITRE 3**

### **METHODOLOGIE**

L'objectif de ce troisième chapitre est de décrire la méthodologie utilisée dans le cadre de cette recherche. Pour y arriver, une approche quantitative a été utilisée. Pour mieux comprendre l'utilisation de ce choix méthodologique sur un autre, la première section de ce chapitre explorera brièvement les courants épistémologiques et théoriques traditionnellement retrouvés en recherche quantitative en éducation. La deuxième section touchera les variables à l'étude, la méthode de sélection des participants et leurs particularités ainsi que la présentation des mesures utilisées lors de la recherche.

#### **3.1 ÉPISTEMOLOGIE DE LA RECHERCHE QUANTITATIVE**

La recherche en éducation au Québec en est une relativement toute jeune, 40 ans tout au plus et fut depuis sa naissance au cœur d'une lutte paradigmatique faisant rage en sciences sociales entre le courant positiviste et celui interprétatif. C'est entre autres la vision de la réalité et de la vérité propre à chacun, mais aussi de la relation entre le chercheur à l'objet de l'étude qui opposent principalement ces deux modèles. Ces deux paradigmes sous-tendent aussi deux méthodes différentes, celle qualitative et celle quantitative (Howe, 1988). C'est ce dernier qui, dès les années 70, a dominé la jeune recherche en éducation au Québec pour laisser par la suite, dès le milieu des années 80, avec entre autres la naissance de l'association pour la recherche qualitative, voir le courant qualitatif prendre davantage d'importance et ferait désormais partie du paysage du champ de la recherche en éducation (Deschenaux, Laflamme et Belzile, 2011; Karsenti et Savoie-Zajc, 2011).

La méthode quantitative resterait selon certains une caractéristique fondamentale du positivisme instrumental et serait associée souvent de facto tant par les critiques que par les défenseurs du positivisme à ce dernier (Gartrell et Gartrell, 1996). Le débat ne se termine



pas simplement ici. D'autres théoriciens, davantage retrouvés en psychologie – contrairement à la sociologie – estiment quant à eux qu'il s'agit d'une aberration et d'une erreur conceptuelle que d'associer quantitatif au positivisme – erreur qui conduirait à des débats inutiles entre qualitatif et quantitatif (Martin, 2003).

L'une des solutions proposées pour arriver à un consensus en ce qui concerne le courant épistémologique dans lequel se trouve la recherche quantitative est d'éliminer complètement l'idée d'une recherche positiviste pour se tourner vers le post-positivisme. Bien que cette nouvelle épistémologie comporte le mot positivisme, sa signification révèle dans ce cas-ci le courant de pensée suite au courant positiviste et aux critiques qu'il n'a pu se défaire de sa conception de la nature fondamentalement vraie de ses connaissances (Creswell, 2008; Phillips et Burbules, 2000).

Le post-positivisme, pour ne pas le confondre avec le post-modernisme – bien que les deux ont été fondés sur le rejet du positivisme –, qui est très présent en sociologie des sciences, en ethnologie, en étude féministe, etc., se définit comme étant déterministe, réductionniste en vérifiant des théories à l'aide de mesures et d'observations empiriques (Phillips et Burbules, 2000). Plus précisément, le post-positivisme est déterministe puisqu'il est encore admis que des causes peuvent expliquer certains effets ou résultats. L'objectif d'une recherche quantitative post-positiviste est donc de rechercher et de montrer la pertinence de chercher des relations et des causes qui influencent les effets. Ceci rejoint l'objectif de notre recherche qui est d'évaluer l'adaptation psychosociale des jeunes du secondaire victimes de cyberintimidation en tenant compte de l'intimidation traditionnelle. Notre recherche vise donc plus précisément à mieux cerner en quoi la cyberintimidation permet d'influencer l'adaptation des jeunes.

L'on dit la recherche quantitative post-positiviste réductionniste puisque, pour arriver à ses fins, celle-ci découpe son idée principale en diverses petites idées qui seront par la suite testées. Pour se donner les moyens d'arriver à ses ambitions, ce type de recherche utilise donc des mesures et des données empiriques de diverses réalités objectives que l'on retrouve dans le monde. Ces réalités peuvent, quant à elles, être vérifiables

puisque, selon la théorie post-positiviste, il existerait des lois qui régiraient notre monde ayant besoin d'être testées et vérifiées pour mieux les comprendre et du même coup comprendre le monde dans lequel nous vivons (Creswell, 2008; Phillips et Burbules, 2000). Ce besoin de vérifier et de tester des hypothèses explique l'utilisation dans notre projet de recherche de données quantifiables et mesurables permettant de mieux comprendre les lois interagissant la cyberintimidation et l'adaptation psychosociale.

La recherche sociale quantitative post-positiviste se dit une recherche utilisant des instruments et des techniques objectifs mesurant des concepts subjectifs d'un monde réel impossible à totalement connaître. Cette acceptation de l'incertitude et de la faillibilité est d'ailleurs le tenant central de cette théorie. La vérité ne peut donc et ne pourra jamais être retrouvée pour les post-positivistes. De plus, les résultats de recherche ne seraient pas généralisables dans toutes les situations puisque ceux-ci sont contextuellement liés entre eux et donc peuvent être différents selon les situations (Carpiano et Daley, 2006). Tout comme notre recherche, l'objectif n'est pas de généraliser nos résultats de recherche à l'ensemble des jeunes de première à cinquième secondaire du Québec, mais bien d'éclaircir davantage notre compréhension d'un phénomène social vécu.

### **3.2 SELECTION DES PARTICIPANTS**

Pour réaliser ce projet de recherche, un échantillon mixte de la première à la cinquième secondaire a été utilisé. Cette tranche d'âge a été choisie pour pouvoir mieux comprendre l'évolution de la cyberintimidation à travers les différents cycles du secondaire. De plus, selon Tokunaga (2010), bien qu'il n'y ait encore aucun consensus concernant la prévalence du phénomène selon l'âge des participants, il est possible de penser que la cyberintimidation serait très répandue chez les adolescents.

Le recrutement des participants fut réalisé en trois étapes. Tout d'abord, un premier contact avec différentes directions d'écoles secondaires francophones de la province du Québec pour leur expliquer la nature de notre projet de recherche et leur demander

l'autorisation de faire participer les élèves de première à la cinquième secondaire en classe ordinaire de leurs écoles. Les écoles intéressées devaient alors nous fournir le nombre d'élèves en classe ordinaire de première à la cinquième secondaire.

Ensuite, la deuxième étape consistait à prendre les arrangements nécessaires pour fixer les dates de l'envoi d'un document à transmettre à l'élève. Chaque élève reçut un document d'information transmis dans sa classe par un membre du personnel de l'école. Sur ce document papier, trois éléments essentiels étaient contenus. Le premier était une synthèse vulgarisée du projet de recherche actuel. Le second élément contenait des indications sur la manière de participer au projet de recherche. Le troisième élément, quant à lui, était un code alphanumérique unique qui était nécessaire aux jeunes pour entrer sur le site web de la recherche.

La troisième étape du projet consistait pour les élèves souhaitant participer au projet de se rendre sur le site web suivant créé spécifiquement pour le projet de recherche : [www.cyber-recherche.ca](http://www.cyber-recherche.ca). Il n'y avait aucune restriction de lieu auquel l'élève pouvait remplir le questionnaire virtuel si ce n'est qu'il devait s'assurer de la proximité d'un parent ou tuteur pour lui donner l'autorisation de participer au projet de recherche. Une fois l'opération réalisée et dans l'optique où le parent et l'élève acceptent la participation de l'élève, ce dernier était alors invité à entrer son code alphanumérique unique dans une boîte de dialogue virtuelle. Une fois fait, celui-ci était dirigé vers la page d'accueil des questionnaires où les instructions étaient énumérées. Pour augmenter la probabilité que l'élève ait bien fait la lecture de la page, un délai de quatre minutes minimum était implanté à même le site web et était requis avant d'offrir la possibilité de passer au premier questionnaire. Une fois cette étape réalisée, l'élève pouvait cliquer pour commencer les questionnaires. Chaque questionnaire virtuel était une réplique du contenu du questionnaire papier original.

### 3.3 ÉCHANTILLON DE L'ÉTUDE

Ce sont 11 écoles secondaires publiques et privées qui ont accepté de faire participer les élèves de leur école. Au total, 1121 élèves âgés de 11 à 18 ans de première à cinquième secondaire ont complété l'ensemble des questionnaires. Les écoles provenaient des régions administratives de la Gaspésie, Québec, Montréal, Montérégie et du Centre-du-Québec.

La répartition des sexes présente une surreprésentation des garçons dans l'étude avec 53,1 % de participants masculins contre 46,9 % de participantes.

#### 3.3.1 Variables à l'étude

Notre projet comporte plusieurs variables tant indépendantes que dépendantes. Le tableau 4 présente la méthodologie utilisée par les différentes recherches qui ont tenté d'évaluer la cyberintimidation en tenant compte de l'intimidation traditionnelle. Ces recherches ont toutes utilisé des questionnaires pour mesurer les comportements d'intimidation et de cyberintimidation ainsi que pour les mesures du développement psychologique ou social des élèves. Étant donné les avantages offerts par l'utilisation de questionnaires pour mesurer rapidement et en grand nombre diverses variables sur de très nombreux participants, c'est cette méthode qui a été utilisée.

Tableau 4 : Méthodologie utilisée par les recherches visant à évaluer la cyberintimidation en tenant compte de l'intimidation traditionnelle

Recherche	Nombre de participants	Dimension étudiée	Instrument de mesure
Juvoven et Gross (2008)	1454 (environ 75 % de filles)	Intimidation et cyberintimidation	Questionnaire maison en ligne (Juvoven et Gross, 2008)
		Anxiété sociale	Social anxiety Scale for Adolescent (La greca et Lopez, 1998)
Gradinger, Strohmeier et Spiel (2009)	764 (392 filles)	Intimidation et cyberintimidation	Questionnaire maison (7 items)
		Symptômes dépressifs	Échelle de symptômes dépressifs du Youth Self-Report (Achenbach, 1991) (7 items)
Perren, Dooley, Shaw et Cross (2010)	Groupe 1 : 1320 (693 filles)	Intimidation et cyberintimidation	Questionnaire maison
		Dépression	Depression anxiety stress scales (Lovibond et Lovibond, 1995) (14 items)
	Groupe 2 : 374 (199 filles)	Intimidation et cyberintimidation	Questionnaire maison
		Dépression	Échelle de mesure d'humeur et tendance dépressive (Alsaker, 1992)
Menesini, Calussi et Nicoentini (2012)	707 (360 filles)	Intimidation et cyberintimidation	Questionnaire maison (21 items)
		Problèmes d'internalisation	3 échelles du Youth Self-Report (Achenbach, 1991) (31 items)
Olweus (2012)	2684	Intimidation	Revised Olweus Bullying Questionnaire (Olweus, 1996)(40 items)
		Cyberintimidation	Questionnaire maison (22 items)

		Estime de soi	Échelle d'estime de soi de Rosenberg (1965) (10 items)
--	--	---------------	--

### 3.4 MESURES

Les variables indépendantes sont le nombre de fois qu'un élève s'est fait cyberintimider de différentes façons au cours des trois derniers mois ainsi que la seconde, le nombre de fois où un jeune a été intimidé traditionnellement de différentes façons au cours des trois derniers mois. L'âge et le sexe étaient aussi des variables indépendantes servant de variables contrôles dans notre étude. En ce qui concerne les variables dépendantes qui sont à l'étude dans notre projet de recherche, la variable de l'adaptation psychosociale comprend les problèmes d'internalisation — anxiété dépression, retrait dépression et problèmes somatiques —, les problèmes d'externalisation — comportements agressifs et enfreintes des lois et règlements — ainsi que le bien-être relatif.

Les problèmes d'internalisation et d'externalisation sont mesurés à l'aide de la version française du Youth Self Report (Achenbach, 1991). Ce questionnaire est une mesure objective autorapportée pour adolescents de 118 items dichotomiques et distribués sur une échelle de trois points allant de *pas vrai* (0) à *très vrai* (2). Ce questionnaire est standardisé et a fait l'objet de diverses validations au cours de son existence sur une vaste population d'étudiants. Cet outil permet de mesurer cinq différentes échelles de difficultés d'internalisation et d'externalisation (Achenbach, McConaughy et Howell, 1987). Celles-ci sont l'anxiété/dépression, le retrait/dépression, les symptômes somatiques, les comportements déviants (relativement aux lois et règles de conduite) et enfin les comportements agressifs (Ivanova et al., 2007). Voici des exemples de questions retrouvées à l'intérieur du questionnaire. (Question 01) *Je me conduis d'une manière trop jeune pour mon âge.* (Question 87) *Mon humeur ou mes émotions changent soudainement.* Ce questionnaire est très couramment utilisé à travers le monde et a été étudié dans de nombreuses études interculturelles tant dans une population clinique présentant des

problèmes de psychopathologie que dans une population non clinique. Une version canadienne-française du questionnaire traduit par Jacques Lemay pour le centre d'accueil St-Joseph de Joliette au Québec a subi une analyse vérifiant sa consistance interne, sa validité convergente ainsi qu'une analyse de fiabilité de type test-retest (Wyss, Voelker, Cornock et Hakim-Larson, 2003). Le questionnaire possède une fiabilité adéquate comparable à la version originale anglaise, par contre les auteurs de cette étude appellent à davantage de recherche pour mieux connaître la qualité psychométrique de celui-ci. Un test de cohérence interne d'alpha de Cronbach a été utilisé à la suite de la passation du questionnaire. Le coefficient était de ,93, ce qui est jugé excellent selon la règle de base proposée par George (2003).

Le bien-être des adolescents fut évalué selon la composante cognitive-évaluative du concept du bonheur qui est défini par la satisfaction générale que la personne peut entretenir à l'égard de sa vie et a été mesuré à l'aide de la version française du Satisfaction with Life Scale (Diener, Emmons, Larsen et Griffin, 1985). Ce questionnaire permet de mesurer la perception de la personne à l'égard de sa vie en tenant compte de l'évaluation subjective qu'elle en fait par rapport à un standard d'idéal de vie. Cet instrument ne mesure qu'une seule dimension et comporte cinq items distribués sur une échelle de sept points allant de fortement en désaccord (1) à fortement en accord (7). Ce questionnaire a fait l'objet de plusieurs études de validation, dont une spécifiquement sur une population adolescente qui a permis de démontrer de très bonnes caractéristiques psychométriques chez ce groupe d'âge (Neto, 1993). Voici des exemples de questions retrouvées dans ce questionnaire. (Question 1) *En général, ma vie correspond de près à mes idéaux.* (Question 5) *Jusqu'à maintenant, j'ai obtenu les choses importantes que je voulais de la vie.* La version française du questionnaire utilisé dans cette présente recherche a subi une validation transculturelle qui a démontré une qualité psychométrique acceptable comparable au niveau de la version originale anglaise (Blais, Vallerand, Pelletier et Brière, 1989). Des analyses factorielles exploratoires et confirmatoires dans cette même étude de validation ont de plus confirmé que ce questionnaire comporte une structure unidimensionnelle du construit de satisfaction de vie. L'alpha de Cronbach pour ce

questionnaire était de ,87, ce qui est jugé bon selon la règle de base proposée par George (2003).

La cyberintimidation et l'intimidation ont été mesurées à l'aide d'un questionnaire adapté de l'Olweus Bullying Questionnaire (OBQ) (Olweus, 1996, 2012b). Ce questionnaire de 18 questions est le questionnaire le plus utilisé en recherche en intimidation traditionnelle à travers le monde et a encore récemment montré sa pertinence dans une étude de validation sur un échantillon de plus de 5000 élèves âgés de 11 à 15 ans (Solberg et Olweus, 2003). Ce questionnaire a de plus fait l'objet de sept études empiriques indépendantes de l'auteur du questionnaire qui ont permis de démontrer ses qualités psychométriques et sa fiabilité (Olweus, 2013).

Dans le cadre de cette recherche, nous utiliserons la version française de cet outil qui a récemment fait l'objet d'une validation en France chez une population adolescente par Kubiszewski, Fontaine, Chasseigne et Rusch (Sous presse). La validité de cette version française du questionnaire a été jugée satisfaisante. L'alpha de Cronbach pour les 18 items du questionnaire était de ,86, ce qui est jugé bon selon la règle de base proposée par George (2003).

L'intimidation traditionnelle est définie comme ceci dans le questionnaire :

*« On considère qu'un élève est victime d'intimidation quand un ou plusieurs de ses camarades :*

- tien(nen)t des propos désobligeants, blessants, menaçants, se moque(nt) de lui, l'insulte(nt) ou lui donne(nt) des surnoms méchants.*
- l'ignore(nt) ou l'exclue(nt) complètement d'un groupe d'élèves, le met(tent) intentionnellement à l'écart.*
- le pousse(nt), le frappe(nt), le percute(nt), le bouscule(nt) ou encore l'enferme(nt) dans une pièce.*



*- raconte(nt) des mensonges à son propos, profère(nt) de fausses rumeurs, ou envoie(nt) des mots menaçants et essaie(nt) de faire en sorte de le discréditer aux yeux des autres élèves - et tous autres agissements blessants de ce type.*

*On parle d'intimidation quand ces situations surviennent fréquemment et qu'il est difficile pour l'élève qui subit cela de se défendre lui-même. On parle également d'intimidation quand un élève est régulièrement taquiné de manière méchante et blessante. Cependant, on ne parle pas d'intimidation quand les taquineries/moqueries sont amicales et « pour rire ». De la même façon, on ne parle pas d'intimidation quand deux élèves de même « force » / « pouvoir » se disputent ou se battent. »*

Concernant la mesure de la cyberintimidation, aucun questionnaire validé n'existait durant la collecte tant dans une version anglophone que francophone. Un questionnaire maison a donc été utilisé en se basant sur une version modifiée par Kowalski et Limber (2007) pour mesurer l'intimidation virtuelle. Ce questionnaire de 13 items utilise la même structure que l'OBQ et permet de mesurer la cyberintimidation subie et celle perpétrée à l'aide de différentes questions mesurant diverses manières de cyberintimider. La même échelle de fréquence de comportements subis ou perpétrés que celle de l'OBQ a été utilisée soit : 1 — jamais, 2 — seulement une fois ou deux par mois, 3 — deux ou trois fois par mois, 4 — environ une fois par semaine, 5 — plusieurs fois par semaine et ce au cours des trois derniers mois.

La traduction française de la définition de Tokunaga (2010) était utilisée dans l'introduction du questionnaire pour permettre aux participants de savoir ce qu'était la cyberintimidation.

*Tous comportements réalisés à l'aide de médias électroniques ou digitaux par un ou des individus qui, de manière intentionnelle et répétée, communiquent d'une façon hostile ou agressive un message destiné à infliger un préjudice ou un inconfort chez l'autre.*

De plus, pour apporter une précision supplémentaire et tout comme le questionnaire de Kowalski et Limber (2007), la définition suivante était ajoutée :

*Quand on parle de cyberintimidation, nous parlons d'intimidation par courriel, par messagerie instantanée, dans des salles de clavardage (chat room), sur un site web (p.ex Facebook, Twitter, YouTube, etc.) ou à partir de message texte via un téléphone cellulaire. Souviens-toi que ce n'est pas de la cyberintimidation quand les taquineries/moqueries sont amicales et « pour rire ».*

Un test de cohérence interne a été utilisé, l'alpha de Cronbach s'est avéré être de ,88, ce qui est jugé bon selon les règles proposées par George (2003).

### 3.5 ÉTHIQUE ET DEONTOLOGIE

Afin de respecter les normes éthiques et déontologiques imposées à tous les projets de recherche ayant cours au Canada, plusieurs dispositifs rigoureux ont été mis en place dans le but de s'assurer de respecter et protéger les participants.

Notre recherche comportant des participants humains, il fut nécessaire avant de débiter la collecte des données de transmettre une demande d'évaluation éthique au comité éthique de l'UQAR. Celle-ci fut acceptée par le comité à sa deuxième lecture (Annexe 4). Tel que statué selon l'Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains, notre projet correspondait à une recherche à risque minimal :

*« Renvoie à la recherche où la probabilité et l'ampleur des préjudices éventuels découlant de la participation à la recherche ne sont pas plus grandes que celles des préjudices inhérents aux aspects de la vie quotidienne du participant qui sont associés au projet de recherche, ÉPTC2, 2 B ».*

Le projet faisant appel à des personnes mineures, un formulaire de consentement virtuel devait être rempli par les parents ou tuteurs légaux de l'élève. Le parent et l'élève étaient ainsi invités à remplir tour à tour le formulaire avant de pouvoir commencer les questionnaires (Annexes 5 et 6). Si l'un des deux répondants – parent ou enfant – refusait la participation, les données recueillies pour le participant étaient rapidement supprimées.

Pour s'assurer d'un risque minimum de préjudice aux élèves, différentes ressources d'aide, d'écoute et de support psychologique adaptées à une clientèle adolescente étaient disponibles sur le site web de la recherche. De plus, avec la création du projet de loi 56 par le gouvernement du Québec visant à lutter contre l'intimidation et la cyberintimidation dans les écoles québécoises, les nouvelles règles en vigueur obligent chacune des écoles primaires et secondaires à réaliser un plan de lutte contre l'intimidation et la violence à l'école. À l'intérieur de ce plan, un soutien aux élèves victimes ou témoins d'intimidation et de cyberintimidation est obligatoire dans chaque école. Cette assurance législative permettait de s'assurer que des ressources suffisantes étaient disponibles à même l'école au cas où certains élèves sentaient le besoin de rechercher de l'aide suite à la complétion des questionnaires.

Étant donné que la pression exercée sur la participation des jeunes était jugée minimale (contrairement à une passation de questionnaires en classe où la pression sociale par les pairs et les enseignants est beaucoup plus importante), nous nous devions de trouver un système incitant les élèves à participer à notre projet. Ainsi, une fois l'ensemble des questionnaires terminés, il était proposé de manière facultative à l'élève de participer à un tirage d'une carte-cadeau de son choix d'une valeur de 50 \$. Les prix d'une valeur totale de 200 \$ (4X50 \$) étaient essentiels pour augmenter la participation des jeunes à notre recherche. Le montant de 50 \$ fut jugé plutôt faible et adéquat pour des jeunes de cette tranche d'âge.

Pour garantir la protection des données recueillies et l'anonymat des participants, les informations recueillies ont été utilisées uniquement par les personnes impliquées dans la recherche et ont été traitées de façon strictement confidentielle. Un code alphanumérique a été utilisé lors de l'identification de l'élève de façon à ce qu'aucun chercheur ne puisse l'identifier. Ce code était la seule et unique façon d'identifier l'élève. Ce code n'était pas jumelé à l'élève, sa distribution était le fruit du hasard, il devenait donc impossible d'identifier quel code appartenait à quel élève. Les réponses des questionnaires ont été chiffrées et placées dans l'ordinateur qui a fait office de serveur durant la collecte. La base

de données n'était qu'en possession du chercheur principal et celle-ci était conservée sur un ordinateur nécessitant un mot de passe pour y accéder. La durée de conservation des données est de trois ans à partir de la fin de la collecte à la fin de décembre 2013. En plus de l'écriture du présent mémoire, le chercheur compte faire l'écriture d'articles scientifiques ainsi que de communications scientifiques dans divers colloques nationaux et internationaux. Ce délai de trois ans est nécessaire pour permettre ces divers projets.

Enfin, un rapport de recherche fut transmis à chaque école participante désirant recevoir un compte rendu du niveau d'intimidation et de cyberintimidation dans son établissement d'enseignement. Les rapports de recherche ne contenaient aucun résultat individuel, ils ne faisaient que transmettre des résultats globaux de moyennes de groupes subdivisés selon le sexe des participants.

### **3.6 ANALYSES DES DONNEES**

Afin de répondre à notre question de recherche, trois grandes familles de tests statistiques ont été effectuées, soit l'analyse descriptive, les régressions linéaires multiples et enfin les analyses de comparaison de moyennes.

#### **3.6.1 Analyse descriptive**

La variable âge et la variable sexe permettront de dresser un portrait des participants de notre étude et de vérifier la représentativité et l'homogénéité de notre échantillon. Ensuite, les différentes variables concernant la fréquence d'actes d'intimidation et de cyberintimidation seront présentées selon l'âge et le sexe des participants. Seule la sous-question demandant aux participants d'identifier l'ensemble des différents gestes d'intimidation ou de cyberintimidation vécus sera utilisée pour permettre cette classification. De nature heuristique, ce type de sous-questions est traditionnellement utilisé dans la recherche lorsqu'il s'agit de dresser un portrait du nombre de victimes (Olweus, 2012b; Smith, 2011a).

Pour permettre d'évaluer l'adaptation psychosociale, les statistiques descriptives concernant les sous-échelles des problèmes internalisés et des problèmes externalisés seront présentées. Le tableau 5 présente plus en détail chacune des sous-échelles mesurées avec un bref résumé de la mesure évaluée pour chaque question. Enfin, la dernière mesure de l'adaptation psychosociale concerne le sentiment de bien-être perçu. Pour l'ensemble de ces échelles et sous-échelles, la moyenne et l'écart-type des scores globaux selon l'âge, le sexe et le fait d'être victime ou non d'intimidation et de cyberintimidation seront représentés. Ceci nous permettra de vérifier le niveau de problèmes d'adaptation psychosociale des victimes et non-victimes d'intimidation et de cyberintimidation, mais aussi de voir si l'adaptation diverge selon le sexe et l'âge des participants.

### **3.6.2 Analyse de corrélation**

Dans le but d'évaluer les différentes relations entre chacune des variables, une analyse de corrélation sera utilisée. De plus, il sera possible de vérifier la relation entre la cyberintimidation et les différentes échelles d'adaptation psychosociale lorsque l'intimidation traditionnelle n'est pas prise en compte. Celle-ci permettra aussi de vérifier la présence de colinéarité entre chacun de nos prédicteurs de l'adaptation psychosociale, soit la cyberintimidation, l'intimidation traditionnelle, le sexe et l'âge.

### **3.6.3 Analyse de régression multiple hiérarchique**

Afin de vérifier l'effet de la cyberintimidation sur l'adaptation psychosociale des adolescents en tenant compte de l'intimidation traditionnelle, diverses techniques existent, mais parmi celles-ci, deux ont déjà été utilisées dans une autre recherche et sont recommandées (Olweus, 2012b). La première, à l'aide d'une analyse de régression multiple hiérarchique, permet de vérifier chez les participants quelle est la contribution de la cyberintimidation subie en contrôlant pour l'intimidation traditionnelle subie sur

l'adaptation psychosociale des participants. Pour y arriver, le score global aux questions d'intimidation traditionnelle subie et à la cyberintimidation subie a été utilisé.

Lors d'une analyse de régression, l'utilisation d'un score global et non pas simplement de la dichotomie victime/non-victime est recommandée par plusieurs statisticiens afin d'obtenir une valeur beaucoup plus précise et valide d'un phénomène. Ainsi, le score global de l'intimidation traditionnelle subie comporte la somme des huit questions, alors que le score global de la cyberintimidation est la somme de cinq questions.

Afin de répondre à la question de recherche visant à connaître la relation de la cyberintimidation sur l'adaptation psychosociale une fois l'intimidation traditionnelle prise en compte, trois blocs de variables seront entrés dans l'analyse de régression. Tout d'abord, les variables de l'âge et du sexe serviront comme variables contrôles de départ afin d'éliminer leur rôle potentiel sur l'explication de l'adaptation psychosociale. L'utilisation de mesures démographiques est d'ailleurs recommandée par Cohen, Cohen, West et Aiken (2013) comme étant d'excellentes candidates en tant que variables initiales lors d'une analyse de régression hiérarchique multiple. Par la suite, l'intimidation traditionnelle entrera dans le second bloc pour permettre de contrôler sa relation sur l'adaptation psychosociale. Enfin, la cyberintimidation sera dans le troisième et dernier bloc et servira à évaluer si, une fois pris en compte pour l'intimidation, l'âge et le sexe, celle-ci permet toujours de prédire l'adaptation psychosociale.

Tableau 5 : Sous-échelles et questions mesurant les problèmes internalisés et externalisés

Échelles principales	Problèmes internalisés			Problèmes externalisés	
	Sous-échelles	Anxiété Dépression	Retrait Dépression	Problèmes somatiques	Comportements agressifs
<b>Questions pour chacune des sous-échelles</b>	1) Pleurs 2) Peurs 3) Peur de l'école 4) Peur de faire du mal 5) Perfectionnisme 6) Non aimé 7) Ne vaut rien 8) Nerveux 9) Craintif 10) Coupable 11) Se surveille 12) Idées suicidaires 13) Inquiet	1) Aime très peu de choses 2) Préfère être seul 3) Ne parle pas 4) Réservé 5) Timide 6) Manque d'énergie 7) Triste 8) En retrait	1) Cauchemar 2) Étourdi 3) Fatigué 4) Douleur 5) Mal de tête 6) Nausée 7) Problème aux yeux 8) Problème de peau 9) Problème d'estomac 10) Vomissement	1) Alcool 2) Aucun remords 3) Brise les règles 4) Mauvais amis 5) Ment et triche 6) Préfère amis vieux 7) Fugue 8) Allume des feux 9) Vol à la maison 10) Vol les autres 11) Sacre 12) Pense au sexe 13) Fume 14) École buissonnière	1) Argumente 2) Méchant 3) Demande d'attention 4) Détruit ses biens 5) Détruit les biens d'autrui 6) N'obéit pas à l'école 7) Bagarreur 8) Attaque les autres 9) Crie 10) Têtu 11) Saut d'humeur 12) Suspicieux

				15) Se drogue	13) Taquine 14) Colérique 15) Menace 16) Bruyant
--	--	--	--	---------------	---

#### 3.6.4 Analyse de comparaison de moyennes

La seconde technique pour vérifier la relation entre la cyberintimidation et l'adaptation psychosociale en prenant en compte l'intimidation traditionnelle est d'évaluer l'adaptation psychosociale des cybervictimes pures, soit celles qui sont uniquement cybervictimes sans l'être de façon traditionnelle. Contrairement à l'analyse de régression où le score global de l'ensemble des échelles d'intimidation subie et de cyberintimidation subie a été utilisé, l'utilisation de la dichotomie victime/non-victime a été utilisée. Pour nous permettre cette classification, seules les questions demandant aux participants l'ensemble de l'intimidation subie et de la cyberintimidation subie ont été utilisées. Le critère avoir été au moins intimidé deux ou trois fois par mois au cours des trois derniers mois a été utilisé tant pour l'intimidation subie que pour la cyberintimidation subie. Suite à un recodage des données, les données furent transformées en 0 non-cybervictime pure et 1 cybervictime pure. Par la suite, une analyse de la variance a été utilisée pour mesurer la différence entre les deux groupes.

L'objectif de ce chapitre était de dresser un portrait de la méthodologie utilisée dans le cadre de cette étude. Le prochain chapitre, pour sa part, présentera de façon exhaustive les différents résultats de recherche obtenus.





## **CHAPITRE 4**

### **RESULTATS**

Ce présent chapitre présente les résultats obtenus suite à la recherche. L'objectif de cette étude était de mesurer l'adaptation psychosociale des victimes de cyberintimidation en prenant en compte l'effet de l'intimidation traditionnelle. Pour répondre à cet objectif de recherche, des régressions multiples hiérarchiques ont été utilisées ainsi que des comparaisons de moyennes. Tout d'abord, des analyses descriptives des principales variables à l'étude seront présentées ainsi qu'une matrice de corrélations pour permettre d'identifier certaines relations entre l'intimidation, la cyberintimidation et les différentes variables d'adaptation psychosociale.

#### **4.1 METHODE D'ANALYSES STATISTIQUES**

Les données ont été mesurées à l'aide de la version 22 du logiciel statistique SPSS (IBM Corp, 2013). Les tailles de l'effet  $d$  de Cohen ont quant à elles été mesurées à l'aide de la version 3.1.9.2 du logiciel statistique G\*Power (Faul, Erdfelder, Lang et Buchner, 2007).

#### **4.2 STATISTIQUES DESCRIPTIVES DE L'ECHANTILLON**

##### **4.2.1 Caractéristiques des victimes de cyberintimidation et d'intimidation traditionnelle**

Avant de tester les différentes hypothèses de recherche, les statistiques descriptives des victimes et cybervictimes seront présentées. Celles-ci seront recoupées selon l'âge et le sexe des participants. Bien que différents types d'intimidation existent — verbale, physique, relationnelle —, seule l'intimidation traditionnelle dite générale sera présentée, il en sera de même en ce qui concerne la cyberintimidation. Ainsi, ce sont 9,5 % des

participants qui ont dit avoir été intimidés au moins deux à trois fois par mois au cours des trois derniers mois, alors que 3,9 % disent avoir été cyberintimidés au moins deux à trois fois par mois au cours des trois derniers mois. Plus précisément, selon le sexe, les garçons sont victimes d'intimidation traditionnelle dans une proportion de 7,9 %, alors que ce sont 2,9 % des garçons qui sont cyberintimidés. Concernant les filles, 11,2 % d'entre elles sont victimes d'intimidation traditionnelle, alors que 5,7 % d'entre elles sont cyberintimidées. Un test d'indépendance de khi deux a été utilisé pour examiner la relation entre le sexe des participants et l'intimidation subie et la cyberintimidation subie. La relation entre les deux ne s'est pas avérée statistiquement significative en ce qui concerne l'intimidation traditionnelle subie  $X^2(1, N=1121) = 3,59 p=,66$  signifiant qu'il n'y a pas de différence statistiquement significative entre les sexes. En ce qui concerne la cyberintimidation, la relation s'est avérée statistiquement significative  $(1, N=1121) = 8,31 p=,005$ . Cela signifie que les filles sont dans notre échantillon plus souvent victimes de cyberintimidation que les garçons.

Concernant l'âge, le tableau 6 présente en détail le pourcentage de victimes d'intimidation traditionnelle et de cybervictimes dans chaque groupe d'âge. À la lecture du tableau 6, il est possible de constater que, pour l'ensemble des groupes d'âge, le nombre de victimes d'intimidation traditionnelle est plus élevé que le nombre de cybervictimes, à l'exception des élèves de 11 ans et 12 ans pour qui la proportion est la même.

Tableau 6 : Proportion de victimes et de cybervictimes selon l'âge

Âge des participants	Victimes	Cybervictimes
	n (%)	n (%)
11 ans (n=5)	0 (0)	0 (0)
12 ans (n=78)	4 (5,2)	4 (5,2)
13 ans (n=153)	13 (8,5)	3 (2)
14 ans (n=269)	27 (10)	11 (4,1)
15 ans (n=282)	33 (11,7)	17 (6)
16 ans (n=247)	19 (7,5)	5 (2,1)
17 ans (n=79)	7 (9,2)	4 (5,3)
18 ans (n=16)	4 (26,7)	(0)

#### 4.2.2 Adaptation psychosociale des participants à l'étude

Cette sous-section présente les statistiques descriptives des trois échelles globales mesurant l'adaptation psychosociale. Celles-ci seront présentées selon le sexe et l'âge des participants. De plus, des analyses de comparaison de moyennes permettront de vérifier s'il existe des différences statistiquement significatives entre les groupes. Tout d'abord, le tableau 7 présente le niveau de problèmes internalisés et externalisés ainsi que le bien-être perçu selon le sexe des participants. Plus le score est élevé concernant les problèmes internalisés et externalisés, plus les élèves présentent des difficultés comportementales, alors que pour ce qui est du bien-être perçu, plus le score est élevé, meilleur est leur niveau de bonheur.

Tableau 7 : Adaptation psychosociale selon le sexe

	Garçons (n=602)		Filles (n=529)		f	P	d
	M	ÉT	M	ÉT			
Problèmes internalisés	11,36	8,42	16,67	10,15	-9,51	< ,001	0,56
Problèmes externalisés	14,43	8,61	12,45	7,96	3,99	< ,001	0,24
Bien-être perçu	26,83	6,69	26,05	6,86	1,94	0,53	—

Ainsi, dans notre échantillon, les filles ont davantage de problèmes internalisés que les garçons, alors que ces derniers ont davantage de problèmes externalisés. En ce qui concerne le bien-être perçu, les différences ne sont pas statistiquement significatives. En ce qui concerne l'âge des participants, une analyse qualitative des données nous permet de constater que l'ensemble des problèmes internalisés et externalisés augmente avec l'âge des participants, alors que le bien-être perçu semble être stable à travers les âges.

Tableau 8 : Niveau de problèmes internalisés, externalisés et de bien-être perçu selon l'âge

Âge des participants	Problèmes internalisés		Problèmes externalisés		Bien-être perçu	
	M	ET	M	ET	M	ET
11 ans (n=5)	9,80	3,56	9,20	2,95	29,80	3,90
12 ans (n=78)	12,24	8,99	7,87	5,81	28,08	6,27
13 ans (n=153)	9,80	7,81	8,39	7,56	26,70	6,51
14 ans (n=269)	14,13	9,72	13,97	7,82	26,54	6,75
15 ans (n=282)	15,41	11,08	14,73	8,01	25,99	6,98
16 ans (n=247)	14,37	8,77	15,01	7,91	26,34	6,59
17 ans (n=79)	14,68	8,47	16,54	8,45	26,15	7,13
18 ans (n=16)	15,84	9,17	19,88	12,93	24,69	10,14

#### 4.3 ANALYSE DE CORRELATIONS BIVARIEES

Une analyse de corrélations bivariées comme présentée dans le tableau 9 a été effectuée pour évaluer les différentes relations entre l'intimidation traditionnelle, la cyberintimidation et les trois mesures globales d'adaptation psychosociale, soit les problèmes externalisés, les problèmes internalisés ainsi que le bien-être perçu. La relation entre l'intimidation subie et la cyberintimidation subie s'est avérée statistiquement significative avec un coefficient de corrélation de Pearson élevé, ce qui implique que l'intimidation traditionnelle subie est souvent associée à de la cyberintimidation subie. Concernant l'influence de l'intimidation et de la cyberintimidation sur les différentes mesures d'adaptation psychosociale, toutes se sont avérées statistiquement significatives

avec un coefficient de corrélation moyen à l'exception de la relation entre la cyberintimidation et les problèmes externalisés qui a un effet faible selon la convention de Cohen (1988) et réévaluée par Hemphill (2003). Enfin, concernant uniquement les relations entre les mesures d'adaptation psychosociale, elles sont toutes statistiquement significatives les unes avec les autres avec un coefficient de corrélation moyen pour l'ensemble des relations, sauf pour la relation entre le bien-être perçu et les problèmes internalisés, qui est élevée, toujours selon la convention sur les tailles de l'effet pour coefficient de corrélation (Cohen, 1988; Hemphill, 2003).

Tableau 9 : Matrice de corrélations bivariées

Variables	Intimidation subie	Cyberintimidation subie	Problèmes internalisés	Problèmes externalisés	Bien-être perçu
Intimidation subie	—				
Cyberintimidation subie	,671*	—			
Problèmes internalisés	,463*	,321*	—		
Problèmes externalisés	,29*	,199*	,361*	—	
Bien-être perçu	-,431*	—,362*	—,507*	—,317*	—

\*p< ,001

#### 4.4 ANALYSE DE REGRESSION MULTIPLE HIERARCHIQUE

Afin de vérifier l'adaptation psychosociale des cybervictimes en prenant en compte l'intimidation traditionnelle, une analyse de régression linéaire multiple a été utilisée. Celle-ci était composée de trois blocs différents. L'âge et le sexe servaient de variables contrôles dans le premier bloc, alors que le second bloc permettait de contrôler pour l'intimidation traditionnelle puisque l'objectif de la recherche était de connaître la relation entre la cyberintimidation et l'adaptation psychosociale des adolescents en prenant en compte l'intimidation traditionnelle. Enfin, le troisième bloc permettait d'évaluer le lien entre la cyberintimidation subie et l'adaptation psychosociale. Les tableaux 10, 11 et 12 présentent les résultats pour chacun des groupes de variables mesurant les problèmes internalisés, soit l'anxiété-dépression, le retrait-dépression et les problèmes somatiques. Le tableau 13, quant à lui, présente le score global des problèmes internalisés. Dans un deuxième temps, le tableau 14 et le tableau 15 présentent les échelles mesurant les problèmes externalisés, soit respectivement les comportements agressifs et les enfreintes des lois et règlements. Le tableau 16, quant à lui, présente la régression pour le score global des problèmes externalisés. Enfin, le tableau 17 présente l'analyse de régression pour le bien-être perçu.

##### 4.4.1 Indice de colinéarité

Une analyse de colinéarité a été effectuée étant donné la corrélation élevée entre l'intimidation subie et la cyberintimidation subie telle que présentée dans le tableau 9. Le facteur d'inflation de la variance s'est avéré faible à 1,83 pour l'intimidation traditionnelle et à 1,84 pour la cyberintimidation, ce qui indique qu'il n'y a pas de problème de multicollinéarité apparent. Selon O'Brien (2007), bien qu'il n'existe pas de règle de base statuant précisément la présence ou non de multicollinéarité, un facteur d'inflation de la variance inférieur à quatre, voire dix, ne devrait pas laisser présager de problème de ce type.



#### 4.4.2 Régression multiple hiérarchique concernant les problèmes internalisés

Tout d'abord, le tableau 10 présente une analyse de régression hiérarchique en ce qui concerne le niveau d'anxiété-dépression. Dans le premier bloc de notre modèle comprenant l'âge et le sexe, celui-ci s'est avéré statistiquement significatif  $F(2, 1115) = 56,361$ ;  $p < ,001$  et permet d'expliquer 9 % de la variance, ce qui est faible. Pour ce qui est du second bloc comprenant l'intimidation traditionnelle, celui-ci est aussi statistiquement significatif  $F(1, 1114) = 295,28$ ;  $p < ,001$  et explique près de 19 % de la variance, ce qui, dans le domaine de recherche sur le développement psychosocial, est considéré comme modéré. Concernant la cyberintimidation, l'apport de variance expliquée est nul et celle-ci ne permet pas d'expliquer le niveau d'anxiété-dépression des adolescents une fois l'intimidation traditionnelle prise en compte puisqu'elle n'est pas statistiquement significative  $F(1, 1113) = ,102$ ;  $p = ,381$ . En ce qui concerne l'analyse des coefficients standardisés (bêtas) de notre modèle final, il est possible de constater que l'intimidation traditionnelle ( $\beta = ,456$ ,  $p < ,001$ ) est le facteur expliquant le niveau d'anxiété-dépression chez les participants, mais que malgré tout, le sexe ( $\beta = ,269$ ,  $p < ,001$ ) et l'âge ( $\beta = ,089$ ,  $p < ,001$ ) sont eux aussi des éléments statistiquement significatifs dans notre modèle, bien qu'ayant un rôle plus faible. La cyberintimidation ( $\beta = -,030$ ,  $p = ,749$ ), quant à elle, ne joue aucun rôle. En conclusion, l'analyse de régression multiple hiérarchique permet de constater qu'une fois contrôlée pour l'âge et le sexe, la cyberintimidation ne permet pas de prédire le niveau d'anxiété-dépression des adolescents.

Tableau 10 : Analyse de régression concernant l'anxiété-dépression

Variables	<i>B</i>	<i>p</i>	<i>R</i> <sup>2</sup>	Variation <i>R</i> <sup>2</sup>	Variation <i>F</i>	<i>p</i>
Bloc 1			,091	,091	56,361	<,001
Âge	,269	<,001				
Sexe	,089	<,001				
Bloc 2			,278	,189	295,276	<,001
Intimidation traditionnelle	,456	<,001				
Bloc 3			,278	0	,102	,381
Cyberintimidation	-,030	,749				

Le tableau 11, quant à lui, présente l'analyse de régression concernant le niveau de retrait-dépression. Pour ce qui est du premier bloc de notre modèle comprenant l'âge et le sexe, celui-ci s'est avéré statistiquement significatif  $F(2, 1115) = 22,095$ ;  $p < ,001$  permettant d'expliquer au total 3,8 % de la variance, ce qui peut être considéré comme faible. Concernant le second bloc comprenant l'intimidation traditionnelle, celui-ci est aussi statistiquement significatif  $F(1, 1114) = 159,116$ ;  $p < ,001$  et explique 11,9 % de la variance, ce qui, dans le domaine de recherche sur le développement psychosocial, est considéré comme modéré. Pour ce qui est de la cyberintimidation, l'apport de variance expliquée est là aussi nul et ne permet pas d'expliquer le niveau de retrait-dépression des adolescents une fois l'intimidation traditionnelle prise en compte  $F(1, 1113) = ,102$ ;  $p = ,381$ . L'analyse des coefficients standardisés (bêtas) de notre modèle final, il est possible de constater que l'intimidation traditionnelle ( $\beta = ,360$   $p < ,001$ ) est le facteur expliquant le niveau d'anxiété-dépression chez les participants, mais que malgré tout, le sexe ( $\beta = ,138$   $p <$

,001) et l'âge ( $\beta = ,113$ ,  $p < ,001$ ) sont eux aussi des éléments statistiquement significatifs dans notre modèle, bien qu'encore une fois jouant un rôle moindre. La cyberintimidation ( $\beta = -,021$ ,  $p = ,565$ ), quant à elle, n'est pas un élément à prendre dans l'explication du niveau de retrait-dépression. Ainsi, l'analyse de régression multiple hiérarchique permet de constater qu'une fois contrôlée pour l'âge et le sexe, la cyberintimidation ne permet pas de prédire le niveau de retrait-dépression des adolescents.

Tableau 11 : Analyse de régression concernant le retrait-dépression

Variables	<i>B</i>	<i>p</i>	$R^2$	Variation $R^2$	Variation F	<i>p</i>
Bloc 1			,038	,038	22,095	< ,001
Âge	,113	< ,001				
Sexe	,138	< ,001				
Bloc 2			,155	,119	159,116	< ,001
Intimidation traditionnelle	,360	< ,001				
Bloc 3			,155	0	,331	,565
Cyberintimidation	-,021	,565				

En ce qui concerne le tableau 12, celui-ci présente l'analyse de régression pour ce qui est des problèmes somatiques. Dans le premier bloc de notre modèle comprenant l'âge et le sexe, celui-ci s'est avéré statistiquement significatif  $F(2, 1115) = 49,256$ ;  $p < ,001$  permettant d'expliquer au total 8,1 % de la variance, ce qui peut être considéré comme faible. Le second bloc comprenait l'intimidation traditionnelle, celui-ci est aussi statistiquement significatif  $F(1, 1114) = 160,132$ ;  $p < ,001$  pour un total de 11,5 % de variance expliquée, ce qui est considéré comme modéré. Concernant la cyberintimidation,

l'apport de variance expliquée est de 0 et ne permet donc pas d'expliquer le niveau de problèmes somatiques chez les adolescents une fois l'intimidation traditionnelle prise en compte  $F(1, 1113) = ,331; p = ,407$ . Dans l'analyse des coefficients standardisés (bêtas) de notre modèle final, l'intimidation traditionnelle ( $\beta = ,319$   $p < ,001$ ) est le facteur permettant le mieux de prédire les problèmes somatiques chez les participants. Quant à eux, le sexe ( $\beta = ,095$   $p < ,001$ ) et l'âge ( $\beta = ,248$ ,  $p < ,001$ ) sont des éléments statistiquement significatifs dans notre modèle, mais jouant un rôle plus faible. La cyberintimidation ( $\beta = ,30$ ,  $p = ,407$ ), quant à elle, n'est pas un élément à prendre dans l'explication du niveau de problèmes somatiques. Pour conclure, l'analyse de régression multiple hiérarchique permet de constater qu'une fois contrôlée pour l'âge et le sexe, la cyberintimidation ne permet pas de prédire le niveau de problèmes somatiques.

Tableau 12 : Analyse de régression concernant les problèmes somatiques

Variables	B	P	R <sup>2</sup>	Variation R <sup>2</sup>	Variation F	p
Bloc 1			,081	,081	49,256	<,001
Âge	,248	<,001				
Sexe	,095	<,001				
Bloc 2			,193	,115	160,132	<,001
Intimidation traditionnelle	,319	<,001				
Bloc 3			,193	0	,331	,407
Cyberintimidation	,030	,407				

Le tableau 13 présente une analyse de régression hiérarchique pour la somme des trois échelles des problèmes internalisés. Tout d'abord, dans le premier bloc de notre modèle comprenant l'âge et le sexe, celui-ci s'est avéré statistiquement significatif  $F(2, 1115) = 59,22; p < ,001$  et permet d'expliquer 9 % de la variance, ce qui est faible. Dans le second bloc comprenant l'intimidation traditionnelle, celui-ci est aussi statistiquement significatif  $F(1, 1114) = 316,69; p < ,001$  et permet d'expliquer 20 % de la variance, ce qui, dans le domaine de recherche sur le développement psychosocial, est considéré comme modéré. Concernant la cyberintimidation, l'apport de variance expliquée est de 0 et celle-ci ne permet pas d'expliquer les problèmes internalisés des adolescents une fois l'intimidation traditionnelle prise en compte puisqu'elle n'est pas statistiquement significative  $F(1, 1113) = ,102; p = ,749$ . Une analyse plus détaillée des coefficients standardisés (bêtas) de notre modèle final permet d'apercevoir que l'intimidation traditionnelle ( $\beta = ,455, p < ,001$ ) est le facteur expliquant le plus les problèmes internalisés chez les adolescents, mais que malgré tout, le sexe ( $\beta = ,261, p < ,001$ ) et l'âge ( $\beta = ,123, p < ,001$ ) sont eux aussi des éléments à prendre en compte, bien qu'ayant un rôle plus faible. La cyberintimidation ( $\beta = -,011, p = ,749$ ), quant à elle, ne joue aucun rôle dans l'explication de notre modèle. En conclusion, l'analyse de régression multiple hiérarchique permet de constater qu'une fois contrôlée pour l'âge et le sexe, la cyberintimidation ne permet pas de prédire les problèmes internalisés des adolescents.

Tableau 13 : Analyse de régression concernant les problèmes internalisés

Variabiles	$\beta$	P	R <sup>2</sup>	Variation R <sup>2</sup>	Variation F	p
Bloc 1			,096	,096	59,2	<,001
Âge	,123	<,001				
Sexe	,261	<,001				
Bloc 2			,296	,2	316,69	<,001
Intimidation traditionnelle	,455	<,001				
Bloc 3			,296	0	,102	,749
Cyberintimidation	-,011	,749				

#### 4.4.3 Régression multiple hiérarchique concernant les problèmes externalisés

Dans le tableau 14, une autre analyse de régression est présentée et touche cette fois-ci les comportements agressifs. Pour ce qui est du premier bloc de notre modèle comprenant l'âge et le sexe, celui-ci s'est avéré statistiquement significatif  $F(2, 1115) = 35,486$ ;  $p < ,001$  pour un total de 5,8 % de variance expliquée, ce qui est considéré comme faible. Dans le second bloc qui comprend l'intimidation traditionnelle, celui-ci est aussi statistiquement significatif  $F(1, 1114) = 123,823$ ;  $p < ,001$  et explique un total de 9,3 % de variance expliquée, ce qui est considéré comme faible. Concernant la cyberintimidation, l'apport de variance expliquée est encore une fois nul, ce qui implique qu'elle ne permet pas d'expliquer le niveau de comportements agressifs chez les adolescents une fois l'intimidation traditionnelle prise en compte  $F(1, 1113) = ,613$ ;  $p = ,434$ . Dans l'analyse des coefficients standardisés (bêtas) de notre modèle final, l'intimidation traditionnelle ( $\beta = ,325$

$p < ,001$ ) est le facteur qui permet le mieux de prédire les comportements agressifs chez les participants. Le sexe ( $\beta = ,095$   $p < ,001$ ) est lui aussi statistiquement significatif dans notre modèle, mais joue un rôle plus faible. La cyberintimidation ( $\beta = ,30$ ,  $p = ,407$ ) et l'âge ( $\beta = -,040$ ,  $p = ,146$ ), quant à eux, ne sont pas des éléments à prendre dans l'explication des comportements agressifs. Finalement, l'analyse de régression multiple hiérarchique permet de constater qu'une fois contrôlée pour l'âge et le sexe, la cyberintimidation ne permet pas de prédire le niveau de comportements agressifs.

Tableau 14 : Analyse de régression concernant les comportements agressifs

Variables	B	P	R <sup>2</sup>	Variation R <sup>2</sup>	Variation F	P
Bloc 1			,058	,058	35,486	< ,001
Âge	-,040	,146				
Sexe	,231	< ,001				
Bloc 2			,150	,093	123,823	< ,001
Intimidation traditionnelle	,325	< ,001				
Bloc 3			,150	0	,613	,434
Cyberintimidation	-,029	,434				

Une autre analyse de régression est présentée dans le tableau 15, cette fois-ci pour les enfreintes des lois et règlements. Pour ce qui est du premier bloc de notre modèle comprenant l'âge et le sexe, celui-ci s'est avéré statistiquement significatif  $F(2, 1115) = 89,448$ ;  $p < ,001$  pour un total de 13,6 % de variance expliquée. Le second bloc qui contient l'intimidation traditionnelle est lui aussi statistiquement significatif  $F(1, 1114) = 67,322$ ;  $p < ,001$  et explique près de 5 % de la variance expliquée, ce qui est considéré comme

faible. Concernant le troisième bloc qui contient la cyberintimidation, l'apport de variance expliquée est de 0,4 %, mais il est malgré tout statistiquement significatif  $F(1, 1113) = 5,235; p = ,022$ . Le total de la variance expliquée concernant la cyberintimidation est par contre très faible. L'analyse des coefficients standardisés (bêtas) de notre modèle final, le sexe ( $\beta = ,312; p < ,001$ ) est le facteur qui permet le mieux de prédire les enfreintes des lois et règlements chez les participants. L'intimidation traditionnelle ( $\beta = ,165; p < ,001$ ), l'âge ( $\beta = -,200; p < ,001$ ) et la cyberintimidation ( $\beta = ,083; p = ,022$ ) sont eux aussi statistiquement significatifs dans notre modèle, jouant un rôle de second plan. Pour conclure, l'analyse de régression multiple hiérarchique permet de constater qu'une fois contrôlée pour l'âge et le sexe, la cyberintimidation permet de prédire très faiblement le niveau d'enfreintes des lois et règlements.

Tableau 15 : Analyse de régression concernant les enfreintes des lois et règlements

Variables	<i>B</i>	P	R <sup>2</sup>	Variation R <sup>2</sup>	Variation F	p
Bloc 1			,136	,136	89,448	< ,001
Âge	-,200	< ,001				
Sexe	,312	< ,001				
Bloc 2			,184	,049	67,322	< ,001
Intimidation traditionnelle	,165	< ,001				
Bloc 3			,187	,004	5,235	,022
Cyberintimidation	,083	,022				



Le tableau 16 présente l'analyse de régression pour le score global de l'ensemble des échelles mesurant les problèmes externalisés, soit les enfreintes des lois et règlements et les comportements agressifs. Dans le premier bloc de notre modèle comprenant l'âge et le sexe, celui-ci s'est avéré statistiquement significatif  $F(2, 1115) = 65,27; p < ,001$  et permet d'expliquer 10 % de la variance, ce qui est considéré comme faible. Dans le second bloc comprenant l'intimidation traditionnelle, celui-ci est aussi statistiquement significatif  $F(1, 1114) = 115,59; p < ,001$  et permet d'expliquer 8,4 % de la variance, ce qui est faible. Pour la cyberintimidation, l'apport de variance expliquée est de 0 et celle-ci ne permet pas d'expliquer les problèmes externalisés des adolescents une fois l'intimidation traditionnelle prise en compte puisqu'elle n'est pas statistiquement significative  $F(1, 1113) = ,573; p = ,449$ . Une analyse plus détaillée des coefficients standardisés (bêtas) de notre modèle final permet d'apercevoir que l'âge ( $\beta = ,295, p < ,001$ ) est le facteur expliquant le plus les problèmes externalisés chez les adolescents, mais que malgré tout, l'intimidation traditionnelle ( $\beta = ,272, p < ,001$ ) et le sexe ( $\beta = -,125, p < ,001$ ) sont eux aussi des éléments à prendre en compte, bien qu'ayant un rôle plus faible. La cyberintimidation ( $\beta = ,028, p = ,449$ ), quant à elle, ne joue aucun rôle dans l'explication de notre modèle. Ainsi, l'analyse de régression multiple hiérarchique permet de constater qu'une fois contrôlée pour l'âge et le sexe, la cyberintimidation ne permet pas de prédire les problèmes externalisés des adolescents.

Tableau 16 : Analyse de régression concernant les problèmes externalisés

Variables	$\beta$	P	R <sup>2</sup>	Variation R <sup>2</sup>	Variation F	p
Bloc 1			,105	,105	65,28	<,001
Âge	,295	<,001				
Sexe	-,125	<,001				
Bloc 2			,189	,084	115,59	<,001
Intimidation traditionnelle	,272	<,001				
Bloc 3			,189	0	,573	,449
Cyberintimidation	,028	,449				

#### 4.4.4 Régression multiple hiérarchique concernant le bien-être perçu

Enfin, le tableau 17 présente l'analyse de régression hiérarchique concernant le bien-être perçu. Encore une fois, l'analyse s'est effectuée avec trois blocs de variables. Dans le premier bloc de notre modèle comprenant l'âge et le sexe, celui-ci s'est avéré statistiquement significatif  $F(2, 1115) = 4,27$ ;  $p = ,014$  et permet d'expliquer moins de 1 % de la variance, ce qui est très faible. Dans le second bloc comprenant l'intimidation traditionnelle, celui-ci est aussi statistiquement significatif  $F(1, 1114) = 251,62$ ;  $p < ,001$  et permet d'expliquer 18,3 % de la variance, ce qui encore une fois est modéré. Concernant la cyberintimidation, l'apport de variance expliquée est de moins de 1 %. Celle-ci permet par contre d'expliquer le bien-être perçu des adolescents quoi que très faiblement une fois

l'intimidation traditionnelle prise en compte puisqu'elle est statistiquement significative  $F(1, 1113) = 12,35; p < .001$ . Une analyse plus détaillée des coefficients standardisés (bêtas) de notre modèle final permet d'apercevoir que seules l'intimidation traditionnelle ( $\beta = -.343, p < .001$ ) et la cyberintimidation ( $\beta = -.128, p < .001$ ) sont statistiquement significatives avec le bien-être perçu des adolescents. Bref, l'analyse de régression multiple hiérarchique permet de constater qu'une fois contrôlée pour l'âge et le sexe, la cyberintimidation permet de prédire d'une manière très faible le bien-être perçu.

Tableau 17 : Analyse de régression concernant le bien-être perçu

Variabes	<i>B</i>	P	R <sup>2</sup>	Variation R <sup>2</sup>	Variation F	p
Bloc 1			,008	,008	4,27	,014
Âge	-,048	,076				
Sexe	-,038	,162				
Bloc 2			,190	,183	251,62	<,001
Intimidation traditionnelle	-,343	<,001				
Bloc 3			,199	,009	12,35	<,001
Cyberintimidation	-,128	<,001				

#### 4.5 TESTS DE COMPARAISON DE MOYENNES DES CYBERVICTIMES PURES

Finalement, le tableau 18 présente la deuxième technique permettant de rendre compte de l'effet unique de la cyberintimidation en prenant en compte l'intimidation traditionnelle. Pour ce faire, seules les cybervictimes pures, ce qui veut dire les victimes de

cyberintimidation n'étant pas aussi victimes de façon traditionnelle, ont été retenues pour l'analyse. Un test t de comparaison de moyennes a été effectué pour comparer les cybervictimes pures et les non-cybervictimes pures selon les problèmes internalisés, les problèmes externalisés et le bien-être perçu. Tout d'abord, concernant les problèmes internalisés, les 15 cybervictimes pures (M=19,13, ET=11,36) et les 1106 non-cybervictimes pures (M=13,74, ET=9,62) présentaient une différence statistiquement significative entre elles  $t(1131) = -2,15, p=,03$ ). De plus, la taille de l'effet de Cohen est de 0,51, ce qui suggère un effet modéré. Plus précisément, seuls les problèmes somatiques présentaient une différence statistiquement significative alors que les cybervictimes pures (M=5,80, ET=3,73) présentaient davantage de problèmes que les non-cybervictimes pures (M=3,44, ET=3,34). La taille de l'effet pour cette différence est de 0,67, ce qui, toujours selon la convention de Cohen, montre un effet modéré.

Pour ce qui est des problèmes externalisés, les 15 cybervictimes pures (M=17,13, ET=9,53) ainsi que les 1106 non-cybervictimes pures (M=13,38, ET=8,31) ne présentaient pas de différence statistiquement significative entre elles  $t(1131) = -1,70, p=,09$ . Prises spécifiquement, aucune des sous-échelles des problèmes externalisés ne présentait de différence statistiquement significative entre les cybervictimes pures et les non-cybervictimes pures.

Enfin, pour le bien-être perçu, les 15 cybervictimes pures (M=22,41, ET=7,97) et les 1106 non-cybervictimes pures (M=26,54, ET=6,75) présentaient une différence statistiquement significative entre elles  $t(1131) = 2,34, p=,02$ ). La taille de l'effet de Cohen concernant cette différence est de 0,56, ce qui suggère un effet modéré.

Tableau 18 : Comparaisons de moyennes concernant l'adaptation psychosociale des cybervictimes pures

	Cybervictimes pures (n=15)		Non-cybervictimes pures (n=1118)		f	p	d
	M	ÉT	M	ÉT			
<b>Problèmes internalisés</b>	<b>19,13</b>	<b>11,36</b>	<b>13,74</b>	<b>9,62</b>	<b>2,15</b>	<b>,03</b>	<b>0,51</b>
Anxiété	8,67	4,81	6,51	4,99	2,75	,097	—
Dépression							
Retrait	4,67	4,082	3,81	2,91	1,26	,262	—
Dépression							
Problèmes somatiques	5,80	3,73	3,44	3,34	7,41	,007	0,67
<b>Problèmes externalisés</b>	<b>17,13</b>	<b>9,53</b>	<b>13,38</b>	<b>8,31</b>	<b>1,70</b>	<b>,09</b>	<b>—</b>
Comportements agressifs	10,07	5,39	8,06	4,93	2,45	,118	—
Enfreintes des lois et règlements	7,07	4,69	5,39	4,25	2,30	,130	—
<b>Bien-être perçu</b>	<b>22,41</b>	<b>7,97</b>	<b>26,54</b>	<b>6,75</b>	<b>2,34</b>	<b>,02</b>	<b>0,56</b>

## CHAPITRE 5

### DISCUSSION

Dans ce présent chapitre, les différents résultats de recherche seront analysés en lien avec la question de recherche. De plus, les résultats seront mis en contexte avec d'autres recherches sur le sujet.

Les élèves victimes de cyberintimidation rapportent de nombreuses difficultés d'adaptation psychosociale (Hinduja et Patchin, 2012; Li et al., 2012; Smith, 2012). Il n'existe pour le moment aucun consensus sur les liens exacts entre la cyberintimidation et la qualité de l'adaptation psychosociale chez les adolescents. C'est la relation forte entre l'intimidation traditionnelle et la cyberintimidation qui est l'un des facteurs empêchant de mieux connaître son effet (Olweus, 2012a, 2012b). Pour permettre de répondre à cette problématique, il est ainsi nécessaire de prendre en compte l'intimidation traditionnelle dans les recherches sur la cyberintimidation.

Cette recherche tente d'apporter des éclairages concernant certaines lacunes relevées dans la littérature. En ce sens, notre objectif de recherche est de décrire et d'analyser l'adaptation psychosociale des jeunes du secondaire victimes de cyberintimidation en tenant compte de l'intimidation traditionnelle. L'objectif est de connaître l'effet unique de la cyberintimidation sur la qualité de l'adaptation psychosociale chez les adolescents en éliminant l'influence potentielle de l'intimidation traditionnelle. Nous proposons la question de recherche suivante :

*Quelle est la relation entre la cyberintimidation subie et la qualité de l'adaptation psychosociale en tenant compte de l'intimidation traditionnelle?*

Pour permettre de répondre à cette question, deux techniques différentes ont été utilisées. La première à l'aide d'analyses de régression pour contrôler le rôle de l'intimidation traditionnelle sur l'adaptation psychosociale. La seconde technique à l'aide d'analyses de variances permettait de comparer l'adaptation psychosociale des adolescents

uniquement victimes de cyberintimidation — cybervictimes pures — avec ceux qui ne le sont pas — non-cybervictimes. Pour chacune des deux techniques, trois facteurs permettaient de vérifier l'adaptation psychosociale, soit les problèmes internalisés comprenant les échelles de retrait-dépression, d'anxiété-dépression et de problèmes somatiques, les problèmes externalisés comprenant les échelles de comportements agressifs et d'enfreintes des lois et règlements et enfin, le dernier facteur évaluait le bien-être perçu.

Avant toute chose, il est possible de constater que, tout comme la majorité des recherches jusqu'à maintenant le montrent, il existe une relation statistiquement significative entre la cyberintimidation subie et la qualité de l'adaptation psychosociale. Tant sur les sphères des problèmes internalisés, des problèmes externalisés et du sentiment de bien-être, les cybervictimes ont systématiquement davantage de difficultés. Ainsi, les corrélations présentées au tableau 9 montrent qu'il existe des relations de faible à modéré entre ces différentes sphères de l'adaptation psychosociale. Ces résultats de recherche sont similaires à ceux retrouvés dans la littérature jusqu'à maintenant tant en ce qui concerne les problèmes internalisés (Didden et al., 2009; Hinduja et Patchin, 2012; Juvonen et Gross, 2008; Li et al., 2012; Patchin et Hinduja, 2006; Patchin et Hinduja, 2010; Smith, 2012; Topcu et al., 2008; Ybarra, 2004; Ybarra et al., 2006) qu'en ce qui concerne les problèmes externalisés (Hay, Meldrum et Mann, 2010; Menesini, Calussi et Nocentini, 2012). Pour ce qui est du bien-être, aucune recherche autant que nous sachions n'a à ce jour regardé la relation entre celui-ci et la cyberintimidation.

Le constat est par contre très différent lorsque l'on prend en compte dans les analyses statistiques l'intimidation traditionnelle que vivent souvent simultanément les cybervictimes. Les résultats de la recherche montrent ainsi que la cyberintimidation n'est généralement pas reliée à l'adaptation psychosociale lorsque l'intimidation traditionnelle est prise en compte. Ceci veut dire que lorsqu'un élève est déjà victime d'intimidation traditionnelle, la cyberintimidation ne diminue pas la qualité de son adaptation psychosociale. Une exception toutefois en ce qui touche le niveau de bien-être perçu et les enfreintes des lois et règlements où la cyberintimidation permet d'expliquer une partie

excessivement faible de la relation. Bien que statistiquement significatif, l'importance de ce changement d'un point de vue théorique est discutable puisque la variance expliquée par la cyberintimidation est dans les deux cas moins d'un pour cent, ce qui rend difficile d'émettre des hypothèses sur la relation entre bien-être perçu et cyberintimidation. Il est important de se questionner aussi sur l'importance théorique que peuvent nous offrir ces résultats de recherche concernant le lien entre la cyberintimidation sur l'adaptation psychosociale en ce qui concerne les deux échelles s'étant avérées statistiquement significatives dans notre étude. Ainsi, malgré le fait que la puissance d'un test statistique se révèle utile pour connaître la probabilité d'obtenir une valeur aussi élevée que celle obtenue si l'hypothèse nulle est vraie, la force de la taille de l'effet, quant à elle, est cruciale dans l'interprétation des résultats en sciences sociales (Cohen, 1994; Gigerenzer, 2004; Nickerson, 2000). Bien que l'interprétation de la taille de l'effet sur les implications pratiques et théoriques ne soit pas simple, il est tout de même important de souligner cette implication possible dans la recherche sur la cyberintimidation (McCartney et Rosenthal, 2000). Dans ce cas-ci, cela pourrait donc dire que lorsque l'élève subit déjà de l'intimidation traditionnelle, la cyberintimidation ne semble pas apporter davantage de difficultés ni de détresse psychologique et sociale chez celui-ci.

Très peu de recherches se sont intéressées à mesurer en partie ou en totalité l'adaptation psychosociale des victimes de cyberintimidation en prenant en compte l'intimidation traditionnelle. Nos résultats obtenus sont somme toute similaires à ceux des cinq autres recherches qui montrent qu'une fois prise en compte pour l'intimidation traditionnelle, la cyberintimidation n'a qu'un effet faible sur les divers éléments de l'adaptation psychosociale (Bonanno et Hymel, 2013; Juvonen et Gross, 2008; Menesini et al., 2012; Perren et al., 2010). Notre recherche va aussi dans le même sens que celle d'Olweus (2012b). Ainsi, cette recherche montre que la cyberintimidation n'a aucun effet statistiquement significatif sur le niveau d'estime de soi des adolescents. Nos résultats se sont avérés similaires en ce qui concerne l'ensemble des sous-échelles mesurant les problèmes internalisés ainsi que la sous-échelle de comportements agressifs. Par contre, à la différence d'Olweus qui présentait des résultats exploratoires en n'utilisant qu'une seule



variable pour mesurer les difficultés chez les adolescents — l'estime de soi —, notre recherche offre comme avantage d'utiliser trois différents facteurs mesurant l'adaptation psychosociale. Bien que notre recherche ne montre aucune différence statistiquement significative en ce qui concerne les problèmes internalisés et externalisés à l'exception des enfreintes des lois et règlements, celle-ci converge tout de même en partie dans le même sens que les autres recherches sur le sujet ayant traité de l'effet unique de la cyberintimidation en contrôlant pour l'intimidation traditionnelle. Ainsi, malgré le fait qu'il y ait une différence statistiquement significative dans quatre des recherches sur six, la taille de l'effet est dans tous les cas très faible, allant de moins d'un pour cent à 5 % de variances expliquées selon les variables mesurées.

La deuxième partie de nos analyses statistiques permet par contre de nuancer ces résultats de recherche. Les résultats présentés dans le tableau 18 sont différents lorsque vient le temps de regarder l'adaptation psychosociale des jeunes uniquement victimes de cyberintimidation, aussi appelés les cybervictimes pures. Lorsque comparées aux élèves n'étant pas uniquement cybervictimes, il est possible de constater que les cybervictimes pures ont davantage de problèmes internalisés et un moins bon niveau de bien-être perçu. De plus, l'interprétation de la taille de l'effet de Cohen permet de démontrer que cette relation est modérée, ce qui rend impossible d'ignorer cette réalité tant l'impact sur la vie des cybervictimes semble important. Ce sous-groupe de cybervictimes, bien que d'une proportion relativement faible (1,3 %), est particulièrement intéressant puisque, contrairement à la grande majorité des autres cybervictimes, les cybervictimes pures disent ne pas souffrir d'intimidation lorsqu'elles sont à l'école. Pourtant, bien qu'elles semblent protégées de l'effet négatif causé par l'intimidation traditionnelle, la qualité de leur adaptation psychosociale est tout de même affectée. Ainsi, plusieurs chercheurs émettent l'hypothèse que la cyberintimidation est le prolongement de l'intimidation traditionnelle (Beran et Li, 2005, 2007; Juvonen et Gross, 2008). Ainsi, un élève se faisant intimider à l'école de façon physique, verbale ou relationnelle, continuerait de l'être une fois à la maison à l'aide des NTIC. Par contre, dans le cas des cybervictimes pures, cette hypothèse ne tient pas, l'intimidation traditionnelle ne semble pas être le déclencheur à la

cyberintimidation, ou si elle l'a été, les élèves ne seraient plus victimes d'intimidation à ce moment. Il serait intéressant dans d'autres recherches d'explorer plus en détail les caractéristiques de ce type de cybervictimes. Il est possible que celles-ci possèdent des facteurs de risque ou de protection différents des cybervictimes régulières, ce qui permettrait d'expliquer leurs difficultés d'adaptation psychosociale.

Une recherche semblable, celle de Gradinger, Strohmeier et Spiel (2009a), a regardé quant à elle la relation entre le fait d'être ou non une cybervictime pure sur les symptômes dépressifs ainsi que sur les symptômes somatiques. Aucune différence statistiquement significative n'a par contre été décelée pour ces deux variables. La recherche de Gradinger et ses collègues comportait un très faible échantillon en ce qui concerne le nombre de cybervictimes pures, ce qui, comme l'explique Button et al. (2013), offre une très faible puissance statistique et augmente la difficulté à détecter un vrai effet.

Nos résultats de recherche recourent ceux d'Olweus (2012b), les cybervictimes pures de sa recherche qui étaient uniquement victimes de cyberintimidation sans l'être de façon traditionnelle avaient une estime de soi beaucoup plus faible que celle des non-cybervictimes pures. L'auteur par contre ne fournissait aucune indication de la force de cette relation en n'offrant que la valeur de  $p$  obtenue au test statistique, ce qui rend la comparaison avec les résultats de notre étude très difficile, voire impossible. Encore une fois, notre recherche offre un avantage supplémentaire sur celle d'Olweus puisque ce sont trois différents facteurs d'adaptation psychosociale qui ont été pris en compte dans notre projet de recherche.

En analysant les résultats obtenus, il serait donc possible d'envisager qu'une grande partie des difficultés d'adaptation psychosociale répertoriées dans les recherches s'intéressant uniquement à la cyberintimidation ne mesureraient qu'indirectement la relation entre l'intimidation traditionnelle et l'adaptation psychosociale comme le propose Olweus (2012). Elles ne le seraient par contre pas en totalité puisque le sous-groupe de cybervictimes pures présente des difficultés importantes et inquiétantes tant celles-ci sont élevées comparativement aux non-cybervictimes.

Notre recherche permet de nuancer la controverse entourant le véritable potentiel de la cyberintimidation sur la santé psychologique et sociale des jeunes qui en sont victimes. Nos résultats de recherche soulèvent la question concernant la relation chez les jeunes déjà victimes d'intimidation traditionnelle. Il devient ainsi de plus en plus difficile de soutenir que la cyberintimidation est excessivement nocive chez les jeunes ou même qu'elle pourrait avoir des répercussions encore pires que l'intimidation traditionnelle comme le soutiennent plusieurs chercheurs (Campbell, 2005; Hinduja et Patchin, 2007; Innocenti Research Center, 2011). Chez la très grande majorité des cybervictimes, soit celles étant simultanément victimes d'intimidation traditionnelle, il ne semble pas y avoir davantage de difficultés psychosociales ou alors très faiblement. Il n'y a que chez une très faible majorité de victimes, soit celles uniquement cybervictimes, que la menace semble bien présente.

De plus, l'hypothèse voulant que la cyberintimidation soit très souvent le prolongement de l'intimidation traditionnelle est cohérente selon les résultats obtenus (Beran et Li, 2005, 2007; Juvonen et Gross, 2008). À la lumière de cette hypothèse et comme le montre notre recherche, les jeunes victimes d'intimidation sont dans une très forte proportion aussi victimes de cyberintimidation et de plus, les problèmes d'ordre psychologique et social ne semblent pas être plus importants. La cyberintimidation ne serait par contre pas toujours un prolongement de l'intimidation traditionnelle et bien que leur proportion soit faible, les élèves victimes uniquement de cyberintimidation posent un risque bien réel de subir des difficultés d'ordre psychosocial.

## **5.1 RETOMBÉES DE LA RECHERCHE**

Cette étude s'inscrit dans le courant de recherche actuel concernant la cyberintimidation et l'intimidation, soit en tant que phénomène unique ou soit en tant que composante de l'intimidation. L'objectif de notre recherche vise à mieux comprendre la relation entre la cyberintimidation et l'adaptation psychosociale en prenant en compte un autre phénomène très présent chez les adolescents, l'intimidation traditionnelle. Implicitement, l'objectif de la recherche est de vérifier si la cyberintimidation peut être un

phénomène causant des difficultés d'ordre psychologique et social chez les adolescents du Québec.

Tout d'abord, les retombées de notre recherche peuvent s'avérer intéressantes aux plans théorique et pratique. Plus particulièrement, cette étude s'intéresse à la fois à l'intimidation et à la cyberintimidation. Notre recherche relève des éléments de plus au débat actuel sur la place qu'occupe la cyberintimidation en tant qu'élément distinct et unique de l'intimidation (Hinduja et Patchin, 2012; Law, Shapka, Hymel, Olson et Waterhouse, 2012; Menesini, 2012; Olweus, 2012a; Smith et al., 2002). Il est ainsi de plus en plus difficile d'ignorer l'intimidation traditionnelle lorsque l'on souhaite connaître la relation entre la cyberintimidation et l'intimidation traditionnelle. De plus, nos résultats montrent que les différentes relations entre la cyberintimidation et l'adaptation psychosociale disparaissent en totalité ou en majorité une fois l'intimidation traditionnelle prise en compte. Ces résultats suggèrent qu'une approche intégrative entre intimidation et cyberintimidation serait à envisager. Notre recherche contribue à mettre en lumière les éléments théoriques tels que mentionnés par Thomas, Connor et Scott (2014) qui insistent sur la nécessité de toujours mesurer simultanément l'intimidation et la cyberintimidation.

À plus long terme, il est aussi possible que notre recherche puisse soulever des questionnements au regard des milieux scolaires. Une meilleure connaissance des effets de la cyberintimidation sur l'adaptation psychosociale des jeunes du secondaire offre des pistes de réflexion pouvant permettre des réaménagements concernant les programmes réalisés en milieu scolaire, de bonifier les plans d'action dans les écoles et d'élargir le champ de connaissances actuel au regard de la cyberintimidation. Ainsi, bien que de nombreuses recherches soient menées sur la cyberintimidation, force est de constater que les limites méthodologiques et conceptuelles du phénomène ne permettent pas d'offrir des pistes d'intervention ciblées. Les écoles cheminent depuis l'adoption du projet de loi 56 par la mise en place d'un plan d'action afin de contrer l'intimidation et la violence. En ce sens, davantage de recherches québécoises concernant ce phénomène, comme cette présente recherche, permettront de proposer aux directions d'école, aux parents, aux éducateurs, aux

intervenants et aux enseignants des formations adaptées considérant le vécu des élèves victimes et cybervictimes. Ainsi, l'un des critères identifiés par une récente étude québécoise concernant un modèle d'intervention pour contrer la cyberintimidation propose d'établir les conséquences aux agresseurs selon le degré de tort causé à la victime (Roy et Beaumont, 2013). Bien que cette mesure puisse s'avérer efficace, il est par contre difficile jusqu'à maintenant d'évaluer la gravité du geste agressif sur la victime quand les données scientifiques à ce sujet sont fortement limitées et appellent à la prudence (Olweus, 2012b).

Aussi, plusieurs intervenants et parents sont préoccupés par la cyberintimidation et très peu outillés dans le but d'intervenir rapidement et efficacement. Ils disent ne pas savoir comment intervenir dans de tels cas à tel point que plusieurs prétendent qu'ils seraient hésitants à faire une intervention si l'occasion se présentait (Ryan et Kariuki, 2011). Une étude réalisée chez des enseignants québécois montre qu'ils se sentent peu efficaces dans leurs interventions contre la cyberintimidation (Roy et Beaumont, 2013). Dans la mesure où les enseignants ont bien souvent de la difficulté à détecter les problèmes d'internalisation chez leurs élèves telles l'anxiété et la dépression (Juvonen, Graham et Schuster, 2003), il est optimiste de penser que davantage de recherche et de sensibilisation sur ce nouveau problème les amèneront à détecter plus rapidement les jeunes par une meilleure connaissance des caractéristiques de ceux qui en sont victimes. La formation continue est aussi privilégiée concernant la mise à jour des avancées technologiques afin d'informer et outiller les enseignants dans le but de contrer le problème (Hinduja et Patchin, 2007). Aussi, comme le rappelle Campbell (2005), de nombreux mythes sont encore bien répandus de nos jours concernant l'intimidation, certains la perçoivent comme un rite de passage obligatoire, les autres la voient comme forgeuse de caractère en permettant de renforcer le jeune en le rendant plus résistant aux attaques des autres. Afin d'augmenter les chances de reconnaître les jeunes victimes de cyberintimidation, il est pertinent de penser que notre recherche pourrait aider à mieux sensibiliser les enseignants, les parents et les professionnels en milieu scolaire dans le but de prévenir et d'intervenir (Hinduja et Patchin, 2007).

## 5.2 LIMITES ET PROLONGEMENTS DE LA RECHERCHE

Notre étude permet d'approfondir la recherche internationale sur l'intimidation et la cyberintimidation en apportant des données sur de nombreuses sphères de l'adaptation psychosociale. Toutefois, il est important de ressortir les limites de notre recherche aux plans théoriques, pratiques et méthodologiques. De plus, des pistes de réflexion des questions sont aussi suggérées.

L'une des principales limites de notre recherche est la difficulté à généraliser nos résultats de recherche d'un point de vue pratique, plus précisément en ce qui a trait à la prévention de l'intimidation et de la cyberintimidation en milieu scolaire. Bien évidemment, notre étude qui est de nature observationnelle présente les caractéristiques psychosociales identifiées chez les élèves victimes d'intimidation et de cyberintimidation. Par contre, il est important de noter que notre recherche ne montre aucunement quelle serait l'adaptation psychosociale des élèves si l'on réduisait le niveau d'intimidation subie ou de cyberintimidation subie chez les élèves suite à la mise en place d'un programme de prévention et de lutte à l'intimidation et à la cyberintimidation par exemple. Notre projet de recherche reste de nature corrélationnelle et ne fait que présenter des hypothèses n'impliquant en rien un lien de causalité entre cyberintimidation subie et intimidation subie avec la qualité de l'adaptation psychosociale.

Ainsi, il est important de prendre en compte que le niveau d'adaptation psychosociale lui-même peut influencer les risques d'être victime d'intimidation et de cyberintimidation. Ainsi, il serait possible qu'un élève vivant des difficultés sur le plan psychologique soit plus porté à manifester des comportements qui augmenteraient les risques d'être la cible d'intimidation ou de cyberintimidation. Par exemple, un élève ayant des traits dépressifs pourrait être davantage isolé à l'école et moins porté à se défendre en cas d'attaque, alors qu'un élève ayant des comportements extériorisés pourrait être davantage exposé à un milieu de pairs déviants et agressifs qui du coup l'exposerait aussi à de l'intimidation. D'ailleurs, les deux méta-analyses regardant l'effet bidirectionnel de la relation entre

intimidation traditionnelle et problèmes internalisés et externalisés (Reijntjes et al., 2011; Reijntjes et al., 2010) présentent bien cette relation à double action. Leur recherche montre que l'intimidation a un effet prédictif sur les problèmes internalisés et externalisés, mais que l'inverse est aussi vrai. En ce sens, les problèmes internalisés et externalisés ont aussi comme effet de maintenir et solidifier un élève à rester ou devenir victime. Bien qu'à ce jour et au meilleur de nos connaissances aucune recherche longitudinale ne s'est penchée sur cette relation double entre difficultés psychosociales et cyberintimidation, il est possible de spéculer qu'un phénomène similaire pourrait se produire là aussi.

La seconde limite de notre étude provient de l'absence de données concernant la qualité psychométrique de notre questionnaire mesurant la cyberintimidation, principalement des mesures de validité externe et de fiabilité. De plus, du fait qu'il n'existe encore aucun consensus concernant les concepts et la définition de la cyberintimidation, il est difficile d'identifier et de mesurer ce qui cause une hétérogénéité à l'intérieur des recherches (Thomas et al., 2014). L'instrument de mesure que nous avons utilisé dans le cadre de cette recherche s'apparente des limites retrouvées au plan théorique. Les risques d'erreurs de mesures sont élevés compte tenu de la non-validation de notre questionnaire, ce qui peut avoir comme effet de biaiser, entre autres, les différentes mesures de taille de l'effet rapportées ainsi que le coefficient de régression (Armstrong, 1998; McCartney et Rosenthal, 2000). Le manque de questionnaire validé mesurant le niveau de cyberintimidation reste malgré tout, tant dans la littérature anglophone que francophone, un problème important et récurrent dans la recherche actuelle (Berne et al., 2013). Il serait intéressant dans les études futures de réaliser une validation québécoise francophone d'un questionnaire relié à la cyberintimidation et parallèlement cerner la nature des différents concepts en jeu dans la cyberintimidation.

Il aurait été intéressant de décrire la relation entre les victimes d'intimidation et de cyberintimidation et les intimidateurs et cyberintimidateurs. Ainsi, dans la recherche sur l'intimidation traditionnelle, il a été montré que ceux qui sont à la fois victime et intimidateur ont davantage de problèmes d'adaptation psychosociale que ceux uniquement

victime ou uniquement intimidateur (Haynie et al., 2001; Menesini, Modena et Tani, 2009). Il aurait ainsi été possible d'analyser la relation entre chacun de ces sous-groupes d'agresseurs-victimes tant virtuels que traditionnels sur la qualité de l'adaptation psychosociale de ceux-ci.

Enfin, notre recherche, comme plusieurs autres études portant sur l'intimidation, s'est penchée sur l'impact de la cyberintimidation et de l'intimidation traditionnelle auprès des adolescents. Nous avons noté qu'il serait aussi intéressant de prendre en compte les manifestations de ce phénomène auprès des élèves au primaire. En ce sens, l'étude de Kowalski et al. (2008) souligne que les enfants seraient de plus en plus tôt victimes de cyberintimidation. Il est possible que les constatations retrouvées dans notre recherche soient différentes chez une population qui est en contact de plus en plus tôt avec les nouvelles technologies. Ceci est d'autant plus vrai que, comme le mentionnent Livingstone et Haddon (2008), l'évolution technologique rend les recherches en cyberintimidation rapidement désuètes, la relation avec les nouvelles technologies n'est probablement pas la même pour les élèves du secondaire qu'elle l'est pour ceux de l'école primaire. Force est de constater que les recherches futures pourraient s'attarder à analyser l'impact de l'intimidation traditionnelle et de la cyberintimidation sur l'adaptation psychosociale des élèves au primaire.





## CONCLUSION

Cette présente étude a comme objectif de mieux comprendre la relation entre la cyberintimidation subie et la qualité de l'adaptation psychosociale des adolescents. Pour mener à bien cette étude, ce sont ainsi 1121 élèves de la première à la cinquième secondaire qui ont rempli un questionnaire virtuel autorapporté concernant le niveau de problèmes internalisés et externalisés ainsi que la perception du bien-être et de la satisfaction de vie. Ces jeunes étaient invités à indiquer la fréquence de différentes formes d'intimidation et de cyberintimidation subies.

Cette investigation s'est avérée pertinente puisque de nombreuses recherches apportent un éclairage peu réjouissant concernant l'impact de la cyberintimidation sur le développement psychologique et social des élèves. L'intimidation traditionnelle est par contre très souvent associée à la cyberintimidation et qui de plus serait associée aux mêmes difficultés d'ordre psychosocial. Pour nous assurer de mesurer uniquement la relation entre la cyberintimidation et l'adaptation psychosociale, nous avons choisi de limiter le rôle potentiel de l'intimidation traditionnelle de deux façons. La première en contrôlant par analyses de régression hiérarchique multiple l'intimidation traditionnelle, la seconde à l'aide de comparaisons de moyennes en comparant les élèves cybervictimes sans être victimes d'intimidation traditionnelle avec ceux qui ne le sont pas.

Pour chacune de ces techniques, nous avons mesuré six différentes échelles, soit le niveau de retrait-dépression, d'anxiété-dépression, de problèmes somatiques, de comportements agressifs, d'enfreintes des lois et règlements et de bien-être perçu.

Nos résultats de recherche nuance la relation entre la cyberintimidation subie et l'adaptation psychosociale. Ainsi, l'intimidation traditionnelle a un effet modérateur très important sur la relation étudiée à tel point que la cyberintimidation ne permet plus de prédire d'une façon convaincante la qualité de l'adaptation psychosociale des élèves de notre échantillon. Ceci implique ainsi qu'en règle générale, la cyberintimidation subie ne

crée pas davantage de difficultés de nature psychologique et sociale aux élèves vivant déjà de l'intimidation traditionnelle.

Les résultats présentent par contre un portrait différent chez ceux vivant uniquement de la cyberintimidation. Bien que représentant une très faible proportion de notre échantillon, ces élèves présentent une adaptation psychosociale plus problématique que les autres, ce qui montre que malgré tout la cyberintimidation pourrait avoir des effets délétères chez une certaine catégorie d'élèves.

Notre étude apporte ainsi une pierre de plus en ce qui concerne les connaissances sur l'impact de la cyberintimidation sur les élèves qui en sont victimes. Nos résultats de recherche abondent dans la même direction qu'Olweus (2012b) qui souligne que la cyberintimidation ne serait pas aussi alarmante et répandue que ce que certains chercheurs et médias l'affirment. L'intimidation traditionnelle serait un phénomène beaucoup plus préoccupant et aurait des effets nuisibles davantage importants et chez un plus grand nombre d'élèves que la cyberintimidation. Tout comme Olweus, nous rappelons qu'il ne faut pas diminuer l'intervention dans les écoles auprès des élèves victimes d'intimidation pour augmenter les programmes réservés à la cyberintimidation en se basant sur des croyances potentiellement erronées que le second est plus problématique que l'intimidation traditionnelle.

Les constatations notées en lien avec les résultats de notre recherche ne diminuent pas les risques dommageables possibles de la cyberintimidation chez les élèves déjà victimes d'intimidation traditionnelle. Plusieurs facteurs principalement de nature méthodologique, mais aussi théorique pourraient expliquer les résultats obtenus. Pour le moment, nous pensons qu'il est prématuré de statuer précisément sur la relation de la cyberintimidation et de l'adaptation psychosociale en ce qui concerne ses impacts réels. Des recherches de nature longitudinale seront spécialement adaptées afin de mieux comprendre la relation intimidation, cyberintimidation et adaptation psychosociale.

À la lumière des connaissances actuelles et des recherches réalisées dans le domaine, il est souhaitable d'approfondir la relation que ce phénomène entretient avec ceux qui en sont victimes, principalement en ce qui concerne ces élèves uniquement cybervictimes. Pourquoi certains sont-ils uniquement cybervictimes? Partagent-ils des caractéristiques communes? Ont-ils des comportements virtuels à risque? Voilà certaines questions qui pourraient être répondues dans le but de mieux comprendre ce sous-groupe de victimes.

Tel que relaté dans les recherches actuelles, de nombreux questionnements restent sans réponse en ce qui concerne les interactions entre l'intimidation et la cyberintimidation et nécessiteront des études pour mieux comprendre les impacts négatifs de chacune sur le développement des adolescents qui traversent déjà une période de transformations intenses aux plans physiologique, psychologique et social.

## ANNEXE 1

QUESTIONNAIRE VERSION PAPIER MESURANT L'INTIMIDATION  
TRADITIONNELLE SUBIE ET LA CYBERINTIMIDATION SUBIE**- I – Évaluation des agissements d'intimidation subis :**

1/ « A quelle fréquence as-tu subi ce type de comportement durant les **deux/trois derniers mois?** » :

- 0 - jamais 3 - environ une fois par semaine
- 1 - seulement une fois ou deux 4 - plusieurs fois par semaine
- 2 - deux ou trois fois par mois

**1.1** « Des camarades se sont-ils **moqués de toi ou t'ont-ils donné des surnoms méchants ou insulté** durant les **deux/trois derniers mois?** » :

- 0 - jamais 3 - environ une fois par semaine
- 1 - seulement une fois ou deux 4 - plusieurs fois par semaine
- 2 - deux ou trois fois par mois

**1.2** « Des camarades t'ont-ils **exclu ou complètement ignoré** durant les **deux/trois derniers mois?** » :

- 0 - jamais 3 - environ une fois par semaine
- 1 - seulement une fois ou deux 4 - plusieurs fois par semaine
- 2 - deux ou trois fois par mois

**1.3** « Un ou plusieurs de tes camarades t'ont-ils **poussé, bousculé, tapé ou enfermé dans une pièce** durant les **deux/trois derniers mois?** » :

- 0 - jamais 3 - environ une fois par semaine
- 1 - seulement une fois ou deux 4 - plusieurs fois par semaine
- 2 - deux ou trois fois par mois

**1.4 « Un ou plusieurs camarades t'ont-ils pris de l'argent, volé des affaires ou cassé des affaires durant les deux/trois derniers mois? » :**

- 0 - jamais 3 - environ une fois par semaine
- 1 - seulement une fois ou deux 4 - plusieurs fois par semaine
- 2 - deux ou trois fois par mois

**1.5 « Un ou plusieurs camarades t'ont-ils menacé ou forcé à faire des choses que tu ne voulais pas faire durant les deux/trois derniers mois? » :**

- 0 - jamais 3 - environ une fois par semaine
- 1 - seulement une fois ou deux 4 - plusieurs fois par semaine
- 2 - deux ou trois fois par mois

**1.6 « Un ou plusieurs camarades t'ont-ils fait des remarques méchantes ou déplacées durant les deux/trois derniers mois? » :**

- 0 - jamais 3 - environ une fois par semaine
- 1 - seulement une fois ou deux 4 - plusieurs fois par semaine
- 2 - deux ou trois fois par mois

**1.7 « Un ou plusieurs camarades ont-ils raconté des mensonges sur toi, fait circuler des rumeurs à ton sujet ou fait en sorte que les autres ne t'apprécient pas durant les deux/trois derniers mois? » :**

- 0 - jamais 3 - environ une fois par semaine
- 1 - seulement une fois ou deux 4 - plusieurs fois par semaine
- 2 - deux ou trois fois par mois

**1.8** « Pendant combien de temps ces situations ont-elles duré? » :

- 0 – cela n'est jamais arrivé      3 – cela dure depuis environ six mois  
 1 – cela dure depuis/a duré une semaine      4 – cela dure depuis environ un an  
 ou deux      5 – cela dure depuis plusieurs années
- 2 – cela dure depuis/a duré environ un mois

### - III – Évaluation des agissements de cyberintimidation :

**3.1** « A quelle fréquence as-tu subi ce type de comportement durant les **deux/trois derniers mois?** » :

- 0- jamais      3 - environ une fois par semaine
- 1- seulement une fois ou deux      4 - plusieurs fois par semaine
- 2- deux ou trois fois par mois

**3.2** « Un ou plusieurs camarades t'ont-ils fait des **remarques méchantes ou déplacées** par courriel, messagerie instantanée, dans des salles de clavardage (*chat room*), sur un site web (p.ex Facebook, Twitter, Youtube, etc.) ou à partir de message texte via un téléphone cellulaire durant les **deux/trois derniers mois?** »

- 0- jamais      3 - environ une fois par semaine
- 1- seulement une fois ou deux      4 - plusieurs fois par semaine
- 2- deux ou trois fois par mois





**3.5 « Pendant combien de temps ces situations ont-elles duré? »**

0– cela n'est jamais arrivé      3– cela dure depuis environ six mois

1– cela dure depuis/a duré une semaine      4– cela dure depuis environ un an

ou deux      5– cela dure depuis plusieurs années

2 – cela dure depuis/a duré environ un mois

## ANNEXE 2

## ADAPTATION FRANÇAISE VERSION PAPIER DU YOUTH SELF REPORT

Voici une liste de phrases qui décrivent des jeunes. Pour chaque phrase, et ce depuis les deux derniers mois incluant aujourd'hui, **encercle le 2** si cette phrase est très vraie à propos de toi. **Encercle le 1** si cette phrase est un peu ou quelquefois vraie à propos de toi. Si cette phrase n'est pas vraie pour toi, **encercle le 0**. Il n'y a pas de bonnes ou mauvaises réponses.

0 = Pas vrai	1 = Un peu ou quelquefois vrai	2 = Très vrai
1. Je me conduis d'une manière trop jeune pour mon âge	0 1 2	9. Je ne peux enlever certaines pensées de mon esprit. Précise : _____
2. Je suis allergique. Spécifie : _____	0 1 2	10. J'ai de la difficulté à rester immobile, tranquille.
3. J'argumente beaucoup	0 1 2	11. Je m'accroche aux adultes, je suis trop dépendant d'eux.
4. Je suis asthmatique	0 1 2	12. Je ressens un sentiment de solitude.
5. Je me conduis comme si j'étais De l'autre sexe	0 1 2	13. Je me sens confus, mon esprit est embrouillé.
6. J'aime les animaux	0 1 2	14. Je pleure beaucoup.
7. Je suis fanfaron, je me vante.	0 1 2	15. Je suis assez honnête.
8. J'ai de la difficulté à me concentrer, à être attentif longtemps.	0 1 2	16. Je suis méchant envers les autres

0 = Pas vrai	1 = Un peu ou quelquefois vrai	2 = Très vrai	
17. Je suis rêveur et souvent dans la lune.	0 1 2	33. J'ai l'impression que personne ne m'aime.	0 1 2
18. J'essaie de me blesser ou de me tuer.	0 1 2	34. J'ai l'impression que les autres m'en veulent.	0 1 2
19. J'essaie d'obtenir beaucoup d'attention.	0 1 2	35. Je me sens méprisable ou inférieur.	0 1 2
20. Je brise ce qui m'appartient.	0 1 2	36. Je me blesse souvent par accident.	0 1 2
21. Je brise les affaires des autres.	0 1 2	37. Je me suis souvent impliqué dans des batailles.	0 1 2
22. Je désobéis à mes parents.	0 1 2	38. Je me fais beaucoup taquiner, ahaier.	0 1 2
23. Je désobéis à l'école.	0 1 2	39. Je me tiens avec de fauteurs de trouble.	0 1 2
24. Je ne mange pas aussi bien que je le devrais.	0 1 2	40. J'entends des choses que Personne d'autre ne semble capable d'entendre.	0 1 2
25. Je ne m'entends pas bien avec les autres de mon âge.	0 1 2	41. J'agis sans prendre le temps de réfléchir.	0 1 2
26. Je ne me sens pas coupable après avoir fait quelque chose que je n'aurais pas dû faire.	0 1 2	42. J'aime être seul.	0 1 2
27. Je suis jaloux des autres.	0 1 2	43. Je mens ou je triche.	0 1 2
28. J'accepte d'aider les autres lorsqu'ils en ont besoin.	0 1 2	44. Je me ronge les ongles.	0 1 2
29. J'ai peur de certains animaux, de certaines situations ou de certains endroits autres que l'école.	0 1 2	45. Je suis nerveux, tendu ou irritable.	0 1 2
30. J'ai peur de venir à l'école.	0 1 2	46. Certaines parties de mon corps ont de mouvements nerveux ou des tics.	0 1 2
31. J'ai peur de penser ou de faire quelque chose de mal.	0 1 2	47. Je fais des cauchemars.	0 1 2
32. J'ai l'impression qu'il faut que je sois parfait.	0 1 2	48. Je ne suis pas apprécié par les autres.	0 1 2
		49. Je peux faire certaines choses mieux que la plupart des autres.	0 1 2

0 = Pas vrai	1 = Un peu ou quelquefois vrai	2 = Très vrai	
50. Je suis trop craintif ou anxieux	0 1 2	57. J'agresse ou attaque physiquement.	0 1 2
51. Je me sens étourdi.	0 1 2	58. Je me gratte le nez, la peau ou d'autres parties du corps.	0 1 2
52. Je me sens trop coupable.	0 1 2	59. Je suis capable d'être aimable.	0 1 2
53. Je mange beaucoup trop.	0 1 2	60. J'aime essayer des nouvelles choses.	0 1 2
54. Je me sens épuisé.	0 1 2	61. Mon travail scolaire est pauvre, laisse à désirer.	0 1 2
55. J'ai dépassé mon poids normal, Je fais de l'embonpoint.	0 1 2	62. Je suis maladroit, j'ai une mauvaise coordination.	0 1 2
56. J'ai des problèmes physiques Sans cause médicale connue :	0 1 2	63. Je préférerais me tenir avec des plus âgés plutôt qu'avec ceux de mon âge.	0 1 2
a) douleur ou maux	0 1 2	64. Je préférerais me tenir avec des plus jeunes plutôt qu'avec ceux de mon âge.	0 1 2
b) maux de tête	0 1 2	65. Je refuse de parler.	0 1 2
c) nausées ou me sentir malade	0 1 2	66. Je recommence certains actes constamment, de façon impulsive. Précise : _____	0 1 2
d) problèmes avec mes yeux précise : _____	0 1 2	67. Je me suis enfui de la maison, j'ai fugué.	0 1 2
e) boutons ou autres problèmes de peau.	0 1 2	68. Je crie beaucoup.	0 1 2
f) maux d'estomac ou crampes.	0 1 2	69. Je suis cachottier, je garde des Choses pour moi.	0 1 2
g) vomir ou rejeter de la nourriture	0 1 2	70. Je vois des choses qui ne sont pas là. Décris : _____	0 1 2
h) autres. Précise : _____	0 1 2		

0 = Pas vrai	1 = Un peu ou quelquefois vrai	2 = Très vrai	
71. Je me surveille souvent pour ne pas avoir l'air ridicule ou je suis facilement embarrassé.	0 1 2	86. Je suis têtu, obstiné.	0 1 2
72. J'allume des feux.	0 1 2	87. Mon humeur ou mes émotions changent soudainement.	0 1 2
73. Je travaille bien de mes mains.	0 1 2	88. J'aime être avec les autres personnes.	0 1 2
74. Je fais des choses pour me faire remarquer ou j'agis en bouffon.	0 1 2	89. Je suis méfiant, soupçonneux.	0 1 2
75. Je suis timide.	0 1 2	90. Je sacre ou j'ai un langage grossier.	0 1 2
76. Je dors moins que la plupart des personnes de mon âge.	0 1 2	91. Je pense à me suicider.	0 1 2
77. Je dors plus que la moyenne des personnes de mon âge durant le jour ou la nuit (précise) : _____	0 1 2	92. J'aime faire rire les autres.	0 1 2
78. J'ai une bonne imagination.	0 1 2	93. Je parle beaucoup trop.	0 1 2
79. J'ai un problème de langage et d'élocution	0 1 2	94. Je taquine, j'achale beaucoup les autres.	0 1 2
80. Je fais respecter mes droits.	0 1 2	95. Je me lâche ou m'emporte facilement.	0 1 2
81. Je vole des choses à la maison.	0 1 2	96. Je menace de blesser les gens.	0 1 2
82. Je vole des choses à des endroits autres que la maison.	0 1 2	97. J'aime aider les autres.	0 1 2
83. Je ramasse des choses dont je n'ai pas besoin.	0 1 2	98. Je suis trop préoccupé par le fait d'être propre ou net.	0 1 2
84. Je fais des choses que les autres trouvent bizarres	0 1 2	99. J'ai de la difficulté à dormir.	0 1 2
85. J'ai des idées que les autres trouvent bizarres. Précise : _____	0 1 2	100. Je saute des cours ou je m'absente de l'école.	0 1 2
		101. Je n'ai pas beaucoup d'énergie.	0 1 2

0 = Pas vrai	1 = Un peu ou quelquefois vrai	2 = Très vrai	
102. Je suis malheureux triste ou dépressif	0 1 2	107. J'aime prendre la vie du bon côté.	0 1 2
103. Je suis plus bruyant que les autres de mon âge.	0 1 2	108. J'essaie d'aider les autres quand je le peux.	0 1 2
104. Je prends de l'alcool ou des drogues pour des raisons qui ne sont pas médicales. Précise : _____ _____	0 1 2	109. Je souhaite être du sexe opposé.	0 1 2
105. J'essaie d'être juste envers les autres.	0 1 2	110. Je m'empêche d'être impliqué avec les autres.	0 1 2
106. J'ai du plaisir à entendre une bonne farce.	0 1 2	111. Je m'inquiète beaucoup.	0 1 2

Assure-toi que tu as bien répondu à toutes les questions.  
Merci beaucoup pour ton aide!

## ANNEXE 3

ADAPTATION FRANÇAISE VERSION PAPIER DE L'ÉCHELLE DE SATISFACTION DE  
VIE

**SATISFACTION DE VIE EN GÉNÉRAL**

Pour chacun des énoncés suivants, encerle le chiffre qui correspond le mieux à ton degré d'accord ou de désaccord.

Fortement en désaccord	En désaccord	Légèrement en désaccord	Ni en désaccord ni en accord	Légèrement en accord	En accord	Fortement en accord
1	2	3	4	5	6	7

***SATISFACTION DANS MA VIE EN GENERAL***

---

1. En général, ma vie correspond de près à mes idéaux.	1	2	3	4	5	6	7
2. Mes conditions de vie sont excellentes.	1	2	3	4	5	6	7
3. Je suis satisfait-e de ma vie.	1	2	3	4	5	6	7
4. Jusqu'à maintenant, j'ai obtenu les choses importantes que je voulais de la vie.	1	2	3	4	5	6	7
5. Si je pouvais recommencer ma vie, je n' y changerais presque rien.	1	2	3	4	5	6	7

---

## ANNEXE 4

## CERTIFICAT D'ÉTHIQUE ÉTUDIANT



## CERTIFICAT D'ÉTHIQUE ÉTUDIANT

Titulaire (s) du projet :	Alexis Boudreault
Nom du programme :	Maitrise en éducation (profil recherche)
Nom de la directrice :	Sonia Fournier
Titre du projet :	L'adaptation psychosociale des élèves du secondaire victimes de cyberintimidation.
Organisme subventionnaire ou autre (s'il y a lieu) :	

Le CÉR de l'Université du Québec à Rimouski certifie, conjointement avec le titulaire du certificat, que les êtres humains, sujets d'expérimentation, pour ce projet seront traités conformément aux principes de l'Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains ainsi que les normes et principes en vigueur de la Politique d'éthique avec les êtres humains de l'UQAR (C2-D32).

**Réservé au CÉR**

N° de certificat :	CÉR-77-493
Période de validité du certificat:	Du 22 octobre 2013 au 21 octobre 2014

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Frédéric Deschenaux', written over a horizontal line.

Frédéric Deschenaux, président par intérim du CÉR-UQAR



**ANNEXE 5****LETTRÉ DE CONSENTEMENT FORMAT PAPIER VERSION PARENT****LETTRÉ DE CONSENTEMENT****Titre de la recherche :**

L'adaptation psychosociale des éléves du secondaire, victimes de cyberintimidation.

**Chercheur :**

Alexis Boudreault

**Directeur de recherche :**

Sonia Fournier

**A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS****1. Objectifs de la recherche**

L'objectif de la recherche est d'obtenir une meilleure compréhension de l'effet que peuvent avoir la cyberintimidation et l'intimidation à l'école chez les jeunes qui en sont victimes.

**2. Participation à la recherche**

La participation de votre enfant à ce projet de recherche implique que celui-ci devra répondre à trois questionnaires visant à cerner certaines dimensions de son fonctionnement normal en tant qu'élève. Un autre questionnaire, quant à lui, servira à mesurer si votre enfant a déjà été en contact avec le phénomène de l'intimidation et de la cyberintimidation. La durée de réponse ne devrait pas dépasser 15-25 minutes. Une seule période de passation des questionnaires sera requise pour cette étude. La participation de votre enfant ne l'engage dans aucun projet de recherche ultérieur.

**3. Confidentialité, anonymat ou diffusion des informations**

Les informations recueillies seront utilisées uniquement par la personne impliquée dans la recherche et seront traitées de façon strictement confidentielle. Un code alphanumérique sera utilisé lors de l'identification de l'élève de façon à ce qu'aucun chercheur ne puisse l'identifier. Ce code sera la seule et unique façon d'identifier l'élève (ses nom, prénom et code étudiant ne seront pas demandés par les questionnaires). Ce code ne sera pas jumelé à l'élève, sa

distribution est le fruit du hasard, il est impossible de savoir quel code appartient à quel élève. Les rapports de recherche ne feront état que des résultats de groupe. Les réponses des questionnaires seront chiffrées (SSL 2048 bits) et placées dans l'ordinateur qui fera office de serveur durant la collecte. Personne ne pourra avoir accès aux réponses des questionnaires. La base de données ne sera qu'en possession du chercheur principal et celle-ci sera conservée sur un ordinateur nécessitant un mot de passe pour y accéder. Les données seront conservées durant une période de trois ans. Ce délai permet au chercheur l'écriture d'articles scientifiques dans différentes revues savantes et de communications scientifiques dans divers concrets scientifiques.

#### **4. Avantages et inconvénients**

La participation de votre enfant à cette recherche contribuera à l'avancement des connaissances sur le phénomène nouveau de la cyberintimidation.

Par contre, il est possible que le fait de répondre à un questionnaire sur ce sujet, parfois sensible, l'amène à ressentir des émotions désagréables : si cela se produit, il pourra se prévaloir de son droit de retrait, votre enfant pourra contacter l'une des références téléphoniques ou internet de support psychologique que nous lui avons remises avec le document d'information. Ces ressources sont aussi situées à la fin du dernier questionnaire.

#### **5. Droit de retrait**

La participation de votre enfant est entièrement volontaire. Votre enfant devra lui aussi signer un formulaire de consentement qui se trouve sur le site web du projet de recherche. Si votre enfant décide de se retirer de la recherche durant la collecte ou une fois les questionnaires complétés, il pourra ou vous pourrez communiquer avec le chercheur au numéro suivant [REDACTED] [REDACTED] par courriel à [contact@cyber-recherche.ca](mailto:contact@cyber-recherche.ca) ou via le site web [www.cyber-recherche.ca/contact.html](http://www.cyber-recherche.ca/contact.html). Étant donné que les questionnaires sont anonymes et ne permettent pas l'identification de votre enfant, vous devrez transmettre le code alphanumérique inscrit sur le document d'information qui lui sera transmis par son enseignant. S'il se retire de la recherche, les données de recherche le concernant et qui auront été recueillies seront détruites.

#### **6. Indemnité**

Quatre cartes cadeaux de 50 \$ dollars chacune seront tirées pour les élèves s'inscrivant au tirage d'un prix de participation à la fin des questionnaires. Plus précisément, nous annoncerons les vainqueurs du prix de participation sur le site web [www.cyber-recherche.ca](http://www.cyber-recherche.ca) le 21 décembre 2013. L'identification des gagnants se fera à l'aide du code alphanumérique qu'ils auront préalablement utilisé lors de la participation à la recherche. Les élèves seront invités à entrer à nouveau leur code alphanumérique sur le site web, seuls ceux ayant été sélectionnés pour gagner le prix de participation verront apparaître les indications sur la façon de réclamer leur carte-cadeau. L'envoi de la carte-cadeau se fera par la poste.

Les cartes cadeaux au choix seront des boutiques suivantes : Futureshop, Archambault, Renaud-Bray, Aldo, Garage, Ardène, Sports Experts, iTunes, Xbox Live et PSN.

**B) CONSENTEMENT D'UN PARENT / TUTEUR**

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur la participation de mon enfant à la recherche et comprends le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement à ce que mon enfant prenne part à cette recherche. Je sais qu'il peut se retirer en tout temps sans préjudice et sans devoir justifier sa décision.

J'accepte

Je refuse

Pour toute question relative à la recherche, ou pour vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec Alexis Boudreault (Chercheur principal) à l'adresse courriel suivante :

[Contact@cyber-recherche.ca](mailto:Contact@cyber-recherche.ca) ou via le site web : [WWW.CYBER-RECHERCHE.CA/CONTACT](http://WWW.CYBER-RECHERCHE.CA/CONTACT)

## ANNEXE 6

### LETTRE DE CONSENTEMENT FORMAT PAPIER VERSION ÉLÈVE

## LETTRE DE CONSENTEMENT

**Titre de la recherche :**

L'adaptation psychosociale des élèves du secondaire, victimes de cyberintimidation.

**Chercheur :**

Alexis Boudreault

**Directeur de recherche :**

Sonia Fournier

### A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

#### 4. Objectifs de la recherche

L'objectif de la recherche est d'obtenir une meilleure compréhension de l'effet que peuvent avoir la cyberintimidation et l'intimidation scolaire chez les jeunes qui en sont victimes.

#### 5. Participation à la recherche

Ta participation à ce projet de recherche implique que tu devras répondre à trois questionnaires visant à cerner certaines dimensions de ton fonctionnement normal en tant qu'élève. Un autre questionnaire, quant à lui, servira à mesurer si tu as déjà été en contact avec le phénomène de l'intimidation et de la cyberintimidation. La durée de réponse ne devrait pas dépasser 15-25 minutes. Une seule période de passation des questionnaires sera requise pour cette étude. Ta participation ne t'engage dans aucun projet de recherche ultérieur à celui-ci.

#### 6. Confidentialité, anonymat ou diffusion des informations

Les informations recueillies seront utilisées uniquement par la personne impliquée dans la recherche et seront traitées de façon strictement confidentielle. Un code alphanumérique sera utilisé lors de ton identification de façon à ce qu'aucun chercheur ne puisse connaître ton identité. Ce code sera la seule et unique façon de t'identifier (tes nom, prénom et code étudiant ne seront pas demandés par les questionnaires). Ce code ne sera pas jumelé à toi même, sa distribution est le fruit du hasard, il est impossible de savoir quel code appartient à quel élève.

Les rapports de recherche ne feront état que des résultats de groupe. Les réponses des questionnaires seront chiffrées (SSL 2048 bits) et placées dans l'ordinateur qui fera office de serveur durant la collecte. Personne ne pourra avoir accès aux réponses des questionnaires. La base de données ne sera qu'en possession du chercheur principal et celle-ci sera conservée sur un ordinateur nécessitant un mot de passe pour y accéder. Les données seront conservées durant une période de trois ans. Ce délai permet au chercheur l'écriture d'articles scientifiques dans différentes revues savantes et de communications scientifiques dans divers concrets scientifiques.

#### **4. Avantages et inconvénients**

Ta participation à cette recherche contribuera à l'avancement des connaissances sur le phénomène nouveau de la cyberintimidation.

Par contre, il est possible que le fait de répondre à un questionnaire sur ce sujet parfois sensible t'amène à ressentir des émotions désagréables : si cela se produit, tu pourras te prévaloir de ton droit de retrait et tu pourras contacter l'une des références téléphoniques ou internet de support psychologique que nous t'avons remises avec le document d'information. Ces ressources sont aussi situées à la fin du dernier questionnaire.

#### **5. Droit de retrait**

Ta participation est entièrement volontaire. Si tu décides de te retirer de la recherche durant la collecte ou une fois les questionnaires complétés, ton parent ou toi pourrez communiquer avec le chercheur, au numéro suivant [REDACTED] par courriel à [contact@cyber-recherche.ca](mailto:contact@cyber-recherche.ca) ou via le site web [www.cyber-recherche.ca/contact.html](http://www.cyber-recherche.ca/contact.html). Étant donné que les questionnaires sont anonymes et ne permettent pas ton identification, tu devras transmettre le code alphanumérique inscrit sur le document d'information. Si tu te retires de la recherche, les données de recherche te concernant et qui auront été recueillies seront détruites.

#### **6. Indemnité**

Quatre cartes cadeaux de 50 \$ dollars chacune seront tirées pour les élèves s'inscrivant au tirage d'un prix de participation à la fin des questionnaires. Plus précisément, nous annoncerons les vainqueurs du prix de participation sur le site web [www.cyber-recherche.ca](http://www.cyber-recherche.ca) le 21 décembre 2013. L'identification des gagnants se fera à l'aide du code alphanumérique que tu auras préalablement utilisé lors de la participation à la recherche. Tu seras invité à entrer à nouveau ton code alphanumérique sur le site web, seuls ceux ayant été sélectionnés pour gagner le prix de participation verront apparaître les indications sur la façon de réclamer leur carte-cadeau. L'envoi de la carte-cadeau se fera par la poste.

Les cartes cadeaux au choix seront des boutiques suivantes : Futureshop, Archambault, Renaud-Bray, Aldo, Garage, Ardène, Sports Experts, iTunes, Xbox Live et PSN.

**B) CONSENTEMENT DE L'ÉLÈVE**

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprends le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement à prendre part à cette recherche. Je sais que je peux me retirer en tout temps sans préjudice et sans devoir justifier ma décision.

J'accepte

Je refuse

Pour toute question relative à la recherche, ou pour vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer

avec Alexis Boudreault

(chercheur principal),

à l'adresse de courriel suivante :

[contact@cyber-recherche.ca](mailto:contact@cyber-recherche.ca) ou via le site web [www.cyber-recherche.ca/contact.html](http://www.cyber-recherche.ca/contact.html)

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Achenbach, T. M. (1991). *Integrative guide for the 1991 CBCL/4-18, YSR, and TRF profiles*. Department of Psychiatry, University of Vermont.
- Achenbach, T. M., McConaughy, S. H. et Howell, C. T. (1987). Child/adolescent behavioral and emotional problems: implications of cross-informant correlations for situational specificity. *Psychological bulletin*, 101(2), 213.
- Agatston, P., Kowalski, R. et Limber, S. (2012). Youth views on cyberbullying. Dans J. W. Patchin & S. Hinduja (dir.), *Cyberbullying: Prevention and response* (p. 57-71). New York, NY Routledge.
- Aldrich, J. (1995). Correlations genuine and spurious in Pearson and Yule. *Statistical Science*, 364-376.
- Alsaker, F. D. (1992). Pubertal timing, overweight, and psychological adjustment. *The Journal of Early Adolescence*, 12(4), 396-419.
- Aricak, T., Siyahhan, S., Uzunhasanoglu, A., Saribeyoglu, S., Ciplak, S., Yilmaz, N. et Memmedov, C. (2008). Cyberbullying among Turkish adolescents. *CyberPsychology & Behavior*, 11(3), 253-261.
- Armstrong, B. G. (1998). Effect of measurement error on epidemiological studies of environmental and occupational exposures. *Occupational and Environmental Medicine*, 55(10), 651-656.
- Assembly, U. G. (1989). Convention on the Rights of the Child. *United Nations, Treaty Series*, 1577(3).
- Beaulieu, J. (2007). *Victimisation par les pairs à l'école et dépression à l'adolescence: une étude franco-québécoise*. (Université Laval).
- Beaulieu, J., Blaya, C. et Royer, É. (2007). Victimisation par les pairs à l'école et dépression à l'adolescence: une réalité franco-québécoise. *Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation, Strasbourg*, 1-10.
- Bélanger, J., Gosselin, C., Bowen, F., Desbiens, N. et Janosz, M. (2006). L'intimidation et les autres formes de violence à l'école. Dans L. Massé, N. Desbiens & C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école: prévention, évaluation et intervention*. Montréal (Québec): G. Morin éditeur.
- Bélanger, J., Janosz, M., Archambault, I. et Riberdy, H. (2010). Portrait de la violence dans des écoles secondaires montréalaises: enjeux pour l'éducation à la santé. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(3), 649-669.
- Beran, T. et Li, Q. (2005). Cyber-harassment: A study of a new method for an old behavior. *Journal of Educational Computing Research*, 32(3), 265-277.
- Beran, T. et Li, Q. (2007). The relationship between cyberbullying and school bullying. *Journal of Student Wellbeing*, 1(2), 15-33.
- Berguer, A., Blaya, C. et Berthaud, J. (2011). Faire de la cyberviolence un objet scientifique: un challenge pour la communauté de recherche internationale.
- Berkowitz, L. (1993). *Aggression: Its causes, consequences, and control*. McGraw-Hill Book Company.

- Berne, S., Frisé, A., Schultze-Krumbholz, A., Scheithauer, H., Naruskov, K., Luik, P., . . . Zukauskienė, R. (2013). Cyberbullying assessment instruments: A systematic review. *Aggression and violent behavior, 18*(2), 320-334.
- Berson, I. R., Berson, M. J. et Feron, J. M. (2002). Emerging risks of violence in the digital age: Lessons for Educators from an Online Study of Adolescent Girls in the United States. *Journal of School Violence, 1*(2), 51-71.
- Blais, M. R., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G. et Brière, N. M. (1989). L'échelle de satisfaction de vie: Validation canadienne-française du "Satisfaction with Life Scale.". *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement, 21*(2), 210.
- Bonanno, R. A. et Hymel, S. (2013). Cyber bullying and internalizing difficulties: Above and beyond the impact of traditional forms of bullying. *Journal of youth and adolescence, 42*(5), 685-697.
- Bond, L., Carlin, J. B., Thomas, L., Rubin, K. et Patton, G. (2001). Does bullying cause emotional problems? A prospective study of young teenagers. *BMJ (Clinical Research Ed.), 323*(7311), 480-484.
- Boutin, G. et Forget, S. (2011). Programmes québécois de lutte contre la violence scolaire: description, apports et limites. *Sociétés et jeunesse en difficulté. Revue pluridisciplinaire de recherche*(10).
- Brown, K., Jackson, M. et Cassidy, W. (2006). Cyber-Bullying: Developing Policy to Direct Responses that are Equitable and Effective in Addressing This Special Form of Bullying. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*.
- Button, K. S., Ioannidis, J. P., Mokrysz, C., Nosek, B. A., Flint, J., Robinson, E. S. et Munafò, M. R. (2013). Power failure: why small sample size undermines the reliability of neuroscience. *Nature Reviews Neuroscience, 14*(5), 365-376.
- Campbell, M. A. (2005). Cyber Bullying: An Old Problem in a New Guise? *Australian Journal of Guidance & Counselling, 15*(1), 68-76.
- Card, N. A., Stucky, B. D., Sawalani, G. M. et Little, T. D. (2008). Direct and Indirect Aggression During Childhood and Adolescence: A Meta-Analytic Review of Gender Differences, Intercorrelations, and Relations to Maladjustment. *Child Development, 79*(5), 1185-1229.
- Carr, A. (2013). *The handbook of child and adolescent clinical psychology: A contextual approach*. Routledge.
- Carter, B., McGoldrick, M. et Whitbourne, S. (2008). *The expanded family lifecycle: Individual*. New York: Allyn and Bacon.
- Cazale, L., Fournier, C. et Dubé, G. (2009). Consommation d'alcool et de drogues. *Enquête québécoise sur le tabac, l'alcool, la drogue et le jeu chez les élèves du secondaire, 91-147*.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. NY: Lawrence Erlbaum.
- Cohen, J. (1994). The earth is round ( $p < .05$ ). *American psychologist, The, 49*(12), 997-1003.
- Cohen, J., Cohen, P., West, S. G. et Aiken, L. S. (2013). *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences*. Routledge.



- Collier, A. (2012). A "LIVING INTERNET" Some Context for the Cyberbullying Discussion. Dans J. W. Patchin & S. Hinduja (dir.), *Cyberbullying: Prevention and response* (p. 1-12). New York, NY Routledge.
- Concato, J., Shah, N. et Horwitz, R. I. (2000). Randomized, controlled trials, observational studies, and the hierarchy of research designs. *New England Journal of Medicine*, 342(25), 1887-1892.
- Cornell, D. et Bandyopadhyay, S. (2009). The assessment of bullying. Dans S. R. Jimerson, S. M. Swearer & D. L. Espelage (dir.), *International Handbook of Bullying* (p. 265). New York, NY: Routledge.
- Cornell, D. G. et Mayer, M. J. (2010). Why do school order and safety matter? *Educational researcher*, 39(1), 7-15.
- Crick, N. R. et Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66(3), 710-722.
- Cross, D. et Cowan, E. (2009). *Australian covert bullying prevalence study*. Child Health Promotion Research Centre, Edith Cowan University.
- de Saint Martin, C. (2012). Nommer les violences scolaires. Des incivilités au harcèlement scolaire. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*(4), 119-126.
- Debarbieux, É. (1999). *La violence en milieu scolaire: état des lieux*. ESF éditeur.
- Debarbieux, É. et Blaya, C. (2009a). Le contexte et la raison: agir contre la violence à l'école par «l'évidence»? *Criminologie*, 42(1).
- Debarbieux, É. et Blaya, C. (2009b). Le contexte et la raison: agir contre la violence à l'école par «l'évidence»? *Criminologie*, 42(1), 13-31.
- DeHue, F., Bolman, C. et Völlink, T. (2008). Cyberbullying: Youngsters' experiences and parental perception. *CyberPsychology & Behavior*, 11(2), 217-223.
- Del Rey, R., Elipe, P. et Ortega-Ruiz, R. (2012). Bullying and cyberbullying: Overlapping and predictive value of the co-occurrence. *Psicothema*, 24(4), 608-613.
- Deschenaux, F., Laflamme, C. et Belzile, M. (2011). L'essor des méthodologies qualitatives dans la recherche en éducation: comparaisons de trois revues publiées en France, aux États-Unis et au Québec. *Recherches qualitatives*, 3.
- Didden, R., Scholte, R. H. J., Korzilius, H., Moor, J. M. H., Vermeulen, A., O'Reilly, M., . . . Lancioni, G. E. (2009). Cyberbullying among students with intellectual and developmental disability in special education settings. *Developmental Neurorehabilitation*, 12(3), 146-151.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55(1), 34.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J. et Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of personality assessment*, 49(1), 71-75.
- Donegan, R. (2012). Bullying and Cyberbullying: History, Statistics, Law, Prevention and Analysis. *Elon journal of Undergraduate Research in Communications*, 33.
- Dooley, J. J., Pyżalski, J. et Cross, D. (2009). Cyberbullying Versus Face-to-Face Bullying. *Zeitschrift für Psychologie/Journal of Psychology*, 217(4), 182-188.
- Dubé, G., Tremblay, R., Traoré, I., Camirand, J. et Tremblay, D. (2009). *Enquête québécoise sur le tabac, l'alcool, la drogue et le jeu chez les élèves du secondaire, 2008*. Institut de la statistique du Québec Québec, Canada.

- Dubet, F. (1998). Les figures de la violence à l'école. *Revue française de pédagogie*, 35-45.
- Eisenberg, M. E., Neumark-Sztainer, D. et Perry, C. L. (2009). Peer harassment, school connectedness, and academic achievement. *Journal of School Health*, 73(8), 311-316.
- Elliott, D. S., Hamburg, B. A. et Williams, K. R. (1998). *Violence in American schools: A new perspective*. Cambridge University Press.
- Erentaitė, R., Bergman, L. R. et Žukauskienė, R. (2012). Cross contextual stability of bullying victimization: A person oriented analysis of cyber and traditional bullying experiences among adolescents. *Scandinavian Journal of Psychology*.
- Ersilia, M., Pamela, C. et Annalaura, N. (2012). Cyberbullying and traditional bullying: Psychological effects. Dans Q. Li, P. K. Smith & D. Cross (dir.), *Cyberbullying in the Global Playground Research from international perspectives* (p. 1).
- Espelage, D. L. et Swearer, S. M. (2003). Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here? *School Psychology Review*, 32(3), 365-383.
- Farrington, D. P. et Ttofi, M. M. (2007). School-based programs to reduce bullying and victimization. *KiVa*, 6.
- Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A.-G. et Buchner, A. (2007). G\* Power 3: A flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences. *Behavior research methods*, 39(2), 175-191.
- FCEE. (2012). Cyberintimidation — La FCE demande une campagne nationale pour l'éducation. Repéré à [http://www.ctf-fce.ca/priorities/default.aspx?ArtID=1977&lang=FR&year=2012&index\\_id=16390](http://www.ctf-fce.ca/priorities/default.aspx?ArtID=1977&lang=FR&year=2012&index_id=16390)
- Feyfant, A. (2010). Des violences à l'école.
- Fleming, M. J., Greentree, S., Cocotti-Muller, D., Elias, K. A. et Morrison, S. (2006). Safety in Cyberspace. *Youth & Society*, 38(2), 135-154.
- Foley, J. D. (2006). Adolescent use and misuse of marijuana. *Adolescent medicine clinics*, 17(2), 319.
- Fortin, L. (2002). Violence et problèmes de comportement. *Enquête sociale et de santé auprès des enfants et des adolescents québécois 1999*, 451-470.
- Furlong, M. et Morrison, G. (2000). The School in School Violence Definitions and Facts. *Journal of emotional and Behavioral disorders*, 8(2), 71-82.
- Gagné, M.-È., Marcotte, D. et Fortin, L. (2011). L'impact de la dépression et de l'expérience scolaire sur le décrochage scolaire des adolescents. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 34(2), 77-92.
- Galtung, J. (1969). Violence, peace, and peace research. *Journal of peace research*, 6(3), 167-191.
- Galtung, J. (1990). Cultural violence. *Journal of peace research*, 27(3), 291-305.
- Ge, X., Conger, R. D. et Elder Jr, G. H. (2001). Pubertal transition, stressful life events, and the emergence of gender differences in adolescent depressive symptoms. *Developmental psychology*, 37(3), 404.
- George, D. (2003). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Study Guide and Reference, 17.0 Update, 10/e*. Pearson Education India.
- Geras, N. (1989). Our Morals: The Ethics of Revolution. *Socialist Register*, 25(25).

- Gervais, L.-M. (2011). La cyberintimidation prend de l'ampleur, *Le Devoir*. Repéré à <http://www.ledevoir.com/societe/education/320652/la-cyberintimidation-prend-de-l-ampleur>
- Gigerenzer, G. (2004). Mindless statistics. *Journal of Socio-Economics*, 33(5), 587-606.
- Gouvernement du Québec (1997). *L'école, tout un programme: énoncé de politique éducative* (n° 2550321723). Québec: Ministère de l'éducation.
- Gouvernement du Québec. (2012). Loi sur l'instruction publique. *LRQ, chapitre I-13.3*.
- Gradinger, P., Strohmeier, D. et Spiel, C. (2009a). Traditional bullying and cyberbullying: Identification of risk groups for adjustment problems. *Zeitschrift für Psychologie/Journal of Psychology*, 217(4), 205-213.
- Gradinger, P., Strohmeier, D. et Spiel, C. (2009b). Traditional bullying and cyberbullying: Identification of risk groups for adjustment problems. *Zeitschrift für Psychologie/Journal of Psychology*, 217(4), 205.
- Haan, W. (2009). Violence as an essentially contested concept. *Violence in Europe*, 27-40.
- Hawker, D. S. et Boulton, M. J. (2000). Twenty Years' Research on Peer Victimization and Psychosocial Maladjustment: A Meta-analytic Review of Cross-sectional Studies. *Journal of Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, 41(4), 441.
- Hay, C., Meldrum, R. et Mann, K. (2010). Traditional bullying, cyber bullying, and deviance: A general strain theory approach. *Journal of Contemporary Criminal Justice*.
- Haynie, D. L., Nansel, T., Eitel, P., Crump, A. D., Saylor, K., Yu, K. et Simons-Morton, B. (2001). Bullies, victims, and bully/victims: Distinct groups of at-risk youth. *The Journal of Early Adolescence*, 21(1), 29-49.
- Hemphill, J. F. (2003). Interpreting the magnitudes of correlation coefficients.
- Henry, S. (2000). What is school violence? An integrated definition. *The annals of the American academy of political and social science*, 567(1), 16-29.
- Hinduja, S. et Patchin, J. W. (2007). Offline Consequences of Online Victimization: School Violence and Delinquency. *Journal of School Violence*, 6(3), 89-112.
- Hinduja, S. et Patchin, J. W. (2008). *Bullying beyond the schoolyard: Preventing and responding to cyberbullying*. Corwin Pr.
- Hinduja, S. et Patchin, J. W. (2009). *Bullying beyond the schoolyard: Preventing and responding to cyberbullying*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Hinduja, S. et Patchin, J. W. (2010). Bullying, Cyberbullying, and Suicide. *Archives of Suicide Research*, 14(3), 206-221.
- Hinduja, S. et Patchin, J. W. (2012). Cyberbullying: Neither an epidemic nor a rarity. *European Journal of Developmental Psychology*, 9(5), 539-543.
- Hines, H. N. (2011). *Traditional bullying and cyber-bullying: Are the impacts on self-concept the same?* (S.S.P., Psychology, United States -- North Carolina). Accessible par ProQuest Dissertations & Theses (PQDT).
- Holfeld, B. et Grabe, M. (2011). An Examination of the History, Prevalence, Characteristics, and Reporting of Cyberbullying in the United States. *Cyberbullying in the Global Playground: Research from International Perspectives*, 117.
- Honderich, T. (2004). *After the terror*. Edinburgh, UK: Edinburgh University Press.

- Hymel, S., Rocke-Henderson, N. et Bonanno, R. A. (2005). Moral disengagement: A framework for understanding bullying among adolescents. *Journal of Social Sciences*, 8, 1-11.
- IBM Corp. (2013) IBM SPSS Statistics for Windows. (Version 22.0). Armonk, NY: IBM Corp.
- Inhelder, B., Piaget, J., Parsons, A. T. et Milgram, S. T. (1958). The growth of logical thinking: From childhood to adolescence.
- Innocenti Research Center (2011). *Child safety online: global challenges and strategies*. Florence: UNICEF.
- Ivanova, M. Y., Achenbach, T. M., Rescorla, L. A., Dumenci, L., Almqvist, F., Bilenberg, N., . . . Döpfner, M. (2007). The generalizability of the Youth Self-Report syndrome structure in 23 societies. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 75(5), 729.
- Janosz, M. (2000). L'abandon scolaire chez les adolescents: perspective nord-américaine. *VEI enjeux*, 122, 105-127.
- Janosz, M., Georges, P. et Parent, S. (1998). L'environnement socioéducatif à l'école secondaire: un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue canadienne de psycho-éducation*, 27(2), 285-306.
- Janosz, M., Pascal, S. et Bouthillier, C. (2009). La violence perçue et subie dans les écoles primaires et secondaires publiques québécoises: portrait de multiples échantillons d'écoles entre 1999 et 2005, sommaire exécutif des rapports déposés au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. *Groupe de recherche sur les environnements scolaires, Université de Montréal*.
- Juvonen, J., Graham, S. et Schuster, M. A. (2003). Bullying among young adolescents: the strong, the weak, and the troubled. *Pediatrics*, 112(6), 1231.
- Juvonen, J. et Gross, E. F. (2008). Extending the school grounds?--Bullying experiences in cyberspace. *Journal of School Health*, 78(9), 496-505.
- Kanouté, F. (2002). Un regard «sociométrique» sur la classe: Pour mieux enseigner et pour mieux intégrer. *Vie pédagogique*, 122, 24-26.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation: étapes et approches*. (3<sup>e</sup> éd.). Sherbrooke: Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Katzer, C., Fetchenhauer, D. et Belschak, F. (2009). Cyberbullying: Who Are the Victims? *Journal of Media Psychology: Theories, Methods, and Applications*, 21(1), 25-36.
- Kowalski, R. M. et Limber, S. (2007). Electronic Bullying Among Middle School Students. *Journal of Adolescent Health*, 41(6, Supplement), S22-S30.
- Kowalski, R. M., Limber, S. et Agatston, P. W. (2008). Cyber bullying: bullying in the digital age. 2008. *Malden (Mass.): Blackwell Publishing*.
- Kubiszewski, V., Fontaine, R., Chasseigne, G. et Rusch, E. (Sous presse). Évaluation du bullying scolaire (harcèlement scolaire) chez les adolescents français : validité de l'adaptation française du questionnaire Agresseur/Victime révisé d'Olweus. *Annales Médico-Psychologiques*.
- La Greca, A. M. et Lopez, N. (1998). Social anxiety among adolescents: Linkages with peer relations and friendships. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 26(2), 83-94.
- Lapointe, J. M. et Legault, F. (2004). Les relations avec l'entourage et l'adaptation psychosociale à l'école secondaire. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue*

- canadienne des sciences du comportement; Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 36(3), 244.
- Law, D. M., Shapka, J. D., Hymel, S., Olson, B. F. et Waterhouse, T. (2012). The changing face of bullying: An empirical comparison between traditional and internet bullying and victimization. *Computers in Human Behavior*, 28(1), 226-232.
- Leary, M. R., Kowalski, R. M., Smith, L. et Phillips, S. (2003). Teasing, rejection, and violence: Case studies of the school shootings. *Aggressive behavior*, 29(3), 202-214.
- Lenhart, A. et Madden, M. (2007). Social networking websites and teens: An overview. *Pew Internet & American Life Project*, 3.
- Lenhart, A., Madden, M., Smith, A., Purcell, K., Zickuhr, K. et Rainie, L. (2011). Teens, Kindness and Cruelty on Social Network Sites. *Pew Research Center*, 9.
- Lent, R. W. (2004). Toward a Unifying Theoretical and Practical Perspective on Well-Being and Psychosocial Adjustment. *Journal of Counseling Psychology*, 51(4), 482.
- Li, Q. (2006). Cyberbullying in Schools: A Research of Gender Differences. *School Psychology International*, 27(2), 157-170.
- Li, Q. (2007a). Bullying in the new playground: Research into cyberbullying and cyber victimisation. *Australasian Journal of Educational Technology*, 23(4), 435-454.
- Li, Q. (2007b). New bottle but old wine: A research of cyberbullying in schools. *Computers in Human Behavior*, 23(4), 1777-1791.
- Li, Q., Smith, P. K. et Cross, D. (2012). *Research Into Cyberbullying: Cyberbullying in the Global Playground*. Chichester, West Sussex.
- Livingstone, S. et Haddon, L. (2008). Risky experiences for children online: Charting European research on children and the internet. *Children & Society*, 22(4), 314-323.
- Lovibond, P. F. et Lovibond, S. H. (1995). The structure of negative emotional states: Comparison of the Depression Anxiety Stress Scales (DASS) with the Beck Depression and Anxiety Inventories. *Behaviour research and therapy*, 33(3), 335-343.
- Marsh, L., McGee, R., Nada-Raja, S. et Williams, S. (2010). Brief report: Text bullying and traditional bullying among New Zealand secondary school students. *Journal of adolescence*, 33(1), 237-240.
- McCartney, K. et Rosenthal, R. (2000). Effect size, practical importance, and social policy for children. *Child development*, 71(1), 173-180.
- Menesini, E. (2012). Cyberbullying: The right value of the phenomenon. Comments on the paper "Cyberbullying: An overrated phenomenon?". *European Journal of Developmental Psychology*, 9(5), 544-552.
- Menesini, E., Calussi, P. et Nocentini, A. (2012). Cyberbullying and Traditional Bullying: Unique, additive and synergistic effects on psychological health symptoms. Dans Q. Li, P. K. Smith & D. Cross (dir.), *Cyberbullying in the global playground: Research from international perspectives* (p. 245). Chichester, West Sussex: Blackwell.
- Menesini, E., Modena, M. et Tani, F. (2009). Bullying and victimization in adolescence: Concurrent and stable roles and psychological health symptoms. *The Journal of genetic psychology*, 170(2), 115-134.

- Merrell, K. W., Gueldner, B. A., Ross, S. W. et Isava, D. M. (2008). How effective are school bullying intervention programs? A meta-analysis of intervention research. *School Psychology Quarterly; School Psychology Quarterly*, 23(1), 26.
- Merton, R. K. (1968). The Matthew effect in science. *Science*, 159(3810), 56-63.
- Mesch, G. S. (2009). Parental mediation, online activities, and cyberbullying. *CyberPsychology & Behavior*, 12(4), 387-393.
- Mineka, S., Watson, D. et Clark, L. A. (1998). Comorbidity of anxiety and unipolar mood disorders. *Annual review of psychology*, 49(1), 377-412.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2009). *La violence à l'école : ça vaut le coup d'agir ensemble ! Plan d'action pour prévenir et traiter la violence à l'école 2008-2011. À l'intention des écoles publiques et des établissements d'enseignement privé, de l'éducation préscolaire au secondaire*. Québec. Repéré à [http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Formation\\_jeunes/ViolenceEcoleAbrege\\_f.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Formation_jeunes/ViolenceEcoleAbrege_f.pdf)
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2011). *Taux de décrochage annuel*. Québec, QC: Gouvernement du Québec. Repéré à <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/index.asp?page=fiche&id=1586>
- Mishna, F., Cook, C., Gadalla, T., Daciuk, J. et Solomon, S. (2010). Cyber bullying behaviors among middle and high school students. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80(3), 362-374.
- Mishna, F., Saini, M. et Solomon, S. (2009). Ongoing and online: Children and youth's perceptions of cyber bullying. *Children and Youth Services Review*, 31(12), 1222-1228.
- Mitchell, K. J., Finkelhor, D., Jones, L. M. et Wolak, J. (2012). Prevalence and Characteristics of Youth Sexting: A National Study. *Pediatrics*, 129(1), 13-20.
- Mitchell, K. J., Ybarra, M. et Finkelhor, D. (2007). The Relative Importance of Online Victimization in Understanding Depression, Delinquency, and Substance Use. *Child Maltreatment*, 12(4), 314-324.
- Morrison, B. (2001). *Restorative justice and school violence: Building theory and practice*. Communication présentée International Conference on Violence in Schools and Public Policies, Palais de l'UNESCO, Paris.
- Mulvey, E. P. et Cauffman, E. (2001). The inherent limits of predicting school violence. *American psychologist*, 56(10), 797.
- Musiał, K. et Kazienko, P. (2012). Social networks on the internet. *World Wide Web*, 1-42.
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, J. W., Simons-Morton, B. et Scheidt, P. (2001a). Bullying behaviors among US youth. *JAMA: the journal of the American Medical Association*, 285(16), 2094-2100.
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B. et Scheidt, P. (2001b). Bullying behaviors among US youth. *JAMA: the journal of the American Medical Association*, 285(16), 2094-2100.
- Nansel, T. R., Overpeck, M. D., Haynie, D. L., Ruan, J. W. et Scheidt, P. C. (2003). Relationships between bullying and violence among US youth. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 157(4), 348.

- Neto, F. (1993). The satisfaction with life scale: Psychometrics properties in an adolescent sample. *Journal of Youth and Adolescence*, 22(2), 125-134.
- Newey, K. A. et Magson, N. (2010). *A Critical Review of the Current Cyber Bullying Research: Definitional, Theoretical and Methodological Issues. Where Do We Go From Here?* Communication présentée AARE International Research in Education Conference, Melbourne, Australia.
- Nickerson, R. S. (2000). Null hypothesis significance testing: a review of an old and continuing controversy. *Psychological methods*, 5(2), 241.
- Nolen-Hoeksema, S. et Girgus, J. S. (1994). The emergence of gender differences in depression during adolescence. *Psychological bulletin*, 115(3), 424.
- O'Brien, R. M. (2007). A caution regarding rules of thumb for variance inflation factors. *Quality & Quantity*, 41(5), 673-690.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: what we know and what we can do*. Oxford, UK: Blackwell.
- Olweus, D. (1994). Bullying at school: basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of child psychology and psychiatry*, 35(7), 1171-1190.
- Olweus, D. (1996). The revised Olweus bully/victim questionnaire. *Bergen, Norway: University of Bergen*.
- Olweus, D. (1999). Norway. Dans P. K. Smith, Y. E. Morita, J. E. Junger-Tas, D. E. Olweus, R. F. Catalano & P. E. Slee (dir.), *The nature of school bullying: A cross-national perspective*: Taylor & Frances/Routledge.
- Olweus, D. (2007). The Olweus Bullying Questionnaire. *Center City, MN: Hazelden*.
- Olweus, D. (2012a). Comments on cyberbullying article: A rejoinder. *European Journal of Developmental Psychology*, 9(5), 559-568.
- Olweus, D. (2012b). Cyber bullying: An overrated phenomenon? *European Journal of Developmental Psychology*, 9(5), 520-538.
- Olweus, D. (2013). School bullying: development and some important challenges. *Annual review of clinical psychology*(0).
- Paglia-Boak, A., Adlaf, E., Racine, S. et Flight, J. (2007). La consommation de substances, les méfaits et les jeunes. *Pleins feux sur les jeunes*, 4.
- Palfrey, J., Boyd, D. et Sacco, D. (2010). *Enhancing child safety and online technologies: Final report of the Internet Safety Technical Task Force*. Carolina Academic Press.
- Patchin, J. W. et Hinduja, S. (2006). Bullies Move Beyond the Schoolyard. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 4(2), 148-169.
- Patchin, J. W. et Hinduja, S. (2010). Cyberbullying and Self-Esteem\*. *Journal of School Health*, 80(12), 614-621.
- Patchin, J. W. et Hinduja, S. (2012a). Cyberbullying prevention and response. *Recherche*, 67, 02.
- Patchin, J. W. et Hinduja, S. (2012b). CYBERBULLYING: An Update and Synthesis of the Research. Dans J. W. Patchin & S. Hinduja (dir.), *Cyberbullying: Prevention and response* (p. 13-35). New York, NY Routledge.
- Pearce, N., Cross, D., Monks, H., Waters, S. et Falconer, S. (2011). Current evidence of best practice in whole-school bullying intervention and its potential to inform

- cyberbullying interventions. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 21(01), 1-21.
- Perren, S., Dooley, J., Shaw, T. et Cross, D. (2010). Bullying in school and cyberspace: Associations with depressive symptoms in Swiss and Australian adolescents. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 4(1), 1-10.
- Phillips, D. C. et Burbules, N. C. (2000). *Postpositivism and educational research*. Rowman & Littlefield Pub Incorporated.
- Quinche, F. (2011). Cyber-harcèlement. Jeunes et violences" virtuelles. *Jeunes et médias- Les Cahiers francophones de l'éducation aux médias-n° 1*, 143.
- Raskauskas, J. et Stoltz, A. D. (2007). Involvement in traditional and electronic bullying among adolescents. *Developmental Psychology*, 43(3), 564-575.
- Reijntjes, A., Kamphuis, J. H., Prinzie, P., Boelen, P. A., van der Schoot, M. et Telch, M. J. (2011). Prospective linkages between peer victimization and externalizing problems in children: a meta analysis. *Aggressive behavior*, 37(3), 215-222.
- Reijntjes, A., Kamphuis, J. H., Prinzie, P. et Telch, M. J. (2010). Peer victimization and internalizing problems in children: A meta-analysis of longitudinal studies. *Child abuse & neglect*, 34(4), 244-252.
- Reyns, B. W., Burek, M. W., Henson, B. et Fisher, B. S. (2011). The unintended consequences of digital technology: exploring the relationship between sexting and cybervictimization.
- Riebel, J., Jäger, R. S. et Fischer, U. C. (2009). Cyberbullying in Germany—an exploration of prevalence, overlapping with real life bullying and coping strategies. *Psychology science quarterly*, 51(3), 298-314.
- Rigby, K. et Smith, P. K. (2011). Is school bullying really on the rise? *Social Psychology of Education*, 1-15.
- Rivers, I. et Noret, N. (2010). 'I h8 u': findings from a five-year study of text and email bullying. *British educational research journal*, 36(4), 643-671.
- Rosenberg, M. (1965). Self-esteem scale. *Measures of personality and social psychological attitudes*, 1, 153-158.
- Ross, A. C., Manson, J. A. E., Abrams, S. A., Aloia, J. F., Brannon, P. M., Clinton, S. K., . . . Shapses, S. A. (2011). The 2011 report on dietary reference intakes for calcium and vitamin D from the Institute of Medicine: what clinicians need to know. *Journal of Clinical Endocrinology & Metabolism*, 96(1), 53.
- Roy, É. M. et Beaumont, C. (2013). L'intervention en contexte de cyberintimidation: les pratiques des enseignants. *Enfance en difficulté*, 2, 85-109.
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual review of psychology*, 52(1), 141-166.
- Ryan, T. et Kariuki, M. (2011). A Two-Year Comparative Analysis of Cyberbullying Perceptions of Canadian (Ontario) Pre-Service Educators Thomas Ryan. *Editor Managing Editor*, 7(2).
- Ryff, C. D. et Singer, B. (1998). The contours of positive human health. *Psychological inquiry*, 9(1), 1-28.
- Schaffer, H. R. (1996). *Social development*. Blackwell Publishing.



- Singer, M. I., Miller, D. B., Guo, S., Flannery, D. J., Frierson, T. et Slovak, K. (1999). Contributors to violent behavior among elementary and middle school children. *Pediatrics*, 104(4), 878-884.
- Slonje, R. et Smith, P. K. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying? *Scandinavian Journal of Psychology*, 49(2), 147-154.
- Smith, J. D., Schneider, B. H., Smith, P. K. et Ananiadou, K. (2004). The effectiveness of whole-school antibullying programs: A synthesis of evaluation research. *School psychology review*, 33(4), 547-560.
- Smith, P. K. (2011a). Bullying in schools: Thirty years of research. *Bullying in different contexts: Commonalities, differences and the role of theory*, 36-60.
- Smith, P. K. (2011b). Cyberbullying and cyber aggression. *Handbook of school violence and school safety: International research and practice*. New York: Routledge.
- Smith, P. K. (2012). Cyberbullying: Challenges and opportunities for a research program—A response to Olweus (2012).
- Smith, P. K., Cowie, H., Olafsson, R. F. et Liefhoghe, A. P. D. (2002). Definitions of bullying: A comparison of terms used, and age and gender differences, in a Fourteen-Country international comparison. *Child Development*, 73(4), 1119-1133.
- Smith, P. K., del Barrio, C. et Tokunaga, R. S. (2013). Definitions of bullying and cyberbullying: How useful are the terms. *Principles of cyberbullying research: Definitions, measures and methodology*, 26-45.
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S. et Tippett, N. (2008). Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), 376-385.
- Smith, P. K., Pepler, D. J. et Rigby, K. (2004). *Bullying in schools: How successful can interventions be?* Cambridge Univ Pr.
- Solberg, M. E. et Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29(3), 239-268.
- Song, S. Y. et Stoiber, K. C. (2008). Children exposed to violence at school: An evidence-based intervention agenda for the “real” bullying problem. *Journal of Emotional Abuse*, 8(1-2), 235-253.
- Sontag, L. M., Clemans, K. H., Graber, J. A. et Lyndon, S. T. (2011). Traditional and cyber aggressors and victims: a comparison of psychosocial characteristics. *Journal of youth and adolescence*, 40(4), 392-404.
- Sourander, A., Brunstein Klomek, A., Ikonen, M., Lindroos, J., Luntamo, T., Koskelainen, M., . . . Helenius, H. (2010). Psychosocial Risk Factors Associated With Cyberbullying Among Adolescents: A Population-Based Study. *Arch Gen Psychiatry*, 67(7), 720-728.
- Stevens, V., De Bourdeaudhuij, I. et Van Oost, P. (2001). Anti-bullying interventions at school: aspects of programme adaptation and critical issues for further programme development. *Health Promotion International*, 16(2), 155-167.
- Strauss, C. C., Frame, C. L. et Forehand, R. (1987). Psychosocial impairment associated with anxiety in children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 16(3), 235-239.

- Stroup, D. F., Berlin, J. A., Morton, S. C., Olkin, I., Williamson, G. D., Rennie, D., . . . Thacker, S. B. (2000). Meta-analysis of observational studies in epidemiology. *JAMA: the journal of the American Medical Association*, 283(15), 2008-2012.
- Swearer, S. M., Espelage, D. L., Vaillancourt, T. et Hymel, S. (2010). What can be done about school bullying? Linking research to educational practice. *Educational Researcher*, 39(1), 38-47.
- Thomas, H. J., Connor, J. P. et Scott, J. G. (2014). Integrating Traditional Bullying and Cyberbullying: Challenges of Definition and Measurement in Adolescents—a Review. *Educational Psychology Review*, 1-18.
- Tokunaga, R. S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior*, 26(3), 277-287.
- Topcu, C., Erdur-Baker, Ö. et Capa-Aydin, Y. (2008). Examination of cyberbullying experiences among Turkish students from different school types. *CyberPsychology & Behavior*, 11(6), 643-648.
- Tozzi, F., Sullivan, P. F., Fear, J. L., McKenzie, J. et Bulik, C. M. (2003). Causes and recovery in anorexia nervosa: The patient's perspective. *International Journal of Eating Disorders*, 33(2), 143-154.
- Underwood, M. K. et Rosen, L. (2011). Gender and bullying: Moving beyond mean differences to consider conceptions of bullying, processes by which bullying unfolds, and cyber bullying. *Bullying in North American schools*, 1-4.
- Vaillancourt, T., McDougall, P., Hymel, S., Krygsman, A., Miller, J., Stiver, K. et Davis, C. (2008). Bullying: Are researchers and children/youth talking about the same thing? *International Journal of Behavioral Development*, 32(6), 486-495.
- Vandebosch, H. et Van Cleemput, K. (2009). Cyberbullying among youngsters: profiles of bullies and victims. *New Media & Society*, 11(8), 1349.
- Wachs, S., Wolf, K. D. et Pan, C. C. (2012). Cybergrooming: Risk factors, coping strategies and associations with cyberbullying. *Psicothema*, 24(4), 628-633.
- Wang, J., Iannotti, R. J. et Nansel, T. R. (2009). School bullying among adolescents in the United States: Physical, verbal, relational, and cyber. *Journal of Adolescent Health*, 45(4), 368-375.
- Webber, J. A. (2003). *Failure to hold: The politics of school violence*. Rowman & Littlefield Pub Incorporated.
- Willard, N. E. (2007). *Cyberbullying and cyberthreats: Responding to the challenge of online social aggression, threats, and distress*. Research Pr Pub.
- Williams, K. R. et Guerra, N. G. (2007). Prevalence and predictors of internet bullying. *Journal of Adolescent Health*, 41(6), S14-S21.
- Wing, C. (2005). Young Canadians in a Wired World. *Erin: Media Awareness Network*.
- Wiseman, R. (2009). *Queen bees and wannabes: Helping your daughter survive cliques, gossip, boyfriends, and the new realities of girl world*. Three Rivers Press.
- Wolak, J., Mitchell, K. J. et Finkelhor, D. (2007). Does online harassment constitute bullying? An exploration of online harassment by known peers and online-only contacts. *Journal of Adolescent Health*, 41(6), S51-S58.

- Wyss, C. A., Voelker, S. L., Cornock, B. L. et Hakim-Larson, J. (2003). Psychometric properties of a French-Canadian translation of Achenbach's Youth Self-Report. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 35(1), 67.
- Ybarra, M. L. (2004). Linkages between depressive symptomatology and Internet harassment among young regular Internet users. *CyberPsychology & Behavior*, 7(2), 247-257.
- Ybarra, M. L., Boyd, D., Korchmaros, J. D. et Oppenheim, J. K. (2012). Defining and measuring cyberbullying within the larger context of bullying victimization. *Journal of Adolescent Health*.
- Ybarra, M. L., Diener-West, M. et Leaf, P. J. (2007). Examining the overlap in internet harassment and school bullying: implications for school intervention. *Journal of Adolescent Health*, 41(6), S42-S50.
- Ybarra, M. L., Korchmaros, J. D. et Oppenheim, J. K. (2012). Defining and measuring cyberbullying within the larger context of bullying victimization. *Journal of Adolescent Health*.
- Ybarra, M. L. et Mitchell, K. J. (2004). Online aggressor/targets, aggressors, and targets: a comparison of associated youth characteristics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(7), 1308-1316.
- Ybarra, M. L., Mitchell, K. J., Wolak, J. et Finkelhor, D. (2006). Examining characteristics and associated distress related to Internet harassment: findings from the Second Youth Internet Safety Survey. *Pediatrics*, 118(4), e1169-e1177.
- Zimmerman, M. A., Copeland, L. A., Shope, J. T. et Dielman, T. E. (1997). A longitudinal study of self-esteem: Implications for adolescent development. *Journal of youth and Adolescence*, 26(2), 117-141.



