



BIBLIOTHÈQUE

CÉGEP DE L'ABITIBI-TÉMISCAMINGUE
UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE

Mise en garde

La bibliothèque du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue et de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT) a obtenu l'autorisation de l'auteur de ce document afin de diffuser, dans un but non lucratif, une copie de son œuvre dans [Depositum](#), site d'archives numériques, gratuit et accessible à tous. L'auteur conserve néanmoins ses droits de propriété intellectuelle, dont son droit d'auteur, sur cette œuvre.

Warning

The library of the Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue and the Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT) obtained the permission of the author to use a copy of this document for nonprofit purposes in order to put it in the open archives [Depositum](#), which is free and accessible to all. The author retains ownership of the copyright on this document.



UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE
DÉPARTEMENT DES SCIENCES DU DÉVELOPPEMENT HUMAIN ET SOCIAL

ÉLABORATION ET IMPLANTATION D'ACTIVITÉS DE PRÉVENTION DE LA
CYBERINTIMIDATION DESTINÉES AUX PARENTS AFIN D'ACCOMPAGNER LES
ENFANTS DU PREMIER CYCLE DU PRIMAIRE À L'UTILISATION DE TECHNIQUES
DE CONTRE-MANIPULATION.

RAPPORT DE STAGE
PRÉSENTE COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN PSYCHOÉDUCATION (PROGRAMME 3158)

PAR
CHLOÉ LANTEIGNE

MARS 2023



DÉPARTEMENT DES SCIENCES DU DÉVELOPPEMENT HUMAIN ET SOCIAL

ÉLABORATION ET IMPLANTATION D'ACTIVITÉS DE PRÉVENTION DE LA
CYBERINTIMIDATION DESTINÉES AUX PARENTS AFIN D'ACCOMPAGNER LES
ENFANTS DU PREMIER CYCLE DU PRIMAIRE À L'UTILISATION DE TECHNIQUES
DE CONTRE-MANIPULATION.

RAPPORT DE STAGE PRÉSENTÉ COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN PSYCHOÉDUCATION (PROGRAMME 3168 OU 3878)

PAR

Chloé Lanteigne

Travail dirigé par Guy Leboeuf, PH.D.

Professeur en psychoéducation

Accepté le :

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES ET TABLEAUX.....	5
LISTE DES ACRONYMES.....	6
INTRODUCTION.....	7
1. PROBLÉMATIQUE.....	8
2. OBJECTIFS.....	10
3. MILIEU DE STAGE.....	11
3.1 <i>École primaire de Granada</i>	11
3.2 <i>Le rôle de l'étudiant (psychoéducation)</i>	14
4. CADRE DE RÉFÉRENCE.....	16
4.1 Les concepts théoriques.....	16
4.1.1 L'attachement parent-enfant.....	16
4.1.2 La socialisation chez les enfants.....	17
4.1.3 La théorie de la communication.....	18
4.1.4 La théorie de l'identité sociale.....	22
4.1.5 La cyberintimidation.....	23
4.1.6 La manipulation.....	24
4.2 <i>Les approches</i>	25
4.2.1 L'approche bioécologique de Bronfenbrenner (1979).....	25
4.2.2 L'approche cognitivocomportementale de Beck (1976).....	26
4.2.3 Modèle psychoéducatif.....	28
5. ÉLABORATION DES ACTIVITÉS DU PROGRAMME DE PRÉVENTION.....	29
5.1 <i>Construction des activités</i>	29
5.1.1 Les objectifs du programme.....	30
5.1.2 Le contenu du programme.....	31
5.1.3 Le temps, la durée et la fréquence.....	32
5.1.4 L'espace aménagé.....	32
5.1.5 Les codes et procédures (règles, valeurs).....	32
5.1.6 Les rôles et responsabilités de chacun.....	32
5.1.7 Les moyens de mise en interaction.....	33
5.1.8 Le système d'évaluation et de reconnaissance.....	33
5.2 <i>Implantation des activités</i>	33
6. MÉTHODOLOGIE.....	35

6.1	<i>Recrutement</i>	35
6.2	<i>Description des participants et considérations éthiques</i>	35
6.2.1	Les participants	35
6.2.2	Considérations éthiques	36
6.3	<i>Outils et questionnaires utilisés</i>	36
6.3.1	Construction des outils.....	36
6.4	<i>Description et ordonnance de la passation des outils</i>	37
6.5	<i>Analyse des données</i>	38
7.	RÉSULTATS	40
7.1	<i>Objectifs du programme</i>	40
7.2	<i>Données démographiques</i>	40
7.3	<i>Évaluation de l'élaboration des activités du programme</i>	40
7.4	<i>Évaluation de l'implantation du programme</i>	45
7.4.1	Résultats de l'atelier 1.....	46
7.4.2	Résultats de l'atelier 2.....	49
7.4.3	Résultats de l'atelier 3.....	52
7.4.4	Résultats de l'atelier 4.....	55
8.	DISCUSSION	59
8.1	<i>Problématiques, objectifs, cadre de référence et contenu</i>	59
8.2	<i>Limites du projet</i>	60
8.3	<i>Forces du projet</i>	61
8.4	<i>Avenues futures</i>	61
8.5	<i>Recommandations</i>	62
	CONCLUSION.....	64
	LISTE DE RÉFÉRENCES	65
	ANNEXE A – RÉSULTATS SONDAGE SEPTEMBRE 2021	70
	ANNEXE B – RECENSION DES ÉCRITS	71
	ANNEXE C – TOUPIE GENDREAU ATELIER 1	96
	ANNEXE C – TOUPIE GENDREAU ATELIER 2	97
	ANNEXE C – TOUPIE GENDREAU ATELIER 3	98
	ANNEXE C – TOUPIE GENDREAU ATELIER 4	99
	ANNEXE D – CAHIER DE FORMATION DES PARENTS	100
	ANNEXE E - SONDAGE DESTINÉ AUX PARENTS POUR LA MISE EN PLACE DU PROGRAMME DE PRÉVENTION SUR LA CYBERINTIMIDATION	107

ANNEXE F – PUBLICATION FACEBOOK.....	108
ANNEXE G - FORMULAIRE DE CONSENTEMENT.....	109
ANNEXE H – SONDAGE DONNÉES DÉMOGRAPHIQUES DES PARTICIPANTS.....	112
ANNEXE I - QUESTIONNAIRE D'APPRÉCIATION DE L'ATELIER # _____.....	113
ANNEXE J - QUESTIONNAIRE D'ÉVALUATION AVANT LA MISE EN PLACE DU PROGRAMME	114
ANNEXE K - QUESTIONNAIRE D'ÉVALUATION APRÈS LA MISE EN PLACE DU QUESTIONNAIRE – ENTREVUE POST-INTERVENTION (POI)	115
ANNEXE L - QUESTIONNAIRE DE SATISFACTION DE PARTICIPATION AUX ATELIERS.....	117
ANNEXE M - FORMULAIRE DE CONSENTEMENT À LA CONFIDENTIALITÉ.....	119
ANNEXE N – POWERPOINT	120

LISTE DES FIGURES ET TABLEAUX

Figures

<i>Figure 1 : Modèle de la communication</i>	18
<i>Figure 2 : Les notions de base de l'interaction</i>	19
<i>Figure 3 : Couches bioécologiques</i>	26
<i>Figure 4 : Schéma représentatif du modèle de Beck appliqué à la cyber.</i>	27
<i>Figure 5 : Résumé des approches</i>	29

Tableaux

<i>Tableau 1 : Objectifs du projet de maîtrise.....</i>	10
<i>Tableau 2 : Description des acteurs de l'école primaire</i>	12
<i>Tableau 3 : Objectifs du programme</i>	30
<i>Tableau 4 : Contenu des ateliers</i>	31
<i>Tableau 5 : Description et passation des questionnaires</i>	37
<i>Tableau 6 : Les scores possibles associés aux choix de réponses</i>	38
<i>Tableau 7 : Données démographiques</i>	40
<i>Tableau 8 : Résultats du questionnaire d'appréciation atelier 1,2,3 et 4.....</i>	41
<i>Tableau 9 : Résultats du questionnaire de satisfaction du programme</i>	42
<i>Tableau 10 : Résumé des résultats du questionnaire sur l'appréciation du prog.....</i>	45
<i>Tableau 11 : Objectifs des ateliers 1 à 4.....</i>	45
<i>Tableau 12 : Résultats quantitatifs atelier 1</i>	46
<i>Tableau 13 : Résultats qualitatifs atelier 1 (verbatim).....</i>	47
<i>Tableau 14 : Résultats quantitatifs de l'atelier 2.....</i>	49
<i>Tableau 15 : Résultats qualitatifs atelier 2 (verbatim).....</i>	49
<i>Tableau 16 : Résultats quantitatifs de l'atelier 3</i>	52
<i>Tableau 17 : Résultats qualitatifs de l'atelier 3.....</i>	52
<i>Tableau 18 : Résultats quantitatifs de l'atelier 4.....</i>	55
<i>Tableau 19 : Résumé des moyennes de l'évaluation de l'implantation:</i>	58

LISTE DES ACRONYMES

CCI	Champ de copie carbone invisible
CSSRN	Centre de service scolaire de Rouyn-Noranda
EHDAA	Élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation
INSPQ	Institut national de santé publique du Québec
MELS	Ministère de l'Éducation des Loisirs et du Sport
OPPQ	Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec
POI	Post-Intervention
PRI	Pré-intervention
SUPA	S'Unir Pour Agir
TAS	Théorie de l'apprentissage sociale
TICS	Technologies de l'information et de la communication
TDAH	Trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité
UQAT	Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

INTRODUCTION

Le projet suivant constitue un rapport de stage réalisé en contexte de stage de maîtrise et répondant aux exigences de la maîtrise en psychoéducation de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (**UQAT**). Parmi la dernière décennie, la société s'est démarquée par diverses avancées dans l'univers technologique. La présence des téléphones intelligents, des ordinateurs et tous autres moyens de communication ne fait qu'amorcer son apogée. D'ailleurs, l'émergence du phénomène de cyberintimidation fait partie de l'utilisation excessive de ses technologies de l'information et de la communication (**TICS**). Ce document présente l'élaboration et l'implantation d'activités qui visent à contrer les effets de la cyberintimidation. Le contenu est destiné aux parents d'enfants de 6 à 8 ans du premier cycle du primaire. Les ateliers sont sous forme d'un programme de prévention appelé *S'Unir Pour Agir* (**SUPA**). Son but premier est d'outiller le parent afin qu'il puisse en retour transmettre à son enfant les stratégies enseignées qui lui permettront de réduire l'impact des conséquences liés à la cyberintimidation.

La cyberintimidation demeure un sujet d'actualité. Au cours des deux dernières années, la pandémie a amené les jeunes à utiliser davantage la technologie. Le phénomène demeure de plus en plus préoccupant, notamment aux vues de l'étude de l'Institut de la statistique du Québec (Gravel, 2017) qui démontre que le cyberharcèlement prend de l'ampleur avec l'augmentation de l'utilisation d'Internet, et ce, plus particulièrement chez les jeunes internautes. Les jeunes d'aujourd'hui sont nés au cœur de l'ère technologique qui s'intègre dans toutes les sphères de leur vie (personnelle, scolaire, emploi, etc.). L'importance de porter attention à ce phénomène devient une priorité puisqu'il engendre de nombreuses conséquences sur la personne (social, psychologique, symptômes physique et affectif).

Dans ce travail, la problématique de cyberintimidation est décrite et opérationnalisée à l'aide des théories et approches sur laquelle, elle se base, dans la littérature. L'élaboration des activités est ensuite appuyée sur une recension des écrits qui démontre les pratiques probantes à adopter. Les effets de l'implantation de ses ateliers sont ensuite mesurés à l'aide des outils développés dans la section résultats. Enfin, une discussion et conclusion sont émises afin d'apporter des recommandations ou de nouvelles avenues pour ce projet.

1. PROBLÉMATIQUE

En plein essor depuis plus de 10 ans, l'utilisation des médias sociaux a vu sa diffusion s'accélérer auprès des adolescents et des enfants au cours de ces dernières années. À bien des égards, celle-ci a donné lieu à de profonds changements chez ces derniers en ce qui a trait à la perception des interactions sociales, entraînant de fait l'apparition de nouveaux problèmes dont le phénomène de la cyberintimidation. L'univers dans lequel ces jeunes évoluent est devenu le nouvel agent de socialisation principal (Boëton, 2013). Selon Shane Hipps, « L'espace numérique a la capacité extraordinaire de créer des réseaux sociaux aussi vastes que superficiels, mais il est inapte à susciter de la relation humaine intime et chargée de sens » (cité dans Chapman et Pellicane, 2015, p.43). Cette nouvelle façon de se connecter à l'autre change comparativement à la théorie apportée par Bandura et Walters (1963) où l'enfant observe, la façon dont les interactions se produisent dans son entourage. L'aspect « visuel » des échanges laisse place à la lecture des écrits produits sur les réseaux sociaux tout en imitant ses comportements en ligne par la suite. La cyberintimidation semble s'intégrer dans cette nouvelle dynamique sociale. Elle est spécifiquement associée à cette nouvelle génération appelée les « milléniaux », *la génération Y*. Il semble alors pertinent d'intervenir en amont auprès des parents afin d'accompagner leurs enfants devant les risques et enjeux potentiels sur leur développement social.

Si l'Institut national de santé publique du Québec (Gravel, 2017) mentionne que l'intimidation en ligne semble moins fréquente que l'intimidation traditionnelle Hango (2016) souligne, quant à lui, que la cyberintimidation tend à s'accroître avec l'augmentation de l'utilisation d'Internet et qu'elle touche plus particulièrement les jeunes en milieu scolaire primaire. À cet effet, les élèves de 4^e, 5^e et 6^e année du primaire possédant des appareils électroniques connaissent une augmentation des insultes ou des menaces en ligne depuis les dernières années (Gravel, 2017). Les risques en lien avec les effets négatifs de cette problématique, notamment la dépression, l'anxiété et les difficultés personnelles se font désormais de plus en plus ressentir chez les jeunes (Cénat *et al.*, 2014). Les parents et enseignant(e)s se retrouvent devant un phénomène d'ampleur encore peu connu. Ils sont dépourvus de moyens et cherchent à comprendre ce phénomène de cyberintimidation au meilleur de leurs connaissances (Bouchard, 2020). Un sondage (voir annexe A), fait maison, effectuée auprès des parents dans le

milieu de stage de l'étudiante démontre que plus de 80% des élèves de la maternelle à la 6^e année disposent d'outils électroniques et de multiples comptes personnels sur les réseaux sociaux. Ceci a suscité plusieurs questionnements et inquiétudes de la part des enseignant(e)s et des parents concernant l'usage des réseaux sociaux en si bas âge. L'impact des écrans dans la vie des élèves et la perpétration de comportements inadéquats en ligne sont les principaux défis de l'ère numérique. Face à ce constat, il est apparu qu'un programme d'activités destiné à offrir des outils et du soutien auprès des parents d'élèves serait pertinent. Le projet décrit ci-dessous consiste en l'élaboration et l'implantation d'activités de prévention destinées aux parents pour accompagner les enfants de 6-8 ans du premier cycle du primaire à l'utilisation de technique de contre-manipulation.

2. OBJECTIFS

Le but du présent rapport est de rendre compte d'un programme visant à outiller les parents face à la cyberintimidation chez leur enfant en leur proposant des techniques d'intervention. L'objectif premier est d'élaborer des activités de prévention destinées aux parents pour contrer les effets de la cyberintimidation chez leurs enfants. Le second objectif est d'implanter ses activités du programme que nous appellerons *S'Unir Pour Agir (SUPA)* auprès de parents. L'objectif général des quatre (4) ateliers est de développer chez le parent des stratégies préventives pour ensuite les transmettre à leurs enfants en vue qu'ils adoptent des moyens adéquats face à la cyberintimidation. Ils sont illustrés dans le tableau 1.

Tableau 1
Objectifs du projet de maîtrise

But général.	Outiller les parents dans le but de les aider à contrer les effets de la cyberintimidation chez leur enfant.
Objectifs généraux du projet.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Élaborer des activités de prévention destinées aux parents pour contrer les effets de la cyberintimidation chez les enfants de 6 à 8 ans. 2. Implanter les activités du programme de prévention SUPA auprès de parents d'enfant ayant entre 6 et 8 ans.
Objectif général du programme <i>SUPA</i> .	Développer chez le parent des stratégies préventives d'intervention auprès de leurs enfants âgés de six à huit ans en vue de les protéger des effets de la cyberintimidation.

3. MILIEU DE STAGE

3.1 *École primaire de Granada*

Le Centre de Service Scolaire de Rouyn-Noranda (**CSSRN**) est responsable des services en éducation scolaire primaire, secondaire et aux adultes dans le secteur de Rouyn-Noranda en Abitibi-Témiscamingue. Il offre l'enseignement francophone parmi seize (16) écoles et centres de formation de la région. La mission de l'institution de gouvernance locale consiste à organiser les services dédiés aux élèves et personnes fréquentant l'un de leurs centres. Il se préoccupe d'assurer la qualité de leurs services et de la réussite des étudiant(e)s en vue de l'atteinte d'un plus haut niveau de scolarisation et de qualification. La vision et les valeurs de l'organisation entourent l'audace, l'autonomie, la fierté et l'ouverture sur le monde. Le CSSRN se définit comme étant créatif, dynamique et engagé auprès de sa population cible. Il vise la réussite et la persévérance scolaire, l'éducation inclusive et la mobilisation des acteurs concernés dans le but d'aider l'élève à réussir et à acquérir ses compétences. Le projet présenté dans ce rapport s'adresse tout particulièrement à la clientèle du niveau primaire (6 à 12 ans).

Toutes les écoles primaires incluant celle de Granada, où a eu lieu le stage, ont pour objectif de prôner le respect, la responsabilité, la justice, l'équité, la persévérance ainsi que l'autonomie chez les enfants. Des services éducatifs et professionnels (orthopédagogue, éducateur(trice) spécialisé(e), etc.) sont proposés en cas de défis d'adaptation. L'école de Granada compte 366 élèves pour l'année scolaire 2021-2022. Elle est classée au 3^e rang sur 10 d'indice global de défavorisation, ce qui signifie que le niveau reste faible. Elle est composée de trois cycles : le premier cycle (maternelle, 1^{re} et 2^e année), le deuxième cycle (3^e-4^e année) et le 3^e cycle (5-6^e année) répartis en quinze (15) classes régulières et trois (3) classes multiniveaux (une classe de 2-3^e année, de 4-5^e année et de 5-6^e année).

Tableau 2

Description des acteurs de l'école primaire

Profession	Définition	Rôle(s)
Le/la directeur(trice)	<p>Rassembler tout le personnel de l'établissement afin que tous puissent appliquer la mission et les règlements de l'établissement.</p> <p>Coordonner les activités et s'assure du bon fonctionnement de celles-ci.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Organiser, diriger, superviser et évaluer les activités de chacun; 2. Participer à l'élaboration de programmes éducatifs et assurer la conformité de ceux-ci; 3. Administrer le budget; 4. Diriger les services et embaucher le personnel; <p><u>Au niveau administratif :</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Collaborer à la gestion des services pédagogiques; 2. Évaluer, réviser ou élaborer des programmes offerts; 3. Participer aux activités publiques; 4. Faire des recommandations; 5. Recruter, former et évaluer le corps professoral; <p>(Statistique Canada et Ressources humaines et Développement des compétences, 2011)</p>
Le/la secrétaire	Responsable de la tenue des dossiers et des registres dans une école primaire.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Les inscriptions des élèves et leur classement; 2. Assiduité du personnel et des élèves; 3. La paie du personnel; 4. La gestion des examens scolaires, des bulletins et de l'effectif scolaire; 5. Le transport scolaire; 6. Remplir divers formulaires et rapports; <p>(Comité Patronal de Négociation pour les commissions scolaires francophones, 2015)</p>
Un/une enseignant(e)	<p>Responsable d'un groupe d'élèves en classe.</p> <p>Enseigner les matières de base comme le français, les mathématiques, les sciences et l'histoire basées sur les programmes approuvés par le ministère de l'Éducation des Loisirs et du Sport (MELS).</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Agir en tant que médiatrice ou médiateur d'éléments culturels; 2. Maîtriser la langue d'enseignement; 3. Planifier, mettre en œuvre et évaluer les situations d'enseignement et d'apprentissage; 4. Gérer le fonctionnement du groupe-classe; 5. Tenir compte des besoins des élèves; 6. S'impliquer activement au sein de l'équipe-école;

		<ol style="list-style-type: none"> 7. Collaborer avec la famille et les partenaires de la communauté; 8. S'engager dans un développement professionnel continu (formations); 9. Exploiter les TICS; 10. Agir en accord avec les principes éthiques de la profession; <p>(Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2020)</p>
Un/une Éducateur(trice) spécialisé(e)	Intervenir auprès des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA). Le but est de favoriser le développement, le recouvrement des compétences personnelles et la reprise des habitudes de vie afin d'atteindre le niveau d'adaptation optimal de la personne.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Observer et évaluer les besoins, les capacités, les habitudes de vie et les comportements de personnes en difficulté d'adaptation psychosociale; 2. Procéder au dépistage, à l'estimation, à la détection ainsi qu'à l'appréciation de troubles non diagnostiqués; 3. Évaluer le risque et la dangerosité que présente une personne en situation de crise; <p>(Association éducatrices et éducateurs du Québec, 2018)</p>
Un/une Éducateur(trice) au service de garde	Créer un milieu de vie propice pour le développement physique, cognitif, langagier et socioaffectif. Accompagner l'enfant dans son exploration et sa socialisation dans son environnement.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Concevoir, organiser, animer et évaluer des activités éducatives favorisant le développement global et général d'un élève; 2. Contribuer à la création d'un climat stimulant pour l'apprentissage (surveillance); 3. Accomplir toutes autres tâches connexes (rencontre de parents, assistez un autre intervenant, etc.) <p>(Fédération du personnel de soutien scolaire – Centrale des syndicats du Québec (FPSS-CSQ), 2022)</p>
Un/une Orthopédagogue	Évalue et intervient auprès des élèves susceptibles de présenter ou qui présentent des difficultés d'apprentissage scolaires ou des troubles particuliers. Effectue le dépistage et évalue les défis rencontrés.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Assister et conseiller les acteurs impliqués (enseignants); 2. Apprendre aux élèves, en groupe ou individuellement à lire, à écrire et à raisonner au moyen de techniques de l'orthopédagogie; 3. Établir des pistes d'interventions adaptées aux besoins individuels des élèves; 4. Conseils auprès de la famille; 5. Conseiller sur l'achat de matériels didactiques nécessaires; 6. Effectuer la tenue de dossiers;

		<ul style="list-style-type: none"> 7. Se tenir au courant des recherches, changements et innovations dans le domaine; 8. Travailler en collaboration avec d'autres professionnels si nécessaire; <p>(L'Association des Orthopédagogues du Québec, 2018)</p>
Un/une Psychologue	<p>Personne-ressource.</p> <p>Aider et soutenir les élèves dans leur cheminement cognitif.</p>	<ul style="list-style-type: none"> 1. Analyser, établir et ajuster les relations interpersonnelles/professionnelles 2. Évaluer la problématique selon le mandat donné. 3. Intervenir pour restaurer, maintenir ou développer le fonctionnement positif et le bien-être du client par de la prévention ou autres services. 4. Pratique basée sur des principes scientifiques (recherche). 5. Établir des relations dans le respect des normes déontologies et éthique. 6. Offrir des consultations. 7. Superviser l'intégration de la pratique, de la théorie ainsi que de la recherche. <p>(Ordre des psychologues du Québec, 2007)</p>
Un/une Infirmier(ière)	<p>Offrir des services cliniques en santé scolaire dans les établissements qu'il/elle dessert en fonction du secteur auquel il/elle est affilié(e).</p>	<ul style="list-style-type: none"> 1. Promouvoir la santé et le bien-être des jeunes (activités). 2. Prévenir et protéger la santé du jeune par la réduction des risques. 3. Maintenir et rétablir la santé au besoin (premiers soins). 4. Offrir de la qualité et la sécurité des services infirmiers. <p>(Ordre des infirmières et infirmiers du Québec, 2015)</p>

3.2 Le rôle de l'étudiant (psychoéducation)

Le rôle de stagiaire dans le cadre du stage clinique consiste à s'approprier les tâches et de développer les compétences associées au rôle d'un/une psychoéducateur/trice en milieu primaire. Il est défini par les objectifs mis en place par le département de l'UQAT en réponse aux exigences prescrites par l'Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (**OPPQ**) dans le référentiel de compétences (Ordre des psychoéducateurs et des psychoéducatrices du Québec, 2018). Les tâches associées au

stagiaire dans le milieu se présentent comme suit (Ordre des psychoéducateurs et des psychoéducatrices du Québec, 2023):

- Évaluer les difficultés d'adaptation ainsi que les capacités des élèves référés (potentiel adaptatif et expérientiel) pour un suivi psychoéducatif selon le mandat obtenu par le référent;
- Évaluer les besoins du milieu et mettre en place les interventions nécessaires;
- Intervenir auprès de la clientèle de manière ponctuelle et lors des suivis individuels;
- Exercer un rôle-conseil auprès des différents acteurs présents dans la vie de l'élève nécessitant le service de psychoéducation;
- Collaborer et exercer un appui auprès des parents de l'élève ou du groupe d'élèves;
- Organiser, planifier et animer des ateliers ou un programme en lien avec les besoins du milieu;
- Participer à la mise en œuvre d'un plan d'intervention et en assurer le suivi;

4. CADRE DE RÉFÉRENCE

4.1 Les concepts théoriques

4.1.1 L'attachement parent-enfant

L'attachement est un précurseur du lien affectif unissant le parent à l'enfant. Il demeure un aspect crucial dans le développement des capacités adaptatives et sociales de celui-ci. Selon les résultats de la recherche présentés par Fanti et Hawa (2012) - et outre les autres fonctions lui étant accordées - le soutien familial est un facteur de protection important pour contrer les effets de la cyberintimidation. Il est précisé dans cet article que les adolescents ayant bénéficié d'un grand soutien familial ont eu moins d'incidents de cyberintimidation et de cybervictimisation (être victime) dans l'année qui a suivi; le rapport entre le parent et l'enfant s'avérant un facteur clé dans l'atténuation des effets de la cyberintimidation.

La théorie de l'attachement (Bowlby et Solomon, 1989) présente l'importance du rôle et de la qualité du lien d'attachement à l'apparition du sentiment de sécurité et de protection chez l'enfant. Selon la théorie, il existerait quatre (4) profils d'attachement : anxieux/évitant (type A), sécurisant (type B), anxieux/ambivalent (type C) et désorganisé (type D). Le type A, C et D se manifestent dans la relation comme un déséquilibre dans la réponse au besoin de l'enfant (Ainsworth *et al.*, 1978). La réponse apportée par la figure parentale à l'enfant est soit inadaptée ou incohérente. On comprend que l'enfant qui a un attachement de type sécurisant envers la figure parentale dépend entre autres de la réponse adéquate de son parent à ses signaux (pleurs, crie) de détresse et des interactions qui s'ensuivent avec son parent ou sa figure d'attachement. Dans ce type d'attachement, l'enfant acquiert de la confiance envers sa figure d'attachement et comprend qu'il peut lui demander de l'aide en cas d'incertitude. Chacune des personnes impliquées dans la relation doit ajuster son propre comportement aux besoins de l'autre (Bowlby *et al.*, 2011). La qualité relationnelle dépend également du type d'attachement du parent lui-même, de son état d'esprit et du comportement qu'il a envers son enfant (Emery, 2016). La communication s'avère importante dans la consolidation de ce sentiment de sécurité. Selon Bell *et al.* (2005), cinq (5) composantes définissent une relation positive : le contact affectif, la communication, la proximité physique, la découverte de son enfant (stade de développement) et l'engagement. En fonction de la

relation établie, l'attachement détermine ce qui advient des relations sociales de l'enfant et de ses interactions futures. Un enfant ayant développé un sentiment d'insécurité envers son parent à la suite d'attitudes ambivalentes de la part de ce dernier, soit la perception d'un moins bon soutien, est plus à risque d'être l'initiateur ou la victime de cyberintimidation puisque ses habiletés sociales ont été affectées par sa qualité relationnelle avec son donneur de soin. D'autant plus que les victimes, si elles n'ont pas un sentiment de sécurité envers la figure d'attachement (lien insécurisant), n'auront pas tendance non plus à aller vers eux pour obtenir de l'aide.

4.1.2 La socialisation chez les enfants

La relation avec son parent et le type d'attachement sont un précurseur à la socialisation chez l'enfant. Ils détermineront la configuration et la qualité de ses relations futures. Le parent est le premier modèle d'agent social pour celui-ci. À cet âge, l'apprentissage social s'effectue par l'enfant en observant les personnes significatives autour de lui, en particulier ses parents. Il reproduit dans ses interactions ce qu'il a pu observer dans son entourage. (Papalia *et al.*, 2010). La théorie de l'apprentissage social (**TAS**) vicariant (Bandura *et al.*, 1963) explique que l'enfant reproduit le comportement observé. Il va répéter les mêmes gestes et attitudes s'il observe qu'ils sont accompagnés par une conséquence positive (récompense). Par exemple, ils peuvent reproduire à l'occasion des comportements qu'ils observent en ligne et qui sont renforcés par les internautes (acceptation par les pairs et sentiment d'appartenance). Précisément en contexte scolaire, l'enfant fait partie d'une mini société où les interactions sociales sont au centre de son environnement. Il y apprend les normes sociales et les comportements à adopter en groupe. Pour ce faire, l'enfant doit avoir développé en premier lieu cette relation avec son parent. C'est avant tout dans sa relation avec sa ou ses figures parentales que l'enfant développe ses compétences relationnelles. Il observe et répète ce qu'il a appris. À ce stade de l'enfance, il fait face à l'étape de l'acceptation par ses pairs et/ou la possibilité d'un rejet (ex. : intimidation) (Cloutier *et al.*, 2005). Le dénouement dépend de sa capacité à entrer en contact positivement avec les autres et l'utilisation de stratégies adaptatives. L'effet de groupe occupe également un rôle important dans l'acceptation par les pairs, mais aussi dans la perpétration de la cyberintimidation. Si l'enfant est perçu de manière négative par ses pairs, cela le met davantage à risque d'être une victime potentielle de cyberintimidation.

La propagation de la cyberintimidation ne se fait pas sans les actions de son initiateur principal (cyber intimidateur) ou sans la présence d'une victime préalablement ciblée.

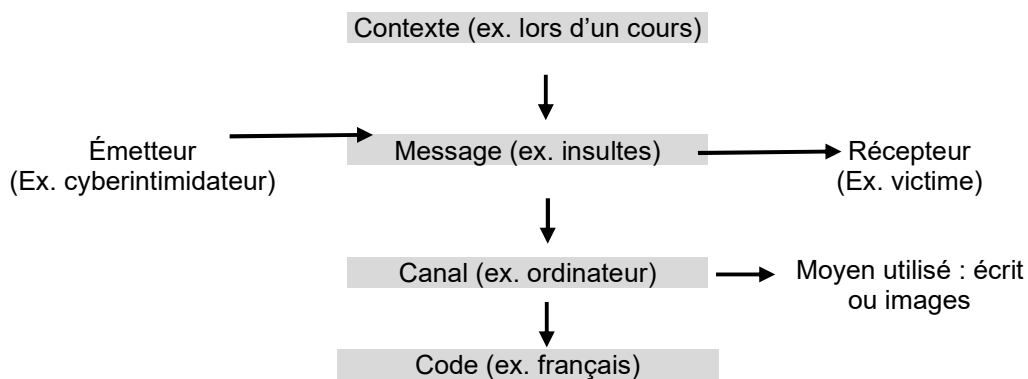
4.1.3 La théorie de la communication

La théorie de Jakobson (1963) illustre bien le phénomène actuel entourant la cyberintimidation. Selon lui, il existe six (6) fonctions du langage dans la communication : l'émetteur (qui émet le message), le récepteur (qui reçoit), le canal de transmission (par quel moyen), le code (langage), le message (l'objet de la communication) et le référent/contexte (à propos de quoi?). Conformément à la problématique discutée, l'émetteur est l'agresseur et la victime est le récepteur de ce message.

Figure 1

Modèle de la communication

Source : Jakobson (1963)

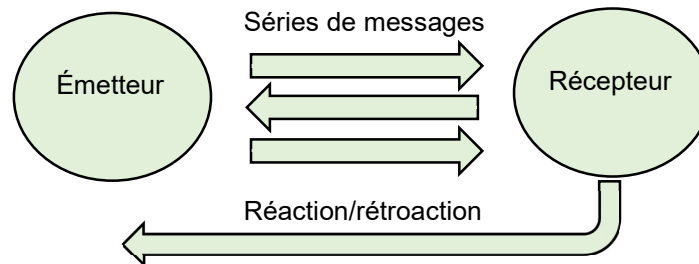


On compte plusieurs moyens de communication pour transmettre le message : les gestes, l'oral, l'image et l'écrit. Utilisons la cyberintimidation comme exemple : le canal de transmission utilisé est l'ordinateur. L'écriture ou l'image (moyen) est utilisée pour faire passer le message. Selon le message transmis, il en résulte une interaction entre l'émetteur et le récepteur. Les notions de base de cette interaction impliquent le message divulgué (l'unité de communication), l'interaction (séries de messages) et la rétroaction (réaction de la personne interpellée) (voir figure 2) (Gagné et Gobeil-Bourdeau, 2020).

Figure 2

Notions de base de l'interaction

Source : Adapté du modèle de Jakobson (1963)



Dans une interaction sociale, la personne utilise cinq (5) propriétés de la communication (Watzlawick, Beavin-Bavelas et Jackson, 1972). Premièrement, elle ne peut pas ne pas communiquer. Ensuite, toute communication présente deux aspects : le contenu (indice, les données, ce qui est dit) et la relation (ordre, comment comprendre les données). Par exemple, enseignant-élève, ami-ami ou meilleurs amis. Troisièmement, la nature d'une relation dépend de la punctuation de la séquence des faits de communication des partenaires. La punctuation entre les partenaires d'une relation influence la manière dont ils perçoivent leur relation et par conséquent leur participation à la communication; c'est-à-dire que tout dépend de la personne qui initie la conversation. Par exemple, la personne qui débute la conversation amène l'autre personne à émettre une rétroaction et ainsi se poursuit la punctuation de la séquence de la communication. Quatrièmement, les êtres humains utilisent 2 modes de communication : analogique et digitale. La communication digitale réfère à la désignation des objets selon la concordance entre les symboles servant à cette désignation et l'objet que ses symboles signifient. C'est la signification des mots et la langue utilisée. La communication analogique désigne toute la communication qui est non verbale prise au sens large incluant le comportement, la gestuelle, la posture, le regard, mais aussi tout ce qui est paraverbal comme les tonalités de la voix, les pauses ou le rythme de l'échange (Watzlawick et *al.*, 1972). Dans le cyberspace, l'utilisation de communication digitale est favorisée (la signification des mots et la langue utilisée) étant donné que la communication analogique (non verbal) n'est pas disponible. (Gagné et *al.*, 2020).

Ces concepts s'intègrent dans l'approche systémique de Von Bertalanffy (1968) (interaction entre les divers systèmes). Toutes les fois que deux personnes communiquent, elles se définissent l'une par rapport à l'autre (Paquette, 2013). La relation va dépendre du positionnement des protagonistes. L'une des deux personnes se positionne soit en position basse ou en position haute. La position haute réfère à la personne (A) qui initie la communication. Tandis que la position basse résulte de la personne (B) qui se soumet à l'invitation de (A). Ainsi, suivant la définition de la relation que propose A (personne 1), cela peut être confirmé, rejeté, ou dénié par B (personne 2) (Gagné *et al.*, 2020) :

- Confirmée : Par exemple, Sonia (A) demande à Isabelle (B) d'animer la réunion et elle accepte.
- Rejetée : Par exemple, Léa (A) demande d'animer le groupe à Lara (B) mais celle-ci ne veut pas, car elle est malade.
- Déniée : Par exemple, Léa (A) demande à Lara (B) d'animer le groupe. Lara parle de son trophée au soccer.

Une relation entre deux personnes (ou deux systèmes) peut soit être symétrique, complémentaire ou hiérarchique (Gagné *et al.*, 2020). Elles sont décrites ci-dessous :

- Relation symétrique : Les deux personnes occupent un rôle similaire dans le jeu relationnel, par exemple, deux collègues qui collaborent à un projet commun, chacun reconnaissant à l'autre son expertise. Par exemple, deux étudiants qui effectuent un travail d'équipe.
- Relation complémentaire : les deux personnes occupent un rôle différent dans le jeu relationnel. L'une des personnes est en position basse, et l'autre en position haute. Par exemple, John (occupe la position haute) qui prend le *lead* du groupe et Brian (occupe la position basse) qui suit ce qu'il dit.
- Relation hiérarchique : Le rapport de force favorise l'une des deux personnes. Par exemple, un directeur qui donne des ordres à ses employés.

La cyberintimidation s'insère dans une relation de type complémentaire; c'est-à-dire que l'agresseur prend la position haute. Si la victime entre dans le jeu relationnel initié, celle-ci se retrouvera en position basse (Bateson *et al.*, 1995). En résumé, la communication englobe plusieurs aspects. L'interaction entre deux personnes dépend de la relation

entretenu entre les deux (2) acteurs et le contenu abordé. Ces échanges forment alors un début de relation entre l'interlocuteur et le récepteur. Les jeux relationnels (symétrique, complémentaire ou hiérarchique) sont issus des travaux de Gregory Bateson et *al.* (1995).

Dans cette même théorie, il existe les scénarios de conflits relationnels par rapport à la position que l'individu occupe dans l'interaction. Les voici :

- L'escalade symétrique pour la position haute : L'un des partenaires veut se positionner en position haute et que l'autre refuse cette proposition en proposant que ce soit lui qui occupe cette position.
- L'escalade symétrique pour la position basse : Chacun essaie de se définir en position basse et de définir l'autre en position haute, sans succès.
- L'escalade asymétrique : Les personnes sont impliquées dans une relation complémentaire, mais l'un ou l'une des protagonistes désire renforcer cette complémentarité (l'écart), soit en occupant une position de plus en plus basse (vulnérable) ou de plus en plus haute (expert).

Une fois que le conflit a débuté, cette situation peut conduire à différents dénouements (Gagné *et al.*, 2020) :

- La redéfinition de la relation : Deux personnes impliquées dans un conflit peuvent, entre autres, se sortir de cette impasse en négociant leur position dans la relation par l'intermédiaire de la métacommunication. Les personnes discuteront de la façon qu'elles veulent être considérées par l'autre dans leurs communications.
- L'éclatement de la relation : Si l'un ou l'autre des protagonistes demeurent sur leur position respective et n'ouvrent pas sur la nature profonde du conflit qui les oppose, le conflit peut s'envenimer, s'étendre à d'autres sphères de la vie et entraîner une coupure relationnelle.
- La propagation du conflit : Une autre possibilité qui s'offre à des individus en conflit est celle de diffuser le conflit à un tiers. Cette action est posée par l'une des personnes en conflit, soit pour forcer l'autre personne avec qui elle entretient un conflit à modifier sa position, soit pour se servir de ce tiers comme confident.

Pour faire un parallèle avec la cyberintimidation, l'agresseur est l'initiateur de cette interaction (position haute). Il tente d'effectuer une escalade asymétrique. Il cherche à

renforcer la complémentarité (l'écart) avec sa victime (position basse), à rabaisser l'autre dans le but d'éprouver un sentiment de supériorité. Ceci peut conduire à la propagation du conflit (inclure d'autres personnes ou avoir un effet de masse) ou à l'éclatement dans la relation (envenimement et étendue plus grande du conflit qui mène à une coupure relationnelle).

4.1.4 La théorie de l'identité sociale

Cette théorie s'inscrit dans l'étude des conflits intergroupes. Tajfel et Turner (1979, 1986) précisent la définition du concept de groupe en une collectivité d'individu qui se perçoit comme membre d'une même catégorie. La catégorisation sociale est définie comme étant : « un outil cognitif qui segmente, classe et ordonne l'environnement social et qui permet aux individus d'entreprendre diverses formes d'actions sociales » (Autin, s. d.). Elle définit la place de chacun dans une société et permet l'appartenance à un groupe, soit la catégorie « dominante » et celle des « dominés ». Chaque membre de ce groupe obtient une « identité sociale ». Elle est caractérisée « comme la partie du concept de soi d'un individu qui résulte de la conscience qu'à cet individu d'appartenir à un groupe social ainsi que la valeur et la signification émotionnelle qu'il attache à cette appartenance » (Autin, s.d.). Selon Strauss *et al.* (2022), les identités sociales sont perçues comme des moyens pour contrôler l'interaction sociale entre deux personnes dans un jeu relationnel. Ainsi, une personne qui se qualifie comme dominante dans la société a tendance à penser qu'elle a un statut supérieur, qu'elle a du pouvoir et de l'influence sur les autres; tandis que le dominé répond aux règles et directives du dominant, et va agir en fonction du statut attribué (Lorenzi-Cioldi, 2009). Selon Strauss *et al.* (2022), tout dépend de la personnalité et des caractéristiques de chacun, c'est pourquoi ce n'est pas une variable absolue.

Introduits par Thorleif Schjelderup-Ebbe en 1922, les concepts de dominants et dominés dans l'identité sociale proviennent de l'étude sur le *pecking order* qui présente l'agencement du pouvoir et de la hiérarchie sociale parmi les organisations sociales. Cette expression a pour origine une expérience dans un poulailler effectué dans le but d'observer les comportements des poulets. Sans le savoir, le poulet dominant du groupe déterminait automatiquement le statut social des autres poulets comme étant les dominés. Ce qui divisait le groupe en deux (2) catégories distinctes.

4.1.5 La cyberintimidation

La cyberintimidation est définie et opérationnalisée différemment en fonction des recherches qui ont été réalisées à ce sujet. Les concepts comme le cyberharcèlement ou la cyberagression constituent des synonymes qui sont utilisés à travers la littérature scientifique. À ce jour, la définition la plus exhaustive et complète a été proposée par Smith *et al.* (2008). Les auteurs définissent la problématique comme un ou plusieurs actes agressifs intentionnels. Ces gestes sont commis par un groupe de personnes ou un individu dont l'objectif principal est de porter atteinte à sa victime à l'aide de Technologies de l'Information et de la Communication (**TICS**) et l'utilisation de différents médiums électroniques (ordinateurs, cellulaires, tablettes). Les principaux outils technologiques utilisés à ce jour par les agresseurs sont le cellulaire (appels et textos) et le réseau Internet. Smith *et al.* (2008) ajoutent que la cyberintimidation peut être indirecte (anonymat de l'agresseur) ou directe (attaque ciblée). Selon Compton, Campbell et Mergler (2014), il existerait trois (3) indicateurs nous permettant de repérer la cyberintimidation : le déséquilibre du pouvoir, la répétition de l'acte et l'intention de blesser l'autre. Willard (2007) distingue plusieurs formes de cyberintimidation : envoyer des messages colériques (*flaming*), envoyer à répétition des messages à une personne (*online harassment*), publier des rumeurs (*denigration*), proférer des menaces (*cyberstalking*), s'approprier l'identité d'une autre personne pour lui faire du mal (*masquerade*), manipuler la personne dans le but d'obtenir des informations (*trickery*), exclure une personne (*exclusion*) et distribuer ou envoyer des photos à caractère sexuel (*sexting*).

La distinction entre la cyberintimidation et l'intimidation dite « traditionnelle » nécessite une attention particulière pour connaître les différences sous-jacentes. Bien que ces deux formes de harcèlement se ressemblent, il n'en demeure pas moins qu'il faut les distinguer. Selon Slonje *et al.* (2013), la cyberintimidation se distingue de l'intimidation traditionnelle en fonction des sept caractéristiques suivantes :

- (1) Cela dépend d'un certain degré d'expertise technologique ;
- (2) Il est principalement indirect plutôt que face à face, et peut être fait de façon anonyme;
- (3) Dans le même ordre d'idées, l'agresseur ne voit généralement pas la réaction de la victime, du moins à court terme ;

(4) La variété des rôles de spectateur dans le cyberharcèlement est plus complexe que dans l'intimidation traditionnelle (le spectateur peut être avec l'agresseur lorsqu'un acte est envoyé ou affiché ; avec la victime lorsqu'il est reçu ; ou avec ni l'un ni l'autre, lors de la réception du message ou en visitant le site Internet) ;

(5) On pense que l'un des motifs principaux de l'intimidation traditionnelle est le statut obtenu en montrant un pouvoir (abusif) sur les autres, devant des témoins, mais l'agresseur ne le fera pas dans le cyberharcèlement (étant donné qu'il peut se cacher derrière un écran) ;

(6) L'étendue de l'audience potentielle est augmentée, car la cyberintimidation peut atteindre des audiences particulièrement larges dans un groupe de pairs ou même à travers le monde par rapport aux petits groupes qui sont l'audience habituelle dans l'intimidation traditionnelle ;

(7) Il est difficile d'échapper à la cyberintimidation, car la victime peut recevoir des messages sur son téléphone portable ou son ordinateur, ou accéder à des commentaires désagréables sur le site Web, peu importe où elle se trouve ;

4.1.6 La manipulation

Sheanoda et *al.* (2021) ont étudié les différentes interprétations du phénomène de la cyberintimidation chez des jeunes Australiens âgés de 18 à 25 ans. Le concept de manipulation y est décrit comme suit (trad.) : « Essayer d'amener quelqu'un d'autre (ou un groupe de personnes) à remettre en question sa propre réalité, sa mémoire ou ses perceptions. Il s'agit en quelque sorte de profiter de l'émotion d'une personne et de son état mental à la fois en ligne et hors ligne » (Sheanoda *et al.*, 2021, p.10). La manipulation se définit comme étant le fait d'avoir une emprise sur une personne ou un groupe (Villers, 2021). Le déséquilibre de pouvoir engendré par ce jeu relationnel amène le cyberintimidateur à avoir une certaine emprise sur sa victime. Cette méthode lui permet d'obtenir un bénéfice ou des résultats escomptés en fonction de l'influence exercée. Il existe plusieurs types de manipulateurs relationnels : sympathique, séducteur, altruiste, cultivé, timide ou dictateur. Selon Thalmann (2011), 20 techniques de manipulation sont utilisées : la culpabilisation, la victimisation, la persécution, la pression et l'insistance, la colère, la sympathie, la flatterie, la flatterie conditionnelle, les sentiments et liens familiaux, le chantage affectif, la menace, le mensonge et la mauvaise foi, le sous-entendu et l'ironie, le paradoxe, la communication piégée, la dette artificielle, le piège de la cohérence, la restriction de liberté, l'autorité et la preuve sociale. La psychologue clinicienne Isabelle

Nazare-Aga (2020), ajoute que tout être humain est manipulateur jusqu'à un certain point et que chacun cherche à répondre à ses propres besoins. Chez l'enfant en bas âge (à partir de 5 ans), la manipulation peut se présenter sous la forme du mensonge dans le but d'obtenir un souhait, éviter les conséquences, éviter de faire de la peine, tester les limites, obtenir de l'attention et par imitation (Naître et Grandir, 2021). Le motif de ses comportements est fréquemment relié à une certaine impulsivité de la part de l'enfant ou une faible estime de soi (Naître et Grandir, 2021).

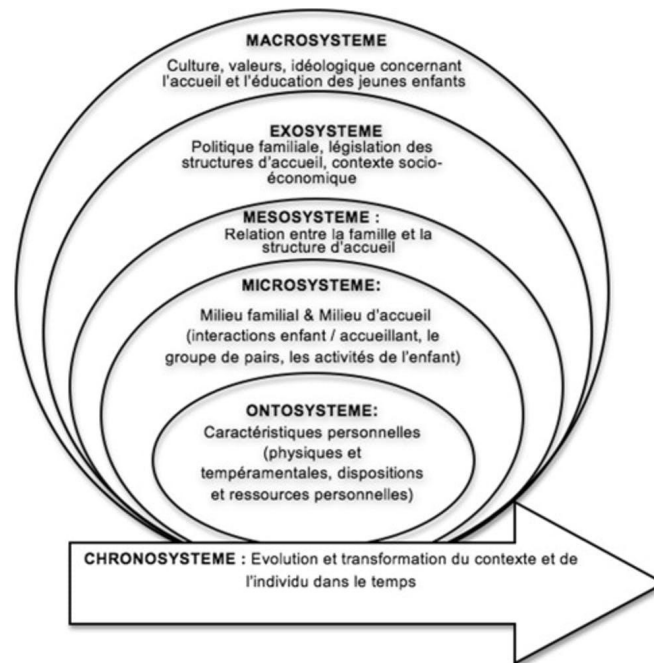
4.2 Les approches

4.2.1 L'approche bioécologique de Bronfenbrenner (1979)

L'approche de Bronfenbrenner (1979) est centrée sur l'influence bidirectionnelle qu'a l'environnement sur le développement de la personne et par les actions que celle-ci posera sur son environnement. Selon ce théoricien, la trajectoire développementale est l'évolution dynamique de l'adaptation ou des problèmes d'adaptation au courant de la vie (de la naissance à la mort) tout en considérant les principaux facteurs de risque et de protection présents (Letarte et Lapalme, 2018). Un facteur de risque est un facteur qui augmente la probabilité de développer une problématique X par ses effets et impacts sur le développement de la personne. Tandis qu'un facteur de protection est un facteur qui diminue la probabilité d'apparition du problème (Gagné *et al.*, 2020). Interagissant tout au long du développement de la personne, ces derniers sont responsables de l'équilibre entre l'individu et son environnement (Gagné *et al.*, 2020). D'origines biologiques, psychologiques, sociales ou environnementales, ces facteurs se retrouvent dans le macrosystème, l'exosystème, le mésosystème, le microsystème et l'ontosystème, sans oublier le chronosystème (voir figure 3). À ce titre, le support familial et social (microsystème) constitue des facteurs de protection contre les effets de la cyberintimidation (Fanti *et al.*, 2012). Les relations et interactions entre la famille et l'école peuvent aussi être importantes dans le cadre de la cyberintimidation (mésosystème).

Figure 3**Couches bioécologiques**

Source : Bronfenbrenner (1979)

**4.2.2 L'approche cognitivocomportementale de Beck (1976)**

Cette approche est basée sur l'influence des processus mentaux dans la réponse de l'individu à un événement ou un stimulus. Elle permet d'établir l'interrelation entre l'environnement, les pensées, les émotions, les comportements et les réactions physiologiques de la personne (Chaloult et Goulet, 2008). Selon le modèle de Beck, les schémas et croyances de la personne influencent son processus cognitif ce qui résulte chez elle des réactions (émotions, comportement et symptômes physiologiques). Un événement va engendrer le processus cognitif (pensées) qui va mener à une réaction chez l'individu. Cette réaction peut résulter en une conséquence positive (gain) ou négative (perte). En résumé, il explique l'impact des antécédents (événements), des pensées et des conséquences sur le comportement de l'individu. L'antécédent est l'événement ou le stimulus qui survient avant le comportement. La conséquence (positive ou négative) est ce qui renforce ou diminue l'apparition du comportement. Ceci amène la personne à développer des comportements dans le but de mieux s'adapter à son environnement en fonction de la conséquence qui suivra. Les mécanismes de *coping* (adaptation) ou d'ajustement regroupent l'ensemble des procédures et processus qu'un individu emploie pour « faire face à » ou résoudre un problème (Chabrol et Callahan, 2018). Ils sont issus des réponses cognitives et comportementales auxquelles le sujet

recourt consciemment ou inconsciemment pour affronter un problème externe (Chabrol *et al.*, 2008). La conséquence va déterminer si la stratégie sera réutilisée ou non.

Il existe trois types de stratégies d'adaptation / de « coping » :

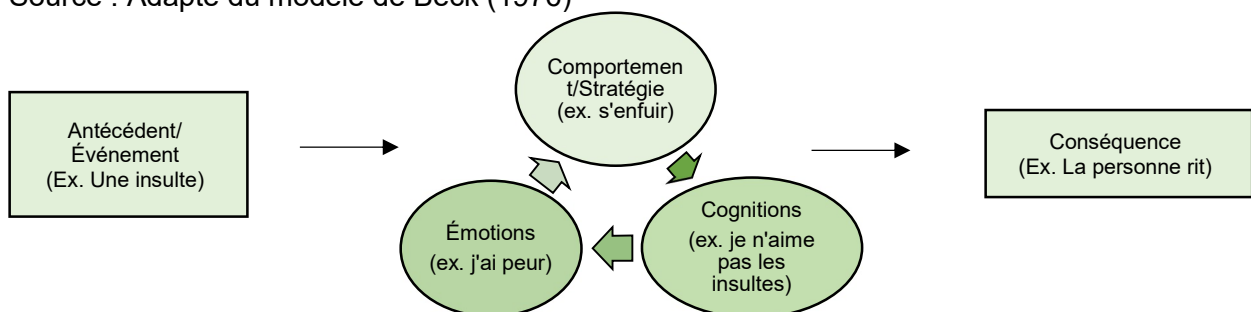
- « Le coping centré sur le problème qui vise à réduire les exigences de la situation ou à augmenter ses propres ressources pour mieux y faire face ». (Lazarus et Folkman, 1984)
- « Le coping centré sur l'émotion, qui comprend les tentatives pour réguler les tensions émotionnelles induites par la situation ». (Lazarus *et al.*, 1984)
- « Le coping centré sur le soutien social, qui consiste à obtenir la sympathie et l'aide d'autrui ». (Lazarus *et al.*, 1984)

Les mécanismes de *coping* (adaptation) empruntés par la victime constituent un facteur de risque. En effet, Gillet (2018) précise dans son mémoire que comparativement aux individus non-victimes, ceux-ci utilisent moins de bonnes stratégies d'adaptation ou de résilience. Jacobs *et al.* (2014) précisent que « pour réduire la victimisation du cyberharcèlement et de ses effets négatifs, les victimes doivent améliorer leur contexte actuel par des stratégies de *coping*. L'enseignement de ces outils leur permettrait d'employer des stratégies d'adaptation efficaces qui non seulement les aideraient à gérer mentalement le (cyber)harcèlement, mais aussi contribuer à la prévention et à l'arrêt du cyberharcèlement ». Par exemple, bloquer l'utilisateur ou parler de la situation à un pair constituerait des stratégies de *coping* efficaces. (Smith *et al.*, 2008)

Figure 4

Schéma représentatif du modèle de Beck appliqué à la cyberintimidation

Source : Adapté du modèle de Beck (1976)



4.2.3 Modèle psychoéducatif

La psychoéducation est une profession qui est exercée au Québec par une personne ayant les capacités et les habiletés nécessaires à des fins d'interventions en regard des connaissances ayant été acquises tout au long de son parcours académique. Le psychoéducateur(trice) intervient auprès de personnes de tout âge de la naissance à la mort vivant avec des difficultés d'adaptation. L'intervenant est présent dans le quotidien de son client par le vécu éducatif partagé (Daigle *et al.*, 2018). Il considère ses forces et celles de son environnement pour ensuite réaliser une analyse globale de la situation. Il intervient et accompagne la personne dans le développement de ses capacités adaptatives. (Ordre des psychoéducateurs et des psychoéducatrices du Québec (**OPPQ**), 2023): L'intervenant effectue les opérations suivantes exigées par l'OPPQ (2023) :

- Évalue l'adaptation psychosociale et les capacités adaptatives de la personne ou du groupe qu'il accompagne par de l'observation participante et systématique, par le recours à certains questionnaires et parfois à des tests standardisés appropriés à la situation;
- Établit un programme, propose un plan d'intervention et voit à son application;
- Évalue les résultats et l'efficacité de l'intervention;

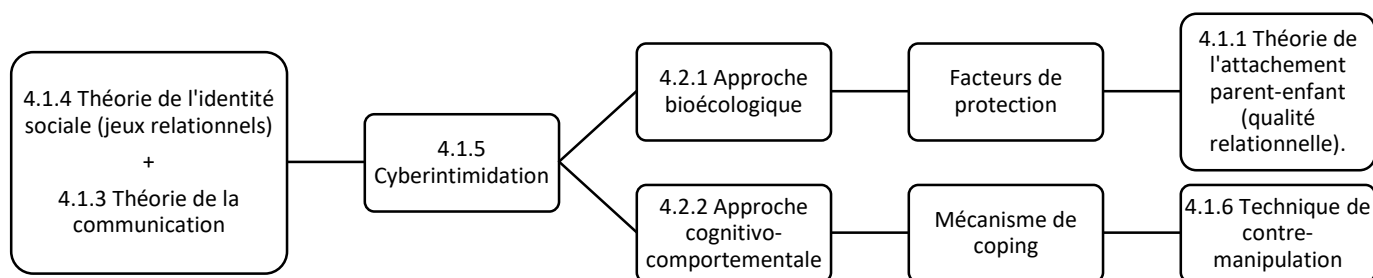
Préalablement à la mise en place des interventions, le/la psychoéducateur(trice) emploie une démarche clinique. Il fait des observations à l'aide de grilles spécifiques du comportement et a recours à la passation de questionnaires standardisés. À la suite de la compilation des données recueillies, cette méthode permet de planifier et d'organiser les stratégies d'intervention qui seront mises en place en fonction des capacités et des besoins prioritaires chez la personne. La structure d'ensemble supporte la construction des objectifs et moyens entrepris pour travailler les difficultés observées. Elle présente les composantes nécessaires (acteurs, matériels, temps, espace, contenu, moyens de mise en interaction, règles, responsabilités et le système d'évaluation des acquis) à la réalisation d'ateliers ou d'activités d'intervention permettant l'atteinte du but fixé. L'enseignement des stratégies sera par la suite généralisé dans d'autres contextes de la personne afin de favoriser la généralisation du comportement adapté parmi les autres sphères de sa vie (école, travail, maison, etc.).

5. ÉLABORATION DES ACTIVITÉS DU PROGRAMME DE PRÉVENTION

Le programme de prévention que nous avons nommé *S'Unir Pour Agir (SUPA)* a été élaboré dans le but de fournir des outils et conseils auprès de parents d'enfants de 6 à 8 ans pour prévenir les effets de la cyberintimidation. Les ateliers sont offerts sous forme de quatre (4) rencontres de groupe dans lesquels sont abordés principalement les thèmes suivants : la problématique de la cyberintimidation, la qualité relationnelle parent-enfant, les techniques de manipulation et l'application de ces stratégies contre la manipulation.

Figure 5

Résumé des approches



5.1 Construction des activités

L'objectif général visé est d'élaborer des activités de prévention sur la cyberintimidation s'adressant aux parents d'enfant du premier cycle du primaire. Les ateliers sont appuyés et construits à l'aide du modèle pour la structure d'ensemble développée par Gendreau (2001). Dans le modèle utilisé, il est question du ou des objectif(s), du contenu du programme, du temps, de l'espace, des codes et procédures, des responsabilités, des moyens de mise en interaction et du système d'évaluation et de reconnaissance. Les huit (8) composantes sont présentées ci-dessous.

5.1.1 Les objectifs du programme

Tableau 3
Objectifs du programme

Objectif général des activités	Développer chez le parent des stratégies d'intervention auprès de leur enfant en vue de les protéger des effets de la cyberintimidation.
Objectifs spécifiques	<p>Atelier 1 : Développer les connaissances du parent quant aux divers aspects entourant la problématique de cyberintimidation.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Le parent sera en mesure de définir le concept de cyberintimidation dans ses formes d'apparition. 2. Le parent sera en mesure de reconnaître des impacts en lien avec le phénomène de cyberintimidation.
	<p>Atelier 2 : Développer les connaissances du parent quant aux bénéfices de développer une relation de qualité avec leur enfant dans la perspective de les protéger contre les effets de la cyberintimidation.</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Le parent sera en mesure de reconnaître les bénéfices à développer une relation positive avec leur enfant. 4. Le parent sera en mesure d'identifier dans leur relation les stratégies qu'ils pourraient améliorer dans la relation avec leur enfant en vue de développer une qualité relationnelle.
	<p>Atelier 3 : Développer les capacités du parent de repérer les stratégies et techniques de manipulation.</p> <ol style="list-style-type: none"> 5. Le parent sera en mesure de repérer les techniques de manipulation utilisées dans la cyberintimidation. 6. Le parent sera en mesure d'expliquer les techniques de contre-manipulation.
	<p>Atelier 4 : Accompagner le parent à la mise en place de stratégies de contre-manipulation par l'enfant.</p> <ol style="list-style-type: none"> 7. Le parent sera capable d'appliquer les techniques de contre-manipulation à l'aide de mises en situation. 8. Le parent sera en mesure d'adopter les attitudes recommandées à l'apparition des effets à produire à l'utilisation des techniques de contre-manipulation.

5.1.2 Le contenu du programme

Tableau 4

Contenu des ateliers

Ateliers	Théorie	Approche	Concepts
Atelier 1 : La cyberintimidation	Basé sur la théorie de l'identité sociale (Tajfel et Turner, 1986) et la théorie de la communication (Watzlawick <i>et al.</i> , 1972).	Approche selon le modèle Psychoéducatif. (Gendreau, 2011)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Définition de la cyberintimidation; ▪ Les trois (3) indicateurs; ▪ Les huit (8) formes de cyberintimidation; ▪ Les motifs; ▪ Les facteurs de risque et de protection; ▪ Les conséquences; ▪ Les interventions recommandées;
Atelier 2 : L'attachement parent-enfant	Basé sur la théorie de l'attachement de (Bowlby <i>et al.</i> , 1989) Elle fait partie de la catégorie de l'approche systémique. Cette approche développée par Ludwig Von Bertalanffy (1968) s'insère est définie par l'interaction entre les différents systèmes que compose l'environnement de l'individu.	L'approche bioécologique (Bronfenbrenner, 1979) est basée sur l'influence bidirectionnelle entre l'individu et son environnement. L'utilisation du facteur de protection (support familial) est abordée sous le couvert de l'attachement parent/enfant.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Définition des concepts clés (attachement; les (4) types d'attachement) ▪ Les facteurs d'une qualité relationnelle positive; ▪ Le modèle des 5 composantes d'une qualité relationnelle avec son enfant; ▪ Le plan de match (étapes pour intervenir auprès de son enfant); ▪ Les avantages d'une qualité relationnelle positive avec son enfant;
Atelier 3 : La manipulation	Basé sur la théorie cognitivo-comportementale. (Beck, 1976)	L'approche cognitivo-comportementale inclut les mécanismes de coping. Ceux-ci sont les comportements permettant de mieux s'adapter à une situation. Entre autres, l'apprentissage des techniques de contre-manipulation permettra à la victime de contrer les effets de la cyberintimidation.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Définition du concept de manipulation; ▪ Les formes de manipulation relationnelle; ▪ Les caractéristiques d'un manipulateur; ▪ Les types de manipulateurs; ▪ Les techniques de manipulation; ▪ Les impacts de la manipulation l'individu; ▪ Les techniques de contre-manipulation ou autres actes pouvant être utilisés pour contrer les effets de la manipulation;
Atelier 4 : mise en pratique du contenu appris	Toutes les théories énumérées dans les ateliers précédents.	Approche selon le modèle Psychoéducatif (Gendreau, 2011).	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mises en situation visant l'implication du plan de match (étapes d'intervention) et des techniques de contre-manipulation;

5.1.3 Le temps, la durée et la fréquence

Le temps alloué pour chaque atelier est de 1h30. La fréquence des rencontres se fait de façon hebdomadaire sur une période de 4 semaines.

5.1.4 L'espace aménagé

Les activités sont animées dans un local à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (**UQAT**) une fois sur deux (2). L'atelier 1 et 3 sont enseignés sur la plateforme TEAMS, et les ateliers 2 et 4 en présentiel dans un local à l'UQAT. L'espace est aménagé de sorte que le placement des chaises forme un demi-cercle afin de favoriser les échanges et la proximité dans le groupe. La distance entre les participants doit respecter une distance de 2 mètres en raison du contexte pandémique dans lequel se sont déroulés les rencontres.

5.1.5 Les codes et procédures (règles, valeurs)

Les participants sont invités à adopter une attitude empreinte de respect (règles, matériel, respect des autres et de soi), une participation active et une ouverture d'esprit.

5.1.6 Les rôles et responsabilités de chacun

Les parents qui ont remis le formulaire de consentement signé peuvent se présenter aux ateliers. La présence d'un seul animateur est requise (ex. psychoéducateur(trice)). D'autres acteurs peuvent participer ou animer les ateliers également (ex : un éducateur(trice) spécialisé(e), un/une travailleur(se) sociale). Chaque acteurs est tenu sous des responsabilités, des tâches et attentes qui lui incombent :

Pour l'animateur(trice) :

- Expliquer le déroulement de l'activité ainsi que les attentes.
- Préparer et apporter le matériel.
- Expliquer de façon claire et concise l'activité.
- Animer l'activité et alimenter la discussion.

Pour le parent :

- Participer activement (poser des questions, répondre aux questions).

Pour l'intervenant (si présent) :

- Il devra intervenir au besoin s'il y a non-respect des règles et valeurs du milieu.

5.1.7 Les moyens de mise en interaction

Les moyens de mise en interaction utilisés dans les activités sont : le PowerPoint interactif pour animer (voir Annexe N), les techniques d'impact, des images (diagrammes), le vécu éducatif partagé (faire avec), le renforcement positif, les discussions et les exercices dans le cahier destiné au parent.

5.1.8 Le système d'évaluation et de reconnaissance

Les divers systèmes d'évaluation entrepris sont les questions posées, les questionnaires distribués sur la satisfaction et la compréhension des ateliers, et les mises en situation. Pour ce qui est du système de reconnaissance, un cahier de formation aux parents a été distribué (voir Annexe D).

5.2 *Implantation des activités*

Les informations concernant les activités (contenu, dates et heure) ont tout d'abord été envoyées à la secrétaire de l'établissement scolaire, 3 semaines avant la mise en place du programme. L'invitation incluait le document à signer nommé Annexe G – Formulaire de consentement aux parents des enfants ciblés du premier cycle (1^{re} et 2^e année). Ces renseignements nous permettaient d'indiquer que la participation aux activités comprenait quatre (4) rencontres d'une durée d'environ 1h30. Les rencontres se dérouleraient chaque semaine du jeudi 21 avril au jeudi 12 mai. Pour les rencontres du 21 avril et 5 mai 2022, elles ont été animées par Teams. Pour ce qui est des rencontres du 28 avril et du 12 mai 2022, les rencontres ont été animées en présentiel dans un local de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (**UQAT**) préalablement établi. De plus, étant en contexte pandémique, des mesures supplémentaires ont été appliquées afin de veiller au bien-être de tous lors des ateliers en présentiel. À la suite de la réception des formulaires dûment signés, une sélection de 6 parents a été effectuée. Après avoir sélectionné les 6 parents, un message de confirmation de participation leur a été envoyé afin de s'assurer que leur intérêt était encore présent. Par la suite, une invitation aux participants a été envoyée chaque semaine pour chacun des ateliers. Dans ce courriel, il était question de la date, l'heure et l'endroit que cet atelier se déroulerait.

La figure parentale (parent, tuteur, représentant de la DPJ) qui participait aux activités devait remplir le questionnaire de préintervention (voir Annexe J) avant la mise en place des activités du programme. Elle pouvait s'effectuer par l'envoi d'un courriel ou lors de la première rencontre de groupe. Pour chaque atelier, l'utilisation de diapositives en lien avec le numéro de l'activité à animer (1,2,3,4) dans le PowerPoint pour l'animation des activités (voir Annexe N) était utilisé comme moyen d'enseignement. À la fin de chaque atelier, un exercice était suggéré aux participants afin d'intégrer ou de réfléchir sur le contenu abordé en classe dans la semaine suivante. Le participant était également invité à remplir le questionnaire de satisfaction de participation à cet atelier (voir Annexe I). Cette fiche de réflexion permettait d'établir si le contenu et l'animation ont été appréciés par ceux-ci. Lors de la dernière séance, les participants devaient remplir le questionnaire post-intervention (POI) (voir Annexe K) ainsi que le formulaire de satisfaction du programme dans son ensemble (voir Annexe L). Pour les remercier de leur implication, au dernier atelier, le guide des activités aux parents (voir Annexe D) leur a été remis. Ceci est un résumé de tout le contenu abordé. Enfin, deux (2) ou trois (3) semaines après la mise en place du programme, des entrevues semi-structurées (réutilisation des questions dans l'Annexe K) ont été entreprises afin de vérifier si les participants avaient bel et bien atteint les objectifs du programme.

6. MÉTHODOLOGIE

6.1 *Recrutement*

Avant la mise en place du programme, un sondage maison (voir Annexe A) a été envoyé aux parents de l'école de Granada dans l'objectif d'en apprendre plus sur leurs habitudes d'utilisation ainsi que celles de leurs enfants en regard des technologies de l'information et de la communication (TICS). Quarante (40) parents ont répondu à ce sondage avec au total un échantillon de cinquante-trois (53) enfants. De ce nombre d'enfants, 68% d'entre eux (nombre équivalent) possèdent un compte personnel sur des réseaux sociaux tels que *Messenger*, *Messenger Kid*, *Snapchat* et *Tiktok*. Pour la tranche d'âge 8-11 ans, un pourcentage de 19,5% les place au premier rang de ceux qui possèdent un compte personnel. La deuxième portion ayant le plus haut pourcentage (16,6%) se retrouve chez les 6, 9 et 10 ans, suivi de 5,6% pour les enfants de 7 ans et 2,8% pour les enfants de 5 et 12 ans. Par conséquent, les résultats de ce sondage nous indiquent que dès l'âge de 5-6 ans les enfants possèdent déjà un compte sur les réseaux sociaux. Afin de recruter la population ciblée (les parents d'enfants de 6-8 ans), une invitation à la participation aux ateliers a été envoyée par courriel et par l'entremise d'une publication Facebook à l'ensemble des parents du premier cycle (1^{re} et 2^e année) du réseau scolaire primaire du Centre de service scolaire de Rouyn-Noranda (CSSRN).

6.2 *Description des participants et considérations éthiques*

6.2.1 Les participants

Un échantillonnage aléatoire (tirage au sort) était la méthode de choix utilisé pour sélectionner les participants. Cependant, étant donné le faible intérêt pour les ateliers, tous les participants ayant transmis leur formulaire ont été sélectionnés pour les activités. Six personnes ont d'abord manifesté un intérêt à participer au programme. Trois (3) des six (6) participants se sont désistés en raison d'une incompréhension face au fonctionnement du programme, d'un horaire peu flexible et parce que la personne n'avait pas remis son formulaire dûment signé à la date indiquée. Ensuite, un des trois (3) participants choisis n'a pas assisté au premier atelier, mais il a poursuivi le programme jusqu'à la fin. Les deux (2) autres participants ont été présents à tous les ateliers du programme. Donc, il en résulte de trois (3) participants au total pour l'échantillon.

6.2.2 Considérations éthiques

Pour s'assurer du consentement libre et éclairé, un document expliquant la recherche et ses attentes fut envoyé aux participants. Ce formulaire présente les objectifs du programme aussi bien que les tâches associées pour leur implication. La participation à ce projet se fait sur une base volontaire. Il est clairement spécifié que toute personne voulant se retirer du programme est dans le droit de le faire, peu importe la raison (voir Annexe G). Également, lors des entrevues, nous avons demandé l'autorisation verbale des participants dans le but d'effectuer l'enregistrement. Cela permet de s'assurer que la personne accepte librement d'être enregistrée à des fins du projet.

La confidentialité demeure une partie importante lors du traitement des données des participants. Dans ce contrat, il est précisé que la seule personne ayant le droit de consulter les informations est la direction de projet, Mme Katia Quinchon, Ph.D, professeure chercheur à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (**UQAT**). Les documents informatiques contenant les informations personnelles sont protégés par un mot de passe et gardés dans un lieu sécuritaire (une pièce fermée à clé). Les noms des personnes sont supprimés et remplacés par des numéros afin de conserver l'anonymat. Lors des communications par courriel, l'option du champ de copie carbone invisible (**CCI**) dans les messages est utilisée. La transmission de l'adresse de messagerie électronique aux autres est réduite, car l'affichage de cette information est caché grâce à l'option CCI.

6.3 *Outils et questionnaires utilisés*

6.3.1 Construction des outils

Les cinq (5) questionnaires maison sont construits et inspirés du questionnaire de satisfaction de l'Association paritaire pour la santé et la sécurité du travail, secteur « Administration provinciale » (APSSAP; Drouin et Lamonde, 2017). L'ajout d'une section « sans opinion » est inséré afin de pouvoir faire une échelle de Likert variant de 0 à 4 : tout à fait en désaccord (1), en désaccord (2), sans opinion (0), en accord (3) et tout à fait en accord (4). Les parents sont invités à sélectionner le score (0,1,2,3,4) se rapprochant le plus de leur réalité et à ajouter des commentaires dans l'espace situé en dessous de la question. Au total, huit (8) questionnaires et une (1) entrevue sont remplis par les participants. Chaque questionnaire est fourni à des moments précis lors de l'implantation des activités en regard de leur fonction pour la collecte de données (voir le tableau 5).

6.4 Description et ordonnance de la passation des outils

Tableau 5

Description et passation des questionnaires

#	Questionnaire(s)	Description	Passation
1	Questionnaire démographique	Un questionnaire maison dit démographique (voir Annexe H) est composé de sept (7) questions à choix de réponses et de réponses courtes visant à collecter des informations sur le statut des participants (genre, sexe, origine ethnique, nombre d'enfants, le sexe des enfants et l'école fréquentée).	Il est envoyé avec l'invitation de participation à l'atelier un 1.
2	Questionnaire préintervention (PRI)	Le questionnaire maison préintervention (PRI) (voir Annexe J) est un outil auto rapporté qui évalue les connaissances personnelles sur le sujet en lien avec les thèmes abordés (cyberintimidation, attachement parents-enfants et manipulation) avant le début des ateliers. Il est basé sur une échelle de type Likert à 4 points variant de : tout à fait en désaccord, en désaccord, sans opinion, en accord et tout à fait en accord.	Le questionnaire (PRI) est rempli par les participants dans l'atelier 1, avant le début de l'animation.
3	Appréciation des ateliers (4)	Le questionnaire d'appréciation maison (voir Annexe I) est rempli à chaque fin d'atelier. Le questionnaire est basé sur une échelle de Likert à 4 points variant de : tout à fait en désaccord, en désaccord, sans opinion, en accord et tout à fait en accord.	Une (1) fiche d'appréciation par atelier.
4	Questionnaire post-intervention (POI)	Le questionnaire post-intervention (POI) maison (voir Annexe K) a été construit afin d'évaluer l'efficacité des activités. Il mesure l'atteinte des objectifs visés par le programme. Le questionnaire est basé sur une échelle de Likert à 4 points variant de : tout à fait en désaccord, en désaccord, sans opinion, en accord et tout à fait en accord.	Ce questionnaire est donné à la fin du dernier atelier (atelier 4). Les participants ont deux semaines pour le remplir et le retourner.
5	Questionnaire d'appréciation du programme	Le questionnaire d'appréciation général vise à mesurer le degré de satisfaction des participants au programme de prévention (voir Annexe L). Il est basé sur une échelle de Likert variant de : tout à fait en désaccord, en désaccord, sans opinion, en accord et tout à fait en accord. Une section commentaire a été ajoutée afin que les personnes puissent exprimer les éléments plus spécifiques à changer au besoin.	Ce questionnaire est fourni à la fin du dernier atelier (atelier 4). Les parents ont 2 semaines pour le remplir et le retourner.
6	Entrevues	Des entrevues semi-dirigées sont menées afin de compléter l'information consignée au questionnaire POI rempli à la fin des rencontres. La durée de l'entrevue varie entre 20-30 minutes à l'aide de la plateforme TEAMS. Les questions émises par le questionnaire POV sont reposées et approfondies auprès de chaque participant.	Elles sont effectuées trois (3) semaines après la participation aux activités.

6.5 Analyse des données

Les méthodes de collectes de données qualitatives entreprises sont les questionnaires et les entrevues semi-structurées. L'organisation des données s'est faite au moyen de transcriptions des verbatims des entrevues semi-structurées en texte brut et de la compilation des résultats associés à chaque atelier à l'aide des questionnaires. Un tableau réunissant l'ensemble des résultats de chacun des participants pour chaque atelier est rempli dans un document Excel. L'ajout d'un score selon le choix de réponse réalisé avec l'échelle de Likert utilisé dans les questionnaires est ajouté pour l'analyse des résultats (voir tableau 6).

L'élaboration et la mise en place du programme se rattachent au devis de type quasi expérimental avant-après avec groupe unique (aucun groupe de comparaison) avec la comparaison des données au prétest et post-test dans le but d'évaluer l'appréciation du contenu élaboré et l'atteinte des objectifs visés. L'utilisation du devis descriptif comparatif qualitatif permet de rendre compte des différences dans les variables entre les sujets. Une analyse des mesures de comparaison par tendance centrale avec une moyenne individuelle et de groupe est tout d'abord présentée afin de comparer les résultats du pré et post intervention (programme). Elle est effectuée au gré d'une analyse par pourcentages. Les pourcentages sont arrondis à l'unité près afin de favoriser un nombre entier. Les entrevues ont permis également une analyse par codage qualitatif lors de l'implantation du programme. En effet, nous avons procédé à une analyse thématique sous-jacente aux verbatims recueillis. Ils nous informent sur le thème, sous-thème et l'unité abordée dans les propos du participant.

Tableau 6

Les scores possibles associés aux choix de réponses

Tout à fait en désaccord	En désaccord	Sans opinion	En accord	Tout à fait en accord
1	2	0	3	4

Pour évaluer l'élaboration et la construction des ateliers du programme, trois (3) hypothèses sont soulevées. Afin de considérer une satisfaction du contenu d'un atelier, une moyenne de 85% et plus (hypothèse 1) est nécessaire. La moyenne totale pour

l'ensemble des ateliers doivent être minimalement de 80% (hypothèse 2) pour conclure à une satisfaction globale de l'élaboration des activités. Enfin, le questionnaire final d'appréciation de participation aux ateliers (voir Annexe L) doit atteindre un pourcentage moyen d'au moins 85% pour déterminer si le programme est satisfaisant pour les participants (hypothèse 3).

L'évaluation des bénéfices de la mise en application du nouveau programme S'Unir Pour Agir (**SUPA**) est déterminé par deux (2) hypothèses préalablement établies. Afin de déterminer si l'objectif général de l'atelier est atteint, les résultats doivent afficher une différence positive entre le questionnaire préintervention et celui de post-intervention pour les deux (2) objectifs spécifiques. Sinon, l'objectif général est atteint de manière partielle (hypothèse 4). Le total des moyennes reliées aux objectifs du programme devra connaître une amélioration de 20% lorsque l'on compare les résultats avant et après la mise en place du programme pour considérer que le programme a eu un effet positif (hypothèse 5).

7. RÉSULTATS

7.1 Objectifs du programme

Les objectifs généraux du projet de maîtrise sont l'élaboration et l'implantation d'un programme de prévention sur la cyberintimidation visant la réduction des effets et s'adressant aux parents d'enfants de 6-8 ans. Ils sont divisés selon deux sections parmi les pages suivantes.

7.2 Données démographiques

Tableau 7

Données démographiques

Participant	Sexe	Âge	Origine	Situation familiale	Nombre d'enfants	Enfants
1	F	35 ans	Caucasienne	En couple	2	Fille de 7 ans Garçon de 4 ans
2	F	35 ans	Caucasienne	En couple	2	Fille de 7 ans Garçon de 4 ans
3	F	32 ans	Caucasienne	Marié	2	Fille de 8 ans Garçon 10 ans

7.3 Évaluation de l'élaboration des activités du programme

L'objectif général de cette section est l'évaluation de l'élaboration des activités du programme de prévention *SUPA* visant l'apprentissage de stratégies d'adaptation dans le but de réduire les effets de la cyberintimidation sur les enfants de 6 à 8 ans. Une moyenne par participants pour chaque activité est présentée à l'aide du tableau 8 suivis de commentaires permettant l'amélioration de ses ateliers. Un résumé des ateliers avec leur moyenne individuelle ainsi qu'une moyenne générale pour l'ensemble des activités sont ensuite présentée dans ce même tableau. Les tableaux 9 et 10 présentent les résultats du questionnaire d'appréciation de participation au programme en général (voir Annexe L).

Tableau 8**Moyennes des résultats du questionnaire d'appréciation de l'atelier 1,2,3 et 4**

Ateliers	Participants 1 (Moyenne)	Participants 2 (Moyenne)	Participants 3 (Moyenne)	Moyenne totale
1	28/36(78%)	33/36 (92%)	**N-A	30,5/36 (85%)
2	36/36 (100%)	36/36 (100%)	36/36 (100%)	36/36 (100%)
3	22/36 (61%)	36/36 (100%)	34/36 (94%)	30,6/36 (85%)
4	26/36 (72%)	32/36 (88%)	36/36 (100%)	31,33/36 (87%)
Moyenne totale :				32,1 (89%)

****N-A** : Non-applicable. Le participant n'a pas répondu à ce ou ces questions.

Note : participant 1 n'a eu aucune opinion à certaines questions dans l'atelier 3, alors son constat n'a pas été comptabilisé.

Les résultats de l'atelier 1 illustrent que les participants ont apprécié à 85% l'atelier 1. Le participant 1 mentionne dans les commentaires de son questionnaire que pour 1h30 de formation, une pause n'est pas nécessaire. Les résultats de l'atelier 2 présentent un taux de satisfaction de 100%. Le participant 2 précise : « J'ai ainsi pu réaliser les « lacunes » que j'avais en tant que mère. Cela pousse à la réflexion et je trouve que c'est comme cela qu'on apprend ». Les résultats du questionnaire de l'atelier 3 présentent une satisfaction de 85 % pour l'ensemble des participants. Le participant 1 donne un score de 61%. Il précise : « Je crois qu'il pourrait être pertinent d'ajuster des exemples de phrases dites par les enfants dans ses échanges sur internet ». Pour l'atelier 4, les données obtenues présentent une moyenne de 87%. Il est précisé dans les commentaires par l'ensemble des participants qu'il est pertinent de mettre en pratique les éléments appris (utilisation des exercices).

En résumé, chaque atelier démontre une moyenne en pourcentage variant de 85% à 100%. La moyenne des résultats pour l'ensemble des ateliers est de 89%.

Tableau 9

Résultats du questionnaire de satisfaction du programme

PROGRAMME EN GÉNÉRAL			
Questions	P1	P2	P3
J'étais motivé à suivre cette formation.	4	3	4
Les objectifs du programme étaient clairs et précis.	4	4	4
Le contenu abordé durant les ateliers correspondait à mes besoins.	3	3	4
La durée de la formation était adéquate et répondait à mes attentes.	3	3	4
Ce programme m'a permis d'augmenter mon niveau de compétences en termes de cyberintimidation.	3	3	4
Le programme a répondu à mes attentes.	3	3	4
Moyenne totale par participant :	20/24 (83%)	19/24(79%)	24/24 (100%)
Moyenne totale générale :	21/24 (88%)		

Participant 2 :

Nous avons vu durant les ateliers des façons de contrer une forme d'intimidation que je qualifierais de « légère ». Même si je sais que les ateliers sont utilisés comme des outils de prévention et sont destinés aux parents de jeunes enfants, j'aimerais savoir plus concrètement ce qu'il faudrait faire si l'intimidation persiste, si mon enfant s'isole et qu'il est submergé par la situation. Pour cette raison, je proposerais de réduire la durée des exercices (qui sont excellents pour mettre en pratique les notions vues, mais qui sont peut-être un peu longs) et d'expliquer ce que nous pouvons faire en tant que parents quand la situation dégénère.

Participant 3 :

Parfois les mises en situation étaient difficiles à comprendre. Proposition de faire des études de cas.

Les participants considèrent à 88% être satisfaits du programme. Les résultats varient *d'en accord à totalement en accord* pour l'ensemble des questions abordées. Parmi les commentaires, il est suggéré de réduire la durée des exercices et de proposer des solutions lorsque la situation dégénère. Le participant 3 précise que les mises en situation semblent être difficiles à comprendre. Comme solution à cette difficulté, il propose l'idée de faire des études de cas.

Résultats du questionnaire de satisfaction du programme (Suite Tableau 9)

LA FORMATRICE			
	P1	P2	P3
Les techniques d'apprentissage utilisées par la formatrice étaient adaptées pour ma compréhension du contenu.	3	4	4
La formatrice a rendu le contenu complexe compréhensible pour tous.	3	4	4
La formatrice a été dynamique lors des ateliers.	4	4	4
La formatrice demeurait disponible pour mes questions.	4	4	4
La formatrice a été ouverte aux critiques et commentaires reçus.	4	4	4
La formatrice a favorisé une ambiance harmonieuse et une expérience conviviale.	4	4	4
Moyenne totale par participant :	22/24 (92%)	24/24 (100%)	24/24 (100%)
Moyenne totale générale :	23,3/24 (97%)		

Participant 2 :

J'ai aimé la personnalité dynamique de la formatrice. Ses explications étaient claires et elle n'hésitait pas à donner plusieurs exemples pour bien appuyer son propos. Elle connaît visiblement bien sa matière. Je crois par contre qu'avec le contenu qu'elle a, 3 ateliers au lieu de 4 pourraient faire l'affaire. J'ai trouvé les exercices un peu longs et je ne crois pas qu'il était nécessairement pertinent au début que nous apprenions à nous connaître. J'aurais préféré que nous entrions immédiatement dans le vif du sujet et que nous abordions plus de théorie.

La moyenne obtenue pour les compétences de la formatrice est de 97,2%. Il est précisé dans les commentaires que la matière est bien maîtrisée et expliquée. Les participants proposent de réduire le nombre d'ateliers ainsi que le nombre d'exercices pour les animations subséquentes.

Résultats du questionnaire de satisfaction du programme (Suite Tableau 9)

JUGEMENT CRITIQUE DES ACQUIS			
	P1	P2	P3
Je compte mettre en application les stratégies et interventions proposées.	4	3	4
Je suis optimiste quant au transfert des acquis dans ma vie personnelle.	3	3	4
Je recommanderais cette formation à d'autres parents ou toute autre personne qui serait intéressée.	3	4	4
Moyenne totale par participant :	10/12 (83%)	10/12 (83%)	12/12 (100%)
Moyenne totale générale :	10,6/12 (89%)		

Participant 1 :

C'était une excellente formation sur l'intimidation qui va m'aider dans mes interactions pour aider mes enfants lorsqu'ils vivent des situations à l'école. Je crois qu'il manquait un peu d'exemple ou de contenu relié à la cyberintimidation. Ça aurait été aussi intéressant de savoir s'il y a des intervenants à contacter au besoin.

Participant 2 :

J'essaie maintenant d'intervenir de manière plus calme et ouverte avec mes enfants. Je travaille à bâtir un lien solide pour m'assurer qu'ils voudront se confier à moi si jamais ils vivent de l'intimidation. Je recommanderais à d'autres parents de suivre cette formation et je crois même que les écoles voudraient offrir ce genre de formation aux parents. Le comité de parents de mon école organise justement des rencontres avec des spécialistes qui traitent de différents sujets pouvant aider les parents. Je crois que si la formatrice réussit à condenser la formation en 1h30 environ, c'est le genre de conférence qu'il pourrait être intéressant d'offrir.

Participant 3 :

Super information, j'ai bien aimé surtout en présentiel. C'était très intéressant.

Les résultats pour le *jugement critique des acquis perçus* indiquent une moyenne de 88,8%. Les participants mentionnent avoir appris du nouveau contenu qui leur permettront d'améliorer leurs interactions futures avec leur enfant. Les suggestions proposées en commentaires incluent la durée de la formation (réduire la formation à une journée complète), des exemples plus en lien avec la cyberintimidation ainsi que l'obtention de ressources à contacter en cas de besoin.

Tableau 10**Résumé des résultats du questionnaire sur l'appréciation du programme**

Section	Résultats
PROGRAMME EN GÉNÉRAL	21/24 (88%)
LA FORMATRICE	23,3/24 (97%)
JUGEMENT CRITIQUE DES ACQUIS	10,6/12 (89%)
Résultat total (moyenne)	21,8/24 (91%)

Les résultats des participants révèlent une satisfaction de participation générale au programme S'Unir Pour Agir (SUPA) de 91% au total.

7.4 Évaluation de l'implantation du programme

Le second objectif général est l'évaluation de l'implantation du programme de prévention S'Unir Pour Agir (SUPA) destiné aux parents d'enfant de 6 à 8 ans. Les résultats sont basés sur les objectifs de chaque atelier et sont d'abord exposés dans le tableau 11. La présentation se fait en deux étapes pour chaque atelier. Premièrement, les résultats quantitatifs sont présentés par des moyennes obtenues à l'atteinte des objectifs spécifiques de chaque atelier. Dans un second temps, les thèmes, sous-thèmes et unités (concepts) sont présentés sous la forme d'un arbre thématique dans le tableau à la suite des résultats quantitatifs par activité. Il est à noter que les données du participant 3 ont été retirées. Ce participant n'a pas rempli le formulaire de préintervention (PRI) puisqu'il est arrivé au 2e atelier.

Tableau 11**Objectifs des ateliers 1 à 4**

Atelier 1	<p>Objectif général : Développer les connaissances du parent quant aux divers aspects entourant la problématique de cyberintimidation.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Le parent sera en mesure de définir le concept de cyberintimidation dans ses formes d'apparition. 2. Le parent prendra conscience des impacts en lien avec le phénomène de cyberintimidation.
Atelier 2	<p>Objectif général : Développer les connaissances du parent quant aux bénéfices de développer une relation de qualité avec leur enfant dans la perspective de les protéger contre les effets de la cyberintimidation.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Le parent sera en mesure de reconnaître les bénéfices à développer une relation positive avec son enfant.

	<ol style="list-style-type: none"> Le parent sera en mesure d'identifier dans leur relation les aspects qu'ils pourraient améliorer dans la relation avec son enfant en vue de développer une qualité relationnelle.
Atelier 3	<p>Objectif général : Développer les capacités du parent à repérer les stratégies et techniques de manipulation.</p> <ol style="list-style-type: none"> Le parent sera en mesure à repérer les techniques de manipulation utilisées dans la cyberintimidation. Le parent sera en mesure de comprendre les techniques de contre-manipulation.
Atelier 4	<p>Objectif général : Accompagner le parent à la mise en place chez les enfants de stratégies de contre-manipulation.</p> <ol style="list-style-type: none"> Le parent sera capable d'appliquer les techniques de contre-manipulation à l'aide de mises en situation. Le parent sera en mesure d'adopter les attitudes favorisant l'apparition des effets à produire à l'utilisation des techniques de contre-manipulation.

7.4.1 Résultats de l'atelier 1

Objectif général : Développer les connaissances du parent quant aux divers aspects entourant la problématique de cyberintimidation.

- Le parent sera en mesure de définir le concept de cyberintimidation dans ses formes d'apparition.
- Le parent prendra conscience des impacts en lien avec le phénomène de cyberintimidation.

Tableau 12

Résultats quantitatifs atelier 1 (la cyberintimidation)

Questions	P1		P2		Moyenne préintervention (PRI)	Moyenne post-intervention (POI)
	T1	T2	T1	T2		
<i>Objectif spécifique 1 : Je suis en mesure de définir le concept de cyberintimidation dans ses formes d'apparition.</i>	3	3	2	3	2,5/4	3/4
<i>Objectif spécifique 2 : Je suis conscient des impacts en lien avec le phénomène de cyberintimidation.</i>	2	3	3	4	2,5/4	3,5/4
Moyenne totale :					2,5/4	3,25/4

Légende : P1 (participant 1), P2 (participant 2), T1 (préintervention), T2 (post-intervention)

Tableau 13
Résultats qualitatifs atelier 1 (verbatim)

Thème	Sous-thèmes	Unité(s)	Verbatim(s)
Cyberintimidation	Phénomène	Pouvoir et déséquilibre	<i>P2 « [...] c'est le fait d'avoir ... d'essayer d'avoir le contrôle sur quelqu'un, d'essayer d'avoir le pouvoir c'est ... Ouais, de l'intimider. Euh, c'est ça de créer comme une espèce de ... de déséquilibre [...] »</i>
		Jeu relationnel	<i>P2 « [...] c'est comme un jeu pour dire eum ... : Je veux t'amener à faire faire ce que j'ai ... à faire ce que je veux. »</i>
		Intention de blesser l'autre	<i>P2 « Je le fais aussi peut-être une manière aussi malveillante, vraiment dans mon intention dans mon ... pour que ça soit un avantage pour moi. »</i>
		Intimidation sur les réseaux sociaux	<i>P1 « Euh ben cyberintimidation c'est de l'intimidation qui se passe sur les réseaux sociaux. »</i>
	Impacts victime	Anxiété/stress	<i>P1 « [...] ben pour la victime plutôt là, il peut avoir euh de de ... de l'anxiété, du stress ... euh il peut avoir une baisse de l'estime de soi. »</i>
		Faible estime de soi	
		Isolement social	<i>P2 « Ben je sais que la personne qui se fait intimider euh ressent du stress, elle ressent eum ... Elle va se mettre à l'écart des autres, va se sentir un peu euh ... ben [rire] j'allais dire intimidé, mais ... elle se sent pas bien-là, elle se sent vraiment pas bien ça, ça ... ça a des effets psychologiques pour elle. Elle va avoir tendance à se retirer, à s'isoler. »</i>
	Impacts agresseur	Anxiété/stress	<i>P1 « Puis ce qu'il m'avait ... Ben, entka ce que j'avais réalisé durant la formation c'est que c'est un peu la même chose</i>

	Faible estime de soi	<i>pour l'intimidateur aussi. C'est que cette personne-là vit justement de ... de l'anxiété ou tser un besoin de contrôle, puis que c'est pour ça qu'elle fait ça. »</i>
	Besoin de contrôle	<i>P2 « Puis pour l'agresseur, ben c'est aussi une source de stress c'est aussi une source de ... Il n'est pas bien dans la société carrément ça là.. »</i>

L'objectif général de cet atelier est de *développer les connaissances du parent quant aux divers aspects entourant la problématique de cyberintimidation*. Pour ce qui est du premier objectif spécifique : *Je suis en mesure de définir le concept de cyberintimidation dans ses formes d'apparition*, les résultats quantitatifs indiquent une différence de 12,5% de plus entre le pré et le post-test pour la compréhension du phénomène de cyberintimidation. C'est-à-dire que les participants se sentent plus en mesure de définir le concept de cyberintimidation dans ses formes d'apparition après la mise en place du programme (voir tableau 12). D'ailleurs, ils nomment dans leurs entrevues les principaux concepts associés à la cyberintimidation qui est le pouvoir/déséquilibre dans la relation, le jeu relationnel, l'intention de blesser l'autre ainsi que la présence de cette intimidation sur les réseaux sociaux (voir tableau 13).

Pour ce qui est du 2^e objectif spécifique : *Je suis conscient des impacts en lien avec le phénomène de cyberintimidation*, les résultats indiquent une différence 25% entre le pré et le post-test. Par ailleurs, les participants semblent davantage en mesure d'établir quels sont les impacts de la cyberintimidation autant sur la victime que sur le cyberintimidateur lui-même. Lors des entrevues, ils ont nommé l'anxiété, une faible estime de soi et l'isolement social pour la victime. Tandis que pour l'agresseur, cela implique l'anxiété, la faible estime de soi et le besoin de contrôle (voir tableau 13). Nous pouvons observer l'atteinte de l'objectif général du premier atelier puisqu'il y a eu une différence de pourcentage améliorée pour les deux (2) objectifs spécifiques entre le pré (avant) et le post (après) intervention.

7.4.2 Résultats de l'atelier 2

Objectif général : Développer les connaissances du parent quant aux bénéfices de développer une relation de qualité avec leur enfant dans la perspective de les protéger contre les effets de la cyberintimidation.

1. Le parent sera en mesure de reconnaître les bénéfices à développer une relation positive avec son enfant.
2. Le parent sera en mesure d'identifier dans leur relation les aspects qu'ils pourraient améliorer dans la relation avec son enfant en vue de développer une qualité relationnelle.

Tableau 14

Résultats quantitatifs de l'atelier 2 (relation parent-enfant)

Questions	P1		P2		Moyenne préintervention (PRI)	Moyenne post-intervention (POI)
	T1	T2	T1	T2		
<i>Objectif spécifique 3 : Je suis en mesure de reconnaître les bénéfices à développer une relation positive avec mon enfant.</i>	4	4	4	4	4/4	4/4
<i>Objectif spécifique 4 : Je suis en mesure d'identifier dans ma relation avec mon enfant les aspects que je pourrais améliorer en vue de développer une qualité relationnelle.</i>	3	4	3	4	3/4	4/4
Moyenne totale :					3,5/4	4/4

Légende : P1 (participant 1), P2 (participant 2), T1 (préintervention), T2 (post-intervention)

Tableau 15

Résultats qualitatifs atelier 2 (verbatim)

Thème	Sous-thèmes	Unité(s)	Verbatim(s)
	Bénéfices	Communication	<i>P1 « Euh ben c'est ... c'est en en développant une relation positive que t'es capable d'avoir une meilleure communication. L'enfant va se sentir à l'aise de venir te parler de de ... de ces problèmes. Euh moi ce que j'avais beaucoup aimé là c'est le plan de match pour euh ... pour pouvoir aider l'enfant. C'est ça, d'emblée je me rendais</i>
		Impact sur ses autres relations	
		Sentiment de confiance	
		Estime de soi	
		Sentiment d'écoute	

<p>Relation Parents-Enfants</p>		<p>compte que j'en faisais déjà une partie [...] ».</p> <p>P2 : « Ben si j'ai une relation positive avec mon enfant c'est sûr qu'il va avoir tendance à venir se ... se confier, à venir me parler, me parler de ce qui va ma ... de ce qui va bien ... autant de ce qui va bien de ce qui va mal. Si je l'écoute, ben c'est sûr que je ... je l'aide dans son estime de lui. Je ... je valorise ce qu'il ressent. Puis, si il se sent écouté, mais peut-être qu'il va avoir envie d'aller écouter les autres puis peut être que ça va lui donner l'envie de ... d'être gentil [rire] avec les autres? [...] Ouais c'est ça si il voit qu'il peut avoir une bonne relation avec son parent, qu'il se sent bien là-dedans peut-être qu'il va avoir envie de se retourner de l'autre côté puis de dire : « Eille moi j'veux faire la même chose avec les autres ». »</p>
	<p>Défis</p>	<p>Proposer des idées rapidement</p> <p>P1 : « tser je vais travailler pour qu'elle soit capable de ... de sortir des idées justement aussi-là vue qu'elle commence à vieillir là. Euh fak tser si un ... un ami l'agace ou quelque chose ben quel type d'intervention on peut faire? Mais qu'elle, elle soit capable de sortir des idées pour euh ... pour que quand ça l'arrive, qu'elle soit capable d'aller fouiller dans son coffre à outils-là, fak c'est surtout ce volet-là que ... pis souvent par manque de temps, on ... on pousse nos idées, que nous on a, mais là je vais ... je vais travailler pour que ce soit elle qui sorte ses idées. »</p>
	<p>Défis</p>	<p>Manque d'écoute</p> <p>P2 « Manque d'écoute [...] »</p>

	Manque de patience	P2 « [...] manque de patience, c'est dur [rire]. Je suis dans le rush là cette semaine, puis c'est encore pire pis on dirait qu'à chaque petite embûche au lieu de rester zen, ben on dirait que j'ai tellement une liste dans ma tête que je me dis OUA. On a tendance à tomber sur nos enfants, on ne se mentira pas là [...] »
--	--------------------	---

Selon les résultats obtenus, le 3^e objectif spécifique : *Je suis en mesure de reconnaître les bénéfiques à développer une relation positive avec mon enfant*, n'a connu aucune différence entre le pré et le post test. Autant avant l'activité qu'après, les participants demeurent avec l'idée qu'ils sont *totalelement en accord* quant à être en mesure de reconnaître les bénéfiques à développer une relation positive avec leur(s) enfant(s) (voir tableau 14). Lors des entrevues, les parents nomment les bénéfiques dans une relation positive entre le parent et son enfant. Cela inclut : la communication, l'impact sur ses autres relations, le sentiment de confiance, l'augmentation de l'estime de soi et d'un sentiment d'écoute chez l'enfant (voir tableau 15).

Concernant le 4^e objectif spécifique : *Je suis en mesure d'identifier dans ma relation avec mon enfant les aspects que je pourrais améliorer en vue de développer une qualité relationnelle*, les participants semblent noter une différence de 25% avant et après l'activité. Ils estiment être davantage en mesure d'identifier les aspects à améliorer dans la relation avec leur enfant à la suite de l'activité (voir tableau 14). Lors des entrevues menées au terme des activités, les parents illustrent les défis dans le tableau 15 : par exemple, le fait de proposer des idées trop rapidement à l'enfant, le manque d'écoute à l'occasion dans les discussions et le manque de patience. En résumé, l'atteinte de l'objectif général de l'atelier 2 est partielle puisqu'un seul des deux (2) objectifs spécifiques a connu une différence avant et après le programme.

7.4.3 Résultats de l'atelier 3

Objectif général : Développer les capacités du parent à repérer les stratégies et techniques de manipulation.

1. Le parent sera en mesure à repérer les techniques de manipulation utilisées dans la cyberintimidation.
2. Le parent sera en mesure de comprendre les techniques de contre-manipulation.

Tableau 16

Résultats quantitatifs de l'atelier 3 (la manipulation)

Questions	P1		P2		Moyenne préintervention (PRI)	Moyenne post-intervention (POI)
	T1	T2	T1	T2		
<i>Objectif spécifique 5 : Je suis en mesure de repérer les techniques de manipulation utilisée dans la cyberintimidation.</i>	2	3	2	3	2/4	3/4
<i>Objectif spécifique 6 : Je suis en mesure de comprendre les techniques de contre-manipulation.</i>	-	3	-	3	N-A	3/4
Moyenne totale :					2/4	3/4

Légende : P1 (participant 1), P2 (participant 2), T1 (préintervention), T2 (post-intervention) **À noter que malheureusement le 6^e objectif spécifique n'a pu être évalué dû à une erreur dans le questionnaire de préintervention. En revanche, parmi les entretiens les parents se sont positionnés par rapport à cette question. **

Tableau 17

Résultats qualitatifs de l'atelier 3

Thème	Sous-thèmes	Unité(s)	Verbatim(s)
Manipulation	Techniques de manipulation	Culpabilisation	<i>P1 : Tser euh le côté de dire euh : Ben tu m'avais promis ... tu m'avais promis ... mettons l'exemple c'était : tu m'avais promis qu'on allait au cinéma. Fak tser c'est d'essayer d'avoir le contrôle ou de faire sentir la personne comme piégée. »</i> <i>P2 : « [...] essayer de me culpabiliser ... c'est pas mal ce qui me vient en tête euh. »</i>
		La persécution	<i>P2 « Euh essayer de de me rabaisser [...] »</i>
	Techniques de manipulation		

		La preuve sociale	<p><i>P1 : « Euh, ça peut être aussi de ... de ... soit de l'isoler ou tu sais que socialement à se fasse mettre de côté : tser tout le monde, pense comme moi. Euh ouais, ce genre d'éléments là. »</i></p> <p><i>P2 : « Les techniques de manipulation eum ... Ben essaie de me comparer aux autres, essaie de me dire : Ah les autres font comme moi ... en fait les autres font ça, toi aussi tu devrais pouvoir le faire. »</i></p>
		Ne pas répondre	<p><i>P1 « [...] il peut y avoir d'être ... de juste ne pas embarquer dans la game.</i></p>
	Techniques de contre-manipulation	Arrêter la communication	<p><i>P1 : « OK tser, puis de ne pas ... de ne pas poursuivre la discussion.</i></p> <p><i>P2 « Ou peut être juste s'en aller, tser des fois ça peut être juste ça aussi là de dire : « regarde, moi ça me plaît pas, je ne t'écoute pas, je n'embarque pas là-dedans », parce que sinon si on donne de l'eau au moulin tout le temps un moment donné euh on y fait plaisir là, on embarque dans son jeu. »</i></p>
		Ironie	<p><i>P1 « Ça peut être aussi d'aller avec l'ironie ... euh fak tser c'est ça ya vraiment plein de manières, mais tout dépendant comment l'enfant est à l'aise de les utiliser. »</i></p> <p><i>P2 « [...], l'ironie euh ... »</i></p>

Techniques de contre-manipulation	Clarification	<i>P1 « [...] je me souviens là, mais la discussion qu'on avait eu c'était surtout en lien avec souvent quand que c'est quelque chose qui est écrit on va l'interpréter d'une manière, alors que peut être que la ... que l'autre personne, c'est pas tout à fait ça qu'elle voulait dire fak euh tser. »</i>
	Exprimer son ressenti	<i>P2 « [...] juste montrer nos émotions ... juste expliquer ce qu'on ressent juste euh [...] Mais sinon eum ... c'est ça tser expliqué comment qu'on ... comment qu'on se ressent, qu'est-ce qu'on ... comment qu'on vie ça. »</i>
	S'affirmer	<i>P2 « Puis un moment donné, regarde si on se sent dans ... si on se sent bien dans notre estime de nous, on peut carrément dire : « regarde, toi, tu penses que je suis comme ça, mais moi je le sais à l'intérieur de moi, que je suis pas comme ça. Puis je sais que les gens qui m'aiment savent que je suis pas comme ça. Fak, pense ce que tu veux faire, part avec ça ». »</i>
	Faire de l'humour	<i>P2 « On peut euh utiliser l'humour »</i>

D'après les résultats, les parents sont actuellement plus *en accord* en lien avec le fait de repérer les techniques de manipulation utilisée dans la cyberintimidation (objectif spécifique 5). Les données du tableau 16 montrent une différence de 25% entre le pré et le post test. Les données recueillies en entrevue démontrent que les parents sont, à la suite de l'activité, davantage en mesure d'identifier les techniques de manipulation qui peuvent être utilisés par l'agresseur. Par exemple, ils énoncent la culpabilisation, la persécution (insultes) puis la preuve sociale (voir tableau 17). Pour ce qui est de la compréhension des techniques de contre-manipulation (objectif spécifique 6), les parents considèrent qu'ils sont *en accord* (voir tableau 16). Aucune différence n'est perçue en raison d'une non-évaluation de l'objectif avant l'activité. Les entrevues permettent tout de même d'observer une compréhension des techniques par les participations avec des

exemples concrets. Les parents énoncent des exemples les techniques de contre-manipulation apprises dans l'atelier : ne pas répondre, arrêter la communication, l'ironie, la clarification, l'expression de son ressenti, l'affirmation de soi et l'utilisation de l'humour (voir tableau 17). Les résultats dévoilent que nous ne pouvons statuer sur l'atteinte de cet objectif puisqu'il n'y avait pas d'évaluation avant la mise en place de l'activité. Pour conclure, l'atteinte de l'objectif général pour l'atelier 4 est partielle. Seul un des deux objectifs spécifiques a connu une évaluation de ses résultats entre le PRI et POI.

7.4.4 Résultats de l'atelier 4

Objectif général : Accompagner le parent à la mise en place chez les enfants de stratégies de contre-manipulation.

1. Le parent sera capable d'appliquer les techniques de contre-manipulation à l'aide de mises en situation.
2. Le parent sera en mesure d'adopter les attitudes favorisant l'apparition des effets à produire à l'utilisation des techniques de contre-manipulation.

Tableau 18

Résultats quantitatifs de l'atelier 4 (mise en pratique)

Questions	P1		P2		Moyenne préintervention (PRI)	Moyenne post-intervention (POI)
	T1	T2	T1	T2		
<i>Objectif spécifique 7 : Je me sens capable d'appliquer les techniques de contre-manipulation à l'aide de mises en situation.</i>	2	3	0	3	1/4	3/4
<i>Objectif spécifique 8 : Je suis en mesure d'adopter les attitudes favorisant l'apparition des effets à produire à l'utilisation des techniques de contre-manipulation.</i>	3	3	0	3	2/4	3/4
Moyenne totale :					1,5/4	3/4

Légende : P1 (participant 1), P2 (participant 2), T1 (préintervention), T2 (post-intervention)

L'objectif spécifique 7 : *Je me sens capable d'appliquer les techniques de contre-manipulation à l'aide de mises en situation* est atteint. Cet objectif a connu une amélioration avant et après la participation aux activités. Les participants considèrent être davantage en mesure d'appliquer les techniques de contre-manipulation à la suite des mises en situation (voir tableau 18). Étant donné que cet objectif demeure dans une

optique de mise en pratique, l'étudiante a favorisé des exercices faits au dernier atelier (voir Annexe N) qui consiste à mettre en place des techniques de contre-manipulation parmi les mises en situation. Lors de l'entrevue, les participants se sont positionnés sur leur capacité à mettre en application ses techniques à l'aide d'exemples concrets :

Participant 1 :

Oui, ben c'est ça en fait je pense que justement il existe vraiment plusieurs méthodes de contre manipulation, puis que c'est pas tser : celle-là va avec tel type de de manipulation c'est ... c'est vraiment comment que l'enfant se sent à l'aise, mais tser euh ... il peut y avoir d'être ... de juste ne pas embarquer dans la game. OK tser, puis de ne pas ... de ne pas poursuivre la discussion. Ça peut être aussi d'aller avec l'ironie ... euh fak tser c'est ça, ya vraiment plein de manières, mais tout dépendant comment l'enfant est à l'aise de les utiliser.

Participant 2 :

[...] C'est de contrer ça avec euh justement des techniques comme euh ... juste montrer nos émotions ... juste expliquer ce qu'on ressent juste euh ... On peut euh utiliser l'humour, l'ironie [...] Ou peut être juste s'en aller, tser des fois ça peut être juste ça aussi là de dire : « regarde, moi ça me plait pas, je ne t'écoute pas, je n'embarque pas là-dedans », parce que sinon si on donne de l'eau au moulin tout le temps un moment donné euh on y fait plaisir là, on embarque dans son jeu. Mais sinon eum ... c'est ça tser expliqué comment qu'on ... comment qu'on se ressent, qu'est-ce qu'on ... comment qu'on vie ça. Puis un moment donné, regarde si on se sent dans ... si on se sent bien dans notre estime de nous, on peut carrément dire : « regarde, toi, tu penses que je suis comme ça, mais moi je le sais à l'intérieur de moi, que je suis pas comme ça. Puis je sais que les gens qui m'aiment savent que je suis pas comme ça. Fak, pense ce que tu veux faire, part avec ça ».

Ensuite, pour l'objectif spécifique 8 : *Je suis en mesure d'adopter les attitudes favorisant l'apparition des effets à produire à l'utilisation des techniques de contre-manipulation*, les participants se sentent plus en mesure également d'adopter les attitudes favorisant l'apparition des effets à produire à l'utilisation des techniques de contre-manipulation (voir tableau 22). Les entrevues ont permis de recueillir des informations en lien avec cet objectif. Les parents nomment l'importance du plan de match qui permet l'utilisation de la sensibilisation parentale et l'enseignement des techniques de manipulation ou contre-manipulation auprès de son enfant.

Participant 1 :

Euh ben c'est ça, c'est que tser en les connaissant, puis en en sachant que c'est ... que c'est un éventail de ... d'aide dans le fond là. Ben c'est ça, c'est quand que ... quand que mon enfant va arriver avec des problématiques ben d'être capable d'aller piger dans ces outils-là, de ressortir le ... le livre que tu nous a fait aussi pour voir : bon y'a tu des éléments que je vois pas? Mais eum ... c'est ça, tser ... d'aller vers peut être [...] dans le comment que mon enfant elle est, puis c'est ça de ne pas lui proposer de l'ironie alors qu'elle a 7 ans là parce que elle non plus elle ne le comprend pas encore [rire]. Mais euh ... mais d'aller dans quelque chose qu'elle est à l'aise tser dans la gentillesse, d'aller revérifier justement qu'est-ce que la personne voulait dire, euh d'expliquer comment qu'elle se sent, mais d'être capable de ... de se dire ben ... parce que ça elle le dit : « j'aime pas ça quand que tu fais ça », mais après ça la personne continue quand même ben c'est juste de faire ben : « moi je m'éloigne » puis c'est ça. Fak, oui je suis ... je suis en accord que je vais être capable de d'utiliser ces ... ces techniques-là.

Participant 2 :

C'est comment je mets en place le plan de match. Euh j'accueille mon enfant, je l'écoute, je le console, puis après ça j'essaie de voir : qu'est-ce ce que le manipulateur essaie de faire? Qu'est-ce que je peux faire pour essayer ... de donner des armes à mon enfant pour essayer de répondre. J'essaie de faire participer aussi mon enfant pour qu'elle essaie de trouver des solutions par elle-même. Après ça, je l'envoie dans la fosse aux Lions [rire] et je lui rappelle le lendemain : « Puis ça as-tu marché? ». [...] Puis le lendemain, tu refais un retour avec elle sur que ce qui s'est passé sur la cour de récréation mettons. [...] Savoir si elle s'est défendue et bon ... les miracles n'arrivent pas seul là. Je veux dire on ... ça se peut qu'on soit obligé de refaire un 2e plan de match, mais ... au moins si elle essaye pis ... c'est déjà ça!

Nous pouvons observer que l'objectif général de cet atelier est atteint puisqu'il y a eu la présence d'une différence dans les deux (2) objectifs spécifiques avant et après l'animation de l'activité.

Tableau 19**Résumé des moyennes de l'évaluation de l'implantation**

Ateliers	Moyenne Résultat PRI	Moyenne résultat POI	Pourcentage de différence entre le PRI et le POI
1	2,5/4 (63%)	3,25/4 (88%)	25%
2	3,5/4 (88%)	4/4 (100%)	18%
3	-	3/4 (75%)	-
4	1,5/4 (38%)	3/4 (75%)	37%
Moyenne totale :	2,3/4 (59,75%)	3,3/4 (84,5%)	25%

Chaque atelier a connu une amélioration ou une différence de pourcentage avant et après la mise des activités. Sauf l'atelier 3, il n'y a pas eu une évaluation au prétest. La moyenne totale pour l'ensemble des ateliers présente une amélioration de 25% entre la préintervention (PRI) et la post-intervention (POI). Les parents semblent avoir compris et assimiler le contenu abordé lors des ateliers de façon globale.

8. DISCUSSION

8.1 *Problématiques, objectifs, cadre de référence et contenu*

Les résultats obtenus à l'évaluation des activités ne nous permettent nullement de nous prononcer sur l'efficacité du programme élaboré. En effet, la faiblesse de l'échantillonnage ne permet pas la généralisation des résultats à l'ensemble de la population ciblée. Une évaluation par des experts seraient à ce stade requis avant tout implantation. Il est à préciser qu'en recherche, on construit l'outil et après on le valide avant de le mettre en application. Dans ce projet, l'élaboration et l'implantation ont été faites en même temps. La lecture qui suit est à prendre avec un jugement critique puisque nous ne sommes pas allés chercher la corrélation entre la validation des experts et le caractère prévisible confirmé par les participants. Toutefois, les données présentées démontrent que le programme a été apprécié par l'ensemble des participants pour son contenu et sa forme.

Les résultats sur l'élaboration des activités confirment les trois (3) premières hypothèses soumises. L'hypothèse 1 suggère que pour évaluer la satisfaction du contenu de l'atelier, *le questionnaire d'appréciation doit obtenir une moyenne de 85% et plus*. L'atelier 1 a obtenu une moyenne de 85%, l'atelier 2 : 100%, l'atelier 3 : 85% et l'atelier 4 : 87%. Ainsi, l'hypothèse 1 est confirmée. L'hypothèse 2 propose que *la moyenne totale des quatre (4) ateliers doit atteindre un pourcentage de réussite de 80% et plus* pour déterminer si les activités du programme sont appréciées de façon globale. Pour l'ensemble des activités, la moyenne totale est de 89% (voir tableau 14), ce qui illustre l'appréciation par les participants du programme dans son ensemble. L'hypothèse 2 est confirmée. Le participant 1 critique cependant plus sévèrement le contenu par ses scores plus bas d'où l'importance de réviser les activités par des gens d'expérience et par un plus large échantillonnage. L'hypothèse 3 stipule que le questionnaire final d'appréciation des ateliers (voir Annexe L) nécessite *un pourcentage général d'au moins 85% pour déterminer si le programme est satisfaisant dans son ensemble*. Elle est confirmée étant donné un score supérieur à 80%. La moyenne totale obtenue est de 91% pour l'appréciation de participation à ce programme.

Les résultats de l'implantation du programme n'ont pas confirmé l'hypothèse 4 : *chaque atelier connaîtra une amélioration pour les deux (2) objectifs spécifiques avant et après la mise en place du programme* pour évaluer l'atteinte de son objectif général. L'animation

des activités a rencontré certaines difficultés. L'atelier 2 a connu une amélioration, mais un des participants connaissait déjà les bénéfices reliés au rôle de parent avant la mise en place du programme. Il est à noter que les données affichent une amélioration, mais on ne peut réellement la considérer puisqu'un des participants n'a pas observé de changement entre la pré-intervention et la post-intervention. Aussi, l'objectif spécifique 6 du 3^e atelier n'a pu être évalué au prétest. Donc, l'hypothèse 4 est rejetée. L'hypothèse 5 soumet que *le programme va avoir une amélioration d'au moins 20% lorsque l'on compare les résultats avant et après la mise en place du programme pour l'ensemble des participants*. Cette hypothèse est confirmée, la moyenne totale comparative entre la pré-intervention et post-intervention a connu une amélioration de 25%. Cela démontre que le programme a eu un certain effet sur les participants. Ce résultat doit être utilisé avec précaution puisque l'hypothèse 4 est rejetée en raison de lacunes au niveau de la fidélité et de la validité des questionnaires au prétest.

8.2 Limites du projet

Le travail actuel utilise un échantillonnage de convenance. Ce sont donc des individus qui sont choisis pour l'étude parce qu'ils sont disponibles/accessibles, parce qu'ils ont visité un site Web particulier ou ont vu une sollicitation à participer dans notre projet. Dans ce projet, le nombre reçu de participants correspond au nombre de places disponibles dans le programme et la sollicitation s'est faite au moyen d'une publication Facebook (annexe F). La présence d'un faible échantillonnage ne permet pas la possibilité de généraliser les résultats à une plus large population.

La mise en place du programme a rencontré certaines difficultés dans la collecte de données. En effet, étant donné que la première entrevue (effectuée 2 semaines avant la fin du programme) n'a pas été enregistrée, une 2^e entrevue a été effectuée 1 semaine plus tard. Il se peut que des informations aient été perdues en raison d'une reprise de l'enregistrement des propos. Les résultats de l'objectif spécifique 6 : *Je suis en mesure de comprendre les techniques de contre-manipulation*, doivent être pris avec délicatesse puisqu'ils n'ont pas pu être évalués avant la mise en place du programme, la question n'apparaissant pas dans le questionnaire de pré-intervention. Ceci peut avoir un impact sur les résultats de cet atelier puisqu'il manque des informations au pré-test pour l'atteinte des objectifs. Enfin, normalement, la qualité de l'élaboration d'un programme se base sur un contenu ayant été préalablement vérifié par des experts et ayant été implémenté à la

suite des recommandations. En revanche, c'est l'évaluation de l'élaboration des activités et celle de l'implantation qui sont décrites précédemment dans la section résultat. L'une ne s'appuyant pas sur l'autre puisqu'elles ont été appliquées au même moment.

8.3 *Forces du projet*

La solidité des informations recueillies pour ce travail se base sur une recension des écrits exhaustive. Le contenu abordé lors des ateliers provient de sources fiables et valides (voir Annexe B). D'ailleurs, la majorité des études expliquent que l'utilisation des approches cognitivo-comportementale et systémique sont les plus probantes quant à l'apprentissage de nouvelles techniques pour contrer le phénomène (Aràto *et al.*, 2020; Beran *et al.*, 2015; Bouchard, 2020; Rémond *et al.*, 2015). La littérature scientifique ajoute que l'efficacité des techniques d'enseignement de régulation émotionnelle ou de stratégies d'adaptation, de l'implication des acteurs externes (communauté, travailleurs sociaux, psychologues, psychoéducateurs(trices), etc.) et du support familial/social sont importants. Ce projet s'est basé sur ses approches et moyens pour la construction des activités et du contenu abordé.

Lors de la cueillette des données, un processus de triangulation pour l'arbre thématique des résultats a également été fait afin d'avoir un regard objectif. C'est-à-dire, une vérification interjuges a été utilisée pour assurer la fiabilité des résultats. Une personne externe au projet a réalisé un autre arbre thématique dans le but de le comparer (les thèmes, sous-thèmes et unité) avec celui de l'étudiante qui a réalisée et implantée le programme *S'Unir Pour Agir (SUPA)*. Ceci permet de s'assurer de l'objectivité des propos rapportés. Pendant la passation des questionnaires, le fait de ne pas avoir inscrit les scores dans l'ordre croissant permet d'éviter les biais parmi les réponses des participants. En effet, ces éléments permettent d'objectivité les données recueillies auprès des participants et d'éviter l'interprétation subjectif de contenus qualitatifs.

8.4 *Avenues futures*

Peu d'études traitent des stratégies de manipulation dans cette relation de dominant versus dominé. Seule l'article qualitatif de Sheanoda *et al.* (2021) met en lumière cette dynamique dans la relation en cyberintimidation. Les études ne s'entendent pas encore sur la nature, l'origine et les techniques d'intervention pour contrer la cyberintimidation. Il

devient difficile d'outiller les acteurs en milieu scolaire puisqu'il y a plusieurs avenues proposées par la littérature scientifique.

De nombreux chercheurs s'intéressent actuellement à ce phénomène. C'est un champ de recherche qui est d'actualité et qui promet de nouvelles avancées, et de nouvelles approches. La communication est au centre du projet présenté et des interactions sociales de l'être humain. Elle sert à manifester les besoins de la personne et à entrer en relation avec les autres. Actuellement, l'article synthèse de Valkenburg et Peter (2011) précise que les adolescents socialement anxieux et solitaires privilégient la communication en ligne plutôt que la communication en face à face. Cette altération du développement psychosociale est un aspect à ne pas négliger dans le développement global de la personne. Ces personnes ont déjà des lacunes sur le plan social et la technologie ne fait que renforcer cet écart. Cela les place en situation de vulnérabilité dans le développement de comportements à risques en ligne (divulguer des informations personnelles, se faire intimider, etc.). Fisher (2013) ajoute que les gens utilisent la technologie mobile et les médias sociaux comme alternative aux communications en face à face. Ces moyens affectent négativement leur capacité à socialiser et à développer des relations interpersonnelles (Fisher, 2013). Ceci semble être un nouvel enjeu pour la société de demain. Le volet échange est important dans la relation entre le parent et l'enfant. C'est ce qui construit et développe le type d'attachement envers sa figure parentale en plus de déterminer le reste de ses futures relations sociales. Le parent joue un rôle important qui permet d'assurer les besoins de l'enfant autant au niveau affectif que relationnel. L'enfant doit expérimenter des interactions et rétroactions présentes dans la communication avec l'autre. Auparavant, les gens échangeaient entre eux, parvenaient à tolérer le malaise et les silences. Le contenu du programme met d'ailleurs l'emphase sur l'importance de cette relation et de la communication avec son enfant.

8.5 Recommandations

Afin d'améliorer le contenu des ateliers de prévention, les recommandations suivantes sont formulées.

- Un ajustement des exercices par l'utilisation d'études de cas est à considérer pour favoriser l'apprentissage des participants.
- Une évaluation par les experts est également importante ainsi qu'une implantation du programme auprès d'un plus vaste échantillon de population.

- La présentation de ressources en prévention de la cyberintimidation à la fin des activités dans le but d'être plus outillé à faire face à une situation similaire.

Pour l'implantation du programme, il est pertinent d'effectuer un sondage avant de proposer les heures et dates à l'ensemble des parents. Cela peut faciliter la sollicitation des participants et permettre de voir le nombre de personnes intéressées à y participer. Aussi, cela permet de s'adapter aux besoins des parents actuels et de pouvoir s'arrimer avec leur horaire parfois encombré. Il est conseillé d'envoyer l'invitation plus de 2 semaines avant le début du programme afin de laisser le temps aux parents de s'inscrire et de poser des questions. En fonction du nombre de personnes intéressées, il est conseillé de l'envoyer directement au centre de service scolaire si aucun intérêt n'est manifesté par les parents de notre établissement. Puisqu'il y a plusieurs contenus abordés lors des ateliers, il est conseillé d'effectuer une rencontre par semaine afin d'éviter la surcharge d'informations (composante espace). Les parents sont souvent débordés en semaine et la concentration le soir est souvent plus difficile en raison des nombreuses responsabilités qui leur incombent au quotidien. Ce programme est destiné à être animé en présentiel. En effet, l'animation à distance est beaucoup moins dynamique et il y a moins d'échanges entre les participants. Le contexte pandémique et le faible taux de participation sont principalement les raisons pour lesquelles il y a eu l'utilisation de cette méthode virtuelle d'enseignement. L'ajout du 6^e objectif spécifique de l'atelier 3 dans le questionnaire pré-intervention est important afin de mieux évaluer l'efficacité du programme. L'acceptation de nouveaux participants au courant de la mise en place du programme est à éviter puisque des oublis sont possibles concernant la collecte de donnée. Lors des entrevues finales, il est important d'amener plus de précision en approfondissant la réflexion des participants à l'aide de questions préalablement établies.

Éventuellement, il serait intéressant de reproduire ce programme auprès d'une clientèle ayant davantage de difficultés/défis personnels quant au rôle parental. Les participants actuels semblaient avoir les connaissances de base ce qui peut avoir eu un impact sur l'efficacité du programme. En effet, un parent, qui accepte de participer à un atelier de ce type et de manière volontaire, est tout d'abord motivé face à l'éducation de son enfant.

CONCLUSION

Ce projet avait pour but de mettre en lumière l'importance d'intervenir auprès du phénomène actuel qu'est la cyberintimidation. La problématique croise des intérêts actuels contemporains puisque la technologie et la communication demeurent un enjeu actuel au sein de la société. Pour donner suite à la validation des ateliers, il serait pertinent d'implanter le programme auprès d'un plus grand échantillonnage. Cette nouvelle implantation permettrait de démontrer la validité du programme *SUPA* et de pouvoir le reproduire dans d'autres contextes afin d'outiller le plus de parents possibles face à cette problématique. L'étude de Bouchard (2020) mentionne que les acteurs impliqués (parents, enseignants et organismes) ne sont pas suffisamment informés pour accompagner la victime ou l'agresseur dans le processus d'enseignement de stratégies d'adaptation. Un des parents dans les commentaires mentionne son inquiétude quant à une situation de cyberintimidation qui pourrait dégénérer. Ceci amène la réflexion que cette problématique demeure aujourd'hui un enjeu sur lequel des avancées sont nécessaires pour aider les parents à y faire face. Advenant le cas, il serait pertinent dans un futur proche de bâtir un programme permettant le soutien aux parents de victimes de cyberintimidation. Ceci permettrait aux parents démunis par la situation d'obtenir un service ou des moyens qui leur permettraient d'outiller leur enfant

Dans un autre ordre d'idée, la lecture de plusieurs articles scientifiques a permis de ressortir certains questionnements qui persistent. La majorité des études portant sur la cyberintimidation s'intéressent aux facteurs de risque/protection, à la prévalence et aux conséquences de celle-ci. En revanche, peu d'études proposent les interventions probantes à utiliser et les moyens pouvant contrer l'impact du cyberharcèlement. Il faut dire qu'actuellement les études ne s'entendent pas encore sur l'origine exacte et la prévalence de celle-ci. Le développement d'outils standardisés ou de questionnaires spécifiquement pour la cyberintimidation devraient être construits dans le but de cibler les personnes à risque (victime ou agresseur). Ainsi, cela permettrait d'intervenir en amont et d'outiller la personne qu'elle en soit la victime ou l'initiatrice.

LISTE DE RÉFÉRENCES

- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., et Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Lawrence Erlbaum.
- Arató, N., Zsidó, A. N., Lénárd, K. et Lábadi, B. (2020). Cybervictimization and Cyberbullying: The Role of Socio-Emotional Skills. *Frontiers in Psychiatry*, 11.
- Association éducatrices et éducateurs du Québec (AEESQ) (2018) *Le référentiel de compétences lié à l'exercice de la profession d'éducatrice spécialisée ou éducateur spécialisé au Québec*.
<https://cdn.ca.yapla.com/company/CPYkUKqkUKNkTgn3ok733k7c/asset/files/R%C3%A9f%C3%A9rentiel%20de%20comp%C3%A9tences%20en%20%C3%A9ducation%20sp%C3%A9cialis%C3%A9e.pdf>
- Autin, F. (s. d.). La théorie de l'identité sociale de Tajfel et Turner. Préjugés et Stéréotypes. *Laboratoire Savoirs, Cognition et Pratiques Sociales* (EA 3815) Université de Poitiers – MSHS.
- Bateson, G., Drosso, F., Lot, L., et Simion, B. (1995) *Vers une écologie de l'esprit*. Points. Édition du Seuil. [G. Bateson - Vers une Écologie de l'esprit - Contact culturel et Schismogénèse \(free.fr\)](http://www.free.fr/~bateson/)
- Bandura A. et Walters, R.H. (1963) *Social learning and personality development*. Holt, Rinehart et Winston, Incorporate.
- Beck, A.T. (1976). *Cognitive therapy and the emotional disorders*. International University Press. ISBN 100452006635
- Bell, L., Fontaine, A., Lajoie, Y. et Puentes-Newman, G. (2005) L'attachement parents-enfant : au cœur de l'intervention auprès de la famille à la période périnatale. *L'infirmière clinicienne*, 5(2), 2008.
<https://revue-infirmiereclinicienne.uqar.ca/Parutions/pdf/InfirmiereClinicienne-vol5no2-Bell.pdf>
- Beran, T., Mishna, F., Mcinroy, L. B. et Shariff, S. (2015). *Children's Experiences of Cyberbullying: A Canadian National Study*. *Children and Schools* 37(4), 207-214.
<https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/74648/1/childrens%20experiences%20of%20cyber%20bullying.pdf>
- Boëton, M. (2013). La génération Y, une classe d'âge façonnée par le Net. *Études*, 419, 31-41. <https://doi.org/10.3917/etu.4191.0031>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by nature and design*, Harvard University Press.
- Bouchard, J. (2020). *La cyberintimidation: perspectives et interventions pour les écoles secondaires francophones à Timmins*. [Mémoire de maîtrise]. Université Laurentienne. <https://zone.biblio.laurentian.ca/bitstream/10219/3571/1/Bouchard.memoirs.pdf>

- Bowlby, J., et Solomon, M. (1989). *Attachment theory*. Los Angeles, CA: Lifespan Learning Institute.
- Bowlby, J., Holmes, J. et Wiart, Y. (2011) *Le lien, la psychanalyse et l'art d'être parent*. Bibliothèque idées. A. Michel, Paris et imprimerie, p. 274.
- Chabrol, H., et Callahan, S. (2018). *Mécanismes de défense et coping (3e éd.)*. Dunod.
- Chaloult, L. et Goulet, J. (2008) *Les principes fondamentaux de la thérapie cognitive*. In L. Chaloult (dir.), *La thérapie cognitivo-comportementale : Théorie et pratique (68-75)*. Gaëtan Morin.
- Chapman, G., et Pellicane, A. (2015). *Élever ses enfants à l'ère numérique : des enfants sociables dans un monde d'écrans*. France : Farel.
- Cénat, J. M., Hébert, M., Blais, M., Lavoie, F., Guerrier, M. et Derivois, D. (2014). Cyberbullying, psychological distress and self-esteem among youth in Quebec schools. *Journal of Affective Disorders*, 169, 7-9. DOI : 10.1016/j.jad.2014.07.019
- Cloutier, R., Gosselin, P. et Tap, P. (2005) *Psychologie de l'enfant*. Gaëtan Morin (Chenelière Éducation).
- Comité Patronal de Négociation pour les commissions scolaires francophones (CPNCF) (2015) Plan de classification – personnel de soutien. p. 57 <https://cssc.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2017/12/plan-de-classification-du-personnel-de-soutien.pdf>
- Compton, L., Campbell, M., et Mergler, A. (2014). Teacher, parent and student perceptions of the motives of cyberbullies. *Social Psychology of Education*, 17(3), 1–18. DOI : 10.1007/s11218-014-9254-x
- Daigle, S., Couture, C., Renou, M., Potvin, P., et Rousseau, M. (2018). Le vécu partagé, une notion fondatrice qui appelle un consensus à actualiser. *Revue De Psychoéducation*, 47(1), 111–133. <https://doi.org/10.7202/1046774ar>
- Dictionnaire Larousse (2020) *Dictionnaire français - Dictionnaires Larousse français monolingue et bilingues en ligne*. <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais>
- Drouin, A. et Lamonde, J-P. (2017) *Évaluation de la satisfaction suite à une activité*. Association paritaire pour la santé et la sécurité du travail, secteur "administration provinciale (APSSAP) <http://apssap.qc.ca/wp-content/uploads/2017/02/Evaluation-de-la-satisfaction.pdf>
- Emery, J. (2016) *L'attachement parent-enfant: de la théorie à la pratique*. Éditions du CHU Sainte-Justine.
- Fanti, K. A., Demetriou, A. G., et Hawa, V. V. (2012). A longitudinal study of cyberbullying: Examining risk and protective factors. *European Journal of Developmental Psychology*, 9(2), 168–181. DOI: 10.1080/17405629.2011.643169

- Fédération du personnel de soutien scolaire – Centrale des syndicats du Québec (FPSS-CSQ) (2022, Avril 4). *Éducatrice ou éducateur en service de garde*. <https://fpss.lacsq.org/fr/educatrice-ou-educateur-en-service-de-garde/>
- Fisher, E. (2013). From Cyber Bullying to Cyber Coping: The Misuse of Mobile Technology and social media and Their Effects on People's Lives. *Business and Economic Research*, 3(2), 127-145. DOI : 10.5296/ber.v3i2.4176
- Gagné, K. et Gobeil-Bourdeau, J. (Hiver, 2020) APP 7 : Synthèse de la matière portant sur : la théorie de la pragmatique de la communication [Word]. Dans *PSE 170 : Perspectives théoriques en Psychoéducation*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke, département de psychoéducation.
- Gendreau, G. (2001). *Jeunes en difficulté et intervention psychoéducative*. Montréal, QC : Édition Béliveau.
- Gillet, A. (2018) *La (cyber) victimisation chez les adolescents : Exploration du stress perçu, du coping, de la résilience et de la dépression*. [Mémoire de maîtrise] Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation. Université de Liège. <https://matheo.uliege.be/bitstream/2268.2/4666/9/s133365GILLET2018%281%29.pdf>
- Gravel, M-A. (2017). La cyberintimidation et les expériences de victimisation, Données sociodémographiques en bref. *Institut de la statistique du Québec*, 22(1) p. 9-15. <https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/la-cyberintimidation-et-les-experiences-de-victimisation.pdf>
- Hango, D. W. (2016). La cyberintimidation et le cyberharcèlement chez les utilisateurs d'Internet âgés de 15 à 29 ans au Canada. *Statistique Canada*, 33(2), p.159-165. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/75-006-x/2016001/article/14693-fra.htm>
- Jacobs, N. C., Völlink, T., Dehue, F., et Lechner, L. (2014). Online Pestkoppenstoppen: systematic and theory-based development of a web-based tailored intervention for adolescent cyberbully victims to combat and prevent cyberbullying. *BMC public health*, 14(1), p.1-16.
- Jakobson, R. (1963), « *Linguistique et poétique* », *Essais de linguistique générale*, Minuit, p. 209-248.
- L'Association des Orthopédagogues du Québec (2018) *Tâches reliées à son travail*. <https://www.ladoq.ca/orthopedagogue#:~:text=L'orthop%C3%A9dagogie%20est%20la%20science,incluant%20les%20troubles%20d'apprentissage.>
- Lazarus, R.S., et Folkman, S. (1984) *Stress, appraisal and coping*. Springer.
- Letarte MJ, Lapalme M. (2018). Introduction aux différentes approches théoriques en psychoéducation. Paquette G, Laventure M, Pausé R. *Approche systémique appliquée à la psychoéducation* (Coll. Psychoéducation: fondements et pratiques, 25-52). Canada : Béliveau éditeur.
- Lorenzi-Cioldi, F. (2009) *Dominants et dominés: les identités des collections et des agrégats* (2^e éd.). Vies sociales. Presses universitaires de Grenoble.

- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2020) *Référentiel de compétences professionnelles: profession enseignante. Deuxième édition. Québec (Québec).*
https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_compences_professionnelles_profession_enseignante.pdf
- Naître et Grandir (2021), *Le mensonge chez l'enfant de 5 ans et plus.*
<https://naitreetgrandir.com/fr/etape/5-8-ans/comportement/fiche.aspx?doc=mensonge-enfant-5-ans-et-plus>
- Nazare-Aga, I. (2020) *Les manipulateurs sont parmi nous: qui sont-ils ? Comment s'en protéger ?* Éditions de l'Homme.
- Ordre des infirmières et infirmiers du Québec (2015) *Standards de pratique pour l'infirmière en santé scolaire (2^e éd.)*. Bibliothèque et Archives Canada. ISBN 978-2-89229-660-0 (PDF)
- Ordre des psychoéducateurs et des psychoéducatrices du Québec (2018) *Le référentiel de compétences lié à l'exercice de la profession de psychoéducatrice ou psychoéducateur au Québec.* Repéré à l'adresse suivante :
<https://ordrepsed.qc.ca/wp-content/uploads/2022/04/Rf-de-comptences-Version-adoptee-par-le-CA-duconseil-17-mai-2018-1.pdf>
- Ordre des psychoéducateurs et des psychoéducatrices du Québec (2023) *Les psychoéducateurs et psychoéducatrices.* <https://ordrepsed.qc.ca/les-psychoeducateurs-et-psychoeducatrices/qui-sont-les-ps-ed/>
- Ordre des psychologues du Québec (2007) *Cadre de pratique des psychologues exerçant en milieu scolaire.* <https://www.ordrepsy.qc.ca/documents/26707/63191/pratique-milieu-scolaire/5285b830-19be-40f3-8846-c97a87e8e1db#:~:text=Le%20psychologue%20scolaire%20s'engage,les%20plans%20personnel%20et%20social.>
- Papalia, D.E., Duskin Feldman, R., et Wendkos Olds, S. (2010) *Psychologie du développement humain*. Chenelière/McGraw-Hill.
- Paquette, G. (Hiver, 2013) Notions de jeux de définitions de relation. [Word] Dans *PSE 170 Approches théoriques en psychoéducation*. Université de Sherbrooke, Département de psychoéducation.
- Prado-Abril, J., Fernández-Álvarez, J., Sánchez-Reales, S., Youn, S. J., Inchausti, F. et Molinari, G. (2019). La persona del terapeuta: Validación española del Cuestionario de Evaluación del Estilo Personal del Terapeuta (EPT-C). *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 24(3), p. 131-140. DOI : <https://doi.org/10.5944/rppc.24367>

- Rémond, J.-J., Kern, L. et Romo, L. (2015). Étude sur la « cyberintimidation » : cyberbullying, comorbidités et mécanismes d'adaptations. *L'Encéphale*, 41(4), 287-294. DOI : 10.1016/j.encep.2014.08.003
- Schjelderup-Ebbe, T. (1922). Beiträge zur sozialpsychologie des haushuhns. Zeitschrift für Psychologie und Physiologie der Sinnesorgane. Abt. 1. Zeitschrift für Psychologie.
- Sheanoda, V., Bussey, K. et Jone, T. (14 novembre, 2021). *Sexuality, Gender and Culturally Diverse Interpretations of Cyberbullying*. New Media and Society. <https://doi.org/10.1177/14614448211055366>.
- Strauss, E. D., Curley, J. P., Shizuka, D. et Hobson, E. A. (2022) The Centennial of the Pecking Order: Current State and Future Prospects for the Study of Dominance Hierarchies. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences* 377(1845). <https://doi.org/10.1098/rstb.2020.0432>.
- Slonje, R., Smith, P. K., et Frisé, A. (2013). The nature of cyberbullying, and strategies for prevention. *Computers in human behavior*, 29(1), p. 26-32.
- 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, p. 376–385. DOI: 10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x
- Statistique Canada et Ressources humaines et Développement des compétences (2011). Classification nationale des professions (CNP), *Statistique Canada*, 12-583-X, p. 75. ISBN 978-0-662-73715-5.
- Tajfel, H. et Turner, J.C. (1979). *An integrative theory of intergroup conflict*. In S. Worchel and W. Austin (Eds), *The social psychology of intergroup relations* (p. 33-48). Pacific Grove, CA/ Brooks/Cole.
- Tajfel, H. et Turner, J.C. (1986). *The social identity theory of intergroup behavior*. In S. Worchel and W. Austin (Eds), *Psychology of intergroup relations* (2^e ed.), p. 7-24. <https://doi.org/10.4324/9780203505984-16>
- Thalman, Y. A. (2011). *Le décodeur de la manipulation*. Édition : First.
- Valkenburg, P.-M., et Peter, J. (2011) Online Communication Among Adolescents: An Integrated Model of Its Attraction, Opportunities, and Risks. *Journal of Adolescent Health* 4 (2), p.121-27. DOI : 10.1016/j.jadohealth.2010.08.020
- Von Bertalanffy, L. (1968). *General System Theory: Foundations, Development, Applications*. George Braziller.
- Watzlawick, P., Beavin-Bavelas, J., et Jackson, D. (1972) : *Une logique de la communication*, Édition du Seuil.
- Willard, N. (2007). *Cyberbullying and cyberthreats*. Champaign, Ill.: Research Press.

ANNEXE A – RÉSULTATS SONDAGE SEPTEMBRE 2021

1. Possède un compte personnel sur les réseaux sociaux

	Oui	Non	Garçons	Filles	Total
5 ans	1 (2,8%) (fille)	2	2	1	3
6 ans	6 (16,6%)	6	4	8	12
7 ans	2 (5,6%)	4	4	2	6
8 ans	7 (19,5%)	4	5	6	11
9 ans	6 (16,6%)	0	2	4	6
10 ans	6 (16,6%)	0	3	3	6
11 ans	7 (19,5%)	1	4	4	8
12 ans	1 (2,8%)	0	1	0	1
	36 enfants (68%)	17 enfants (32%)	25 gars (47%)	28 filles (53%)	53 enfants (100%)

2. Temps passé sur Internet

	Garçons	Filles	Total
0-30 minutes	IIIIIIIIII (12)	IIIIIIIIIIIIIIIIII (17)	29 enfants (54,7%)
30 minutes à 1h	IIIIII (6)	IIIIII (7)	13 enfants (24,5%)
1h à 2h	IIIIII (6)	IIII (4)	10 enfants (18,8%)
3h et plus	I (1)		1 enfant (2%)
	25 garçons	28 filles	Total : 53 enfants

3. Plateformes les plus mentionnées

- 1) Messenger enfant / messenger
- 2) Snapchat
- 3) Tiktok

ANNEXE B – RECENSION DES ÉCRITS

Sources	Échantillon			Objectifs	Mesures/Méthodologie	Résultats	Recommandation/ Conclusions
	N	Âge	Description				
CYBERINTIMIDATION							
Arató, N., Zsidó, A. N., Lénárd, K. et Lábadi, B. (2020). Cybervictimization and Cyberbullying: The Role of Socio-Emotional Skills. <i>Frontiers in Psychiatry</i> , 11.	524	12-19 ans	Milieu urbain et rural Caucasien	<p>Le but de l'étude était d'analyser le rôle de l'empathie affective et cognitive, de l'intention de réconfort, des stratégies spécifiques de régulation adaptative et inadaptée des émotions et du désengagement moral dans la perpétration de la cyberintimidation et de la cyber victimisation.</p> <p>1. Le premier objectif de l'étude était de clarifier les résultats précédents incohérents et d'examiner si le manque de compétences empathiques caractérise également les cybervictimes ainsi que les cyberintimideurs.</p> <p>Hypothèse : Ils ont émis l'hypothèse que les cybervictimes sont incapables de ressentir des émotions indirectes et de prendre le point de vue des autres.</p> <p>2. Un autre objectif de cette étude était d'explorer le</p>	<p>Étude corrélacionnelle comparative quantitative.</p> <p><u>4 questionnaires auto-administrés.</u></p> <ol style="list-style-type: none"> Version abrégée de la Cyber Victim and Bullying Scale (CVBSS) The Empathy Questionnaire for Children and Adolescents (EmQue-CA, Overgaauw, Rieffe, Broekhof, Crone, & Güroglu, 2017) descriptions were true for them. The Cognitive Emotion Regulation Questionnaire [CERQ, trans. by Miklósi et al. The Cyber Bullying Moral Disengagement Scale (CBMDS, Bussey et al., 2014) 	<ul style="list-style-type: none"> Les cybervictimes ne manquent pas de compétences empathiques. Les cyberintimideur et intimidateurs-victime ont un désengagement moral. Ils ont démontré que les cybervictimes et les cyberintimideurs diffèrent dans leurs compétences empathiques. Ceci est conforme aux découvertes précédentes montrant que les cyberintimideurs sont incapables de prendre le point de vue des autres ou de ressentir des émotions indirectes. Ils ont montré que le désengagement moral est bien associé à la perpétration de cyberintimidation Les intimidateurs-victimes utilisaient d'autres reproches pour réguler leurs états affectifs par rapport aux victimes. Selon le modèle de processus cyclique, il existe un risque d'utiliser des stratégies de régulation des émotions inadaptées pour que les cybervictimes fassent face à leur colère et à leur détresse. En conséquence de l'utilisation de stratégies de régulation des émotions inadaptées, un autre risque de devenir un cyberintimideur émerge pour les cybervictimes. En effet, un autre blâme peut être la stratégie de régulation des émotions inadaptée qui sous-tend la perpétration de la cyberintimidation des cybervictimes. Les cybervictimes ont utilisé un ensemble de stratégies de régulation des émotions adaptatives et inadaptées, par ex. rumination, auto-culpabilité, acceptation et planification, par rapport aux cyberintimideurs et aux étrangers. L'auto-accusation avait un rôle prédictif dans la cyber victimisation. Ainsi, les cybervictimes qui se reprochent ce qui leur est arrivé se considéreront victimes de cyberintimidation. 	<p>Les résultats ont démontré l'importance de l'empathie, des stratégies de régulation des émotions et du désengagement moral dans la perpétration et la cyber victimisation de la cyberintimidation. Un résultat intéressant de cette étude était que les cybervictimes utilisaient des stratégies de régulation des émotions adaptatives et inadaptées.</p> <p><u>Limitations :</u></p> <ol style="list-style-type: none"> Premièrement, bien que l'anonymat aurait dû réduire le risque de réponses socialement souhaitables, les adolescents pourraient avoir sous-déclaré leur implication dans la cyberin. En raison de l'échantillonnage d'opportunité, l'échantillon n'était pas représentatif. Il est important de noter que les estimations de l'éta carré partiel sont faibles, bien que l'analyse multivariée de la variance ait montré des différences significatives entre les groupes de cyberinti. Ils n'ont pas pu tester si les cybervictimes régulent leurs émotions d'abord par des stratégies de régulation des émotions négatives et passent ensuite à une régulation adaptative. Sans données longitudinales, nous ne pouvons qu'émettre l'hypothèse d'un changement temporel dans l'utilisation de la

				<p>rôle du désengagement moral dans la cyberintimidation et sa relation avec le rôle de l'empathie et de la régulation des émotions dans la cyberintimidation.</p> <p>Par conséquent, ils ont émis l'hypothèse que si les cyberintimidateurs et les intimidateurs victimes utilisent le désengagement moral pour supprimer les sentiments de culpabilité, ils sont incapables de comprendre leurs propres émotions ainsi que celles des autres.</p> <p>3. Un troisième objectif de cette étude était d'explorer les stratégies spécifiques de régulation des émotions inadaptées qui peuvent avoir un rôle prédictif dans la cybervictimisation.</p>			<p>5. régulation affective des cybervictimes. Leur recherche n'a pas inclus l'intimidation traditionnelle qui aurait pu être informative étant fortement corrélée à la cyberint.</p> <p>6. Ils ont utilisé une échelle non publiée pour mesurer l'engagement en matière de cyberintimidation.</p>
<p>Beran, T., Mishna, F., McInroy, L. B. et Shariff, S. (2015). Children's Experiences of Cyberbullying: A Canadian National Study. <i>Children and Schools</i> 37(4), 207-214.</p>	<p>1 001 enfants (488 filles, 513 garçons)</p>	<p>10-17 ans</p>	<p>Canadien excepté les territoires du nord</p>	<p>Cette étude apporte de nouvelles informations en documentant l'étendue de la cyberintimidation au Canada et si elle varie selon les caractéristiques démographiques.</p> <p>L'étude détermine également la vulnérabilité des enfants à la cyberintimidation en évaluant son impact sur huit domaines de fonctionnement plutôt que sur</p>	<p><u>Statistiques descriptives et inférentielles.</u></p> <p>L'analyse multivariée de la variance a déterminé si l'impact de l'intimidation sur les huit domaines mesurés différaient entre les enfants qui étaient et qui n'étaient pas victimes de cyberintimidation.</p>	<p>- Les garçons étaient plus susceptibles de signaler la cyberintimidation autres que les filles</p> <p>- Un Canadien enfant âgé de 10 à 17 ans est victime de cyber-victimisation (un sur sept) et commet de la cyberintimidation contre les autres (un sur 13). Le taux de cyber-victimisation de 13,99 % et la cyber-perpétration taux de 7,99 pour cent s'applique à la majorité des enfants au Canada (à l'exclusion du Yukon, du Nord-Ouest Territoires et Nunavut).</p> <p>- Troisièmement, en ce qui concerne l'impact, les jeunes qui ont été victimes de cyberintimidation ont signalé des résultats significativement plus faibles sur tous les des huit domaines évalués.</p> <p>- Quatrièmement, nos résultats ont identifié une relation significative entre le fait d'être la cyberintimidation et</p>	<p>Recommandations :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Traiter à la fois les environnements hors ligne et en ligne des enfants de manière globale, mais aussi distincte. • Les élèves doivent être sensibilisés aux stratégies de prévention et de réponse à l'intimidation qui sont efficaces spécifiquement avec l'intimidation hors ligne ainsi qu'avec la cyberintimidation. • Être flexibles et adaptés au

				<p>quelques-uns, comme on le rapporte généralement.</p> <p>Les résultats étendront les recherches existantes en identifiant les types d'expériences de victimisation et de perpétration hors ligne qui sont liés au cyberharcèlement.</p>		<p>toutes les formes de victimisation et de perpétration.</p> <p>Les résultats montrent que les enfants qui ont signalé une cyber-victimisation étaient significativement plus susceptibles d'identifier des résultats négatifs que les enfants qui n'ont pas signalé de cyber victimisation.</p> <p>Environ un quart des enfants qui ont été victimes de cyberintimidation ont également déclaré avoir intimidé d'autres personnes de diverses façons.</p>	<p>contexte aux problèmes actuels dans des contextes particuliers.</p> <ul style="list-style-type: none"> Le rôle des adultes, tant parents que professionnels, demeure crucial. Les adultes doivent faciliter un dialogue sans jugement avec les jeunes sur ces questions, en démontrant leur engagement et leur sensibilisation. <p>Limitations :</p> <ol style="list-style-type: none"> Il n'a pas été possible de différencier les enfants qui ont été victimes de cyberintimidation de ceux qui n'ont subi aucune forme d'intimidation pour examiner l'impact, car la différence de taille de groupe était trop élevée. Les enfants sont susceptibles d'être touchés par la cyberintimidation d'autres façons non mesurées dans cette étude. L'échantillon a été délimité aux enfants vivant dans les provinces et exclut les enfants vivant dans les Territoires du Nord, ce qui est typique des enquêtes nationales menées au Canada. De plus, bien que le panel national soit ethniquement diversifié, nous n'avons pas pu obtenir ces données en raison
--	--	--	--	---	--	---	--

							de problèmes de confidentialité.
Bouchard, J. (2020). La cyberintimidation: perspectives et interventions pour les écoles secondaires francophones à Timmins. Thèse. Maîtrise en Service Social. Laurentian University of Sudbury. Ministère de l'Éducation de l'Ontario.	8 enseignants	<p>Population cible : enseignants qui ont l'expertise par rapport à la prévention et à l'intervention de la CI auprès des élèves.</p> <ul style="list-style-type: none"> 2 groupes composés de 4 enseignants à l'école secondaire catholique Thériault 1 groupe composé de 4 enseignants à l'école publique Renaissance 	<p>Origine : Université Laurentienne, Ontario, Canada (Timmins)</p> <p><u>Critères inclusions</u> :</p> <p>Années d'expérience en tant que membre du personnel</p> <p>Expérience au regard de l'intimidation et de la CI</p>	<p>But :</p> <p>1) Comprendre la perception des enseignants face aux interventions qu'ils pratiquent, pour diminuer la cyberintimidation (CI) telle qu'elle se déploie parmi les étudiants des écoles secondaires de Timmins, de manière à développer une expertise locale d'intervention préventive précise aux travailleurs sociaux communautaires et scolaires de la région.</p> <p>2) Développer les connaissances à propos de ce phénomène dans cette région.</p> <p>Hypothèses :</p> <p>1) Un manque de connaissance des enseignants quant à la profondeur réelle du phénomène.</p> <p>2) Niveau d'inconfort de l'intervention des enseignants quant à la cyberintimidation (CI).</p>	<p><u>Type de recherche</u> : Qualitative</p> <p><u>Considérations Éthiques</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> Changer tous les titres des membres. Contacté le responsable en santé mentale du Conseil scolaire catholique de district des Grandes Rivières (CSCDGR) et le coordinateur des services sociaux du Conseil scolaire public du Nord-Est de l'Ontario (CSPNE) pour approbation éthique pour le recrutement. <p><u>Recrutement et constituions de l'échantillon</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Ils ont fourni : le certificat d'approbation du comité éthique de la Recherche de l'Université Laurentienne (CERUL), résumée du projet et un formulaire de consentement par courrier Peu de réponse, donc ils ont organisé une présentation auprès des membres du personnel scolaire. Cette rencontre a fait boule de neige, bouche-à-oreille. <p><u>Échantillonnage</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> Méthode du choix raisonné (boule de neige) et volontaire, non probabiliste. <p><u>Collecte de donnée</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> Entrevue semi-dirigée de groupe (40-60 minutes) 	<p><u>Connaitre l'ampleur de l'expertise des enseignants sur le phénomène de la CI</u></p> <p>Ils ont pu recruter des informateurs avec de nombreuses années d'expérience en enseignement. Toutefois, il semble que les années d'expérience en enseignement n'équivalent pas nécessairement à une expertise quant au phénomène de la CI. Il y a évidemment d'autres facteurs à considérer que l'ampleur de l'expertise des enseignants quant au phénomène de la CI, comme le niveau de formation et d'intérêt de l'enseignant quant à la prévention et l'intervention de la CI.</p> <p><u>Confirmation Hypothèse 1) Un manque de connaissance des enseignants quant à la profondeur réelle du phénomène.</u></p> <p>Il y a un manque de connaissance quant aux interventions de la CI.</p> <p><u>Changement des formes de l'intimidation depuis le début de leur carrière</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Diminution marquée de la dimension physique de l'intimidation (quantité d'intimidation en personne a diminué, l'intimidation psychologique indirecte est devenue la forme principale d'intimidation, augmentation en nombre et intensité) La plus grande facilité d'intimider (possibilité d'anonymat, moyen rapide, discret, accessible) <p><u>Les principaux effets néfastes des moyens technologiques de la CI sur la personne visée</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Impact dévastateur sur la santé mentale (augmentation du niveau d'anxiété, dépression, suicide, trouble de l'estime de soi, manque de concentration, manque d'habiletés sociales et d'adaptation des élèves depuis l'avènement des technologies portables). Impact de l'anonymat → Hypervigilance Impact du contact constant → épuisant, sans répit et sans lieu de sécurité Impact de l'effet viral → recrutement des intimideurs est plus facile et l'intensité du geste aussi plus facile. Impact de la perpétuité → suivre l'élève partout qu'importe le lieu ou le temps. 	<p><u>Recommandations</u> :</p> <p>Ils croient que les travailleurs sociaux communautaires et scolaires peuvent aider à combler ces manques comme peut-être mener une formation continue annuelle quant à la CI et promouvoir une bonne citoyenneté numérique. Les résultats sont cohérents avec les études précédentes.</p>

					<ul style="list-style-type: none"> ➤ Elles ont été enregistrées à l'aide d'un enregistreur numérique et il y a eu transcription de chacune des entrevues. <p><u>Analyses :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Approche phénoménologique (Fortin, 1996) <p>Analyse thématique (codification, thèmes)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Désengagement moral → manque d'empathie, manque de point de référence anthropologique, manque d'intersubjectivité directe, accès illimité et rapide. <p><u>Prévention de la CI et les défis</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Prévention <ul style="list-style-type: none"> ○ Discussions en classe, enseigner la moralité, l'éducation à une bonne identité de citoyenneté numérique, un club de prévention de la CI, limiter l'accès à l'internet dans l'école, collaboration avec des agences externes. ➤ Défis : ➤ Définition de la CI, insuffisance du protocole de prévention de la CI, il faut que les enseignants/parents demeurent à jour sur les nouvelles technologies, les parents doivent assumer leur rôle dans cette prévention et les opinions contradictoires du système d'éducation qui favorise l'usage massif des nouvelles technologies. <p><u>Intervention de la CI et les défis</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Il semble y avoir un manque de connaissance quant aux interventions de la CI de la part des enseignants. Il semble y avoir un certain niveau d'inconfort quant aux interventions face à la CI. Que ce soit les défis ou le manque de connaissances des interventions de l'administration. ➤ Les informateurs ne semblent pas connaître les méthodes d'interventions de CI au complet. <p><u>Impact sur la société</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ La CI est un indicateur que les technologies façonnent les élèves d'aujourd'hui à devenir des citoyens moralement désengagés. <ul style="list-style-type: none"> ○ Facteurs qui mènent au désengagement : environnement 	
--	--	--	--	--	---	---	--

						<p>familial, apprentissage à l'école</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Comparaison de la technologie à une arme à feu et à la drogue ➤ Danger pour la société : <ul style="list-style-type: none"> ○ L'augmentation des taux de problèmes de santé mentale chez les élèves comme l'anxiété, la dépression et le suicide. ○ Le changement des relations interpersonnelles comme le manque de contact en personne. ○ Le désengagement. ○ Un manque de liberté parce qu'il y a plus d'<i>helicopter parenting</i>. <p>Aspect positif : les élèves se servent aujourd'hui de technologie pour avancer des mouvements politiques comme la diversité et le féminisme</p>	
<p>Cappadocia, M. C., Craig, W. M. et Pepler, D. (2013). Cyberbullying: Prevalence, Stability, and Risk Factors During Adolescence. Canadian Journal of School Psychology, 28(2), 171-192.</p>	1,972	<p>Les participants étaient inscrits 9e, 10e et 11e année lors de la première vague de collecte de données (N = 1 080, 878 et 14, Respectivement) et en 10e, 11e et 12e année au cours de la deuxième vague.</p>	881 gars et 1,091 filles	<p>Ils ont émis l'hypothèse que les facteurs de risque contextuels de cyber victimisation, ainsi que la cyberintimidation et la cyber victimisation simultanées, incluraient une qualité inférieure des relations parent-enfant, des niveaux plus élevés de formes de victimisation, moins d'amis proches, une moins bonne qualité de communication avec les amis et des perceptions plus négatives du climat scolaire.</p>	<p>Health Behavior in School-Aged Children (HBSC) Study were use.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Cybervictimization and cyberbullying 2. Traditional bullying behaviors 3. Individual factors 4. Anxiety and somatic symptoms 5. Depressive symptoms 6. Smoking cigarettes and marijuana 7. Alcohol consumption 8. Illicit substance use 9. Physical fighting 10. Academic achievement 11. Contextual factors (parental trust and communication, parental support and involvement with school, quality of communication with friends, number of close friends, prosocial peer behavior, peer delinquency, 	<p><u>Prévalence:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • 10 % des élèves ont déclaré avoir participé à la fois à la cyberintimidation et à la cyber victimisation • 5 % ont déclaré avoir participé simultanément aux deux. • Parmi les élèves qui ont signalé de la cyberintimidation ou de la cyber victimisation, 20 % ont signalé une implication constante au cours de la période d'un an. • Parmi les élèves qui ont signalé simultanément de la cyberintimidation et de la cyber victimisation implication, 10 % ont déclaré une implication constante sur 1 an. • Pour certains élèves, la participation à la cyberintimidation était incohérente au cours de la période d'un an. Un petit groupe d'adolescents (environ 5 %) n'a pas signalé la cyberintimidation de leurs pairs au premier moment. Un autre 5% des étudiants ont signalé avoir cyberintimidé leurs pairs au premier moment, mais avaient cessé l'année suivante. Ces résultats peuvent refléter le modèle de développement de l'instabilité générale des comportements antisociaux pendant l'adolescence. 	<p><u>Limitations :</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. L'enquête HSBC de l'OMS est une évaluation complète des comportements liés à la santé et ne se concentre pas spécifiquement sur la cyberintimidation. 2. la mesure de la cyber victimisation était peu fiable au temps 1 3. Cette enquête était basée sur des données d'enquête d'auto déclaration. 4. Les enquêtes d'auto-évaluation comprennent des questions à réponse fermée, sans permettre une exploration qualitative plus approfondie. 5. Les résultats basés uniquement sur les données d'auto-évaluation doivent être interprétés avec prudence en raison de la variance partagée des méthodes.

					perceived school climate)	<ul style="list-style-type: none"> Les garçons et les filles ont signalé des taux similaires de cyberintimidation <p>Facteurs de risque :</p> <ul style="list-style-type: none"> Moins de comportements prosociaux entre pairs Niveau plus élevé de dépression La transition primaire-secondaire L'expérience des formes traditionnelles de victimisation représentait le seul contexte facteur de risque à la fois pour la cyber victimisation et la cyberintimidation et la cyber victimisation simultanées. Les formes traditionnelles d'intimidation et de victimisation sont associées à la participation à la cyberintimidation et à la cyber victimisation 	
Cénat, J. M., Hébert, M., Blais, M., Lavoie, F., Guerrier, M. et Derivois, D. (2014). Cyberbullying, psychological distress and self-esteem among youth in Quebec schools. <i>Journal of Affective Disorders</i> , 169, 79.	6540	Adolescents	Québec	L'étude vise à explorer la contribution de la « cyberbullying victimization » chez les jeunes en prédisant une détresse psychologique et une faible estime de soi.	<p>Type d'étude : Quantitative</p> <p>Mesures :</p> <ul style="list-style-type: none"> Cyberintimidation : QYRRS Quebec Youth's Romantic Relationships Survey Détresse psychologique : Kessler Psychological Distress Scale Self-Description Questionnaire <p>Analyse statistique :</p> <ul style="list-style-type: none"> Utilisation de Stata (Software for Statistics and Data Science). Ils ont calculé la prévalence de chaque mesure par rapport aux différences entre les sexes. Des régressions logistiques distinctes ont été effectuées pour prédire la détresse et l'estime de soi en utilisant la « cyberbullying victimization ». <p>Les covariables : le sexe, l'âge et d'autres formes d'intimidation vécues au cours des 12 derniers mois.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Les filles représentent significativement un plus haut taux de prévalence de cyberintimidation, de détresse psychologique et d'une faible estime de soi comparativement aux garçons. Pour ce qui est des autres formes d'intimidation, il n'y avait aucune différence entre les genres. Le chevauchement entre la cyberintimidation et la détresse psychologique (57,6%) ainsi que la faible estime de soi (42,9%) était important, mais non significatif. Des résultats similaires ont été obtenus pour les autres formes de harcèlement, respectivement 53,7% et 39,6% pour la détresse psychologique et la perte d'estime de soi. Les résultats du tableau 2 montrent que la variable « sexe », « l'âge », la « cyberbullying victimization » et la variable « intimidation à l'école ou ailleurs » prédisent de manière significative la détresse psychologique. Une faible estime de soi est prédite de manière significative par les variables du « sexe », la « cyberbullying victimization » et la variable « intimidation à l'école ou ailleurs ». Cette étude a également révélé que les jeunes victimes d'intimidation via Internet présentent une prévalence légèrement plus élevée, mais non significative de détresse psychologique et de faible estime de soi par rapport aux 	<p>Recommandations : Des programmes de sensibilisation et de soutien psychologique.</p> <p>Limites :</p> <ul style="list-style-type: none"> La mesure utilisée pour évaluer la cyberintimidation n'a pas documenté toutes les expériences possibles vécues. Il est possible que les victimes affichaient une détresse psychologique et une faible estime de soi avant même d'avoir subi de la cyberintimidation. Une recherche longitudinale est conseillée pour observer le phénomène et ses impacts.

						victimes de d'autres formes d'intimidation.	
Compton, L., Campbell, M., et Mergler, A. (2014). Teacher, parent and student perceptions of the motives of cyberbullies. <i>Social Psychology of Education</i> , 17(3), 1–18.	35	Femmes = 4; hommes = 7; tranche d'âge de 25 à 60 ans; durée d'expérience d'enseignement 3 à 31 ans) 12 étant parents (femme = 11; homme = 1; âge moyen = 41,1 ans), 12 étant étudiants (femmes = 7; hommes = 5; âge moyen = 13,9 ans).	Critères d'inclusion : les enseignants devaient enseigner aux élèves de 9e année (13 à 14 ans), les parents devaient avoir un ou des enfants en 9e année ou 10e année (13 à 15 ans) et les étudiants devaient être inscrits en année 9 ou 10 ans (13 à 15 ans). 6 focus groupes Tous les participants étaient de race blanche et issue d'un milieu socio-économique moyen élevé.	Question générale : Quelles différences et / ou similitudes existe-t-il entre les perceptions des enseignants, des parents et des élèves sur la motivation des élèves qui cyberintimident? Questions spécifiques : 1. Quelle est votre compréhension de la cyberintimidation? 2. Quelle est votre compréhension de l'intimidation? 3. Pourquoi pensez-vous que certains élèves se livrent à l'intimidation? 4. Pourquoi pensez-vous que certains élèves se livrent à la cyberintimidation?	Type d'étude : Qualitative (exploratoire) Méthode : Focus groupe avec des discussions informelles générées par un modérateur. Procédure : • Les directeurs de 8 écoles indépendantes ont été contactés et ils ont fourni les noms et les coordonnées des enseignants de 9e année qui ont manifesté leur intérêt d'être impliqué dans l'étude. • Une lettre a été remise dans chaque bulletin scolaire pour inviter les parents d'enfant en 9e ou 10e année • Des étudiants en années de 9e et 10e année dans chaque école ont reçu une conférence du premier auteur et ils ont envoyé formulaire à la maison avec étudiants intéressés pour le consentement parental. • Chaque école conduit trois groupes de discussion (un des enseignants, un des parents et un des élèves). • Chaque groupe de discussion n'a pas duré plus d'une heure et a été enregistré avec le consentement des participants. • Des autorisations éthiques ont été obtenues de l'université et des écoles. Analyse des données • Suivant la méthode spirale de Creswell's (2011) composé de 3 étapes (familiarisation avec les verbatims, analyse thématique et combinaison de certains thèmes) • Triangulation avec le 3e auteur.	<u>1. Quelle est votre compréhension de la cyberintimidation?</u> Les parents et les élèves ont mentionné qu'il y avait un déséquilibre des pouvoirs. Les enseignants ont mentionné qu'une intention de blesser l'autre était parmi la définition de la cyberintimidation. En revanche, la répétition n'a pas été mentionnée comme un facteur par aucun groupe. <u>2. Quelle est votre compréhension de l'intimidation?</u> Seul un déséquilibre de pouvoir a été mentionné par les trois groupes et convenu comme une composante de l'intimidation. Alors qu'une intention de causer un préjudice a été mentionnée par tous les groupes, il y avait un désaccord entre les parents quant à savoir si ce facteur devait être présent pour que le comportement soit considéré comme de l'intimidation. Les trois groupes des participants ont mentionné que l'intimidation pouvait prendre diverses formes (verbales, physiques). <u>3. Pourquoi pensez-vous que certains élèves se livrent à l'intimidation?</u> En ce qui concerne les motivations de l'intimidation traditionnelle, les principaux thèmes qui ont émergé sont : le « Pouvoir et statut », la « différence », la « pression des pairs », « la colère / frustration d'avoir été victime d'intimidation » et le « plaisir / l'ennui ». <u>Les thèmes qui sont revenus le plus fréquemment sont le « pouvoir et le statut », et la « différence »</u> (la race, le poids, l'orientation sexuelle et les habiletés académiques) <u>4. Pourquoi pensez-vous que certains élèves se livrent à la cyberintimidation?</u> En ce qui concerne les motivations de la cyberintimidation, les principaux thèmes qui ont émergé sont : « Éviter les punitions / représailles », l'« anonymat », le « pouvoir et le statut », le « plaisir et l'ennui », et la « facilité ». <u>Les thèmes qui sont revenus le plus fréquemment sont l'« évitement des punitions » et l'« anonymat ».</u>	Les conclusions de cette étude indiquent un besoin d'inclure les opinions des trois groupes (enseignants, élèves et parents) dans les recherches futures. Limites : • Les chercheurs ne savaient pas quelles expériences personnelles les participants avaient avec l'intimidation et la cyberintimidation. • Le petit nombre de participants impliqués et la nature de leur recrutement. Cela pourrait biaiser les résultats de cette étude. • Les résultats de cette étude indiquent que certains participants ne comprenaient pas pleinement ce qu'était l'intimidation et la cyberintimidation.

<p>Fanti, K. A., Demetriou, A. G., et Hawa, V. V. (2012). A longitudinal study of cyberbullying: Examining risk and protective factors. <i>European Journal of Developmental Psychology</i>, 9(2), 168–181.</p>	1,416	11-14 ans	13 collègues ont été choisis au hasard (12 publics, 1 privé) dans trois des quatre écoles districts (Lefkosia, Larnaca, Lemeso) à Chypre.	Le but de la présente étude était d'examiner les facteurs de risque et de protection possibles qui pourraient être associés à la cyberintimidation et à la cyber victimisation, un domaine d'enquête qui a reçu peu d'attention empirique conformément au modèle écologique	<p><u>Étude longitudinale - quantitative</u></p> <p><u>Régressions linéaires hiérarchiques</u></p> <p><u>Mesures :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Inventory of Callous-Unemotional Traits - Media violence Exposure (MVE) - Multidimensional - Scale of Perceived Social Support. - The Student Survey of Bullying Behaviour-Revised 	<p><u>Facteurs de risque</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - CU traits traits, narcissism, and impulsivity) constitue des traits facteurs de risque pour la participation à la cyberintimidation. (cyberintimideur) - L'exposition à la violence dans les médias (pour les 2) - Les garçons sont plus à risque - Composition de la famille <p><u>Facteur de protection :</u> protection des parents et support social</p>	<p><u>Limites :</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Des points de mesure supplémentaires dans le temps auraient permis d'étudier les trajectoires de changement dans le temps. 2. Les données étaient basées uniquement sur l'auto-déclaration des adolescents pour toutes les variables, et les corrélations entre elles auraient pu être gonflées en raison de la variance de la méthode partagée.
<p>Fisher, E. (2013). From Cyber Bullying to Cyber Coping: The Misuse of Mobile Technology and Social Media and Their Effects on People's Lives. <i>Business and Economic Research</i>, 3(2), 127-145</p>		35 à 55 ans et qui ont 10 à 30 ans d'expérience pratique	Il a été demandé aux participants quelles étaient leurs expériences en matière de cyberint. et d'utilisation abusive de la technologie mobile dans les affaires judiciaires et de fournir des détails appropriés pour étayer leurs déclarations sous réserve des limitations de la protection des données.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dans quelle mesure la cyberintimidation est-elle vraiment répandue ? Les effets sont-ils aussi graves que ceux rapportés par les médias ? 2. Quelles solutions pratiques et réalisables peuvent être développées pour améliorer et accroître la sécurité en ligne des jeunes ? 3. Existe-t-il une lacune potentielle entre la formation à la sécurité en ligne existante et les conseils est fourni par les autorités éducatives, les parents et les employeurs ? 4. Comment les contributions aux connaissances issues de cette recherche peuvent-elles être appliquées concrètement pour les jeunes et les adultes à mieux faire face aux incidents de cyberintimidation ou de technologie mobile abuser de ? 	<p>Recherche qualitative</p> <p>Approche de recherche interprétative constructiviste</p> <p>Une approche de recherche quantitative a été utilisée pour saisir des informations statistiques pertinentes affaires judiciaires et de renforcer les conclusions tirées de ces preuves.</p> <p>Entrevues semi-structurées</p> <p>Méthodes :</p> <p>Une revue de la littérature, des reportages/études médiatiques pertinents, des affaires judiciaires (section 1.2) et des entretiens en face à face</p> <p>Triangulation</p>	<p><u>Comment améliorer l'application E-Safety et le classement des solutions envisagées</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Construire l'estime de soi et développer des stratégies de coping <p>H1 : Il existe une relation proportionnelle entre l'utilisation de la technologie mobile et des médias sociaux et une augmentation de la violence domestique/blessures corporelles aggravées (GBH).</p> <p>H2 : Les opérateurs de téléphonie mobile et les fournisseurs de sites de médias sociaux s'acquittent de leurs responsabilités sociales en éduquant davantage les jeunes à l'utilisation sûre des technologies et des applications associées.</p> <p>H3 : Les gens utilisent la technologie mobile et les médias sociaux comme substituts aux communications en face à face. Cela affecte négativement la capacité à socialiser et à développer des relations interpersonnelles.</p> <p>H4 : Les parents, les enseignants et les employeurs manquent à leur devoir de diligence de s'approprier la fourniture aux jeunes de conseils pratiques adaptés au public visé. Des régimes incitatifs pourraient améliorer cette situation.</p>	<p>Limite :</p> <p>Petit nombre de juges de district et d'avocats de la Magistrates Court de Swindon.</p> <p>Conclusion :</p> <p>Des recherches supplémentaires devraient être menées pour évaluer et confirmer le coût réel pour l'économie des effets de la cyberintimidation tels que la perte de revenus pour les employeurs, l'embauche de plus de conseillers dans les établissements d'enseignement et le besoin de professionnels du droit supplémentaires.</p>

				<p>Les hypothèses suivantes ont été construites :</p> <p>H1 : L'utilisation accrue des téléphones portables et de sa technologie entraîne des niveaux de activités criminelles. Il existe une relation proportionnelle entre l'utilisation de la technologie mobile et les médias sociaux et une augmentation de la violence domestique / lésions corporelles aggravées (GBH)</p> <p>H2 : Les opérateurs de téléphonie mobile et les fournisseurs de sites de médias sociaux se déchargent de leurs responsabilités d'éduquer davantage les jeunes à l'utilisation sécuritaire des technologies et applications associées</p> <p>H3 : Les gens utilisent la technologie mobile et les réseaux sociaux comme substituts au face à face communications. Cela affecte la capacité à socialiser et à développer des relations interpersonnelles négativement.</p> <p>H4 : Les parents, les enseignants et les employeurs manquent à leur devoir de diligence</p>			
--	--	--	--	---	--	--	--

				<p>de s'approprier la fourniture aux jeunes de conseils pratiques adaptés au public visé. Des régimes incitatifs pourraient améliorer cette situation.</p> <p>L'objectif et le but de cette recherche sont de proposer de nouvelles approches pratiques pour lutter contre le cyber-harcèlement et l'utilisation abusive de la technologie mobile principalement chez les jeunes et comment celles-ci devraient être appliquées pour les faire fonctionner efficacement.</p>			
<p>Goodboy, A. K., Martin, M. M., et Rittenour, C. E. (2016). Bullying as a display of social dominance orientation. <i>Communication Research Reports</i>, 33(2), 159-165.</p>	186	18-36 ans	<p>106 hommes et 79 femmes</p> <p>Asiatiques (n = 3), Hispaniques (n = 7), Amérindiens (n = 2), Noir/Afro-américain (n = 12), Blanc/Caucasien (n = 156) et autre (n = 6).</p>	<p>H1 : L'orientation vers la dominance sociale sera corrélée positivement avec l'intimidation autodéclarée des autres (victimisation physique, manipulation sociale, victimisation verbale, atteintes aux biens) à l'école secondaire.</p> <p>RQ1 : Le sexe modère-t-il les relations entre l'orientation de dominance sociale et l'intimidation d'autrui autodéclarée (victimisation physique, manipulation sociale, victimisation verbale, atteintes aux biens) au secondaire ?</p>	<p>Corrélationnelle</p> <ul style="list-style-type: none"> Les participants ont répondu à une enquête anonyme qui mesurait leur orientation actuelle de dominance sociale et leurs rapports rétrospectifs d'intimidation d'autres élèves du secondaire (du collège au lycée). Social Dominance Orientation Scale (14 items) 	<p>Démontrer les liens entre une orientation de domination sociale et la victimisation couvrant un large éventail de groupes sociaux, nous avons trouvé des résultats positifs associations <u>démontrant que la propension des jeunes à intimider au secondaire coexiste avec leur adhésion actuelle au mythe selon lequel les inégalités sociales sont justes.</u></p> <p>De plus, ces relations entre SDO et les formes physiques de harcèlement (victimisation physique et atteintes aux biens) sont modérées par le sexe ; <u>c'est-à-dire que ces relations conditionnelles étaient significatives pour les intimidateurs masculins.</u> Les scores d'orientation de dominance sociale des hommes surpassent ceux des femmes</p>	<p>Conclusion :</p> <p>Cette étude renforce notre compréhension des moteurs cognitifs des comportements d'intimidation. SDO apparaît comme le potentiel pour les chercheurs qui veulent expliquer – et ultimement réduire – la victimisation au secondaire. Ce trait peut être particulièrement important pour comprendre les intimidateurs masculins qui ont tendance à adopter des formes plus physiques d'intimidation à l'école. Pris ensemble, cela atteste de l'utilité de considérer les classements des groupes sociaux pour expliquer l'adoption de l'intimid. dans les écoles américaines.</p>

<p>Heirman, W. et Walrave, M. (2012) Predicting adolescent perpetration in cyberbullying: An application of the theory of planned behavior. <i>Psicothema</i>, 24, pp. 614-620</p>	<p>1042 répondants (519 hommes et 523 femmes)</p>	<p>12-18 ans</p>	<p>Un échantillonnage stratifié par grappes a été appliqué pour recruter les répondants.</p> <p>Six écoles ont été sélectionnées.</p> <p>Critères d'inclusion : Niveau scolaire (première, deuxième et troisième année) et trois types de scolarisation belges (enseignement secondaire général; formation technique ou artistique; formation professionnelle)</p>	<p>Un premier objectif de la présente étude est donc d'examiner si l'« attitude » des adolescents à l'égard de la cyberintimidation permet de prédire leur motivation à se livrer à cette forme de comportement déviant en ligne.</p> <p>Un deuxième objectif de la présente étude est donc d'examiner si la « norme subjective » perçue par les adolescents sur la cyberintimidation prédit leur intention comportementale de l'exécuter.</p> <p>En tant que troisième objectif de cette étude, les chercheurs veulent examiner si les adolescents qui « perçoivent la cyberintimidation comme facile à réaliser », manifesteront une plus grande intention de l'exécuter.</p> <p>L'objectif final de cette étude est de vérifier si l'« intention de cyberintimidation » est un prédicteur significatif de la perpétuation autodéclarée de cyberintimidation par les adolescents.</p>	<p>Type d'étude : Quantitative Instruments de mesure :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Self-reported cyberbullying perpetration • Intention to cyberbully • Attitude towards cyberbullying • Subjective norm on cyberbullying • Perceived importance of the opinion of peers, parents and teachers/other school personnel • Perceived behavioral control <p>Procédures :</p> <ul style="list-style-type: none"> • En janvier 2011, les répondants devaient remplir un premier questionnaire comprenant les mesures de l'« attitude », la « norme subjective » et le « contrôle comportemental perçu » de la cyberintimidation. Trois mois plus tard, en avril 2011, un questionnaire de suivi a été administré. • Analyse des données : • La modélisation d'équations structurelles (SEM) a été appliquée à les données collectées à l'aide de Mplus 6 (Muthén & Muthén, 2010). • Les données ont été analysées selon l'approche en deux étapes suggérées par Anderson et Gerbing (1988). • Les variables « intention comportementale des répondants » de cyberintimider quelqu'un et les « comportements de cyberintimidation autodéclarée » ont été saisis comme variables endogènes dans le modèle. • Étant donné que la perpétuation de cyberintimidation autodéclarée est une variable dépendante catégorielle non normalement distribuée, WLSMV a été utilisé comme estimateur robuste 	<p>Un total de 12,1% (n = 104; valide N = 861) des répondants ont déclaré avoir cyberintimidé quelqu'un qu'ils connaissaient en ligne ou hors ligne une fois (8,7%; n = 75) ou plusieurs fois (3,4%; n = 29) au cours des trois derniers mois avant le deuxième questionnaire. En ce qui concerne la victimisation, 6,3% (n = 54; valide N = 858) ont déclaré avoir été victimes de cyberintimidation une fois (4,7%; n = 40) ou plusieurs fois (1,6%; n = 14) au cours des trois derniers mois.</p> <p>Modèle de structure :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dans l'ensemble, les indices d'ajustement indiquent un ajustement acceptable pour le TPB comme modèle de recherche. • Les analyses ont révélé que les trois principaux facteurs – « attitude », « norme subjective » et « contrôle comportemental perçu » - expliquaient 44,8% de la variance totale de l'intention des adolescents de pratiquer la cyberintimidation. • L'« intention comportementale » représentait 33,2% de la variance de la perpétuation de cyberintimidation autodéclarée • Les analyses ont révélé que l'« attitude » est le prédicteur le plus important de l'« intention comportementale » des adolescents de commettre de la cyberintimidation, indiquant que plus l'« attitude » des adolescents est favorable à la cyberintimidation, plus ils vont démontrer l'intention de pratiquer la cyberintimidation. • La « norme subjective » était significativement associée à la cyberintimidation, selon laquelle les adolescents qui perçoivent une pression sociale négative de la part d'autres personnes importantes dans leur vie, montraient moins d'intention de s'engager dans la cyberintimidation. • Le « contrôle comportemental perçu affectait » de manière significative l'intention des adolescents à cyberintimider. Les adolescents qui perçoivent la cyberintimidation comme étant un comportement facile à appliquer seront plus enclins à le faire. • Les résultats des analyses ont montré que dans la correspondance avec le TPB, la « perpétuation de cyberintimidation autodéclarée » était fortement déterminée par l'« intention comportementale » des adolescents de l'exécuter. 	
--	---	------------------	---	---	--	--	--

					non normal dans les analyses SEM.		
Hinduja, S., et Patchin, J. W. (2008). Cyberbullying: An exploratory analysis of factors related to offending and victimization. <i>Deviant Behavior</i> , 29, 129–156.	1378	En bas de 18 ans.	La grande majorité étaient de race blanche ou de race blanche (80 %) et originaires des États-Unis (74,6 %), et l'âge moyen des répondants était de 14,8 ans.	L'objectif de la recherche est de déterminer quels facteurs sont liés à la participation ou à l'expérience de la cyberintimidation.	<p>Étude exploratoire - qualitative</p> <p>Une méthodologie d'enquête en ligne a été utilisée pour recueillir des données auprès de plus de 6 800 répondants au cours du 22 décembre 2004 et du 22 janvier 2005 sur leurs expériences d'intimidation électronique (en tant que victime, agresseur et témoin)</p> <p>Mesures : Deux mesures générales de cyberintimidation (une pour la victimisation et une pour la délinquance) ont été utilisées et englobent toutes les formes de cyberintimidation.</p> <p>De plus, deux mesures sérieuses de cyberintimidation ont été utilisées dans le but de comprendre les facteurs liés aux formes les plus dégradantes de cyberintimidation.</p> <p>Analyse : Des statistiques descriptives seront présentées pour mieux comprendre la nature de l'échantillon considéré.</p> <p>Deuxièmement, la localisation des expériences de cyberintimidation sera explorée afin de déterminer quel environnement en ligne est le plus propice à l'intimidation.</p> <p>Troisièmement, une série de modèles de régression logistique bivariée sera calculée pour évaluer individuellement.</p>	<p>Premièrement, les résultats indiquent que la cyberintimidation ne fait pas de discrimination fondée sur le sexe ou la race.</p> <p>Deuxièmement, les travaux actuels ont révélé un lien entre la cyberintimidation et l'intimidation traditionnelle dans les cours d'école. Les jeunes victimes d'intimidation à l'école ou à proximité sont beaucoup plus susceptibles d'être victimes de cyberintimidation. Ceux qui intimident hors ligne semblent également intimider en ligne.</p> <p>Enfin, les précisions qualitatives fournies par les victimes attestent également du caractère virulent du cyberharcèlement. Beaucoup de jeunes ont déclaré avoir été physiquement menacés.</p>	<p>Limitations :</p> <p>La collecte de données s'est déroulée entièrement au moyen d'un format Web.</p> <p>Les travaux actuels ont utilisé un échantillon de commodité, où les individus ont été choisis pour l'étude parce qu'ils sont disponibles. Aucune généralisation n'est possible</p> <p>Il convient également de souligner le fait qu'il n'est pas possible de savoir pleinement si chaque répondant à un sondage en ligne était tout à fait exact dans sa représentation de qui il est et des expériences de cyberintimidation qu'il a eues.</p>
Kim, S., Kimber, M., Boyle, M. H., & Georgiades, K. (2019). Sex Differences in the Association Between Cyberbullying Victimization and Mental Health, Substance Use, and Suicidal Ideation in Adolescents. <i>Canadian Journal of psychiatry. Revue canadienne de psychiatrie</i> , 64(2), 126–135.	10 398 étudiants	Grade 7 to 12 (Moyenne d'âge 15,6 ans)	Ontario, Canada	Examiner les différences entre les sexes dans l'association entre la victimisation par cyberintimidation et la santé mentale (détresse psychologique et délinquance), l'utilisation de substances (drogues et tabac, beuverie), et l'idéation suicidaire	<p>Les données proviennent du Sondage sur la consommation de drogues et la santé des élèves de l'Ontario (SCDSEO; 2013, N = 10 272, 7e à 12e année). L'échantillon pour les analyses comprend 4 940 élèves (âge moyen = 15,1 ans, masculins = 43,3%). Une série de modèles de régression logistique binaire multi-niveaux a été menée séparément pour les adolescentes et les adolescents afin de quantifier la force de l'association entre la victimisation par cyberintimidation et les résultats</p>	<ul style="list-style-type: none"> Les adolescentes ont signalé une prévalence significativement plus élevée de victimisation par cyberintimidation (une fois, 9,4 % ; deux fois ou plus, 13,3 %) par rapport aux adolescents de sexe masculin (une fois, 8,3 %, deux fois ou plus, 7,8 %). L'exposition à la victimisation par cyberintimidation était associée à un risque accru de détresse psychologique, d'idées suicidaires et de délinquance chez les adolescentes et les adolescents (les rapports de cotes ajustés variaient de 1,76 à 4,63); cependant, les effets étaient plus prononcés chez les femmes. 	Les adolescents exposés à la victimisation par cyberintimidation démontrent des probabilités accrues de mauvaise santé mentale, de résultats d'utilisation de substances, et d'idées suicidaires. La présente étude révèle un risque accru chez les adolescents, comparativement aux adolescents. Ces résultats viennent à l'appui du besoin d'élaborer et d'évaluer des interventions préventives ciblées conçues pour

				chez les adolescents.	de l'étude, après avoir pris en compte les formes traditionnelles d'intimidation et les covariables dermatologiques.	<ul style="list-style-type: none"> Chez les femmes, mais pas chez les hommes, les probabilités de déclarer une détresse psychologique, des idées suicidaires et la délinquance ont augmenté (de façon progressive) avec une exposition plus fréquente à la victimisation par cyberintimidation. La victimisation par cyberintimidation était associée à une probabilité accrue de consommation de substances chez les adolescents uniquement chez les femmes. 	les adolescentes et les adolescents
Kowalski, R. M., et Limber, S. P. (2007). Electronic bullying among middle school students. <i>Journal of Adolescent Health</i> , 41(6, Suppl.), S22–S30.	3767	6e à 8 ^e année	École primaire du sud-est et du nord-ouest des États-Unis 1 915 filles et 1 852 garçons	La présente étude a examiné la prévalence de l'intimidation électronique chez les élèves du secondaire.	Les participants ont rempli un ensemble de questionnaires comprenant le questionnaire Olweus Bully/Victim en 39 points et un questionnaire en 23 points qui examinait les expériences des participants en matière de harcèlement électronique.	<p>Parmi les étudiants, 11 % avaient été victimes d'intimidation électronique au moins une fois au cours des deux derniers mois ; 7 % étaient des intimidateurs/victimes ; et 4 % avaient intimidé quelqu'un d'autre par voie électronique au moins une fois au cours des 2 mois précédents.</p> <p>Près de 50 % de la population adolescente utilise des téléphones portables ; 97% utilisent Internet, et une grande partie d'entre eux l'utilisent quotidiennement.</p> <p>Parmi les personnes non impliquées dans l'intimidation traditionnelle en tant que victimes ou auteurs, 6,4 % ont été victimes d'intimidation électronique, 2,4 % ont perpétré de l'intimidation électronique et 2,4 % ont été des intimidateurs/victimes électroniques.</p> <p>Les données mettent en évidence les différences entre les sexes dans la fréquence de l'intimidation électronique, les filles étant plus nombreuses que les garçons.</p> <p>Les méthodes les plus fréquemment signalées étaient la messagerie instantanée, les salons de discussion, les sites Web et le courrier électronique.</p> <p>Des différences entre les différents niveaux ont été observées d'une méthode à l'autre n'est pas tout à fait surprenant. Au fur et à mesure que les enfants progressent au collège, ils passent plus de temps sur les ordinateurs et les technologies connexes (par exemple, les PDA), et ils deviennent plus habiles à les utiliser.</p> <p>L'un des problèmes les plus problématiques de l'intimidation électronique par rapport à l'intimidation traditionnelle est l'anonymat associé à l'intimidation électronique.</p>	<p>Les parents devraient être proactif dans les discussions sur la cyberintimidation avec leurs enfants.</p> <p>Les administrateurs scolaires doivent s'efforcer d'éduquer les élèves, les enseignants et le personnel sur l'intimidation électronique, ses dangers et ce qu'il faut faire si elle est suspectée. Ils doivent également s'assurer que les règles et politiques de l'école relatives à l'intimidation incluent l'intimidation électronique.</p>
Kowalski, R., & Limber, S. (2013). Psychological, physical, and academic correlates of cyberbullying and traditional bullying.	433 femmes et 485 hommes	11-19 ans	Ils sont des étudiants en Pennsylvanie pendant l'automne 2007 et qui se sont portés volontaire	Examiner la relation entre les expériences des enfants et des adolescents avec la cyberintimidation et l'intimidation	Méthode et procédure: Une enquête développée par les auteurs a été utilisée pour évaluer la prévalence de l'intimidation traditionnelle et la cyberintimidation en plus de la	<p><i>Intimidation traditionnelle</i> : 50% ont rapporté être intimidé au moins une fois dans les derniers mois; 17% ont indiqué intimider les autres à l'école; 19% rapporte intimidé et se faire intimidé. 49% n'ont pas été impliqué dans l'intimidation.</p>	Limite : Étude non longitudinale

<p>The Journal of Adolescent Health, 53(1), 13–20.</p>			<p>pour participer à une enquête en milieu scolaire.</p>	<p>traditionnelle et santé psychologique, la santé physique et la performance académique.</p> <p>Hypothèse : Nous avons émis l'hypothèse qu'il y aurait un chevauchement important mais non complet dans l'implication dans ces deux types d'intimidation.</p> <p>Deuxièmement, nous étions intéressés à examiner non seulement les corrélats possibles de la cyberintimidation, mais aussi comment ces corrélats se comparent à ceux vécus par les enfants impliqués dans l'intimidation traditionnelle.</p> <p>Troisièmement, compte tenu de l'accessibilité des victimes électroniques à leurs agresseurs et du caractère souvent anonyme des échanges électroniques, les cybervictimes rapporteraient des comportements problématiques tout aussi négatifs, sinon plus négatifs, que les victimes d'intimidation traditionnelle.</p>	<p>variété des facteurs académique et psychosocial qui y seraient relié.</p> <p>Mesure de l'intimidation traditionnelle : série de questions démographiques.</p> <p>Mesure de la cyberintimidation : l'étudiant s'est fait lire la description de la cyberintimidation et la prévalence était évalué sur combien de fois ils ont été cyberintimider ou cyberintimider les autres.</p> <p>Mesure de la performance scolaire : L'association entre l'intimidation traditionnelle et la cyberintimidation.</p>	<p>Sexe différence : Les femmes rapportent avoir plus d'anxiété et plus de problèmes de santé.</p> <p>Facteurs : Anxiété, dépression, idées suicidaires et les notes d'école</p> <p><i>Cyberintimidation :</i> 10% ont rapporté être cyberintimidé au moins une fois pendant les derniers mois; 6% ont cyberintimidé les autres; 5% ont cyberintimidé et ont été victime. 70% n'ont pas été impliqué dans la cyberintimidation dans les derniers mois.</p> <p>Interaction entre la cyberintimidation et les notes ont été observé avec 3 variables : anxiété, dépression et la santé. Donc, autant les élèves cyberintimidité que les victimes ont eu un plus haut taux d'anxiété et de dépression, et plus de problèmes de santé.</p> <p>Les élèves du middle school et de l'école secondaire n'ont pas différé dans les effets de l'intimidation traditionnelle.</p> <p>Aucun effet significatif n'a été relié au sexe.</p> <p>Autres : Forte relation entre l'intimidation traditionnelle et l'anxiété, et entre la cyberintimidation et la dépression.</p>	
<p>Mindrila, D., Moore, L., et Davis, P. (2015). Cyber-Victimization and Its Psychosocial Consequences: Relationships with Behavior Management and Traditional Bullying.</p>	<p>L'échantillon résultant comprenait 498 enfants (8,5 %)</p>	<p>Âge moyen de 15 ans (écart-type = 1,8)</p>	<p>Les ménages sont sélectionnés pour l'ENVC, à l'aide d'un plan d'échantillonnage en grappes à plusieurs degrés stratifié.</p>	<p>La présente étude vise à relier les résultats précédents en intégrant ces relations dans un modèle complexe, qui permet l'estimation</p>	<p>Source des données : Les données de la présente étude ont été recueillies par le National Center for Education Statistics (NCES) et le Bureau of Justice Statistics (BJS) des États-Unis, à l'aide du School Crime Supplement (SCS) de 2011 de la National Crime Victimization</p>	<p>Résultats : Les résultats ont montré que, lorsque la gestion du comportement augmentait son efficacité d'une unité, l'intimidation traditionnelle diminuait de 0,260 ; une diminution d'une unité de l'intimidation était associée à une diminution de 0,414 de la cybervictimisation. Par conséquent, l'effet</p>	<p>Des recherches supplémentaires utilisant des données d'autres années de collecte sont nécessaires pour déterminer dans quelle mesure les résultats sont cohérents dans le temps.</p> <p>De plus, les relations identifiées dans cette étude ne font que</p>

Journal of Research in Education, 25(2), 53-61.			En 2011, un total de 6 547 répondants NCVS ont été présélectionnés pour le SCS 2011, et 5 857 répondaient aux critères pour répondre à l'enquête. À partir de cet échantillon, des personnes ayant au moins une expérience de cybervictimisation ont été sélectionnées pour la présente étude.	simultanée d'une multitude d'effets directs et indirects à l'aide des mêmes données. Le modèle hypothétique postule que la gestion du comportement en milieu scolaire prédit moins d'intimidation et, par conséquent, moins de cybervictimisation. De plus, les chercheurs supposent que des niveaux accrus de cyber-victimisation prédisent plus de peur, évitent les comportements, ont moins d'amis à l'école, portent des armes et, par conséquent, s'engagent dans des conflits physiques.	Survey (NCVS). L'ECS a été menée en 1989, 1995 et tous les deux ans depuis 1999. Les réponses au SCS ont été résumées en un ensemble de variables mesurant a) l'efficacité de la gestion du comportement à l'école de l'enfant (bm), b) la mesure dans laquelle les répondants ont été victimes de harcèlement traditionnel (bul); c) la mesure dans laquelle les répondants ont été victimes de cybervictimisation (cyv); d) la mesure dans laquelle les répondants ont ressenti de la peur (peur); e) la mesure dans laquelle les répondants ont manifesté des comportements d'évitement (éviter); f) la mesure dans laquelle les répondants ont accepté d'avoir un pair à l'école (peerf); g) le nombre de fois où les répondants ont été dans des conflits physiques (bagarres); et h) s'ils ont apporté différents types d'armes à l'école pendant l'année scolaire en cours (arme). Une liste des abréviations des variables est fournie ci-dessous (tableau 2). Les variables bm, bul, cyv, peur, éviter et arme sont des scores composites créés en additionnant les réponses à plusieurs éléments de l'enquête. Les éléments de l'enquête représentés par chaque variable, ainsi que les options de réponse et les valeurs numériques attribuées sont répertoriés dans l'annexe. Toutes les variables ont été standardisées en tant que scores z (moyenne = 0, écart type = 1) avant d'être utilisées pour d'autres analyses statistiques. Analyse des données : - Pour étudier la distribution des données, les chercheurs ont calculé des indices univariés d'asymétrie et d'aplatissement pour chaque variable composite. - Analyse de trajectoire	indirect de la gestion du comportement scolaire sur la cybervictimisation était de -.11. La deuxième relation la plus forte était entre la cyber-victimisation et l'évitement. Cette relation est particulièrement intéressante parce que la cyber-victimisation s'est produite dans le cyber-espace, alors que la variable composite éviter mesurait l'évitement des activités liées à l'école et des emplacements physiques à l'intérieur et à l'extérieur de l'enceinte de l'école (par exemple, l'entrée à l'école, le chemin le plus court pour se rendre à l'école, cafétéria, toilettes, stationnement, etc.). Des relations significatives ont également été trouvées entre la cyber-victimisation et d'autres conséquences psychosociales, telles que la peur et le fait d'avoir moins d'amis. Bien que ces relations ne soient pas fortes, elles étaient statistiquement significatives et confirmaient les conclusions d'autres chercheurs.	commencer à décrire le phénomène de cyber-victimisation. Des recherches supplémentaires utilisant des procédures de classification axées sur la personne sont nécessaires pour décrire plus en détail les caractéristiques des cyber-victimes et pour développer une typologie de la cyber-victimisation. De plus, les relations entre la cyber-victimisation et d'autres facteurs de risque (par exemple, les difficultés d'interaction sociale, le manque de participation aux activités scolaires, etc.) devraient être étudiées pour faciliter la prévention et l'identification précoce de la cyber-victimisation.
Patchin, J. W. et Hinduja, S. (2006). Bullies move beyond the schoolyard: A preliminary look at cyberbullying. Youth Violence and Juvenile Justice, 4(2), 123-147	571 répondants	384 avaient moins de 18 ans (67,3 %, ci-après appelé l'échantillon des jeunes). la plupart des répondants avaient entre 12 et 20 ans, et l'âge moyen de	Dans les deux groupes, la grande majorité des répondants étaient des femmes. Cette constatation est probablement attribuable à la nature du site	Explorer la nature et l'étendue de la cyberintimidation. Le but est d'évaluer leurs perceptions et expériences avec l'intimidation électronique.	Une méthodologie d'enquête a donc été conçue pour collecter des données en participants de se rappeler et de raconter leurs pratiques et expériences de cyberintimidation via un questionnaire lié au site Web officiel d'un artiste de musique populaire vénéré par le groupe d'âge cible. L'enquête a été active	Implication cyberintimidation : Notamment, 60,0 % des répondants ont été ignorés par d'autres lorsqu'ils étaient en ligne, 50,0 % ont déclaré avoir été méprisés par d'autres, près de 30,0 % ont été insultés et 21,4 % ont été menacés par d'autres. De plus, une proportion importante de jeunes ont été harcelés par d'autres (19,8 %) ou se sont moqués d'eux (19,3 %) ou ont fait courir des rumeurs à leur sujet par d'autres (18,8 %).	<ul style="list-style-type: none"> • Pas possibilité de généralisation des résultats • Risque questionnaires en ligne.

		l'échantillon de jeunes était de 14,1 ans.	Web sur lequel le sondage était lié (une vedette féminine de la musique pop). De même, la grande majorité des répondants étaient de race blanche.		entre le 1er mai 2004 et le 31 mai 2004.	<p>Les chercheurs ont également demandé aux jeunes à quelle fréquence l'intimidation s'était produite au cours des 30 derniers jours. Le tableau 4 présente 83 jeunes ont déclaré avoir été victimisés dans un salon de clavardage en moyenne 3,36 fois au cours des 30 derniers jours. Un jeune a déclaré avoir été victime d'intimidation dans un salon de discussion 50 fois au cours des 30 derniers jours.</p> <p>L'intimidation via la messagerie texte et le courrier électronique sur ordinateur s'est également produite fréquemment au cours des 30 jours précédents.</p> <p>Le tableau 5 montre les effets négatifs associés à l'intimidation en ligne sur les victimes. Par exemple, 42,5 % des victimes étaient frustrées, près de 40,0 % se sentaient en colère et plus de 27,0 % se sentaient tristes. Près d'un tiers (31,9 %) ont déclaré que cela les affectait à l'école, tandis que 26,5 % ont déclaré que cela les affectait à la maison. Seuls 22,1 % n'étaient pas gênés par le harcèlement qu'ils subissaient et moins de 44,0 % ont déclaré que le harcèlement ne les affectait pas.</p> <p>Le tableau 6 décrit la réaction des victimes de harcèlement en ligne. Notamment, près de 20 % des victimes ont été contraintes de rester hors ligne, tandis que près de 32 % ont dû se retirer de l'environnement d'une manière ou d'une autre. Les victimes ont également révélé une hésitation à parler aux autorités de leurs expériences. Même si la plupart se sont confiées à un ami en ligne (56,6 %), moins de 9,0 % des victimes ont informé un adulte.</p> <p>Il n'y avait aucune association statistiquement significative entre l'âge, la race ou le sexe et qui est susceptible d'être victime d'intimidation en ligne.</p> <p>Au total, 75 % des jeunes qui ont intimidé les autres en ligne ont été victimes d'intimidation, alors que moins de 25 % des jeunes intimidateurs n'ont jamais été à l'autre bout de ces actions malveillantes ($\chi^2 = 42,866$; $p < 0,001$).</p>	
Hinduja, Sameer, et Justin Patchin. « Cyberbullying: An Exploratory Analysis of Factors Related to Offending and Victimization ». Deviant Behavior - DEVIANT BEHAV 29 (22 janvier 2008): 129-56.	680 gars et 698 filles Total : 1378	En bas de 18 ans	Caucasien ou blanc (80%), USA (74,6%) Âge moyen : 14,8 ans	Le but de la recherche est de déterminer quels sont les facteurs liés à la participation ou à l'expérience de la cyberintimidation.	Qualitative Méthode : Questionnaire en ligne envoyé à des sites qui ciblaient les adolescents Variable dépendante : 2 mesures générale sur la cyberintimidation (la victimisation et l'agresseur)	Résultats : Par exemple, plus de 32 % des garçons et plus de 36 % des filles ont été victimes de cyberintimidation, tandis qu'environ 18 % des garçons et 16 % des filles ont déclaré avoir harcelé d'autres personnes en ligne. Fait intéressant, il n'y avait pas de différence statistiquement significative entre les garçons et les filles	Biais : Échantillon 82% féminin (ils ont éliminé le nombre de réponse féminine pour équivaloir celle des garçons) Collecte d'informations via le web Utilisation d'un échantillon de commodité. (Personnes choisies car disponible)

					<p>Deux mesures sérieuses de cyberintimidation ont été utilisées dans le but de comprendre les facteurs liés aux formes les plus dégradantes de cyberviolence</p> <p>Variabes indépendantes : Variables démographiques (sexe, ethnicité, etc.)</p> <p>Dans un premier temps, des statistiques descriptives seront présentées pour mieux comprendre la nature de l'échantillon considéré.</p> <p>Deuxièmement, la localisation des expériences de cyberintimidation sera explorée afin de déterminer quel environnement en ligne est le plus propice à l'intimidation.</p> <p>Troisièmement, une série d'analyses logistiques bivariées des modèles de régression seront calculés pour évaluer individuellement l'impact des variables prédictives sur toutes les formes de cyberintimidation. Enfin, plusieurs modèles de régression logistique multiple seront calculés aux fins de l'examen du net effet des comportements problématiques des adolescents (en tenant compte du sexe, race et âge) sur la cyberintimidation grave. La régression logistique est la technique idéale pour tenter d'identifier un profil de cyberintimidation parce qu'il estime les probabilités d'être une victime ou un délinquant sur la base de l'indépendance variables considérées.</p>	<p>Les jeunes étaient le plus souvent victimisés dans une salle de clavardage ou par message texte sur ordinateur, tandis que les filles étaient plus susceptibles que les garçons de déclarer avoir été victimisées par courrier électronique (13 % et 9,7 %, respectivement).</p> <p>Analyse de régression logistique : Il n'y avait pas de différences statistiquement significatives dans l'agression et la victimisation selon le sexe ou la race.</p> <p>Les jeunes plus âgés étaient plus susceptibles de déclarer avoir été victimisés.</p> <p>Plus les répondants passaient de temps sur Internet et plus ils étaient compétents en informatique, plus ils étaient susceptibles d'être victimes de cyberintimidation.</p> <p>Un certain nombre de comportements inadaptés hors ligne semblent être liés à la cyberintimidation. Les répondants qui ont déclaré des problèmes scolaires récents, des compts agressifs ou la consommation de substances étaient plus susceptibles que leur contrepartie d'être victime de cyberintimidation, à la fois en tant qu'agresseur et victime. Toutes ces relations étaient statistiquement significatives</p> <p>L'expérience de l'intimidation traditionnelle dans la cour d'école était liée à un risque accru d'être victime de cyberintimidation.</p> <p>Plusieurs des comportements problématiques hors ligne ont été inclus dans un modèle multivarié pour expliquer la victimisation grave par cyberintimidation (tableau 3) et la délinquance (tableau 4) tout en contrôlant les caractéristiques démographiques. Alors que les résultats bivariés initiaux n'indiquaient aucune différence statistiquement significative entre le sexe et la race pour toutes les formes de cyberintimidation, cette étape de l'analyse déterminera si les relations entre les comportements problématiques hors ligne et l'intimidation grave en ligne demeurent tout en les maintenant constantes. Presque tous les problèmes de comportement hors ligne étaient liés à une augmentation statistiquement significative du risque de victimisation et d'infraction graves liées à la cyberintimidation.</p>	<p>Il convient également de souligner le fait qu'il n'est pas possible de savoir pleinement si chaque répondant à un sondage en ligne était tout à fait exact dans sa représentation de qui il est et des expériences de cyberintimidation qu'il a eues.</p> <p>Futur : mieux contrôler la méthodologie de l'échantillonnage</p>
Rémond, J.-J., Kern, L. et Romo, L. (2015). Étude sur la « cyberintimidation » : cyberbullying, comorbidités et mécanismes d'adaptations.	272 personnes	16-18 ans et des adultes 43 personnes par internet (moyenne d'âge 26 ans plus ou moins 10 ans)	Critères d'inclusion : Participants sachant lire et écrire le français Critères d'exclusion : Les personnes	L'objectif principal de cette étude est de connaître la prévalence des victimes de cyberintimidation, sur un échantillon de jeunes Français	Type d'étude : Quantitative Procédure : Une lettre d'information et des consignes orales ont été fournies avec un formulaire de consentement aux lycéens d'une seule école précisément. Ensuite, il a été accessible par internet	Statistiques descriptives : <ul style="list-style-type: none"> Les personnes ayant vécu un harcèlement traditionnel vivent dans le foyer familial (85%) L'âge moyen des personnes ayant vécu du cyberharcèlement était de 17,84 ans (35%), majoritairement des femmes (70%) qui vivent dans un foyer familial (63%), qui sont étudiantes 	Conclusion : Les résultats de cette étude sur la prévalence du cyberharcèlement sont cohérents par rapport aux études réalisées à l'étranger. Ce phénomène est de plus en plus présent dans la société et il serait important d'y accorder davantage de souci.

L'Encéphale, 41(4), 287-294.		229 lycéens (moyenne d'âge 16,44 ans plus ou moins 1 an)	atteintes de trouble neurologique apparent, les personnes maîtrisant mal la langue française et les écoliers n'ayant pas au moins 15 ans.	de 16 à 18 ans et chez les adultes. Analyser les caractéristiques de la cyberintimidation, afin de comprendre les processus en jeu et d'explorer les liens avec les comorbidités et les mécanismes d'adaptation.	destiné à une population plus large. Outils psychométriques et variables mesurées : <ul style="list-style-type: none"> • Cyberbullying Questionnaire (CQ) • Liebowitz Social Anxiety Scale (LSAS) • Bermond-Vorst Alexithymia Questionnaire (BVAQ) • Hospital Anxiety and Depression (HAD) • Hurt Disposition Scale (HDS) • Brief Resilience Scale (BRS). Analyses statistiques : <ul style="list-style-type: none"> • Utilisation du logiciel Statistica version 11.0 • Tests comparatifs entre les groupes cyberharcèlement, harcèlement traditionnel et non harcelé. • Pour les variables catégorielles, les tests de Chi carré ont été effectués. • Les tests de Students et ont été appliqué pour les séries indépendantes de variables continues. • Les tests de Mann-Witney ont été appliqués lorsque les conditions des tests paramétriques n'étaient pas satisfaisantes pour les variables continues. 	(91%) et célibataires (80%), et sont lycéennes (87%). Corrélations entre les types de harcèlements et les comorbidités : <ul style="list-style-type: none"> • Ils ont noté une corrélation significative entre le harcèlement traditionnel et la variable « anxiété », mais pas avec la variable « dépression ». • Le harcèlement traditionnel est significativement corrélé avec les variables « évitement » et « peur ». • La variable cyberharcèlement était corrélée de manière significative avec les variables « évitement » et « peur ». Corrélations entre les types de harcèlements et les facteurs d'adaptation : <ul style="list-style-type: none"> • LSAS : Les résultats sur la phobie sociale ont été significatifs pour la variable cyberharcèlement. Cela montrerait une prévalence de la phobie scolaire plus marquée chez les victimes de cyberharcèlement, contrairement aux victimes de harcèlements traditionnels et aux non-victimes. Cela serait associé à la dépression, la perception de stress et d'anxiété, le sentiment d'insécurité scolaire, le désir de solitude et la diminution d'envie de la fréquentation scolaire. • BRS (Brief Resilience Scale) : Les items « force à rebondir après un événement difficile », « difficulté à faire face aux événements stressants » et « lenteur à se remettre lorsque quelque de difficile survient » étaient corrélés significativement avec la variable harcèlement traditionnel. En ce qui concerne le cyberharcèlement seul l'item « lenteur à se remettre lorsque quelque chose de difficile survient » <ul style="list-style-type: none"> • HDS (Hurt Disposition Scale) Le cyberharcèlement est significativement corrélé avec la variable « introjective ». Aucune variable n'a été corrélée de manière significative avec le harcèlement traditionnel. • BVAQ (Bermond-Vorst Alexithymia Questionnaire) Le cyberharcèlement a été corrélé de manière significative avec les variables « identifier » et « verbaliser ». Aucune variable n'a été corrélée de manière significative avec le harcèlement traditionnel. 	Limites : <ul style="list-style-type: none"> • Il y a un certain nombre de raisons de croire que les lycéens soient réticents à s'auto-identifier comme « cyberharcelés ». • La faible proportion de tout venant (n = 43, soit 19 %), contrairement à la proportion de lycéens (n = 229), a pu induire un biais significatif. • Le fait de traduire et modifier le questionnaire sur le cyberharcèlement peut avoir eu un impact sur les résultats de l'étude. • Échantillon restreint et non possibilité de généralisation à une population étant donné que les résultats proviennent d'une seule et même école.
Sinclair, K. O., Bauman, S., Poteat, P., Boenig, B., et Russell, S. T. (2012). Cyber and bias-based harassment: Associations with academic, substance	17 366		Collégiens	Dans cette étude, ils ont examiné l'intersection entre le cyberharcèlement et le harcèlement fondé sur les préjugés et leurs effets sur la	Ils utilisé une enquête basée sur la population de 17 366 collégiens et lycéens qui a évalué le harcèlement en raison de la race/ethnicité ou de l'orientation sexuelle, et le harcèlement via Internet ou la messagerie texte	Les jeunes qui ont été victimes de harcèlement fondé sur des préjugés étaient plus susceptibles d'être des hommes, des personnes non blanches et des lesbiennes, des homosexuels, des bisexuels, des transgenres et des personnes en questionnement que les jeunes non harcelés.	Les évaluations de la santé et de l'adaptation des adolescents devraient inclure des questions concernant à la fois le cyberharcèlement et le harcèlement fondé sur les préjugés. Limites :

<p>use, and mental health problems. <i>Journal of Adolescent Health</i>, 50 , 521–523.</p>				<p>consommation de substances, la santé mentale et les indicateurs liés à l'école.</p>	<p>ainsi que d'autres formes de harcèlement entre étudiants.</p>	<p>Les jeunes qui ont été victimes de cyber-harcèlement, mais pas de harcèlement fondé sur des préjugés, étaient plus susceptibles d'être de sexe féminin et de race blanche que les jeunes non harcelés.</p> <p>Les jeunes victimes de cyber-harcèlement ou de harcèlement fondé sur des préjugés ont un risque plus élevé selon plusieurs indicateurs que les jeunes qui sont harcelés d'autres façons ou qui ne sont pas du tout harcelés.</p> <p>Les jeunes cyber/non biaisés harcelés ont souvent des probabilités plus élevées d'un taux indicateur que les jeunes biaisés/non cyber harcelés. Cependant, lorsque le cyber-harcèlement et le harcèlement fondé sur les préjugés sont combinés, les effets sont les plus graves. Par exemple, ils étaient 7,85 fois plus susceptibles que les jeunes non harcelés d'avoir tenté de se suicider, contre 3,82 fois plus susceptibles pour ceux qui ont signalé le cyber-harcèlement sans parti pris.</p> <p>Les rapports de cotes indiquaient que les élèves victimes à la fois de cyberharcèlement et de harcèlement fondé sur les préjugés étaient à plus grand risque de problèmes d'adaptation pour tous les indicateurs, les idées suicidaires et les tentatives ayant les plus grandes différences de risque</p>	<p>La causalité ne peut être déterminée en raison de sa nature transversale.</p> <p>De plus, cette étude n'indique pas si le harcèlement fondé sur les préjugés est apparu dans le contexte du cyber-harcèlement ou a été vécu séparément.</p>
<p>Slonje, R., et Smith, P. K. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying? <i>Scandinavian Journal of Psychology</i>, 49, 147–154.</p>			<p>Huit écoles mixtes dans la ville de Göteborg (Suisse)</p> <p>Quatre écoles étaient du premier cycle du secondaire (élèves âgés de 12 à 15 ans) et quatre étaient des collèges de sixième (élèves âgés de 15 à 20 ans).</p>	<p>L'objectif de la présente étude était d'explorer la nature de la cyberintimidation dans un échantillon d'adolescents suédois. Ils visaient à étudier les taux de prévalence dans quatre principales catégories de cyberintimidation (messagerie texte, courriel, appel téléphonique et photo/clip vidéo).</p> <p>Ils ont examiné l'incidence à l'intérieur et à l'extérieur de l'école.</p> <p>Ils ont aussi évalué la différence avec l'âge et le genre.</p> <p>Un autre aspect qu'ils visaient à étudier était</p>	<p>Méthode : Questionnaire (Le questionnaire utilisé a été adapté de Smith et al. (2006))</p> <p>L'analyse des données catégorielles est faite à l'aide du chi carré. Les données de fréquence (échelles à cinq points) ont été utilisées pour MANOVA et ANOVA.</p>	<p>Résultats :</p> <p>Pour avoir été victime de cyberintimidation au cours des deux derniers mois à l'école, l'incidence était de 5,3 % ; 2,8 % juste une ou deux fois et 2,5 % plus fréquemment. Là encore, le taux était beaucoup plus élevé au premier cycle du secondaire (9,0 %) qu'au collège (0 %)</p> <p>Le sexe n'était pas significatif pour être victime d'intimidation (de tout type) ou pour être victime de cyberintimidation ; pas plus que l'interaction entre le sexe et le système scolaire.</p> <p>Être victime de cyberintimidation s'est produite davantage à l'extérieur de l'école qu'à l'intérieur de l'école, pour tous les types.</p> <p>La plupart des élèves pensaient que le harcèlement par SMS et par courriel avait moins d'impact que le harcèlement traditionnel. La plupart considéraient l'intimidation par téléphone comme ayant un impact comparable à l'intimidation traditionnelle. Cependant, un facteur d'impact élevé a été attribué à l'intimidation par photo/clip vidéo. Les victimes voient plus les impacts négatifs que les non-victimes.</p> <p>Demander de l'aide :</p>	<p>Limites :</p> <p>Tout d'abord, la distinction entre cyberintimidation « à l'intérieur de l'école » et « à l'extérieur de l'école », qui vient d'être posée ainsi dans le questionnaire, mérite plus de définition et d'investigation.</p> <p>Deuxièmement, nous n'avions pas d'informations sur l'utilisation par l'élève des téléphones portables et d'Internet. On sait que leur utilisation est très élevée à partir de 11 ans (ex. Mobile Life Youth Report, 2006) ; mais les recherches futures devraient inclure une mesure de cela pour les participants</p>

				<p>l'impact perçu de la cyberintimidation, par rapport à l'intimidation traditionnelle.</p> <p>Un objectif final de l'étude était d'examiner si les victimes cherchaient de l'aide en racontant à quelqu'un leurs expériences de cyberintimidation, et si oui, à qui.</p>		<p>50 % des victimes ont déclaré ne l'avoir dit à personne, 35,7 % l'ont dit à un ami, 8,9 % l'ont dit à un parent/tuteur et 5,4 % à quelqu'un d'autre ; dire à un enseignant n'a jamais été signalé.</p> <p><u>Le risque que les adultes remarquent la cyberintimidation</u> Pour les images/clips vidéo, les élèves pensaient que cela était aussi susceptible d'être remarqué par les adultes que le harcèlement traditionnel. Cependant, les trois autres types étaient considérés comme moins susceptibles d'être remarqués par les adultes : l'intimidation par SMS, par e-mail et par téléphone.</p>	
<p>Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., et Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. <i>Journal of Child Psychology and Psychiatry</i>, 49, 376–385.</p>	<p>(1) 92 élèves de 14 écoles, complétés par des groupes de discussion</p> <p>(2) 533 élèves de 5 écoles</p>	11-16 ans		<p>La première étude, réalisée en juin/juillet 2005, a été partiellement rapportée dans une brève publication du DFES (Smith et al., 2006) ; Les résultats du questionnaire ont été testés par rapport à des groupes de discussion avec différents élèves, afin d'évaluer la pertinence des résultats.</p> <p>La deuxième étude, réalisée en mars 2006, a été conçue pour évaluer la généralisation des résultats de la première étude et enquêter sur les relations entre la cyberintimidation et l'utilisation générale d'internet.)</p>	<p>Méthode: 2 études</p> <p>Les deux études ont utilisé un questionnaire d'auto-évaluation anonyme évaluant sept médias différents de la cyberintimidation.</p> <p>Les deux études ont différencié la cyberintimidation à l'intérieur et à l'extérieur de l'école, et 7 médias de cyberintimidation</p>	<p>Résultats :</p> <p>Les deux études ont révélé que la cyberintimidation était moins fréquente que l'intimidation traditionnelle, mais appréciable, et signalée davantage à l'extérieur de l'école qu'à l'intérieur.</p> <p>L'intimidation par téléphone et SMS était la plus répandue, avec l'intimidation par messagerie instantanée dans la deuxième étude ; leur impact était perçu comme comparable à l'intimidation traditionnelle.</p> <p>L'intimidation par téléphone portable/clip vidéo, bien que plus rare, était perçue comme ayant un impact plus négatif.</p> <p>Les différences d'âge et de sexe variaient entre les deux études. L'étude 1 a révélé que la plupart des actes de cyberintimidation étaient le fait d'un ou de quelques élèves, généralement du même groupe d'âge. Cela durait souvent environ une semaine, mais parfois beaucoup plus longtemps.</p> <p>La deuxième étude a révélé qu'être une cybervictime, mais pas un cyberintimidateur, était corrélé à l'utilisation d'Internet ; de nombreuses cybervictimes étaient des « intimidateurs » traditionnels.</p> <p>Les élèves ont recommandé de bloquer/éviter les messages et d'en parler à quelqu'un comme étant les meilleures stratégies d'adaptation ; mais de nombreuses cybervictimes n'en avaient parlé à personne.</p>	<p>La cyberintimidation est un nouveau type important d'intimidation, avec des caractéristiques différentes de l'intimidation traditionnelle. Il se passe beaucoup de choses en dehors de l'école.</p>
<p>Sticca, F., Ruggieri, S., Alsaker, F. et Perren, S. (2013). Longitudinal risk factors for cyberbullying in adolescence. <i>Journal of community & applied social</i></p>	820	Âge moyen 13.2 ans	Suisse	<p>La présente étude vise à aller au-delà de la nature transversale de la littérature sur la cyberintimidation (Tokunaga, 2010) et à donner un aperçu de</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Étude longitudinale - Cyberharcèlement : Une échelle couvrant un ensemble de différents comportements agressifs utilisant des moyens 	<ul style="list-style-type: none"> - Prévalence : La cyberintimidation était nettement moins répandue que l'intimidation traditionnelle lors de la première et de la deuxième évaluation. En outre, la cyber victimisation s'est avérée moins répandue que la victimisation traditionnelle. 	<p>Limites :</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'utilisation de questionnaire auto-déclaré - Les échelles de cyberintimidation, de cybervictimisation, d'intimidation

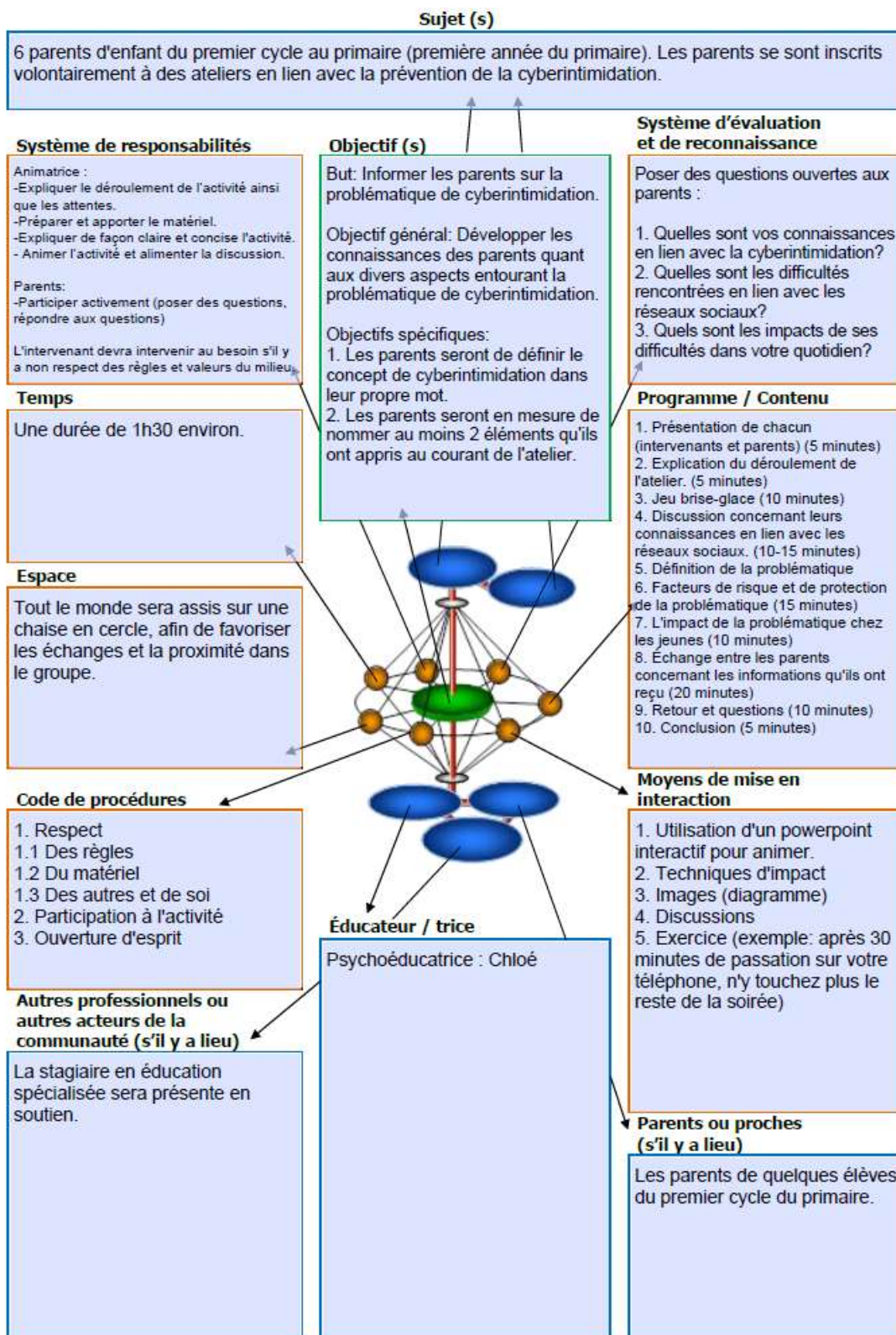
<p>psychology, 23(1), 52-67.</p>				<p>l'importance relative des différents facteurs de risque longitudinaux de la cyberintimidation.</p>	<p>électroniques a été développé.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Harcèlement traditionnel : L'implication dans l'intimidation traditionnelle en tant qu'intimidateur ou en tant que victime a été évalué à l'aide d'une version adaptée d'un modèle traditionnel validé sur l'intimidation et la victimisation échelle (Alsaker, 2003). - Comportement d'infraction aux règles : Le comportement d'infraction aux règles a été évalué à l'aide d'une échelle spécialement développée pour cette étude. - Fréquence de la communication en ligne : La fréquence de la communication en ligne a été évaluée à l'aide d'une échelle de 8 items spécifiquement développée pour cette étude. - Désengagement moral : Les participants ont reçu deux scénarios d'intimidation hypothétiques décrivant un adolescent excluant et humiliant un pair. - Préoccupation empathique : échelle de Zhou, Valiente et Eisenberg (2003), légèrement adaptée et traduite en allemand (Malti, Gummerum, Keller et Buchmann, 2009). 	<p><u>Facteurs :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Comportements antisociaux (intimidation traditionnelle et comportements qui enfreignent les règles) et présence fréquente en ligne la communication sont des facteurs de risque longitudinaux de cyberintimidation - Les intimidateurs traditionnels courent un risque accru de se livrer à la cyberintimidation à l'avenir : ceux qui attaquent les autres dans le monde réel aujourd'hui sont plus de 4 fois plus susceptibles de le faire dans le cyberspace quelques mois plus tard. - La fréquence en ligne augmente les chances de s'engager dans la cyberintimidation - Le temps passé en ligne augmente le risque de s'engager dans la cyberintimidation. - 	<p>traditionnelle et de victimisation traditionnelle montrent des cohérences internes faibles à modérées.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Certains facteurs de risque potentiel important n'ont pas pu être inclus dans l'étude - Enfin, l'intervalle de temps de 6 mois entre les évaluations est très court.
----------------------------------	--	--	--	---	---	--	---

					<ul style="list-style-type: none"> - Estime de soi globale : une version allemande adaptée de l'échelle de Rosenberg (Collani & - Herzberg, 2003) a été utilisé pour évaluer l'estime de soi globale. 		
Veenstra, R., Lindenberg, S., Munniksma, A. et Dijkstra, J. K. (2010). The complex relation between bullying, victimization, acceptance, and rejection: Giving special attention to status, affection, and sex differences. Child Development, 81(2), 480-486.	481 enfants de 26 classes (23 pour l'enseignement ordinaire et 3 pour l'enseignement spécial) : 218 filles (45,3 %) et 263 garçons (54,7 %).	Âge moyen : 10.5 ans	Pays bas 5 à 8 année	<p>Premier ensemble d'hypothèses (sur la menace sélective et le rejet). Nous nous attendons à ce que le rejet des intimidateurs provienne uniquement du sexe auquel la victime appartient : (1a) L'intimidation de camarades de classe du même sexe est liée au fait d'être rejeté par des camarades de classe du même sexe uniquement, (1b) L'intimidation de camarades de classe de l'autre sexe est liée à être rejeté uniquement par des camarades de classe de l'autre sexe.</p> <p>Deuxièmement, ils s'attendent à ce que les intimidateurs évitent la perte d'affection en choisissant des victimes qui ne sont pas prises en charge par d'autres personnes importantes : (2a) Si les enfants intimident des camarades de classe du même sexe, ils se concentreront sur les victimes potentielles qui sont rejetées par et ont un faible niveau d'affection.</p>	<p>Méthode :</p> <p>Données recueillies entre octobre 2005 à Mars 2007.</p> <p>Mesures : <u>Acceptation et rejet par les pairs.</u> Le nombre de nominations que les enfants ont reçues individuellement de leurs camarades de classe du même sexe et de l'autre sexe en ce qui concerne les « meilleurs amis » et le « je n'aime pas » a été utilisé pour créer des mesures de l'acceptation et du rejet par les pairs du même sexe et de l'autre sexe.</p> <p><u>Intimidation et victimisation.</u> Le terme intimidation a été défini pour les élèves de la manière formulée dans la Bully/Victim Quest d'Olweus (1996).</p> <p>Analyses :</p> <p>Analyses multivariées en utilisant des données transversales.</p> <p>Analyses de régression avec le mod Tobit. Les analyses de régression incluent les principaux effets du genre, l'intimidation envers les garçons et envers les filles, la victimisation des garçons et des filles et les effets d'interaction (significatifs) entre le sexe et l'intimidation ou la victimisation.</p> <p>Toutes les variables continues ont été standardisées pour l'ensemble de l'échantillon (M = 0, SD = 1). Enfin, nous avons examiné si les effets différaient selon l'âge</p>	<p>Résultats :</p> <p>Le tableau 1 montre que les camarades de classe du même sexe étaient plus acceptés et moins rejetés que les camarades de classe de l'autre sexe par les garçons et les filles. De plus, les garçons étaient plus rejetés que les filles. Le tableau 1 montre également que les garçons étaient plus souvent désignés que les filles comme auteurs d'intimidation envers les garçons et les filles.</p> <p>Test des hypothèses de menace sélective</p> <p>Selon l'hypothèse, les garçons qui intimident les garçons ne sont rejetés que par les garçons, et non par les filles. Si les garçons intimident les filles, elles ne sont rejetées que par les filles, et non par les garçons.</p> <p>Pour les filles, les hypothèses de menace sélective sont également étayées par les données : les filles qui intimident les filles sont rejetées par les filles et les filles qui intimident les garçons sont rejetées par les garçons.</p> <p>Tester l'hypothèse d'évitement de la perte d'affection</p> <p>En ce qui concerne l'évitement de la perte d'affection pour les garçons, on constate dans le tableau 2 que les victimes d'intimidateurs masculins sont en effet rejetées par les garçons uniquement, et les victimes d'intimidateurs féminins sont rejetées par les filles.</p> <p>D'après le tableau 3, nous voyons que les hommes victimes ont un faible niveau d'acceptation chez les garçons. Chez les filles, les victimes féminines comme masculines ont un faible niveau d'acceptation.</p> <p>Pas de relation négative entre l'intimidation et l'acceptation. Exception : Les filles qui intimident les garçons ont un faible niveau d'acceptation par les deux sexes (voir tableau 3), acceptation par les garçons et par les filles.</p> <p>Différences entre l'enfance et la préadolescence</p> <p>Compte tenu de la tranche d'âge, nous avons contrôlé l'âge et examiné si les résultats</p>	Cependant, il faut tenir compte du fait qu'un plan corrélational transversal a été utilisé. Même si les hypothèses dérivées de l'approche de cadrage des objectifs ont été soutenues par les résultats, ces associations ne sont pas déterminantes. En fin de compte, la relation entre l'intimidation, la victimisation et le statut de pair entre le même sexe et l'autre sexe devrait être testée avec des données longitudinales.

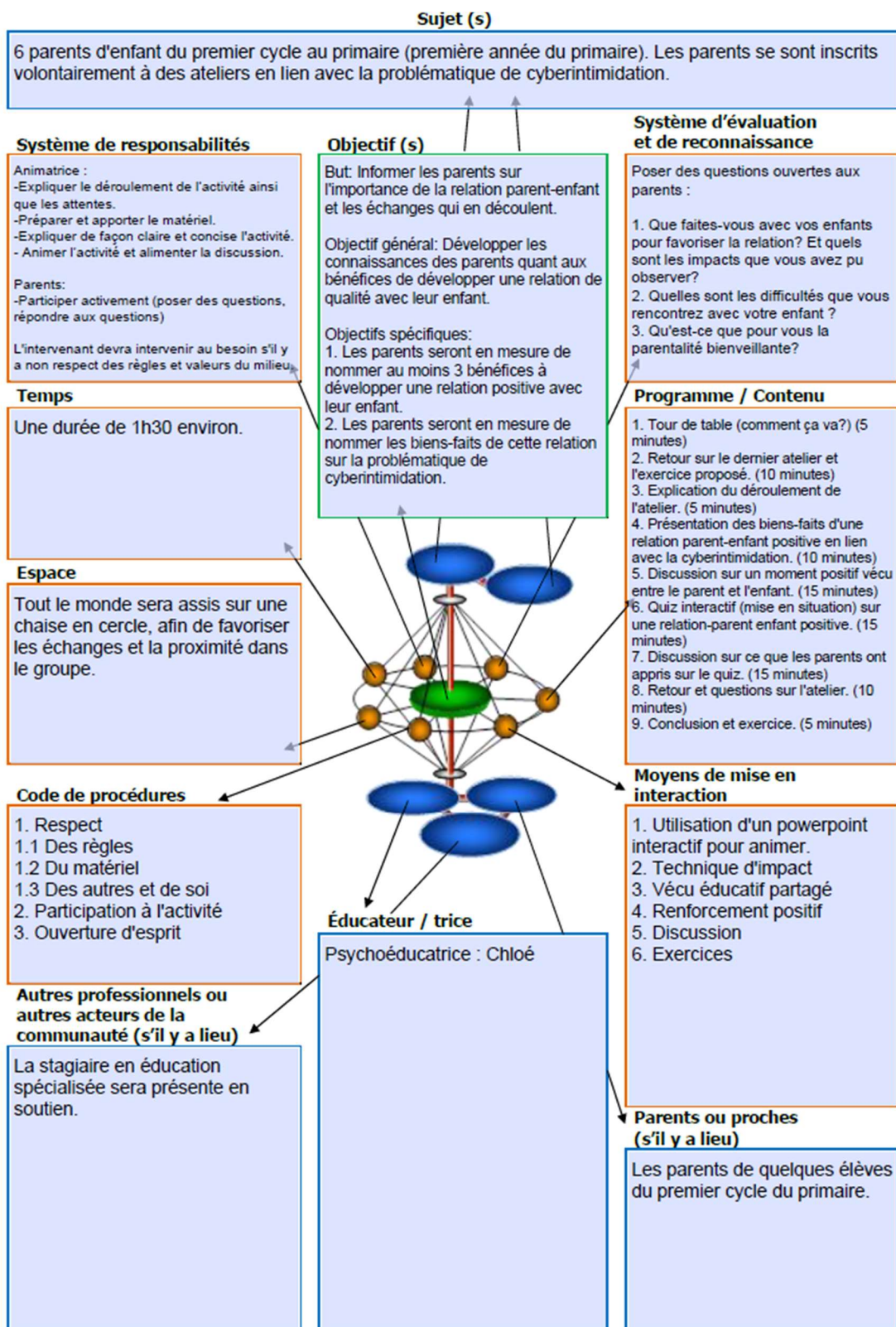
				<p>L'acceptation des camarades de classe du même sexe des intimidateurs. (2b) Si les enfants intimident des camarades de classe de l'autre sexe, ils se concentreront sur les victimes potentielles qui sont rejetées par les camarades de classe du même sexe des intimidateurs. (2c) Il n'y aura pas de relation négative entre le fait d'être un intimidateur et le niveau d'acceptation des garçons et des filles (les intimidateurs ne perdent pas leur affection).</p>		<p>différent pour l'enfance intermédiaire et la préadolescence (répartition médiane à 10,45 ans). L'âge n'avait pas d'effet principal sur l'acceptation et le rejet. Seuls les résultats de l'acceptation par les pairs par les garçons ont montré des différences d'âge. Les filles intimidant les garçons étaient plus fortement liées à de faibles niveaux d'acceptation des hommes au milieu de l'enfance qu'à la préadolescence. L'intimidation des filles était positivement liée à l'acceptation des hommes au milieu de l'enfance, mais négativement à la préadolescence. Les victimes d'intimidateurs féminins avaient de faibles niveaux d'acceptation masculine au milieu de l'enfance, mais pas à la préadolescence.</p>	
<p>Ybarra, M. L., et Mitchell, K. J. (2004a). Online aggressor/targets, aggressors, and targets: A comparison of associated youth characteristics. <i>Journal of Child Psychology and Psychiatry</i>, 45, 1308–1316.</p>	1501	10-17 ans	<p>48% des répondants étaient des femmes et plus des trois quarts (76%) se sont identifiés comme blancs non hispaniques.</p>	<p>Pour évaluer les caractéristiques entourant le harcèlement sur Internet, quatre groupes de jeunes ont été comparés : 1) cibles d'agression (avoir été menacé ou embarrassé par quelqu'un ; ou se sentir inquiet ou menacé par les actions de quelqu'un) ; 2) les agresseurs en ligne (en faisant des commentaires grossiers ou méchants ; ou en harcelant ou en embarrassant quelqu'un contre qui le jeune était en colère) ; 3) agresseur/cibles (jeunes qui déclarent à la fois être un agresseur et une cible de harcèlement sur Internet) ; et 4) le non-harcèlement</p>	<p>Le Youth Internet Safety Survey sur la sécurité Internet des jeunes est une enquête téléphonique transversale et représentative à l'échelle nationale des jeunes utilisateurs réguliers d'Internet aux États-Unis. Des entrevues ont été menées entre l'automne 1999 et le printemps 2000 et ont examiné les caractéristiques du harcèlement sur Internet, l'exposition non désirée à du matériel sexuel et la sollicitation sexuelle qui s'étaient produites sur Internet au cours de l'année précédente.</p> <p>Mesure :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Online aggression • Youth targets of online aggression • Youth engaging in online aggression • Youth online aggressor/targets <p>Psychosocial challenge Caregiver-child relationships Internet use. Internet controls Demographics</p> <p>Analyses statistiques : Stata 7.0 (StataCorp, 2000) a été utilisé pour toutes les analyses.</p>	<p>Sur les 19 % de jeunes internautes réguliers impliqués dans des agressions en ligne, 3 % étaient des agresseurs/cibles, 4 % ont déclaré n'être que des cibles et 12 % ont déclaré n'être que des agresseurs en ligne. Les jeunes agresseurs/cibles ont signalé des caractéristiques similaires à celles des jeunes intimidateurs/victimes conventionnels, y compris de nombreux points communs avec les jeunes agresseurs seulement et un défi psychosocial important.</p> <p>La prévalence de la plupart des caractéristiques des jeunes évaluées était plus élevée chez les jeunes agresseurs/cibles que chez les jeunes non harcelés (voir le tableau 1). Cependant, plusieurs caractéristiques d'utilisation d'Internet des agresseurs/cibles ressemblaient davantage à celles des jeunes cibles seulement. Environ 35 % des jeunes de chaque groupe ont déclaré utiliser Internet le plus souvent pour la messagerie instantanée, et environ 30 % utilisent Internet pendant 3 heures ou plus par jour.</p> <p>Un profil des jeunes agresseurs/cibles Un profil transversal des jeunes agresseurs/cibles a été identifié. Deux modèles parcimonieux de caractéristiques nécessaires pour expliquer les différences observées entre les jeunes ont été créés. Les rapports de cotes ajustés résultants estimaient les probabilités d'être un agresseur/cible par rapport à être une jeune victime uniquement</p>	<p>Cette étude représente la première du genre à examiner rigoureusement les caractéristiques des agresseurs/cibles Internet, mais elle n'est pas sans limites.</p> <p>Premièrement, bien que les quatre catégories d'implication dans le harcèlement soient exclusives, il est impossible de déterminer si l'agresseur/les cibles étaient à la fois la cible et l'instigateur lors d'une rencontre encapsulée, ou lors de différentes interactions. Deuxièmement, les mesures de l'agression et de la victimisation peuvent être moins que symétriques</p> <p>Troisièmement, la définition du harcèlement sur Internet ne tient pas compte de la gravité ou de la fréquence.</p> <p>Quatrièmement, les données ont été recueillies en 1999/2000 et on ne peut donc pas dire qu'elles représentent les tendances et les modèles d'utilisation d'Internet aujourd'hui.</p>

				des jeunes (n'étant ni une cible ni un agresseur en ligne).		<p>ou agresseur uniquement, respectivement. Les jeunes agresseurs/cibles différaient considérablement des jeunes victimes uniquement en termes d'utilisation d'Internet, de relations parent-enfant et de défi psychosocial (N % 97). Les jeunes ayant un comportement problématique étaient presque 4x plus susceptibles de déclarer également être un agresseur/une cible sur Internet que les jeunes victimes uniquement après ajustement pour toutes les autres caractéristiques importantes.</p> <p>Une surveillance parentale peu fréquente était également significative dans la probabilité de signaler un comportement d'agresseur/cible, avec une probabilité multipliée par trois pour les jeunes indiquant une mauvaise surveillance parentale.</p> <p>La confiance dans l'utilisation d'Internet discriminait également les comportements des jeunes, ceux-ci s'évaluant comme ayant une connaissance presque experte ou experte d'Internet 2,5 fois plus susceptibles de déclarer également être un agresseur/cible par rapport aux jeunes victimes uniquement. Comparativement à des jeunes par ailleurs similaires, ceux qui ont déclaré utiliser Internet six jours ou plus par semaine étaient plus de trois fois plus susceptibles d'indiquer également être un agresseur/une cible.</p> <p>Caractéristiques des jeunes utilisateurs réguliers d'Internet Le modèle parcimonieux de régression logistique comparant les jeunes agresseurs/cibles et agresseurs uniquement a révélé qu'ils partagent de nombreuses similitudes (N % 219). Une seule caractéristique a été retenue dans le modèle parcimonieux de régression logistique et a permis de discriminer significativement les deux groupes de jeunes. Ceux qui ont déclaré utiliser Internet trois heures par jour ou plus par rapport à moins étaient 2,5 fois plus susceptibles de déclarer également avoir un comportement d'agresseur/cible par rapport au comportement d'agresseur uniquement.</p>
--	--	--	--	---	--	---

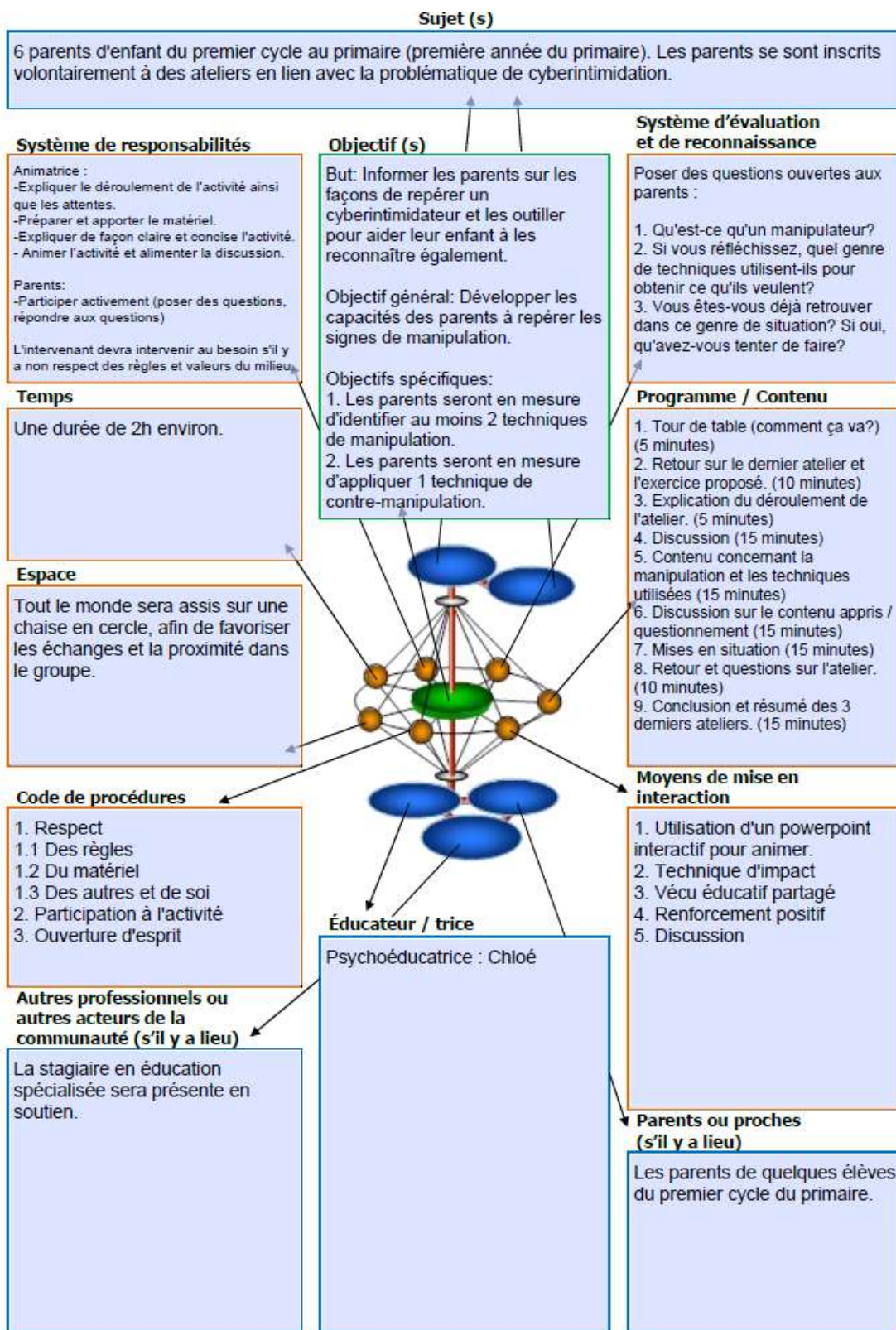
ANNEXE C – TOUPIE GENDREAU ATELIER 1



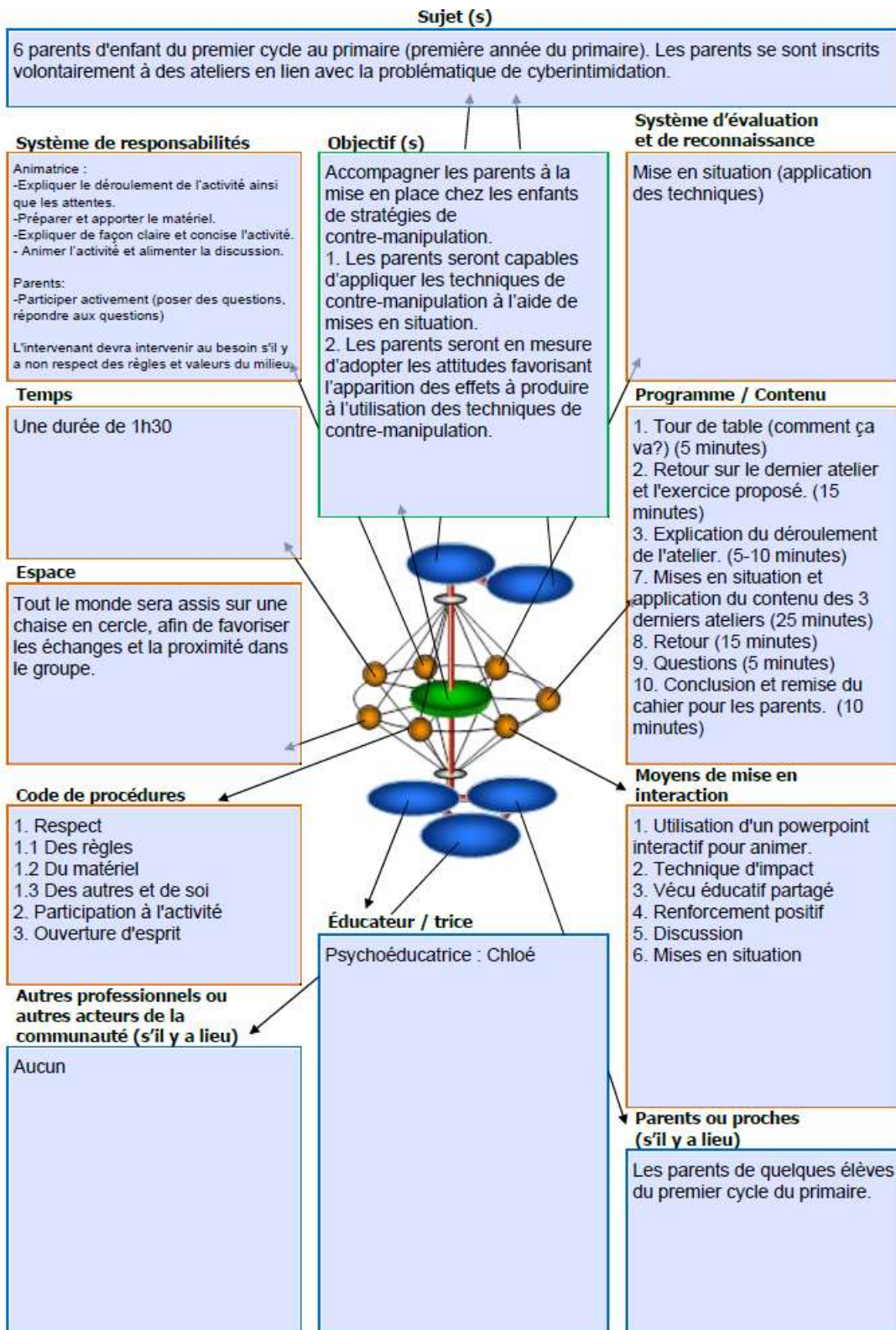
ANNEXE C – TOUPIE GENDREAU ATELIER 2



ANNEXE C – TOUPIE GENDREAU ATELIER 3



ANNEXE C – TOUPIE GENDREAU ATELIER 4



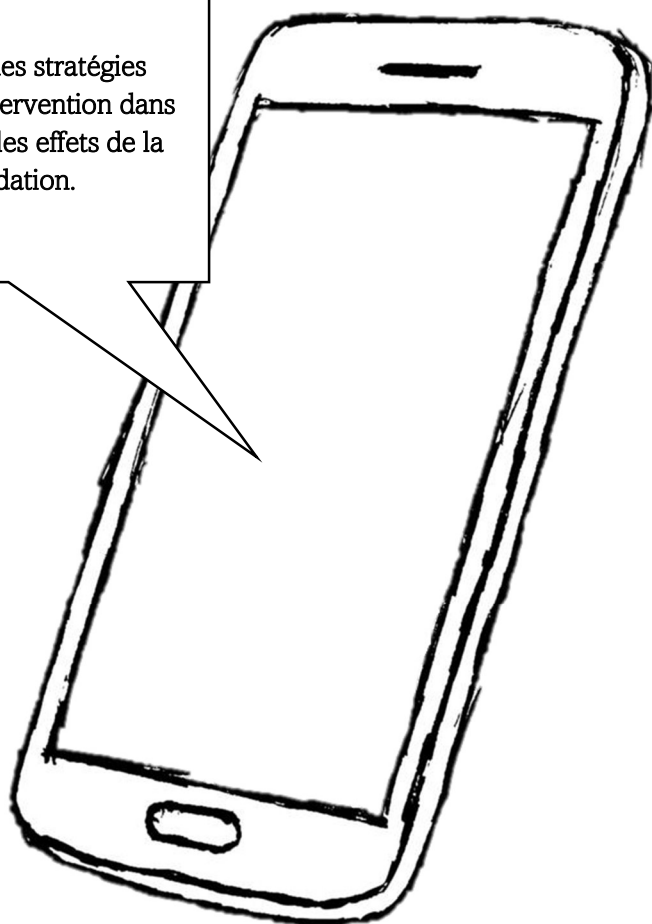
ANNEXE D – CAHIER DE FORMATION DES PARENTS

****À des fins des droits d'auteur, seul l'atelier 1 est diffusé****

S'unir pour agir

CAHIER DE FORMATION – VOLET PARENT

Mettre en place des stratégies
d'adaptation et d'intervention dans
le but de diminuer les effets de la
cyberintimidation.



Par Chloé Lanteigne, stagiaire à la maîtrise en Psychoéducation
à l'Université de l'Abitibi-Témiscamingue (UQAT)

TABLE DES MATIÈRES

PRÉSENTATION	2
ATELIER 1	3
1.1 Définition de la cyberintimidation.....	3
1.2 Les 3 indicateurs	3
1.3 Les 8 formes	3
1.4 Les motifs courants	3
1.5 Facteurs de risque.....	4
1.6 Facteurs de protection	4
1.7 Les conséquences.....	5
1.8 Les interventions recommandées.....	5
ATELIER 2	6
2.1 Définition de l'attachement.....	6
2.2 Les quatre types d'attachement possible.....	6
2.3 Les facteurs d'une qualité relationnelle positive.....	6
2.4 Modèle des 5 composantes d'une qualité relationnelle parent-enfant	7
2.5 Le plan de match pour favoriser le développement de cette sensibilité auprès de son enfant	8
2.6 Les avantages d'une qualité relationnelle positive avec son enfant	8
ATELIER 3	9
3.1 Définition de la manipulation	9
3.2 Les formes de manipulation	9
3.3 Les caractéristiques d'un manipulateur.....	9
3.4 Les types de manipulateurs	10
3.5 Les techniques de manipulation	10
3.6 Les impacts de la manipulation sur la victime.....	11
3.7 Les interventions possibles	11
3.8 Les Techniques de Contre-Manipulation	11
ATELIER 4	12
4.1 Plan de match complet (inclus tous les éléments de la formation).....	12
4.2 Exercices	13
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	14

PRÉSENTATION

Pour donner suite à votre participation aux ateliers du programme *S'Unir Pour Agir (SUPA)*, voici le guide du participant (volet parent) qui inclue toutes les informations qui ont été données lors des quatre jours de formation. Les ateliers ont été réalisés dans le cadre du projet de stage à la maîtrise en psychoéducation à l'aide de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT) et sous la direction de Mme. Katia Quinchon Ph.D professeur chercheur à Rouyn-Noranda.

L'objectif de ce programme vise à développer chez les parents des stratégies d'intervention auprès de leurs enfants en vue de les protéger des effets de la cyberintimidation. Il vise à offrir une nouvelle perspective et de nouvelles actions à mettre en place lorsqu'un enfant fait face à la cyberintimidation.

Atelier 1 : Développer les connaissances des parents quant aux divers aspects entourant la problématique de cyberintimidation.

- ❖ Les parents seront en mesure de définir le concept de cyberintimidation dans ses formes d'apparition.
- ❖ Les parents prennent conscience des impacts en lien avec le phénomène de cyberintimidation.

Atelier 2 : Développer les connaissances des parents quant aux bénéfices de développer une relation de qualité avec leur enfant dans la perspective de les protéger contre les effets.

- ❖ Les parents seront en mesure de reconnaître les bénéfices à développer une relation positive avec leur enfant.
- ❖ Les parents sont en mesure d'identifier dans leur relation les aspects qu'ils pourraient améliorer dans la relation avec leur enfant en vue de développer une qualité relationnelle.

Atelier 3 : Développer les capacités des parents à repérer les stratégies et techniques de manipulation.

- ❖ Les parents seront en mesure à repérer les techniques de manipulation utilisée dans la cyberintimidation.
- ❖ Les parents seront en mesure de comprendre les techniques de contre-manipulation.

Atelier 4 : Accompagner les parents à la mise en place chez les enfants de stratégies de contre-manipulation.

- ❖ Les parents seront capables d'appliquer les techniques de contre-manipulation à l'aide de mises en situation.
- ❖ Les parents seront en mesure d'adopter les attitudes favorisant l'apparition des effets à produire à l'utilisation des techniques de contre-manipulation.

Les valeurs du programme



RESPECT



COLLABORATION



PARTICIPATION



ÉCOUTE



EMPATHIE

ATELIER 1

1.1 Définition de la cyberintimidation :

- **Un ou plusieurs actes agressifs et intentionnels.** Cet acte est commis par un groupe de personnes ou un individu spécifique dont l'objectif principal est de porter atteinte à sa victime. (Smith, Mahdavi, Carvalho, Fisher, Russell et Tippett, 2008)
- L'agissement implique la **présence de Technologies de l'Information et de la Communication** (TIC) et l'usage de différents médiums électroniques (Cellulaire, ordinateur, etc.). Elle peut être de forme **indirecte** (anonymat de l'agresseur) ou **directe** (attaque ciblée) (Smith et al. 2008).
- Importance du **jeu relationnel** entre les deux individus.

1.2 Les 3 indicateurs (Compton, Campbell et Mergler, 2014):

1. L'intention de blesser l'autre
2. La répétition de l'acte
3. Le déséquilibre de pouvoir

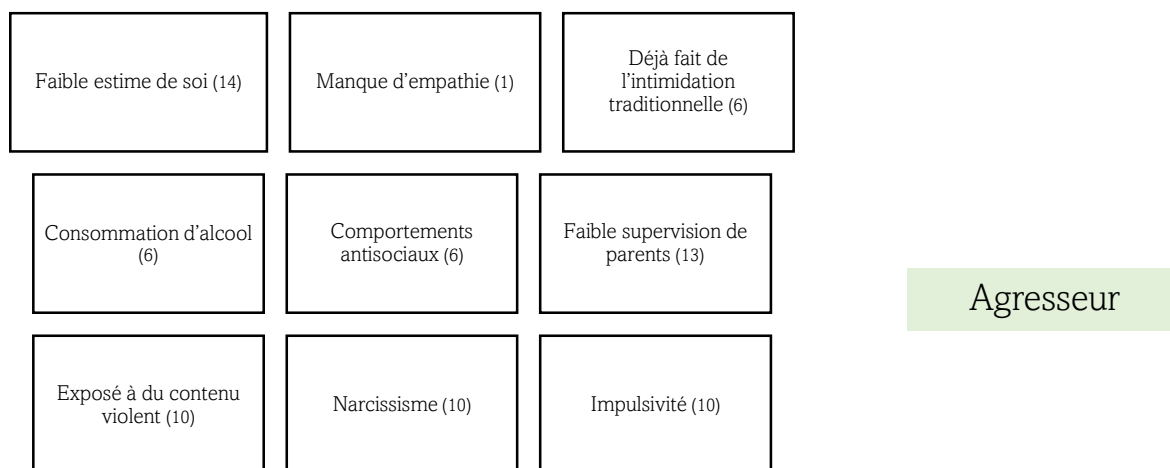
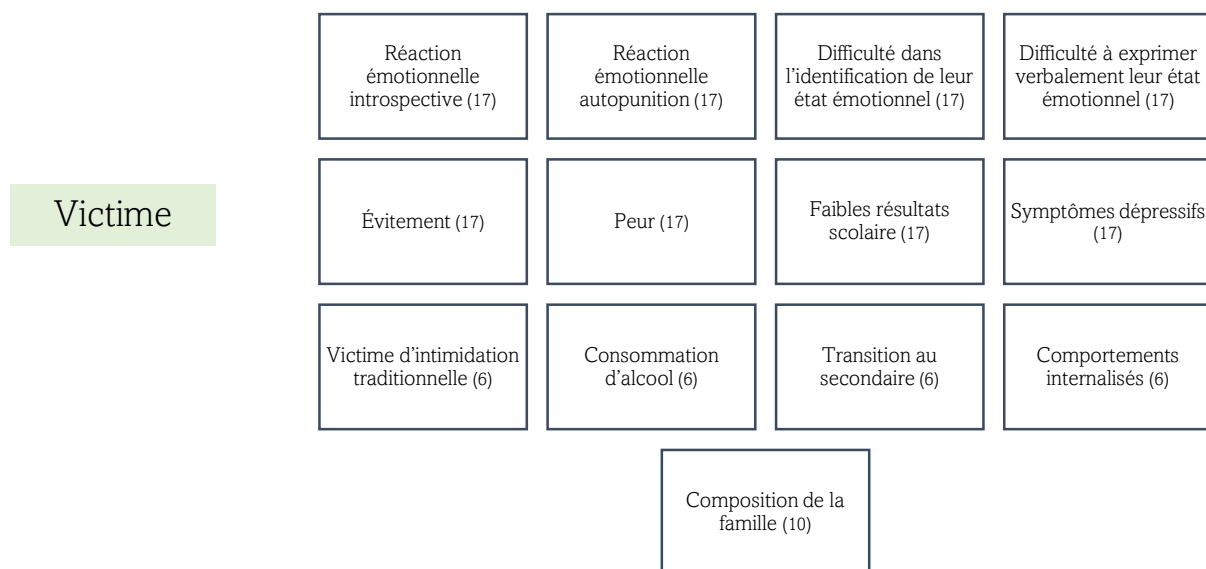
1.3 Les 8 formes (Willard, 2007):

1. Envoyer des messages colériques (*flaming*)
2. Envoyer à répétition des messages à une personne (*online harassment*)
3. Publier des rumeurs (*denigration*)
4. Proférer des menaces (*cyberstalking*)
5. S'approprier l'identité d'une autre personne pour lui faire du mal (*masquerade*)
6. Manipuler la personne dans le but d'obtenir des informations (*trickery*)
7. Exclure une personne (*exclusion*)
8. Distribuer ou envoyer des photos nues (*sexting*).

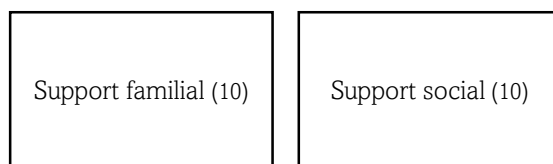
1.4 Les motifs courants :

Attitude (6,12)	Norme subjective (12)	Perception de son comportement (12)	Évitement des punitions (3,8)	Anonymat (3,8)
Facilité (3)	Accessibilité (3)	Le pouvoir (3)	La différence (3)	L'ennui/plaisir (3)

1.5 Facteurs de risque* :



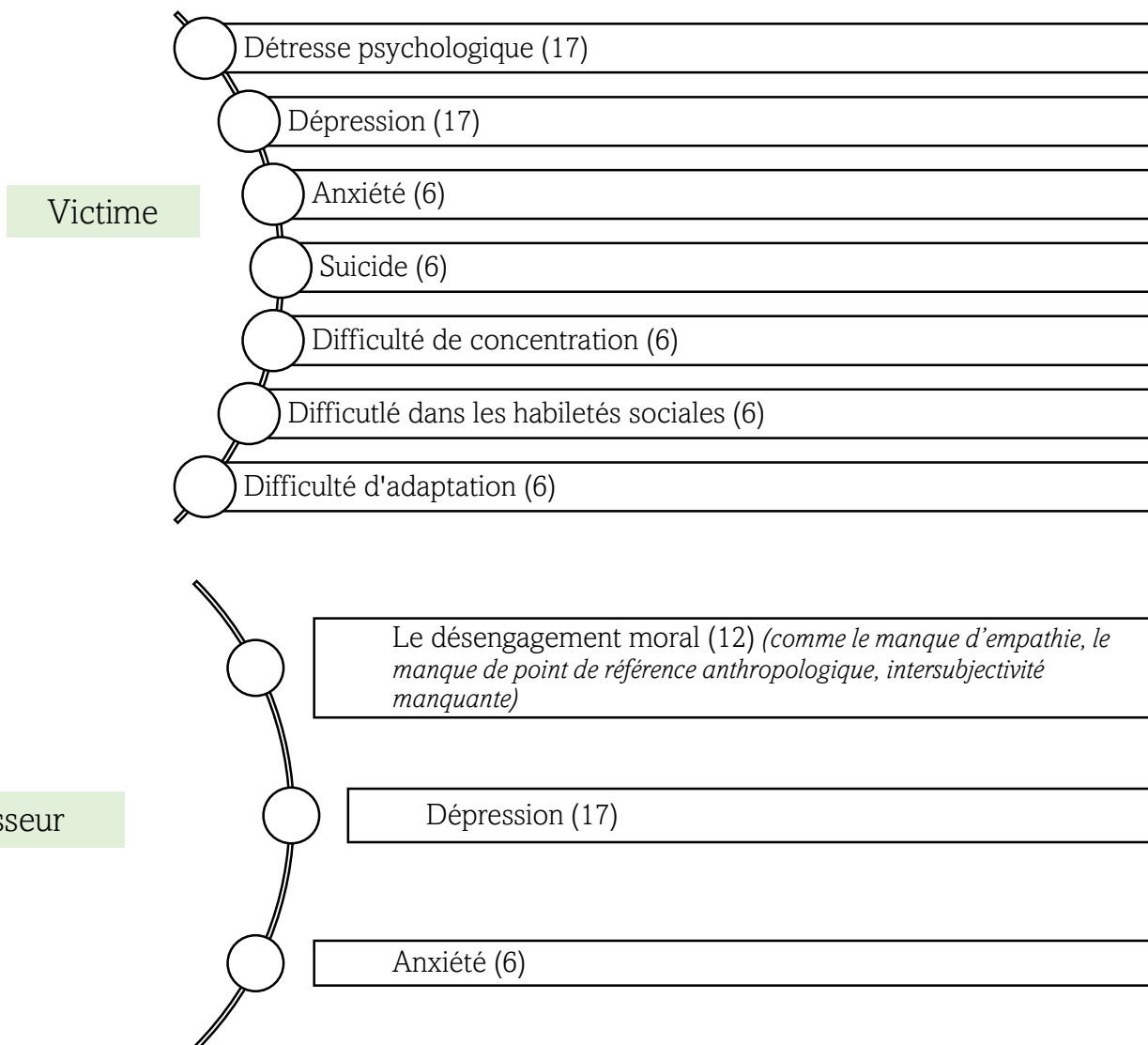
1.6 Facteurs de protection* :



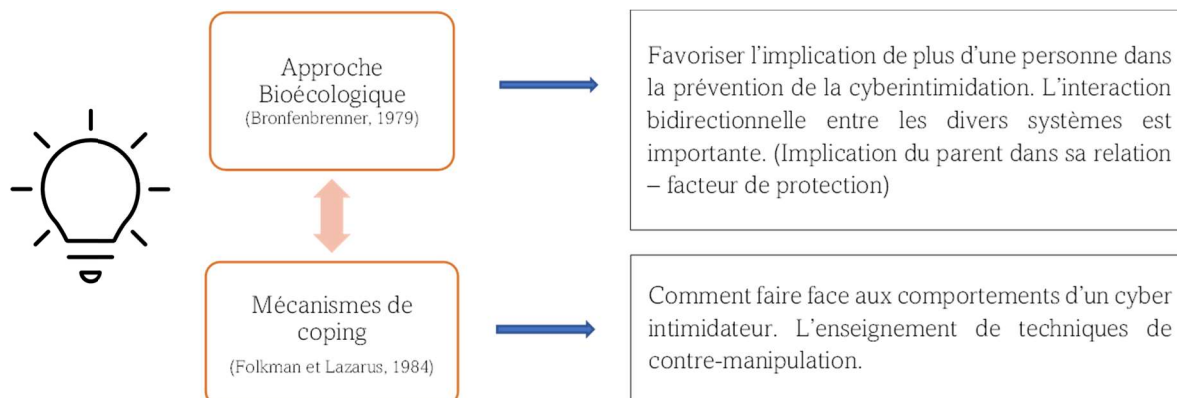
*Facteur de risque : Augmente la probabilité ou le risque d'être victime ou d'être un agresseur dans la problématique de cyberintimidation.

*Facteur de protection : Diminue la probabilité ou le risque d'être une victime de cyberintimidation.

1.7 Les conséquences :



1.8 Interventions recommandées :



RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., et Wall, S. (1978). Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation. Lawrence Erlbaum.
2. Arató, N., Zsidó, A. N., Lénárd, K. et Lábadi, B. (2020). Cybervictimization and Cyberbullying: The Role of Socio-Emotional Skills. *Frontiers in Psychiatry, 11*.
3. Bell, L., Fontaine, A., Lajoie, Y. et Puentes-Newman, G. (2005) L'attachement parents-enfant : au cœur de l'intervention auprès de la famille à la période périnatale. *L'infirmière clinicienne, 5(2)*.
4. Bouchard, J. (2020) *La cyberintimidation: perspectives et interventions pour les écoles secondaires francophones à Timmins*. Thèse. Maîtrise en Service Social. Laurentian University of Sudbury. Ministère de l'éducation de l'Ontario.
5. Bowlby, J., Holmes, J. et Wiart, Y. (2011) *Le lien, la psychanalyse et l'art d'être parent*. Bibliothèque idées. Paris: A. Michel.
6. Bronfenbrenner, Urie (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
7. Cappadocia, M. C., Craig, W. M. et Pepler, D. (2013). Cyberbullying: Prevalence, Stability, and Risk Factors During Adolescence. *Canadian Journal of School Psychology, 28(2)*, p. 171-192.
8. Cénat, J. M., Hébert, M., Blais, M., Lavoie, F., Guerrier, M. et Derivois, D. (2014). Cyberbullying, psychological distress and self-esteem among youth in Quebec schools. *Journal of Affective Disorders, 169*, p. 7-9
9. Compton, L., Campbell, M. et Mergler, A. (2014). Teacher, parent and student perceptions of the motives of cyberbullies. *Social Psychology of Education, p.383-400*.
10. Emery, J. (2016) *L'attachement parent-enfant: de la théorie à la pratique*. Montréal (Québec) [Ivry-sur-Seine]: Éditions du CHU Sainte-Justine CEDIF diffusion.
11. Fanti, K. A., Demetriou, A. G., et Hawa, V. V. (2012). A longitudinal study of cyberbullying: Examining risk and protective factors. *European Journal of Developmental Psychology, 9 (2)*, p.168–181.
12. Folkman, S. et Lazarus, R.S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer
13. Heirman, W. et Walrave, M. (2012) Predicting adolescent perpetration in cyberbullying: An application of the theory of planned behavior, *Psicothema, 24*, p. 614-620
14. Kernaghan, D. et Elwood, J. (2013). All the (cyber) world's a stage: Framing cyberbullying as a performance. *Cyberpsychology (Brno), 7(1)*.
15. Kowalski, R. et Limber, S. (2013). Psychological, physical, and academic correlates of cyberbullying and traditional bullying. *The Journal of Adolescent Health, 53(1)*, 13–20.
16. Joule, R.-V. et Beauvois, J.-L. (2014) *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*. Nouvelle version. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
17. Nazare-Aga, I. (2020) *Les manipulateurs sont parmi nous: qui sont-ils ? Comment s'en protéger ?* Nouvelle éd. Montréal (Québec): les Éditions de l'Homme.
18. Rémond, J.-J., Kern, L. et Romo, L. (2015). Étude sur la « cyberintimidation »: cyberbullying, comorbidités et mécanismes d'adaptations. *L'Encéphale, 41(4)*, p. 287-294.
19. Smith, P., 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, and Allied Disciplines, 49(4)*.
20. Thalmann, Y. A. (2011). *Le décodeur de la manipulation : Comprendre les ficelles de la manipulation*. Éditions First-Gründ. Italie.
21. Willard, N. (2007). *Cyberbullying and cyberthreats*. Champaign, Ill.: Research Press.

**ANNEXE E - SONDAGE DESTINÉ AUX PARENTS POUR LA MISE EN PLACE DU
PROGRAMME DE PRÉVENTION SUR LA CYBERINTIMIDATION**

1. Êtes-vous intéressé à participer à ce programme?

- Oui
- Non

2. Quelle soirée de la semaine seriez-vous disponible pour participer aux ateliers?

(Placez les suggestions dans l'ordre de préférence 1,2,3,4)

- Mercredi
- Mardi
- Lundi
- Jeudi

3. Quelle heure préférez-vous? (Placez les suggestions dans l'ordre de préférence)

- 18h30-20h
- 18h-19h30
- 16h30-18h

4. Je serais plus enclin(e) à participer au programme si celui-ci était :

- En présentiel (à l'école)
- En Teams, Zoom et, etc. (par Internet)

ANNEXE F – PUBLICATION FACEBOOK

[PARENTS RECHERCHÉS]

Vous avez un enfant en première ou en deuxième année du primaire?

Vous êtes invités à participer à un programme de prévention sur la cyberintimidation qui s'intitule « S'unir pour agir ». L'objectif de ce programme vise à développer chez les parents des stratégies d'intervention auprès de leur enfant en vue de le protéger des effets de la cyberintimidation. Il vise à offrir une nouvelle perspective et de nouvelles actions à mettre en place lorsqu'un enfant fait face à la cyberintimidation.

Les places sont limitées. Pour vous inscrire, vous devez écrire à Mme Chloé Lanteigne, stagiaire à la maîtrise en psychoéducation, avant le jeudi 14 avril 2022 à l'adresse suivante: lanteignec@csrn.qc.ca.



**ATELIERS DE PRÉVENTION
SUR LA CYBERINTIMIDATION**

**S'UNIR
POUR AGIR**

S'adresse aux **parents
d'enfants de 6-8 ans**
(première et deuxième
année du primaire)

Offre de 4 ateliers du
21 avril au 10 mai
inclusivement.

Les ateliers du 21 et 5 mai
seront par **Teams**. Alors
que les ateliers du 28 avril
et du 12 mai seront dans
un **local à l'UQAT**.

**Jeudi soir de
18h30 à 20h.**

Vous avez jusqu'au 14 avril pour vous y inscrire.
Pour participer, écrivez un courriel contenant votre nom complet ainsi
que votre adresse courriel à l'adresse suivante :
lanteignec@csrn.qc.ca. Vous recevrez le formulaire à remplir.

ANNEXE G - FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Le 06 février 2022

Présentation de l'étudiante

Bonjour à tous, je me présente, Chloé Lanteigne. Je suis présentement en voie de compléter les exigences attendues à la maîtrise en psychoéducation à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. Mon projet final qui sera présenté ci-dessous a été soutenu et révisé sous la direction de madame Katia Quinchon, Ph.D professeure chercheur du département du développement humain et social à l'UQAT.

Ainsi, ces informations qui vont suivre seront cruciales. Elles vous informeront des diverses mesures qui seront utilisées lors des ateliers du programme d'intervention. Avant de signer l'autorisation de participation, il est important de prendre le temps de lire et de comprendre les renseignements fournis. L'objectif de ce document est de vous informer du but de ce projet, des procédures, des avantages, des risques et des inconvénients s'y rattachant. En cas de doute, n'hésitez pas à nous contacter à l'aide des informations à la fin du document.

Nature et objectifs du projet

Ce projet a été réalisé dans le cadre de la maîtrise en psychoéducation comme exigence finale et sera présenté sous forme de rapport de stage. Ce programme a été mis sur pied par Chloé Lanteigne et dirigé par Katia Quinchon, Ph.D professeure chercheur à l'UQAT.

Le programme de prévention *S'Unir pour Agir* vise à développer chez les parents des stratégies d'intervention auprès de leurs enfants âgés entre 6 et 8 ans en vue de les protéger des effets de la cyberintimidation. Il se présente sous forme de 4 ateliers dans lesquels seront abordés notamment la problématique de la cyberintimidation, la qualité relationnelle parent-enfant, les techniques de manipulation et l'application de ses stratégies contre la manipulation.

Déroulement du projet

Votre participation aux ateliers comprend 4 rencontres d'une durée d'environ 1h30 par semaine sur une période de 4 semaines. Elles se dérouleront du **jeudi 21 avril au jeudi 12 mai**. Pour les rencontres du 21 avril et 5 mai seront par Teams. Pour ce qui est des rencontres du 28 avril et du 12 mai, les rencontres seront en présentiel dans un local de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT). De plus, vous devrez remplir des formulaires et questionnaires qui vous seront acheminés afin d'évaluer vos apprentissages avant et après votre participation. À la fin de chaque atelier, vous serez invité à compléter deux questionnaires dont l'un permettra d'évaluer les différents

éléments de la formation et l'autre votre appréciation de celle-ci. L'objectif de ce programme est d'outiller les parents pour qu'ils puissent accompagner leurs enfants devant la probabilité qu'ils puissent faire l'objet de cyberintimidation.

Avantages, risques ou inconvénients possibles liés à votre participation

Votre participation à ce projet vous offre l'opportunité d'acquérir de nouvelles connaissances sur la réalité de la cyberintimidation. Les ateliers vous permettront d'augmenter votre sentiment de compétence parentale et de prévenir les effets de la cyberintimidation sur vos enfants.

L'étudiante Chloé Lanteigne demeurera disponible tout au long du processus pour répondre à toutes questions qui seront en lien avec votre participation au programme.

Participation volontaire et droit de retrait

La participation à ce projet est de nature volontaire. Vous avez en tout temps le droit de vous retirer de ce projet sans la présence de conséquences qui pourraient vous porter préjudice et sans le besoin de vous justifier dans votre prise de décision. En revanche, le retrait de votre participation doit être porté à l'attention de l'étudiante en question pour qu'elle puisse s'ajuster à la situation. Les informations et données personnelles communiquées lors des ateliers resteront confidentielles; c'est-à-dire qu'elles demeureront anonymes et cryptées. En aucun cas, vos informations personnelles (prénom, nom, adresse) ne seront divulguées. Elles seront entreposées dans un endroit sécuritaire et détruites à la toute fin du rapport de stage en regard des délais requis par l'UQAT. Les données brutes (questionnaires et évaluation) seront tout de même disponibles pour la consultation par la directrice de projet, madame Katia Quinchon, Ph.D professeure chercheur.

L'utilisation des données des résultats aux questionnaires

Un questionnaire vous sera fourni en début du premier atelier afin d'évaluer vos connaissances avant votre participation aux ateliers. Par la suite, à la fin de chaque atelier, vous recevrez un petit questionnaire d'appréciation (contenu, animation ou commentaires). À la fin du programme, à l'atelier 4, vous devrez remplir un questionnaire portant sur votre appréciation générale du programme. Ensuite, un questionnaire sur l'acquisition de vos nouvelles compétences vous sera acheminé dans les 2 semaines suivants la fin du programme via courriel. Enfin, une entrevue de 20 minutes sera organisé avec vous afin d'obtenir des informations supplémentaires en lien avec votre participation aux ateliers. Les résultats obtenus serviront à améliorer le contenu des ateliers ainsi que le format du programme. Vos commentaires et suggestions comptent beaucoup pour nous puisque ceux-ci nous permettront de mieux s'adapter et de se réajuster pour les futurs groupes qui voudront participer à ce programme.

Confidentialité et engagement

Lors de la mise en place du programme, l'étudiante est tenue en tout temps d'assurer la confidentialité des participants. Voici les mesures qui seront appliquées afin de respecter cet engagement tout au long du projet. Tout d'abord, seule l'étudiante aura accès à la liste contenant toutes les informations personnelles. Tout le matériel du projet incluant les formulaires de consentements sera conservé dans un classeur barré, dans un local sous clé. Les données en format numérique seront protégées par un mot de passe. L'étudiante s'engage également durant les ateliers à assurer des relations harmonieuses entre les membres et à favoriser une expérience conviviale. Nous tenons à préciser que seule madame Katia Quinchon, Ph.D professeure chercheur à l'UQAT et directrice de l'étudiante consultera les données brutes protégées. Les résultats seront fournis de manière globale et non individuelle. Tout le matériel et toutes les données utilisées dans le cadre exclusif de ce projet seront détruits dans les délais prescrits par l'UQAT. En revanche, une diffusion des résultats sera réalisée dans le milieu à la suite de l'analyse du rapport par un comité représentatif.

Remerciements

Votre collaboration est ce qui fera en sorte que le projet pourra se mettre en place et permettra à l'étudiante de réaliser les objectifs visés par sa dernière année de formation. Votre participation est précieuse et nous vous remercions de l'attention que vous portez à ce nouveau programme. En reconnaissance de votre participation au projet, une copie du rapport vous sera également fournie pour que vous puissiez voir les retombées.

Signatures

Je soussigné(e) consens librement à participer au projet final de stage de maîtrise en psychoéducation de l'étudiante, Chloé Lanteigne. J'ai pris connaissance du formulaire et j'ai compris le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients du projet. Je suis satisfait(e) des explications, précisions et réponses que l'étudiante m'a fournies, le cas échéant, quant à ma participation à ce projet.

Signature du participant	Date
Signature de l'étudiante, Chloé Lanteigne	Date

ANNEXE H – SONDAGE DONNÉES DÉMOGRAPHIQUES DES PARTICIPANTS

1. Genre (homme, femme, autre)

2. Âge

3. Origines ethniques

- Caucasienne (blanche)
- Autochtone (Indien(ne) d'Amérique du Nord, métis, Inuit/Esquimau)
- Arabe/Asiatique occidental (p. ex. Arménien, Égyptien, Iranien, Libanais ou Marocain)
- Noir(e) (p. ex. Africain, Haïtien, Jamaïquain, Somalien)
- Chinois(e)
- Japonais(e)
- Origine d'Amérique latine
- Sud-asiatique
- Asiatique du Sud-est
- Autre (précisez) _____

4. Structure familiale actuelle

- En couple
- Marié(s)
- Séparé(s)
- Divorcé(s)
- Famille recomposée
- Autre

5. Combien d'enfants avez-vous au total?

6. Âges et sexe de vos enfants (ex : fille de 7 ans)

7. École(s) fréquentée(s)

ANNEXE I - QUESTIONNAIRE D'APPRÉCIATION DE L'ATELIER # _____

Ce questionnaire a pour objectifs de recueillir vos commentaires ainsi que vos suggestions dans l'optique de modifier certains éléments au programme. Votre opinion est importante pour nous, car ceux-ci pourront nous aider à améliorer le programme pour les futurs groupes qui voudront y participer éventuellement. Nous vous remercions de votre participation et de votre implication dans ce projet.

LE PROGRAMME EN GÉNÉRAL:

Questions	Tout à fait en désaccord	En désaccord	Sans opinion	En accord	Tout à fait en accord
Les objectifs de l'atelier étaient clairs et précis.					
Le contenu abordé durant l'atelier était pertinent et intéressant.					
Le contenu abordé a permis de répondre à mes questions.					
La durée de l'atelier était adéquate.					
Les exercices et les activités étaient pertinents pour la compréhension du contenu.					
Cet atelier m'a appris de nouvelles connaissances.					
Les techniques d'enseignement ont favorisé l'apprentissage.					
Le formateur communiquait de façon claire et dynamique. La durée de l'atelier était adéquate.					
J'ai apprécié cet atelier.					

Autres commentaires :

ANNEXE J - QUESTIONNAIRE D'ÉVALUATION AVANT LA MISE EN PLACE DU PROGRAMME

Veuillez répondre aux questions suivantes selon votre jugement personnel.

Questions	Tout à fait en désaccord	En désaccord	Sans opinion	En accord	Tout à fait en accord
Je suis motivé(e) à suivre cette formation.					
J'ai déjà suivi une formation similaire sur la cyberintimidation ou toute autre formation sur les technologies de l'information.					
Mon enfant a déjà été ou est victime de cyberintimidation.					
Je crois être outillé pour aider mon enfant en termes de cyberintimidation.					
Je suis en mesure de définir le concept de cyberintimidation dans ses formes d'apparition.					
Je suis conscient des impacts en lien avec le phénomène de cyberintimidation.					
Je suis en mesure de reconnaître les bénéfices à développer une relation positive avec mon enfant.					
Je suis en mesure d'identifier dans ma relation avec mon enfant les aspects que je pourrais améliorer en vue de développer une qualité relationnelle.					
Je suis en mesure de repérer les techniques de manipulation utilisée dans la cyberintimidation.					
Je me sens capable d'appliquer les techniques de contre-manipulation à l'aide de mises en situation.					
Je suis en mesure d'adopter les attitudes favorisant l'apparition des effets à produire à l'utilisation des techniques de contre-manipulation.					

Commentaires ou suggestions :

**ANNEXE K - QUESTIONNAIRE D'ÉVALUATION APRÈS LA MISE EN PLACE DU
QUESTIONNAIRE – ENTREVUE POST-INTERVENTION (POI)**

Veuillez répondre aux questions suivantes selon votre jugement personnel.

Questions	Tout à fait en désaccord	En désaccord	Sans opinion	En accord	Tout à fait en accord
1. Je suis en mesure de définir le concept de cyberintimidation dans ses formes d'apparition.					
Expliquez brièvement : _____ _____ _____					
2. Je suis conscient des impacts en lien avec le phénomène de cyberintimidation.					
Expliquez brièvement : _____ _____ _____					
3. Je suis en mesure de reconnaître les bénéfices à développer une relation positive avec mon enfant.					
Expliquez brièvement : _____ _____ _____					
4. Je suis en mesure d'identifier dans ma relation avec mon enfant les aspects que je pourrais améliorer en vue de développer une qualité relationnelle.					
Expliquez brièvement : _____ _____ _____					

5. Je suis en mesure de repérer les techniques de manipulation utilisée dans la cyberintimidation.					
Expliquez brièvement : <hr/> <hr/> <hr/>					
6. Les parents seront en mesure de comprendre les techniques de contre-manipulation.					
Expliquez brièvement : <hr/> <hr/> <hr/>					
7. Je me sens capable d'appliquer les techniques de contre-manipulation à l'aide de mises en situation.					
Expliquez brièvement : <hr/> <hr/> <hr/>					
8. Je suis en mesure d'adopter les attitudes favorisant l'apparition des effets à produire à l'utilisation des techniques de contre-manipulation.					
Expliquez brièvement : <hr/> <hr/> <hr/>					

ANNEXE L - QUESTIONNAIRE DE SATISFACTION DE PARTICIPATION AUX ATELIERS

Ce questionnaire a pour objectifs de recueillir vos commentaires ainsi que vos suggestions dans l'optique de modifier certains éléments au programme. Votre opinion est importante pour nous, car ceux-ci pourront nous aider à améliorer le programme pour les futurs groupes qui voudront y participer éventuellement. Nous vous remercions de votre participation et de votre implication dans ce projet.

LE PROGRAMME EN GÉNÉRAL:

Questions	Tout à fait en désaccord	En désaccord	Sans opinion	En accord	Tout à fait en accord
J'étais motivé à suivre cette formation.					
Les objectifs du programme étaient clairs et précis.					
Le contenu abordé durant les ateliers correspondait à mes besoins.					
La durée de la formation était adéquate et répondait à mes attentes.					
Ce programme m'a permis d'augmenter mon niveau de compétences en termes de cyberintimidation.					
Le programme a répondu à mes attentes.					

Ce qui pourrait être à améliorer :

LA FORMATRICE :

Les techniques d'apprentissage utilisées par la formatrice étaient adaptées pour ma compréhension du contenu.					
La formatrice a rendu le contenu complexe compréhensible pour tous.					
La formatrice a été dynamique lors des ateliers.					
La formatrice demeurait disponible pour mes questions.					
La formatrice a été ouverte aux critiques et commentaires reçus.					
La formatrice a favorisé une ambiance harmonieuse et une expérience conviviale.					

Ce qui pourrait être à améliorer :

JUGEMENT CRITIQUE DE MES ACQUIS :

Je compte mettre en application les stratégies et interventions proposées.					
Je suis optimiste quant au transfert des acquis dans ma vie personnelle.					
Je recommanderais cette formation à d'autres parents ou toute autre personne qui serait intéressée.					

Commentaires ou suggestions :

ANNEXE M - FORMULAIRE DE CONSENTEMENT À LA CONFIDENTIALITÉ

- Programme de prévention S'Unir pour Agir -

Présentation du projet

Ce projet a été réalisé dans le cadre de la maîtrise en psychoéducation comme exigence finale et sera présenté sous forme de rapport de stage. Ce programme a été mis sur pied par Chloé Lanteigne et dirigé par Katia Quinchon, Ph.D professeure chercheur à l'UQAT.

Le programme de prévention *S'Unir pour Agir* vise à développer chez les parents des stratégies d'intervention auprès de leurs enfants âgés entre 6 et 8 ans en vue de les protéger des effets de la cyberintimidation. Il se présente sous forme de 4 ateliers dans lesquels seront abordés notamment la problématique de la cyberintimidation, la qualité relationnelle parent-enfant, les techniques de manipulation et l'application de ses stratégies contre la manipulation.

Engagement

Vous vous engagez à vous conformer aux règles et conduites en lien avec le respect de la confidentialité des participants et acteurs impliqués dans la rédaction de ce rapport de stage. En tout temps, vous vous engagez à respecter le droit à la vie privée sur toute information que vous recevrez ou entendrez concernant les bénéficiaires, soit par les documents qui vous seront acheminés ou les dossiers dans lesquels vous serez impliqué, quel que soit le rôle que vous occupez dans ce projet.

Nom de la personne

Date

Signature

Chloé Lanteigne
Étudiante à la maîtrise en psychoéducation à l'UQAT
Stagiaire à l'école primaire de Granada de Rouyn-Noranda.
819 762-8161, poste 1014
lanteignec@csrn.qc.ca

ANNEXE N – POWERPOINT

****À des fins des droits d'auteur, seul l'atelier 1 est diffusé dans ce document****



S'UNIR POUR AGIR
(SUPA)

Mettre en place des stratégies d'adaptation et d'intervention dans le but de diminuer les effets de la cyberintimidation.

Par Chloé Lanteigne, Stagiaire à la maîtrise en psychoéducation à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT)

Mars 2022



Atelier 1
Concepts et théorie de la cyberintimidation

Plan de présentation

1. Présentation de chacun (intervenants et parents)
2. Attentes
3. Jeu brise-glace
4. Questionnaire pré-intervention
5. Discussion : que savez-vous?
6. Objectifs de l'atelier
7. Définition de la cyberintimidation et les types
8. **Pause 10 5 minutes**
9. Les motifs
10. Facteurs de risque et de protection de la problématique
11. L'impact de la problématique chez les jeunes
12. Interventions
13. Retour et questions
14. Exercices
15. Questionnaire d'appréciation

Valeurs et attentes



RESPECT



COLLABORATION



PARTICIPATION



ÉCOUTE



EMPATHIE

Quelles sont vos attentes?

Jeu briseglace

3 objets qui vous représentent

Questions pré-intervention

Que savez-vous? – Discussion

- Quelles sont vos connaissances en lien avec la cyberintimidation?
- Quelle est la pire expérience que vous avez vécu en terme de cyberintimidation?
- Quelles sont vos inquiétudes pour vos enfants en tant que parent?
- Quelles stratégies avez-vous déjà mises en place qui ont fonctionné ou non?
- Quelles sont les difficultés rencontrées en lien avec les réseaux sociaux vous-même?
- Quels sont les impacts de ses difficultés dans votre quotidien?

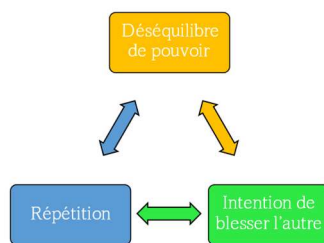
Objectifs de notre atelier

Objectifs : Développer les connaissances des parents quant aux divers aspects entourant la problématique de cyberintimidation.

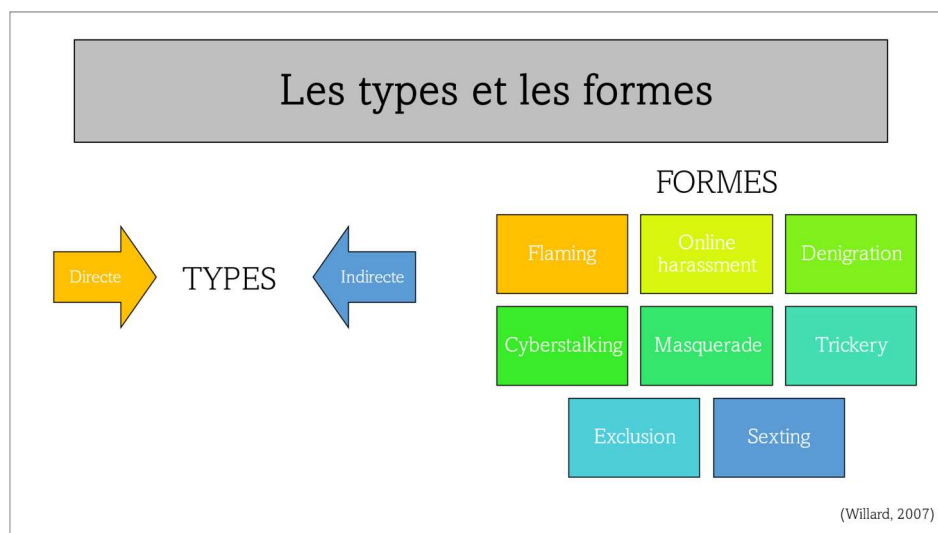
1. Les parents seront en mesure de définir le concept de cyberintimidation dans ses formes d'apparition.
2. Les parents prennent conscience des impacts en lien avec le phénomène de cyberintimidation. La cyberintimidation

Qu'est-ce que la cyberintimidation?

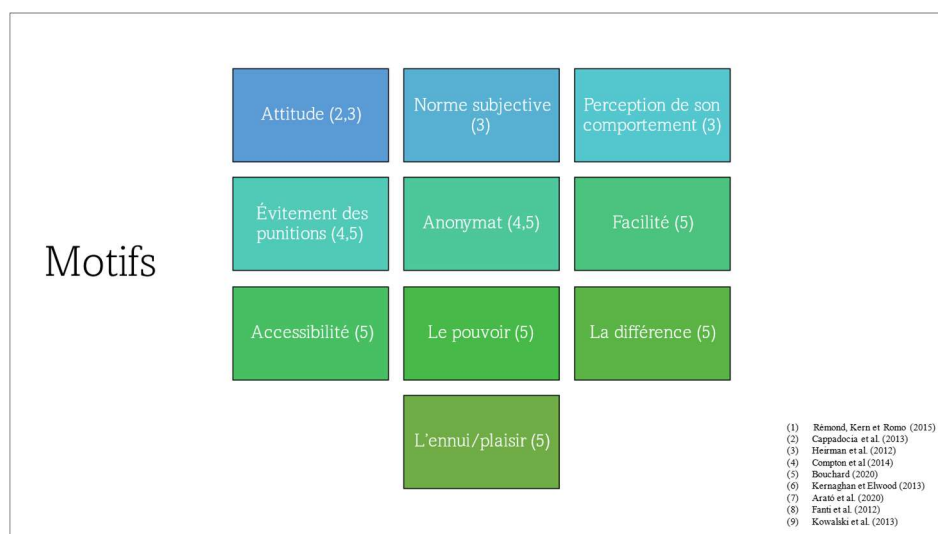
- Elle est une forme de communication utilisée par l'agresseur dans le but de convaincre sa victime d'adhérer à ce qu'il dit. Son but est de faire entrer sa victime dans son jeu de séduction.

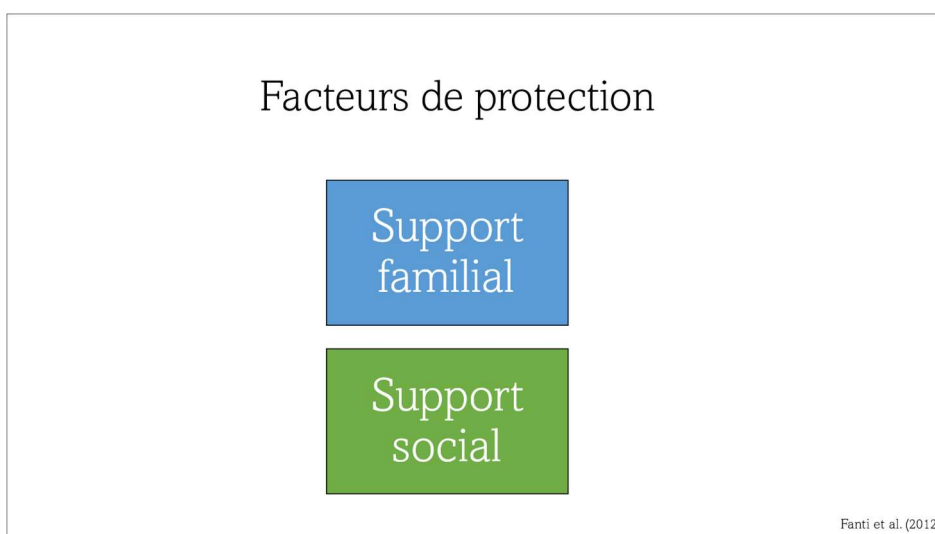


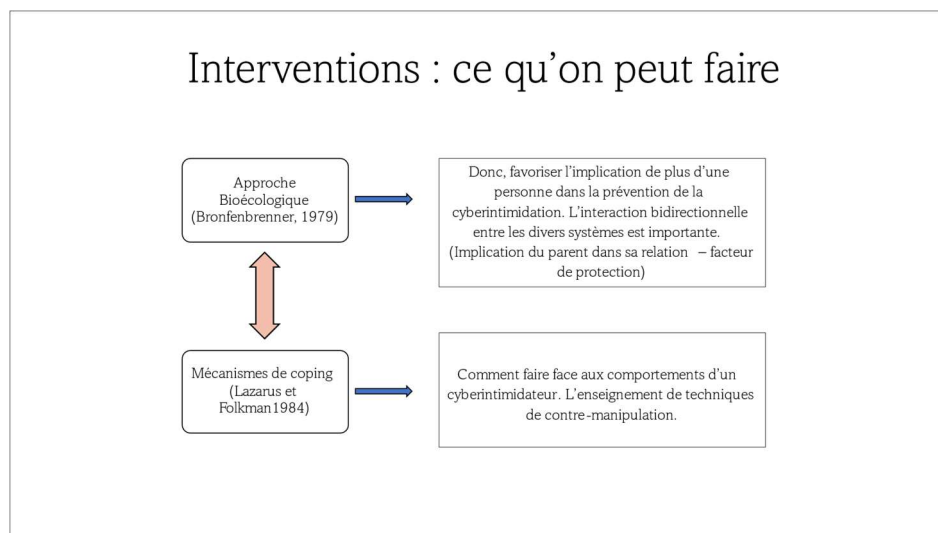
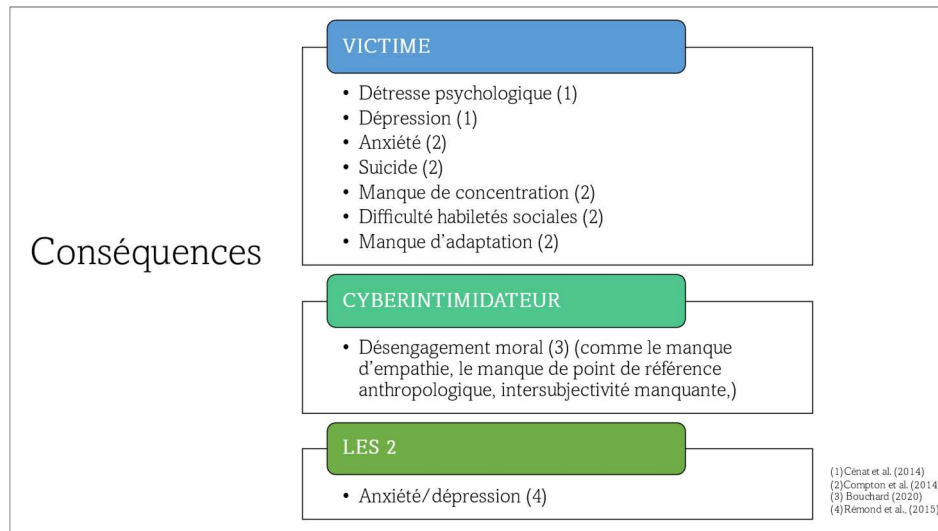
(Compton, Campbell et Mengler, 2014)



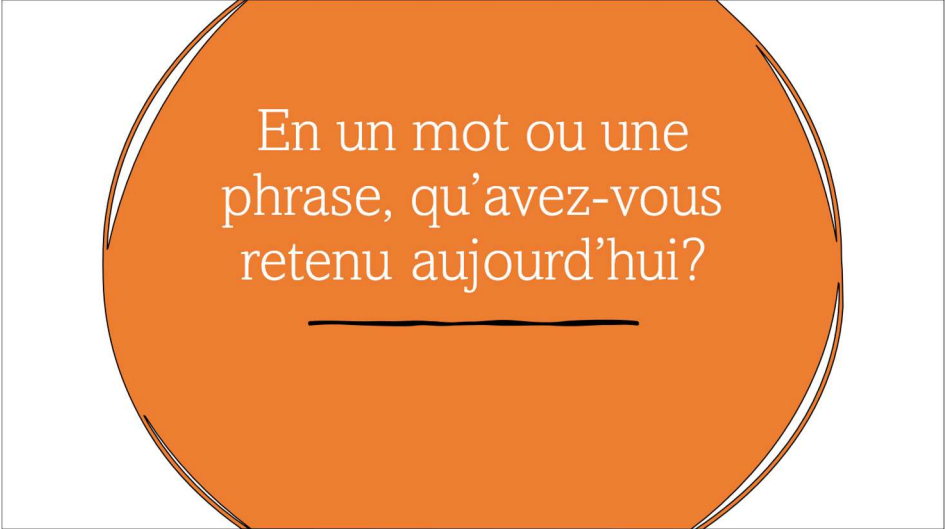
Pause 10-15 minutes











En un mot ou une phrase, qu'avez-vous retenu aujourd'hui?

Exercice à faire à la maison !

Prenez votre téléphone pour une période de 30 minutes. Après 30 minutes d'activité, vous ne devez plus toucher à votre téléphone.

Combien de temps pensez-vous que cela vous prendra avant de le reprendre?

Nous reviendrons sur cet exercice la semaine prochaine afin de voir les émotions que vous aurez vécu lors de cet exercice.