

La (cyber) victimisation chez les adolescents : Exploration du stress perçu, du coping, de la résilience et de la dépression

Auteur : Gillet, Alyssa

Promoteur(s) : Glowacz, Fabienne

Faculté : Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation

Diplôme : Master en sciences psychologiques, à finalité spécialisée en psychologie clinique

Année académique : 2017-2018

URI/URL : <http://hdl.handle.net/2268.2/4666>

Avertissement à l'attention des usagers :

Tous les documents placés en accès ouvert sur le site le site MatheO sont protégés par le droit d'auteur. Conformément aux principes énoncés par la "Budapest Open Access Initiative"(BOAI, 2002), l'utilisateur du site peut lire, télécharger, copier, transmettre, imprimer, chercher ou faire un lien vers le texte intégral de ces documents, les disséquer pour les indexer, s'en servir de données pour un logiciel, ou s'en servir à toute autre fin légale (ou prévue par la réglementation relative au droit d'auteur). Toute utilisation du document à des fins commerciales est strictement interdite.

Par ailleurs, l'utilisateur s'engage à respecter les droits moraux de l'auteur, principalement le droit à l'intégrité de l'oeuvre et le droit de paternité et ce dans toute utilisation que l'utilisateur entreprend. Ainsi, à titre d'exemple, lorsqu'il reproduira un document par extrait ou dans son intégralité, l'utilisateur citera de manière complète les sources telles que mentionnées ci-dessus. Toute utilisation non explicitement autorisée ci-avant (telle que par exemple, la modification du document ou son résumé) nécessite l'autorisation préalable et expresse des auteurs ou de leurs ayants droit.



Université de Liège

Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation

La (cyber) victimisation chez les adolescents :
Exploration du stress perçu, du coping, de la résilience et de la
dépression

Sous la direction du Professeur F. GLOWACZ

Lecteurs

Christophe PARTHOENS

Claire GAVRAY

Mémoire présenté par Alyssa GILLET en vue de l'obtention du grade de Master en
Sciences Psychologiques

Année académique 2017-2018

Abstract

Introduction : Bien qu'il n'y ait pas d'âge pour être victime de harcèlement, la période de l'adolescence semble constituer une période à risque.

Objectifs : Le premier objectif de ce présent travail était de pointer les spécificités des victimes d'intimidation (hors ligne et en ligne), en comparaison aux élèves non victimes. Le second objectif était d'explorer les effets des différents types de victimisation sur les variables de stress perçu, de coping, de résilience et de dépression.

Méthode : L'échantillon se compose de 294 élèves du secondaire supérieur, âgés de 15 à 18 ans. Nous avons dans un premier temps analysé les relations qu'il existe entre le stress perçu, le coping, la résilience, la dépression, la victimisation et la cybervictimisation ; au sein de notre échantillon global. Nous avons ensuite comparé les jeunes victimes et les jeunes non-victimes sur ces différentes variables. Nous avons également exploré l'effet du type de victimisation (hors ligne/en ligne) sur les variables précitées.

Résultats : En comparaison aux jeunes non-victimes, les adolescents victimes ont davantage tendance à percevoir les situations de leur vie quotidienne comme étant stressantes, ils ont davantage tendance à présenter une symptomatologie dépressive, ils ont un sentiment de contrôle sur les événements qui est moindre, et ils disposeraient de moins de ressources et de soutien social. De plus, la cybervictimisation semble entretenir un lien étroit avec la victimisation scolaire, ceci amenant à considérer l'hypothèse d'une extension du harcèlement hors ligne, vers le harcèlement en ligne. Néanmoins, certains jeunes sont exclusivement victimes en ligne, ce qui nous pousse à nous interroger sur la spécificité de cette population. Ainsi, il ressort de nos analyses, que les jeunes victimes en ligne sont plus susceptibles de présenter des scores élevés de stress perçu, qu'ils ont moins tendance à utiliser des stratégies de coping centrées sur le problème, qu'ils sont moins tenaces en cas d'adversité et qu'ils présentent une acceptation du changement moindre ; en comparaison aux élèves victimes exclusivement hors ligne.

Conclusion : D'autres études semblent essentielles afin d'explorer le profil des cybervictimes et les liens de ce phénomène avec la victimisation scolaire. De plus, la sensibilisation des établissements scolaires, mais surtout des élèves y étant intégrés semble primordial. Soulignons également que, travailler sur le développement de facteurs favorisant la résilience ainsi que sur la prévention de la dépression à l'adolescence s'avère être des pistes d'intervention à développer.



Université de Liège

Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation

La (cyber) victimisation chez les adolescents :
Exploration du stress perçu, du coping, de la résilience et de la
dépression

Sous la direction du Professeur F. GLOWACZ

Lecteurs

Christophe PARTHOENS

Claire GAVRAY

Mémoire présenté par Alyssa GILLET en vue de l'obtention du grade de
Master en Sciences Psychologiques

Année académique 2017-2018

Remerciements

Tout d'abord, je tiens à remercier chaleureusement toutes les personnes ayant contribué de près ou de loin à la réalisation de ce mémoire et à celles, sans qui, l'élaboration de ce présent travail n'aurait pas été possible.

J'adresse ma profonde gratitude au professeur F. Glowacz, ma promotrice, pour avoir accepté de me superviser durant ce travail de fin d'études. Merci pour les précieux conseils qu'elle a pu m'apporter tout au long de ces deux années.

J'adresse un remerciement tout particulier à Emilie Schmits pour sa disponibilité et ses conseils, ainsi qu'à Jessica Simon pour l'aide statistique apportée.

J'exprime également mes remerciements à mes lecteurs, Claire Gavray et Christophe Parthoens pour l'intérêt qu'ils ont porté à mon sujet et pour l'attention qu'ils ont accordée à la lecture de ce travail, en espérant, qu'ils aient apprécié celui-ci.

Je remercie les directeurs d'écoles ainsi que les professeurs pour m'avoir donné l'opportunité de mener mon étude dans leurs institutions. Je les remercie également de l'intérêt qu'ils ont démontré pour mon projet. Merci aux élèves d'avoir accepté de participer à cette recherche, de m'avoir accordé de leur temps et de s'être investis pour remplir le questionnaire.

Un grand merci à ma famille et à mes amis pour leur patience, leur soutien et l'aide qu'ils ont su m'apporter tout au long de cette période qu'est le master.

Table des matières

REMERCIEMENTS	V
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1 : HARCÈLEMENT SCOLAIRE ET CYBERHARCÈLEMENT.....	3
1. CYBERHARCÈLEMENT	3
1.1. Du harcèlement classique à une définition du cyberharcèlement.....	3
1.2. La prévalence.....	5
1.3. Le cyberspace	5
1.4. Caractéristiques spécifiques de la cyberintimidation	6
1.4.1. Effacement des frontières et anonymat	7
1.4.2. Supervision.....	8
1.5. Les différents types de cyberharcèlement	9
2. AUTEURS ET VICTIMES.....	11
2.1. Les différents rôles dans le cyberharcèlement.....	11
2.2. Caractéristiques victimes/agresseurs	12
2.2.1. Agresseurs.....	12
2.2.2. La victime	13
3. LES FACTEURS DE RISQUE ET DE PROTECTION	14
4. LES CONSÉQUENCES.....	15
5. LA DÉPRESSION COMME PHÉNOMÈNE PARTICULIER	17
CHAPITRE 2 : LA DÉPRESSION À L'ADOLESCENCE.....	18
1. DÉFINITION DE LA DÉPRESSION.....	18
1.1. Approche catégorielle.....	18
1.1.1. Episode dépressif majeur.....	19
1.1.2. Dysthymie	20
1.2. Approche dimensionnelle	21
1.2.1. Le « symptôme dépressif » ou « l'humeur dépressive ».....	21
1.2.2. Le « syndrome dépressif » ou « dépression clinique »	21
1.2.3. Le « trouble dépressif » ou « désordre dépressif »	22
2. SPÉCIFICITÉS À L'ADOLESCENCE	22
3. PRÉVALENCE	23
4. FACTEURS DE VULNÉRABILITÉ.....	23
4.1. Individuels.....	23
4.1.1. Le genre	23
4.1.2. La personnalité.....	24
4.2. Familiaux	24

4.3.	<i>Sociaux : groupe de pairs.....</i>	25
4.4.	<i>Environnementaux : évènements stressants</i>	25
5.	LIEN AVEC LE HARCÈLEMENT	26
CHAPITRE 3 : STRESS ET STRATÉGIES DE COPING		27
1.	STRESS ET COPING.....	27
2.	LES STRATÉGIES DE COPING	29
2.1.	<i>Les objectifs du coping.....</i>	29
2.2.	<i>Les types de coping.....</i>	29
2.2.1.	Le coping centré sur le problème.....	30
2.2.2.	Le coping centré sur les émotions.....	30
2.2.3.	Le coping centré sur la recherche de soutien social	31
2.3.	<i>Efficacité des stratégies.....</i>	31
2.4.	<i>Facteurs influençant le choix de stratégies</i>	32
2.4.1.	Le type d'événement	32
2.4.2.	L'âge.....	33
2.4.3.	Le genre	33
2.4.4.	La contrôlabilité perçue	33
2.4.5.	Le stress perçu	33
3.	DES LIENS AVEC LA DÉPRESSION	33
4.	STRATÉGIES DE COPING ET CYBERHARCÈLEMENT	34
CHAPITRE 4 : LA RÉSILIENCE		37
1.	RÉSILIENCE : ORIGINE DU CONCEPT ET MÉCANISME	37
2.	NOTION DE TRAUMATISME	38
3.	TROIS ASPECTS	38
4.	UN PROCESSUS MULTIFACTORIEL (INTERNE/EXTERNE)	39
5.	LIEN ENTRE LA RÉSILIENCE ET LE HARCÈLEMENT	40
OBJECTIFS ET HYPOTHÈSES		41
MÉTHODOLOGIE		43
1.	ÉCHANTILLON.....	43
1.1.	<i>Choix de la population et de la méthode.....</i>	43
1.2.	<i>Procédure de recrutement des sujets</i>	44
1.3.	<i>Procédure et récolte des données.....</i>	44
1.4.	<i>Description de l'échantillon</i>	46
2.	TESTS ET OUTILS DE MESURE UTILISÉS.....	46
2.1.	<i>Questionnaire socio-démographique et questions sur diverses sphères de vie.....</i>	46
2.1.1.	Données individuelles et familiales.....	47
2.1.2.	Parcours et situation scolaire	47

2.1.3.	Utilisation des T.I.C.	47
2.1.4.	Relation aux autres et temps libre	47
2.1.5.	Temps libre	48
2.2.	<i>Les outils et échelles validés</i>	49
2.2.1.	Le stress perçu (PSS-10)	49
2.2.2.	Les stratégies de coping (WCC-R).....	50
2.2.3.	La résilience (CD-RISC)	52
2.2.4.	La symptomatologie dépressive (CES-D).....	53
2.2.5.	La victimisation scolaire	55
2.2.6.	La victimisation en ligne (CAV-V)	56
2.3.	<i>Questions ouvertes</i>	57
3.	ENCODAGE ET TRAITEMENTS STATISTIQUES	57
3.1.	<i>Encodage</i>	57
3.2.	<i>Statistiques employées</i>	57
	ANALYSE ET PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	59
1.	STATISTIQUES DESCRIPTIVES DE L'ÉCHANTILLON GLOBAL	59
1.1.	<i>Données individuelles et familiales</i>	59
1.2.	<i>Parcours et situation scolaire</i>	60
1.3.	<i>Utilisation des T.I.C.</i>	61
1.4.	<i>Relation aux autres</i>	62
1.5.	<i>Temps libre</i>	63
2.	ANALYSES PRÉLIMINAIRES	63
2.1.	<i>Matrice de corrélation reprenant les différentes variables choisies en lien avec la victimisation</i>	64
2.1.1.	Relation entre le stress perçu et le coping.....	64
2.1.2.	Relation entre le stress perçu et la résilience	64
2.1.3.	Relation entre le stress perçu et la dépression	64
2.1.4.	Relation entre le coping et la résilience	65
2.1.5.	Relation entre la dépression et la résilience	65
2.2.	<i>Focus sur le phénomène de victimisation</i>	66
2.2.1.	Relation avec la résilience	66
2.2.2.	Relation avec la dépression.....	67
2.2.3.	Lien entre les types de victimisation	67
3.	ANALYSES COMPARATIVES : VICTIMES/NON-VICTIMES	67
3.1.	<i>Création des groupes</i>	67
3.2.	<i>Statistiques descriptives</i>	68
3.3.	<i>Y a-t-il un effet de nos variables descriptives sur la victimisation ?</i>	68
3.3.1.	Données individuelles et familiales.....	68
3.3.2.	Parcours et situation scolaire	69

3.3.3.	Utilisation des T.I.C.	69
3.3.4.	Relation aux autres	70
3.3.5.	Temps libre	70
3.4.	<i>Hypothèses</i>	70
3.4.1.	Hypothèse 1 : Stress perçu.....	70
3.4.2.	Hypothèse 2 : Coping	71
3.4.3.	Hypothèse 3 : Résilience	72
3.4.4.	Hypothèse 4 : Dépression	73
3.4.5.	Conclusion.....	74
4.	DIFFÉRENTS TYPES DE VICTIMISATION ... DES RÉALITÉS DISTINCTES ?	74
4.1.	<i>Création des sous-groupes</i>	75
4.2.	<i>Statistiques descriptives</i>	76
4.3.	<i>Effets des variables descriptives sur le type de victimisation</i>	76
4.3.1.	Données individuelles et familiales.....	76
4.3.2.	Parcours et situation scolaire.....	77
4.3.3.	Utilisation des T.I.C.	77
4.3.4.	Relation aux autres	77
4.3.5.	Temps libre	77
4.4.	<i>Exploration des différences et des similitudes selon le type de victimisation</i>	77
4.4.1.	Effet du type de victimisation sur le stress perçu	78
4.4.2.	Effet du type de victimisation sur le coping	79
4.4.3.	Effet du type de victimisation sur la résilience	80
4.4.4.	Effet du type de victimisation sur la dépression	81
4.4.5.	Conclusion.....	82
5.	APPROFONDISSEMENT DU PHÉNOMÈNE DE CYBERVICTIMISATION	83
5.1.	<i>La question de l'anonymat</i>	84
5.2.	<i>Le ressenti des jeunes cybervictimes</i>	85
5.3.	<i>Le dévoilement de l'expérience de cybervictimisation</i>	86
6.	CONCLUSION : « LA CYBERVICTIMISATION : UN PHÉNOMÈNE DISTINCT ? »	88
	DISCUSSION	89
1.	RETOUR SUR LES HYPOTHÈSES.....	90
1.1.	<i>Rôle du stress perçu</i>	90
1.2.	<i>Rôle du coping</i>	91
1.3.	<i>Rôle de la résilience</i>	92
1.4.	<i>Rôle de la dépression</i>	93
1.5.	<i>Continuité entre la victimisation scolaire et la cyberintimidation</i>	94
2.	LIMITES DE L'ÉTUDE.....	95
	CONCLUSION	97
	RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	99

ANNEXE 1.....	107
ANNEXE 2.....	110
ANNEXE 3.....	112
ANNEXE 4.....	113
ANNEXE 5.....	114
ANNEXE 6.....	123
ANNEXE 7.....	124
ANNEXE 8.....	129

PARTIE 1

Cadre théorique

Objectifs et Hypothèses

Introduction

Au cours des dernières années, nous avons été témoins de l'émergence de nouvelles technologies de communication (T.I.C.) telles que le GSM, Internet et les réseaux sociaux, etc. De plus, nous avons pu constater une augmentation des personnes ayant accès à Internet : 40% des foyers de l'UE avaient accès à Internet en 2006 pour 60% en 2008. De nos jours, le Net occupe une grande place dans la vie des adolescents. Selon une étude réalisée en Belgique, 96% des jeunes âgés de 12 à 18 ans utiliseraient ce mode de communication (Jeunesse et Droit, 2013).

En effet, la communication via le monde virtuel est souvent privilégiée par les adolescents, qui vivent parfois les contacts et rapprochements physiques comme angoissants. Ainsi, le Net leur permet de nouer des relations et habilités sociales sans éprouver une angoisse liée à la proximité. De plus, selon un rapport clinique paru dans la revue américaine « *Pediatrics* » (2011), l'usage d'Internet et des réseaux sociaux permettrait aux adolescents de développer leurs habilités sociales et d'améliorer leur communication en ouvrant de nouvelles voies et de nouvelles interactions sociales. Ces T.I.C. sont ainsi devenues un moyen novateur pour les adolescents d'entrer en contact avec les autres et de créer des relations sociales.

Même si, en général, les T.I.C sont utilisées de manière saine et responsable par la majorité des adolescents, nous retrouvons également des dangers potentiels qui y sont liés. En effet, il n'est pas rare d'observer des pratiques de violence exercées via ces médias, dont celle du cyberharcèlement.

Il s'agit d'une thématique qui est actuellement très présente dans les médias et journaux. Cette forme de cyberviolence interroge l'utilisation des nouvelles technologies et est la preuve des vices causés par une mauvaise utilisation de celles-ci.

Ce nouveau phénomène de violence est important à étudier. En effet, il peut entraîner de nombreuses conséquences tant pour la victime que pour l'auteur. Selon Catherine Blaya, Présidente de l'Observatoire international de la violence à l'école, *la « cyberviolence », et plus particulièrement le « cyberbullying » ou « cyberharcèlement », peuvent gravement affecter la vie émotionnelle des adolescents, leur scolarité et leur insertion sociale et professionnelle future »*. Ainsi, des conséquences dommageables et parfois même dramatiques peuvent en résulter. Il suffit de consulter la presse pour prendre connaissance de cas de suicide faisant suite à du cyberharcèlement.

Ce mémoire aura donc pour ambition de traiter de la problématique du (cyber) harcèlement du point de vue des victimes. Durant ce travail, nous allons nous interroger sur le lien existant entre diverses variables en lien avec notre problématique telles que le stress perçu, l'utilisation de stratégies de coping, la résilience et la dépression. Nous allons d'abord nous questionner sur ces variables en prenant en compte la population générale. Ensuite, nous allons tenter de voir s'il existe une spécificité dans la population d'élèves victimes.

Ce travail sera composé d'une partie théorique et d'une partie pratique. La partie théorique nous permettra de faire le point sur les apports théoriques concernant notre problématique et les différentes variables que nous avons choisies d'étudier. Ensuite, nous détaillerons nos hypothèses de recherche et nos questionnements. Dans la partie pratique, la méthodologie utilisée sera présentée. Enfin, nous parlerons des résultats obtenus et de nos interprétations. Enfin, nous discuterons les résultats obtenus et conclurons le présent travail.

Chapitre 1 : Harcèlement scolaire et Cyberharcèlement

1. Cyberharcèlement

Le cyberharcèlement (ou *cyberbullying* en anglais) est reconnu comme une forme de harcèlement. Dès lors, pour comprendre ce phénomène, il faudra commencer par définir ce qu'est le harcèlement dit « classique ». Nous tenterons ensuite de présenter plusieurs définitions du cyberharcèlement qui n'est pas un phénomène aisé à définir. D'ailleurs, il n'existe pas, à l'heure actuelle, de consensus quant à la définition de ce dernier.

1.1. Du harcèlement classique à une définition du cyberharcèlement

Comme le décrit Olweus (1994) : « *une personne est intimidée ou victimisée lorsqu'elle est exposée à plusieurs reprises et au fil du temps, à des actions négatives de la part d'une ou plusieurs autres personnes* ».

Le harcèlement (ou intimidation) est donc défini comme une agressivité intentionnelle dirigée à plusieurs reprises contre une victime. Il se caractérise par un déséquilibre de pouvoir entre l'auteur et la victime qui est généralement incapable de se défendre par elle-même. Plus encore, c'est un acte qui vise à la destruction progressive d'un individu ou d'un groupe au moyen de pressions réitérées. Nous pouvons ainsi mettre en évidence trois caractéristiques principales du harcèlement (Olweus, 1994 ; Solberg & Olweus, 2003) :

- 1) l'intention de vouloir faire du mal ;
- 2) la répétition des actes ;
- 3) la relation de pouvoir entre l'agresseur et la victime.

Greene (2000, cité par Griffin & Cross, 2004) est quant à lui plus précis dans sa définition. En effet, il établit une liste de cinq critères du harcèlement dit « classique ». Ainsi, aux critères déjà mentionnés ci-dessus s'ajoutent les deux précisions suivantes :

- 4) la victime fait partie du groupe social du harceleur ;
- 5) la victime n'a pas provoqué le harceleur ni verbalement ni physiquement.

Afin de compléter cette définition, il faut mettre en évidence que plusieurs types d'intimidation ont également été identifiés (Gladden, Vivolo-Kantor, Hamburger, & Lumpkin, 2014).

- L'intimidation physique (frapper, pousser) ;
- l'intimidation verbale (commentaires menaçants) ;
- l'intimidation par l'atteinte matérielle (dégradation de biens) ;
- l'intimidation sexuelle ;
- l'intimidation relationnelle (isoler, propager de fausses rumeurs).

D'autres auteurs (Berger, 2007 ; Olweus, 1994 ; Smith, 2004) font la distinction entre des formes directes (« to my face ») et des formes indirectes (« behind my back ») de harcèlement. Ainsi, les formes dites **directes** concernent toutes les agressions physiques et verbales pour lesquelles la victime identifie clairement son agresseur (coups, insultes, moqueries. . .). Les formes dites **indirectes** concernent quant à elles des agressions plus discrètes, permettant dans certains cas à l'agresseur de rester anonyme (rumeurs, isolement social).

Selon Cross, Dooley, et Pyszalski (2009), le cyberharcèlement est donc une forme de harcèlement de par son intention de vouloir faire du mal à autrui, de par la répétition du phénomène dans le temps, ainsi que de par sa relation de pouvoir entre l'agresseur et la victime. Par contre, nous devons noter que les deux derniers critères tels qu'ils ont été énoncés par Greene sont à nuancer en ce qui concerne le cyberharcèlement. En effet, dû à l'anonymat fréquent des intimidations sur Internet, ces deux critères ne sont pas toujours valides pour définir les cas de cyberharcèlement.

Plus précisément, Belsey (2003, cité par Bellon et Gardette, 2013, p. 19), créateur du mot « *cyberbullying* », insiste sur le canal par lequel l'intimidation est exercée. Ainsi, il définit le cyberharcèlement comme étant « *un phénomène impliquant l'utilisation des technologies de l'information et de la communication pour soutenir, de manière délibérée et répétée un comportement hostile d'un individu ou d'un groupe pour nuire à autrui* ».

Allant dans le même sens, Smith et al. (2008) définissent le cyberharcèlement comme un acte agressif ou un comportement intentionnel produit, via l'utilisation d'un moyen électronique, par un individu ou un groupe d'individus, et cela à plusieurs reprises et toujours sur une victime qui ne peut pas facilement se défendre.

1.2. La prévalence

La prévalence d'adolescents victimes de cyberharcèlement s'avère très difficile à définir. De plus, le taux de prévalence diffère selon les études, et ce, notamment en fonction de la définition retenue par les chercheurs. Néanmoins, une étude réalisée à Anvers indique que 11% des adolescents ont déjà été victimes de harcèlement et que 40% ont déjà été exposés au moins une fois à de la violence dans le cyberspace (La Libre, 2013, cité par Association jeunesse et droit, 2013). Selon une autre enquête conduite par l'Observatoire des droits de l'Internet, 34.3% des jeunes déclarent avoir été victimes de harcèlement en ligne tandis que 21.2% affirment avoir été les auteurs de telles pratiques. Toujours selon cette étude, trois adolescents sur quatre, âgés de 12 à 18 ans, ont avoué avoir été témoins de cyberharcèlement.

1.3. Le cyberspace

Le terme cyberspace a été inventé par Gibson (cité par Blaya, 2013), un auteur de science-fiction. Dans son roman « *Neuromancer* » publié en 1984, il définit le cyberspace comme étant : « *une hallucination consensuelle vécue quotidiennement en toute légalité par des dizaines de millions d'opérateurs, dans tous les pays* ».

Sortant de l'univers de la fiction, le concept de cyberspace a néanmoins évolué. De nos jours, il désigne « *un ensemble de données numérisées constituant un univers d'informations et un milieu de communication, lié à l'interconnexion mondiale des ordinateurs* » (Le petit Robert). C'est ainsi que les nouvelles générations évoluent dans un univers numérique se déployant de jour en jour. En effet, les modes de communication se multiplient avec l'avènement des nouvelles technologies. Nous avons désormais un accès direct aux connaissances et la possibilité d'être « connecté » 24/24h au monde. Nous pouvons, dès lors, parler d'une extension de la vie réelle à la vie virtuelle.

Bien que ces évolutions soient positives pour diverses raisons, les vices découlant de ce « nouveau monde » sont nombreux : la cyberintimidation n'en est qu'un exemple. En effet, le cyberspace est un monde virtuel, où la réaction de l'autre n'est pas perceptible immédiatement via des signaux visuels et auditifs, ce qui empêche les interlocuteurs de saisir l'impact des propos ou des actes sur leurs victimes (Fortin, 2013). Ceci peut d'ailleurs faciliter le passage à l'acte. C'est la raison pour laquelle la problématique de l'anonymat ainsi que celle de l'effacement des frontières induit par ce cyberspace doivent être étudiées.

1.4. Caractéristiques spécifiques de la cyberintimidation

Le harcèlement scolaire et le harcèlement en ligne sont intimement liés. Pour résumer, nous pouvons dire que ces deux types d'intimidation ont un but commun qui est de blesser la victime, qu'un rapport inégal entre le harceleur et la victime est également présent, et que les actes posés sont systématiques et répétitifs. De plus, les conséquences de ces actes peuvent avoir des répercussions lourdes de conséquences tant au niveau psychologique qu'émotionnel (Arseneault et al., 2006). Nous pouvons donc affirmer que le harcèlement en ligne obéit aux mêmes mécanismes fondamentaux que le harcèlement classique.

Néanmoins, le cyberharcèlement présente certaines caractéristiques spécifiques dont nous allons discuter ci-dessous.

1.4.1. Effacement des frontières et anonymat

Une différence entre le harcèlement scolaire et le cyberharcèlement est le caractère anonyme des actes posés, et ce, par la barrière d'Internet qui rend les auteurs généralement difficiles à détecter. En effet, grâce à l'anonymat et/ou à la falsification de leur identité, les cyberharceleurs ne peuvent pas toujours être identifiés. De façon générale, l'**anonymat** contribue à dépersonnaliser l'individu, à augmenter le nombre de témoins et à évacuer les contraintes de lieu et de temps. Selon Elliott (2015), plus encore, l'anonymat permet « *aux agresseurs de se distancier du mal qu'ils font* ». Il faut également noter que la victime peut réagir au harcèlement par des insultes et des menaces, ce qui donne alors lieu à une surenchère.

Comme mentionné ci-dessus, les victimes de cyberharcèlement ne connaissent donc pas toujours l'identité de leur harceleur. Dans ce cas, nous émettons l'hypothèse selon laquelle le harcèlement en ligne amène une distance entre lui et sa victime, ce qui faciliterait l'agression. L'anonymat donnerait alors l'impression au harceleur d'être moins responsable de ses actes. En ce sens, les nouvelles technologies agiraient comme désinhibiteur. Du côté de la victime, par contre, l'anonymat renforcerait son sentiment d'impuissance et sa détresse émotionnelle (Ybarra & Mitchell, 2004).

De plus, sans contact visuel et sans interaction réelle avec sa victime, l'agresseur ne peut voir directement des signes de douleur chez cette dernière. Il éprouverait alors des difficultés à ressentir de l'**empathie**. L'empathie est définie comme la capacité à comprendre et à partager les émotions et sentiments des autres. D'une part, l'empathie peut avoir un rôle protecteur, notamment contre la violence ; d'autre part, le manque d'empathie est reconnu comme un facteur de risque de passage à l'acte (Miller & Eisenberg, 1988). On parlerait, dans ce cas, d'un **rapport à l'autre déshumanisé**. En effet, le principal problème des rapports en ligne réside dans la distance qu'il impose par rapport à l'autre. Comme dit supra, cette distance contribue à diminuer l'empathie. Derrière son écran, l'auteur ne voit pas la souffrance causée à la victime (Suler, 2004).

Pour décrire cette absence de feedback émotionnel de la victime, Heirman et Walrave (cités par Blaya, 2013, p.37) parlent d'un « **effet cockpit** » en analogie avec l'expérience des pilotes de chasse durant la seconde guerre mondiale. En 1971, le psychologue autrichien, Lorenz, met en évidence que les pilotes de chasse ressentaient, pendant la seconde guerre mondiale, moins de symptômes de stress que les soldats d'infanterie impliqués dans la guerre. Selon lui, la distance entre le pilote (se trouvant dans un cockpit fermé) et ses victimes serait à l'origine de ce phénomène. C'est le même mécanisme qui semble être mis en place dans les cas de cyberharcèlement: la distance, l'anonymat et l'absence de feedback émotionnel conduiraient le cyberharceleur à ne ressentir aucune empathie envers sa victime, ce qui lui permettrait de perpétrer des actions néfastes sans se soucier de cette dernière.

Le cyberharcèlement peut également se produire 24h/24h et 7j/7j. Il n'y a **plus de limite de temps ni d'espace**. En effet, Le Heuzey (2014) précise que le harcèlement classique se produit principalement au sein de l'établissement scolaire. Dans ce cas, l'intimidation est limitée aux murs de l'école. Dès lors, le cyberharcèlement serait une extension du harcèlement scolaire en incluant l'utilisation d'Internet car l'intimidation ne se limite plus au contexte scolaire. L'intimidation peut poursuivre la victime partout. C'est sans doute ce qui rend le cyberharcèlement redoutable. En d'autres mots, avec Internet, accéder aux victimes devient une chose aisée.

1.4.2. Supervision

Il n'y a que très peu de **supervision** dans le cyberespace. Bien que certains sites Internet ou forums soient contrôlés et aient le droit d'exclure certaines personnes en fonction de leur comportement, la plupart des communications via les T.I.C. sont difficiles à contrôler et à surveiller.

De plus, plusieurs études ont mis en évidence que les cyberharceleurs ont souvent à leur disposition une chambre bien équipée en outils technologiques, ce qui leur permet d'être moins contrôlés dans leur utilisation de celles-ci que d'autres personnes de leur génération (Vandebosch, 2006 ; Ybarra & Mitchell, 2004). Cette donnée est appuyée par diverses études qui montrent que lorsque les jeunes ont un accès à Internet depuis leur chambre, des comportements de cyberharcèlement sont

favorisés (Walrave, 2012). Toutefois, Mishna, Khoury-Kassabri, Gadalla, et Daciuk (2012) soulignent tout de même que le fait que l'accès à un ordinateur se fasse dans une pièce commune du domicile ou non n'a aucune influence sur l'implication des jeunes dans la cyberviolence. En effet, l'accès à Internet est désormais possible de partout, ce qui rend la supervision par les adultes extrêmement difficile.

1.5. Les différents types de cyberharcèlement

Il existe, à ce jour, diverses typologies pour rendre compte du cyberharcèlement.

Fortin (2013) soutient que le cyberharcèlement, tout comme le harcèlement scolaire, peut se faire de manière **directe**, ce qui signifie que les messages menaçants sont directement envoyés à la victime. C'est le cas lors d'envois de virus. Néanmoins, le cyberharcèlement peut également se faire par voie **indirecte** lorsque l'agresseur se sert d'une tiers personne afin d'atteindre sa victime, comme c'est le cas lors de la propagation de rumeurs. Dans ce cas, le harcèlement se déroule sans que la personne visée n'en soit consciente. Le harcèlement indirect permet donc au harceleur d'attaquer facilement une victime, avec l'avantage que ce phénomène est plus difficile à détecter et donc plus laborieux pour la victime de se défendre (Berger, 2007).

De leur côté, Smith, Mahdavi, Carvalho, et Tippett (2006) ont établi une classification des différentes formes de harcèlement suivant le média utilisé. Ils énoncent ainsi sept typologies :

- 1) les SMS harcelants ;
- 2) les photos et vidéos harcelantes ;
- 3) les appels téléphoniques harcelants ;
- 4) les mails harcelants ;
- 5) le harcèlement sur les sites de chat ;
- 6) le harcèlement par messagerie instantanée ;
- 7) les harcèlements sur les sites web.

Willard (2007), elle aussi, distingue sept principales formes de cyberharcèlement :

- 1) Le « **flaming** » : cet acte consiste en un échange d'insultes entre au moins deux personnes. Il peut se dérouler via n'importe quel mode de communication en ligne.
- 2) Le « **harassement** » : le harcèlement se réfère à une suite de messages ou d'actions dirigés à l'encontre d'une personne pouvant conduire du dérangement de cette dernière à une détresse émotionnelle (Garner, 2009).
- 3) La « **denigration** » : ce terme fait référence à la diffusion en ligne d'informations fausses et/ou modifiées concernant une personne. Le nom et la réputation d'une personne déterminée sont alors en jeu. Cela peut consister, par exemple, à lancer des rumeurs dans le cyberspace et à envoyer des emails humiliants vers les contacts de la personne.
- 4) L'« **impersonation** » : l'impersonation est le fait d'usurper l'identité d'une personne. Cela se fait généralement par la création d'un faux compte au nom de la victime ou par le vol du compte de celle-ci afin de se faire passer pour elle.
- 5) Le « **outing** » : ce phénomène consiste à révéler en ligne des informations personnelles et/ou compromettantes concernant une personne.
- 6) L'« **exclusion** » : cette forme de cyberharcèlement consiste à mettre à l'écart de manière volontaire une personne d'un groupe sur les réseaux sociaux et/ou sur les sites de jeux en ligne.
- 7) Le « **cyberstalking** » : le cyberstalking fait référence à la surveillance des agissements d'une personne. Il y a ici une part d'implication émotionnelle de la part de l'agresseur.

Nous retrouvons également le « **sexting** » comme mode de cyberharcèlement où la victime reçoit via des modes de communication privés tels que les SMS et les services de discussion instantanée, des messages et/ou photos à caractère pornographique sans le désirer. Le « **happy Slapping** », quant à lui, consiste à photographier et/ ou filmer une scène d'agression avant de diffuser ces images en ligne. Enfin, le « **slut-shaming** » consiste à stigmatiser certaines attitudes ou manières de s'habiller des jeunes filles, le plus souvent sur les réseaux sociaux.

2. Auteurs et victimes

2.1. Les différents rôles dans le cyberharcèlement

Dans un cas de cyberharcèlement, nous pouvons être face à une **dynamique duelle** (agresseur et victime) ou face à une **dynamique triangulaire** (agresseur, victime et témoin). Nous avons donc trois profils : 1) le harceleur, 2) le harcelé, 3) le témoin.

Le **harceleur** est défini comme la personne qui attaque une autre personne de manière répétée, dans le but de lui nuire et de la fragiliser, tout en se positionnant dans un rapport de force.

En ce qui concerne la **victime**, elle est définie comme la personne qui subit le harcèlement et les attaques prodiguées par l'auteur.

Quant aux **témoins**, aussi appelés les « participants », ils englobent tous les individus qui sont en marge du harcèlement tout en ayant un impact sur le phénomène. On définit d'ailleurs différents types de participants : 1) les « assistants » : ce type de participants se compose des complices du harceleur qui vont augmenter le harcèlement pour atteindre la victime de façon plus intense ; 2) les « supporters » : ils font partie des individus qui encouragent le harcèlement en donnant raison au harceleur et/ou en soutenant les assistants ; 3) les « outsiders » : ce sont toutes les personnes ne voulant pas être liées au harcèlement ; 4) les « défenseurs » : ils vont tenter d'être les alliés de la victime et de lutter contre le harcèlement.

Selon Bellon et Gardette (2013), la **victime** est généralement prise pour cible par le harceleur à cause d'au moins une caractéristique qui la distingue des autres. Ces caractéristiques peuvent être physiques, sexuelles, ou encore religieuses. Le style vestimentaire de la victime, sa personnalité et un éventuel handicap peuvent également être à la base du harcèlement. C'est alors que le harceleur va s'en prendre à elle de manière répétée, dans le but de la blesser, tout en se mettant dans une position supérieure. Cette situation mène tout droit au cyberharcèlement. Dans ce

cas, les témoins/participants vont jouer un rôle important. En effet, Saint-Pierre (2013) nous dit que « *leur présence plus ou moins silencieuse et leur abdication devant l'expression de la violence viennent cautionner et renforcer les conduites de l'intimideur* ».

Concernant la dynamique de ces différents rôles, Ybarra et Mitchell (2004) nous apprennent que 49 % des cyberharceleurs ont déjà été les victimes d'un harcèlement classique. Comment interpréter ce fait ? L'explication résiderait dans le fait que les jeunes qui sont harcelés hors ligne, utilisent ensuite Internet pour se venger, dans le monde virtuel. Il s'agirait pour eux d'un moyen pour compenser le dommage subi suite au harcèlement classique. De plus, les cyberharceleurs pourraient également devenir des victimes. L'hypothèse étant que toutes les victimes ne restent pas sans réaction, certaines pourraient adopter un comportement de harcèlement pour se venger (Vandebosch, 2006). Mishna et al. (2012) parlent alors d'un bi-profil de « victime - auteur » pour définir ce qui a été décrit supra. Ybarra, Diener-West, et Leaf (2007) ont également constaté un lien entre le fait d'être victime de harcèlement à l'école et le fait d'être victime de harcèlement en ligne.

2.2. Caractéristiques victimes/agresseurs

2.2.1. Agresseurs

Tout d'abord, selon une étude réalisée par Ybarra et Mitchell (2004), l'âge moyen du cyberharceleur serait de 15 ans. En ce qui concerne le sexe du cyberharceleur, les études montrent que les garçons, par rapport aux filles, sont généralement plus souvent les auteurs de cyberintimidation (Li, 2006 ; Slonje & Smith, 2008).

Ensuite, Vandebosch (2006) affirme que le cyberharcèlement se manifeste plus souvent dans l'enseignement secondaire que dans l'enseignement primaire. Il indique également que les élèves de l'enseignement général doivent moins faire face au phénomène de cyberharcèlement que les jeunes issus d'autres orientations scolaires.

De plus, Vandebosch (2006) précise que ce type de personne a souvent une image d'elle-même relativement positive. Perren et Gutzwiller (2012) ajoutent qu'elle attribue également moins d'importance aux valeurs morales (« être honnête », « être franc », « être loyal ») que les autres jeunes et qu'elle a moins rapidement « mauvaise conscience ».

Toutefois, des études menées par Ybarra et Mitchell (2004) ont montré que la proportion de cyberharceleurs consommateurs d'alcool est trois fois plus élevée comparativement aux non-cyberharceleurs. De plus, on retrouverait souvent des symptômes de dépression chez ces personnes, ce qui reflèterait un certain mal être. Concernant les principales motivations du passage à l'acte, Smith et Frisen (2013) soutiennent, quant à eux, l'idée qu'elles résideraient dans la jalousie, le défoulement, la revanche ou encore l'ennui.

2.2.2. La victime

Tout comme pour le harcèlement scolaire, différents auteurs ont mis en évidence que le cyberharcèlement est un problème qui prend de l'ampleur avec l'âge de la personne qui est ciblée. Ainsi, la proportion de victimes augmente au fur et à mesure des années scolaires. Bien qu'il n'y ait pas d'âge pour être victime, la période de l'adolescence constitue une période à risque. D'ailleurs, en ce qui concerne le harcèlement scolaire, un pic se situerait autour de la onzième année (Mishna et al., 2012), alors que pour le cyberharcèlement, c'est autour de l'âge de 15 ans que les victimes sont les plus nombreuses (Ybarra et Mitchell, 2004).

Dans les cas de harcèlement scolaire, les garçons seraient plus victimes que les filles. Selon Rigby (2000), ce constat peut être éclairé par l'idée selon laquelle les filles recherchent plus d'aide et vont plus facilement exprimer leurs émotions négatives. Contrairement au harcèlement classique, les victimes de cyberharcèlement seraient majoritairement des filles (Li, 2006 ; Walrave, 2008).

En ce qui concerne l'orientation des études, Vandebosch (2006) précise que le problème est aussi bien présent dans l'enseignement général de transition que dans le qualifiant. Néanmoins, quantitativement, le cyberharcèlement touche plus d'élèves

dans cette dernière section. En effet, Walrave (2008), après avoir fait une étude dans les deux communautés de Belgique, a constaté que le problème se présentait dans les différentes sections d'études mais que, significativement, plus d'élèves des formations techniques et professionnelles de la communauté française déclaraient avoir été les cibles d'au moins une forme de cyberharcèlement.

Les cybervictimes auraient tendance à avoir une image négative d'elles-mêmes, des compétences sociales relativement faibles ainsi que le sentiment d'être moins populaires. De plus, Melioli, Sirou, Rodgers, et Chabrol (2015) indiquent que les victimes de cyberharcèlement, surtout sur Facebook, présentent souvent des traits de soumission et une anxiété de séparation.

En résumé, les filles ont plus de risques de devenir victimes de cyberharcèlement. Les victimes se retrouvent dans les trois orientations scolaires, mais plus souvent dans l'enseignement secondaire qualifiant que dans l'enseignement secondaire général de transition. Contrairement à leur harceleur, les victimes ont souvent une mauvaise image d'elles-mêmes et pensent disposer de compétences sociales moins développées. Elles présentent également moins de problèmes comportementaux, mais elles sont plus affectées par des symptômes de dépression.

3. Les facteurs de risque et de protection

Définir quels sont les facteurs de risque et de protection est une question difficile, car les mêmes facteurs peuvent être de risque ou de protection selon la personne. Il y a une variabilité inter-individuelle et même intra-individuelle importante. Dès lors, les réactions aux mêmes événements peuvent être très variées et les facteurs de risque et de protection fonctionnent au cas par cas.

Les facteurs de risque sont les facteurs qui augmentent la probabilité qu'un adolescent soit victime de harcèlement. Les facteurs de protection sont les facteurs qui vont, au contraire, diminuer cette probabilité.

La littérature nous a permis de mettre en évidence toute une série de facteurs de risque relatifs à la probabilité de devenir victime de harcèlement

(Arsène & Raunayd, 2014 ; Calvette et al. 2010 ; Hemphill, Kotevski, Tollit, & Smith, 2012 ; Kiriakidis & Kavoura, 2010 ; Le Heuzey, 2014 ; Mishna et al. 2015) :

- les troubles de l'humeur ;
- le fait de vivre dans une famille recomposée ;
- les difficultés relationnelles avec les pairs ;
- le fait de ne pas se sentir en sécurité à l'école ;
- un faible support social, la perception d'un sentiment de solitude lié aux groupes de pairs ;
- les problèmes d'adaptation à l'environnement ;
- des symptômes dépressifs préexistants
- présenter des difficultés psychosociales ;
- être cyber-agresseur ou être une victime traditionnelle ;
- une utilisation plus fréquente d'Internet et le fait d'en connaître moins bien les dangers qui y sont liés. En effet, Ybarra (2004) indique qu'utiliser Internet plus de trois heures par jour augmente de quatre fois le risque d'être cyber-victime, par rapport à ceux qui l'utilisent une heure par jour.

4. Les conséquences

Les études relevant les effets du harcèlement sur les victimes sont très nombreuses et unanimes: de graves répercussions peuvent faire suite au cyberbullying. Ces conséquences sont diverses et peuvent être de différentes natures (Melioli et al., 2015). Le cyberharcèlement aurait les mêmes conséquences que celles provoquées par le harcèlement scolaire (Hinduja & Patchin, 2010 ; Smith et al. 2008). Selon Beran et Li (2005), le cyberbullying serait susceptible d'augmenter, de diminuer ou de maintenir le phénomène de harcèlement. Toutefois, la victimisation par la cyberintimidation pourrait être encore plus nuisible que le harcèlement. En effet, le harcèlement n'est pas un phénomène sans risque et ses conséquences sont nombreuses.

Chez les victimes ainsi que chez les agresseurs/victimes, la littérature met en évidence une consommation jusqu'à trois fois plus importante de tabac, d'alcool et de drogues telles que le cannabis ou la cocaïne.

Le harcèlement a également des répercussions sur le domaine scolaire. Chez les victimes, nous pouvons retrouver une diminution de fréquentation de l'établissement scolaire, une diminution du sentiment de sécurité, de moins bons résultats scolaires, un bien-être moindre ainsi qu'une satisfaction moins importante.

De plus, les victimes ressentiraient davantage d'émotions négatives comme la tristesse, la frustration, la colère, le stress, l'inquiétude, la peur ou encore un sentiment d'impuissance (Beran & Li, 2005). On retrouve aussi des répercussions sur le développement personnel de ces jeunes. On constate une diminution de la confiance en soi et une altération de l'image de soi, une dévalorisation, une faible estime de soi, un repli sur soi et même de la honte (Hinduja & Patchin, 2010).

Ces expériences d'intimidation peuvent constituer un réel danger pour l'intégrité psychologique des adolescents. En effet, l'adolescence est une période où la réputation, la popularité et les interactions sociales sont d'une importance fondamentale. Des études ont mis en évidence que la sévérité ainsi que la fréquence du cyberharcèlement pouvaient augmenter la difficulté des jeunes à entretenir des relations sociales et affectives. Nous savons qu'à l'adolescence l'acceptation sociale et l'intégration sociale sont des enjeux cruciaux pour la formation de l'identité et pour l'estime de soi (Calvert, 2002). Ainsi, les expériences de cyberharcèlement seraient susceptibles de perturber ce processus.

Des troubles psychosomatiques peuvent aussi être repérés tels que des maux de tête, des maux de ventre, des difficultés de concentration, des perturbations du sommeil et des cauchemars (Sourander et al., 2010).

5. La dépression comme phénomène particulier

L'impact du cyberharcèlement se traduit chez de nombreux jeunes par des symptômes cliniques de dépression. Schneider, O'Donnell, Stueve, et Coulter (2012) précisent que pour les victimes de cyberharcèlement, le danger de rencontrer ces symptômes est cinq fois plus élevé que pour les jeunes n'ayant jamais été victimes du phénomène. Vandebosch (2006), de son côté, souligne que les victimes auraient trois fois plus de risques de présenter des symptômes de dépression. En effet, le harcèlement est identifié comme un des « stressseurs » le plus fortement associé au risque suicidaire (Klomek, Sourander, & Gould, 2010). Dans le même sens, Finkelhor, Mitchell, et Wolak (2001) ont constaté que 18 % de jeunes âgés de 10 à 17 ans présentent cinq fois plus de symptômes dépressifs après une expérience de cyberharcèlement. Un lien causal a été démontré entre le cyberharcèlement et la dépression, les idéations suicidaires, les tentatives de suicide et le suicide.

Schneider et al. (2012) suggèrent aussi que l'association entre le cyberharcèlement et le harcèlement scolaire augmenterait le risque de symptômes dépressifs par quatre chez les victimes. D'autre part, Ybarra et Mitchell (2004) avance que des symptômes dépressifs antérieurs et le fait d'être victime de cyberharcèlement sont fortement corrélés.

Selon la littérature, la gravité de l'impact des expériences d'intimidation ainsi que la gravité de la souffrance qui en découle seraient dépendantes de plusieurs facteurs. De plus, même si certains auteurs soutiennent l'idée selon laquelle les conséquences du harcèlement classique et du harcèlement en ligne sont les mêmes, Smith (2006) a tout de même tenté de savoir si l'intensité de l'impact était similaire ou non. Il ressort de cette étude que l'intimidation par la publication d'une photo ou d'une vidéo humiliante dans le cyberspace ainsi que l'intimidation via un téléphone ont souvent un impact plus négatif que le harcèlement classique. Par contre, aucune différence d'impact n'a été constatée lorsque l'intimidation se faisait par message ou via des sites web.

Chapitre 2 : La dépression à l'adolescence

1. Définition de la dépression

L'OMS¹ définit la dépression comme « un trouble mental courant, caractérisé par la tristesse, la perte d'intérêt ou de plaisir, des sentiments de culpabilité ou de faible estime de soi, des troubles du sommeil ou de l'appétit, d'une sensation de fatigue et d'un manque de concentration ».

Nous retrouvons, dans la littérature, deux manières de concevoir la dépression. D'une part, la dépression est conceptualisée en tant que catégorie diagnostique et, d'autre part, elle est vue comme une dimension pouvant se placer sur un continuum. La manière de définir ce trouble sera donc dépendante de l'une ou de l'autre vision.

1.1. Approche catégorielle

Selon l'approche catégorielle, la dépression est considérée comme une catégorie diagnostique de la dépression clinique (DSM-IV-TR). Ainsi, les individus sont considérés comme déprimés ou non selon qu'ils appartiennent à l'une des catégories. L'approche catégorielle postule l'existence de plusieurs catégories inhérentes aux troubles dépressifs. L'appartenance à l'une ou l'autre de ces catégories réside alors dans l'application de certains critères que nous allons développer ci-dessous.

¹ Organisation mondiale de la santé.

1.1.1. Episode dépressif majeur

Tableau 1.

Critère de l'épisode dépressif majeur, DSM-IV-TR

A. Au moins cinq des symptômes suivants doivent avoir été présents pendant une même période d'une durée de deux semaines et avoir représenté un changement par rapport au fonctionnement antérieur ; au moins un des symptômes est soit (1) une humeur dépressive, soit (2) une perte d'intérêt ou de plaisir.

N.B. : Ne pas inclure des symptômes qui sont manifestement imputables à une affection médicale générale, à des idées délirantes ou à des hallucinations non congruentes à l'humeur.

1. Humeur dépressive présente pratiquement toute la journée, presque tous les jours, signalée par le sujet (p. ex., les pleurs). N.B. : Éventuellement irritabilité chez l'enfant et l'adolescent.
2. Diminution marquée de l'intérêt ou du plaisir pour toutes ou presque toutes les activités, pratiquement toute la journée, presque tous les jours (signalée par le sujet ou observée par les autres).
3. Perte ou gain de poids significatif en l'absence de régime, ou diminution ou augmentation de l'appétit presque tous les jours. N.B. : Chez l'enfant, prendre en compte l'absence de l'augmentation de poids attendue.
4. Insomnie ou hypersomnie presque tous les jours.
5. Agitation ou ralentissement psychomoteur presque tous les jours.
6. Fatigue ou perte d'énergie presque tous les jours.
7. Sentiment de dévalorisation ou de culpabilité excessive ou inappropriée presque tous les jours.
8. Diminution de l'aptitude à penser ou à se concentrer, ou indécision presque tous les jours.
9. Pensées de mort récurrentes (pas seulement une peur de mourir), idées suicidaires récurrentes sans plan précis ou tentative de suicide ou plan précis pour se suicider.

B. Les symptômes ne répondent pas aux critères de l'épisode mixte.

C. Souffrance cliniquement significative ou altération du fonctionnement social, professionnel.

D. Les symptômes ne sont pas imputables aux effets physiologiques directs d'une substance ou d'une affection médicale générale.

E. En cas de deuil, on n'évoque un EDM s'il y a une persistance des symptômes au-delà de deux mois.

Selon ce système de classification, un épisode dépressif majeur peut être diagnostiqué sur la base de ces critères (symptômes), tant chez l'adulte que chez l'adolescent.

1.1.2. Dysthymie

Les personnes souffrant de dysthymie présentent en général des symptômes plus légers que dans l'épisode dépressif majeur, mais ils demeurent relativement stables au fil du temps. Selon le DSM-IV, le profil de symptômes de la dysthymie chez les jeunes serait comparable à celui des adultes. Néanmoins, une durée de 1 an serait appliquée aux adolescents, là où chez les adultes une durée de 2 ans est prise en considération.

Tableau 2.

Critères de dysthymie, DSM-IV-TR

<p>A. Humeur dépressive présente pratiquement toute la journée, plus d'un jour sur deux, pendant au moins 2 ans, signalée par le sujet ou observée par d'autres. <u>Chez les enfants et les adolescents</u>, l'humeur peut être irritable et la durée doit être d'au moins un an.</p> <p>B. Quand le sujet est déprimé, il présente au moins 2 des symptômes suivants:</p> <ol style="list-style-type: none">1. perte d'appétit ou hyperphagie ;2. insomnie ou hypersomnie ;3. baisse d'énergie ou fatigue ;4. faible estime de soi ;5. difficultés de concentration ou difficulté à prendre des décisions ;6. Sentiment de perte d'espoir. <p>C. Au cours de la période de 2 ans (1 an pour les enfants et adolescents) de perturbation thymique, le sujet n'a jamais eu de périodes de plus de 2 mois consécutifs sans présenter le critère A et B.</p> <p>D. Au cours des deux premières années de la perturbation thymique, aucun épisode dépressif majeur n'a été présent ; c'est-à-dire que la perturbation thymique n'est pas mieux expliquée par un trouble dépressif majeur en rémission partielle.</p> <p>E. Il n'y a jamais eu d'épisodes maniaques ou hypomaniaques et les critères du trouble cyclothymique n'ont jamais été réunis.</p> <p>F. La perturbation thymique ne survient pas uniquement au cours de l'évolution de troubles psychotiques chroniques tels que la schizophrénie ou un trouble délirant.</p> <p>G. Les symptômes ne sont pas dus aux effets physiologiques directs d'une substance ou d'une affection médicale générale.</p> <p>H. Les symptômes doivent entraîner une souffrance cliniquement significative ou une altération du fonctionnement social, professionnel, ou du fonctionnement dans d'autres domaines importants.</p>

Cette vision des choses en termes de catégories postule que la dépression est un état qualitativement différent de l'état normal. Une personne est dépressive ou ne l'est pas.

1.2. Approche dimensionnelle

Selon cette approche, la dépression est vue comme étant un concept dimensionnel. Ainsi, la symptomatologie dépressive s'inscrit sur un continuum allant du « normal » au « pathologique », la frontière entre les deux étant floue. Il n'y a donc pas de frontière qui différencie les personnes « dépressives » et les personnes « non-dépressives ». Il n'y aurait donc plus une différence qualitative, telle que nous l'avons vue dans l'approche catégorielle, mais des différences quantitatives, en termes d'intensité et de seuil de gravité. Certains auteurs ont proposé une typologie de la dépression chez les adolescents basée sur le degré de sévérité de la dépression. (Cantwell & Baker, 1991 ; Kendall, Cantwell & Kazdin, 1989).

1.2.1. Le « symptôme dépressif » ou « l'humeur dépressive »

Kendall et al. (1989) définissent le symptôme dépressif comme étant une humeur triste ou une irritabilité. Ainsi, l'humeur dépressive fait référence à un ou plusieurs symptômes provoquant une humeur, un effet dysphorique. Selon Marcotte et Pronovost (2005), le symptôme dépressif serait présent chez les jeunes, mais de manière passagère et situationnelle.

1.2.2. Le « syndrome dépressif » ou « dépression clinique »

Le syndrome dépressif est caractérisé par un ensemble de huit symptômes que l'on peut associer à la dépression (Cantwell & Baker, 1991 ; Marcotte & Pronovost, 2005) :

- 1) changements sur le plan de l'appétit (perte ou gain de poids) ;
- 2) changements sur le plan du sommeil (insomnie ou hypersomnie) ;
- 3) agitation psychomotrice ou retard psychomoteur ;
- 4) perte d'intérêt pour les activités habituelles ou perte de plaisir lors de la pratique de ces activités ;
- 5) sentiment de culpabilité ou de reproche envers soi-même ;
- 6) diminution de la capacité de concentration ou de réflexion, ralentissement de la pensée ;
- 7) pensées morbides liées à la mort ;
- 8) pensées suicidaires et comportements suicidaires.

Il est important de noter que tous ces symptômes ne doivent pas nécessairement être tous présents au même moment.

1.2.3. Le « trouble dépressif » ou « désordre dépressif »

Le trouble dépressif fait référence à un syndrome de dépression qui dure dans le temps. Celui-ci entraîne également des altérations dans diverses sphères : familiale, scolaire, relationnelle, etc. (Cantwell & Baker, 1991). Cette dimension fait référence aux catégories diagnostiques du DSM incluant l'épisode dépressif majeur et la dysthymie. Ces deux concepts ont déjà été définis plus haut et ne servent non plus à mettre une personne dans une catégorie fixe mais à pouvoir la placer sur un continuum. De plus, Fombonne (2005) indique que ces deux troubles sont les formes cliniques de la dépression qui sont les plus communes.

2. Spécificités à l'adolescence

La reconnaissance de la dépression chez les adolescents n'est officielle que depuis une vingtaine d'années. Ce n'est que depuis la publication du troisième manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux que des critères diagnostiques concernant les manifestations dépressives chez les adolescents ont été présentés, au même titre que pour les adultes.

De plus, Boulard (2012) précise que les symptômes dépressifs peuvent varier avec l'âge. Ainsi, vers 12 ans, les symptômes vont plutôt se traduire par des plaintes somatiques tandis qu'aux alentours de 14-15 ans, l'adolescent se montrera plutôt irritable. Enfin, vers 18 ans, on va voir apparaître une prédominance des symptômes tels que la tristesse ou encore les tentatives de suicide. Catry et Marcelli (2010) indiquent également que l'adolescent dira rarement qu'il est triste ou déprimé. Il aura plutôt tendance à dire qu'il s'ennuie et qu'il en a marre.

La plupart des chercheurs se basent alors sur les dix critères suivants pour identifier la dépression chez les adolescents : (1) humeur triste ou irritable, (2) perte d'intérêt dans les activités habituelles, (3) perte ou gain de poids, (4) insomnie ou hypersomnie, (5) agitation ou retard psychomoteur, (6) fatigue ou perte d'énergie, (7)

sentiment de culpabilité, (8) sentiment de dévalorisation ou baisse d'estime de soi, (9) difficulté à se concentrer et à prendre des décisions et (10) pensées suicidaires ou tentatives de suicide.

3. Prévalence

Tout comme souligné dans notre chapitre 1 sur le harcèlement, la dépression est également un concept dont il est difficile de déterminer la prévalence. Cela résulte de la variabilité quant aux définitions, conceptualisations, outils et méthodes employés dans les études pour l'étudier.

4. Facteurs de vulnérabilité

Bien que l'adolescence soit souvent décrite comme une période de changements, d'incertitudes et de souffrances, la plupart des adolescents ne souffrent pas de symptômes dépressifs et vivent relativement bien cette période particulière (Jeammet & Bochereau, 2007). Cela revient donc à nous questionner sur les facteurs de risque et de vulnérabilité pouvant conduire à une symptomatologie dépressive à l'adolescence.

4.1. Individuels

4.1.1. Le genre

Tant chez l'adulte que chez l'adolescent, ce sont les filles qui sont le plus fréquemment atteintes par la dépression. Un ratio de 2F/1H serait applicable dans les deux cas (Bennett, Ambrosini, Kudes, Metz, & Rabinovich, 2005 ; Chabrol et al. 2002 ; Costello, Mustillo, Erkanli, & Angold, 2003 ; Twenge & Nolen-Hoeksema, 2002). Avenevoli, Knight, Kessler, et Merikangas (2008) précisent toutefois qu'une différence de genre existerait en ce qui concerne la dépression majeure et la dysthymie, mais pas pour les dépressions mineures et les symptômes dépressifs.

Selon Chabrol et al. (2002), cette différence de genre pourrait s'expliquer par le timing pubertaire qui est plus précoce chez les filles. De plus, l'adolescence serait

une période plus stressante et angoissante pour elles que pour les garçons. Coslin (2003, chapitre 8) évoque également les rôles sociaux pour expliquer cette différence entre les sexes. Depuis toutes jeunes, les filles expriment leurs émotions. Les garçons, quant à eux, doivent être forts et combattants. En effet, voir un garçon qui pleure ou un garçon déprimé est moins acceptable socialement. De plus, dans la culture occidentale, la douleur émotionnelle est quelque chose que les hommes sont supposés surmonter. La dépression se révèle souvent par d'autres symptômes comme l'abus d'alcool, de drogues et un comportement antisocial.

4.1.2. La personnalité

Harter (1990, cité par Bee & Boyd, 2003) met l'accent sur l'estime de soi à l'adolescence, celle-ci étant un facteur de protection. Ainsi, un adolescent qui a confiance en lui et qui a une estime de soi élevée aurait, dès lors, moins tendance à développer des symptômes dépressifs.

4.2. Familiaux

Comme pour la plupart des troubles, la présence d'antécédents familiaux représente un facteur de vulnérabilité. Ainsi, un adolescent ayant un parent atteint de dépression présentera un plus grand risque de développer à son tour des symptômes dépressifs (Klasen et al., 2015). Cela peut être dû en partie à la génétique, mais également à des mécanismes psychosociaux transmis par la famille.

Un faible niveau de supervision parentale (Barnes, Hoffman, Welte, Farrell, & Dintcheff, 2006 ; Bates, Badr, & Mencken, 2003 ; Lam & McBride-Chang, 2007), l'exposition à la violence conjugale (Kassis, Artz, Scambor, C., Scambor, E., & Moldenhauer, 2014) et aux conflits parentaux (Stark, Banneyern, Wang, & Arora, 2012) ainsi qu'une inconsistance dans le style parental (Leadbeater & Way, 2007) seraient également des prédicteurs de dépression à l'adolescence.

4.3. Sociaux : groupe de pairs

Le soutien social et l'importance des relations avec les pairs sont des facteurs prédictifs de la dépression à l'adolescence (Boulard, 2012). Ainsi, un jeune avec peu de ressources sociales et un faible soutien social a plus de risques de développer une symptomatologie dépressive. En ce sens, cet auteur précise également que les vécus de honte, d'humiliation et d'insultes seraient associés à la dépression. Les conflits entre pairs et le harcèlement sont aussi reconnus comme des facteurs de vulnérabilité. Les jeunes dépressifs auraient également plus de mal à développer des compétences sociales et à établir des amitiés avec autrui.

4.4. Environnementaux : événements stressants

La littérature tend à mettre en évidence le rôle d'événements négatifs et stressants dans le développement de la dépression. Goodyer (2001) indique qu'une personne dépressive avait été confrontée à au moins un événement négatif/stressant avant l'apparition et/ou l'aggravation de la pathologie concernée. De plus, Hankin et al. (2015) ont mis en évidence une augmentation dans l'apparition des facteurs de stress après l'âge de 13 ans. Les adolescents traverseraient alors une période sensible où ils seraient plus susceptibles d'être confrontés à des événements stressants. Rappelons que ces derniers sont liés au développement de symptômes dépressifs. L'existence d'une forte corrélation entre des circonstances potentiellement traumatisantes et l'apparition d'un état dépressif a été établie par plusieurs auteurs (Brown, 1989 ; Mazure, 1998). Cependant, bien que le vécu de la situation soit probablement plus important que les caractéristiques objectives de l'événement lui-même, certains événements risquent plus que d'autres de conduire au développement d'une dépression, tel est le cas des ruptures relationnelles vécues durant l'adolescence et le vécu d'humiliation (Kendler, Hettema, Butera, Gardner, & Prescott, 2003).

Il est important de souligner qu'un seul facteur ne peut expliquer à lui seul le développement de symptômes dépressifs. Comme le dit Garber (2010) « *On peut présumer que l'interaction d'une multitude de facteurs contribue à son émergence. Malheureusement, on ne comprend pas encore très bien comment ces facteurs de vulnérabilité agissent et interagissent pour produire la dépression* ».

5. Lien avec le harcèlement

Le lien entre le harcèlement et la dépression a déjà été largement discuté dans le chapitre un (voir point 5).

En effet, les recherches (Brighi, Guarini, Melotti, Galli, & Genta, 2012 ; Patchin & Hinduja, 2006 ; Wang, Iannotti, & Nansel, 2009 ; Ybarra & Mitchell, 2004) tendent à montrer qu'il existe un lien significatif entre la victimisation par les pairs et la dépression, et ce, aussi bien chez les garçons que chez les filles. En effet, les victimes de harcèlement rapportent des niveaux plus élevés de dépression par rapport aux autres élèves. D'autres auteurs (Galand, Philippot, Petit, Born, & Buidin, 2004 ; Hawker & Boulton, 2000 ; Roland, 2002). Ybarra et Mitchell (2004) précisent que les garçons victimes montreraient plus souvent des symptômes dépressifs que les filles. De plus, les niveaux de dépression sont plus élevés lorsque l'agresseur est anonyme.

Ainsi, les adolescents avec des symptômes dépressifs ont plus de risques de devenir les victimes d'intimidation hors ligne ou en ligne. Il faut également noter qu'expérimenter cette victimisation serait également un facteur de risque. En ce sens, cette relation serait à considérer **bidirectionnellement**.

Chapitre 3 : Stress et stratégies de coping

1. Stress et coping

Dans notre quotidien, nous sommes tous susceptibles d'être exposés à des événements/situations perçues comme stressantes. Toutefois, il est important de préciser qu'il existe des différences inter-individuelles considérables. Face à une même situation, certains pourraient la percevoir comme stressante tandis que d'autres non. De plus, l'intensité du stress peut également varier. En effet, ce qui est extrêmement stressant pour un individu peut ne pas être du tout l'être pour un autre.

Le concept de « stress » a largement été investigué et il est défini dans la littérature de diverses manières, selon différents angles et par différents courants. Toutefois, la définition du stress la plus couramment utilisée et celle que nous avons décidé de retenir est la définition de Lazarus et Folkman.

Selon le **modèle transactionnel du stress**, l'expérience du stress est un produit à la fois de la personne et de la situation. Lazarus et Folkman (1984) ont défini le stress psychologique comme *« une relation particulière entre la personne et l'environnement qui est évaluée par la personne comme excédant ses ressources et menaçant son bien-être »*. Pour Lazarus (1966), il y a stress quand une situation a été évaluée par le sujet comme impliquant et excédant ses ressources adaptatives. Par conséquent, le stress dépend autant de la situation environnementale que des ressources ou des capacités de la personne pour y faire face. Face aux situations perçues comme stressantes, l'individu va tenter de s'adapter afin de gérer ce stress. L'adaptation décrit les cognitions et les comportements mobilisés pour gérer les situations stressantes. On parle aussi de **stratégies de coping**.

La théorie qui sous-tend la notion de coping² est donc la **théorie cognitive du stress** développée par Lazarus et Folkman (1984). Cette théorie comporte deux postulats :

- 1) La relation entre un individu et son environnement est dynamique et en évolution constante ;
- 2) Cette relation est bidirectionnelle et chacune des composantes influence l'autre. Cette théorie nous dit que, face à des événements stressants, nous allons dans un premier temps évaluer la situation. Il y aura une évaluation primaire et une évaluation secondaire (Bruchon-Schweitzer & Quintard 2001).

L'évaluation **primaire** (« primary appraisal ») consiste en l'évaluation de la situation. L'individu identifie la nature, la signification et les caractéristiques de celle-ci (gravité, contrôlabilité, ambiguïté, durée, conséquences, etc.). Ainsi, une même situation pourra être perçue par certains comme une menace et par d'autres comme un défi, une perte ou un bénéfice. Bruchon-Schweitzer et Quintard (2001) précisent qu'un stress perçu comme très intense (ou très faible) aurait, plus que les « stressseurs » objectifs, des effets délétères sur la santé mentale et somatique. Ainsi, le stress perçu se révèle plus prédictif de l'état ultérieur de la personne que le stress réel (objectif). Notons encore une fois qu'un même stressseur pourra aboutir à un stress perçu avec une intensité différente selon l'individu qui y est confronté. Il s'agit bien d'un processus dynamique et singulier. L'impact des événements de la vie est donc différent d'une personne à l'autre (Bruchon-Schweitzer, 2001).

L'évaluation **secondaire** (« secondary appraisal ») consiste en l'évaluation des ressources (personnelles ou sociales) dont l'individu pense disposer pour faire face à la situation. Ce processus fait référence à l'estimation par l'individu de sa capacité à maîtriser ou non la situation. Cette évaluation est donc dépendante de notre croyance en notre capacité ou non à faire face à la situation (Muller & Spitz, 2003). Cela fait référence au contrôle perçu que l'on a de l'évènement.

² Signifie littéralement « faire face ».

2. Les stratégies de coping

Après avoir évalué la situation et les ressources disponibles, l'individu va élaborer toute une série de stratégies de coping. Ce terme désigne l'ensemble des processus cognitifs et comportementaux que la personne interpose entre elle et l'événement afin de maîtriser, réduire ou tolérer l'impact de celui-ci sur son bien-être physique et psychologique. Nous pouvons envisager ce processus comme une adaptation où l'individu adopte une ou plusieurs stratégies afin de gérer le stress ressenti et retrouver un état d'équilibre psychologique (Lazarus & Folkman, 1984).

2.1. Les objectifs du coping

Cohen et Lazarus (1979) ont décrit les différents objectifs quant à l'utilisation des stratégies de coping : 1) diminuer les conditions environnementales stressantes et augmenter les chances de rétablissement ; 2) ajuster/tolérer les événements négatifs ; 3) maintenir une image de soi positive ; 4) maintenir l'équilibre émotionnel ; 5) maintenir une relation satisfaisante avec autrui.

2.2. Les types de coping

Les stratégies de coping font donc référence aux actions cognitives et comportementales qu'utilise un individu lorsqu'il perçoit un événement comme stressant. On peut les regrouper pour former des styles qui reflètent la tendance particulière qu'adopte un individu pour répondre au stress (Lazarus & Folkman, 1987).

Les stratégies de coping les plus souvent décrites sont le coping centré sur le problème (aussi appelé actif, ou vigilant) et le coping centré sur l'émotion (aussi appelé passif, ou évitant).

2.2.1. Le coping centré sur le problème

Les stratégies de coping **centrées sur le problème** regroupent l'ensemble d'efforts déployés pour modifier la situation stressante et visent à canaliser les ressources nécessaires pour résoudre le problème. Ce type de stratégies se centre sur « l'agent stressant » et tente d'éliminer les sources de stress. Dans ce cas, l'individu essaie de modifier la situation lui-même. La personne fait donc face directement et ouvertement à son problème. Le coping centré sur le problème comporte des sous-facteurs : 1) la résolution du problème : recherche d'informations, élaboration de plans d'action ; 2) l'affrontement de la situation : efforts et actions directes pour modifier le problème ; 3) la responsabilisation : reconnaître son propre rôle dans la situation.

2.2.2. Le coping centré sur les émotions

Les stratégies de coping **centrées sur les émotions** correspondent à des efforts en vue de réduire ou d'éliminer les émotions engendrées par la situation et visent à soulager la tension provoquée par la situation stressante ainsi qu'à réguler l'émotion associée à cet événement. Ainsi, l'individu n'agit pas directement sur ce qui lui pose problème mais tente de supporter la tension émotionnelle et/ou de se modifier lui-même (Paulhan, 1994). Cette stratégie est aussi appelée « coping évitant » car la personne évite le problème et cherche à réduire son stress et ses émotions négatives.

La gestion des émotions peut se faire de différentes façons : émotionnelle, cognitive, comportementale et même physiologique. Nous pouvons mettre en évidence de nombreuses réponses correspondant à cette catégorie de stratégies comme la consommation de substances, la culpabilité et l'expression des émotions. Tout comme pour les stratégies centrées sur le problème, Lazarus et Folkman (1984) ont constaté des facteurs qui sous-tendent le coping centré sur les émotions : 1) minimisation de la menace : consiste en une prise de distance par rapport à la situation ; 2) réévaluation positive : tenter de voir les aspects positifs de la situation ; 3) l'auto-accusation; 4) l'évitement-fuite : fuir ou éviter le problème ; 5) la recherche de soutien émotionnel.

2.2.3. Le coping centré sur la recherche de soutien social

Certains auteurs proposent d'ajouter une catégorie aux deux précédentes. Ils postulent ainsi l'existence d'un troisième ensemble de stratégies : la **recherche de soutien social**.

Certains auteurs affirment que le soutien social est une ressource perçue et donc une ressource à évaluer par l'individu lors de l'évaluation secondaire. D'autres pensent que ce soutien peut être vu comme une stratégie d'ajustement qui implique des efforts afin de solliciter et d'obtenir de l'aide (Greenglass, 1993). La recherche de soutien social est donc une stratégie qui vise à demander/obtenir de l'aide et les encouragements d'autrui. Rechercher du soutien permet alors de réduire les symptômes dépressifs.

2.3. Efficacité des stratégies

Bien qu'il soit généralement admis qu'il n'y a pas de stratégies de coping qui soient bonnes ou mauvaises en soi, la littérature parle plutôt de stratégies efficaces ou inefficaces selon qu'elles favorisent ou entravent l'adaptation.

Une stratégie **efficace** est une stratégie qui permet de remédier à la situation qui pose problème et permet ainsi de renforcer la perception qu'a l'individu de sa capacité à faire face aux situations. Une stratégie **inefficace** est une stratégie qui ne lui permet pas de résoudre le problème et qui tend à développer une attitude et une perception pessimiste chez l'individu quant à ses capacités à faire face aux situations.

La littérature nous dit que les stratégies de coping centrées sur le problème sont souvent plus efficaces que celles centrées sur les émotions. Les réactions telles que la consommation d'alcool et de drogues, l'évitement et l'isolement social ne sont également pas efficaces. Machackova, Cerna, Sevcikova, Dedkova, et Daneback (2013) indiquent que l'inaction est une des méthodes habituellement utilisée par les victimes et reconnue comme utile, tout comme les solutions techniques et la recherche de soutien. Toujours selon ces auteurs, les représailles et la confrontation sont des stratégies peu utilisées mais utiles pour ceux qui les mobilisent.

De plus, selon Lazarus et Folkman (1984), les stratégies d'ajustement centrées sur le problème seraient plus efficaces dans les situations perçues comme contrôlables, tandis que le coping centré sur les émotions serait plus efficace face à des situations perçues par l'individu comme étant incontrôlables. De plus, Bruchon-Schweitzer (2001) postule que le coping centré sur les émotions serait plus efficace à court terme et deviendrait dysfonctionnel à long terme, là où l'efficacité du coping centré sur le problème serait démontrée à moyen et long terme.

Muller et Spitz (2003) précisent, toutefois, que cette efficacité dépend des caractéristiques personnelles de la personne mais aussi des caractéristiques inhérentes à la situation-problème.

Völlink, Bolman, Dehue, et Jacobs (2013) ont réalisé une étude sur le cyberharcèlement. Ces auteurs ont mis en évidence que l'utilisation, dans le quotidien, de certaines stratégies de coping comme l'évitement et la dépression peuvent amener l'adolescent à ressentir de la dépression s'il se retrouve victime de cyberharcèlement. En ce sens, un adolescent qui éprouve dans sa vie quotidienne des difficultés à contrôler son stress aura également des difficultés à gérer la situation de harcèlement.

2.4. Facteurs influençant le choix de stratégies

Ogden (2009) ainsi que Muller et Spitz (2003) ont relevé différents facteurs influençant le choix de stratégies de coping que l'on utilise.

2.4.1. Le type d'événement

Les stratégies de coping centrées sur les émotions seraient plutôt choisies pour faire face à des événements liés à la santé ou aux relations sociales. Les stratégies de coping centrées sur problème, quant à elles, seraient plutôt mobilisées face à des situations en lien avec le travail.

2.4.2. L'âge

Le coping centré sur le problème serait préférentiellement choisi par les enfants et les personnes d'une cinquantaine d'années, alors que les adolescents favoriseraient plutôt le coping centré sur les émotions.

2.4.3. Le genre

Le choix d'adopter telle ou telle stratégie serait également dépendant du genre. Ainsi, les femmes auraient davantage tendance à recourir aux stratégies de coping centrées sur les émotions, tandis que les hommes privilégient le coping centré sur le problème.

2.4.4. La contrôlabilité perçue

Le fait de percevoir la situation comme contrôlable ou incontrôlable jouerait également un rôle. Ainsi, lorsque la situation est perçue comme incontrôlable, les personnes auraient tendance à recourir à des stratégies de coping axées sur les émotions. Par contre, face à un événement perçu comme contrôlable, ce sont plutôt les stratégies centrées sur le problème qui sont choisies.

2.4.5. Le stress perçu

D'une part, un niveau élevé de stress perçu serait associé à l'utilisation des stratégies d'ajustement suivantes : le désengagement comportemental, le blâme, le déni, la religion, l'utilisation de substances, la recherche de soutien social instrumental et émotionnel. D'autre part, un faible niveau de stress perçu serait associé à l'utilisation des stratégies d'ajustement suivantes : la planification, l'acceptation, la réinterprétation positive et l'humour.

3. Des liens avec la dépression

Les études tendent à s'accorder quant à l'existence d'un lien important entre le stress et la symptomatologie dépressive. Rudolph et Hammen (1999) précisent également que la dépression serait plus particulièrement liée au stress de type

interpersonnel, ceci étant particulièrement vrai pour les filles. Les garçons étant, quant à eux, plus affectés par le stress scolaire (Hankin, Mermelstein, & Roesch, 2007).

Il y aurait également une augmentation d'événements de vie perçue comme incontrôlable par les adolescents âgés de plus de treize ans. Cette augmentation étant également en lien avec un accroissement de symptômes dépressifs chez les adolescents (Ge, Lorenz, Conger, Elder, & Simons, 1994 ; Hankin, 2005).

Selon Ge et al. (1994), l'humeur dépressive chez les filles serait influencée par des changements au niveau du nombre de stressors rencontrés, alors que l'humeur dépressive des garçons ne serait pas entraînée par ces changements.

Völlink et al. (2013) nous informent que l'adaptation inefficace semble produire la dépression et d'autres plaintes de santé. Silverman et Felner (1995) mentionnent, quant à eux, que les habiletés de coping démontrées par un jeune lorsqu'il rencontre des situations de stress sont parmi les meilleurs protecteurs des tentatives de suicide. Compas, Connor-Smith, Saltzman, Thomsen, et Wadsworth (2001) ont également constaté qu'un style de coping centré sur les émotions à l'adolescence serait associé à davantage de symptômes internalisés tels que la dépression et l'anxiété.

4. Stratégies de coping et cyberharcèlement

Comme développé dans le chapitre 1, le cyberharcèlement est un phénomène important pouvant provoquer de nombreuses conséquences néfastes chez les adolescents victimes du phénomène. La cyberintimidation est un processus complexe pouvant générer un stress relativement important et variable selon la personne qui en est victime, mais également selon le contexte de victimisation et les caractéristiques de la situation.

Afin de faire face à cette situation particulière, la victime développe des stratégies d'ajustement (coping), qui ont pour but de réduire l'impact négatif de l'événement. Les réponses pouvant être données face au cyberharcèlement sont nombreuses et peuvent différer selon le type de harcèlement. De plus, comme

développé plus haut, les stratégies peuvent être centrées sur le problème, sur les émotions et/ou consister en la recherche de soutien social.

Il a été démontré que les adolescents pensant avoir un contrôle sur la situation et pensant avoir les ressources nécessaires pour faire face à la situation auront tendance à utiliser des stratégies dites « actives », c'est-à-dire centrées sur le problème. Ainsi, ces adolescents vont se confronter directement à la situation. Au contraire, les adolescents percevant la situation comme échappant à leur contrôle et pensant ne pas avoir les ressources nécessaires pour y faire face seront enclins à employer des stratégies dites « passives » et donc centrées sur les émotions. Ces adolescents tendront donc davantage à essayer d'éviter la situation. (Parris, Varjas, Meyers, & Cutts, 2012). Pour rendre compte de ce phénomène, Suls et Fletcher (1985) évoquent le concept de stratégies « évitantes », comprenant la diversion, la répression, la distraction, la faible vigilance, l'évitement, le déni, l'attitude défensive, la fuite, le fatalisme, la résignation et le coping « passif ». La victime peut aussi se blâmer elle-même ou mettre en œuvre des comportements déviants comme la consommation de drogues ou d'alcool, par exemple.

Des études ont tenté de délimiter les réponses d'adaptation que les victimes d'intimidation traditionnelle et d'intimidation en ligne pouvaient utiliser. Selon une étude réalisée par Craig, Pepler, et Blais (2007), la plupart des personnes victimes d'intimidation ont déclaré utiliser des stratégies axées sur les émotions. Ils ont ainsi constaté qu'elles ont tendance à adopter des stratégies passives face à ce type d'événement. Concernant le profil victime-agresseur, la tendance consisterait à employer des stratégies d'adaptation dites « agressives » (Kristensen & Smith, 2003).

Face au cyberharcèlement, les victimes peuvent recourir à des stratégies d'adaptation axées sur le problème, comme se retirer du réseau sur lequel elles se font intimider, bloquer le harceleur, rester hors ligne, etc. Ce genre de stratégies actives serait, selon Hinduja et Patchin (2007), toutes efficaces pour faire face à la victimisation sur Internet. Les victimes peuvent également utiliser des stratégies axées sur les émotions telles qu'ignorer la situation ou encore user de substances. Cependant, ce genre de stratégies semble inefficace pour faire face à la situation. Il

est également important de souligner que l'emploi de stratégies de coping inefficaces tendrait à maintenir la victimisation, et ce, aussi bien en ligne que hors ligne.

Toutefois, dans leur modèle transactionnel du stress, Lazarus et Folkman (1984) précisent que bien qu'en général les personnes utilisant des stratégies centrées sur le problème s'adaptent mieux que celles qui utilisent des stratégies centrées sur les émotions, il faut toutefois considérer l'efficacité ainsi que l'adéquation d'une stratégie dans le contexte dans lequel elle s'applique.

Chapitre 4 : La résilience

La résilience est un concept récent dans le domaine de la psychologie, et qui n'a pas cessé d'évoluer au cours des années. Aujourd'hui encore, il n'existe pas de consensus quant à la définition et la conceptualisation de ce terme. Ce chapitre nous permettra donc de nous faire une idée au sujet de ce concept novateur.

De plus, la résilience est une notion qui prend toute son importance dans ce travail de recherche. En effet, pour pouvoir développer et adopter des stratégies de coping adéquates afin de faire face à l'adversité, développer des facteurs de résilience et des ressources nous paraît être primordial. Nous allons donc faire un recensement à partir de ce que la littérature peut nous apporter sur le sujet.

1. Résilience : origine du concept et mécanisme

Etymologiquement, le terme « résilience » vient du latin *resilio*, *ire* ce qui signifie littéralement ressauter, sauter en arrière.

À l'origine, le concept de résilience était utilisé dans le domaine de la métallurgie pour déterminer la capacité des matériaux à retrouver leur état initial à la suite d'un choc ou d'une pression continue.

Ensuite, cette notion a été reprise par différents domaines. En informatique, la résilience est perçue comme la qualité d'un système à continuer de fonctionner correctement en dépit de défauts éventuels de ses éléments constitutifs. En écologie, la résilience désigne la capacité d'un écosystème à se remettre plus ou moins rapidement d'une catastrophe. En socio-économie, il s'agit de la capacité des entreprises, organisations et communautés à retrouver un état d'équilibre leur permettant de fonctionner, après un désastre.

Ce concept a, plus récemment, été utilisé en psychologie pour définir la capacité d'un individu à s'ajuster et s'adapter aux changements de la vie. C'est une adaptation fonctionnelle aux situations pathogènes. Cette notion englobe la capacité à s'adapter de manière efficace, une flexibilité mentale et émotionnelle ainsi qu'un répertoire

complexe de tendances comportementales où des facteurs génétiques, neurobiologiques et développementaux sont à prendre en compte.

La résilience fait également référence à la capacité d'être actif malgré le **stress** et l'adversité dans des situations prolongées et pénibles. Autrement dit, c'est l'aptitude des individus et des systèmes à vaincre l'adversité ou une situation risquée. Cette aptitude évolue avec le temps. En effet, elle est renforcée par les facteurs de protection chez l'individu ou dans le système et le milieu : elle contribue au maintien d'une bonne santé ou à l'amélioration de celle-ci (Mangham, McGrath, Reid, & Stewart, 1995). Cicchetti (2013) ajoute que la résilience est *«un processus développemental **dynamique** conduisant à l'accomplissement d'une adaptation positive malgré l'exposition à une menace significative, une adversité sévère, ou un traumatisme, qui constituent typiquement des assauts majeurs sur les processus sous-jacents au développement biologique et psychologique »*.

La résilience se développe par une interaction entre les caractéristiques environnementales, individuelles, familiales, sociales, et encore bien d'autres catégories. Cyrulnik (2002) définit la résilience comme étant *« la capacité à réussir à vivre et à se développer positivement de manière acceptable en dépit du stress ou d'une adversité qui comporte normalement un risque grave d'une issue négative »*.

2. Notion de traumatisme

Plusieurs auteurs tels que Demogeot, Lighezzolo, et De Tychey (2004) affirment que la notion de résilience ne peut exister sans celle de « traumatisme ». Ainsi, la résilience implique deux notions : 1) une exposition manifeste à l'adversité ou à des risques importants ; 2) une adaptation positive en dépit des risques et menaces qui pèsent sur le développement de l'individu (Luthar & Zigler, 1991 ; Masten, Best, & Garmezy, 1990).

3. Trois aspects

Chaque auteur a sa propre définition du phénomène. Ainsi, la résilience peut être vue comme étant : 1) une capacité, 2) un processus, 3) un résultat.

« La résilience est la **capacité** à réussir, de manière acceptable pour la société, en dépit d'un stress ou d'une adversité qui comportent normalement le risque grave d'une issue négative » (Vanistandael, 1996, cité par Coutanceau, Smith, & Lemitre dans « Trauma et résilience: Victimes et auteurs »). Selon Garnezy (1993), la résilience est « la capacité, le processus ou le résultat d'une bonne adaptation en dépit des circonstances, des défis, des menaces ».

Richardson (2002), quant à lui, considère la résilience comme un **processus** : « la résilience est le processus d'adaptation aux stressseurs, à l'adversité, aux changements et aux opportunités, qui résulte en l'identification, le renforcement et l'enrichissement des facteurs de protection, qu'ils soient personnels ou environnementaux ». Detraux (2002) ajoute que « la résilience sous-entend que des compétences et des possibilités sont latentes en chaque individu quel qu'il soit et qu'il faut essayer de les actualiser ».

D'autres voient la résilience comme un **résultat**. « La résilience est un phénomène manifesté par des sujets jeunes qui évoluent favorablement, bien qu'ayant éprouvé une forme de stress qui, dans la population générale, est connue comme comportant un risque sérieux de conséquences défavorable » (Rutter, 1993).

4. Un processus multifactoriel (interne/externe)

Le concept de résilience est multidimensionnel, c'est-à-dire qu'il dépend de caractéristiques à la fois internes et externes à l'individu.

Lecomte (2002) décrit la résilience comme suit : « un processus dynamique consistant à bien se développer malgré des conditions de vie difficiles ou des événements traumatiques, basé sur l'interaction de potentialités internes à l'individu et de soutiens environnementaux ».

Dans leur modèle de la résilience, Garnezy et Masten (1991) parlent, quant à eux, de variables protectrices pour désigner les facteurs concourant à la résilience. Ils relèvent trois types de variables : 1) celles ayant trait au domaine personnel ; 2) celles ayant trait au domaine familial ; 3) celles ayant trait au domaine social. Ces auteurs

soulignent également que ces variables fluctuent d'une personne à l'autre ainsi que chez un même individu au cours du temps.

Les facteurs de protection jouent un rôle important dans le processus de résilience chez les individus ayant été confrontés à un traumatisme tel que le cyberharcèlement. Elles permettent de moduler l'effet du traumatisme. Il est important de noter qu'un grand nombre de chercheurs se sont mis d'accord sur le fait que la résilience est un potentiel qui est présent chez tous les individus.

5. Lien entre la résilience et le harcèlement

Comme déjà mentionné plus haut, le harcèlement peut être vu comme étant un événement stressant qui dérègle l'homéostasie de l'individu. Face à celui-ci, la personne va donc utiliser des stratégies de coping pour faire face à ces situations. Si la personne réagit de manière efficace, elle sera considérée comme résiliente. Ainsi, l'adolescent résilient résoudrait les problèmes plus facilement que les adolescents avec de faibles niveaux de résilience.

Les recherches réalisées sur la résilience et le bullying suggèrent que les élèves ayant des niveaux de résilience plus élevés sont moins susceptibles de devenir victimes d'intimidation (Donnon, 2010).

Rivers et Cowie (2006) ont précisé que lorsque les victimes révélaient et parlaient de leurs expériences d'intimidation soit à un pair, soit à leur famille, la résilience en était améliorée. Une autre étude a démontré que les facteurs familiaux et notamment, des relations familiales chaleureuses et un environnement familial positif étaient associés à une plus grande résilience à l'intimidation (Bowes, Maughan, Caspi, Moffitt, & Arseneault, 2010). Comme le signalent Patchin et Hinduja (2006), la résilience est la capacité dont disposent les victimes afin de moduler l'effet négatif du cyberharcèlement.

En conclusion, il apparaît que les élèves ayant de hauts niveaux de résilience auraient tendance à être moins intimidés et harcelés, et ce, que le harcèlement ait lieu à l'école ou en ligne. La résilience aurait également un effet médiateur en servant de tampon entre l'expérience de victimisation et ses effets négatifs potentiels.

Objectifs et hypothèses

Un recensement de la littérature concernant la victimisation, et en particulier la cybervictimisation, a été faite dans la partie théorique de ce travail. Nous avons mis en évidence les principaux travaux effectués en la matière en nous axant sur les liens existants entre le (cyber) harcèlement et différentes variables, à savoir : le stress perçu, les stratégies de coping, la résilience et la dépression. De par ces apports théoriques, notre réflexion et notre travail ont été guidés par deux questionnements :

1. « Les jeunes victimes présentent-elles des caractéristiques spécifiques en comparaison aux jeunes non victimes ? »
2. « Le type de victimisation (hors ligne/en ligne/ les deux) a-t-il un effet sur les variables prises en considération dans cette étude ? »

Dans un premier temps, nous allons analyser les relations qu'il existe entre nos différentes variables, au sein de notre échantillon global. Dans un second temps, nous créerons des groupes au sein de notre échantillon global afin d'explorer les spécificités qu'il existe chez les jeunes victimes d'intimidation en comparaison aux jeunes non victimes.

Pour rappel, plusieurs auteurs ont mis en évidence un lien causal entre la victimisation et la dépression (Finkelhor, Mitchell ; & Wolak, 2001 ; Schneider, O'Donnel, Stueve, & Coulter, 2012 ; Vandebosch). De plus, Ybarra et Mitchell (2004) avaient précisé que des symptômes dépressifs antérieurs et le fait d'être victime sont fortement corrélés ; en ce sens, cette relation serait à considérer de manière bidirectionnelle. De plus, comme déjà énoncé, l'expérience de victimisation est un processus complexe pouvant générer un stress relativement important. Nous savons également que le stress perçu apparaît comme une meilleure mesure du stress vécu par la personne. Nous voulons, dans ce travail, étudier la façon dont les jeunes ont tendance à percevoir l'adversité dans leur quotidien, nous supposons alors que les victimes et non-victimes présentent une différence dans ce mécanisme de gestion/perception du stress.

D'autre part, des auteurs ont mis en évidence le fait que les jeunes victimes ont tendance à utiliser des stratégies axées sur les émotions pour faire face à l'intimidation (Craig, Pepler, et Blais, 2007). Dans cette étude, nous avons choisi

d'étudier les stratégies générales de coping, en supposant que les jeunes victimes et non-victimes présentent des différences concernant le type de stratégie privilégiée. Nous faisons l'hypothèse que, si les jeunes victimes ont davantage tendance à privilégier les stratégies de coping centrées sur les émotions face à leur expérience de victimisation, c'est qu'ils ont davantage tendance à utiliser ce type de stratégies face à l'adversité dans leur vie quotidienne.

Les études réalisées sur le bullying suggèrent également que les jeunes victimes ont tendance à présenter un plus faible niveau de résilience (Donnon, 2010). Rivers et Cowie (2006) ont précisé que le soutien social était un facteur de résilience essentiel dans la victimisation. Afin d'étudier cette variable, nous avons utilisé une échelle de résilience révisée, en vue de prendre également ce facteur social en considération. L'objectif sera de voir si les victimes disposent des mêmes ressources personnelles et sociales, en comparaison aux jeunes non victimes. Nous supposons que des différences apparaîtront.

De par cette étude, nous allons vérifier ces postulats, et tenter de mettre en évidence les spécificités relatives aux élèves du secondaire supérieur ayant subi de la victimisation durant cette année scolaire. En résumé, nos hypothèses seront les suivantes :

1. « Les jeunes victimes ont un score de stress perçu plus élevé que les jeunes non-victimes ».
2. « Les jeunes victimes ont tendance à utiliser plus de stratégies de coping centrées sur les émotions que les jeunes non-victimes, qui eux, ont tendance à utiliser des stratégies de coping axées sur les problèmes ».
3. « Les jeunes victimes ont un score de résilience plus faible que les jeunes non-victimes »
4. « Les jeunes victimes ont un score de dépression plus élevé que les jeunes non-victimes »

Ensuite, nous créeront des sous-groupes au sein même du groupe de victimes afin d'explorer les spécificités et différences existantes chez les jeunes ayant soit été victime à l'école, soit victime en ligne, soit les deux. Nous supposons alors retrouver des caractéristiques propres à chacun des groupes.

PARTIE 2

Méthodologie

Méthodologie

Cette partie a pour objectif d'exposer la méthodologie employée pour répondre à nos questionnements et hypothèses exposés dans la partie précédente. Dans un premier temps, le choix de notre population ainsi que la procédure de recrutement de notre échantillon seront discutés en détail. Dans un second temps, les tests et outils de mesure utilisés dans notre protocole de recherche seront présentés et explicités. Ensuite, les stratégies statistiques de traitement seront envisagées.

1. Échantillon

1.1. Choix de la population et de la méthode

Dans le cadre de ce travail, nous avons choisi d'interroger des élèves du secondaire supérieur âgés de 15 à 18 ans. En effet, comme nous l'avons présenté dans la littérature, l'adolescence est une période de changements et elle comporte donc des risques. D'ailleurs, l'exposition à l'intimidation tend à augmenter au fil de ces années et connaît un pic vers l'âge de 15 ans (Ybarra & Mitchell, 2004). C'est pourquoi nous avons opté pour cette tranche d'âge. Nous avons également choisi d'interroger des jeunes issus des diverses filières de l'enseignement secondaire (générale, technique de transition, technique de qualification, professionnelle) car il a été démontré que l'on rencontre le phénomène de cyberharcèlement dans toutes les filières (Vandebosch, 2006).

Les **critères d'inclusion** à notre étude sont donc les suivants :

- 1) être âgés de 15 à 18 ans
- 2) être scolarisé
- 3) faire partie de l'enseignement du secondaire supérieur toutes filières confondues

1.2. Procédure de recrutement des sujets

Après avoir reçu l'accord du Comité éthique de la FPLSE, nous avons commencé la collecte de données. Afin de constituer l'échantillon de notre recherche, nous nous sommes orientés vers les institutions scolaires. Le recrutement de la population cible s'est alors fait en partenariat avec les directeurs d'école.

Dans un premier temps, nous avons pris contact par e-mail avec la direction de différentes écoles de la province de Liège. Dans ce mail, l'objectif et le but de notre travail étaient exposés. Nous avons ainsi précisé notre volonté de rencontrer des élèves âgés de 15 à 18 ans du secondaire supérieur, toutes filières confondues. Il a ensuite été convenu d'un entretien afin d'évoquer plus en détail l'étude et d'organiser la rencontre avec les adolescents. Lors de cette rencontre, un dossier incluant les objectifs de la recherche, la méthodologie envisagée, une copie du questionnaire ainsi qu'un exemple des formulaires de consentement leur ont été transmis.

Selon les possibilités et désirs de chaque établissement, nous avons, dans certains cas, réalisé une circulaire présentant l'étude aux parents en leur demandant leur consentement éclairé concernant la participation de leur enfant à notre étude. (Annexe 1). Dans d'autres cas, un consentement passif a été demandé (Annexe 2).

1.3. Procédure et récolte des données

Les données ont été récoltées au moyen de questionnaires distribués dans des classes du secondaire supérieur au sein de trois institutions scolaires situées en province de Liège. Chaque classe ayant participé à la présente étude a été sélectionnée de façon aléatoire. Néanmoins, il a fallu prendre en compte les disponibilités des professeurs et faciliter l'organisation au sein des écoles.

Tableau 3*Répartition des élèves selon l'établissement scolaire et son lieu démographique.*

	Lieu démographique (commune)	Type d'enseignement interrogé	Nombre d'élèves interrogés
École 1	Jupille	Général	78
École 2	Fléron	Général Technique de qualification Professionnel	168
École 3	Chênée	Général	48

Toujours dans un souci d'organisation, certaines classes ont été rassemblées dans un même local afin de présenter le projet et de les faire répondre au questionnaire. Dans un premier temps, nous nous sommes présentés et nous avons brièvement exposé aux élèves le but de la recherche. Il leur a ensuite été demandé de lire la lettre explicative concernant la présentation de l'étude (Annexe 3) et de signer le formulaire de consentement éclairé qui leur a été fourni. Il s'agissait de dire s'il souhaitait participer à l'étude ou non. Nous avons bien pris soin d'insister sur l'anonymat et la confidentialité des réponses qu'ils fournissaient. Nous leur avons également précisé qu'ils n'étaient pas obligés d'y participer, mais que s'ils acceptaient de le faire nous souhaitions qu'ils répondent le plus fidèlement et le plus sincèrement possible aux questions posées. Notre présence permettait aux élèves de poser d'éventuelles questions. Pour remplir le questionnaire, il fallait entre 35 et 60 minutes, selon la compréhension de chacun.

Aucun jeune n'a manifesté verbalement son refus de compléter le questionnaire. Néanmoins, certains n'ont rempli que partiellement, voire pas du tout, le protocole en question. Ces questionnaires ont alors été exclus de l'analyse, tel a été le cas de 11 questionnaires. La récolte des données s'est effectuée durant 4 semaines pendant les mois de mars et avril.

1.4. Description de l'échantillon

Les questionnaires ont été présentés à 311 sujets, 17 d'entre eux ont été exclus de l'étude dont 9 en raison du dépassement de la tranche d'âge ciblé, 6 pour cause de non validité du questionnaire, et deux élèves n'ont pas souhaités répondre au questionnaire et me l'on rendu vierge. L'échantillon final se compose donc de 294 participants dont 124 filles et 170 garçons âgés de 15 à 18 ans, scolarisés en secondaire supérieur toute filière confondue. Une description détaillée de notre échantillon fera l'objet de la prochaine partie de ce travail (voir partie 3, point 1).

2. Tests et outils de mesure utilisés

Le questionnaire final (Annexe 5) peut être divisé en trois parties. La première reprend les données socio-démographiques du sujet ainsi que des questions plus globales et exploratoires sur celui-ci. Elles concernent les différentes sphères de vie telles que la sphère familiale, sociale, scolaire, etc. La seconde partie comprend, quant à elle, les questionnaires validés que nous avons choisis d'utiliser, en rapport avec les variables étudiées. Dans la dernière partie, trois questions ouvertes en rapport avec le cyberharcèlement ont été élaborés en vue d'explorer différents aspects de ce phénomène. Ces trois parties seront détaillées dans ce point.

2.1. Questionnaire socio-démographique et questions sur diverses sphères de vie

Toute une série de questions concernant les données sociodémographiques et les données relatives à différentes sphères de vie concernant les participants ont été placées au début du protocole. Les données ici obtenues contribueront essentiellement à l'analyse descriptive de notre échantillon. Cette section collecte les renseignements suivants concernant l'élève :

2.1.1. Données individuelles et familiales

Un questionnaire sociodémographique classique a été inclus dans notre protocole. Cette partie contient des informations objectives concernant l'élève telles que l'âge, le genre, la nationalité, l'état civil des parents et la situation familiale du jeune.

2.1.2. Parcours et situation scolaire

La scolarité du jeune constitue un critère d'inclusion à l'étude et il apparaît, dès lors, pertinent de nous renseigner sur l'année d'étude du sujet, sur son orientation scolaire, sur le nombre de redoublements subis, sur l'absentéisme³ ainsi que sur son sentiment d'intégration dans son établissement scolaire et sur la qualité des rapports qu'il entretient avec les autres élèves.

2.1.3. Utilisation des T.I.C.

Des questions relatives à la fréquence d'utilisation des médias et des réseaux sociaux ont également été posées afin de déterminer la prévalence de celle-ci dans notre échantillon. Une question supplémentaire concernant la supervision parentale a également été rédigée.

2.1.4. Relation aux autres et temps libre

Au cours de l'adolescence, les pairs et le groupe de pairs occupent une place très importante comme déjà expliqué au préalable. Il s'avérerait donc indispensable de consacrer une partie du questionnaire à cette dimension. Différentes questions ont été créées, en nous inspirant d'autres questionnaires, afin d'interroger le jeune sur son sentiment d'être apprécié, intégré et populaire dans un groupe de pairs.

Nous avons également ajouté deux questions concernant le nombre d'amis (hors ligne / en ligne) que pense avoir le jeune, ce qui nous donne une indication sur le réseau du jeune et sur sa fiabilité. Cependant, lors de l'encodage des données, nous

³ Pour cette variable, nous avons pris comme référence le début de l'année scolaire.

nous sommes aperçus de la grande disparité des réponses des étudiants à ces deux questions. Nous reprenons dans le tableau 4, les statistiques descriptives concernant ces deux variables.

Tableau 4

Statistiques descriptives relatives aux questions concernant le nombre d'amis hors ligne et en ligne (N=294).

	N actifs	Moyenne	Écart-type	Minimum	Maximum
Amis	269	15.07	104.85	0.00	1000.00
Amis virtuels	209	137.32	330.3	0.00	3000.00

Tout d'abord, nous constatons qu'un grand nombre d'élèves n'ont pas répondu à cette question. Nous observons également une très grande disparité dans les réponses données par les élèves. De plus, concernant la seconde question, nous pensons que celle-ci a très probablement été biaisée de par la place qui lui a été accordée dans notre protocole. En effet, nous avons positionné cette question après celle concernant la fréquence d'utilisation des réseaux sociaux ; ainsi, certains jeunes ont répondu à la question en se référant aux nombres d'amis qu'il était noté sur leur compte Facebook, notamment. Alors que d'autres jeunes ont répondu en se référant aux nombres d'amis « véritables » et « de confiance » qu'ils estimaient avoir. Pour ces raisons, nous avons choisi de ne pas analyser ces résultats dans la partie relative à nos analyses statistiques.

2.1.5. Temps libre

Concernant le temps libre, des items nous permettent de voir si le jeune pratique des activités en dehors de l'école et si oui, lesquelles. Ainsi, nous allons classer les activités selon qu'elles se pratiquent seul ou en groupe. Une telle démarche nous indiquera si le jeune a plutôt tendance à être solitaire ou entouré durant ses activités. La question supplémentaire « avec qui passes-tu la plupart de ton temps libre ? » (en famille, seul, avec un groupe de copains, etc), sera analysée dans le même sens.

2.2. Les outils et échelles validés

Pour répondre à nos hypothèses, nous avons réalisé un protocole composé de six échelles validées, chacune évaluant l'une des variables étudiées dans notre travail, à savoir : le stress perçu, les stratégies de coping, la résilience, la dépression, la victimisation scolaire et la cybervictimisation. Les différentes échelles ont été volontairement placées dans un ordre déterminé et graduel afin de ne pas heurter ou bloquer les élèves pendant qu'ils remplissaient le questionnaire. Dans cette logique, ce sont les échelles de victimisation qui se trouvent à la fin du protocole.

De plus, le nom des échelles utilisées n'était pas présent sur le protocole. Nous avons plutôt choisi d'introduire les outils par des énoncés introductifs et explicatifs. Par exemple, en guise d'introduction à l'échelle de dépression, se trouvait l'énoncé suivant : « concernant ton humeur, comment t'es-tu senti(e) ces derniers temps ? Coche la phrase qui décrit le mieux comment tu te sens depuis une semaine et dans le moment présent ». Ainsi, l'approche est moins frontale et l'activation de mécanismes de défense tels que le blocage et l'évitement sont soustraits.

2.2.1. Le stress perçu (PSS-10)

The Perceived Stress Scale (PSS) développé par Cohen et Williams, en 1983, est un outil validé servant à mesurer le stress perçu. L'hypothèse étant que le stress perçu fournit un meilleur prédicteur de la santé par une mesure plus directe du stress vécu.

La PSS évalue la fréquence avec laquelle les situations de la vie courante sont généralement perçues comme « menaçantes », c'est-à-dire envisagées comme non prévisibles, incontrôlables et pénibles. Cette échelle mesure donc le stress de manière générale et non spécifique.

Il existe trois versions de cette échelle. Nous avons choisi d'utiliser la PSS-10 (adaptée de Cohen et Williamson, 1983) car il s'agit de l'échelle la plus recommandée et la plus utilisée. En effet, elle obtient les qualités psychométriques les plus satisfaisantes. (Langevin, Boini, François, & Riou, 2015).

Pour chaque item, il est demandé au sujet d'estimer la fréquence d'apparition des énoncés rédigés, sur une période récente en répondant sur une échelle de likert en cinq points (les items 4, 5, 7 et 8 sont inversés) :

0 = jamais	1 = presque jamais (1 fois)	2 = parfois (2 à 4 fois)	3 = assez souvent (5 à 10 fois)	4 = très souvent (plus de 10 fois)
-------------------	---------------------------------------	------------------------------------	--	--

<u>Exemple</u>	« Depuis le début de l'année scolaire, combien de fois t'es-tu senti(e)
<u>d'item</u>	irrité(e) parce que les événements échappaient à ton contrôle ? »

Nous avons décidé de déterminer une période précise en indiquant au sujet de répondre aux items en se référant au début de l'année scolaire. De plus, nous avons également associé une temporalité à l'échelle de likert en marquant un nombre de jours, afin de réduire l'hétérogénéité des réponses fournies et d'établir une cohérence entre les différentes échelles de fréquence dans notre protocole.

Le score total à cette échelle va de 0 à 40. Des scores plus hauts indiqueront un stress perçu plus élevé. Inversement, des scores faibles reflèteront un stress perçu plus faible.

Les scores compris entre 0 et 13 reflètent un stress perçu **faible**.

Les scores allant de 14-26 reflètent un stress perçu **modéré**.

Les scores allant de 27 à 40 reflètent un stress perçu **élevé**.

2.2.2. Les stratégies de coping (WCC-R)

L'échelle de coping (WCC-R) a été adaptée et traduite en français par Cousson (1996), à partir de la version de Vitaliano et al. (1996). La WCC-R est une échelle de coping inspirée du modèle transactionnel du stress de Lazarus. L'objectif est de mesurer les stratégies d'adaptation (coping) utilisées par les individus pour faire face aux situations stressantes.

Il est demandé aux sujets de répondre à 27 items (l'item 15 étant inversé) sur une échelle de likert en quatre points :

1 = non

2 = plutôt non

3 = plutôt oui

4 = oui

Cet outil présente une structure tridimensionnelle :

1. Centrée sur les **problèmes** : 10 items (1 ; 4 ; 7 ; 10 ; 13 ; 16 ; 19 ; 22 ; 25 et 27)

Exemple « Je sais ce qu'il faut faire, aussi je redouble d'efforts et je fais tout mon
d'item possible pour y arriver »

2. Centrée sur les **émotions** : 9 items (2 ; 5 ; 8 ; 11 ; 14 ; 17 ; 20 ; 23 et 26)

Exemple « Je pense à des choses irréelles ou fantastiques pour me sentir mieux »
d'item

3. Recherche de **soutien social** : 8 items (3 ; 6 ; 9 ; 12 ; 15 ; 18 ; 21 et 24)

Exemple « Je demande des conseils à une personne digne de respect et je les suis »
d'item

Le score total de cette échelle va de 30 à 105. Des scores totaux pour chaque sous-dimension peuvent également être calculés.

- Centré sur les **problèmes** : un score total allant de 10 à 40 peut être calculé.
- Centré sur les **émotions** : un score total allant de 9 à 36 peut être calculé.
- Recherche de **soutien social** : un score total allant de 11 à 29 peut être calculé.

Les scores totaux ainsi obtenus peuvent ensuite être comparé à la moyenne de la population de référence en fonction d'où la personne se situe par rapport à la moyenne (voir tableau 5).

Tableau 5

Moyennes de la population de référence (Bruchon-Schweitzer & Boujut, 2014, p.484)

	Coping centré sur le problème		Coping centré sur les émotions		Coping centré sur la recherche de soutien social	
	Moyenne	E-T	Moyenne	E-T	Moyenne	E-T
Hommes	28,04	5,71	20,22	5,49	25,5	5,04
Femmes	27,79	6,78	21,7	5,6	20,2	4,76

2.2.3. La résilience (CD-RISC)

Pour évaluer la résilience, nous avons utilisé la Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC) conçue par Connor et Davidson. Cette échelle nous permettra d'évaluer les facteurs de protection contribuant à la résilience.

Cette échelle comprend 25 items répartis sur cinq dimensions impliquant plusieurs facteurs protectifs.

1. **Compétences personnelles/ténacité** : 8 items (10, 11, 12, 16, 17, 23, 24, 25)

Exemple « Je travaille pour atteindre mes objectifs quelques soient les barrages que je
d'item rencontre sur ma route »

2. **Tolérance des affects** : 7 items (6, 7, 14, 15, 18, 19 et 20)

Exemple « J'essaie de voir le côté humoristique des choses lorsque je suis confronté(e)
d'item aux problèmes »

3. **Acceptation du changement** : 5 items (1, 2, 4, 5 et 8)

Exemple « J'ai tendance à rebondir après une maladie, une blessure ou d'autres épreuves
d'item »

4. **Sens du contrôle interne** : 3 items (13, 21, 22)

Exemple « Je sens que je maîtrise ma vie »
d'item

5. Spiritualité : 2 items (3 et 9)

<u>Exemple</u>	« Lorsqu'il n'y a pas de solution précise à mes problèmes, parfois le destin ou
<u>d'item</u>	Dieu peuvent m'aider »

À ces cinq dimensions, nous avons décidé d'en rajouter une concernant les ressources sociales afin d'également évaluer ce facteur. Comme nous l'avons déjà vu, la dimension sociale est particulièrement importante durant la période de l'adolescence. Cette révision a été utilisée dans diverses recherches menées par le professeur F. Glowacz.

6. Ressources sociales et soutien social : 9 items (26 à 34)

<u>Exemple</u>	« J'ai des amis proches qui se soucient vraiment de moi »
<u>d'item</u>	

Il est demandé à la personne de répondre aux items sur une échelle de Likert à cinq modalités :

1 = pas du tout 2 = Rarement 2 = Parfois 3 = Souvent 4 = Presque tout le temps

Il est ensuite convenu de calculer un score total compris entre 0 et 100 pour l'échelle de base. Plus le résultat obtenu est élevé, plus le niveau de résilience est considéré comme important. Cette échelle, au départ validée auprès d'une population adulte, a ensuite été rendue valide auprès d'une population d'adolescents. Au niveau des qualités psychométriques, on retrouve un alpha de Cronbach de 0.93 qui indique un niveau élevé d'homogénéité.

2.2.4. La symptomatologie dépressive (CES-D)

La CES-D (*the Center for Epidemiologic Depression Scale*), développée par Radolff (1997), est un instrument d'auto-évaluation qui permet de mesurer la symptomatologie dépressive au cours de la dernière semaine dans une population générale. Bien que la CES-D ait d'abord été développée pour évaluer la population adulte, plusieurs études ont démontré qu'elle est aussi un outil fiable quand elle est utilisée chez les adolescents.

Cette échelle se présente sous la forme d'un auto-questionnaire composé de 20 items dont les principaux symptômes retenus sont : (1) l'humeur dépressive (2) les sentiments de culpabilité et de dévalorisation, (3) le sentiment d'impuissance et de désespoir, (4) le retard psychomoteur, (5) la perte d'appétit et (6) les troubles du sommeil.

Il est demandé au sujet de compléter le questionnaire en fonction de son humeur au cours des sept derniers jours, en lui demandant avec quelle fréquence, durant la semaine écoulée, il a ressenti des symptômes ou des comportements souvent associés à la symptomatologie dépressive.

La fréquence des symptômes est mesurée à l'aide d'une échelle de Likert à quatre points allant de 0 à 3 (les items 4, 8, 12 et 16 étant renversés) :

0 = jamais, très rarement (moins d'un jour)	1 = occasionnellement (1 à 2 jours)	2 = assez souvent (3 à 4 jours)	3 = très souvent (5 à 7 jours)
--	---	---	--

Tout comme dans la PSS-10, le fait de préciser le nombre de jours sur l'échelle de likert permet d'éviter l'hétérogénéité dans l'interprétation des réponses. Un score total peut être calculé et est compris entre 0 et 60. Des scores élevés correspondent à la présence d'une symptomatologie dépressive plus sévère.

Un score seuil de 16 a, dans un premier temps, été préconisé. En raison d'un taux non négligeable de faux-positifs obtenus avec cette norme, certains chercheurs ont suggéré d'utiliser un score seuil plus élevé (Boyd, Weissman, Thompson & Myers, 1982 ; Zich, Attkisson & Greenfield, 1990 ; Hunter et al, 2003). Ainsi, un score seuil de 24 a été retenu dans certaines études réalisées sur un grand échantillon d'adolescents et de jeunes adultes (Chabrol, Montovany, Chouicha, Duconge, Massot, & Kallmeyer, 2002). Avec ce score seuil, une meilleure sensibilité et spécificité ont été trouvées. En ce sens, un score total de 24 ou plus indique un éventuel trouble dépressif majeur.

Une traduction française de cet instrument existant, celle-ci a été utilisée (Führer & Rouillon, 1989). D'ailleurs, de bonnes propriétés psychométriques ont été rapportées pour cette version (Morin et al., 2011). De plus, Radloff (1977) a mis en évidence une structure quadri-factorielle pour cette échelle :

1. Affects dépressifs : 7 items (3, 6, 9, 10, 14, 17, 18)

Exemple « J'ai eu des crises de larmes »
d'item

2. Affects positifs : 4 items (4, 8, 12, 16)

Exemple « J'ai eu le sentiment d'être aussi bien que les autres »
d'item

3. Symptômes somatiques : 7 items (1, 2, 5, 7, 11, 13, 20)

Exemple « Je n'ai pas eu envie de manger, j'ai manqué d'appétit »
d'item

4. Problèmes interpersonnels : 2 items (15,19)

Exemple « J'ai eu l'impression que les gens ne m'aimaient pas »
d'item

2.2.5. La victimisation scolaire

Pour évaluer la victimisation, nous avons repris huit items adaptés de l'échelle de Galand et Hospel (2013). Ces items prennent ainsi compte de la victimisation verbale, relationnelle, physique et matérielle.

Exemple « Depuis le début de l'année scolaire, combien de fois t'est-il arrivé que
d'item d'autres élèves racontent des choses méchantes sur toi ? »

Il est demandé aux élèves de répondre aux questions relatives à la fréquence de différentes formes de victimisation subies de la part d'autres élèves depuis la rentrée scolaire, et ce, sur une échelle de likert en cinq points allant de 0 à 4 :

0 = jamais 1 = 1 fois 2 = 2 à 4 fois 3 = 5 à 10 fois 4 = plus de 10 fois

Nous avons encore une fois décidé de quantifier les réponses dans le but d'homogénéiser l'interprétation des résultats. Dans l'étude citée, un alpha de Cronbach de 0.83 a été trouvé (*ibidem*), ce qui reflète une cohérence interne satisfaisante.

2.2.6. La victimisation en ligne (CAV-V)

La CAV (*the cyber-agression and cyber-victimization scale*) a été utilisée afin d'évaluer la victimisation en ligne. Cette échelle comporte deux sous-échelles : une évaluant le harcèlement (CAV-P) et l'autre la victimisation (CAV-V). Nous avons donc choisi d'utiliser la sous-échelle CAV-V car notre recherche ne porte pas que sur les victimes. N'existant pas de traduction française de cette échelle, nous l'avons nous-mêmes traduite. Elle comporte 12 items relatifs à la fréquence de différentes formes de victimisation en ligne subies de la part d'autres élèves, depuis la rentrée scolaire.

Exemple d'item Depuis le début de l'année scolaire, combien de fois as-tu reçu des commentaires blessants sur une photo ou une vidéo de toi, en ligne ?

Les élèves devaient répondre sur une échelle de likert en cinq points allant de 0 à 4 :

0 = jamais 1 = 1 fois 2 = 2 à 4 fois 3 = 5 à 10 fois 4 = plus de 10 fois

Nous avons, ici aussi, décidé de quantifier les réponses dans le but d'homogénéiser l'interprétation des résultats. Un score total peut être calculé. Ainsi, des scores plus élevés représentent une plus grande exposition à la cybervictimisation. Une étude (Shapka & Maghsoudi, 2016) a été réalisée auprès

d'un large échantillon d'adolescents et tend à montrer que cette échelle révèle une certaine qualité psychométrique, une bonne validité ainsi qu'une bonne fidélité.

2.3. Questions ouvertes

Un ensemble de trois questions ouvertes a été élaboré et placé en fin de questionnaire. Il a été demandé aux participants de répondre à ces questions à condition d'avoir répondu au moins une fois positivement à l'échelle de victimisation en ligne. L'objectif était de nous rapprocher un peu plus du vécu des jeunes victimes de cyberintimidation. Ces questions portent sur l'anonymat, le ressenti face à ce type de situation et sur le dévoilement de l'expérience de victimisation.

3. Encodage et traitements statistiques

3.1. Encodage

Une fois la récolte des données effectuée, un numéro a été accordé à chaque questionnaire, afin d'assurer non seulement la confidentialité et l'anonymat des sujets mais également afin de permettre de retrouver un questionnaire parmi le grand nombre en cas d'erreur d'encodage notamment. Les questionnaires étant essentiellement composés de questions de type fermé ou semi-fermé, l'encodage de nos données s'est fait dans un tableau Excel. Ensuite, ce tableau a été exporté dans le logiciel STATISTICA® afin d'en analyser les données.

Concernant les trois questions ouvertes situées en fin de protocole, nous avons choisi de retranscrire les réponses données par les élèves dans un tableau réalisé dans un fichier Microsoft Word.

3.2. Statistiques employées

Au vu du nombre de participants à notre étude, il nous semble indiqué d'employer des tests paramétriques en vue d'analyser nos données. De plus ces tests

sont plus puissants et nous permettrons de répondre avec plus de précision à nos questions de recherche et hypothèses.

Plus précisément, des tests Chi-carré seront utilisés afin d'examiner les relations entre les variables nominales, celles-ci se trouvant essentiellement dans nos parties descriptives. L'hypothèse nulle de ce test postule l'absence de relation entre deux variables catégorielles/nominales.

Une matrice de corrélation sera également réalisée à partir de notre échantillon global, en vue d'examiner les liens existants entre nos différentes variables : stress perçu, coping, résilience, dépression, victimisation scolaire et cybervictimisation.

Concernant l'analyse de nos hypothèses, un test t de Student sera utilisé lorsqu'il s'agira de comparer deux groupes sur une variable métrique. Dans ce cas, l'hypothèse nulle postule l'égalité des moyennes des groupes. Notons que lorsque l'homogénéité des variances ne sera pas rencontrée pour une variable, la correction de Satterthwaite sera appliquée.

Lorsqu'il sera question de comparer trois groupes, c'est une ANOVA que nous réaliserons. Ici aussi, c'est l'hypothèse d'égalité des moyennes qui sera testée. Lorsque l'homogénéité des variances ne sera pas rencontrée pour une variable, l'approximation de Welch sera appliquée. Ensuite, si l'ANOVA démontre une différence, un test post-hoc sera réalisé afin de déterminer entre quels groupes la différence est présente.

Les résultats sont considérés comme significatifs au niveau d'incertitude de 5% ($p < 0.05$).

PARTIE 3

Analyse et présentation des
résultats

Analyse et présentation des résultats

1. Statistiques descriptives de l'échantillon global

1.1. Données individuelles et familiales

Tableau 6

Répartition selon les effectifs (pourcentages) des données individuelles et familiales dans notre échantillon global (N=294).

	n	%
Genre		
Filles	124	(42.18)
Garçons	170	(57.82)
Age		
15	20	(6.80)
16	63	(21.43)
17	98	(33.33)
18	113	(38.44)
Nationalité		
Belge	248	(84.35)
Etrangère	31	(10.54)
Double	15	(5.10)
Etat civil des parents		
Mariés/conjoints	171	(58.16)
Divorcés/séparés	105	(35.71)
Parent(s) décédé(s)	11	(3.74)
Autre	7	(2.38)
Situation familiale actuelle		
Maison familiale	168	(57.14)
Selon la garde	44	(14.97)
Chez le père	12	(4.08)
Chez la mère	61	(20.75)
Famille d'accueil	1	(0.34)
Seul	4	(1.36)
Autre	4	(1.36)

De plus, notons que l'**âge moyen** de notre échantillon est de 17.03 ans (écart-type = 0.93 ; mode = 18 ans). Soulignons également que notre échantillon est peu représentatif de la population de jeunes âgés de 15 ans. Cela étant dû au fait que notre recrutement s'est axé dans le secondaire supérieur.

1.2. Parcours et situation scolaire

Tableau 7

Répartition selon les effectifs (pourcentages) concernant le parcours et la situation scolaire des jeunes de notre échantillon global (N=294).

	n	%
Année d'étude		
4 ^{ème}	51	(17.35)
5 ^{ème}	130	(44.22)
6 ^{ème}	113	(38.44)
Type d'enseignement		
Général	129	(43.88)
Technique de qualification	96	(32.65)
Professionnel	69	(23.47)
Redoublement		
Jamais	154	(52.38)
Une fois	110	(37.41)
Deux fois	28	(9.52)
Trois fois ou plus	2	(0.68)
Absentéisme		
Jamais	209	(71.09)
Une ou deux fois	43	(14.63)
Trois fois ou plus	42	(14.29)
Sentiment d'intégration dans l'établissement scolaire		
Très bien	145	(49.32)
Bien	113	(38.44)
Moyennement bien	30	(10.20)
Mal	3	(1.02)
Très mal	3	(1.02)
Qualité des rapports avec les autres élèves		
Très bon	99	(33.67)
Bon	146	(49.66)
Moyennement bon	43	(14.63)
Mauvais	3	(1.02)
Très mauvais	3	(1.02)

Notons que malgré notre volonté de recruter des jeunes venant de toutes les filières, l'enseignement de type « technique de transition » n'est pas représenté dans notre échantillon. Il est également intéressant de constater que la grande majorité des élèves interrogés déclarent se sentir relativement bien intégré dans leur établissement scolaire, et indiquent entretenir des relations de bonne qualité avec les autres élèves.

1.3. Utilisation des T.I.C.

Tableau 8

Répartition selon les effectifs (pourcentages) concernant l'utilisation de l'ordinateur/téléphone, des réseaux sociaux et concernant la supervision parentale (N=294).

	n	%
Fréquence d'utilisation ordinateur/téléphone		
Moins d'une h/j	12	(4.08)
De une à deux h/j	43	(14.63)
De deux à trois h/j	85	(28.91)
Plus de trois h/j	154	(52.38)
Fréquence d'utilisation des réseaux sociaux		
Moins d'une h/j	53	(18.03)
De une à deux h/j	75	(25.51)
De deux à trois h/j	77	(26.19)
Plus de trois h/j	89	(30.27)
Supervision parentale		
Jamais	186	(63.27)
Rarement	64	(21.77)
Parfois	35	(11.90)
Souvent	9	(3.06)
Assez souvent	0	(0.00)
Presque tout le temps	0	(0.00)

Nous constatons que la majorité des élèves interrogés utilisent leur ordinateur et téléphone plus de trois heures par jour, il en est de même pour l'utilisation des réseaux sociaux. Ces données sont en accord avec ce que la littérature scientifique nous a apporté, en effet, nous voyons que cette dimension fait partie intégrante de la vie des jeunes d'aujourd'hui. De plus, il semblerait qu'une minorité des adolescents soit surveillé par leur(s) parent(s)/tuteur(s) dans cette utilisation.

1.4. Relation aux autres

Tableau 9

Répartition selon les effectifs (pourcentages) concernant les relations aux autres (N=294).

	n	%
Sentiment d'être apprécié		
Rejeté	4	(1.36)
Indifférent	27	(9.18)
Apprécié	231	(78.57)
Meneur	32	(10.88)
Sentiment d'être accepté		
Oui	147	(50.00)
Plutôt oui	131	(44.56)
Plutôt non	15	(5.10)
Non	1	(0.34)
Sentiment d'être populaire		
Oui	33	(11.22)
Plutôt oui	116	(39.46)
Plutôt non	95	(32.31)
Non	50	(17.01)
Sentiment d'être exclu		
Oui	4	(1.37)
Plutôt oui	12	(4.10)
Plutôt non	94	(32.08)
Non	183	(62.46)

Concernant la sphère sociale, nous voyons qu'une très grande majorité des jeunes de notre échantillon a le sentiment de se sentir apprécié et accepté dans un groupe de pairs. Très peu d'adolescents déclarent avoir le sentiment d'être exclu d'un groupe. Par contre, les avis concernant le sentiment de popularité sont plus partagés.

1.5. Temps libre

Tableau 10

Répartition selon les effectifs (pourcentages) concernant le temps libre des jeunes de notre échantillon global (N=294).

	n	%
Temps libre		
Seul	29	(9.86)
Avec la famille	93	(31.63)
Quelques copains	95	(32.31)
Un groupe de copains	77	(26.19)
Activités extra-scolaire		
Oui	217	(73.81)
Non	77	(26.19)
Types d'activités extra-scolaires		
Individuels	101	(46.76)
Collectifs	65	(30.09)
Les deux	42	(19.44)
Autres	8	(3.70)

Nous constatons qu'une minorité de jeunes a déclaré passer leur temps libre seul. Par contre, une très grande majorité a indiqué avoir au moins une activité extra-scolaire, avec une préférence pour des activités individuelles (chant, danse, randonnée, etc).

2. Analyses préliminaires

Dans un premier temps, nous allons vérifier les liens existants entre nos différentes variables choisies en lien avec le harcèlement. Nous supposons retrouver les mêmes relations que celles mises en évidence dans la partie théorique de notre travail. Ensuite, nous nous centrerons sur le phénomène de victimisation et exposerons les corrélations significatives y étant associées. Ainsi, nous avons réalisé une matrice de corrélation afin d'observer les liens entre : le stress perçu, le coping, la résilience, la dépression, la victimisation et la cybervictimisation. La totalité des résultats se trouve en annexe dans le tableau 11.

Rappelons qu'une corrélation ne constitue pas une preuve de relation de cause à effet (causalité), mais est l'indication d'une relation entre deux variables métriques.

2.1. Matrice de corrélation reprenant les différentes variables choisies en lien avec la victimisation

2.1.1. Relation entre le stress perçu et le coping

Notre matrice ne met pas en évidence de corrélation significative entre le stress perçu et le coping. Toutefois, si l'on prend en compte les sous-dimensions de cette variable, les résultats montrent une corrélation négative entre le stress perçu et le coping centré sur le problème ($r = -0.3$) et une corrélation positive entre le stress perçu et le coping centré sur les émotions ($r = 0.52$).

Ces résultats suggèrent que, plus un individu présente des scores élevés de stress perçu, plus les scores concernant la fréquence d'utilisation des stratégies de coping centrées sur les émotions augmentent et plus les scores concernant la fréquence d'utilisation des stratégies de coping centrées sur le problème diminuent.

2.1.2. Relation entre le stress perçu et la résilience

Il existe une corrélation négative et significative ($r = -0.33$) entre le stress perçu et la résilience. Ce qui signifie que plus le niveau de stress perçu est élevé, plus la résilience est faible. Si nous regardons de plus près cette relation, nous constatons qu'il existe une corrélation négative significative entre le stress perçu et toutes les sous-dimensions de la résilience à l'exception de la sous-dimension « spiritualité » où la relation reste négative mais non significative.

2.1.3. Relation entre le stress perçu et la dépression

Il existe une corrélation positive significative ($r = 0.43$) entre le stress perçu et la dépression. Ce qui veut dire qu'un niveau de stress perçu élevé serait en relation avec un niveau de dépression élevé. De plus, nous pouvons remarquer que le stress perçu reste corrélé positivement, et de manière significative, avec toutes les sous-dimensions de la dépression.

2.1.4. Relation entre le coping et la résilience

Il existe une corrélation positive significative ($r = 0.34$) entre l'utilisation des stratégies de coping et la résilience. De plus, nous constatons l'existence d'une corrélation positive et significative entre le coping et toutes les sous-dimensions de la résilience. Ainsi, un haut niveau de résilience serait en relation avec un haut score à l'échelle évaluant la fréquence d'utilisation des stratégies de coping.

Sous-dimension : coping centré sur le problème

Le recours aux stratégies de coping centré sur le problème est positivement corrélé avec la résilience ($r = 0.51$) ainsi qu'avec toutes les sous-dimensions de cette variable.

Sous dimension : coping centré sur les émotions

Bien qu'il n'existe pas de corrélation significative entre le coping centré sur les émotions et la résilience, nous pouvons mettre en évidence une corrélation négative et significative entre cette sous-dimension et les sous-dimensions « ténacité » ($r = -0.13$) et « contrôle interne » ($r = -0.19$) de la résilience. Une corrélation significativement positive existe également entre le coping centré sur les émotions et la sous-dimension « spiritualité » ($r = 0.30$) de la résilience.

Sous-dimension : recherche de soutien social

Le coping centré sur la recherche de soutien social entretient une relation significativement positive ($r = 0.25$) avec la résilience. Plus précisément, il existe une corrélation positive et significative entre cette sous-dimension et les sous-dimensions « ténacité » ($r = 0.13$), « acceptation » ($r = 0.15$), « contrôle interne » ($r = 0.22$) et « ressources sociales » ($r = 0.38$) de la résilience.

2.1.5. Relation entre la dépression et la résilience

Il existe une corrélation négative et significative ($r = -0.35$) entre la dépression et la résilience. De plus, nous constatons l'existence d'une corrélation négative et significative entre la dépression et toutes les sous-dimensions de la résilience.

Sous dimension : affects dépressifs

Il existe une corrélation significativement négative ($r = -0.28$) entre les affects dépressifs et toutes les sous-dimensions de la résilience, ainsi qu'avec toutes les sous-dimensions de la résilience sauf la sous-dimension « spiritualité ».

Sous dimension : affects positifs

La sous-dimension « affects positifs » est négativement corrélée ($r = -0.51$) avec la résilience, ainsi qu'avec toutes les sous-dimensions de la résilience à l'exception de la sous-dimension « spiritualité ».

Sous dimension : symptômes somatiques

Notre matrice de corrélation met en évidence une corrélation négative et significative ($r = 0.13$) entre les symptômes somatiques et la résilience, et plus particulièrement avec les sous-dimensions « ténacité » ($r = -0.14$), et le « contrôle interne » ($r = -0.26$).

Sous dimension : problèmes interpersonnels

La sous-dimension « problèmes interpersonnels » est également corrélée négativement avec la résilience ($r = -0.27$), dont toutes les sous-dimensions excepté la sous-dimension « spiritualité ».

2.2. Focus sur le phénomène de victimisation

2.2.1. Relation avec la résilience

Il existe une corrélation négative significative ($r = -0.23$) entre la résilience et la cybervictimisation. Cette relation suppose que plus la fréquence de cybervictimisation est élevée, plus les scores de résilience sont faibles. De plus, des corrélations négatives entre la cybervictimisation et toutes les dimensions de la résilience, excepté la sous-dimension « spiritualité » ont été trouvées. Une telle relation n'a pas été discernée concernant la résilience et la victimisation scolaire.

Nous aurons l'occasion d'étudier cette relation de manière plus spécifique dans la suite de notre travail.

2.2.2. Relation avec la dépression

Il existe une corrélation négative et significative ($r = 0.4$) entre la dépression et la cybervictimisation. De plus, on constate une corrélation positive entre la cyberintimidation et toutes les sous-dimensions de la dépression.

Une telle relation est également retrouvée entre la dépression et la victimisation ($r = 0.25$). De plus, une corrélation positive peut être mise en évidence entre la victimisation et les sous-dimensions « affects dépressifs » ($r = 0.21$), « symptômes somatiques » ($r = 0.25$), et « problèmes interpersonnels » ($r = 0.33$).

Nous voyons alors que la symptomatologie dépressive est une composante importante et est à prendre en compte lorsque nous faisons face à la victimisation. Bien qu'une corrélation ne nous permette pas de postuler d'un lien de causalité, nous voyons qu'une association est tout de même présente entre ces deux réalités.

2.2.3. Lien entre les types de victimisation

Il existe une corrélation positive significative ($r = 0.52$) entre la victimisation et la cybervictimisation. Cette relation indique que, plus la fréquence de victimisation scolaire est élevée, plus la fréquence de cybervictimisation l'est également. Cela suppose une certaine continuité entre le phénomène de victimisation scolaire et la cybervictimisation.

3. Analyses comparatives : victimes/non-victimes

3.1. Création des groupes

En accord avec la méthodologie habituellement utilisée par les chercheurs (Hinduja & Patchin, 2017), nous avons, lors de l'encodage de nos données, codé « 1 » les jeunes ayant répondu « jamais » ($=0$), ou « une fois » ($=1$) à l'échelle de victimisation scolaire et à l'échelle de cybervictimisation. Ceux-ci étant repris dans le groupe 1 (« non-victimes »). Nous avons codé les autres individus « 2 », faisant alors partie du groupe 2 (« victimes »).

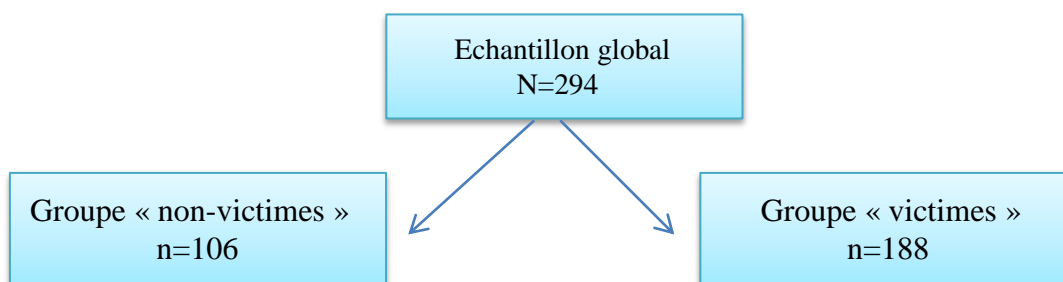


Figure 1. *Schéma de la répartition des jeunes ayant subi de la victimisation ou non.*

Parmi les 294 jeunes de notre échantillon global, 188 jeunes (63.95%) indique avoir subi de la victimisation, que ce soit à l'école et/ou en ligne ; contre 106 jeunes (36.05%) qui n'ont jamais été confronté à ce type de situation ou une seule fois, durant cette année scolaire.

3.2. Statistiques descriptives

Toutes les données concernant les analyses descriptives de nos deux groupes se retrouvent dans les tableaux de l'annexe 7.

3.3. Y a-t-il un effet de nos variables descriptives sur la victimisation ?

Ensuite, pour chaque variable descriptive, nous avons tenté de voir si celle-ci avait un effet sur la victimisation. Au vu du type de variables (nominales) nous avons utilisé le test chi-carré en vue de tester l'indépendance des variables. Les résultats à ces tests se retrouvent intégrés aux tableaux de l'annexe 7 concernant les statistiques descriptives.

3.3.1. Données individuelles et familiales

Après analyse, nous n'avons pas pu mettre en évidence un effet de l'âge, du sexe, de la nationalité, de l'état civil des parents ou encore de la situation familiale sur la victimisation. Il semblerait que ces variables ne jouent donc pas de rôle dans le fait d'être victime ou non.

Néanmoins, nous pouvons constater que toutes les tranches d'âge sont touchées par la victimisation. Nous constatons également que le nombre de victimes augmente en fonction de l'âge. Notons toutefois que la répartition de l'âge dans l'échantillon global suit cette même courbe. De plus, nous retrouvons légèrement plus de garçons victimes, cette tendance suit encore celle de la répartition du sexe dans l'échantillon global.

3.3.2. Parcours et situation scolaire

Les résultats ne montrent aucun effet de l'année d'étude, du type d'enseignement, du redoublement ou encore de l'absentéisme sur la victimisation. Il est toutefois intéressant de préciser que l'intimidation se produit dans toutes les années et dans toutes les filières.

Par contre, les résultats mettent en évidence un effet significatif du **sentiment d'intégration** sur la victimisation ($X^2_{(4)}=10.52$; $p<0.04$). Nous constatons qu'une proportion plus grande d'élèves de ce groupe (« victimes ») déclare se sentir moyennement bien, voir mal intégré dans leur établissement scolaire.

Nos analyses suggèrent également un effet significatif de la **qualité des relations** entretenues avec les autres élèves sur la victimisation ($X^2_{(4)}=9.85$; $p<0.05$). Ainsi, parmi les jeunes victimes, ils sont également plus à indiquer que leur relation avec les autres élèves n'est pas de bonne qualité. Toutefois, ces réponses ne concernent qu'une minorité des élèves.

3.3.3. Utilisation des T.I.C.

La fréquence d'utilisation de l'ordinateur/téléphone et des réseaux sociaux ne présente pas d'effet sur la victimisation. Les jeunes en général, qu'ils soient victimes ou non, ont tendance à passer plus de trois heures par jour sur leur téléphone/ordinateur/réseaux sociaux. Nous ne pouvons pas non plus mettre en évidence un effet de la supervision parentale sur la victimisation.

3.3.4. Relation aux autres

Les résultats suggèrent la présence d'un effet du sentiment d'exclusion et du sentiment de popularité sur la victimisation (respectivement, $X^2_{(3)} = 13.20$; $p < 0.05$ et $X^2_{(3)} = 9.27$; $p < 0.05$). En effet, tandis qu'un faible pourcentage d'élèves non-victimes déclare se sentir peu voire non populaire auprès des autres (38%), tel est le cas pour plus de la moitié des jeunes victimes (55%). De même, seulement 2% des jeunes non-victimes ont déclaré se sentir exclus ou plutôt exclus dans un groupe de pairs, pour 7% des jeunes victimes. On pourrait alors émettre l'hypothèse qu'un faible sentiment de popularité et le sentiment d'être exclu dans un groupe de pairs pourrait favoriser l'occurrence de victimisation.

3.3.5. Temps libre

Après analyse, nous n'avons relevé aucun effet significatif de ces variables sur la victimisation. Néanmoins, il est intéressant de constater qu'une proportion plus grande de jeunes victimes a opté pour des activités extra-scolaires qui se pratiquent en individuel (47% des victimes vs. 14% des non victimes).

3.4. Hypothèses

3.4.1. Hypothèse 1 : Stress perçu

« Les jeunes victimes ont un score de stress perçu plus élevé que les jeunes non-victimes ».

Tableau 17

Moyennes (Erreurs Standards) pour chaque groupe sur la mesure de stress perçu.

	Groupe 1 « non-victimes »	Groupe 2 « victimes »
	Moyenne (Erreur standard)	Moyenne (Erreur Standard)
Stress perçu	15.88 (0.60)	18.25 (0.50)

Les résultats au test t de Student indiquent qu'il existe une différence significative ($t_{(238,98)}=3.01$; $p<0.01$) entre nos deux groupes. De plus, en nous référant aux moyennes reportées pour chaque groupe, nous constatons que les scores à l'échelle de stress perçu sont plus élevés pour les jeunes victimes, ce qui confirme notre hypothèse. Néanmoins, notons que ces scores reflètent, dans les deux cas, un stress perçu modéré.

Une première hypothèse consisterait à postuler que les jeunes ayant un score perçu plus élevé seraient plus vulnérables quant à l'occurrence d'une victimisation. Nous pourrions également poser l'hypothèse que la victimisation aurait amené les jeunes victimes à percevoir les événements de leur vie quotidienne comme étant plus stressants.

3.4.2. Hypothèse 2 : Coping

« Les jeunes victimes ont davantage tendance à utiliser des stratégies générales de coping centrées sur les émotions en comparaison aux jeunes non-victimes, qui eux, ont tendance à utiliser des stratégies générales de coping axées sur le problème ».

Tableau 18

Moyennes (Erreurs Standards) pour chaque groupe sur la mesure de coping.

	Groupe 1	Groupe 2
	« non-victimes »	« victimes »
	Moyenne (Erreur standard)	Moyenne (Erreur Standard)
Coping	73.50 (0.90)	72.48 (0.74)
Centré sur le problème	29,31 (0.44)	28.39 (0.36)
Centré sur les émotions	24.06 (0.49)	24.34 (0.39)
Recherche de soutien social	20.13 (0.45)	19.76 (0.36)

Les résultats au test t de Student concernant l'utilisation des stratégies de coping ne montrent aucune différence significative entre nos deux groupes ($t_{(292)} = -0.85$; $p=0.39$). Ceci nous amène à tolérer l'hypothèse d'égalité des moyennes. Notre hypothèse n'est donc, ici, pas vérifiée.

3.4.3. Hypothèse 3 : Résilience

« Les jeunes victimes ont un score de résilience plus faible que les jeunes non-victimes »

Tableau 19

Moyennes (Erreurs Standards) pour chaque groupe sur la mesure de résilience.

	Groupe 1	Groupe 2
	« non-victimes »	« victimes »
	Moyenne (Erreur standard)	Moyenne (Erreur Standard)
Résilience	92.55 (2.09)	88.53 (1.30)
Ténacité	22.07 (0.61)	21.87 (0.42)
Tolérance	16.39 (0.55)	16.19 (0.35)
Acceptation	13.52 (0.37)	12.97 (0.26)
Contrôle interne	8.23 (0.25)	7.20 (0.20)
Spiritualité	4.11 (0.20)	4.04 (0.15)
Ressources sociales	28.23 (0.73)	26.25 (0.52)

Les résultats obtenus ne nous permettent pas de suggérer une différence significative entre les jeunes victimes et les jeunes non-victimes, au niveau de la résilience. Néanmoins, si nous nous intéressons aux sous-dimensions de cette variable, nous constatons qu'une différence significative entre nos deux groupes est

présente pour la sous-dimension « contrôle interne » ($t_{(222,81)} = -3,20$; $p < 0.01$) et « ressources sociales » ($t_{(207,12)} = -2,22$; $p < 0.05$).

Ces résultats suggèrent que les jeunes victimes ont moins tendance à avoir un sentiment de contrôle sur les événements de leur vie, et un sentiment plus faible quant à disposer de ressources et de soutien social.

3.4.4. Hypothèse 4 : Dépression

« Les jeunes victimes ont un score de dépression plus élevé que les jeunes non-victimes »

Tableau 20

Moyennes (Erreurs Standards) pour chaque groupe sur la mesure de dépression.

	Groupe 1	Groupe 2
	« non-victimes »	« victimes »
	Moyenne (Erreur standard)	Moyenne (Erreur Standard)
Dépression	16.87 (0.92)	21.42 (0.84)
Affects dépressifs	4.95 (0.42)	6.78 (0.38)
Affects positifs	4.91 (0.32)	4.72 (0.21)
Symptômes somatiques	6.12 (0.38)	8.32 (0.32)
Problèmes interpersonnels	0.89 (0.12)	1.60 (0.12)

Les résultats obtenus indiquent qu'il existe une différence significative ($t_{(252,62)} = 3.65$; $p < 0.01$) entre nos deux groupes. Cette différence vient appuyer notre hypothèse concernant la dépression. En effet, en nous référant aux moyennes reportées pour chaque groupe, nous constatons que les scores à l'échelle de dépression tendent à être plus élevés chez les jeunes victimes. Cela signifie que ces jeunes auraient plus tendance à éprouver une symptomatologie dépressive en comparaison aux jeunes non-victimes.

De plus, si on s'intéresse aux sous-dimensions de la dépression, nous constatons qu'une différence significative entre nos deux groupes est également présente pour les sous-dimensions « affects dépressifs » ($t_{(253,96)}=3.24$; $p<0.01$), « symptômes somatiques » ($t_{(239,65)}= 4,40$; $p<0.001$) et « problèmes interpersonnels » ($t_{(266,74)}= 4.21$; $p<0.001$).

Ces résultats postulent que les jeunes victimes, ont plus tendance à éprouver des affects dépressifs, des symptômes somatiques ainsi que des problèmes interpersonnels.

3.4.5. Conclusion

En conclusion, il ressort de nos analyses que les jeunes victimes ont davantage tendance à percevoir les situations de leur vie quotidienne comme étant stressante, bien que ce stress soit modéré. De plus, les victimes d'intimidation auraient davantage tendance à avoir un moindre sentiment de contrôle sur les événements, ainsi qu'un sentiment plus faible quant à disposer de ressources sociales et de soutien social.

De plus, nous avons déjà mis en évidence l'existence d'une relation entre la victimisation et la dépression. Nous pouvons maintenant préciser cette association en postulant que les jeunes victimes présentent davantage une symptomatologie dépressive. Plus précisément, ces jeunes ont plus tendance à éprouver des affects dépressifs, des symptômes somatiques, ainsi que des problèmes interpersonnels.

Enfin, aucune différence n'a été trouvée, entre nos deux groupes, quant aux choix du type de stratégies de coping pour faire face à l'adversité en général.

4. Différents types de victimisation ... des réalités distinctes ?

Nous venons de mettre en évidence certaines caractéristiques distinctives au niveau des élèves victimes, en comparaison aux élèves non-victimes. Dans cette partie, nous souhaitons envisager l'examen de nos variables (stress perçu, coping,

résilience, dépression) en considérant le **type de victimisation** subie par les élèves victimes.

Notre objectif est donc de répondre à la question suivante : « Le type de victimisation (hors ligne/en ligne/les deux) a-t-il un effet sur les variables prises en considération dans cette étude ? ». Notre hypothèse étant que nous trouverons des différences et des spécificités propres à chaque type de victimisation. Nous supposons également retrouver des similitudes entre les groupes, dans le sens où une continuité entre le harcèlement traditionnel et le harcèlement en ligne a été établi (Hinduja & Patchin, 2009, cité par Blaya, 2013).

4.1. Création des sous-groupes

Pour répondre à cette deuxième question de recherche, nous avons, lors de l'encodage de nos données, codé « 1 » les individus ayant répondu « 2 fois » ou plus, à l'échelle de victimisation scolaire. Nous avons codé « 2 » les individus ayant répondu « 2 fois » ou plus, à l'échelle de cybervictimisation. Et nous avons codé « 3 » les individus ayant répondu « 2 fois » ou plus, à l'échelle de victimisation scolaire et à l'échelle de cybervictimisation.

Parmi les jeunes victimes d'intimidation, nous retrouvons ainsi trois sous-groupes : 1) Ceux étant victimes exclusivement hors ligne (victimisation scolaire) ; 2) Ceux étant victimes exclusivement en ligne (cybervictimisation) ; et 3) ceux étant victimes à la fois hors ligne et en ligne (double victimisation).

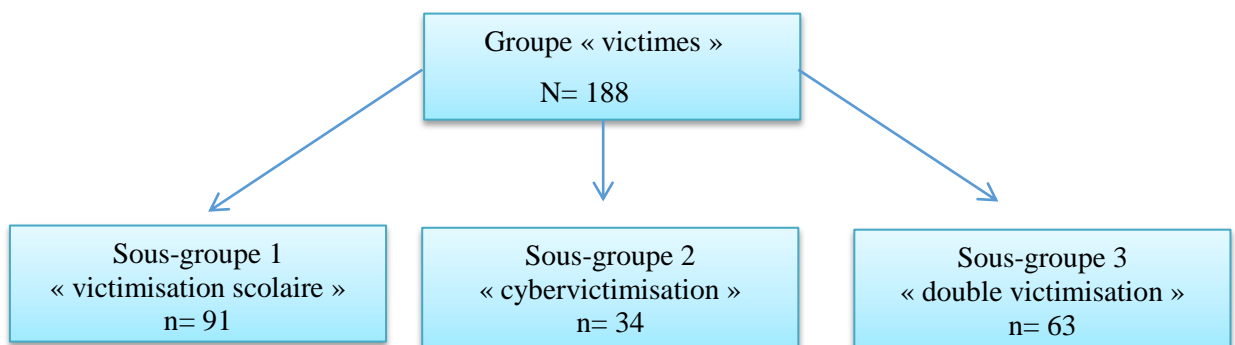


Figure 2. *Schéma de la répartition selon le type de victimisation.*

D'emblée, nous constatons que la victimisation scolaire est largement représentée. En effet, presque la moitié des victimes sont des victimes hors ligne. Concernant le cyberharcèlement, nous remarquons que lorsque les jeunes sont cyberintimidés, la plupart sont également intimidés à l'école. En effet, peu de jeunes subissent de la victimisation exclusivement en ligne (18.09%) ; la plupart rapportent une double victimisation (33.51%)

Cela suppose une continuité dans le processus de harcèlement, celui-ci commençant au sein des murs de l'école et se perpétrant dans le cyberspace.

4.2. Statistiques descriptives

Toutes les données concernant les analyses descriptives de nos trois sous-groupes se trouvent dans les tableaux de l'annexe 8.

4.3. Effets des variables descriptives sur le type de victimisation

L'objectif ici est de voir si nos variables descriptives ont un effet sur le type de victimisation. Nous avons procédé de la même manière que précédemment, en utilisant un test chi-carré en vue de tester l'indépendance des variables. Les résultats à ces tests se retrouvent intégrés aux tableaux de l'annexe 8 concernant les statistiques descriptives.

4.3.1. Données individuelles et familiales

Après analyse, nous n'avons pas pu mettre en évidence un effet de l'âge, du sexe, de la nationalité, de l'état civil des parents ou encore de la situation familiale sur le type de victimisation. Il semblerait que ces variables ne jouent donc pas de rôle dans le fait d'être victime soit hors ligne, soit en ligne, soit des deux.

Néanmoins, concernant le type de victimisation scolaire, nous remarquons qu'une proportion plus grande de garçon est présente. La même tendance est présente lorsque l'on considère la double victimisation, tandis qu'un taux égal de filles et de garçons ont indiqué subir de la victimisation en ligne.

4.3.2. Parcours et situation scolaire

Les résultats ne montrent aucun effet de l'année d'étude, du type d'enseignement, du redoublement, de l'absentéisme, du sentiment d'intégration ou encore de la qualité des rapports avec les autres élèves, sur le type de victimisation.

4.3.3. Utilisation des T.I.C.

La fréquence d'utilisation des T.I.C. et des réseaux sociaux ne présente pas d'effet sur la victimisation. Il semblerait alors que le temps passé sur les réseaux, et en ligne n'influencerait pas le type de victimisation subie ; malgré le fait que le cyberspace soit le média utilisé pour produire le harcèlement. Nous ne pouvons pas non plus mettre en évidence un effet de la supervision parentale.

4.3.4. Relation aux autres

Les résultats suggèrent la présence d'un effet du sentiment d'acceptation dans un groupe de pairs, sur le type de victimisation ($X^2_{(6)} = 14.24$; $p < 0.05$). En regardant la répartition des effectifs de plus près, nous constatons que plus de jeunes ont rapporté se sentir peu voire pas accepté dans un groupe (12%) en comparaison aux victimes exclusivement hors ligne et exclusivement en ligne (2% et 3%, respectivement).

4.3.5. Temps libre

Après analyse, nous n'avons relevé aucun effet significatif de ces variables sur le type de victimisation. Les résultats obtenus sont relativement similaires entre les groupes.

4.4. Exploration des différences et des similitudes selon le type de victimisation

Nous avons souligné, dans notre chapitre 1, l'absence de consensus entre les auteurs quant à une définition du cyberharcèlement. En effet, certains auteurs considèrent que la cybervictimisation est un phénomène distinct de celui de la victimisation traditionnelle, ceux-ci postulent que ce type de harcèlement possède

une dynamique propre, avec des caractéristiques spécifiques. D'autres auteurs voient ce phénomène comme étant une extension de la victimisation scolaire. Nous avons alors décidé d'envisager cette dualité. Dans cette partie, l'objectif sera de déterminer s'il existe des différences ou des similitudes entre les types de victimisation (scolaire, en ligne, double) au niveau du stress perçu, du coping, de la résilience et de la dépression.

4.4.1. Effet du type de victimisation sur le stress perçu

Nous avons vu que les jeunes victimes ont tendance à présenter des scores plus élevés de stress perçu en comparaison aux jeunes non-victimes. Nous allons maintenant considérer cette variable en prenant en compte le type de victimisation. Nous supposons retrouver des scores de stress perçu plus élevés chez les jeunes étant victimes à la fois en ligne et hors ligne.

Tableau 26

Moyennes (Erreurs Standards) pour chaque sous-groupe sur la mesure de stress perçu.

	Sous-groupe 1 « victimisation scolaire »	Sous-groupe 2 « cybervictimisation »	Sous-groupe 3 « double victimisation »
	Moyenne (Erreur Standard)	Moyenne (Erreur standard)	Moyenne (Erreur standard)
Stress perçu	16.72 (0.72)	20.36 (1.11)	19.31 (0.86)

Les résultats obtenus nous indiquent qu'il existe une différence significative entre nos différents groupes au niveau de la variable « stress perçu » ($F_{(2,185)} = 4.74$; $p < 0.01$; $\eta^2 = 0.05$). A l'aide d'un test post-hoc ($p < 0.05$), nous pouvons constater qu'une différence significative existe entre les jeunes victimes à l'école, et les jeunes victimes en ligne. Si nous regardons les moyennes des groupes, il apparaît que les jeunes cybervictimes ont tendance à avoir des scores de stress perçu plus élevés en comparaison aux jeunes ayant été victimes exclusivement hors ligne. Cependant, ces scores reflètent, dans les deux cas, un stress perçu modéré.

4.4.2. Effet du type de victimisation sur le coping

Tableau 27

Moyennes (Erreurs Standards) pour chaque sous-groupe sur la mesure de coping.

	Sous-groupe 1 « victimisation scolaire »	Sous-groupe 2 « cyber- victimisation »	Sous-groupe 3 « double victimisation »
	Moyenne (Erreur Standard)	Moyenne (Erreur standard)	Moyenne (Erreur standard)
Coping	73.06 (0.97)	71.85 (1.69)	71.99 (1.47)
Centré sur le problème	29.33 (0.43)	26.61 (0.84)	27.98 (0.72)
Centré sur les émotions	24.04 (0.56)	24.76 (0.85)	24.54 (0.72)
Recherche de soutien social	19,68 (0.50)	20.49 (0.75)	19.47 (0.72)

Les résultats obtenus n'ont pas mis en évidence de différence significative entre nos trois sous-groupes au niveau de la fréquence d'utilisation des stratégies de coping ($F_{(2,185)}=0.28$; $p=0.75$; $\eta^2= 0.003$).

Néanmoins, si l'on prend en compte les sous-dimensions de cette variable, nous constatons une différence significative au niveau de la sous-dimension « coping centré sur le problème » ($F_{(2,185)}=4.28$; $p<0.05$; $\eta^2= 0.04$), nous avons donc réalisé un test post-hoc, afin de voir entre quels sous-groupes une différence était présente.

Nous constatons qu'une différence significative apparait entre les jeunes victimes à l'école et les jeunes victimes en ligne ($p<0.05$). Si nous regardons les moyennes des groupes, il apparait que les jeunes victimes hors ligne ont davantage tendance à avoir recours à des stratégies de coping centré sur le problème, comparativement aux victimes exclusivement en ligne.

4.4.3. Effet du type de victimisation sur la résilience

Tableau 28

Moyennes (Erreurs Standards) pour chaque sous-groupe sur la mesure de résilience.

	Sous-groupe 1 « victimisation scolaire »	Sous-groupe 2 « cybervictimisation »	Sous-groupe 3 « double victimisation »
	Moyenne (Erreur Standard)	Moyenne (Erreur standard)	Moyenne (Erreur standard)
Résilience	93.01 (1.73)	83.77 (3.33)	84.62 (2.18)
Ténacité	23.51 (0.55)	19.73 (1.00)	20.67 (0.72)
Tolérance	16.76 (0.47)	15.52 (0.90)	15.75 (0.60)
Acceptation	13.69 (0.33)	11.91 (0.56)	12.49 (0.50)
Contrôle interne	7.97 (0.26)	6.65 (0.47)	6.39 (0.34)
Spiritualité	4.03 (0.23)	4.07 (0.31)	4.05 (0.26)
Ressources sociales	27.05 (0.70)	25.89 (1.32)	25.27 (0.91)

Les résultats obtenus suggèrent l'existence d'une différence significative entre nos trois sous-groupes sur la variable « résilience » ($F_{(2,185)}=5.95$; $p<0.01$; $\eta^2= 0.06$).

Les résultats indiquent que les jeunes victimes en ligne et hors ligne ont des scores de résilience plus faibles que les jeunes exclusivement victimes hors ligne ($p<0.01$). Par contre, aucune différence avec les victimes exclusivement en ligne n'a pu être mise en évidence. De plus, nous constatons une différence entre les jeunes victimes hors ligne et les jeunes victimes en ligne. Il semblerait que les élèves exclusivement intimidés hors ligne tendent à avoir des scores de résilience significativement plus élevés que les jeunes cybervictimes.

Nous constatons également que des différences significatives sont présentes au niveau de trois sous-dimensions de la résilience à savoir : la « ténacité » ($F_{(2,185)}= 8.14$; $p<0.001$; $\eta^2= 0.08$), « l'acceptation » ($F_{(2,185)}= 4.11$; $p<0.05$; $\eta^2= 0.04$), et « le contrôle interne » ($F_{(2,185)}= 7.81$; $p<0.001$; $\eta^2= 0.08$).

Les résultats post-hoc indiquent l'existence d'une différence statistique entre les jeunes du groupe « victimisation scolaire » et les jeunes provenant des deux autres groupes. En nous référant aux moyennes des groupes, nous remarquons que les jeunes victimes hors ligne ont des scores à la sous-dimension « ténacité » significativement plus élevés que les jeunes cybervictimes et doublement victimes ($p < 0.01$; dans les deux cas). C'est également le cas pour la sous-dimension « contrôle interne » ($p < 0.05$; $p < 0.001$; respectivement). Ces résultats signifient que les jeunes ayant subi de la victimisation en ligne ont davantage tendance à être tenace et à ressentir un certain contrôle dans leur vie, comparativement aux autres sous-groupes.

Concernant la sous-dimension « acceptation », les résultats suggèrent que les jeunes cybervictimes ont moins tendance à accepter le changement comparativement aux victimes hors ligne.

4.4.4. Effet du type de victimisation sur la dépression

Tableau 29

Moyennes (Erreurs Standards) pour chaque sous-groupe sur la mesure de dépression.

	Sous-groupe 1 « victimisation scolaire »	Sous-groupe 2 « cybervictimisation »	Sous-groupe 3 « double victimisation »
	Moyenne (Erreur Standard)	Moyenne (Erreur standard)	Moyenne (Erreur standard)
Dépression	18.27 (1.12)	22.74 (1.65)	25.27 (1.54)
Affects dépressifs	5.36 (0.52)	7.66 (0.79)	8.37 (0.68)
Affects positifs	4.21 (0.27)	5.27 (0.45)	5.18 (0.42)
Symptômes somatiques	7.49 (0.45)	8.22 (0.77)	9.56 (0.55)
Problèmes interpersonnels	1.21 (0.15)	1.59 (0.27)	2.17 (0.22)

Les résultats de l'ANOVA nous indiquent la présence d'une différence significative entre nos trois groupes sur la variable « dépression » ($F_{(2,185)} = 7.74$; $p < 0.001$; $\eta^2 = 0.08$). Le test post-hoc réalisé suggère que les jeunes ayant subi une

double victimisation ont des scores de dépression plus élevés que les jeunes victimes hors ligne ($p < 0.001$). Par contre, aucune différence entre les jeunes ayant subi une double victimisation et les jeunes victimes en ligne n'a pu être mise en évidence.

De plus, nous remarquons que des différences significatives sont présentes au niveau de trois sous-dimensions de la dépression à savoir : « affects dépressifs » ($F_{(2,185)} = 7,25$; $p < 0.001$; $\eta^2 = 0.07$), « symptômes somatiques » ($F_{(2,185)} = 4.20$; $p < 0.05$; $\eta^2 = 0.04$), et « problèmes interpersonnels » ($F_{(2,185)} = 6.92$; $p < 0.01$; $\eta^2 = 0.07$).

Les résultats des tests post-hoc suggèrent l'existence d'une différence statistique entre les victimes hors ligne et les jeunes « doublement victimes ». En se référant aux moyennes des groupes, nous remarquons que les victimes hors ligne ont des scores à la sous-dimension « affects dépressifs » ($p < 0.001$) significativement plus faibles. Ils ont également moins tendance à rapporter des symptômes somatiques ($p < 0.05$) et des problèmes interpersonnels ($p < 0.001$). Ceci signifiant que les jeunes ayant subi une double victimisation ont plus tendance à rapporter des affects dépressifs, des symptômes somatiques, ainsi que des problèmes interpersonnels, comparativement aux jeunes ayant subi de la victimisation scolaire.

4.4.5. Conclusion

Il ressort de nos analyses que les jeunes victimes hors ligne présentent plus de différences par rapport aux autres sous-groupes. Nous pouvons également dire que les jeunes victimes en ligne et les jeunes victimes des deux types de victimisation ne présentent aucune différence entre eux, au niveau des variables testées. Nous vous proposons le tableau 30 en guise de résumé.

Tableau 30

Résumé des différences significatives obtenues entre les trois sous-groupes sur les différentes variables concernées.

	SG1	SG2	SG3
Stress	<SG2	>SG	
Coping centré sur le problème	>SG2	<SG1	
Résilience	>SG2 >SG3	<SG1	<SG1
Ténacité	>SG2 >SG3	<SG1	<SG1
Acceptation	>SG2	<SG1	
Dépression	<SG3		<SG1
Affects dépressifs	<SG3		<SG1
Symptômes dépressifs	<SG3		<SG1
Problèmes interpersonnels	<SG3		<SG1

Notes : SG1 = victimisation scolaire ; SG2 = cybervictimisation ; SG3 = double victimisation

Il apparaît que le fait d’être victime des deux types d’intimidation a un effet sur les scores de résilience et de dépression. Ainsi, ces jeunes doublement victimes ont davantage tendance à présenter une symptomatologie dépressive (affects dépressifs, symptômes dépressifs et problèmes interpersonnels) et à présenter des scores de résilience plus faibles et tout particulièrement à la dimension « ténacité » ; en comparaison aux jeunes étant victimes exclusivement hors ligne.

Concernant la cybervictimisation, ce type d’intimidation a un effet sur les scores de stress perçu, de coping centré sur le problème ainsi que sur les scores de résilience. Il semblerait que ces jeunes soient plus susceptibles de présenter des scores élevés de stress perçu, qu’ils aient moins tendance à utiliser des stratégies de coping centrées sur le problème, et qu’ils aient de plus faibles niveaux de résilience et plus particulièrement aux dimensions « ténacité » et « acceptation ».

5. Approfondissement du phénomène de cybervictimisation

Comme explicité dans la partie méthodologique, trois questions relatives à l’expérience de cybervictimisation ont été posées aux élèves. Nous avons demandé aux adolescents de répondre à ces questions que lorsqu’ils avaient répondu au moins une fois positivement à l’échelle de cybervictimisation. De plus, afin de suivre la

même logique que lors de la construction des différents groupes de notre étude, nous avons exclu de cette analyse les élèves ayant répondu « une fois » à cette échelle.

Quarante-neuf élèves ayant subi de la victimisation en ligne ont accepté de répondre à nos questions. Nous allons, dans cette présente partie, détailler les résultats obtenus aux différentes questions posées. Pour rappel, ces questions ont été élaborées dans un but exploratoire.

5.1. La question de l'anonymat

Question 1 : « Connais-tu la personne ou les personnes qui t'a ou t'ont embêté(e)/ennuyé(e) ou menacé(e) ? Si oui, qui était-ce ? »

Tableau 31

Répartition (pourcentages) des réponses à la question 1, concernant l'anonymat (N=49).

	Effectifs	Pourcentages
Oui	33	67.35
Non	15	30.61
VM	1	2.04

Notes : VM = valeur manquante

Alors que la littérature nous présentait la notion d'anonymat comme l'une des caractéristiques centrales et distinctives de la cyberintimidation, nous constatons que la majorité des élèves cybervictimes a déclaré connaître la personne ou les personnes étant à l'origine de leur victimisation. Nous vous présentons dans la figure 3, le(s) responsable(s) désigné(s) de la victimisation de ces élèves.

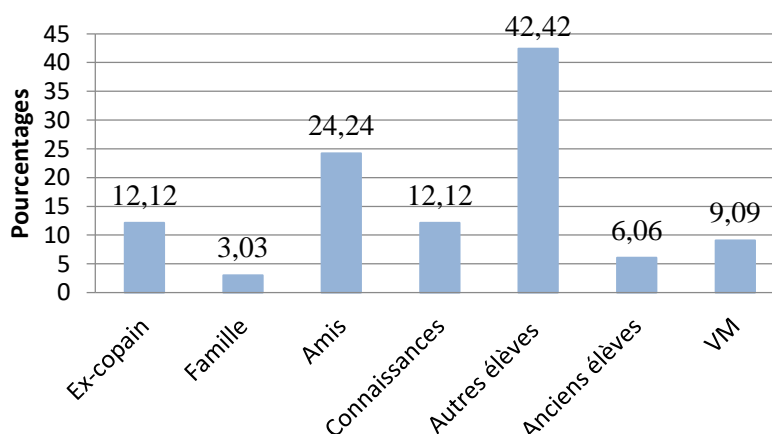


Figure 3. *Répartition de personnes responsables citées par les victimes (pourcentages) (n=33).*

De plus, il ressort que dans la plupart des cas, les responsables désignés de l'intimidation relève de l'entourage scolaire de l'élève. Ces résultats vont dans le sens d'une liaison très étroite entre la dimension scolaire et la victimisation en ligne. D'autres élèves citent leurs « amis », ex-copain, des connaissances, etc.

5.2. Le ressenti des jeunes cybervictimes

Question 2 : « Qu'as-tu ressenti face à cette/ces situations ? »

Tableau 32

Répartition des réponses concernant le ressenti des victimes face à l'expérience de victimisation (N=49).

	Effectifs	Pourcentages
Affects positifs	2	4.08
Affects négatifs	30	61.22
Indifférence	17	34.69

Seulement deux élèves ont déclaré ressentir des choses positives. L'un déclare ressentir un certain contentement quant au fait d'avoir pu se défaire de personnes malveillantes, l'autre nous confie avoir rit de ses agresseurs car ils n'avaient pas le « courage » de venir l'importuner en face-à-face. Dix-sept élèves rapportent un sentiment d'indifférence face à l'intimidation. Toutefois, force est de constater que la majorité des victimes se sentent affectées négativement par ce type de situation.

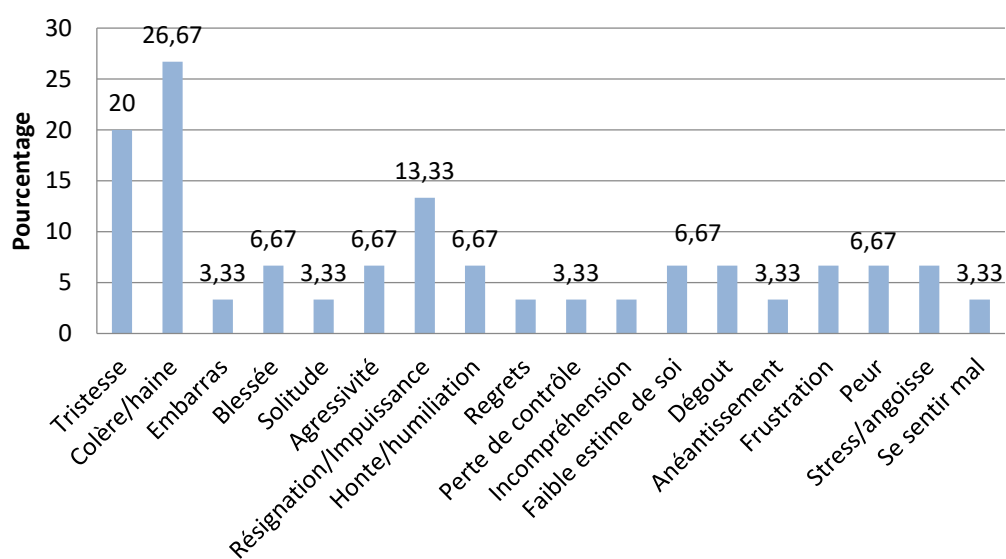


Figure 4. Répartition (pourcentages) des affects négatifs éprouvés par les victimes.

Les affects négatifs les plus souvent cités par ces jeunes sont la tristesse et la colère, suivie du sentiment d'impuissance. Nous constatons également que certains jeunes ont des réactions agressives (vouloir se battre, perte de contrôle), d'autres manifestent des affects plus dépressifs (honte, angoisse, faiblesse, humiliation). Comme attendu, nous voyons que les vécus face à ce type de situation sont nombreux et en majorité très délétères pour la victime et son intégrité psychique.

5.3. Le dévoilement de l'expérience de cybervictimisation

Question 3 : « En as-tu parlé à quelqu'un ? Si oui, à qui ? Si non, pourquoi ? »

Tableau 33

Répartition des réponses à la question 3 (N=49)

	Effectifs	Pourcentages
Oui	31	63,27
Non	18	36,73

La majorité des victimes a déclaré avoir parlé de leur victimisation à au moins une personne. Nous vous proposons, dans la figure 5, la répartition des personnes ressources citées par ces jeunes.

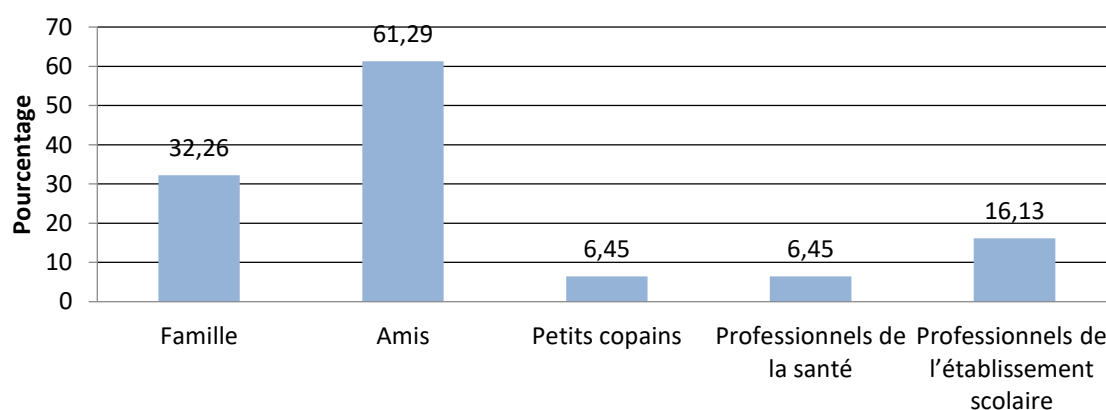


Figure 5. Répartition (pourcentage) des personnes ressources citées par les victimes.

Les résultats suggèrent que les personnes ressources privilégiées par les adolescents victimes sont d'abord les amis, suivis de la famille. Soulignons encore ici l'importance de la sphère sociale et du réseau de pairs chez les adolescents. Nous constatons également que 16% seulement se tourne vers les professionnels ayant un rôle au sein de l'école (enseignants, éducateurs, directeurs, PMS).

Notons que les mêmes résultats ont été trouvés dans les études réalisées par Blaya (2013) et par Smith et al. (2008). D'après ces mêmes auteurs, les victimes de harcèlement traditionnel présenteraient la même tendance quant aux choix des personnes ressources.

De plus, Blaya (2013) précise que si les élèves ne rapportent pas les incidents d'intimidation aux personnels éducatifs, c'est parce qu'ils craignent que la situation empire, et qu'ils redoutent une vengeance de la part de l'auteur suite à la dénonciation.

Néanmoins, 36.73% des victimes ont choisi de ne pas en parler. Nous vous exposons dans la figure 6, les motifs énoncés par ces jeunes quant à ce choix.

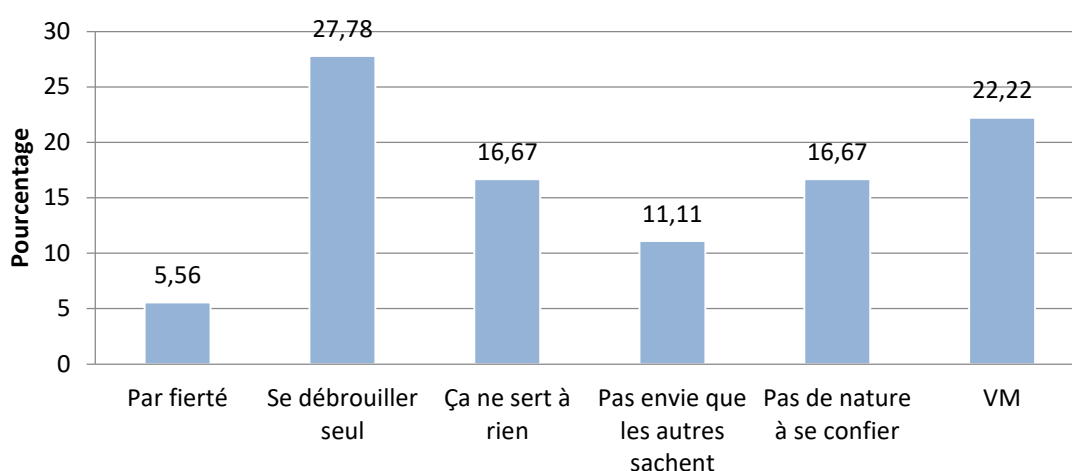


Figure 6. Répartition (pourcentages) des raisons pour lesquelles les victimes ont choisi de ne pas parler de leur expérience de victimisation.

30% des élèves victimes déclarent pouvoir se débrouiller seul, et pouvoir régler leur problème sans faire appel à une aide extérieure. 17% déclarent ne pas être de nature à se confier, nous pouvons alors nous demander si ces jeunes ont réussi à développer des capacités relationnelles suffisantes pour faire confiance à l'autre.

La même proportion d'adolescents indique que « ça ne sert à rien ». Ceci confirme les propos de Li (2006) qui affirme que, si les victimes ne parlent pas de l'expérience de victimisation, c'est parce qu'ils pensent que les adultes n'interviendront pas et qu'ils ne feront rien pour tenter de régler la situation.

6. Conclusion : « La cybervictimisation : un phénomène distinct ? »

Nos résultats plaident en faveur de l'hypothèse selon laquelle la cybervictimisation serait une extension du harcèlement scolaire, perpétrée dans le cyberspace. En effet, les résultats présentent clairement que la cybervictimisation est liée à la victimisation scolaire. Parmi les élèves victimes, 34% le serait non seulement hors ligne, mais aussi en ligne. Cela nous amène à penser qu'il s'agirait de jeunes plus vulnérables sur divers plans.

Néanmoins, 34 élèves ont indiqué être victimes exclusivement en ligne. Ce qui suppose que ce phénomène peut également être considéré comme un phénomène spécifique. Il ressort de nos analyses, que les jeunes exclusivement cybervictimes présentent des scores de stress perçu plus élevés, ainsi que des scores moindres en « compétence personnelle et ténacité » et en « acceptation du changement ».

PARTIE 4

Discussion et Conclusion

Discussion

Cette étude porte sur la (cyber) victimisation et implique un échantillon de 294 jeunes scolarisés dans l'enseignement secondaire supérieur. Le premier objectif de ce présent travail était de pointer les spécificités des victimes d'intimidation (hors ligne et en ligne), en comparaison aux élèves non victimes. Le second objectif était d'explorer les effets des différents types de victimisation sur les variables de stress perçu, de coping, de résilience et de dépression.

Les résultats révèlent que les étudiants du secondaire supérieur sont hautement impliqués dans la victimisation, 64% des élèves déclarent avoir subi de la victimisation durant cette année scolaire. Parmi ceux-ci, 31% auraient subi ce type d'expérience uniquement à l'école, 12% uniquement en ligne et 21% auraient été victimes des deux. Ce haut taux d'implication est probablement dû à la manière dont nous avons interrogé les élèves. En effet, nous leur avons proposé de répondre à deux échelles concernant la victimisation (cyber et scolaire). Ces échelles nous permettent de mesurer la fréquence avec laquelle ces jeunes ont subi certains événements en lien avec le harcèlement. Néanmoins, aucune définition du harcèlement ne leur était présentée, nous avons également choisi de ne pas leur exposer le sujet de l'étude en ces termes afin de ne pas biaiser les réponses des élèves, notamment en raison du biais de désirabilité sociale.

De plus, en accord avec ce que nous avons pu lire dans la littérature, nous retrouvons plus de garçons impliqués dans la victimisation scolaire (60% garçons vs. 40% de filles). Au contraire, nous aurions dû retrouver plus de filles dans notre groupe « cybervictimisation ». Or, un taux égal entre les filles et les garçons est rapporté. Ce résultat serait dû à deux raisons, la première serait la cause du petit échantillon constituant ce groupe (n=34). Nous supposons que, si nous avions pu constituer un plus large échantillon, le nombre de filles dans ce groupe aurait probablement été supérieur. La seconde raison serait inhérente à l'échantillon global qui est constitué de plus de garçons que de filles (42% vs. 58%).

Les premières différences à mettre en évidence, si l'on compare les jeunes impliqués dans la victimisation et les jeunes ne l'étant pas, sont relatives à la sphère sociale. Comme attendu, les jeunes victimes ont des problèmes d'adaptation à ce niveau, en effet, nous constatons qu'une proportion plus grande d'élèves victimes déclare se sentir moyennement bien, voire mal intégré dans leur établissement scolaire, ils sont également plus à indiquer que leur relation avec les autres élèves n'est pas de bonne qualité. Toutefois, ces réponses ne concernent qu'une minorité des élèves. Par contre, une grande différence entre les jeunes impliqués et non impliqué dans la victimisation concerne la variable relative au sentiment de popularité. Tandis qu'un faible pourcentage d'élèves non-victimes déclare se sentir peu populaire auprès des autres (38%), tel est le cas pour plus de la moitié des jeunes victimes (55%).

Rappelons que ces dimensions ont été évaluées par des échelles de likert créés par nos soins, ce qui nous pousse à rester vigilant quant à l'interprétation des résultats obtenus, et quant à leur validité. Il serait très intéressant de voir si ces résultats sont confirmés en utilisant d'autres échelles validées, en vue d'investiguer plus en profondeur cette dimension qui est essentielle dans la problématique adolescente, et a fortiori dans celle du harcèlement. En choisissant des variables métriques concernant ces aspects, nous pourrions alors mesurer l'intensité de la relation entre l'intimidation et ces variables.

1. Retour sur les hypothèses

1.1. Rôle du stress perçu

Il semblerait que les élèves victimes aient davantage tendance à percevoir les événements de la vie quotidienne comme étant stressants. Il apparaît également, que les élèves cybervictimes aient tendance à présenter des scores de stress perçu supérieurs aux élèves victimes exclusivement à l'école. Bien que dans les deux cas, les niveaux de stress perçu restent modérés.

Le fait d'avoir évalué le stress perçu de manière générale et non de manière spécifique, nous pousse à envisager cette perception du stress comme un mécanisme général. Ainsi, nous pourrions émettre l'hypothèse qu'un individu ayant des

difficultés à gérer son stress serait plus sujet aux expériences de victimisation. Nous pourrions également considérer les choses sous un autre angle, une autre hypothèse serait de dire que l'expérience d'intimidation aurait influencé le mécanisme de gestion de stress général de l'individu, ainsi, le fait qu'un individu perçoive les événements de sa vie quotidienne comme étant stressants pourrait être la conséquence de l'expérience de victimisation. Néanmoins, bien que les deux réalités restent possibles, et pouvant être en interaction, le fait que les scores de stress perçu soit considéré comme « modéré » pour l'ensemble des groupes, ne nous permet pas d'en dire plus.

Pour nous éclairer à ce sujet, une étude pourrait être réalisée afin d'étudier le stress perçu de manière générale, comme dans notre étude, et d'en plus, étudier le stress perçu spécifique des jeunes ayant subi de la victimisation.

1.2. Rôle du coping

Dans cette étude, nous nous sommes également interrogés sur la manière dont les jeunes ont tendance à faire face à l'adversité. Étonnamment, nous n'avons pas trouvé de différence entre les jeunes non-impliqués dans la victimisation et les jeunes victimes au niveau de la fréquence d'utilisation des stratégies de coping, ni au sein des différents types de stratégies (centré sur le problème, centré sur les émotions, centré sur la recherche de soutien social). Rappelons que, la littérature nous rapportait que les jeunes victimes avaient tendance à utiliser plus de stratégies centrées sur les émotions, celles-ci souvent considérées comme « inefficace » (Craig, Pepler, & Blais, 2007). À partir de ces apports théoriques, nous avons fait l'hypothèse qu'il en était de même lorsque les jeunes devaient gérer les situations quotidiennes de leur vie. Or, les résultats obtenus dans notre travail ne vont pas dans ce sens.

Au vu de ces résultats, nous pouvons émettre l'hypothèse que l'expérience d'intimidation perturbe le jeune dans sa manière générale de fonctionner, ainsi, il pourrait avoir recours à différentes stratégies d'adaptation sans distinction dans sa vie quotidienne ; mais davantage recourir à des stratégies centrées sur les émotions face au harcèlement, alors vu comme expérience unique. Pour vérifier cette hypothèse, une piste serait de pouvoir évaluer les stratégies de coping générales dans la

population et d'ensuite, convenir d'un second entretien avec les jeunes cybervictimes afin d'administrer le même questionnaire de coping mais cette fois, en demandant à ces adolescents de répondre en se référant à l'expérience de victimisation.

Les résultats suggèrent également que les jeunes ayant subi de la victimisation scolaire ont davantage tendance à utiliser des stratégies de coping centrées sur le problème en comparaison aux jeunes cybervictimes. Nous pouvons ici faire le lien avec les résultats obtenus concernant le stress perçu. En effet, Odgen (2009) ainsi que Muller et Spitz (2003), nous révélaient que divers facteurs pouvaient influencer le choix de stratégie de coping, et le stress perçu faisait partie de ces facteurs. Selon ces auteurs, un niveau faible de stress perçu serait associé à l'utilisation de stratégies de coping plutôt « actifs », « centré sur le problème ». Nos résultats vont également en ce sens, en effet, les élèves victimes hors ligne rapportent des niveaux de stress perçu inférieurs, et une utilisation plus fréquente de stratégies d'adaptation centrées sur le problème, en comparaison aux élèves cybervictimes.

1.3. Rôle de la résilience

Comme attendu, nous avons trouvé une corrélation significative et négative entre la résilience et la cybervictimisation. Ceci signifiant que plus la fréquence de cybervictimisation augmente, plus les scores de résilience diminuent ; et inversement. De plus, les résultats suggèrent que les jeunes victimes ont tendance à avoir un sentiment plus faible quant à leur capacité à contrôler les événements de leur vie, ils auraient également un sentiment plus faible quant à disposer de ressources sociales ; comparativement aux jeunes non-victimes. Une piste serait d'aider les jeunes à développer un sentiment de contrôle quant à leurs actions et à ce qui leur arrive. Il serait également utile de les aiguiller vers un réseau social sécurisé et fiable. De fait, tous les jeunes n'ont pas la chance d'avoir un réseau social large et satisfaisant. Il serait, par exemple, bien venu d'intégrer au parcours académique, une sensibilisation concernant cette thématique. Ainsi, des informations concernant les personnes ressources vers lesquelles se tourner en cas de besoin pourraient être appropriées. De plus, ce type d'intervention peut également viser à la solidarité entre élèves. Nous savons que le climat scolaire est un élément important, nous savons aussi que l'école est le lieu privilégié pour créer un réseau de pairs. Profiter de cette

disposition nous paraît essentiel afin de favoriser les contacts bienveillants entre les élèves.

De plus, les résultats indiquent que les jeunes cybervictimes tendent à avoir des scores moindres au niveau de la résilience en comparaison aux jeunes victimes hors ligne. Plus précisément, les résultats postulent que les jeunes cybervictimes ont moins tendance à accepter les changements qui se produisent dans leur vie, ils sont également moins tenaces et confiants quant à leur capacité personnelle, et ont un sentiment de contrôle sur les événements qui est moindre.

1.4. Rôle de la dépression

En accord avec la littérature scientifique, nos résultats suggèrent que les adolescents victimes ont plus tendance à éprouver une symptomatologie dépressive avec plus d'affects dépressifs, plus de symptômes somatiques, et davantage de problèmes interpersonnels. Nous avons également constaté que les jeunes ayant subi de la double victimisation sont plus sensibles et plus sujets à ces symptômes. De plus, la moyenne au score de dépression de ce groupe est de 25.27, ce qui dépasse le seuil de 24 établi par Chabrol, Montovany, Chouicha, Duconge, Massot, & Kallmeyer (2002). Rappelons que selon ces auteurs, un score total de 24 ou plus indique un éventuel trouble dépressif majeur.

Ceci nous amène à penser que nous sommes face à des jeunes plus vulnérables et qui nécessitent une attention et une prise en charge particulière. Cependant, nous nous attendions également à retrouver une différence entre les jeunes victimes hors ligne et en ligne sur cette variable, or, cela ne fut pas le cas. Ces résultats pourraient être dus au petit échantillon recruté pour le groupe « cybervictimes » (n=34).

En conclusion, axer la prévention et la prise en charge sur le phénomène de dépression nous paraît primordiale. Hawker et Boulton (2000) vont également en ce sens, en précisant que la dépression serait l'un des deux facteurs les plus corrélés au harcèlement que cela soit en termes de cause ou de conséquence.

1.5. Continuité entre la victimisation scolaire et la cyberintimidation

Les résultats montrent très clairement que la victimisation scolaire est étroitement liée à la victimisation en ligne. Les études réalisées par Blaya (2013) et Kimberly et al. (2007) vont également dans ce sens. De plus, Juvonen et Gross (2008) postulent que le harcèlement hors ligne serait le facteur le plus prédictif de la cybervictimisation.

Plus précisément, il apparaît que le fait d'être victime des deux types d'intimidation a un effet sur les scores de résilience et de dépression. Ainsi, ces jeunes doublement victimes ont davantage tendance à présenter une symptomatologie dépressive (affects dépressifs, symptômes dépressifs et problèmes interpersonnels) et à présenter des scores de résilience faibles et tout particulièrement à la dimension « ténacité » ; en comparaison aux jeunes étant exclusivement victimes hors ligne. Par contre, aucune différence avec les jeunes exclusivement intimidé en ligne n'a été relevée. Ce dernier résultat peut être dû au petit échantillon constituant notre groupe « cybervictimes », nous supposons qu'avec un échantillon plus grand, nous aurions pu mettre en évidence des différences entre les cybervictimes et les jeunes victimes en ligne et hors ligne.

Néanmoins, bien que le cyberharcèlement soit clairement lié à la victimisation scolaire, une petite part des élèves victimes a indiqué avoir été intimidé exclusivement en ligne (18%). Cela amène à considérer le cyberharcèlement en tant qu'extension de la victimisation scolaire, mais pouvant également être un phénomène indépendant, avec ces propres spécificités et caractéristiques. Ainsi, il ressort de nos analyses, que les jeunes victimes en ligne sont plus susceptibles de présenter des scores élevés de stress perçu, qu'ils ont moins tendance à utiliser des stratégies de coping centré sur le problème, qu'ils sont moins tenaces en cas d'adversité et qu'ils présentent une acceptation du changement moindre ; en comparaison aux élèves victimes exclusivement hors ligne.

2. Limites de l'étude

Tout d'abord, bien que le nombre total de participants soit relativement satisfaisant, le nombre de jeunes exclusivement cybervictimes inclus dans cette étude reste très bas ($n=34$) ; ceci donnant moins de puissance aux analyses effectuées sur ce groupe.

De plus, avec un échantillon plus grand, d'autres relations entre nos variables auraient pu être trouvées. Notons également que, malgré notre volonté d'interroger des élèves issus de tous types d'enseignement, la filière « technique de transition » n'est pas représentée dans notre travail. Or, nous savons que le cyberharcèlement est présent dans toutes les filières. Nous soulignons ici, un biais de représentativité. Il serait dès lors intéressant, dans les futures recherches, d'obtenir davantage de réponses concernant les élèves provenant de ce type d'enseignement.

Il faut également considérer le fait que notre échantillon porte volontairement sur des jeunes scolarisés. Par ailleurs, ce choix ne nous permet pas de faire des inférences sur la population générale, mais sur une population de jeunes scolarisés. En faisant ce choix, nous n'avons pas inclus les jeunes ayant décrochés scolairement, étant placés, etc. Or, il est probable qu'une partie de ces jeunes soient également victimes de harcèlement.

Ensuite, notre étude repose uniquement sur des questionnaires d'auto-évaluation, ce qui n'exclut pas un biais de désirabilité sociale. De plus, notre étude est de type transversal, ce qui ne nous permet pas de conclure à une causalité entre diverses variables. C'est pour cette raison que nous nous sommes abstenus de réaliser des statistiques allant dans ce sens. Pour les prochaines études, il serait intéressant de mener des entretiens afin d'obtenir des informations plus précises et peut-être plus objectives sur les situations que vivent les étudiants victimes d'intimidation.

Enfin, nous sommes conscients que d'autres analyses auraient pu être effectuées avec les données récoltées (effet de l'âge, du sexe, de la filière sur la victimisation, etc.). Nous aurions également pu prendre en compte la fréquence de victimisation afin de voir si des différences existaient en prenant en compte ce facteur

(victimisation occasionnelle, fréquente). Néanmoins, nous avons fait le choix de nous limiter aux analyses directement en lien avec nos questions de recherches et hypothèses.

Conclusion

Durant ce travail, nous nous sommes interrogés sur la façon dont les adolescents ont tendance à gérer leur stress dans des situations de vie courantes, sur la façon dont ils ont tendance à faire face à ces situations d'adversité mais également sur les facteurs de résilience concernant les ressources personnelles et sociales dont ils disposent pour y faire face.

Le premier objectif de ce présent travail était de pointer les spécificités des victimes d'intimidation (hors ligne et en ligne), en comparaison aux élèves non victimes. Le second objectif était d'explorer les effets des différents types de victimisation sur les variables de stress perçu, de coping, de résilience et de dépression.

Les résultats de cette étude nous ont permis de mettre en évidence certaines caractéristiques spécifiques à la population « victimes ». En effet, en comparaison aux jeunes non-victimes, les adolescents victimes ont davantage tendance à percevoir les situations de leur vie quotidienne comme étant plus stressantes, ils ont davantage tendance à présenter une symptomatologie dépressive, ils ont un sentiment de contrôle sur les événements qui est moindre, et ils disposeraient de moins de ressources et de soutien social. Ces données suggèrent que les jeunes victimes présentent des problèmes d'ajustement en termes de détresse psychologique et qu'ils présentent un déficit quant au développement de facteurs protecteurs leur permettant de faire face à l'adversité de manière adéquate.

Nous avons également pu constater que la cybervictimisation entretient un lien étroit avec la victimisation scolaire, ceci amenant à considérer l'hypothèse d'une extension du harcèlement hors ligne, vers le harcèlement en ligne. Néanmoins, certains jeunes sont exclusivement victimes en ligne, ce qui nous pousse à nous interroger sur la spécificité de cette population. Ainsi, il ressort de nos analyses, que les jeunes victimes en ligne soient plus susceptibles de présenter des scores élevés de stress perçu, qu'ils aient moins tendance à utiliser des stratégies de coping centré sur

le problème, qu'ils soient moins tenaces et moins confiants quant à leur capacité à faire face en cas d'adversité et qu'ils présentent une acceptation du changement moindre ; en comparaison aux élèves victimes exclusivement hors ligne.

D'autres études semblent essentielles afin d'explorer le profil des cybervictimes et les liens de ce phénomène avec la victimisation scolaire. De plus, la sensibilisation des établissements scolaires, mais surtout des élèves y étant intégrés semble primordial. Soulignons également que, travailler sur le développement de facteurs favorisant la résilience ainsi que sur la prévention de la dépression à l'adolescence s'avère être des pistes d'intervention à développer.

BIBLIOGRAPHIE

Références bibliographiques

- Arsène, M., & Raynaud, J. P. (2014). Cyberbullying (ou cyber harcèlement) et psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent: état actuel des connaissances. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 62, 249-256.
- Arseneault, L., Walsh, E., Trzesniewski, K., Newcombe, R., Caspi, A., & Moffitt, T.E. (2006). Bullying victimization uniquely contributes to adjustment problems in young children: A nationally representative cohort study. *Pediatrics*, 118, 130-138.
- Association jeunesse et droit. (2013). Le cyberharcèlement chez les ados : explications et outils. *Journal du Droit des Jeunes*, 8 (328), 34-38. doi: 10.3917/jdj.328.0034
- Avenevoli, S., Knight, E., Kessler, R. C., & Merikangas, K. R. (2008). *Epidemiology of depression in children and adolescents*. New-York, NY : The Guilford Press .
- Barnes, G. M., Hoffman, J. H., Welte, J. W., Farrell, M. P., & Dintcheff, B. A. (2006). Effects of parental monitoring and peer deviance on substance use and delinquency. *Journal of Marriage and Family*, 68(4), 1084–1104.
- Bates, K., Bader, C., & Mencken, C. (2003). Family structure, power-control theory, and deviance. *Western Criminology Review*, 4(3), 170–190.
- Bee H. & Boyd D. (2003). *Psychologie du développement : les âges de la vie* (2th ed.). Bruxelles : De Boeck.
- Bellinghausen, L., Collange, J., Botella, M., Emery, J-L., Albert, E. (2009). Validation factorielle de l'échelle française de stress perçu en milieu professionnel. *Santé Publique*, 21, 365-373. doi : 10.3917/spub.094.0365
- Bellon, J. P., & Gardette, B. (2013). *Harcèlement et cyberharcèlement à l'école: une souffrance scolaire 2.0*.
- Bennett, D.S., Ambrosini, P.J., Kudes, D., Metz, C., & Rabinovich, H. (2005) Gender differences in adolescent depression: Do symptoms differ for boys and girls. *Journal of Affective Disorders*, 89, 35–44.
- Beran, T., & Li, Q. (2005). Cyber-Harassment A Study of New Method for an Old Behavior. *Journal of Educational Computing Research*, 32, 265-277.
- Berger, K.S. (2007). Update on bullying at school: Science forgotten? *Developmental Review*, 27(1), 90-126. doi: 10.1016/j.dr.2006.08.002
- Blaya, C. (2013). Les ados dans le cyberspace: prises de risque et cyberviolence. De Boeck.
- Boulard, A. (2012). *De l'humeur dépressive à la dépression chez l'adolescent : statistiques et narrativité* (Thèse de doctorat en Sciences Psychologiques). Université de Liège, Liège, Belgique.
- Bowes, L., Maughan, B., Caspi, A., Moffitt, T., & Arseneault, L. (2010). Families promote emotional and behavioural resilience to bullying: Evidence of an environmental effect. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(7), 809-814.
- Brighi, A., Guarini, A., Melotti, G., Galli, S., & Genta, M. L. (2012). Predictors of victimization across direct bullying, indirect bullying, and cyberbullying. *Emotional and Behavioral Difficulties*, 17, 375–388. doi:10.1080/13632752.2012.704684

- Brown, G.W. (1989). Depression. In G.W. Brown & T.O. Harris (Eds.), *Life events and illness* (pp. 49-93). New York, NY: Guilford Press.
- Brown, G.W., & Harris, T.O. (1978). *Social origins of depression: A study of psychiatric disorder in women*. London: Tavistock.
- Bruchon-Schweitzer, M. (2001). Le coping et les stratégies d'ajustement face au stress. *Recherche en soins infirmiers*, 67, 68-79.
- Bruchon-Scheittzer, M. & Boujut, É. (2014). *Psychologie de la santé: concepts, methods et modèle* (4th ed.). Paris, France: Dunot.
- Bruchon-Schweitzer, M., & Quintard, B. (2001). *Personnalité et maladies, stress, coping et ajustement*. Paris, France : Dunod.
- Calvert, S. L. (2002). Identity construction on the Internet. In S. L. Calvert, A. B. Jordan, & R. R. Cocking (Eds.), *Children in the digital age: Influences of electronic media on development* (pp. 57 - 70). Westport, CT: Praeger.
- Calvete, E., Orue, I., Estévez, A., Villardon, L., & Padilla, P. (2010). Cyberbullying in adolescents: Modalities and aggressors' profile. *Computers in Human Behavior*, 26 (5), 1128-1135.
- Cantwell, D. P. & Baker, L. (1991). Manifestations of Depressive Affect in Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 20, 121-133.
- Catry, C., & Marcelli, D. (2010). Dépression de l'adolescent. In M. Goudemand (Ed.), *Les états dépressifs* (pp. 49-59). Paris : Lavoisier.
- Cicchetti, D., 2013, Resilient functioning in maltreated children: Past, present and future perspectives. *Journal of Child psychology and psychiatry*, 54 (4), 402-422.
- Chabrol, H., Montovany, A., Chouicha, K., Duconge, E., Massot, E., & Kallmeyer, A. (2002). Etude de la CES-D dans un échantillon de 1953 adolescents scolarisés. *L'Encéphale, cahier, 1*, 429-432.
- Cohen, F., & Lazarus, R. S. (1979). Coping with the stresses of illness. In G. C. Stone, F. Cohen, & N. E. Adler (Eds.), *Health psychology: A Handbook*. United States, America: Sage Publications, Inc.
- Compas, B. E., Connor-Smith, J. K., Saltzman, H., Thomsen, A. H., & Wadsworth, M. E. (2001). Coping with stress during childhood and adolescence: problems, progress, and potential in theory and research. *Psychological Bulletin*, 127, 87-127.
- Connor, M. & Davidson, J. (2003). Development of a new resilience scale : The Connor-Davidson resilience scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*, 18, 76-82.
- Coslin P. G. (2003). *Les conduites à risque à l'adolescence*. Paris : Armand Colin.
- Costello, E. J., Mustillo S., Erkanli, A., Keeler , G., & Angold, A. (2003). Prevalence and development of psychiatric disorders in childhood and adolescence. *Archives of General Psychiatry*, 60, 837-844.
- Cousson, F. Bruchon-schweitzer M., Quintard, B, Nuissier, J. Rasclé, N., Widlöcher, D., ... Pedinielli, J-L. (1996). Analyse multidimensionnelle d'une échelle de coping : validation française de la W.C.C. (ways of coping checklist). *Psychologie française*, 41(2), 155-164.
- Cousson-Gélie, F., Cosnefroy, O., Christophe, V., Segrestan-Crouzet, C., Merckaert, I., Fournier, E, ... Razavi, D. (2010). The Ways of Coping Checklist (WCC) : Validation in French-speaking Cancer Patients. *Journal of Health Psychology*, 15 (8), 1246-1256.
- Coutanceau, R., Smith, J., & Lemitre, S. (2012). *Trauma et résilience : victimes et auteurs*. Paris, France : Dunod.

- Cyrlunick, B. (2002). *Un merveilleux malheur*. Paris, France : Odile Jacob.
- Demogeot, N., Lighezzolo, J., & Tychev, C. (2004). Gemellite, traumatismes, vulnerabilite et resilience : approche comparative. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'Adolescence*, 52, 112-121.
- Detraux, J.J. (2002). De la résilience à la bientraitance de l'enfant handicapé et de sa famille : essai d'articulation de divers concepts, *Pratiques psychologiques*, 1, 29-40.
- Donnon, T. (2010). Understanding how resiliency development influences adolescent bullying and victimization. *Canadian Journal of School Psychology*, 25(1), 101-113.
- Dooley, J.J., Pyzalski, J., & Cross, D. (2009). Cyberbullying Versus Face-to-Face Bullying: A Theoretical and Conceptual Review. *Journal of Psychology*, 217(4), 182-188. doi: 10.1027/0044-3409.217.4.182
- Elliot, M. (2015). Prévenir le (cyber) harcèlement en milieu scolaire. De Boek.
- Fombonne E. (2005). Epidémiologie des troubles psychiatriques en pédopsychiatrie. *EMC-Psychiatrie*, 2, 169-194.
- Fortin, F. et al. (2013). Cybercriminalité: entre inconduite et crime organisé. Québec, Canada : Presse internationales polytechniques.
- Führer, R., & Rouillon, F. (1989). La version française de l'échelle CES-D (Center for Epidemiologic Studies-Depression Scale). Description et traduction de l'échelle d'autoévaluation. *Psychiatrie et Psychobiologie*, 4, 163-166.
- Galand, B., & Hospel, V. (2013). Peer victimization and school disaffection: exploring the moderation effect of social support and the mediation effect of depression. *British Journal of Educational Psychology*, 83, 569-590.
- Galand, B., Hospel, V., Baudoin, N. (2014). Prévenir le harcèlement via les pratiques de classe? Une étude multiniveaux. *Revue Québécoise de Psychologie*, 35(3), 137-157.
- Galand, B., Philippot, P., Petit, S., Born, M., & Buidin, G. (2004). Regards croisés sur les phénomènes de violence en milieu scolaire : élèves et équipes éducatives. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3), 465-486.
- Garber, J. (2010). Vulnerability to depression in childhood and adolescence. In R. E. Ingram & J. M. Price (Eds.), *Vulnerability to psychopathology: Risk across the lifespan* (pp. 189-247). New York, NY: The Guilford Press.
- Garmezy, N. (1993). Children in poverty: Resilience despite risk. *Journal Psychiatry*; 56, 127-136.
- Garmezy, N., & Masten, A. S. (1991). The protective role of competence indicators in children at risk: Perspectives on stress and coping. In E. M. Cummings, A. L. Greene, & K. H. Karraker (Eds.), *Life-span developmental psychology: Perspectives on stress and coping* (pp. 151-174). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ge, X., Lorenz, F. O., Conger, R. D., Elder, G. H., & Simons, R. L. (1994). Trajectories of stressful life events and depressive symptoms during adolescence. *Developmental Psychology*, 30, 467-483.
- Gladden, R. M., Vivolo-Kantor, A. M., Hamburger, M. E., & Lumpkin, C. D. (2014). *Bullying surveillance among youth: Uniform definitions for public health and recommended data elements, version 1.0*. Atlanta, GA: National Center for Injury Prevention and Control, Centers for Disease Control and Prevention and U.S. Department of Education.
- Goodyer, I.M. (2001). Life events: their nature and effects. In I. M. Goodyer (Ed.), *Depressed child and adolescent* (pp. 204-232). New York, NY : Cambridge University Press.

- Graig, W., Pepler, D., & Blais, J. (2007). *Reponding to Bullying : What Works. School Psychology International*, 28(4), 465-477. doi : 10.1177/0143034307084136
- Greenglass, E.R. (1993). The contribution of social support to coping strategies. *Applied Psychology : An International Review*, 42(4), 323-340.
- Griffin, R.S., Gross, A.M. (2004) Childhood Bullying : Current empirical findings and future directions for research. *Aggression and Violent Behavior*, 9, 379-400
- Hankin, B.L. (2005). Adolescent depression: Description, causes, and interventions. *Epilepsy & Behavior*, 8, 102-114.
- Hankin, B.L., Mermelstein, R., & Roesch, L. (2007). Sex differences in adolescent depression: Stress exposure and reactivity models. *Child Development*, 78, 279-295.
- Hankin, B., Young, J. F., Abela, J. R. Z., Smolen, A., Jenness, J.L., Gulley, L.D., ..., Oppenheimer, C.W. (2015). Depression from childhood into late adolescence: Influence of gender, development, genetic susceptibility, and peer stress. *J Abnorm Psychol*, 124(4), 803-816. doi : 10.1037/abn0000089
- Hawker, D. S. J. & Boulton, M. J. (2000). Twenty years research on peer victimization and psychosocial maladjustment : A meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 41(4), 441-455.
- Heirman, W., & Walrave, M. (2012). Predicting adolescent perpetration in cyberbullying: An application of the theory of planned behavior. *Psicothema*, 24(4), 614-620.
- Hemphill, S. A., Kotevski, A., Tollit, M., Smith, R., Herrenkohl, T.I., Toumbourou, J.W., et al. (2012) Longitudinal predictors of cyber and traditional bullying perpetration in Australian secondary school students. *The Journal of adolescent health : official publication of the Society for Adolescent Medicine*, 51(1), 59-65. doi:10.1016/j.jadohealth.2011.11.019
- Hinduja, S. & Patchin, J.W. (2007). Offline Consequences of Online Victimization: School Violence and Delinquency. *Journal of School Violence*, 6(3), 89-112.
- Hinduja, S. & Patchin, J. W. (2010). Bullying, Cyberbullying, and Suicide. *Archives of Suicide Research*, 14(3), 206-221.
- Hinduja, S. & Patchin, J.W. (2017). Cultivating youth resilience to prevent bullying and cyberbullying victimization. *Child abuse & neglect*, 73, 51-62.
- Jeammet, P., & Bochereau, D. (2007). *La souffrance des adolescents: Quand les troubles s'aggravent: Signaux d'alerte et prise en charge*. Paris, France : La Découverte.
- Kassis, W., Artz, S., Scambor, C., Scambor, E., & Moldenhauer, S. (2013). Finding the way out: A nondichotomous understanding of resilience of adolescents. *Child Abuse & Neglect, The International Journal*, 37(2-3), 181-199.
- Kendall, P., Cantwell, D. P. & Kazdin, A. E. (1989). Depression in children and adolescents: Assessment issues and recommendations. *Cognitive Therapy and Research*, 2, 109-146.
- Kendler, K.S., Hettema, J.M., Butera, F., Gardner, C.O., & Prescott, C.A. (2003). Life event dimensions of loss, humiliation, entrapment, and danger in the prediction of onsets of major depression and generalized anxiety. *Archives of General Psychiatry*, 60, 789-796.
- Kessler, R.C., Berglund, P., Demler, O., Jin, R., Koretz, D, Merikangas, K.R., ... Wang, P.S. (2003). The epidemiology of major depressive disorder: Results from the National Comorbidity Survey Replication (NCS-R). *Journal of the American Medical Association*, 289, 3095-3105.

Kiriakidis, S.P. & Kavoura, A. (2010). Cyberbullying. A review of the literature on harassment through the internet and other electronic means. *Family & Community's Health*, 33 (2), 82-93.

Klasen, F., Otto, C., Kriston, L., Patalay, P., Schlack, R., & Ravens-Sieberer, U. (2015). Risk and protective factors for the development of depressive symptoms in children and adolescents: Results of the longitudinal BELLA study. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 24(6), 695–703. doi:10.1007/s00787-014-0637-5

Klomek, A., Sourander, A., & Gould, M. (2010). The association of suicide and bullying in childhood to young adulthood: A review of cross-sectional and longitudinal research findings. *Canadian Journal of Psychiatry*, 55, 282-288.

Kristensen, S.M. & Smith, P.K. (2003) The use of coping strategies by Danish children classed as bullies, bully/victims, and not involved, in response to different (hypothetical) types of bullying. *Scandinavian Journal of Psychology*, 44, 479-488.

Lam, C., & McBride-Chang, C. (2007). Resilience in young adulthood: The moderating influences of gender-related personality traits and coping flexibility. *Sex roles*, 56(3), 159–172.

Langevin , V., Boini, S., Francois, M., Riou, A. (2013). Ways of Coping Checklist (WCC), *Références en santé au travail*, 135.
Retrieved from <http://www.inrs.fr/media.html?refINRS=FRPS%2033>

Langevin , V., Boini, S., Francois, M., Riou, A. (2015). Perceived Stress Scale (PSS) Échelle de stress perçu. *Références en santé au travail*, 143.
Retrieved from <http://www.inrs.fr/media.html?refINRS=FRPS%204>

Lazarus, R. (1966). *Psychological stress and the coping process*, New York, NY: Mac Graw Hill.

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. New York, NY: Springer Publishing Company, Inc.

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1987). Transactional theory and research on emotions and coping. *European Journal of Personality*, 1, 141-169.

Leadbeater, B. J. R., & Way, N. (Eds.). (2007). *Urban girls revisited: Building strengths*. New York, NY : New York University Press.

Lecomte, J. (2002). Qu'est-ce que la résilience ? Question faussement simple. Réponse nécessairement complexe. *Pratiques Psychologiques*, 1, 7–14.

Le Heuzey, M.-F. (2014). Cyberbullying. *Archives de pédiatrie*, 21 (5), 26-27.

Li, Q. (2006). Cyberbullying in schools a research of gender differences. *School psychology international*, 27(2), 157-170.

Luthar, S.S., & Zigler,E. (1991). Vulnerability and competence: A Review of Research on Resilience in Childhood. *Am J Orthopsychiatry*, 61(1), 6-22.

Machackova, H., Cerna, A., Sevcikova, A., Dedkova, L. et Daneback, K. (2013). Effectiveness of coping strategies for victims of cyberbullying. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 7 (3). doi : 10.5817/CP2013-3-5

Mangham, C., McGrath, P., Reid, G., & Stewart, M. (1995). *Resiliency: Relevance to health promotion*. Ottawa, Canada: Health Canada.

Marcotte, D., et Pronovost, J. (2005). La dépression et le suicide. Dans N. Desbiens, L.Massé, et C. Lanaris. *Les troubles du comportement à l'école. Prévention, évaluation et intervention* (p. 39-52). Montréal : Gaëtan Morin.

- Master, A.S., Best, K.M., & Garmezy, N. (1990). Resilience and Development: Contributions from the Study of Children Who Overcome Adversity. *Development and Psychopathology*, 2, 425-444.
- Mazure, C.M. (1998). Life stressors as risk factors in depression. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 5(3), 291-313.
- Melioli, T., Sirou, J., Rodgers, R.F. & Chabrol, H. (2015). Étude du profil des personnes victimes d'intimidation réelle et d'intimidation sur internet. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 63, 30-35.
- Miller, P.A., & Eisenberg, N. (1988). The relation of empathy to aggressive and externalizing/antisocial behavior. *Psychological Bulletin*, 103, 324-344.
- Mishna, F., Khoury-Kassabri, M., Gadalla, T., & Daciuk, J. (2012). Risk factors for involvement in cyber bullying: victims, bullies and bully-victims. *Children and Youth Services Review*, 34, 63-70.
- Mitchell, K. J., Finkelhor, D., & Wolak, J. (2001). Risk factors and impact of online solicitation of youth. *Journal of the American Medical Association*, 285(23), 3011-3014.
- Morin, A.J., Moullec, G., Maïano, C., Layet, L., Just, L.-L., & Ninot, G. (2011). Psychometric properties of the Center for Epidemiologic Studies Depression Scale (CES-D) in French clinical and nonclinical adults. *Epidemiology and Public Health*, 59(5), 327-340.doi : 10.1016/j.respe.2011.03.061
- Muller, L., & Spitz, E. (2003). Multidimensional assessment of coping : Validation of the Brief COPE among French population. *Encephale*, 29(6), 507-518.
- Ogden, J. (2008). *Psychologie de la santé*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.
- O'Keeffe, G.G., Clarke-Pearson, K. (2011). Clinical Report – The Impact of Social Media on Children, Adolescents and Families. *Pediatrics*, 127(4), 799-805.
- Olweus, D. (1994). Annotation : Bullying at school: Basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35 (7), 1171-1190.
- Parris, L., Varjas, K., Meyers, J., & Cutts, H. (2012). High school student's perceptions of coping with cyberbullying. *Youth and Society*, 44, 284-306.doi.org/10.1177/0044118X11398881
- Paulhan, I. (1994). *Les stratégies d'ajustement, ou « coping »*. In M. Bruchon-Schweitzer, & R. Dantzer (Eds.), *Introduction à la psychologie de la santé*. (pp. 99-124). Paris, France: Presses Universitaires de France.
- Perren, S., & Gutzwiller-Helfenfinger, E. (2012). Cyberbullying and traditional bullying in adolescence: Differential roles of moral disengagement, moral emotions, and moral values. *European Journal of Developmental Psychology*, 9(2), 195–209.
- Radloff, L. S. (1991). The use of the center for epidemiologic studies depression scale in adolescents and young adults. *Journal of Youth and Adolescence*, 20, 149-166.
- Richardson, G.E. (2002). The Metatheory of resilience and Resiliency. *Journal of Clinical Psychology*, 58, 307–321.
- Riebel, J., Jäger, R. S., & Fischer, U. C. (2009). Cyberbullying in Germany - an exploration of prevalence, overlapping with real life bullying and coping strategies. *Psychology Science Quarterly*, 51, 298–314.
- Rigby, K. (2000). Effects of peer victimization in schools and perceived social support on adolescent well-being. *Journal of adolescence*, 23(1), 57-68.

- Rivers, I., & Cowie, H. (2006). Bullying and homophobia in UK schools: A perspective on factors affecting resilience and recovery. *Journal of Gay & Lesbian Issues in Education*, 3(4), 11-43.
- Roland, E. (2002). Bullying, depressive symptoms and suicidal thoughts. *Educational Research*, 44(1), 55-67.
- Rudolph, K. D., & Hammen, C. (1999). Age and gender as determinants of stress exposure, generation, and reactions in youngsters: A transactional perspective. *Child Development*, 70, 660-677.
- Rutter, M. (1993). Resilience: Some conceptual considerations. *Journal of Adolescent Health*, 4, 626-631.
- Saint-Pierre, F. *Intimidation et harcèlement : ce qu'il faut savoir pour agir*, Montréal, Éditions du CHU Sainte-Justine, 2013.
- Schneider, S. K., O'Donnell, L., Stueve, A., & Coulter, R. W. (2012). Cyberbullying, school bullying, and psychological distress: A regional census of high school students. *American Journal of Public Health*, 102(1), 171-177.
- Shapka, J. D., Maghsoudi, R. (2017). Examining the validity and reliability of the cyber-aggression and cyber-victimization scale. *Computers in Human Behavior*, 69, 10-17.
- Silverman, M. M., & Felner, R. D. (1995). The place of suicide prevention in the spectrum of intervention: Definition of critical terms and constructs. *Suicide and Life-Threatening behavior*, 25(1), 70-81.
- Slonje, R., & Smith, P. K. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying? *Scandinavian Journal of Psychology*, 49, 147-154.
- Slonje, R., Smith, P. K., & Frisen, A. (2013). The nature of cyberbullying and strategies for prevention. *Computers in Human Behavior*, 29(1), 26-32.
- Smith, P.K. (2004). Bullying: Recent Developments. *Child and Adolescent Mental Health*, 9(3), 98-103.
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., & Tippett, N. (2006). An investigation into cyberbullying, its forms, awareness and impact, and the relationship between age and gender in cyberbullying. *Research Brief No. RBX03-06*. London: DfES
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, 376-385.
- Solberg, M. E., & Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29, 239-268. doi :10.1002/ab.10047
- Sourander, A., Klomek, A. B., Ikonen, M., Lindroos, J., Luntamo, T., Koskelainen, M., & Helenius, H. (2010). Psychosocial risk factors associated with cyberbullying among adolescents: A population-based study. *Archives of general psychiatry*, 67(7), 720-728.
- Suler, J. (2004). The online disinhibition effect. *Cyberpsychology & Behaviour*, 7, 321-326.
- Suls, J. et Fletcher, B. (1985). The relative efficacy of avoidant and non-avoidant coping strategies : A meta-analysis. *Health Psychology*, 4, 249-288.
- Stark, K. D., Banneyer, K. N., Wang, L. A., & Arora, P. (2012). Child and adolescent depression in the family. *Couple and Family Psychology: Research and Practice*, 1(3), 161-184. doi:10.1037/a0029916

Twenge, J.M., Nolen-Hoeksema, S. (2002) .Age, gender, race, socioeconomic status, and birth cohort differences on the Children's Depression Inventory: A meta-analysis. *Journal of Abnormal Psychology*, 111, 578–588.

Vandebosch, H., Van Cleemput, K., Mortelmans, D., & Walrave, M. (2006). Cyberpesten bij jongeren in Vlaanderen. *Study in the name of viWTA*.

Völink, T., Bolman, C. A., Dehue, F., & Jacobs, N. C. (2013). Coping with cyberbullying: differences between victims, bully-victims and children not involved in bullying. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 23 (1), 7-24.

Wang, J., Iannotti, R.J., Nansel, T.R. (2009). School bullying among US adolescents: Physical, Verbal, Relational, and Cyber. *J Adolesc Health*, 45(4), 368–75. doi:10.1016/j.jadohealth.2009.03.021

Willard, N. E. (2007). Cyberbullying and cyberthreats: Responding to the challenge of online social aggression, threats, and distress. Champaign, IL: Research Press.

Ybarra, M. L., & Mitchell, K. J. (2004). Youth engaging in online harassment: Associations with caregiver–child relationships, Internet use, and personal characteristics. *Journal of adolescence*, 27(3), 319-336.

Ybarra, M.L., Diener-West, M., & Leaf, P.J. (2007). Examining the overlap in internet harassment and school bullying: implications for school intervention. *The Journal of Adolescent Health*, 41 (6), 42-50.

ANNEXES

Annexe 1

Chers parents,

Etudiante à l'Université de Liège en deuxième grade de Master en Sciences Psychologiques, je réalise mon mémoire sous la direction de Mme Fabienne Glowacz portant sur le (cyber) harcèlement.

Notre objectif est d'interroger et rencontrer des filles et des garçons, âgés entre 15 et 18 ans, afin de connaître un peu mieux la façon dont ils vivent et leurs expériences face à des situations stressantes (notamment concernant leurs expériences à l'école et en ligne).

Plus précisément, durant ce travail nous allons nous interroger sur la perception du stress qu'on les jeunes face à des situations de vie courantes. Nous allons étudier la façon dont ils ont tendance à faire face à ces situations, et explorer les ressources dont ils disposent pour faire face à ces événements, nous évalueront aussi l'humeur générale de ces adolescents. Nous essayerons ensuite de voir s'il existe une spécificité dans au sein des jeunes ayant été victime d'intimidation que ce soit en ligne ou à l'école.

Notre étude a pour but de cibler une population d'étudiants du secondaire supérieur, venant d'orientations différentes (générale, professionnelle, technique). C'est pourquoi nous avons demandé à votre école de collaborer et de participer à notre projet. Pour ce faire, un questionnaire sera distribué aux classes de 4, 5 et 6^{ème} année.

C'est dans ce cadre que j'aimerais que votre enfant réponde à un protocole de questionnaires. Tout cela se déroulera au sein de l'école. Les informations récoltées seront **anonymes** de sorte que je serai incapable de relier les questionnaires à un adolescent en particulier. Aucun résultat individuel ne pourra donc être communiqué.

Si vous désirez de plus amples informations ou si vous avez une question concernant cette recherche, vous pouvez me contacter par e-mail à l'adresse suivante : a.gillet@student.uliege.be

Votre accord est nécessaire pour la poursuite de la démarche. C'est pourquoi nous vous demandons de remplir le formulaire suivant. Pour des raisons pratiques, nous vous demandons de nous le rendre complété pour le ■ au plus tard.

Merci de votre attention,

GILLET Alyssa, étudiante en 2^e Master de psychologie à l'Université de Liège

**CONSENTEMENT ECLAIRE
POUR DES RECHERCHES IMPLIQUANT DES SUJETS HUMAINS**

Titre de la recherche	La (cyber) victimisation : exploration du stress perçu, du coping, de la résilience et de la dépression
Mémorant	GILLET Alyssa a.gillet@student.uliege.be
Promoteur	GLOWACZ Fabienne
Service et numéro de téléphone de contact	Psychologie de la Délinquance 04/366.23.75

*Je, soussigné(e),, en ma qualité de
père, mère, tuteur ou tutrice de*

..., déclare :

- *avoir reçu, lu et compris une présentation écrite de la recherche dont le titre et le chercheur responsable figurent ci-dessus ;*
- *avoir pu poser des questions sur cette recherche et reçu toutes les informations que je souhaitais.*

Je sais que, en ce qui concerne..... :

- *je peux à tout moment mettre un terme à sa participation à cette recherche sans devoir motiver ma décision et sans que quiconque subisse aucun préjudice ;*
- *son avis sera sollicité et il pourra également mettre un terme à sa participation à cette recherche sans devoir motiver sa décision et sans que quiconque subisse aucun préjudice ;*
- *je peux contacter le chercheur pour toute question ou insatisfaction relative à sa participation à la recherche ;*
- *les données recueillies seront strictement confidentielles et il sera impossible à tout tiers non autorisé de l'identifier.*

Veillez biffer la mention inutile

- Je donne mon consentement libre et éclairé pour que
.....participe en tant que sujet à
cette recherche.

- Je ne donne pas mon consentement libre et éclairé pour que
.....participe en tant que sujet à
cette recherche

Lu et approuvé,

Date et signature :

Annexe 2



Chers parents,

Etudiante à l'Université de Liège en deuxième grade de Master en Sciences Psychologiques, je réalise mon mémoire sous la direction de Mme Fabienne Glowacz portant sur le (cyber) harcèlement.

Notre objectif est d'interroger et rencontrer des filles et des garçons, âgés entre 15 et 18 ans, afin de connaître un peu mieux la façon dont ils vivent et leurs expériences face à des situations stressantes (notamment concernant leurs expériences à l'école et en ligne).

Plus précisément, durant ce travail nous allons nous interroger sur la perception du stress qu'on les jeunes face à des situations de vie courantes. Nous allons étudier la façon dont ils ont tendance à faire face à ces situations, et explorer les ressources dont ils disposent pour faire face à ces événements, nous évalueront aussi l'humeur générale de ces adolescents. Nous essayerons ensuite de voir s'il existe une spécificité dans au sein des jeunes ayant été victime d'intimidation que ce soit en ligne ou à l'école.

Notre étude a pour but de cibler une population d'étudiants du secondaire supérieur, venant d'orientations différentes (générale, professionnelle, technique). C'est pourquoi nous avons demandé à votre école de collaborer et de participer à notre projet. Pour ce faire, un questionnaire sera distribué aux classes de 4, 5 et 6^{ème} année.

C'est dans ce cadre que j'aimerais que votre enfant réponde à un protocole de questionnaires. Tout cela se déroulera au sein de l'école. Les informations récoltées seront **anonymes** de sorte que je serai incapable de relier les questionnaires à un adolescent en particulier. Aucun résultat individuel ne pourra donc être communiqué.

Si vous désirez de plus amples informations ou si vous avez une question concernant cette recherche, vous pouvez me contacter par e-mail à l'adresse suivante : a.gillet@student.uliege.be

Votre accord est nécessaire pour la poursuite de la démarche. C'est pourquoi nous vous demandons de remplir le formulaire suivant. Pour des raisons pratiques, nous vous demandons de nous le rendre complété pour le ■ au plus tard.

Merci de votre attention,

GILLET Alyssa, étudiante en 2^e Master de psychologie à l'Université de Liège

FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

*Je, soussigné(e),, en ma qualité
de père, mère, tuteur ou tutrice de,
déclare :*

- avoir reçu, lu et compris une présentation écrite de la recherche de Gillet Alyssa

*Après lecture de ce projet, je **n'autorise pas** mon enfant à participer à cette recherche.*

Fait à, le

Signature :

Annexe 3

Les jeunes et leurs expériences à l'école et en ligne

Ce questionnaire s'intègre dans le cadre d'un mémoire mené dans la Faculté de Psychologie de l'**Université de Liège**. Cette recherche est réalisée auprès de jeunes de la région.

Notre objectif est d'interroger et rencontrer des filles et des garçons, âgés entre 15 et 18 ans, afin de connaître un peu mieux la façon dont ils vivent et leurs expériences face à des situations stressantes (notamment concernant leurs expériences à l'école et en ligne). C'est pourquoi, je t'invite à ton tour à répondre à ce questionnaire.

Tu peux mettre fin à ta participation à tout moment sans devoir donner de justification. Si tu as des questions sur la recherche, tu peux me contacter à cette adresse : a.gillet@student.uliege.be

Les réponses fournies sont strictement confidentielles et anonymes. Ni tes parents, ni tes professeurs, ni tes amis ne pourront connaître tes réponses, ni celles des autres.

Avant de commencer, lis attentivement ces quelques instructions :

- Il est important de **répondre à TOUTES les questions**.
- Il convient de faire une **CROIX** dans la case qui te convient.
- **UNE SEULE REPONSE** par question.
- Il est essentiel de toujours donner la réponse qui correspond le mieux. Il n'y a **PAS DE BONNES OU DE MAUVAISES REPONSES**.

MERCI POUR TA COLLABORATION !!! Celle-ci nous sera d'une **aide précieuse**.

Annexe 4



FACULTE DE PSYCHOLOGIE,
LOGOPEDIE
ET DES SCIENCES DE L'EDUCATION

COMITE D'ETHIQUE

Président : Fabienne Collette
Secrétaire : Stéphane Adam

CONSENTEMENT ECLAIRE POUR DES RECHERCHES IMPLIQUANT DES SUJETS HUMAINS

Titre de la recherche	La (cyber) victimisation : exploration du stress perçu, du coping, de la résilience et de la dépression
Mémorant	GILLET Alyssa a.gillet@student.uliege.be
Promoteur	GLOWACZ Fabienne
Service et numéro de téléphone de contact	Psychologie de la Délinquance 04/366.23.75

Je, soussigné(e) déclare :

- avoir reçu, lu et compris une présentation écrite de la recherche dont le titre et le chercheur responsable figurent ci-dessus ;

- avoir pu poser des questions sur cette recherche et reçu toutes les informations que je souhaitais.

Je sais que :

- je peux à tout moment mettre un terme à ma participation à cette recherche sans devoir motiver ma décision ni subir aucun préjudice que ce soit ;

- je peux contacter le chercheur pour toute question ou insatisfaction relative à ma participation à la recherche ;

- les données recueillies seront strictement confidentielles et il sera impossible à tout tiers non autorisé de m'identifier.

Je donne mon consentement libre et éclairé pour participer en tant que sujet à cette recherche.

Lu et approuvé,

Date et signature

Annexe 5

Pour commencer, voici une série de questions qui me permettront d'apprendre à mieux te connaître :

- 1) Es-tu : ☐ une fille ☐ un garçon
- 2) Quel est ton âge ? ans
- 3) Quelle est ta nationalité ?
- 4) Tes parents sont actuellement : ☐ Mariés/conjoints
☐ Divorcés/séparés
☐ Parents décédés, père/mère décédé(e)
☐ Autre :
- 5) Aujourd'hui, tu vis : ☐ Dans la maison familiale avec mes 2 parents
☐ Chez mes 2 parents (père et mère) selon la garde
☐ Seulement chez mon père
☐ Seulement chez ma mère
☐ En famille d'accueil
☐ En institution
☐ Seul dans un kot/studio/appartement/maison
☐ Autre :

Concernant ton parcours scolaire

- 1) En quelle année es-tu ? ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6
- 2) Dans quel type d'enseignement es-tu ?
☐ Général ☐ Technique de transition ☐ Technique de qualification ☐ Professionnel
- 3) As-tu déjà recommencé une année ?
☐ Jamais ☐ 1 fois ☐ 2 fois ☐ 3 fois ou plus
- 4) Depuis le début de l'année scolaire, est-ce que tu as été absent(e) une journée entière ou plus de l'école sans excuse valable et sans que tes parents (ou « tuteurs ») le sachent ?
☐ Jamais ☐ 1 ou 2 fois ☐ 3 fois ou plus
-

Concernant tes relations aux autres

1) Comment te sens-tu intégré(e) dans ton école ?

☐ Très bien ☐ Bien ☐ Moyennement bien ☐ Mal ☐ Très mal

2) Quel est ton rapport avec les autres élèves ?

☐ Très bon ☐ Bon ☐ Moyennement bon ☐ Mauvais ☐ Très mauvais

3) Combien as-tu de meilleurs amis, de vrais amis à qui tu peux te confier ?

4) En général, lorsque tu es avec tes copains tu te sens plutôt :

☐ Rejeté(e) ☐ Indifférent(e) ☐ Apprécié(e) ☐ Meneur/Meneuse

5) En général, te sens-tu accepté(e) par les autres ?

☐ Oui ☐ Plutôt oui ☐ Plutôt non ☐ Non

6) En général, te sens-tu populaire auprès des autres ?

☐ Oui ☐ Plutôt oui ☐ Plutôt non ☐ Non

7) En général, te sens-tu exclu(e) par les autres ?

☐ Oui ☐ Plutôt oui ☐ Plutôt non ☐ Non

Concernant ton utilisation d'internet

1) En moyenne, tu utilises l'ordinateur et le téléphone :

☐ Moins d'1 heure ☐ De 1 à 2 heures ☐ De 2 à 3 heures ☐ Plus de 3 heures
par jour par jour par jour par jour

2) En moyenne, tu utilises les réseaux sociaux (*Facebook, Whats App, Instagram...*)

☐ Moins d'1 heure ☐ De 1 à 2 heures ☐ De 2 à 3 heures ☐ Plus de 3 heures
par jour par jour par jour par jour

3) Combien d'amis as-tu en ligne ?

4) Tes parents surveillent/contrôlent-ils ce que tu fais en ligne ?

☐ Jamais ☐ Rarement ☐ Parfois ☐ Souvent ☐ Assez souvent ☐ Presque tout le temps

Concernant ton temps libre

- 1) As-tu des activités extra-scolaires ? ☐ Oui ☐ Non
- 2) Si oui, le(s)quelle(s)?
- 3) Avec qui passes-tu la plupart de ton temps libre ?

☐ Tout(e) seul(e) ☐ Avec ma famille ☐ Avec 1, 2 ou 3 copains ☐ Avec un groupe de copains

PSS-10

En tant qu'adolescent(e), il t'arrive certainement de rencontrer des situations déplaisantes, stressantes ou inattendues. Pour chacun des énoncés suivants, mets une croix dans la case qui te correspond le mieux.

<u>Depuis le début de l'année scolaire, combien de fois :</u>					
	Jamais	1 fois	2 à 4 fois	5 à 10 fois	Plus de 10 fois
1. as-tu été dérangé(e) par un événement inattendu ?					
2. t'a-t-il semblé difficile de contrôler les choses importantes de ta vie ?					
3. t'es-tu senti(e) nerveux(se) ou stressé(e) ?					
4. t'es-tu senti(e) confiant(e) à prendre en main tes problèmes personnels ?					
5. as-tu senti que les choses allaient comme tu le voulais ?					
6. as-tu pensé que tu ne pouvais pas assumer toutes les choses que tu devais faire ?					
7. as-tu été capable de maîtriser des événements inattendus/difficiles ?					
8. as-tu senti que tu dominais la situation ?					
9. t'es-tu senti(e) irrité(e) parce que les événements échappaient à ton contrôle ?					
10. as-tu trouvé que les difficultés s'accumulaient à un tel point que tu ne pouvais pas les contrôler ?					

WCC-R

Par rapport aux situations stressantes que tu rencontres au quotidien, indique pour chacune des réactions suivantes, dans quelle mesure tu as tendance à les utiliser, en général.

	Non	Plutôt non	Plutôt oui	Oui
1. J'établis un plan d'action et je le suis				
2. Je souhaite que la situation disparaisse ou finisse				
3. Je parle à quelqu'un de ce que je ressens				
4. Je me bats pour ce que je veux				
5. Je souhaite pouvoir changer ce qui arrive				
6. Je sollicite l'aide d'un professionnel et je fais ce qu'il me conseille				
7. Je change positivement				
8. Je me sens mal quand je ne peux éviter le problème				
9. Je demande des conseils à une personne digne de respect et je les suis				
10. Je prends les choses une par une				
11. J'espère qu'une sorte de miracle se produira				
12. Je discute avec quelqu'un pour en savoir plus au sujet de la situation				
13. Je me concentre sur un aspect positif qui pourra apparaître après				
14. Je me culpabilise				
15. Je contiens (je garde pour moi) mes émotions				
16. Je sors plus fort(e) de la situation				
17. Je pense à des choses irréelles ou fantastiques pour me sentir mieux				
18. Je parle avec quelqu'un qui pourra agir concrètement au sujet de ce problème				
19. Je change des choses pour que tout puisse bien finir				
20. J'essaye de tout oublier				
21. J'essaye de ne pas m'isoler				
22. J'essaye de ne pas agir de manière précipitée ou de suivre la première idée				
23. Je souhaite pouvoir changer d'attitude				
24. J'accepte la sympathie et la compréhension de quelqu'un				
25. Je trouve une ou deux solutions au problème				
26. Je me critique ou je me sermonne				
27. Je sais ce qu'il faut faire, aussi je redouble d'efforts et je fais tout mon possible pour y arriver				

CD-RISC

Pour chaque énoncé, coche la case qui te convient le mieux en fonction de ce que tu ressens habituellement.

	Pas du tout	Rarement	Parfois	Souvent	Presque tout le temps
1. Je suis capable de m'adapter lorsque des changements surviennent					
2. J'ai au moins une relation proche sûre qui m'aide lorsque je suis stressé(e)					
3. Lorsqu'il n'y a pas de solution précise à mes problèmes, parfois le destin ou Dieu peuvent m'aider					
4. Je peux gérer toutes les situations qui se présentent à moi					
5. Les succès passés me donnent confiance pour gérer de nouvelles difficultés					
6. J'essaie de voir le côté humoristique des choses lorsque je suis confronté(e) aux problèmes					
7. Devoir gérer le stress peut me rendre plus fort(e)					
8. J'ai tendance à rebondir après une maladie, une blessure ou d'autres épreuves					
9. Bonnes ou mauvaises, je crois que la plupart des choses ne se produisent pas sans raison					
10. Je fais de mon mieux quel que soit le résultat					
11. Je crois pouvoir atteindre mes objectifs même s'il y a des obstacles					
12. Même lorsque les choses semblent sans espoir, je n'abandonne pas					
13. En période de stress/crises, je sais où me tourner pour trouver de l'aide					
14. Sous pression, je reste concentré(e) et je réfléchis clairement					
15. Je préfère prendre les choses en main pour régler les problèmes qui surviennent plutôt que de laisser les autres prendre toutes les décisions					
16. Je ne suis pas facilement découragé(e) par l'échec					
17. Je me considère comme une personne forte lorsque je suis confronté(e) aux défis et aux difficultés de la vie					
18. Si cela est nécessaire, je peux prendre des décisions difficiles et impopulaires qui affectent les autres					
19. Je suis capable de gérer des sentiments déplaisants ou douloureux comme la tristesse, la peur ou la colère					

	Pas du tout	Rarement	Parfois	Souvent	Presque tout le temps
20. Lorsque l'on fait face aux problèmes de la vie, il est parfois nécessaire d'agir intuitivement sans savoir pourquoi					
21. Je sais où je veux aller dans la vie					
22. Je sens que je maîtrise ma vie					
23. J'aime les défis					
24. Je travaille pour atteindre mes objectifs quels que soient les barrages que je rencontre sur ma route					
25. Mes réussites me procurent de la fierté					

+ Dimension des ressources sociales

	Pas du tout	Rarement	Parfois	Souvent	Presque tout le temps
26. J'ai toujours quelqu'un pour m'aider quand j'en ai besoin					
27. J'ai des amis proches qui se soucient vraiment de moi					
28. J'ai des membres de ma famille qui se soucient vraiment de moi					
29. J'ai des membres de ma famille qui apprécient mes qualités					
30. J'ai quelques amis proches qui apprécient mes qualités					
31. J'ai de la famille qui me remonte le moral quand j'en ai besoin					
32. J'ai quelques amis qui me remontent le moral quand j'en ai besoin					
33. Je peux discuter de mes problèmes avec ma famille					
34. Je peux discuter de mes problèmes avec mes amis proches					

CES-D

Concernant ton humeur, comment t'es-tu senti(e) ces derniers temps ? Coche la phrase qui décrit le mieux comment tu te sens depuis une semaine et dans le moment présent.

	Jamais, très rarement (moins d'un jour)	Occasionnelle- ment (1 à 2 jours)	Assez souvent (3 à 4 jours)	Très souvent (5 à 7 jours)
1. J'ai été contrarié(e) par des choses qui d'habitude ne me dérangent pas				
2. Je n'ai pas eu envie de manger, j'ai manqué d'appétit				
3. Je n'ai pas pu sortir du cafard, même avec l'aide de ma famille et de mes amis				
4. J'ai eu le sentiment d'être aussi bien que les autres				
5. J'ai eu du mal à me concentrer sur ce que je faisais				
6. Je me suis senti(e) déprimé(e)				
7. J'ai eu l'impression que toute action me demandait un effort				
8. J'ai été confiant(e) en l'avenir				
9. J'ai pensé que ma vie était un échec				
10. Je me suis senti(e) craintif (ve)				
11. Mon sommeil n'a pas été bon				
12. J'ai été heureux(se)				
13. J'ai parlé moins que d'habitude				
14. Je me suis senti(e) seul(e)				
15. Les autres ont été hostiles envers moi				
16. J'ai profité de la vie				
17. J'ai eu des crises de larmes				
18. Je me suis senti(e) triste				
19. J'ai eu l'impression que les gens ne m'aimaient pas				
20. J'ai manqué d'entrain				

Les échelles de victimisation

Maintenant, j'aimerais que tu nous dises si tu as déjà rencontré ce type de situations depuis la rentrée scolaire. Mets une croix dans la case qui te convient.

Depuis le début de l'année scolaire, combien de fois t'est-il arrivé que d'autres élèves ...					
	Jamais	1fois	2 à 4 fois	5 à 10 fois	Plus de 10 fois
1. se moquent de toi					
2. t'insultent, te disent des gros mots					
3. fassent exprès de te pousser					
4. te donnent des coups de pieds ou de poings					
5. racontent des choses méchantes sur toi					
6. essayent de provoquer une dispute entre toi et tes amis					
7. t'obligent à leur donner quelque chose qui t'appartient					
8. abiment tes affaires exprès					

Depuis le début de l'année scolaire, combien de fois ...					
	Jamais	1 fois	2 à 4 fois	5 à 10 fois	Plus de 10 fois
1. quelque chose d'embarrassant ou de méchant a été posté sur toi en ligne ?					
2. as-tu reçu un message blessant de quelqu'un en ligne (email, sms, chat)?					
3. une photo/vidéo embarrassante de toi, que tu ne voulais pas que les autres voient, a été posté en ligne ?					
4. as-tu reçu des commentaires blessants sur une photo ou une vidéo de toi, en ligne ?					
5. as-tu été volontairement exclu en ligne ?					
6. quelque chose de personnel sur toi, que tu ne voulais pas que les autres sachent, a été posté en ligne ?					
7. des rumeurs à ton sujet ont été divulguées en ligne ?					
8. as-tu reçu des commentaires ou des messages blessants au sujet de ta race ou ethnie?					
9. as-tu reçu des commentaires ou des messages blessants au sujet de ton orientation sexuelle ?					

	Jamais	1 fois	2 à 4 fois	5 à 10 fois	Plus de 10 fois
10. as-tu reçu des commentaires blessants sur tes comportements sexuels perçus (par exemple, été appelé une salope ou un pervers).					
11. as-tu reçu des messages sexuels de quelqu'un qui essayait d'être méchant avec toi ou de t'embarrasser?					
12. as-tu reçu des contenus sexuels (photos, blagues, vidéos) de quelqu'un qui essayait d'être méchant avec toi ou de t'embarrasser?					

Si tu as vécu une ou plusieurs des situations décrites dans le tableau ci-dessus, j'aimerais que tu répondes aux questions suivantes :

1. Connaisais-tu la personne ou les personnes qui t'as ou t'ont embêté(e)/ennuyé(e)/embarrassé(e) ou menacé(e) ? Si oui, qui était-ce?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2. Qu'as-tu ressenti face à cette/ces situation(s) ?

.....

.....

.....

.....

.....

3. En as-tu parlé à quelqu'un ? Si oui, à qui ? Si non, pourquoi ?

.....

.....

.....

.....

.....

Merci pour ton aide ! ☺

Annexe 6

Tableau 11 : Matrice de corrélation

	Stress perçu	Coping	Centré sur le problème	Centré sur les émotions	Centre sur la recherche de soutien social	Résilience	Ténacité	Tolérance	Acceptation	Contrôle interne	Spiritualité	Ressources sociales	Dépression	Affects dépressifs	Affects positifs	Symptômes somatiques	Problèmes interpersonnels	Victimisation	Cybervictimisation
Stress perçu	-																		
Coping	0,09	-																	
<i>Problème</i>	-0,30	0,71	-																
<i>Émotions</i>	0,52	0,58	0,06	-															
<i>Recherche de soutien social</i>	-0,07	0,71	0,39	0,05	-														
Résilience	-0,33	0,34	0,51	-0,06	0,25	-													
<i>Ténacité</i>	-0,3	0,23	0,49	-0,13	0,13	0,82	-												
<i>Tolérance</i>	-0,3	0,15	0,36	-0,07	0,03	0,76	0,63	-											
<i>Acceptation</i>	-0,32	0,26	0,45	-0,07	0,15	0,77	0,58	0,6	-										
<i>Contrôle interne</i>	-0,31	0,17	0,33	-0,19	0,22	0,69	0,60	0,43	0,44	-									
<i>Spiritualité</i>	-0,04	0,22	0,18	0,3	-0,05	0,35	0,24	0,24	0,25	0,11	-								
<i>Ressources sociales</i>	-0,13	0,35	0,3	0,02	0,38	0,7	0,33	0,28	0,41	0,41	0,11	-							
Dépression	0,43	0,02	-0,24	0,37	-0,13	-0,35	-0,33	-0,23	-0,30	-0,41	0,35	-0,21	-						
<i>Affects dépressifs</i>	0,4	0,05	-0,2	0,37	-0,1	-0,28	-0,27	-0,18	-0,24	-0,33	0,04	-0,15	0,92	-					
<i>Affects positifs</i>	0,3	-0,09	-0,28	0,23	-0,15	-0,51	-0,44	-0,38	-0,43	-0,44	-0,11	-0,31	0,55	0,36	-				
<i>Symptômes somatiques</i>	0,35	0,05	-0,12	0,3	-0,1	-0,13	-0,14	-0,06	-0,11	-0,26	0,09	-0,06	0,85	0,72	0,2	-			
<i>Problèmes interpersonnels</i>	0,22	-0,03	-0,18	0,17	-0,07	-0,27	-0,18	-0,14	-0,25	-0,25	-0,01	-0,23	0,69	0,62	0,26	0,49	-		
Victimisation	0,07	0,03	0,02	0,07	-0,04	-0,10	0,02	-0,04	-0,07	-0,2	0,00	-0,16	0,25	0,21	0,03	0,25	0,33	-	
Cybervictimisation	0,1	-0,04	-0,13	0,05	-0,01	-0,23	-0,21	-0,13	-0,17	-0,3	-0,05	-0,14	0,4	0,38	0,14	0,33	0,4	0,52	-

Annexe 7

Données sociodémographiques

Tableau 12

Répartition selon les effectifs (pourcentages) sur les variables concernant les données sociodémographiques; au sein de nos deux groupes.

Sociodémographiques, au sein de nos deux groupes.					
	Groupe 1 « non-victimes » (n=106)		Groupe 2 « victimes » (n=188)		Chi-carré
	n	%	n	%	
Âge					
15	7	(6.60)	13	(6.91)	X ² =1.55 dl=3 p=. 67
16	22	(20.75)	41	(21.81)	
17	40	(37.74)	58	(30.85)	
18	37	(34.91)	76	(40.43)	
Genre					
Filles	43	(40.57)	81	(43.09)	X ² =0.18 dl=1 p =.67
Garçons	63	(59.43)	107	(56.91)	
Nationalité					
Belge	85	(80.19)	163	(86.70)	X ² =2.49 dl=2 p=. 29
Autres	15	(14.15)	16	(8.51)	
Double	6	(5.66)	9	(4.79)	
Etat civil des parents					
Mariés/conjoint	66	(62.26)	105	(55.85)	X ² =1.26 dl=3 p = .74
Divorcés/séparés	34	(32.08)	71	(37.77)	
Parent(s) décédé(s)	4	(3.77)	7	(3.72)	
Autre	2	(1.89)	5	(2.66)	
Situation familiale					
Maison familiale	65	(61.32)	103	(54.79)	X ² =6.02 dl=6 p = .42
Selon la garde	12	(11.32)	32	(17.02)	
Chez le père	3	(2.83)	9	(4.79)	
Chez la mère	22	(20.75)	39	(20.74)	
Famille d'accueil	0	(0.00)	1	(0.53)	
Seul	3	(2.83)	1	(0.53)	
Autre	1	(0.94)	3	(1.6)	
* <0.05 ** <0.01 *** <0.001					

Parcours et situation scolaire

Tableau 13

Répartition selon les effectifs (pourcentages) sur les variables concernant le parcours et la situation scolaire des jeunes ; au sein de nos deux groupes.

	Groupe 1 « non-victimes » (n=106)		Groupe 2 « victimes » (n=188)		Chi-carré
	n	%	n	%	
Année					
4 ^{ème}	20	(18.87)	31	(16.49)	X ² =1.42 dl= 2 p= .49
5 ^{ème}	42	(39.62)	88	(46.81)	
6 ^{ème}	44	(41.51)	69	(36.70)	
Type d'enseignement					
Général	54	(50.94)	75	(39.9)	X ² = 5.79 dl= 2 p=.06
Technique	35	(33.02)	61	(32.45)	
Professionnel	17	(16.04)	52	(27.66)	
Redoublement					
Jamais	61	(57.55)	93	(49.47)	X ² = 2.93 dl= 3 p = .40
Une fois	37	(34.91)	73	(38.83)	
Deux fois	8	(7.55)	20	(10.64)	
Trois fois ou plus	0	(0.00)	2	(1.06)	
Absentéisme					
Jamais	75	(70.75)	134	(71.28)	X ² = 2.78 dl= 2 p= .25
Une ou deux fois	12	(11.32)	31	(16.49)	
Trois fois ou plus	19	(17.92)	23	(12.23)	
Sentiment d'intégration dans l'établissement scolaire					
Très bien	64	(60.38)	81	(43.09)	X ² = 10.52 dl= 4 p< 0.05*
Bien	32	(30.19)	81	(43.09)	
Moyennement bien	10	(9.43)	20	(10.64)	
Mal	0	(0.00)	3	(1.60)	
Très mal	0	(0.00)	3	(1.60)	
Qualité des rapports avec les autres élèves					
Très bon	47	(44.34)	52	(27.66)	X ² = 9.85 dl= 4 p< 0.05*
Bon	46	(43.40)	100	(53.19)	
Moyennement bon	12	(11.32)	31	(16.49)	
Mauvais	0	(0.00)	3	(1.60)	
Très mauvais	1	(0.94)	2	(1.06)	

Utilisation des T.I.C.

Tableau 14

Répartition selon les effectifs (pourcentages) concernant les variables relatives à l'utilisation des T.I.C. ; au sein de nos deux groupes.

l'utilisation des T.I.C. au sein de nos deux groupes.

	Groupe 1 « non-victimes » (n=106)		Groupe 2 « victimes » (n=188)		Chi-carré
	n	%	n	%	
Fréquence d'utilisation ordinateur/téléphone					
Moins d'une h/j	5	(4.72)	7	(3.72)	X ² = 2.88 dl= 3 p= .41
De une à deux h/j	19	(17.92)	24	(12.77)	
De deux à trois h/j	33	(31.13)	52	(27.66)	
Plus de trois h/j	49	(46.23)	105	(55.85)	
Fréquence d'utilisation des réseaux sociaux					
Moins d'une h/j	20	(18.87)	33	(17.55)	X ² = 5.79 dl= 3 p= .12
De une à deux h/j	35	(33.02)	40	(21.28)	
De deux à trois h/j	24	(22.64)	53	(28.19)	
Plus de trois h/j	27	(25.47)	62	(32.98)	
Supervision parentale					
Jamais	68	(64.15)	118	(62.77)	X ² = 0.43 dl= 3 p = .93
Rarement	24	(22.64)	40	(21.28)	
Parfois	11	(10.38)	24	(12.77)	
Souvent	3	(2.83)	6	(3.19)	
Assez souvent	0	(0.00)	0	(0.00)	
Presque tout le temps	0	(0.00)	0	(0.00)	

*<0.05 **<0.01 ***<0.001

Relations aux autres

Tableau 15

Répartition selon les effectifs (pourcentages) sur les variables concernant les relations aux autres ; au sein de nos deux groupes.

« non-victimes »						« victimes »		Chi-carré
Groupe 1				Groupe 2				
(n=106)				(n=188)				
n		%		n		%		
Sentiment d'être apprécié								
Rejeté	0	(0.00)		4	(2.13)	X ² = 4.22		
Indifférent	8	(7.55)		19	(10.11)	dl= 3		
Apprécié	89	(83.96)		142	(75.53)	p = .24		
Meneur	9	(8.49)		23	(12.23)			
Sentiment d'être accepté								
Oui	64	(60.38)		83	(44.15)	X ² = 7.53		
Plutôt oui	38	(35.85)		93	(49.47)	dl= 3		
Plutôt non	4	(3.77)		11	(5.85)	p = .06		
Non	0	(0.00)		1	(0.53)			
Sentiment d'être populaire								
Oui	17	(16.04)		16	(8.51)	X ² = 13.20		
Plutôt oui	48	(45.28)		68	(36.17)	dl= 3		
Plutôt non	21	(19.81)		74	(39.36)	p < 0.01**		
Non	20	(18.87)		30	(15.96)			
Sentiment d'être exclu								
Oui	1	(0.94)		3	(1.60)	X ² = 9,27		
Plutôt oui	1	(0.94)		11	(5.88)	dl= 3		
Plutôt non	27	(25.47)		67	(35.83)	p <0.05*		
Non	77	(72.64)		106	(56.68)			
*<0.05 **<0.01 ***<0.001								

*<0.05 **<0.01 ***<0.001

Temps libre

Tableau 16

Répartition selon les effectifs (pourcentages) concernant le temps libre des jeunes ; au sein de nos deux groupes.

de nos deux groupes.					
	Groupe 1 « non-victimes » (n=106)		Groupe 2 « victimes » (n=188)		Chi-carré
	n	%	n	%	
Temps libre					
Seul	12	(11.32)	17	(9.04)	$X^2 = 0.94$ $dl = 3$ $p = .81$
Avec la famille	35	(33.02)	58	(30.9)	
Quelques copains	31	(29.25)	64	(34.00)	
Un groupe de copains	28	(26.42)	49	(26.1)	
Activités extra-scolaire					
Oui	74	(69.81)	143	(76.06)	$X^2 = 1.37$ $dl = 1$ $p = .24$
Non	32	(30.19)	45	(23.94)	
Type d'activités					
Individuelles	11	(14.86)	67	(47.18)	$X^2 = 4.27$ $dl = 3$ $p = .23$
Collectives	24	(32.43)	41	(28.87)	
Les deux	34	(45.95)	31	(21.83)	
Autres	5	(6.76)	3	(2.11)	
* <0.05 ** <0.01 *** <0.001					

Annexe 8

Données sociodémographiques

Tableau 21

Répartition selon les effectifs (pourcentages) sur les variables concernant les données sociodémographiques; au sein de nos trois sous- groupes.

	Sous-Groupe 1 « victimisation scolaire »		Sous-Groupe 2 « cyber- victimisation »		Sous-Groupe 3 « double victimisation »		Chi-carré
	N	%	n	%	n	%	
Age							
15	5	(5.49)	3	(8.82)	5	(7.94)	X ² =5.82 dl=6 p= .44
16	22	(24.18)	7	(20.59)	12	(19.05)	
17	32	(35.16)	12	(35.29)	14	(22.22)	
18	32	(35.16)	12	(35.29)	32	(50.79)	
Genre							
Filles	36	(39.56)	17	(50.00)	28	(44.44)	X ² = 1.17 dl=2 p= .56
Garçons	55	(60.44)	17	(50.00)	35	(55.55)	
Nationalité							
Belge	83	(91.21)	25	(73.53)	9	(14.29)	X ² = 6.81 dl= 4 p= .15
Autres	5	(5.49)	6	(17.65)	29	(46.03)	
Double	3	(3.30)	3	(8.82)	25	(39.68)	
Etat civil des parents							
Mariés/conjoint	51	(56.04)	20	(58.82)	34	(53.97)	X ² = 4.36 dl=6 p = .63
Divorcés/séparés	33	(36.26)	14	(41.18)	24	(38.1)	
Parent(s) décédé(s)	5	(5.49)	0	(0.00)	2	(3.17)	
Autre	2	(2.2)	0	(0.00)	3	(4.76)	
Situation familiale							
Maison familiale	50	(54.95)	19	(55.88)	34	(53.97)	X ² = 6.85 dl= 12 p= .87
Selon la garde	19	(20.88)	4	(11.76)	9	(14.19)	
Chez le père	4	(4.4)	1	(2.94)	4	(6.35)	
Chez la mère	16	(17.58)	9	(26.47)	14	(22.22)	
Famille d'accueil	0	(0.00)	0	(0.00)	0	(0.00)	
Seul	1	(1.1)	0	(0.00)	1	(1.59)	
Autre	1	(1.1)	1	(2.94)	1	(1.59)	
* < 0.05 ** < 0.01 *** < 0.001							

Parcours et situation scolaire

Tableau 22

Répartition selon les effectifs (pourcentages) sur les variables concernant le parcours et la situation scolaire des jeunes ; au sein de nos trois sous- groupes.

	Sous-Groupe 1 « victimisation scolaire »		Sous-Groupe 2 « cyber- victimisation »		Sous-Groupe 3 « double victimisation »		Chi-carré
	n	%	n	%	n	%	
Année							
4 ^{ème}	16	(17.58)	6	(17.65)	9	(14.29)	$X^2=1.3$
5 ^{ème}	45	(49.45)	14	(41.18)	29	(46.03)	dl= 4
6 ^{ème}	30	(32.97)	14	(41.18)	25	(39.68)	p= .86
Type d'enseignement							
Général	43	(47.25)	13	(38.24)	19	(30.16)	$X^2= 5.11$
Technique	24	(26.37)	12	(35.29)	25	(39.68)	dl= 4
Professionnel	24	(26.37)	9	(26.47)	19	(30.16)	p=.28
Redoublement							
Jamais	46	(50.55)	20	(58.82)	27	(42.86)	$X^2= 6.26$
Une fois	36	(39.56)	11	(32.35)	26	(41.27)	dl= 6
Deux fois	7	(7.69)	3	(8.82)	10	(15.87)	p= .39
Trois fois ou plus	2	(2.20)	0	(0.00)	0	(0.00)	
Absentéisme							
Jamais	71	(78.02)	23	(67.65)	40	(63.49)	$X^2= 5.20$
Une ou deux fois	13	(14.29)	5	(14.71)	13	(20.63)	dl= 4
Trois fois ou plus	7	(7.69)	6	(17.65)	10	(15.87)	p= .27
Sentiment d'intégration dans l'établissement scolaire							
Très bien	32	(35.16)	16	(47.06)	33	(52.38)	$X^2=$
Bien	48	(52.75)	14	(41.18)	19	(30.16)	13.76
Moyennement bien	10	(10.99)	3	(8.82)	7	(11.11)	dl= 8
Mal	1	(1.10)	1	(2.94)	1	(1.59)	p= .09
Très mal	0	(0.00)	0	(0.00)	3	(4.76)	
Qualité des rapports avec les autres élèves							
Très bon	21	(23.08)	9	(26.47)	22	(34.92)	$X^2= 8.72$
Bon	54	(59.34)	19	(55.88)	27	(42.86)	dl= 8
Moyennement bon	14	(15.38)	6	(17.64)	11	(17.46)	p= .37
Mauvais	2	(2.20)	0	(0.00)	1	(1.59)	
Très mauvais	0	(0.00)	0	(0.00)	2	(3.17)	

*<0.05 **<0.01 ***<0.001

Utilisation des T.I.C.

Tableau 23

Répartition selon les effectifs (pourcentages) concernant les variables relatives à l'utilisation des T.I.C. ; au sein de nos trois sous-groupes.

Fréquence d'utilisation des T.I.C., au sein de nos trois sous-groupes.							
	Sous-groupe 1 « victimisation scolaire »		Sous-groupe 2 « cyber- victimisation »		Sous-groupe 3 « double victimisation »		Chi- carré
	n	%	n	%	n	%	
Fréquence d'utilisation de l'ordinateur/ téléphone							
Moins d'une h/j	4	(4.40)	0	(0.00)	3	(4.76)	$X^2 = 6.12$ dl= 6 p= .41
De une à deux h/j	14	(15.38)	3	(8.82)	7	(11.11)	
De deux à trois h/j	26	(28.57)	13	(38.24)	13	(20.63)	
Plus de trois h/j	47	(51.65)	18	(52.94)	40	(63.49)	
Fréquence d'utilisation des réseaux sociaux							
Moins d'une h/j	22	(24.18)	0	(0.00)	11	(17.46)	$X^2 = 11.55$ dl= 6 p= .07
De une à deux h/j	21	(23.08)	8	(23.53)	11	(17.46)	
De deux à trois h/j	23	(27.27)	12	(35.29)	18	(28.57)	
Plus de trois h/j	25	(27.47)	14	(41.18)	23	(36.51)	
Supervision parentale							
Jamais	55	(60.44)	20	(58.82)	43	(68.25)	$X^2 = 4.62$ dl= 6 p= .59
Rarement	20	(21.98)	8	(23.53)	12	(19.05)	
Parfois	11	(12.09)	6	(17.65)	7	(11.11)	
Souvent	5	(5.49)	0	(0.00)	1	(1.59)	
Assez souvent	0	(0.00)	0	(0.00)	0	(0.00)	
Presque tout le temps	0	(0.00)	0	(0.00)	0	(0.00)	
* < 0.05 ** < 0.01 *** < 0.001							

Relation aux autres et temps libre

Tableau 24

Répartition selon les effectifs (pourcentages) sur les variables concernant les relations aux autres ; au sein de nos trois sous-groupes.

Sous-Groupe 1								Sous-Groupe 2		Sous-Groupe 3		Chi-carré
« victimisation scolaire »								« cyber-victimisation »		« double victimisation »		
N		%		n		n		%		n		
Sentiment d'être apprécié												
Rejeté	1	(1.10)		0	(0.00)			3	(4.76)			X ² = 9.61 dl= 6 p= .14
Indifférent	12	(13.19)		2	(5.88)			5	(7.94)			
Apprécié	70	(76.92)		24	(70.59)			48	(76.19)			
Meneur	8	(8.79)		8	(23.53)			7	(11.11)			
Sentiment d'être accepté												
Oui	36	(39.56)		21	(61.76)			26	(41.27)			X ² = 14.24 dl= 6 p = <0.05*
Plutôt oui	52	(51.14)		12	(35.29)			29	(46.03)			
Plutôt non	2	(2.20)		1	(2.94)			8	(12.70)			
Non	1	(1.10)		0	(0.00)			0	(0.00)			
Sentiment d'être populaire												
Oui	4	(4.20)		5	(14.71)			7	(11.11)			X ² = 6.542 dl= 6 p= .37
Plutôt oui	37	(40.66)		12	(35.29)			19	(30.16)			
Plutôt non	33	(36.26)		13	(38.24)			28	(44.44)			
Non	17	(18.68)		4	(11.76)			9	(14.29)			
Sentiment d'être exclu												
Oui	0	(0.00)		0	(0.00)			3	(4.84)			X ² = 6.74 dl= 6 p= .35
Plutôt oui	6	(6.59)		2	(5.88)			3	(4.84)			
Plutôt non	35	(38.46)		12	(35.29)			20	(32.26)			
Non	50	(54.95)		20	(58.82)			36	(58.06)			
*<0.05 **<0.01 ***<0.001												

Temps libre

Tableau 25

Répartition selon les effectifs (pourcentages) concernant le temps libre des jeunes ; au sein de nos trois sous- groupes.

de nos trois sous-groupes:							
	Sous-Groupe 1 « victimisation scolaire »		Sous-Groupe 2 « cyber- victimisation »		Sous-Groupe 3 « double victimisation »		Chi-carré
	n	%	n	%	n	%	
Temps libre							
Seul	7	(7.69)	4	(11.76)	6	(9.52)	$X^2 = 2.94$ dl= 6 p= .82
Avec la famille	33	(36.26)	9	(26.47)	16	(25.4)	
Quelques copains	30	(32.97)	11	(32.35)	23	(36.51)	
Un groupe de copains	21	(23.08)	10	(29.41)	18	(28.57)	
Activités extra- scolaires							
Oui	73	(80.22)	24	(70.59)	46	(73.00)	$X^2 = 1.74$ dl= 2 p= .42
Non	18	(19.78)	10	(29.41)	17	(27.00)	
Types d'activités extra-scolaires							
Individuels	37	(50.68)	11	(45.83)	19	(42.22)	$X^2 = 4.91$ dl= 6 p= .56
Collectifs	19	(26.03)	5	(20.83)	17	(37.78)	
Les deux	15	(20.55)	8	(33.33)	8	(17.78)	
Autres	2	(2.74)	0	(0.00)	1	(2.22)	
* <0.05 ** <0.01 *** <0.001							