L'EFFET DE LA COMPRÉHENSION DES ÉMOTIONS SUR LES DIFFÉRENTS RÔLES QUE PEUVENT PRENDRE LES JEUNES D'ÂGE SCOLAIRE DANS DES CONTEXTES DE CYBERINTIMIDATION

THÈSE PRÉSENTÉE À LA
FACULTÉ DES ÉTUDES SUPÉRIEURES ET DE LA RECHERCHE
EN VUE DE L'OBTENTION
DU DOCTORAT PROFESSIONNEL EN PSYCHOLOGIE

PAR IRÈNE CARON

ÉCOLE DE PSYCHOLOGIE
FACULTÉ DES SCIENCES DE LA SANTÉ ET
DES SERVICES COMMUNAUTAIRES
UNIVERSITÉ DE MONCTON
AOÛT 2024

COMPOSITION DU JURY

Président du jury :	Mylène Lachance-Grzela, Ph. D. Université de Moncton
Directeur de thèse :	Jacques Richard, Ph. D. Université de Moncton
Examinatrice interne :	Annie Roy-Charland, Ph. D. Université de Moncton
Examinatrice externe :	Élizabeth Harvey, Ph. D. Université Saint-Anne

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier profondément tous les gens qui ont contribué à la réalisation de ce projet de recherche au cours des dernières années. Tout d'abord, je tiens à remercier le District scolaire francophone du Nord-Ouest d'avoir rendu la cueillette de données possible dans vos écoles. Merci aux directeurs, aux enseignants, aux élèves et aux parents d'avoir accepté de participer à l'étude. Grâce à vous, l'ajout de connaissances dans le domaine de la psychologie a été un succès et nous n'aurions pas pu atteindre ce bel objectif sans vous.

Un énorme merci à Dr Jacques Richard, mon directeur de thèse et Dre Annie Roy-Charland, mon examinatrice interne, qui ont su me guider et m'appuyer tout au long de mon parcours. Vous avez su rendre le déroulement du projet une expérience mémorable et j'apprécie grandement tout le temps, la patience et le support dont vous m'avez accordé. Vos commentaires constructifs ont également permis d'enrichir la qualité de la présente thèse doctorale et je vous en suis très reconnaissante. J'aimerais également remercier mon examinatrice externe, Dre Élizabeth Harvey, d'avoir accepté prendre de son temps pour lire ce document, en m'offrant une rétroaction utile pour la préparation à la soutenance. J'aimerais également souligner les contributions des assistantes de recherche, Kristen Caron et Kayla Martin, qui ont été d'une grande aide lors de la collecte de données au sein des écoles. Je tiens également à remercier Dre Andréanne Charbonneau pour sa disponibilité et son assistance face aux concepts statistiques.

Un merci spécial à mes proches qui ont su m'écouter et m'épauler dans les moments les plus difficiles et qui ont toujours cru en moi. Plus précisément, merci à mon père, Luc Caron ; ma mère, Myette Caron ; mon frère, Cédric Caron ; et mon partenaire, Patrick Collin. Merci également à mes deux collègues qui ont cheminé et traversé ces étapes avec moi, Vanessa Hyslop et Iza Drapeau. Je suis choyée d'avoir été aussi bien entourée tout au long de mon cheminement et mon expérience n'aurait pas été la même sans vous. Finalement, merci à tous mes ami(e)s qui sauront se reconnaitre, pour votre support et vos encouragements. À tous, sachez que votre présence a été d'une grande importance pour l'aboutissement de ce projet.

Finalement, merci à tous ceux et celles qui déploient des efforts pour lutter contre l'intimidation et la cyberintimidation. Ensemble, nous parvenons à faire la différence.

SOMMAIRE

Compte tenu l'ampleur grandissante des technologies, la cyberintimidation est devenue une problématique préoccupante s'avérant particulièrement prévalente chez les jeunes d'âge scolaire. La cyberintimidation étant un concept parallèle à l'intimidation traditionnelle, cette forme d'intimidation possède toutefois des caractéristiques qui lui sont propres, pouvant engendrer des conséquences encore plus importantes chez les individus y étant impliqués. Comme l'intelligence émotionnelle joue un grand rôle au niveau du développement des stratégies d'adaptation et des relations saines avec les autres, celle-ci est considérée comme un élément déterminant en ce qui concerne l'implication dans les phénomènes d'intimidation et de cyberintimidation. Malgré le fait que la littérature ait démontré la présence de liens entre la cyberintimidation et plusieurs composantes émotionnelles, le lien entre la cyberintimidation et la compréhension des émotions a toutefois été peu étudié à notre connaissance. La présente étude a donc examiné les habiletés de compréhension des émotions, selon les composantes du modèle de Pons et al. (2004), des enfants impliqués dans la cyberintimidation. L'échantillon est composé de 237 élèves de la 4e à la 6e année des écoles du District scolaire francophone du Nord-Ouest du Nouveau-Brunswick. Nos résultats démontrent une relation négative entre la compréhension des émotions et la cyberintimidation. Plus précisément, les analyses de régression simple suggèrent que moins les enfants comprennent les émotions, plus ils cyberintimident ou sont cybervictimisés. Aucune différence significative de genre n'est observée. Les résultats de cette étude contribuent à l'avancement des connaissances en psychologie en informant les professionnels travaillant auprès des jeunes d'âge scolaire sur l'importance à accorder au développement des compétences émotionnelles chez ces derniers, entre autres afin de prévenir la cyberintimidation à l'école.

Mots clés : cyberintimidation, cyberintimidateurs, cybervictimes, intelligence émotionnelle, compréhension des émotions, enfants

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS iii
SOMMAIRE iv
TABLE DES MATIÈRES v
LISTE DES TABLEAUX vii
CHAPITRE I 1
Introduction 1
1.1 L'intimidation traditionnelle et la cyberintimidation 3
1.1.1 Définition de l'intimidation traditionnelle 3
1.1.2 Définition de la cyberintimidation 3
1.1.3 Définition des rôles 4
1.1.3.1 Contexte d'intimidation traditionnelle 4
1.1.3.2 Contexte de cyberintimidation. 5
1.1.4 Différences de genre et d'âge 6
1.1.4.1 Genre 6
1.1.4.2 Âge 7
1.1.5 Conséquences 8
1.1.6 Facteurs de protection 8
1.2 L'intelligence émotionnelle 10
1.2.1 La compréhension des émotions 11
1.2.2.1 Différences de genre 12
1.2.2.2 Les stades et les composantes de compréhension des émotions 12
1.3 Objectifs et hypothèses 15
CHAPITRE II 17
Méthode 17
2.1 Participants 17
2.2 Instruments de mesure 18
2.2.1 « Cyberbullying Test » 18
2.2.2 Test de compréhension des émotions (TEC) 19
2.3 Procédure 20
CHAPITRE III 23
Résultats 23

3.1 Analyses de fiabilité 23
3.1.1 « Cyberbullying Test » 23
3.1.2 Test de compréhension des émotions (TEC) 23
3.2 Analyses descriptives 23
3.3 Vérification des postulats 24
3.4 Analyses statistiques 25
3.4.1 Régressions simples 25
3.4.1.1 Objectif 1 25
3.4.1.2 Objectif 2 25
3.4.2 Taux de réussite pour chaque composante de la compréhension des émotions 26
3.4.3 ANOVAS 26
3.4.3.1 Objectif 3 26
CHAPITRE IV 28
Discussion 28
4.1 Lien entre les résultats et la littérature 28
4.1.1 Cybervictimisation 28
4.1.2 Cyberintimidation 30
4.1.3 Interprétation des résultats obtenus 31
4.1.4 Composantes 33
4.1.5 Effet de genre 35
4.2 Forces méthodologiques 36
4.3 Limites 37
4.4 Avenues de recherches futures et implications pratiques 38
4.5 Conclusion 39
Références 43
ANNEXE A 59
ANNEXE B 67
ANNEXE C 70

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1. Les statisitiques descriptives des variables à l'étude.....40
Tableau 2. Les corrélations de Pearson pour les comportements de cybervictimisation et de cyberintimidation en fonction des composantes du modèle de la compréhension des émotions 41
Tableau 3. Régressions simples pour chacune des composantes du modèle de la compréhension des émotions 42

CHAPITRE I

Introduction

L'intimidation en milieu scolaire est un problème significatif et prévalent dans les écoles, ayant été reconnu comme un problème de santé publique mondial (Jimerson et al., 2009). Entre 10 % et 30 % des élèves en provenance de nombreux pays rapportent avoir été victimes d'intimidation en milieu scolaire (Richard et al., 2012). Dès la maternelle, 10-14% des élèves figurent à la fois comme intimidateur et victime, tandis que 4-17% intimident, mais ne sont pas victimisés (Jansen et al., 2012). Ce phénomène s'avère très préoccupant considérant son émergence précoce et ses impacts multiples chez les jeunes d'âge scolaire (Vlachou et al., 2011). De nos jours, les communications électroniques se font de plus en plus présentes, faisant partie intégrante de la vie de jeunes enfants. La nouvelle technologie a donc contribué à ajouter au phénomène complexe de l'intimidation en faisant émerger une nouvelle forme de violence partout à travers le monde, soit la cyberintimidation (Kokkinos et al., 2013). En raison des différentes conceptualisations de la cyberintimidation ainsi que les diverses façons de la mesurer, les taux de prévalence ont tendance à varier (Farrington et al., 2023). Au niveau mondial, au moins un enfant sur cinq serait impliqué dans un rôle relatant de la cyberintimidation (Zych et al., 2015). Au Canada, environ 24 à 26% des jeunes Canadiens cyberintimident et 38 à 48% sont cybervictimisés, d'après des questionnaires auto-rapportés (Farrington et al., 2023). Kwan et Skoric (2013) décrivent trois caractéristiques qui différencient la cyberintimidation de l'intimidation traditionnelle : tout d'abord, une plus grande audience peut être témoin de l'humiliation de la victime, ensuite, le contenu abusif peut être disponible sur une longue période et finalement, l'anonymat est facilité.

Malgré la grande controverse présente dans la littérature en ce qui concerne la définition de l'intelligence émotionnelle, les chercheurs s'entendent pour dire que l'intelligence émotionnelle permet aux gens de développer des stratégies d'adaptation et de développer des relations saines avec les autres (Zarifsanaiey et al., 2022). Cette forme d'intelligence est donc considérée comme un élément différentiel chez les enfants d'âge scolaire impliqués ou non impliqués dans des comportements de cyberintimidation et d'intimidation (par exemple Den Hamer et Konijn, 2016; Herazo-Beltrán et al., 2019; Rueda et al., 2022; García-Sancho et al., 2014). Cependant, un plus grand nombre d'études

ont étudié le lien entre l'intelligence émotionnelle et l'intimidation traditionnelle et peu d'études se sont concentrées sur le lien entre l'intelligence émotionnelle et la cyberintimidation (Baroncelli et Ciucci, 2014). D'après ce qui est connu à cet effet, plusieurs composantes émotionnelles jouent un rôle important dans les épisodes de cyberintimidation, telles que la perception des émotions (Ciucci et al., 2014; Gül et al., 2019; Garaigordobil, 2017), la régulation des émotions (Arató et al., 2020; Baroncelli et Ciucci, 2014; Garaigordobil, 2017; Martínez-Monteagudo et al., 2019; Cañas et al., 2020), l'empathie (Arató et al., 2020) et la compréhension des émotions (Martínez-Monteagudo et al., 2019; Garaigordobil, 2017; Cañas et al., 2020). Cependant, comparativement aux autres composantes émotionnelles, la compréhension des émotions est une composante ayant seulement été étudiée dans le cadre de modèles d'intelligence émotionnelle au sens large. De ce fait, peu d'études ont étudié le lien entre la compréhension des émotions et les comportements de cyberintimidation dans la littérature et à notre connaissance, aucune étude existante ne s'est concentrée seulement à examiner la compréhension des émotions en lien avec les comportements de cyberintimidation chez les jeunes d'âge scolaire. De plus, la plupart des études étudiant le lien entre l'intelligence émotionnelle et la cyberintimidation ont été effectuées auprès des adolescents, typiquement en lien avec la régulation émotionnelle. Selon le modèle d'intelligence émotionnelle de Salovey-Mayer (1990), comme la compréhension des émotions s'avère un prérequis à l'acquisition de la régulation émotionnelle, inclure un aspect préventif en se concentrant sur cette composante et sur un échantillon d'enfants plus jeunes s'avère une avenue de recherche pertinente. De plus amples détails concernant ce modèle d'intelligence émotionnelle seront présentés dans une section ultérieure de la présente thèse.

Comme la cyberintimidation est devenue un phénomène fréquent chez les jeunes, ayant été déclaré comme un problème mondial survenant à différents stades de l'éducation (Kowalski et al., 2014) et que celui-ci occasionne des conséquences majeures chez les enfants impliqués, il importe de s'y attarder davantage. D'ailleurs, les élèves rapportent ressentir un manque de préparation de la part des parents et des enseignants lorsqu'ils nécessitent de l'aide pour faire face à des problèmes relatant de la cyberintimidation (Mark et Ratliffe, 2011). Familiariser et former adéquatement l'entourage familial et scolaire des jeunes est donc nécessaire, afin d'assurer qu'ils reçoivent le soutien dont ils ont besoin.

De plus, comme les préadolescents sont plus réticents à partager avec un adulte leurs problèmes vécus en ligne, comparativement aux problèmes qu'ils vivent en contexte social, ils auraient davantage tendance à utiliser des stratégies d'adaptation maladaptatives dans un contexte de cyberintimidation et d'adopter plus fréquemment le double rôle du cyberintimidateur et de la cybervictime (Kokkinos et al., 2013). Finalement, puisque la littérature s'est surtout intéressée aux adolescents, il est nécessaire d'examiner la présence du phénomène chez les enfants, considérant leurs habiletés cognitives moins développées et leur difficulté plus accrue à réguler leurs émotions (Vlachou et al., 2011). Avant de s'attarder aux conséquences et aux facteurs de protection pouvant permettre de prévenir l'implication des individus dans des contextes de cyberintimidation, il importe de bien distinguer l'intimidation traditionnelle de la cyberintimidation et de définir chacun des groupes pouvant y être impliqué.

1.1 L'intimidation traditionnelle et la cyberintimidation

1.1.1 Définition de l'intimidation traditionnelle

Dan Olweus, chercheur pionner dans le domaine, a défini l'intimidation comme suit : « il s'agit d'un comportement agressif, dans le but de nuire intentionnellement à autrui, qui se manifeste à plusieurs reprises, sur une longue période, à l'intérieur d'une relation interpersonnelle caractérisée par un déséquilibre de pouvoir » (Olweus et Limber, 1999, cité dans Vlachou et al., 2011). Sa définition inclut donc trois caractéristiques essentielles, soit l'intention de faire du mal, la répétition ainsi que le déséquilibre de pouvoir (Olweus, 1997). De plus, il est à noter que l'intimidation traditionnelle se produit fréquemment sans provocation évidente et que les actions inappropriées des agresseurs peuvent se manifester de plusieurs façons, telles que physique (ex. : frapper, donner des coups de pied, coups de poing, etc.), verbale (ex. : menacer, ridiculiser, inventer des rumeurs au sujet d'autrui, etc.), ou relationnelle (isoler ou exclure autrui d'un groupe) (Olweus et Limber, 1999, cité dans Vlachou et al., 2011; Lagerspetz et al., 1988).

1.1.2 Définition de la cyberintimidation

Une grande majorité des gens impliqués dans la cyberintimidation déclarent aussi l'être dans un contexte d'intimidation traditionnelle (Görzig et Machackova, 2015). Selon l'étude d'Athanasiades et al. (2016) ayant étudié plusieurs facteurs de risque pour l'implication dans la cyberintimidation (utilisation de l'Internet, approche parentale,

intimidation, victimisation, genre et empathie), l'implication dans l'intimidation traditionnelle est parmi ces facteurs, la variable la plus prévisible de l'implication dans la cyberintimidation (Athanasiades et al., 2016). Dans la littérature, il est à noter qu'aucun consensus n'est atteint en ce qui concerne la définition de la cyberintimidation et un débat est encore présent à savoir si la cyberintimidation devrait être considérée comme une forme d'intimidation traditionnelle ou si elle devrait plutôt être considérée comme une forme d'intimidation distincte (Evangelio et al., 2022).

La cyberintimidation se définit généralement par des actions utilisant les technologies de l'information et de la communication pour communiquer des messages hostiles ou pour nuire à autrui (Bauman, 2011; Tokunaga, 2010). La cyberintimidation peut se manifester sous différentes formes spécifiques, par exemple, l'agression (en anglais « *flaming* » : attaques personnelles), le harcèlement (ex. : comportement discriminatoire), le dénigrement (ex. : diffusion d'informations diffamatoires), la mascarade (ex. : se présenter comme étant quelqu'un d'autre), la tricherie ou la fraude (ex. : diffusion d'informations privées), l'exclusion sociale (ex. : mettre quelqu'un à part), le cyberharcèlement (ex. : terroriser autrui) (Bauman, 2011), etc. Plusieurs termes, par exemple la cyberagression, sont également reliés à la cyberintimidation. Selon certains chercheurs, la cyberagression de son côté, s'apparente à la cyberintimidation, en se manifestant elle aussi par des actions nuisibles intentionnelles via les plateformes technologiques, mais se distingue de la cyberintimidation en excluant le déséquilibre de pouvoir ou la répétition (Bauman et Baldasare, 2015).

1.1.3 Définition des rôles

La littérature indique que les individus impliqués dans les épisodes d'intimidation traditionnelle et de cyberintimidation peuvent prendre plusieurs rôles. Dans le cadre de cette présente thèse doctorale, une attention particulière sera portée aux rôles les plus fréquemment étudiés dans la littérature, soit le rôle de l'intimidateur et de la victime. Dans un contexte de cyberintimidation, il s'agit donc du cyberintimidateur et de la cybervictime.

1.1.3.1 Contexte d'intimidation traditionnelle. Pour donner un bref aperçu et un portrait non exhaustif des caractéristiques des individus adoptant différents rôles dans un contexte d'intimidation traditionnelle, la littérature indique entre autres que les intimidateurs sont généralement définis comme étant des individus percevant l'agressivité

positivement et qui utilisent souvent la violence pour résoudre des situations problématiques ou encore pour obtenir ce qu'ils désirent (Carney et Merrell, 2001). Ces individus sont fréquemment perçus comme étant plus forts que leurs victimes et démontrent peu de chaleur et d'empathie dans leurs interactions avec les autres (Roseth et Pellegrini, 2010). Ils ont également tendance à détenir une faible estime de soi (Baldry et al., 2015) ainsi que des traits pathologiques (ex. : machiavélisme, narcissisme, etc.) (Guo, 2016). De plus, ceux-ci présentent de pauvres compétences socio-émotionnelles comparativement à leurs pairs et semblent être moins avantagés intellectuellement (Vlachou et al., 2011).

Une victime est généralement une personne faisant l'expérience d'actes d'agression de la part d'autrui (Monks et al., 2003). Ces individus sont majoritairement visés par les intimidateurs car ils sont perçus comme étant des individus plus passifs, ayant moins recours à l'affirmation de soi (Espelage et Asidao, 2001). Ils ont également moins confiance en eux et détiennent une faible estime de soi (Griffin et Gross, 2004).

1.1.3.2 Contexte de cyberintimidation. De façon similaire aux rôles présentés ci-haut, les cyberintimidateurs sont ceux commettant des torts à autrui par l'entremise des plateformes technologiques et les cybervictimes sont celles subissant les actes d'agression. Les cyberintimidateurs ont démontré partager des patrons de traits psychologiques et des comportements problématiques similaires aux intimidateurs traditionnels (Görzig, 2011 ; Ybarra et Mitchell 2004). Cependant, ils diffèrent sur certains aspects, par exemple au niveau de leurs motivations et de leur statut social (Vlachou et al., 2011), en raison du contexte virtuel. En effet, la recherche démontre que les individus ont tendance à se comporter différemment dans un contexte leur permettant de préserver leur anonymat (Kwan et Skoric, 2013). Cet anonymat ouvre donc la porte à un plus grand échantillon de cyberintimidateurs potentiels, comparativement aux intimidateurs traditionnels. L'anonymat et les compétences technologiques peuvent donc être une forme de pouvoir pour les cyberintimidateurs (Kwan et Skoric, 2013), contrairement à un contexte d'intimidation traditionnel, qui place à l'inverse l'apparence et la force physique de l'intimidateur à l'avant-plan (Postmes et Spears, 1998). Les différentes caractéristiques des cyberintimidateurs et des cybervictimes seront présentées plus en détail tout au long des sections suivantes.

1.1.4 Différences de genre et d'âge

1.1.4.1 Genre. Dans la littérature, plusieurs études d'observation démontrent que les différences de genre quant à l'implication dans des contextes de cyberintimidation s'avèrent plutôt inconsistantes. Tout d'abord, aucune différence de genre ne semble distinguer les garçons et les filles quant à la cybervictimisation (Sorrentino et al., 2019). En ce qui concerne la cyberintimidation, plusieurs chercheurs ont déterminé que les garçons seraient plus impliqués dans la perpétuation des comportements de cyberintimidation (par exemple Ang et Goh, 2010; Wang et al., 2012), d'autres ont conclu que les filles y seraient plutôt impliquées (par exemple Bauman et al., 2013; Rivers et Noret, 2010), tandis que d'autres n'ont pas trouvé de différences de genre à cet effet (par exemple Bauman, 2010; Wright et Li, 2013).

Afin d'éclaircir les différences de genre au niveau de l'implication dans des contextes de cyberintimidation, Wright (2020) s'est intéressé aux traits pouvant différencier les filles et les garçons. Les traits masculins étant caractérisés par de l'individualisme, l'affirmation de soi, la prise de risque, la dominance sociale et l'agressivité, les traits féminins sont de leur côté caractérisés par de la chaleur, de la sensibilité et de l'altruisme (Maccoby, 1998). Comme le genre renvoie aux rôles, aux comportements et aux identités construits par la société pour représenter les hommes, les femmes, etc. (Gouvernement du Canada, 2023), les individus se réfèrent aux normes sociétales pour guider leurs comportements et pour mieux correspondre au genre auquel ils s'identifient. De ce fait, il n'est pas surprenant que certaines études aient démontré une plus grande implication de la part des filles dans les épisodes de cyberintimidation, comme leurs comportements d'intimidation sont socialement moins acceptés que ceux des garçons (Vlachou et al., 2011) et que les intimidatrices ont tendance à perpétuer des actes d'agression de façon plus isolée, en ayant plutôt recours à la cyberintimidation grâce à l'anonymat qu'elle permet (Price et Dalgleish, 2010; Tokunaga, 2010). Cependant, il va également de pair que d'autres études indiquent plutôt que les garçons auraient davantage tendance à s'impliquer dans des épisodes de cyberintimidation, cet aspect pouvant être lié aux différents traits auxquels correspond le genre masculin, tels que la dominance sociale et l'agressivité. Quant à l'étude de Wright (2020), celle-ci éclaire la littérature en soulignant l'importance de considérer non seulement le genre dans les études s'intéressant

à ce sujet dans un contexte de cyberintimidation, mais de considérer également les traits féminins et masculins, les différentes formes que peut prendre la cyberintimidation, ainsi que les technologies utilisées par les individus pour perpétuer ces différents comportements. En général, les résultats de l'étude quant à l'implication des garçons et des filles dans la cyberintimidation varient en fonction du type de comportement de cyberintimidation étudié (cyberagression relationnelle, verbale ou piratage informatique) et du moyen technologique utilisé (téléphones portables, réseaux sociaux, et consoles de jeux vidéo) et les auteurs concluent que les traits féminins et masculins, en d'autres mots, la conformité aux traits traditionnellement genrés, sont plus déterminants que le genre en tant que tel dans la perpétuation de certains comportements de cyberintimidation en lien avec l'utilisation de certains moyens technologiques (Wright, 2020).

1.1.4.2 Âge. La prévalence de l'implication dans la cyberintimidation chez les garçons et les filles semble également varier en fonction de l'âge. Par exemple, selon la méta-analyse de Barlett et Coyne (2014), les filles auraient tendance à être impliquées dans la cyberintimidation à un plus jeune âge, tandis que plus de garçons y seraient impliqués en vieillissant. Cependant, la revue systématique d'Evangelio et al. (2022) soulève que les garçons auraient tendance à être davantage cybervictimisés à l'école intermédiaire (Machimbarrena et Garaigordobil, 2018) et les auteurs mentionnent qu'une autre revue systématique indique que davantage de filles seraient cybervictimisées en vieillissant (Heiman et Olenik-Shemesh, 2015).

La variable du genre mis à part, la littérature indique que la cyberintimidation est présente à différents stades du parcours scolaire des enfants (Kowalski et al., 2014; Peter et Petermann, 2018). La cyberintimidation semble atteindre un pic entre la 6e et 8e année scolaire et s'étendre jusqu'à l'âge adulte (Kowalski et al., 2014). En effet, l'étude de Price et Dalgleish, (2010) indique que les jeunes de 13 et 14 ans sont ceux étant davantage impliqués dans la cyberintimidation. Toutefois, certaines études plus récentes indiquent que la cybervictimisation est davantage prévalente chez les jeunes de la 4e à la 6e année, comparativement aux niveaux plus élevés (Aizenkot et Kashy-Rosenbaum, 2019). Enfin, une étude suggère que la moitié des jeunes ont leur propre téléphone portable à 10 ans (Ofcom, 2020, cité dans Evangelio et al., 2022), ce qui les met déjà à risque d'être exposés à la cyberintimidation.

1.1.5 Conséquences

Évidemment, la cyberintimidation peut entraîner plusieurs conséquences néfastes sur les enfants. Pour donner un aperçu des impacts que peut avoir cette problématique chez les jeunes, les cybervictimes sont plus à risque d'être atteintes de troubles de santé mentale, tels que la dépression (Feinstein et al., 2014), l'anxiété sociale et les troubles affectifs (Patchin et Hinduja, 2006). Elles sont également plus à risque de détenir une faible estime de soi et d'avoir des idéations suicidaires (Tokunaga, 2010). Malgré le fait que les cybervictimes vivent des conséquences similaires aux victimes d'intimidation traditionnelle, telles que la confusion, la peur, la honte et la culpabilité (Patchin et Hinduja, 2012), celles-ci démontrent cependant vivre plus de difficultés au niveau de l'ajustement psychosocial, comparativement aux victimes d'intimidation traditionnelle. En effet, les cybervictimes rapportent davantage de difficultés sociales et émotionnelles, telles que l'isolement et des déficits au niveau de la régulation émotionnelle (Elipe et al., 2015).

Comparativement aux individus n'étant pas impliqués dans la cyberintimidation, les cyberintimidateurs de leur côté démontrent plus de comportements agressifs, de symptômes anxieux, de symptômes dépressifs, ainsi qu'une faible estime de soi (Evangelio et al., 2022) et sont plus à risque d'abus de drogues et d'alcool (Kowalski et al., 2014), de conduite criminelle, de développer une dépendance aux technologies et de s'absenter de l'école (Ybarra et al., 2007).

En général, il est à noter que les problèmes psychologiques et comportementaux associés à la cyberintimidation ont tendance à être plus dommageables que ceux associés à l'intimidation traditionnelle, en raison de l'anonymat et de la fréquence ou de la durée des comportements d'intimidation que rendent possible les technologies (Kowalski et al., 2019).

1.1.6 Facteurs de protection

Afin de prévenir l'implication des individus dans des contextes de cyberintimidation et d'éviter les conséquences qui y sont associées, plusieurs facteurs de protection sont identifiés dans la littérature. Par exemple, l'influence des pairs (Fridh et al., 2015) et l'implication des parents (Kowalski et al., 2019) sont des facteurs ressortant fréquemment dans la littérature, ayant un grand rôle à jouer au niveau de la prévention de

l'implication dans la cyberintimidation. L'intelligence émotionnelle est un autre facteur de protection identifié dans la littérature et faisant l'objet de la présente thèse doctorale.

En effet, plusieurs études ont démontré que l'intelligence émotionnelle serait un facteur protecteur contre les conséquences négatives associées à l'intimidation et à la cyberintimidation (par exemple Resurrección et al., 2014 ; Turliuc et al., 2020 ; Zych et al., 2017 ; Elipe et al., 2015) comme les individus ayant un plus haut niveau d'intelligence émotionnelle seraient davantage outillés à mieux gérer les expériences négatives (Gomez-Baya et al., 2017). Par exemple, l'étude de Turliuc et al. (2020) démontre que de bonnes stratégies de régulation émotionnelle peuvent jouer un rôle modérateur sur les symptômes dépressifs associés à la cyberagression. L'étude d'Elipe et al. (2015) suggère également que l'intelligence émotionnelle jouerait un rôle modérateur sur l'impact émotionnel vécu en lien avec la cybervictimisation. Leurs ouvrages démontrent donc non seulement l'importance de l'intelligence émotionnelle et entre autres de la régulation émotionnelle comme facteur de protection contre l'implication dans les épisodes de cyberintimidation, mais l'acquisition de cette forme d'intelligence serait aussi bénéfique pour agir contre les impacts psychologiques néfastes associés à la cyberintimidation (Turliuc et al., 2020).

Il importe donc de prendre conscience de ces facteurs de protection afin de créer des programmes qui sont adaptés et efficaces et afin d'améliorer les programmes actuels, en incluant la prévention, l'intervention primaire (afin de prévenir la consolidation de la problématique) et l'intervention secondaire (afin de minimiser l'impact sur les personnes impliquées, lorsque la problématique est déjà consolidée) (Garaigordobil, 2015). Selon une méta-analyse récente (Evangelio et al., 2022), seulement huit articles ont étudié l'efficacité des programmes contre la cyberintimidation chez les jeunes adolescents. Les programmes d'intervention courants visant à réduire l'intimidation traditionnelle et la cyberintimidation semblent efficaces, mais les tailles d'effets s'avèrent plutôt petites et l'efficacité dépend des composantes des programmes (Zych et al., 2015). Comme plusieurs revues systématiques et méta-analyses ont largement démontré l'efficacité des interventions visant à promouvoir l'intelligence émotionnelle (Sprung et al., 2015) et la compétence socioémotionnelle (Durlak et al., 2011) et que celles-ci se sont même avérées efficaces pour diminuer les comportements d'intimidation et de cyberintimidation (Postigo-Zegarra et al., 2019 ; Schoeps et al., 2018), l'emphase mise sur le développement

des composantes émotionnelles dans l'élaboration des programmes luttant contre la cyberintimidation pourrait contribuer à promouvoir leur efficacité.

1.2 L'intelligence émotionnelle

Comme mentionné ci-haut, une controverse existe dans la littérature quant à la définition de l'intelligence émotionnelle et des chevauchements quant à la définition de plusieurs autres termes semblables sont présents. De ce fait, aucun consensus n'est présentement disponible. Pour l'instant, deux grandes lignes de recherche font l'état de la littérature concernant l'intelligence émotionnelle (Petrides et al., 2016). Les auteurs œuvrant à ce sujet la définissent soit comme étant une compétence « *ability emotional intelligence (AEI) »* ou un trait *« trait emotional intelligence (TEI) »* (Petrides et Furnham, 2003). En dépit du débat, un plus bas niveau d'intelligence émotionnelle à la fois en tant que trait (Baroncelli et Ciucci, 2014) et en tant que compétence (Garaigordobil, 2017 ; Martínez-Monteagudo et al., 2019 ; Cañas et al., 2020) a démontré être un prédicteur significatif de l'implication dans la cyberintimidation.

Basés sur ces deux conceptions, plusieurs définitions et modèles théoriques ont été développés pour définir l'intelligence émotionnelle. Salovey et Mayer (1990) sont les premiers chercheurs à avoir développé un cadre théorique du construit (Bru-Luna et al., 2021) et les seuls à conceptualiser l'intelligence émotionnelle uniquement comme une compétence en soi. Comme leur modèle est le seul à notre connaissance, à inclure la compréhension des émotions comme composante émotionnelle et que plusieurs études utilisent des questionnaires qui mesurent des compétences qui réfèrent à celles proposées dans le modèle de Salovey et Mayer (1990), une attention particulière sera portée sur ce cadre conceptuel. Selon les auteurs, l'intelligence émotionnelle conceptualisée comme une compétence fait référence à un ensemble de capacités cognitives, incluant la perception des émotions, l'utilisation des émotions pour faciliter la pensée, la compréhension des émotions ainsi que la gestion ou la régulation des émotions, permettant à l'individu de traiter l'information et de prendre des décisions (Mayer et al., 2016). Leur modèle a été révisé en 2016 et les auteurs expliquent que ces quatre domaines de résolution de problèmes interreliés représentent une hiérarchie développementale nécessaire pour le raisonnement émotionnel. Cela étant dit, pour qu'une personne soit considérée comme étant émotionnellement intelligente, elle doit avoir acquis ces quatre grands domaines. La

perception des émotions étant un domaine de résolution de problème de base agit donc comme prérequis à l'utilisation des émotions pour faciliter la pensée, qui figure à son tour comme prérequis pour la compréhension des émotions, pour finalement arriver à un domaine de résolution de problèmes plus avancé, soit la régulation des émotions.

Basées sur ce modèle d'intelligence émotionnelle, quelques études effectuées chez les adolescents démontrent que les cyberintimidateurs détiennent de faibles niveaux de régulation émotionnelle (Garaigordobil, 2017). Toutefois, l'étude de Martínez-Monteagudo et al. (2019) et celle de Cañas et al. (2020) basées également sur le modèle d'intelligence émotionnelle de Mayer et al. (2016) suggèrent plutôt que de faibles niveaux de compréhension des émotions et de régulation des émotions caractérisent à la fois les cyberintimidateurs et les cybervictimes.

1.2.1 La compréhension des émotions

La compréhension des émotions réfère à la capacité de l'individu à comprendre ses propres émotions et celles des autres. Selon le modèle d'intelligence émotionnelle de Mayer et al. (2016), la compréhension des émotions comprend plusieurs types de raisonnement. Par exemple, cette composante émotionnelle comprend la capacité à reconnaitre les différences culturelles dans l'évaluation des émotions ; à comprendre comment un individu peut se sentir dans certaines situations ; à reconnaitre les transitions probables entre les émotions, comme le passage de la colère à la satisfaction ; à comprendre les émotions complexes et mixtes ; à différencier les humeurs des émotions ; à évaluer les situations qui sont susceptibles de générer des émotions ; à déterminer les antécédents, les significations et les conséquences des émotions ; ainsi qu'à étiqueter les émotions et à reconnaitre les relations entre elles (Mayer et al., 2016). Le développement de ces compétences au début de l'enfance permet aux enfants de communiquer leurs propres sentiments, de reconnaitre le rôle des émotions dans les situations sociales et de discerner les relations causales entre les événements interpersonnels et les émotions (Tully et al., 2015). La compréhension des émotions est donc associée aux habiletés sociales et aux comportements prosociaux (Ensor et al. 2011), ainsi qu'à une diminution des comportements externalisés, agressifs et oppositionnels (Schultz et al., 2004), comme mentionné par Castro et al. (2016). La compréhension des émotions des enfants peut être façonnée par des stratégies de socialisation explicites, telles que des discussions et de

l'enseignement direct sur les situations émotionnelles, ainsi que des processus indirects de socialisation, comme les manifestations affectives des parents et leurs réactions face aux émotions de leurs enfants (Denham et al., 2002).

1.2.2.1 Différences de genre. Tout comme les différences de genre quant à l'implication dans des contextes de cyberintimidation, les différences de genre quant à la compréhension des émotions s'avèrent également controversées dans la littérature. Par exemple, certaines études effectuées chez de jeunes enfants âgés de trois à six ans ont rapporté une meilleure performance des filles sur leur niveau de compréhension des émotions en comparaison aux garçons (Brown et Dunn, 1996; Dunn et al., 1991) à l'aide d'entrevues semi-structurées. Cependant, l'étude plus récente de Fidalgo et al. (2018) suggère que la compréhension des émotions, évaluée selon le Test de compréhension des émotions (TEC) de Pons et al. (2004), qui sera présenté dans la section suivante, ne diffère pas entre les garçons et les filles âgés de trois à huit ans.

1.2.2.2 Les stades et les composantes de compréhension des émotions. À la suite des travaux effectués par Salovey et Mayer durant les années 1990, plusieurs chercheurs ont continué leurs ouvrages sur l'intelligence émotionnelle ainsi que sur des composantes émotionnelles spécifiques. Entre autres, Pons et al. (2004) se sont inspirés de la littérature antérieure et se sont intéressés particulièrement au développement de la compréhension des émotions chez les enfants, en élaborant un test pour mesurer spécifiquement cette composante. Bien que les auteurs reconnaissant l'impact de l'interaction entre l'individu et son environnement dans le développement de la compréhension des émotions, il est à noter que d'un point de vue théorique, ce test considère l'acquisition de cette composante émotionnelle uniquement comme étant développementale. Comme ce test est le seul à notre connaissance, permettant d'évaluer la compréhension des émotions basée sur un modèle théorique spécifique chez les jeunes d'âge scolaire, une attention particulière sera portée au cadre conceptuel de ces auteurs tout au long des sections qui suivent.

Selon Pons et al. (2004), la compréhension des émotions comprend neuf composantes émotionnelles pouvant former trois grands stades. L'évolution de la compréhension des émotions se déroule progressivement entre l'âge de 3 et 11 ans et les trois groupes établis par Pons et ses collaborateurs suggèrent une organisation causale. Le

premier stade est formé de trois composantes. Tout d'abord, celui-ci comprend la composante de reconnaissance, qui débute vers l'âge de 3-4 ans, lorsque l'enfant est en mesure de reconnaitre des expressions faciales de base (joie, tristesse, peur et colère), à l'aide de photos ou de dessins. Ce stade inclut également la composante des causes externes, qui est initiée lorsque l'enfant de 3-4 ans commence à comprendre les causes externes qui peuvent exercer une influence sur les émotions. Par exemple, il peut anticiper la tristesse d'un ami, lorsque celui-ci apprend qu'il a perdu son jouet préféré. Finalement, ce premier stade contient également la composante du rappel, qui émerge lorsqu'un enfant âgé entre 3 et 6 ans est en mesure de comprendre qu'un souvenir peut être associé à une émotion. Par exemple, un enfant peut se sentir triste en regardant des photos de son chat décédé. L'ensemble de ce stade est acquis vers l'âge de 5 ans et correspond aux aspects externes des émotions, qui s'avère un prérequis pour l'acquisition du deuxième stade (Pons et al., 2004).

Le deuxième stade est également composé de trois composantes et inclut premièrement la composante du désir, qui se manifeste lorsque l'enfant de 3 à 5 ans commence à comprendre que les émotions dépendent du désir de la personne. Il peut donc comprendre que deux personnes peuvent avoir des émotions différentes envers la même situation, car elles ont des désirs différents. Par exemple, l'enfant comprend que si un ami aime la laitue et qu'un autre n'aime pas cet aliment, celui qui aime la laitue peut être heureux s'il mange une salade pour souper et l'autre peut être triste ou déçu face à la même situation. Deuxièmement, il compte la composante de croyance, qui fait apparence lorsque l'enfant entre 4 et 6 ans comprend que la croyance d'une personne va déterminer sa réaction émotionnelle face à une situation. Par exemple, selon les illustrations de Pons et al. (2004), un enfant de cet âge est en mesure de comprendre qu'un lapin en danger face à un prédateur, peut se sentir heureux, s'il n'est pas au courant de la menace ou s'il se croit en sécurité. Troisièmement, il englobe la composante des émotions cachées, qui fait référence au moment où l'enfant âgé entre 4 et 6 ans comprend que l'émotion exprimée n'est pas nécessairement l'émotion ressentie. Par exemple, une personne peut se montrer heureuse de recevoir un cadeau, même si celui-ci ne lui plait pas vraiment et qu'elle en est plutôt déçue. Ce stade est acquis vers l'âge de 7 ans et correspond aux aspects mentaux

des émotions, qui à son tour, est un prérequis pour la compréhension du troisième stade (Pons et al., 2004).

Pour continuer, le troisième stade comprend à son tour trois dernières composantes et inclut la composante de régulation, qui explique que les enfants de 6-7 ans régulent leurs émotions d'une façon plus comportementale, tandis qu'à 8 ans, ils utilisent plutôt des stratégies psychologiques, par exemple la distraction, comme ils ont appris que celles-ci sont davantage efficaces. Ce stade est également composé de la composante des émotions mixtes, qui émerge lorsque l'enfant de 8 ans comprend qu'une personne peut ressentir plus d'une émotion à la fois. Par exemple, un ami peut être heureux d'avoir reçu une bicyclette pour sa fête, mais en même temps, il peut craindre de l'essayer pour la première fois et de se faire du mal. Finalement, la composante morale, survient lorsqu'à 8 ans, l'enfant comprend que les émotions négatives résultent d'une action morale répréhensible, tandis que des émotions positives résultent d'actions morales encouragées. Par exemple, un enfant peut se sentir mal ou coupable d'avoir mangé un biscuit chez une de ses amies, sans avoir eu la permission d'une personne responsable en premier lieu, tandis qu'il n'aurait pas expérimenté ces émotions désagréables s'il avait demandé la permission avant de commettre l'action. Ce stade émerge entre l'âge de 9 et 11 ans et correspond aux aspects réflectifs des émotions. Pons et ses collaborateurs (2004) ont également précisé qu'au troisième stade, 60% des jeunes acquièrent la composante de régulation à 9 ans. Quant à la composante des émotions mixtes, 65% la réussissent à 9 ans. Finalement, la composante morale est acquise par 50% des enfants à 9 ans et par 90% à 11 ans (Pons et al., 2004).

Comme le TEC a été utilisé au niveau mondial et que celui-ci a été traduit dans plusieurs langues (Cavioni et al., 2020), le rendant ainsi adapté à un grand éventail d'individus, la présente thèse se basera sur ce modèle et cet instrument de mesure pour étudier la compréhension des émotions en lien avec les comportements de cyberintimidation chez une population pré-adolescente. Compte tenu de la tranche d'âge de la population à l'étude, il est particulièrement pertinent de se concentrer sur les composantes du troisième stade de compréhension des émotions.

1.3 Objectifs et hypothèses

Comme discuté dans les sections précédentes, la cyberintimidation est une problématique prenant de plus en plus d'ampleur. Cela s'avère assez préoccupant, considérant les sérieuses conséquences qu'elle peut entraîner sur les individus y étant impliqués, et ce, même à long terme. Il importe donc de s'y attarder afin de diminuer la prévalence de ces épisodes et d'éviter le plus possible les répercussions néfastes associées. Comme certaines études ont démontré que la 5e et la 6e année sont les niveaux scolaires durant lesquels les jeunes commencent à avoir accès aux technologies et donc, d'être exposés à la cyberintimidation et que la prévalence de la cybervictimisation est plus élevée chez les jeunes entre la 4e et la 6e année (Aizenkot et Kashy-Rosenbaum, 2021), des élèves de la 4e à la 6e année sont visés pour la présente étude. De ce fait, intervenir dès que les jeunes commencent à être exposés aux technologies pourrait permettre de prévenir l'émergence ou la sévérité de la cyberintimidation. Comme très peu d'études se sont penchées sur la cyberintimidation chez cette population (Kowalski et al., 2019), la présente thèse doctorale permet également d'actualiser les connaissances dans ce domaine. De surcroit, comme la compréhension des émotions est un concept ayant été peu étudié en lien avec les comportements de cyberintimidation et qu'elle s'avère une composante clé nécessaire à l'acquisition de l'intelligence émotionnelle (Mayer et al., 2016), liée étroitement à l'empathie, à la régulation émotionnelle et à la perception des émotions, son rôle dans les épisodes de cyberintimidation mérite d'être clarifié en se basant plus spécifiquement sur les composantes de compréhension des émotions établies par Pons et ses collaborateurs (2004). Les objectifs de cette étude sont donc (1) d'explorer s'il existe des déficits au niveau de la compréhension des émotions des cyberintimidateurs et des cybervictimes et de déterminer leur niveau d'habiletés en compréhension des émotions, (2) d'identifier précisément à quelle(s) composante(s) de compréhension des émotions se retrouvent les déficits, s'ils ont lieu et (3) de clarifier les différences entre les genres au niveau de la compréhension des émotions ainsi qu'au niveau de l'implication dans la cyberintimidation.

Sur la base de la littérature présente en ce qui concerne l'intelligence émotionnelle et la cyberintimidation, cinq hypothèses sont émises en lien avec les objectifs visés. Tout d'abord, il est prévu que plus les enfants sont impliqués dans des contextes de

cybervictimisation (Hypothèse 1) et de cyberintimidation (Hypothèse 2) moins ils comprendront les émotions, surtout considérant le fait que notre population est plus jeune que celle des études antérieures. En effet, l'étude de Martínez-Monteagudo et al. (2019) et celle de Cañas et al. (2020) effectuées chez des adolescents âgés de 11 à 18 ans indiquent que de faibles niveaux de compréhension des émotions caractérisent à la fois les cybervictimes et les cyberintimidateurs, tel que précédemment mentionné. Ensuite, comme la population à l'étude sont des élèves de la 4e à la 6e année, des déficits sur les composantes du troisième stade sont attendus, soit au niveau de la composante de régulation, des émotions mixtes et de la composante morale (Hypothèse 3). Finalement, en se basant sur l'étude de Fidalgo et al. (2018) présentée ci-haut, aucune différence entre les garçons et les filles n'est attendue en ce qui concerne le niveau de compréhension des émotions (Hypothèse 4) ainsi que l'implication dans la cyberintimidation (Hypothèse 5), tel que reflétée par les résultats inconsistants retrouvés dans la littérature à cet effet.

CHAPITRE II

Méthode

2.1 Participants

La présente étude utilise un devis cas-contrôle transversal, ce qui signifie que l'ensemble des mesures sont prises au même moment et qu'elles portent toutes sur des variables actuelles (Kazdin, 2023). En effet, tous les questionnaires ont été remplis au même moment par les participants et portent sur leur niveau de compréhension des émotions courant ainsi que leur implication dans des contextes de cyberintimidation au cours de la dernière année. L'échantillon est composé d'élèves de la 4e à la 6e année, des écoles du District scolaire francophone du Nord-Ouest de la province du Nouveau-Brunswick. Une analyse de puissance a été effectuée à l'aide du logiciel G*Power 3.1.9.7, afin de déterminer la taille de l'échantillon nécessaire à l'étude, compte tenu les analyses de régressions simples envisagées. Pour atteindre une puissance de 0,95, avec un seuil de significativité à 5%, ainsi qu'une taille d'effet moyenne, une taille d'échantillon totale de 89 participants était demandée.

Aucun critère d'exclusion n'a été appliqué, laissant donc place aux enfants de divers profils socioéconomiques et démographiques de s'impliquer dans l'étude. De ce fait, tous les élèves ayant reçu le consentement de leurs parents ont été en mesure de participer, après avoir eux aussi donné leur accord à prendre part dans l'étude. Sur 15 écoles sollicitées, cinq écoles ont accepté de participer à l'étude. Après avoir reçu l'accord des directeurs et directrices d'écoles, les enseignants et enseignantes de la 4e à la 6e année ont été recrutés, en leur expliquant la nature, les objectifs et le déroulement de l'étude. Au total, 22 classes ont démontré leur intérêt face au projet, soit huit classes de 4e année, neuf classes de 5e année et cinq classes de 6e année. Un échantillon initial de 266 participants a consenti, incluant 89 élèves de la 4e année, 113 élèves de la 5e année et 64 élèves de la 6e année. En raison d'absences lors de la collecte de données, 246 participants étaient disponibles pour les analyses. Cependant, en raison de l'élimination de données manquantes, 237 participants ont été utilisés pour effectuer les analyses de régression simples et 229 pour effectuer les ANOVAs, comme aucun effet de genre n'a été constaté et que huit participants s'étant identifiés comme « autre » ont été éliminés.

2.2 Instruments de mesure

2.2.1 « Cyberbullying Test »

Le « *Cyberbullying Test* » évalue au total 15 comportements de cyberintimidation, à travers 45 items regroupés autour du rôle pris dans la situation d'agression : la cybervictime, le cyberintimidateur et le cyberobservateur. 15 items sont donc présentés pour chacun des rôles. En lisant les énoncés, les participants doivent indiquer la fréquence à laquelle ils ont été victime de ces comportements, la fréquence à laquelle ils ont perpétué ces comportements et finalement, la fréquence à laquelle ils ont observé ces comportements durant la dernière année. L'échelle contient des scores comme suit : *jamais* = 0, *parfois* = 1, *souvent* = 2, *toujours* = 3 et un score global est obtenu pour chacun des rôles. Ce test permet d'obtenir de l'information sur quatre indices de cyberintimidation, soit le niveau de cybervictimisation (cybervictime), de cyberagression (cyberintimidateur), de cyberobservation (cyberobservateur) et de cybervictimisation agressive (cyberintimidateur/victime). La littérature démontre que les 45 items du questionnaire ont démontré un haut niveau de cohérence interne, auprès d'un échantillon composé d'élèves âgés entre 9 et 13 ans (a = 0,91) (Machimbarrena et Garaigordobil, 2018). Le « *Cyberbullying Test* » a également obtenu une bonne validité et une bonne fiabilité test-retest (Garaigordobil, 2017).

Dans le cadre de la présente étude, le « *Cyberbullying Test* » a été traduit de l'anglais au français, afin d'être adapté davantage à l'échantillon ciblé. Afin de traduire ce questionnaire, la méthode de traduction directe, plus précisément la méthode du comité, a été employée. Cette méthode de traduction a été choisie comme il s'agit de la méthode de traduction comportant le moins de lacunes (Vallerand, 1989). Cette méthode nécessite une traduction effectuée par le chercheur et exige ensuite un échange d'opinions et de connaissances sur le contenu de la traduction (Vallerand, 1989). Les recommandations développées par la Commission internationale des tests ont également été utilisées, pour permettre non seulement la traduction, mais l'adaptation culturelle de la mesure. Ces recommandations incluent trois étapes (Hambleton, 1994). Premièrement, les items du questionnaire ont été traduits à l'aide de traducteurs qui sont familiers avec les deux cultures du questionnaire, c'est-à-dire la langue source et la langue ciblée, qui sont également familiers avec le sujet évalué par le questionnaire, ainsi que la procédure

nécessaire pour traduire un instrument. Dans le cadre de la présente étude, le questionnaire a été traduit par une enseignante, une étudiante au baccalauréat en psychologie, ainsi qu'un psychologue spécialisé auprès des enfants. Une fois cette étape terminée, un comité incluant un professeur et des étudiantes en psychologie a été formé pour évaluer les traductions effectuées par les traducteurs. Finalement, après avoir choisi la meilleure traduction, celle-ci a été évaluée par une personne qualifiée pour juger la qualité du français, ainsi que la pertinence des items pour la population cible.

2.2.2 Test de compréhension des émotions (TEC)

La version originale du TEC est basée sur les neuf composantes émotionnelles de Pons et al. (2004) et est utilisée pour évaluer le niveau de compréhension des émotions des enfants. Le TEC comprend deux livres d'histoire de grandeur A4, soit une version pour les filles et une pour les garçons. Les deux livres d'histoire s'avèrent identiques, mais les noms des protagonistes dans l'histoire racontée sont adaptés au genre de l'enfant. En haut de chaque page, un scénario d'une grandeur de 16 cm x 11 cm illustrant un dessin animé est présenté, dans lequel l'expression faciale des personnages est effacée. En dessous de chacun des scénarios, quatre illustrations d'expressions faciales, représentant soit deux émotions dites négatives (tristesse et peur ou colère) et deux émotions dites positives (joie et se sentir bien), d'une grandeur de 7.5 cm x 5.5 cm sont présentées aux enfants. Après avoir entendu l'histoire, l'enfant doit pointer l'émotion la plus appropriée qu'il attribuerait au personnage. La position de la bonne réponse est systématiquement déplacée d'item en item et chaque item est adapté à chacune des neuf composantes de la compréhension des émotions. Le test est divisé en neuf blocs, présentés dans un ordre fixe. Un point est assigné pour chaque composante répondue correctement. Deux façons peuvent être employées pour mesurer le score des participants. Un score brut peut être calculé en comptant toutes les réponses correctes obtenues par le participant pour l'ensemble des 21 items du test, un score minimum étant de zéro et un score maximum étant de 21 points (Roy-Charland et al., 2021). Un score pondéré peut également être calculé en considérant une option de réussite ou d'échec pour chacune des neuf composantes, un score minimum à cette échelle étant de 0 et un score maximum étant de neuf points (Pons et al., 2004). D'un point de vue psychométrique, le TEC est un instrument ayant démontré une bonne fidélité et une bonne validité (Fidalgo et al.,2018).

En effet, l'étude de Pons et al. (2002) effectuée auprès d'un échantillon d'enfants de neuf ans a démontré une bonne fiabilité test-retest ($r(18) = 0,84$) après trois mois et l'instrument de mesure a de plus démontré une bonne fiabilité test-retest chez les jeunes des écoles primaires (Ornaghi et al., 2019). Pons et al. (2004) ont également trouvé des valeurs de 0,91 et 0,68 dans la reproductibilité des coefficients et dans l'index de consistance, respectivement et en général, Cavioni et al. (2020) indiquent que l'ensemble des neuf composantes ont démontré détenir une cohérence interne adéquate allant de 0,62 à 0,77.

2.3 Procédure

Avant d'entreprendre la présente étude, celle-ci a fait l'objet d'une évaluation de la part du Comité d'éthique de la recherche avec les êtres humains. Après avoir reçu l'approbation de la part du Comité, le directeur du District scolaire francophone du Nord-Ouest a été contacté, afin de lui expliquer le projet de recherche envisagé et pour obtenir son accord à entreprendre ce dernier au sein de ses écoles. À la suite de son approbation, une liste des écoles du District scolaire francophone du Nord-Ouest nous a été acheminée et les directeurs et directrices des écoles primaires ont été contactés, afin de leur expliquer l'envergure du projet de recherche. Après avoir reçu l'accord des enseignants et enseignantes, ainsi que le consentement des enfants et des parents intéressés, la cueillette de données a eu lieu. Celle-ci a été effectuée simultanément avec un autre projet de recherche portant sur la régulation émotionnelle et la pleine conscience. Lors de la cueillette de données, quatre étudiantes co-chercheuses ont initié leur visite de façon individuelle dans chacune des classes participantes en donnant une explication rigoureuse des objectifs et du déroulement de l'étude aux participants, ainsi qu'en leur expliquant la responsabilité qu'elles ont envers le respect de la confidentialité. Elles ont également rappelé aux participants leur liberté de se retirer à n'importe quel moment de l'étude. Après avoir clos la présentation, les co-chercheuses ont distribué un total de six questionnaires à chacun des élèves.

Tous les questionnaires ont été remplis selon un format papier et crayon. Les élèves étaient encouragés à répondre individuellement aux questionnaires. Le « *Cyberbullying Test* » était structuré et présenté sous forme de questionnaire à remplir à la main (voir ANNEXE A) et le TEC, sous forme de présentation PowerPoint et feuille-réponse. Cependant, malgré les différents formats des questionnaires, tous ont été administrés de

la même façon et les co-chercheuses détenaient en main un protocole détaillé pour assurer une constance dans la procédure. De ce fait, chacune des questions a été lue à l'oral devant les classes par les co-chercheuses, afin de pallier les difficultés en lecture de certains élèves et d'uniformiser la durée de l'étude à chacune des classes participantes. Ensuite, en raison de contraintes de temps, il n'était pas possible de respecter la procédure originale d'administration employée par Pons et al. (2004), qui se fait habituellement un à un avec l'enfant. Pour cette raison, une procédure différente a été utilisée afin de pallier cette contrainte et d'assurer une consistance dans l'administration. Les scénarios du TEC ont été enregistrés à l'oral avant la collecte de données et les supports visuels ont été projetés au tableau. Chaque élève pouvait encercler la réponse de leur choix sur leur feuille-réponse, en étant assis à leur pupitre. Il est à noter qu'une procédure différente de celle originale avait déjà été employée dans la littérature par certains auteurs. Par exemple, dans l'étude de Faria et al. (2019), le TEC avait été administré aux participants par ordinateur, à l'aide d'une voix narrative pré-enregistrée.

Compte tenu du format différent de l'administration du TEC, cette procédure a été validée avec une enfant volontaire du même groupe d'âge que les participants à l'étude, avant la collecte de données. De ce fait, cette validation a permis d'apporter des ajustements et des modifications au test, selon les recommandations et le niveau de compréhension de l'enfant, dans l'objectif d'adapter l'administration de façon appropriée.

Les élèves bénéficiaient d'environ une heure et demie pour remplir l'ensemble des questionnaires et étaient libres de lever leurs mains pour poser des questions au besoin, dans le but de clarifier un énoncé. Comme la cueillette de données a été effectuée simultanément pour deux projets de recherche courants au laboratoire, les questionnaires de la présente étude et les questionnaires de l'étude portant sur la régulation émotionnelle et la pleine conscience ont ensemble été présentés aux participants à l'intérieur de la même visite. Après avoir rempli trois questionnaires, une pause a été offerte aux participants afin de diviser leur tâche en deux parties. Après une pause de 10 à 15 minutes, les trois autres questionnaires ont été remplis par les participants. Les élèves n'ayant pas donné leur consentement à participer à l'étude ont été invités à faire une activité de leur choix en attendant la fin de la séance ou encore de rejoindre une autre classe non participante. Lorsque tous les élèves ont eu terminé leur tâche, chaque questionnaire a été récolté par

les co-chercheuses. Une liste des ressources disponibles dans la région a également été offerte à chacune des classes participantes (voir ANNEXE C), au cas où les élèves en ressentiraient le besoin après avoir été exposés à un sujet délicat, tel que la cyberintimidation.

Avant d'analyser les résultats, chaque élève s'est fait attribuer un numéro, pour respecter la confidentialité des participants. La transcription des données a été effectuée en utilisant un logiciel informatisé. Au total, trois co-chercheuses ont participé à la transcription des données. Une fois cette étape terminée, l'ensemble des données ont été verrouillées dans le laboratoire de recherche.

CHAPITRE III

Résultats

3.1 Analyses de fiabilité

3.1.1 « Cyberbullying Test »

Comme le rôle du cyberobservateur n'a pas été pris en compte dans la présente étude, le questionnaire utilisé pour mesurer l'implication des participants dans des contextes de cyberintimidation comprenait 30 items (15 pour le rôle de la cybervictime et 15 pour le rôle du cyberintimidateur). Calculé à partir de cette version, l'alpha de Cronbach obtenu pour les 30 items à l'étude a démontré une excellente cohérence interne (a = 0,91). En ce qui concerne les 15 items composant l'indice de cybervictimisation, cet indice a également obtenu une excellente cohérence interne (a = 0,91) et les 15 autres items composant l'indice de cyberintimidation ont ensemble démontré une cohérence interne acceptable (a = 0,74).

3.1.2 Test de compréhension des émotions (TEC)

Dans la présente étude, la version française du TEC a été utilisée auprès des participants. L'alpha de Cronbach obtenu pour l'ensemble de ce test a démontré une cohérence interne de 0,49. Cette faible mesure de fiabilité sera discutée dans la prochaine section (discussion) du présent travail.

3.2 Analyses descriptives

Pour déterminer comment les cyberintimidateurs et les cybervictimes comprennent leurs émotions, des corrélations de Pearson, des analyses univariées de variance (ANOVA) ainsi que des analyses de régressions simples ont été effectuées, permettant de tester les associations entre ces variables.

Tout d'abord, des statistiques descriptives ont été effectuées afin de cerner les tendances dans l'échantillon et de déterminer la moyenne et l'écart-type de chacune des variables (voir Tableau 1). D'après les résultats obtenus, les scores des participants aux 21 items du test de compréhension des émotions représentent un effet plafond, comme la moyenne indique un taux de réussite élevé. Au contraire, les résultats obtenus aux indices de cybervictimisation et de cyberintimidation indiquent la présence d'un effet plancher, comme la moyenne des scores des participants s'est avérée très faible. Néanmoins, pour ces trois variables (compréhension des émotions, cybervictimisation et

cyberintimidation), les écarts-types nous démontrent que les scores varient tout de même malgré les effets plafond et plancher.

3.3 Vérification des postulats

Avant d'entreprendre les analyses statistiques à l'aide du logiciel SPSS, une attention particulière a été portée aux données manquantes et à la vérification du respect des postulats principaux de l'utilisation de la régression simple. La présence de neuf participants avec données manquantes sur la variable de compréhension des émotions a été notée dans l'échantillon, puisque certaines questions n'ont pas été répondus par les participants. Il a été possible de les éliminer, en raison de la grande taille d'échantillon disponible et puisqu'il s'agissait plutôt de variables manquantes aléatoires et non systématiques. Un échantillon total de 237 participants a été utilisé pour effectuer ces analyses.

En ce qui concerne le respect des postulats de l'utilisation de la régression, la normalité des distributions des variables principales (la compréhension des émotions, la cybervictimisation et la cyberintimidation) n'a pas été respectée. En effet, les résultats des indices de voussure (z= 10,25, $p < 0{,}001$), (z= 45,16, $p < 0{,}001$), (z= 127,34, $p < 0{,}001$) et d'asymétrie (z= 7,11, $p < 0{,}001$), (z= 20,71, $p < 0{,}001$), (z= 34,24, $p < 0{,}001$) des trois variables respectivement s'avèrent significatifs, ce qui appuie l'absence de normalité.

De plus, des diagrammes de dispersion suggèrent des distributions non linéaires. De ce fait, deux solutions sont proposées dans la littérature lors du non-respect des postulats, soit la transformation des données ou l'application de tests non paramétriques (Bishara et Hittner, 2012). Pour chacune des variables, des transformations ont été effectuées, entre autres un log 10, mais celles-ci n'ont pas produit les résultats escomptés, en raison de l'asymétrie positive représentant la distribution de données des variables dépendantes.

Par le fait même, des tests non paramétriques fréquemment utilisés, soit le Tau-B de Kendall et le Rho de Spearman (Puth et al., 2015 ; Heinen et Valdesogo, 2022) ont été utilisés. Les résultats du Tau-B de Kendall démontrent une corrélation négative entre la compréhension des émotions et la cybervictimisation, $r_\tau = -0{,}11$, $p = 0{,}05$, ainsi qu'entre la compréhension des émotions et la cyberintimidation, $r_\tau = -0{,}12$, $p = 0{,}04$. Les résultats du Rho de Spearman révèlent également une corrélation négative entre la compréhension

des émotions et la cybervictimisation, r(227) = - 0,14, p = 0,04, ainsi qu'entre la compréhension des émotions et la cyberintimidation r(227) = - 0,14, p =0,04. Comme des corrélations semblables aux corrélations de Pearson ont été trouvées (voir Tableau 2), les analyses ont tout de même été effectuées à l'aide de tests paramétriques, afin de rejoindre les démarches statistiques les plus couramment rencontrées dans la littérature.

3.4 Analyses statistiques

3.4.1 Régressions simples

3.4.1.1 Objectif 1. Basées sur les résultats des corrélations de Pearson (voir Tableau 2), plusieurs analyses de régressions simples ont été effectuées afin de prédire la cyberintimidation et la cybervictimisation à partir de la compréhension des émotions. Premièrement, les résultats de la première régression révèlent que la compréhension des émotions prédit de façon significative la cybervictimisation, F(1, 235) = 7,62, p = 0,01. Le R^2 ajusté indique que 2,7% de la variance des comportements de cybervictimisation sont expliqués par la compréhension des émotions. Ensuite, les résultats de la deuxième régression indiquent que la compréhension des émotions prédit de façon significative la cyberintimidation, F(1, 235) = 19,31, p < 0,001. Ici, le R^2 ajusté indique que 7,2% de la variance des comportements de cyberintimidation sont expliqués par la compréhension des émotions.

3.4.1.2 Objectif 2. En examinant maintenant la relation entre les comportements de cybervictimisation, de cyberintimidation et la compréhension des émotions selon les neuf composantes de Pons at al., (2004), d'autres analyses de régressions simples ont été effectuées. Tout d'abord, les résultats obtenus démontrent que la composante de reconnaissance ne permet pas de prédire la cybervictimisation, F(1, 234) = 0,20, p = 0,65, ni la cyberintimidation de façon significative F(1, 234) = 2,61, p = 0,11. Ensuite, la composante des causes externes quant à elle permet de prédire significativement la cybervictimisation, F(1, 234) = 5,26, p = 0,02, et de prédire marginalement la cyberintimidation, F(1, 234) = 3,82, p = 0,05, expliquant 1,8% ($R^2_{ajusté}$ = 0,02) et 1,2% ($R^2_{ajusté}$ = 0,01) de la variance respectivement. Pour ce qui est de la composante du rappel, celle-ci permet de prédire significativement la cybervictimisation F(1, 235) = 5,93, p = 0,02, ainsi que la cyberintimidation F(1, 235) = 16,61, p < 0,001, expliquant 2% ($R^2_{ajusté}$ = 0,02) et 6,2% ($R^2_{ajusté}$ = 0,06) de la variance respectivement. Pour ce qui est de la

composante du désir, celle-ci permet de prédire significativement la cybervictimisation, $F(1, 235) = 7{,}13$, $p = 0{,}01$, ainsi que la cyberintimidation, $F(1, 235) = 12{,}18$, $p < 0{,}001$, expliquant 2,5% ($R^2_{ajusté} = 0{,}03$) et 4,5% ($R^2_{ajusté} = 0{,}05$) de la variance respectivement. Pour continuer, la composante de la croyance de son côté, ne permet pas de prédire significativement la cybervictimisation, $F(1, 235) = 0{,}02$, $p = 0{,}90$, ni la cyberintimidation $F(1, 235) = 1{,}66$, $p = 0{,}20$. La composante des émotions cachées quant à elle permet de prédire significativement la cybervictimisation, $F(1, 235) = 6{,}35$, $p = 0{,}01$, et la cyberintimidation, $F(1, 235) = 6{,}58$, $p = 0{,}01$, expliquant 2,2% ($R^2_{ajusté} = 0{,}02$) et 2,3% ($R^2_{ajusté} = 0{,}02$) de la variance respectivement. Maintenant, la composante de régulation ne permet pas de prédire significativement la cybervictimisation $F(1, 235) = 0{,}01$, $p = 0{,}94$, ni la cyberintimidation, $F(1, 235) = 0{,}48$, $p = 0{,}49$. De son côté, la composante des émotions mixtes permet de prédire la cybervictimisation, $F(1, 235) = 4{,}47$, $p = 0{,}04$, expliquant 1,4% ($R^2_{ajusté} = 0{,}01$) de la variance, mais ne permet pas de prédire la cyberintimidation $F(1, 235) = 2{,}09$, $p = 0{,}15$. Finalement, la composante morale ne permet pas de prédire la cybervictimisation, $F(1, 235) = 1{,}44$, $p = 0{,}23$, ni la cyberintimidation, $F(1, 235) = 1{,}02$, $p = 0{,}31$ (voir Tableau 3).

3.4.2 Taux de réussite pour chaque composante de la compréhension des émotions

En général, en regardant le taux de réussite pour chacune des composantes, la composante la mieux réussie par l'ensemble des participants s'avère la composante de reconnaissance, avec un taux de réussite de 98,6% ; suivi de la composante des causes externes, avec un taux de réussite de 97,4% ; la composante du rappel, avec un taux de réussite de 92% ; la composante du désir, avec un taux de réussite de 88,25% ; la composante des émotions mixtes, avec un taux de réussite de 79% ; la composante des émotions cachées, avec un taux de réussite de 77% ; la composante de régulation, avec un taux de réussite de 66% ; la composante morale, avec un taux de réussite de 45% et finalement, la composante la moins bien réussie par l'ensemble du groupe s'avère la composante de la croyance ; avec un taux de réussite de 40%.

3.4.3 ANOVAS

3.4.3.1 Objectif 3. Pour répondre au troisième objectif, des ANOVAs ont tout d'abord été exécutées afin de comparer la compréhension des émotions des garçons et des filles ainsi que leur niveau d'implication dans la cyberintimidation et la

cybervictimisation. Les tests univariés ne révèlent pas d'effet de genre au niveau de la compréhension des émotions, $F(1, 227) = 0{,}004$, $p = 0{,}95$. Il n'existe pas non plus de différences significatives entre les genres en ce qui a trait aux comportements de cybervictimisation, $F(1, 227) = 0{,}84$, $p = 0{,}36$, et de cyberintimidation, $F(1, 227) = 0{,}56$, $p = 0{,}45$.

CHAPITRE IV

Discussion

L'objectif principal de la présente thèse doctorale était de déterminer comment les cybervictimes et les cyberintimidateurs comprennent les émotions, en s'appuyant sur le modèle théorique de la compréhension des émotions de Pons et al. (2004). Plus spécifiquement, l'objectif envisagé était de déterminer laquelle ou lesquelles des composantes du troisième stade de compréhension des émotions ne sont pas acquises par les participants, considérant la tranche d'âge de l'échantillon à l'étude. De plus, l'étude visait à déterminer les différences entre les genres au niveau de la compréhension des émotions ainsi qu'au niveau de l'implication dans des contextes de cyberintimidation.

De façon générale, une relation négative entre la compréhension des émotions et la cyberintimidation est constatée et aucune différence significative de genre n'est observée. L'ensemble des résultats seront présentés et discutés plus en détail dans les sections qui suivent.

4.1 Lien entre les résultats et la littérature

Tout d'abord, les résultats de la présente thèse doctorale concordent avec l'étude de Martínez-Monteagudo et al. (2019) et celle de Cañas et al. (2020) ayant également conclu à un lien négatif entre la compréhension des émotions et l'implication dans des contextes de cyberintimidation. Cependant, il importe de rappeler qu'à notre connaissance, la compréhension des émotions a seulement été étudiée dans le cadre de modèles d'intelligence émotionnelle au sens large et aucune étude n'a été effectuée à ce jour sur le lien entre la compréhension des émotions selon un modèle théorique spécifique comme celui de Pons et al. (2004) et la cyberintimidation chez les jeunes d'âge scolaire.

4.1.1 Cybervictimisation

Les analyses de régressions simples indiquent que plus les participants sont impliqués dans des épisodes de cybervictimisation, moins ils comprennent les émotions, ce qui permet d'appuyer l'Hypothèse 1. D'après trois études retenues, ayant étudié le lien entre les comportements de cyberintimidation et l'intelligence émotionnelle au sens large selon le modèle de Mayer et al. (2016), leurs résultats quant à la compréhension des émotions chez les cybervictimes semblent partagés. Tout d'abord, les résultats de Martínez-Monteagudo et al. (2019) et de Cañas et al. (2020) correspondent à ceux obtenus

dans cette étude, indiquant que moins les jeunes comprennent les émotions, plus ils ont tendance à être cybervictimisés. Cependant, les résultats de l'étude de Garaigordobil (2017) indiquent plutôt qu'un faible niveau de compréhension des émotions ne caractérise pas significativement les cybervictimes.

Ensuite, il est possible de comparer les résultats de la présente étude avec d'autres études ayant étudié le lien entre l'implication dans la cyberintimidation et d'autres composantes émotionnelles. En ce qui concerne la composante de régulation émotionnelle, l'étude d'Arató et al. (2020), Martínez-Monteagudo et al. (2019) et celle de Cañas et al. (2020) indiquent, à partir de questionnaires auto-rapportés, que ceux adoptant le rôle de la cybervictime détiennent de moins bonnes habiletés de régulation émotionnelle, comparativement aux jeunes n'étant pas impliqués dans la cyberintimidation. En tenant compte du modèle théorique de Mayer et al. (2016), la compréhension des émotions est un prérequis à l'acquisition de la régulation émotionnelle. Comme les participants dans les trois études mentionnées ci-haut sont âgés entre 11 et 19 ans et que les participants de la présente étude sont âgés de 9 à 12 ans, il est donc possible qu'ils n'aient pas encore maîtrisé l'habileté à réguler leurs émotions. Effectivement, malgré le fait que la composante de régulation n'a pas démontré de lien significatif avec l'implication dans la cyberintimidation dans la présente étude, cette composante est l'une des moins bien réussies par l'ensemble des participants. Comparativement aux instruments de mesure utilisés dans ces études, le TEC mesure surtout la compréhension des jeunes face à la régulation émotionnelle plutôt que leur habileté en soi à réguler leurs émotions dans la vraie vie. Comme la composante de régulation est l'une des moins bien réussies par les participants, ces résultats suggèrent donc que les jeunes de la 4e à la 6e année n'ont non seulement pas encore acquis l'habileté à réguler leurs émotions, mais présentent des difficultés à même comprendre cette composante émotionnelle à leur stade de développement. En plus de tenir compte de ces informations, comme la littérature suggère que les cybervictimes plus âgées présentent des difficultés au niveau de la régulation émotionnelle, il est donc possible que celles-ci puissent moins bien comprendre les émotions à un plus jeune âge, tel que suggéré par les résultats de notre étude.

Quant à la composante émotionnelle de la perception des émotions, il est intéressant de noter que l'étude de Ciucci et al. (2014) effectuée auprès de participants

âgés de 11 à 15 ans démontre que les cybervictimes présentent un problème global au niveau de la reconnaissance des émotions, plus spécifiquement au niveau de la colère et de la peur. L'étude de Gül et al. (2019) démontre également qu'une moins bonne capacité à reconnaitre les émotions augmente le risque de figurer comme cybervictimes. Toutefois, l'étude de Garaigordobil (2017) démontre qu'une meilleure capacité à reconnaitre les émotions caractérise les cybervictimes, ce qui correspond aux résultats de la présente étude ne démontrant pas de lien significatif entre la cybervictimisation et la composante de reconnaissance des émotions.

En comparant l'état de la littérature sur le niveau d'intelligence émotionnelle des cybervictimes selon plusieurs composantes émotionnelles hiérarchiques (Mayer et al., 2016), il est donc possible de démontrer que plusieurs études s'entendent pour conclure que des difficultés au niveau de la régulation émotionnelle caractérisent les cybervictimes. Au niveau de la compréhension des émotions, la majorité des études suggèrent également que les cybervictimes présenteraient des difficultés à ce niveau. Toutefois, les résultats s'avèrent plutôt controversés quant à d'autres composantes émotionnelles de base (Mayer et al., 2016), par exemple en ce qui concerne la perception des émotions.

4.1.2 Cyberintimidation

Ensuite, les analyses de régressions simples indiquent également que plus les participants sont impliqués dans des épisodes de cyberintimidation, moins ils comprennent les émotions, ce qui permet d'appuyer l'Hypothèse 2. Chez les cyberintimidateurs, les résultats de l'étude de Martínez-Monteagudo et al. (2019) ainsi que celle de Cañas et al. (2020) concordent avec ceux de la présente thèse doctorale, indiquant qu'un plus faible niveau de compréhension des émotions caractérise les cyberintimidateurs. De son côté, l'étude de Garaigordobil (2017) suggère plutôt qu'un plus bas niveau de compréhension des émotions ne caractérise pas les cyberintimidateurs.

En ce qui a trait aux autres composantes émotionnelles, plusieurs études démontrent également des déficits au niveau de la régulation émotionnelle chez les cyberintimidateurs, tel que précédemment mentionné (par exemple Baroncelli et Ciucci, 2014; Martínez-Monteagudo et al., 2019; Garaigordobil, 2017; Den Hamer et Konijn, 2016). Toutefois, l'ensemble de ces résultats ne concordent pas avec ceux de la présente étude, indiquant un lien non significatif entre la cyberintimidation et la composante de

régulation. Cependant, étant donné la tranche d'âge à l'étude, il est probable qu'en raison du grand nombre d'élèves n'ayant pas réussi cette composante, il a été impossible de distinguer le niveau de compréhension de la régulation émotionnelle des jeunes impliqués dans la cyberintimidation comparativement à ceux n'étant pas impliqués dans la cyberintimidation.

Chez les cyberintimidateurs, la plupart des études semblent s'entendre sur le fait que cette population ne présenterait pas de défis au niveau de la perception des émotions. Par exemple, les études de Garaigordobil (2017) ainsi que Gül et al. (2019) suggèrent que les cyberintimidateurs n'ont pas de déficits au niveau de la perception des émotions. De son côté l'étude de Ciucci et al. (2014) précise que les processus au niveau de la perception des émotions seraient plutôt liés à l'intimidation traditionnelle, expliquant une meilleure capacité chez les intimidateurs que chez les cyberintimidateurs à percevoir les émotions. Cette composante émotionnelle pourrait en effet servir davantage aux intimidateurs traditionnels, comme ceux-ci manifestent leur agression en face à face (Ybarra et Mitchell, 2004). Les résultats des études antérieures concordent avec la présente étude, n'indiquant pas de lien significatif entre la composante de reconnaissance et la cyberintimidation.

En résumé, la plupart des études indiquent qu'un faible niveau de compréhension des émotions caractérise les cyberintimidateurs et les études antérieures suggèrent que cette population présente des défis au niveau de la régulation émotionnelle, mais aucun au niveau de la perception des émotions.

4.1.3 Interprétation des résultats obtenus

En général, il est à noter que les différents instruments de mesure utilisés entre les études pourraient expliquer la divergence entre les résultats obtenus quant aux différentes composantes émotionnelles (régulation émotionnelle et perception des émotions) chez les cybervictimes et les cyberintimidateurs. Par exemple, plusieurs études utilisent des questionnaires auto-rapportés, tels que le « *Trait Meta-Mood Scale* », élaboré entre autres par Salovey et Mayer pour mesurer l'intelligence émotionnelle en tant que compétence (Martínez-Monteagudo et al., 2019; Cañas et al., 2020; Garaigordobil, 2017), d'autres utilisent le « *Emotional Intelligence Scale* » (Baroncelli et Ciucci, 2014) basé sur la définition de l'intelligence émotionnelle en tant que trait, certains utilisent des questionnaires auto-rapportés spécifiques, mesurant une seule composante émotionnelle,

par exemple le « *Difficulties in Emotion Regulation Scale* » (Gül et al., 2019) ou encore le « *Cognitive Emotion Regulation Questionnaire* » (Arató et al., 2020), tandis que d'autres utilisent des instruments de mesure ayant davantage de complexité et nécessitant une administration au participant (Ciucci et al., 2014). Par exemple, en ce qui concerne la perception des émotions, certains questionnaires nécessitent que le participant identifie l'expression émotionnelle qui correspond au terme émotionnel donné (jugement à choix forcé) tandis que d'autres instruments plus complexes requièrent que le participant identifie et nomme l'émotion perçue par des stimuli humains (étiquetage libre). Il est donc à noter que dans le cas de la présente étude, les résultats obtenus en lien avec la composante de reconnaissance des émotions ajoutent aux connaissances scientifiques, mais peuvent toutefois être limités par la complexité de la tâche. En effet, la composante de reconnaissance des émotions a été réussie par 98,6% des participants et selon Gosselin (2005), lorsque la tâche de jugement à choix forcé est très simple, ce qui est le cas pour le TEC, les enfants sont en mesure de catégoriser les expressions faciales de plusieurs émotions de base dès l'âge de deux ans. L'utilisation d'une mesure plus complexe pour évaluer l'habileté des cybervictimes et des cyberintimidateurs à percevoir et reconnaitre les émotions serait donc nécessaire pour mieux observer des distinctions dans les performances.

Ensuite, puisque les études basées sur le modèle d'intelligence émotionnelle de Mayer et al. (2016) sont les seules à notre connaissance à avoir étudié la compréhension des émotions en lien avec la cyberintimidation, les résultats de la présente étude concernant la compréhension des émotions ont seulement été comparés aux études s'étant basées sur ce modèle. Toutefois, il est à souligner que le « *Trait Meta-Mood Scale* », élaboré par ces auteurs et utilisé dans les études retenues, mesure surtout l'intelligence émotionnelle perçue. Cela étant dit, leur questionnaire auto-rapporté s'intéresse à la capacité des individus à comprendre leurs propres émotions, faisant référence à la clarté émotionnelle, présentée sous le terme « *emotional clarity* ». Le TEC se distingue de cet instrument de mesure, en évaluant plutôt l'habileté des jeunes à comprendre les émotions chez les autres. Par exemple, le questionnaire de Mayer et al. (2016) nécessite que le participant réfléchisse à sa propre expérience émotionnelle avant d'émettre sa réponse, tandis que le TEC présente des mises en situation impliquant que l'enfant se mette à la

place de l'autre, en imaginant les émotions que le protagoniste puisse ressentir dans un contexte donné. Malgré le fait que les résultats de ces trois études (Martínez-Monteagudo et al.; 2019, Cañas et al., 2020; Garaigordobil, 2017) s'avèrent pertinents, notre étude se démarque des autres en demeurant, à notre connaissance, la seule à étudier les comportements de cyberintimidation en lien avec la compréhension des émotions des jeunes chez les autres. Étant donné la controverse présente dans la littérature en lien avec la définition de l'intelligence émotionnelle et ce qu'elle comprend, la meilleure façon de mesurer cette forme d'intelligence demeure toujours incertaine (Kim et Kim, 2018) et la recherche gagne à continuer d'avancer des travaux à ce sujet.

4.1.4 Composantes

Les composantes permettant de prédire la cybervictimisation et/ou la cyberintimidation sont la composante des causes externes, la composante du rappel, la composante du désir, la composante des émotions cachées et la composante des émotions mixtes. Plus précisément, ces résultats suggèrent donc que plus les enfants sont impliqués dans des contextes de cyberintimidation, moins ils comprennent que des causes externes peuvent exercer une influence sur les émotions, moins ils réalisent qu'un souvenir peut être associé à une émotion, moins ils saisissent que les émotions dépendent du désir d'un individu, moins ils conçoivent qu'une émotion exprimée n'est pas nécessairement l'émotion ressentie et finalement, moins ils comprennent qu'une personne peut ressentir plus d'une émotion à la fois. Parmi les composantes du troisième stade, la composante des émotions mixtes est celle ressortant comme étant non acquise par les cybervictimes, ce qui permet d'appuyer partiellement l'Hypothèse 3. D'après ces résultats, les enfants impliqués dans des contextes de cyberintimidation semblent présenter des déficits à chacun des stades de compréhension des émotions, reflétant ainsi leur difficulté globale à cette étape du développement émotionnel (composantes des causes externes et du rappel faisant partie du stade 1, composantes du désir et des émotions cachées faisant partie du stade 2 et composante des émotions mixtes faisant partie du stade 3).

Les composantes du modèle de compréhension des émotions les moins bien réussies par l'ensemble des participants à l'étude s'avèrent la composante de la croyance, la composante morale, ainsi que la composante de régulation, avec un taux de réussite de 40%, 45% et 66% respectivement. Plus spécifiquement, ces résultats suggèrent donc que

chez un échantillon d'enfants de la 4e à la 6e année, les jeunes démontrent plus de difficulté à comprendre que la croyance d'une personne envers une situation va déterminer sa réaction émotionnelle face à celle-ci, comprennent moins que les émotions négatives sont le résultat d'une action morale répréhensible et que les émotions positives sont le résultat d'actions morales encouragées et détiennent moins des stratégies efficaces leur permettant de contrôler leurs émotions. Il est donc conforme que des défis surtout à ce stade (composante de régulation et composante morale) soient constatés chez un groupe d'enfants de cet âge dans la présente étude, puisque comme expliqué ci haut, Pons et al. (2004) mentionne que le troisième stade s'avère en développement entre l'âge de 9 et 11 ans.

En considérant l'ensemble de ces résultats, il est possible de présumer que puisque les enfants de l'échantillon global présentent des défis sur ces trois composantes, ils peuvent être déjà à risque d'être impliqués dans des contextes de cyberintimidation. Par exemple, le fait que les jeunes ont de la difficulté à comprendre que la croyance d'une personne détermine sa réaction émotionnelle envers une situation peut démontrer qu'ils ont de la difficulté à voir la perspective de l'autre. Cette composante s'apparente à l'empathie cognitive, qui est définie comme la capacité à comprendre les croyances, les émotions et les intentions des autres (Arató et al., 2020). La littérature indique d'ailleurs que des problèmes au niveau de l'empathie caractérisent à la fois les cyberintimidateurs et les cybervictimes (Arató et al., 2020). Ensuite, la difficulté à comprendre la composante morale peut supposer leur difficulté à différencier les bons des mauvais comportements et finalement, la littérature mentionne que les stratégies de régulation émotionnelle comportementale augmentent entre autres le risque d'être impliqués dans des contextes de cyberintimidation (Arató et al., 2020). De plus, en mettant en relation les résultats de notre étude avec ceux de la littérature, les études démontrent que les gens détenant de l'empathie cognitive ont plus souvent tendance à défendre les victimes dans des contextes d'intimidation traditionnelle et de cyberintimidation. Comme les jeunes de la 4e à la 6e année ont de la difficulté à comprendre la composante de croyance qui s'apparente à l'empathie cognitive, les résultats de la présente thèse pourraient non seulement servir d'informer les programmes de prévention sur les composantes à cibler pour éviter l'implication des jeunes dans cette problématique, mais pourrait également permettre de

prévenir l'émergence de la problématique par l'intervention auprès des pairs, en éduquant également les jeunes n'y étant pas impliqués.

4.1.5 Effet de genre

Tel que prévu, les ANOVAs révèlent qu'il n'existe pas de différences significatives entre les garçons et les filles au niveau de la compréhension des émotions, ce qui permet de soutenir l'Hypothèse 4. L'absence d'effet trouvé au niveau du genre dans notre étude au niveau de cette variable correspond aux résultats trouvés par Fidalgo et ses collègues (2018). Comme les résultats de la présente étude ont été obtenus auprès d'un échantillon âgé de 9 à 12 ans et que Fidalgo et al. (2018) ont étudié les différences de genre dans la compréhension des émotions d'enfants âgés de trois à huit ans, l'ensemble de ces résultats suggèrent que les similarités de genre au niveau de la compréhension des émotions du modèle de Pons et al. (2004) s'avèrent stables tout au long de la période développementale.

Ensuite, les ANOVAs n'indiquent aucune différence significative entre les garçons et les filles au niveau de l'implication dans les épisodes de cybervictimisation et de cyberintimidation, appuyant ainsi l'Hypothèse 5. Tel que discuté plus haut, l'ensemble des études dans la littérature explorant le lien entre le genre et la cyberintimidation révèlent des résultats plutôt mixtes. En ce qui concerne la cybervictimisation, les résultats de Sorrentino et al. (2019) ne concluant à aucun effet de genre pour l'adoption de ce rôle correspond aux résultats obtenus dans la présente étude. En ce qui concerne la cyberintimidation, l'absence d'effet de genre retrouvé dans notre étude rencontre les mêmes conclusions qu'ont entre autres obtenu Bauman (2010) et Wright et Li (2013). Plusieurs raisons peuvent possiblement expliquer l'incohérence des résultats obtenus par plusieurs des études dans la littérature en ce qui concerne les taux d'implication des garçons et des filles dans des contextes de cyberintimidation. Premièrement, peu sont les travaux qui incluent l'étude de l'influence des traits féminins et masculins chez ceux impliqués dans cette problématique. Ensuite, les études ne prennent pas toutes en compte le type de comportement de cyberintimidation perpétué ainsi que la plateforme ou l'outil technologique utilisé dans leurs études. Cet aspect peut donc exercer une influence sur les résultats obtenus, comme les garçons et les filles ont tendance à s'impliquer à différents niveaux dépendamment de ces deux facteurs (Wright, 2020). De plus, il est également

possible que ces résultats incongruents soient obtenus en raison des différents instruments utilisés pour mesurer la cyberintimidation. En effet, une revue systématique récente rapporte que lorsque la cyberintimidation est étudiée en utilisant des questionnaires auto-rapportés composés d'un à deux items, les taux de prévalence de la cybervictimisation sont entre 10 à 18% et de 6 à 10% pour la cyberintimidation. Toutefois, lorsque la problématique est étudiée à l'aide de questionnaires auto-rapportés à plusieurs items, les taux de prévalence sont environ de 38 à 48% pour la cybervictimisation et de 24 à 26% pour la cyberintimidation (Farrington et al., 2023). Comme différentes définitions de la cyberintimidation sont présentes dans la littérature, il est également possible qu'un phénomène légèrement différent soit étudié d'une étude à l'autre, affectant ainsi les taux de prévalence obtenus chez les garçons et les filles.

4.2 Forces méthodologiques

La présente étude contient des forces importantes qui méritent d'être soulevées. Tout d'abord, cette étude exploratoire contribue à la compréhension des phénomènes psychologiques en milieu scolaire, ce qui permet d'informer les programmes de prévention et d'intervention afin de les rendre plus adaptés et efficaces. D'un point de vue méthodologique, la nature transversale de l'étude permettant de recueillir de l'information sur des variables actuelles permet également d'éviter les biais potentiels associés aux devis rétrospectifs (Kazdin, 2023).

Deuxièmement, l'étude favorise la généralisation des résultats chez les enfants de la population générale, puisque les enfants de diverses écoles, de différents niveaux scolaires, de plusieurs ethnies et provenant de plusieurs statuts socioéconomiques ont tous été inclus et invités à participer à l'étude. L'échantillon détient donc les mêmes caractéristiques que la population générale (Kazdin, 2023) au niveau des variables susmentionnées. De plus, la possibilité que les résultats soient différents dans un autre contexte ou avec d'autres stimuli (Kazdin, 2023) est limitée, comme plusieurs expérimentateurs ont effectué la passation des questionnaires auprès des participants, et ce, dans diverses classes.

Troisièmement, la présente thèse doctorale comporte une excellente puissance, puisque l'analyse effectuée à l'aide du logiciel G*Power 3.1.9.7 nous a indiqué qu'avec les paramètres choisis, seulement 89 participants à l'étude étaient nécessaires pour

composer l'échantillon total. Ensuite, comme un protocole détaillé a été suivi par chacune des co-chercheuses et que celles-ci ont été formées ensemble avant la cueillette de données, cet aspect permet de réduire la variabilité qui aurait pu avoir lieu au niveau de la procédure d'une classe à l'autre. De plus, le « *Cyberbullying Test* » détient de bonnes qualités psychométriques, à la fois dans la littérature et dans la présente étude, ce qui s'avère favorable pour la validité de ce questionnaire.

4.3 Limites

Malgré la meilleure compréhension des phénomènes de cyberintimidation en milieu scolaire grâce aux constats de cette étude, certaines limites sont à considérer, ce qui mène à interpréter les résultats avec prudence. Tout d'abord, le TEC n'a pas obtenu les propriétés psychométriques désirées dans le cadre de cette étude. Le manque de fidélité au niveau de cette mesure peut possiblement s'expliquer en partie par l'administration modifiée du questionnaire. Cependant, selon l'étude de Roy-Charland et ses collaborateurs (2021), il est à constater que la version originale du TEC n'a pas toujours de bonnes propriétés psychométriques auprès de jeunes francophones. Ayant obtenu un alpha de 0,38 dans leur étude au post-test, il est possible de conclure au manque de fidélité de la traduction française de ce questionnaire.

En général, les effets plafond et plancher au niveau de la compréhension des émotions et de la cyberintimidation s'avèrent une limite, même si c'est ce qui était attendu dans le cadre de cette étude. En effet, selon Pons et al. (2004), la compréhension des émotions se développe entre 3 et 11 ans et les jeunes participants étaient âgés de 9 à 12 ans. Des résultats similaires quant à l'effet plafond ont également été notés dans l'étude de Roy-Charland et al. (2021), auprès de jeunes apprenants de la troisième à la cinquième année. En ce qui a trait à la cyberintimidation, le fait d'avoir peu de cyberintimidateurs à l'intérieur de l'échantillon est ce qui est souhaité dans la réalité. Malgré le fait que certaines études ont observé la présence des phénomènes de cyberintimidation chez les jeunes entre la 4e et 6e année (Aizenkot et Kashy-Rosenbaum, 2021), il est possible que la cyberintimidation ait moins été constatée dans la présente étude, étant donné la petite région étudiée, ayant peut-être moins accès aux appareils technologiques que ce qu'il était cru.

4.4 Avenues de recherches futures et implications pratiques

Comme une relation est observable dans la présente étude entre la compréhension des émotions et la cyberintimidation, il serait particulièrement intéressant d'effectuer des études longitudinales à l'avenir pour déterminer le lien temporel et des études expérimentales pour explorer le lien de causalité, tout en considérant les limites discutées ci-haut. En effet, il serait utile de reproduire d'autres études à ce sujet en utilisant une mesure plus fidèle et plus complexe pour étudier la compréhension des émotions chez les jeunes francophones. Une autre avenue de recherche intéressante pourrait être d'effectuer des travaux dans l'objectif d'améliorer la version française du TEC ou d'effectuer des études de validation quant à la version traduite dans cette langue. Ensuite, il serait également important de développer des instruments de mesure qui axent sur une définition commune de la cyberintimidation, afin de cerner des tendances plus précises dans les taux de cyberintimidation en général, mais également afin de potentiellement clarifier les différences entre les genres à cet effet. Finalement, comme la recherche concernant les compétences émotionnelles et la cyberintimidation s'avère encore à ses débuts (Zych et al., 2018), il importe de continuer les avancements à ce sujet. Par exemple, il serait bénéfique d'effectuer d'autres études afin de clarifier à quelle composante émotionnelle du modèle d'intelligence émotionnelle de Mayer et al. (2016), se situent les difficultés des cyberintimidateurs et des cybervictimes de la 4e à la 6e année. En effet, les études ayant examiné le lien entre la cyberintimidation et l'intelligence émotionnelle selon le modèle de Mayer et al. (2016) ont seulement été effectuées auprès d'adolescents âgés de 11 à 18 ans (Martínez-Monteagudo et al., 2019; Cañas et al., 2020; Garaigordobil, 2017) et plus. Une comparaison des résultats chez ces deux tranches d'âge pourrait être intéressante afin d'identifier la trajectoire du développement émotionnel chez les cyberintimidateurs et les cybervictimes. Effectuer diverses études chez les cyberintimidateurs et les cybervictimes en utilisant plusieurs instruments mesurant l'intelligence émotionnelle pourrait également être pertinent afin de déterminer si des résultats différents ou semblables sont obtenus. Néanmoins, la littérature et les résultats de la présente étude proposent que la promotion de l'intelligence émotionnelle chez les jeunes soit intégrée dans les milieux scolaires, afin de prévenir ou de diminuer l'implication des jeunes dans des contextes de cyberintimidation. Considérant les résultats controversés dans la littérature quant à

l'acquisition de la perception des émotions entre autres chez les cybervictimes, l'apprentissage et la pratique de composantes émotionnelles de base seraient un excellent point de départ. Finalement, une emphase particulière mise sur le développement de la compréhension des émotions serait importante, comme la littérature ainsi que les constats de la présente étude suggèrent que des défis sur cette composante émotionnelle caractérisent à la fois les cyberintimidateurs et les cybervictimes.

4.5 Conclusion

Pour conclure, les résultats de cette étude contribuent à l'avancement des connaissances dans le domaine de la psychologie, en ce qui concerne l'intelligence émotionnelle et la problématique de cyberintimidation en milieu scolaire. Ayant comme objectif principal de déterminer comment les enfants impliqués dans la cyberintimidation comprennent les émotions, les analyses statistiques démontrent une relation négative entre la compréhension des émotions et la cyberintimidation. En effet, plus les jeunes cyberintimident ou sont cybervictimisés, moins ils comprennent les émotions. Ces constats sont particulièrement fondamentaux afin d'informer les professionnels travaillant auprès des jeunes sur l'importance à accorder à l'inclusion et au développement des compétences émotionnelles surtout en milieu scolaire, mais aussi dans tout autre milieu, comme ces compétences peuvent entre autres permettre de prévenir la cyberintimidation entre les jeunes. Compte tenu l'ampleur grandissante des technologies, les programmes luttant contre la cyberintimidation sont d'autant plus importants aujourd'hui et il importe de prendre connaissance de l'envergure de cette problématique afin d'agir et d'arriver aux changements dès que possible.

Tableau 1

Les statistiques descriptives des variables à l'étude

	M	É-T	Pourcentage
Cybervictimisation (0 à 3)	2,84	5,26	6,31%
Cyberintimidation (0 à 3)	0,41	1,35	0,91%
Score brut (0 à 21)	17,78	1,86	84,66%
Reconnaissance (Item 1 à 5)	4,93	0,28	98,6%
Causes externes (Item 6 à 10)	4,87	0,38	97,4%
Rappel (Item 14)	0,92	0,27	92%
Désir (Item 13)	3,53	0,89	88,25%
Croyance (Item 13)	0,40	0,49	40%
Émotions cachées (Item 16)	0,77	0,42	77%
Régulation (Item 16)	0,66	0,48	66%
Émotions mixtes (Item 17)	0,79	0,41	79%
Composante morale (Item 18-19)	0,90	0,65	45%

Tableau 2

Les corrélations de Pearson pour les comportements de cybervictimisation et de cyberintimidation en fonction des composantes du modèle de la compréhension des émotions

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.Score brut	1	-0,18**	-0,28**	0,25**	0,49**	0,37**	0,67**	0,32**	0,41**	0,31**	0,34**	0,45**
2.Cybervictimisation	-0,18**	1	0,48**	-0,03	-0,15*	-0,16	-0,17**	-0,01	-0,16*	0,01	-0,14*	0,08
3.Cyberintimidation	-0,28**	0,48**	1	-0,11	-0,13	-0,26**	-0,22**	-0,84	-0,17*	0,05	-0,09	-0,07
4.Reconnaissance	0,25**	-0,03	-0,11	1	0,12	0,15*	0,04	-0,08	0,05	0,05	0,11	0,04
5.Causes externes	0,49**	-1,15*	-0,13	0,12	1	0,15*	0,21**	0,10	0,20**	0,001	0,19**	0,09
6.Rappel	0,37**	-0,16*	-0,26**	0,15*	0,15*	1	0,18**	0,08	0,03	0,02	0,12	0,08
7.Désir	0,67**	-1,17**	-0,22**	0,04	0,21**	0,18**	1	0,02	0,20**	0,11	0,07	0,07
8.Croyance	0,32**	-0,01	-0,84	-0,08	0,10	0,08	0,02	1	0,13*	-0,05	0,03	0,03
9.Émotions cachées	0,41**	-0,16*	-0,17*	0,05	0,20**	0,03	0,20**	0,13*	1	-0,03	-0,004	0,03
10.Régulation	0,31**	0,01	0,05	0,05	0,001	0,02	0,11	-0,05	-0,03	1	-0,04	0,04
11.Émotions mixtes	0,34**	-0,14*	-0,09	0,11	0,19**	0,12	0,07	0,03	-0,004	-0,04	1	0,04
12.Composante morale	0,45**	0,08	-0,07	0,04	0,09	0,08	0,07	0,03	0,03	0,04	0,04	1

*$p < 0,05$ / **$p < 0,01$

Tableau 3

Régressions simples pour chacune des composantes du modèle de la compréhension des émotions

	F	dl	*p*	R^2_c
Reconnaissance				
Cybervictimisation	0,20	234	0,65	- 0,003
Cyberintimidation	2,61	234	0,11	0,007
Causes externes				
Cybervictimisation	5,26	234	0,02*	0,018
Cyberintimidation	3,82	234	0,05*	0,012
Rappel				
Cybervictimisation	5,93	235	0,02*	0,020
Cyberintimidation	16,61	235	<,001**	0,062
Désir				
Cybervictimisation	7,13	235	0,01**	0,025
Cyberintimidation	12,18	235	<,001**	0,045
Croyance				
Cybervictimisation	0,02	235	0,90	- 0,004
Cyberintimidation	1,66	235	0,20	0,003
Émotions cachées				
Cybervictimisation	6,35	235	0,01**	0,022
Cyberintimidation	6,58	235	0,01**	0,023
Régulation				
Cybervictimisation	0,01	235	0,94	- 0,004
Cyberintimidation	0,48	235	0,49	- 0,002
Émotions mixtes				
Cybervictimisation	4,47	235	0,04*	0,014
Cyberintimidation	2,09	235	0,15	0,005
Composante morale				
Cybervictimisation	1,44	235	0,23	0,002
Cyberintimidation	1,02	235	0,31	0,000

*$p < 0,05$

**$p < 0,01$

Références

Aizenkot, D., & Kashy-Rosenbaum, G. (2019). Cyberbullying Victimization in WhatsApp Classmate Groups among Israeli Elementary, Middle, and High School Students. *Journal of Interpersonal Violence*, *36*(15-16), NP8498-NP8519. https://doi.org/10.1177/0886260519842860

Aizenkot, D., & Kashy-Rosenbaum, G. (2021). The effectiveness of safe surfing intervention program in reducing WhatsApp cyberbullying and improving classroom climate and student sense of class belonging in elementary school. *The Journal of Early Adolescence*, *41*(4), 550-576. https://doi.org/10.1177/0272431620931203

Ang, R. P., & Goh, D. H. (2010). Cyberbullying Among Adolescents : The Role of Affective and Cognitive Empathy, and Gender. *Child Psychiatry & Human Development*, *41*(4), 387-397. https://doi.org/10.1007/s10578-010-0176-3

Arató, N., Zsidó, A. N., Lénárd, K., & Lábadi, B. (2020). Cybervictimization and Cyberbullying : The Role of Socio-Emotional Skills. *Frontiers in Psychiatry*, *11*, 248. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2020.00248

Athanasiades, C., Baldry, A. C., Kamariotis, T., Kostouli, M., & Psalti, A. (2016). The "net" of the Internet : Risk factors for cyberbullying among secondary-school students in Greece. *European Journal on Criminal Policy and Research*, *22*(2), 301-317. https://doi.org/10.1007/s10610-016-9303-4

Baldry, A. C., Farrington, D. P., & Sorrentino, A. (2015). "Am I at risk of cyberbullying"? A narrative review and conceptual framework for research on risk of cyberbullying and cybervictimization: The risk and needs assessment

approach. *Aggression and Violent Behavior*, *23*, 36-51. https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.05.014

Barlett, C., & Coyne, S. M. (2014). A meta-analysis of sex differences in cyber-bullying behavior : The moderating role of age: Sex Differences in Cyber-Bullying. *Aggressive Behavior*, *40*(5), 474-488. https://doi.org/10.1002/ab.21555

Baroncelli, A., & Ciucci, E. (2014). Unique effects of different components of trait emotional intelligence in traditional bullying and cyberbullying. *Journal of Adolescence*, *37*(6), 807-815. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.05.009

Bauman, S. (2010). Cyberbullying in a Rural Intermediate School : An Exploratory Study. *The Journal of Early Adolescence*, *30*(6), 803-833. https://doi.org/10.1177/0272431609350927

Bauman, S. (2011). Cyberbullying: What counselors need to know. Alexandria, VA: American Counseling Association.

Bauman, S., & Baldasare, A. (2015). Cyber aggression among college students : Demographic differences, predictors of distress, and the role of the university. *Journal of College Student Development*, *56*(4), 317-330. https://doi.org/10.1353/csd.2015.0039

Bauman, S., Toomey, R. B., & Walker, J. L. (2013). Associations among bullying, cyberbullying, and suicide in high school students. *Journal of Adolescence*, *36*(2), 341-350. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.12.001

Bishara, A. J., & Hittner, J. B. (2012). Testing the significance of a correlation with nonnormal data : Comparison of Pearson, Spearman, transformation, and resampling approaches. *Psychological Methods*, *17*(3), 399-417. https://doi.org/10.1037/a0028087

Brown, J. R. & Dunn, J. (1996). Continuities in emotion understanding from three to six years. Child Development, 67, 789–802

Bru-Luna, L. M., Martí-Vilar, M., Merino-Soto, C., & Cervera-Santiago, J. L. (2021). Emotional Intelligence Measures : A Systematic Review. *Healthcare*, *9*(12), 1696. https://doi.org/10.3390/healthcare9121696

Cañas, E., Estévez, E., Martínez-Monteagudo, M. C., & Delgado, B. (2020). Emotional adjustment in victims and perpetrators of cyberbullying and traditional bullying. *Social Psychology of Education*, *23*(4), 917-942. https://doi.org/10.1007/s11218- 020-09565-z

Carney, A. G., & Merrell, K. W. (2001). *Bullying in schools : Perspectives on understanding and preventing an international problem*. *22*(3), 364-382. https://dx.doi.org/10.1177/0143034301223011

Castro, V. L., Cheng, Y., Halberstadt, A. G., & Grühn, D. (2016). EUReKA! A Conceptual Model of Emotion Understanding. *Emotion Review*, *8*(3), 258-268. https://doi.org/10.1177/1754073915580601

Cavioni, V., Grazzani, I., Ornaghi, V., Pepe, A., & Pons, F. (2020). Assessing the factor structure and measurement invariance of the Test of emotion comprehension (TEC) : A large cross-sectional study with children aged 3-10 Years. *Journal of Cognition and Development*, *21*(3), 406-424. https://doi.org/10.1080/15248372.2020.1741365

Ciucci, E., Baroncelli, A., & Nowicki, S. (2014). Emotion perception accuracy and bias in face-to-face versus cyberbullying. *The Journal of Genetic Psychology*, *175*(5), 382-400. https://doi.org/10.1080/00221325.2014.934653

Denham, S. A., Caverly, S., Schmidt, M., Blair, K., DeMulder, E., Caal, S., Hamada, H., & Mason, T. (2002). Preschool understanding of emotions : Contributions to classroom anger and aggression. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *43*(7), 901-916. https://doi.org/10.1111/1469-7610.00139

Den Hamer, A. H., & Konijn, E. A. (2016). Can emotion regulation serve as a tool in combating cyberbullying? *Personality and Individual Differences*, *102*, 1-6. https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.06.033

Dunn, J., Brown, J., Slomkowski, C., Tesla, C. & Youngblade, L. (1991). Young children's understanding of other people's feelings and beliefs: Individual differences and their antecedents. Child Development, 62, 1352–1366.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning : A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions: Social and Emotional Learning. *Child Development*, *82*(1), 405-432. https://doi.org/10.1111/j.1467- 8624.2010.01564.x

Elipe, P., Mora-Merchán, J. A., Ortega-Ruiz, R., & Casas, J. A. (2015). Perceived emotional intelligence as a moderator variable between cybervictimization and its emotional impact. *Frontiers in Psychology*, *6*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00486

Ensor, R., Spencer, D., & Hughes, C. (2011). 'You Feel Sad?' Emotion Understanding Mediates Effects of Verbal Ability and Mother–Child Mutuality on Prosocial Behaviors : Findings from 2 Years to 4 Years. *Social Development*, *20*(1), 93-110. https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2009.00572.x

Espelage, D. L., & Asidao, C. S. (2001). Conversations with middle school students about bullying and victimization : Should we be concerned? *Journal of Emotional Abuse*, *2*(2-3), 49-62. https://doi.org/10.1300/J135v02n02_04

Evangelio, C., Rodríguez-González, P., Fernández-Río, J., & Gonzalez-Villora, S. (2022). Cyberbullying in elementary and middle school students : A systematic review. *Computers & Education*, *176*, 104356. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104356

Faria, S. M. M., Esgalhado, G., & Pereira, C. M. G. (2019). Efficacy of a socioemotional learning programme in a sample of children with intellectual disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, *32*(2), 457-470. https://doi.org/10.1111/jar.12547

Farrington, D. P., Zych, I., Ttofi, M. M., & Gaffney, H. (2023). Cyberbullying research in Canada : A systematic review of the first 100 empirical studies. *Aggression and Violent Behavior*, *69*, 101811. https://doi.org/10.1016/j.avb.2022.101811

Feinstein, B. A., Bhatia, V., & Davila, J. (2014). Rumination Mediates the Association Between Cyber-Victimization and Depressive Symptoms. *Journal of Interpersonal Violence*, *29*(9), 1732-1746. https://doi.org/10.1177/0886260513511534

Fidalgo, A. M., Tenenbaum, H. R., & Aznar, A. (2018). Are there gender differences in emotion comprehension? Analysis of the test of emotion comprehension. *Journal of Child and Family Studies*, *27*(4), 1065-1074. https://doi.org/10.1007/s10826- 017-0956-5

Fridh, M., Lindström, M., & Rosvall, M. (2015). Subjective health complaints in adolescent victims of cyber harassment : Moderation through support from

parents/friends - a Swedish population-based study. *BMC Public Health*, *15*(1), 949. https://doi.org/10.1186/s12889-015-2239-7

Garaigordobil, M. (2015). Cyberbullying in adolescents and youth in the Basque Country : Prevalence of cybervictims, cyberaggressors, and cyberobservers. *Journal of Youth Studies*, *18*(5), 569-582. https://doi.org/10.1080/13676261.2014.992324

Garaigordobil, M. (2017). Psychometric properties of the cyberbullying test, a screening instrument to measure cybervictimization, cyberaggression, and cyberobservation. *Journal of Interpersonal Violence*, *32*(23), 3556-3576. https://doi.org/10.1177/0886260515600165

García-Sancho, E., Salguero, J. M., & Fernández-Berrocal, P. (2014). Relationship between emotional intelligence and aggression : A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, *19*(5), 584-591. https://doi.org/10.1016/j.avb.2014.07.007

Gosselin, P. (2005). Le décodage de l'expression faciale des émotions au cours de l'enfance. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, *46*(3), 126.

Gomez-Baya, D., Mendoza, R., Paino, S., & de Matos, M. G. (2017). Perceived emotional intelligence as a predictor of depressive symptoms during mid-adolescence : A two-year longitudinal study on gender differences. *Personality and Individual Differences*, *104*, 303-312. APA PsycInfo. https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.08.022

Görzig, A., & Machackova, H. (2015). *Cyberbullying from a socio-ecological perspective : A contemporary synthesis of findings from EU kids online*. London School of Economics Department of Media and Communication.

http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/mediaWorkingPapers/pdf/WP36-FINAL.pdf

Görzig, Anke (2011) Who bullies and who is bullied online?: a study of 9-16 year old internet users in 25 European countries. EU Kids Online network, London, UK.

Gouvernement du Canada. (2023). *Qu'est-ce que le genre? Qu'est-ce que le sexe?* https://cihr-irsc.gc.ca/f/48642.html

Griffin, R. S., & Gross, A. M. (2004). Childhood bullying : Current empirical findings and future directions for research. *Aggression and Violent Behavior*, *9*(4), 379-400. https://doi.org/10.1016/S1359-1789(03)00033-8

Gül, H., Fırat, S., Sertçelik, M., Gül, A., Gürel, Y., & Kılıç, B. G. (2019). Cyberbullying among a clinical adolescent sample in Turkey : Effects of problematic smartphone use, psychiatric symptoms, and emotion regulation difficulties. *Psychiatry and Clinical Psychopharmacology*, *29*(4), 547-557. https://doi.org/10.1080/24750573.2018.1472923

Guo, S. (2016). A META-ANALYSIS OF THE PREDICTORS OF CYBERBULLYING PERPETRATION AND VICTIMIZATION : Cyberbullying Perpetration and Victimization. *Psychology in the Schools*, *53*(4), 432-453. https://doi.org/10.1002/pits.21914

Hambleton, R. K. (1994). Guidelines for adapting educational and psychological tests : A progress report. *European Journal of Psychological Assessment, 10,* 229-244.

Heiman, T., & Olenik-Shemesh, D. (2015). Cyberbullying Experience and Gender Differences Among Adolescents in Different Educational Settings. *Journal of*

Learning Disabilities, *48*(2), 146-155. https://doi.org/10.1177/0022219413492855

Heinen, A., & Valdesogo, A. (2022). The Kendall and Spearman rank correlations of the bivariate skew normal distribution. *Scandinavian Journal of Statistics*, *49*(4), 1669-1698. https://doi.org/10.1111/sjos.12587

Herazo-Beltrán, Y., Campo-Ternera, L., García-Puello, F., Méndez, O., & Suarez-Villa, M. (2019). *Relationship between physical activity and emotional intelligence and bullying among school children*. *28*(1), 97-104.

Jansen, P. W., Verlinden, M., Berkel, A. D., Mieloo, C., van der Ende, J., Veenstra, R., Verhulst, F. C., Jansen, W., & Tiemeier, H. (2012). Prevalence of bullying and victimization among children in early elementary school : Do family and school neighbourhood socioeconomic status matter? *BMC Public Health*, *12*(1), 494. https://doi.org/10.1186/1471-2458-12-494

Jimerson, S. R., Swearer, S. M., & Espelage, D. L. (Éds.). (2009). Bullying and morality : Understanding how good kids can behave badly. Dans *Handbook of Bullying in Schools* (0 éd., p. 111-128). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203864968-12

Kazdin, A. E. (2023). Research design in clinical psychology (6th ed.). Cambridge, University Press.

Kim, H.-S., & Kim, H.-S. (2018). Effect of a musical instrument performance program on emotional intelligence, anxiety, and aggression in Korean elementary school children. *Psychology of Music*, *46*(3), 440-453. APA PsycInfo. https://doi.org/10.1177/0305735617729028

Kokkinos, C. M., Antoniadou, N., Dalara, E., Koufogazou, A., & Papatziki, A. (2013). Cyber-bullying, personality and coping among pre-adolescents: *International Journal of Cyber Behavior, Psychology and Learning*, *3*(4), 55-69. https://doi.org/10.4018/ijcbpl.2013100104

Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N., & Lattanner, M. R. (2014). Bullying in the digital age : A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin*, *140*(4), 1073-1137. https://doi.org/10.1037/a0035618

Kowalski, R. M., Limber, S. P., & McCord, A. (2019). A developmental approach to cyberbullying : Prevalence and protective factors. *Aggression and Violent Behavior*, *45*, 20-32. https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.02.009

Kwan, G. C. E., & Skoric, M. M. (2013). Facebook bullying : An extension of battles in school. *Computers in Human Behavior*, *29*(1), 16-25. https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.07.014

Lagerspetz, K. M. J., Björkqvist, K., & Peltonen, T. (1988). Is indirect aggression typical of females? Gender differences in aggressiveness in 11- to 12-year-old children. *Aggressive Behavior*, *14*(6), 403-414. https://doi.org/10.1002/1098-2337(1988)14:6<403::AID-AB2480140602>3.0.CO;2-D

Maccoby, E. E. (1998). The two sexes: Growing up apart, coming together. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Machimbarrena, J. M., & Garaigordobil, M. (2018). Prevalence of bullying and cyberbullying in the last stage of primary education in the Basque Country. *The Spanish Journal of Psychology*, *21*, E48. https://doi.org/10.1017/sjp.2018.41

Mark, L., & Ratliffe, K. T. (2011). Cyber worlds : New playgrounds for bullying. *Computers in the Schools*, *28*(2), 92-116. https://doi.org/10.1080/07380569.2011.575753

Martínez-Monteagudo, M. C., Delgado, B., García-Fernández, J. M., & Rubio, E. (2019). Cyberbullying, Aggressiveness, and Emotional Intelligence in Adolescence. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 14.

Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2016). The Ability Model of Emotional Intelligence : Principles and Updates. *Emotion Review*, *8*(4), 290-300. https://doi.org/10.1177/1754073916639667

Monks, C. P., Smith, P. K., & Swettenham, J. (2003). Aggressors, victims, and defenders in preschool : Peer, self-, and teacher reports. *Merrill-Palmer Quarterly*, *49*(4), 453-469. https://doi.org/10.1353/mpq.2003.0024

Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: Facts and intervention. European. Journal of Psychology and Education, 12(4), 495–510. https://doi.org/10.1007/ bf03172807

Ornaghi, V., Pepe, A., Agliati, A., & Grazzani, I. (2019). The contribution of emotion knowledge, language ability, and maternal emotion socialization style to explaining toddlers' emotion regulation. *Social Development*, *28*(3), 581-598. https://doi.org/10.1111/sode.12351

Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R., & Casas, J. A. (2012). Knowing, building and living together on Internet and social networks : The ConRed cyberbullying prevention program. *Social Networks*, *6*(2), 303-313.

Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2006). Bullies Move Beyond the Schoolyard : A Preliminary Look at Cyberbullying. *Youth Violence and Juvenile Justice*, *4*(2), 148-169. https://doi.org/10.1177/1541204006286288

Patchin, J., & Hinduja, S. (2012). Cyberbullying - an update and synthesis of the research. In J. Patchin, & S. Hinduja (Eds.), Cyberbullying prevention and response expert perspectives (pp. 13–35). New York: Routledge.

Peter, I.-K., & Petermann, F. (2018). Cyberbullying : A concept analysis of defining attributes and additional influencing factors. *Computers in Human Behavior*, *86*, 350-366. https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.05.013

Petrides, K. V., & Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence : Behavioural validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality*, *17*(1), 39-57. https://doi.org/10.1002/per.466

Petrides, K. V. (2016). Four Thoughts on Trait Emotional Intelligence. *Emotion Review*, *8*(4), 345-345. https://doi.org/10.1177/1754073916650504

Pons, F., Harris, P. L., & de Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years : Developmental periods and hierarchical organization. *European Journal of Developmental Psychology*, *1*(2), 127-152. https://doi.org/10.1080/17405620344000022

Pons, F., Harris, P. L., & Doudin, P.-A. (2002). Teaching emotion understanding. *European Journal of Psychology of Education*, *17*(3), 293-304. https://doi.org/10.1007/BF03173538

Postigo-Zegarra, S., Schoeps, K., Montoya-Castilla, I., & Escartí, A. (2019). Emotional education program for adolescents (PREDEMA) : Evaluation from the

perspective of students and effects on socio-affective competences. *Journal for the Study of Education and Development*, *42*(2), 303-336. APA PsycInfo. https://doi.org/10.1080/02103702.2019.1578925

Postmes, T., & Spears, R. (1998). Deindividuation and antinormative behavior : A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, *123*(3), 238-259. https://doi.org/10.1037/0033- 2909.123.3.238

Price, M. & Dalgleish, J. (2010). Cyberbullying: experiences, impacts and coping strategies as described by Australian young people. *Youth Studies Australia, 29*(2), 51-59.

Puth, M.-T., Neuhäuser, M., & Ruxton, G. D. (2015). Effective use of Spearman's and Kendall's correlation coefficients for association between two measured traits. *Animal Behaviour*, *102*, 77-84. https://doi.org/10.1016/j.anbehav.2015.01.010

Resurrección, D. M., Salguero, J. M., & Ruiz-Aranda, D. (2014). Emotional intelligence and psychological maladjustment in adolescence : A systematic review. *Journal of Adolescence*, *37*(4), 461-472. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.03.012

Richard, J. F., Schneider, B. H., & Mallet, P. (2012). Revisiting the whole-school approach to bullying : Really looking at the whole school. *School Psychology International*, *33*(3), 263-284. https://doi.org/10.1177/0143034311415906

Rivers, I., & Noret, N. (2010). 'I h8 u' : Findings from a five-year study of text and email bullying. *British Educational Research Journal*, *36*(4), 643-671. https://doi.org/10.1080/01411920903071918

Roberton, T., Daffern, M., & Bucks, R. S. (2012). Emotion regulation and aggression. *Aggression and Violent Behavior*, *17*(1), 72-82. https://doi.org/10.1016/j.avb.2011.09.006

Roy-Charland, A., Lewis, S., Pallister, M., Richard, J., Michaud, M., & Perron, M. (2021). The use of dyadic reading in stimulating the comprehension of emotions. *The Journal of Genetic Psychology*, *182*(2), 75-88. https://doi.org/10.1080/00221325.2020.1868969

Rueda, P., Pérez-Romero, N., Cerezo, M. V., & Fernández-Berrocal, P. (2022). The role of emotional intelligence in adolescent bullying : A systematic review. *Psicología Educativa*, *28*(1), 53-59. APA PsycInfo. https://doi.org/10.5093/psed2021a29

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, *9*(3), 185-211. https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG

Schoeps, K., Villanueva, L., Prado-Gascó, V. J., & Montoya-Castilla, I. (2018). Development of Emotional Skills in Adolescents to Prevent Cyberbullying and Improve Subjective Well-Being. *Frontiers in Psychology*, *9*, 2050. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02050

Schultz, D., Izard, C. E., & Bear, G. (2004). Children's emotion processing : Relations to emotionality and aggression. *Development and Psychopathology*, *16*(02). https://doi.org/10.1017/S0954579404044566

Sorrentino, A., Baldry, A. C., Farrington, D. P., & Blaya, C. (2019). Epidemiology of cyberbullying across Europe: Differences between countries and genders. Educational Sciences: Theory and Practice, 19, 74–91. https://doi.org/10.12738/estp.2019.2.005

Sprung, M., Münch, H. M., Harris, P. L., Ebesutani, C., & Hofmann, S. G. (2015). Children's emotion understanding : A meta-analysis of training studies. *Developmental Review*, *37*, 41-65. https://doi.org/10.1016/j.dr.2015.05.001

Tokunaga, R. S. (2010). Following you home from school : A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior*, *26*(3), 277-287. https://doi.org/10.1016/j.chb.2009.11.014

Tully, E. C., Donohue, M. R., & Garcia, S. E. (2015). Children's empathy responses and their understanding of mother's emotions. *Cognition and Emotion*, *29*(1), 118-129. https://doi.org/10.1080/02699931.2014.898614

Turliuc, M. N., Măirean, C., & Boca-Zamfir, M. (2020). The relation between cyberbullying and depressive symptoms in adolescence. The moderating role of emotion regulation strategies. *Computers in Human Behavior*, *109*, 106341. https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106341

Vallerand, R. J. (1989). Vers une méthodologie de validation trans-culturelle de questionnaires psychologiques : Implications pour la recherche en langue française. *Canadian Psychology / Psychologie Canadienne*, *30*(4), 662-680. https://doi.org/10.1037/h0079856

Vlachou, M., Andreou, E., Botsoglou, K., & Didaskalou, E. (2011). Bully/Victim Problems Among Preschool Children : A Review of Current Research Evidence. *Educational Psychology Review*, *23*(3), 329-358. https://doi.org/10.1007/s10648- 011-9153-z

Wang, J., Iannotti, R. J., & Luk, J. W. (2012). Patterns of adolescent bullying behaviors : Physical, verbal, exclusion, rumor, and cyber. *Journal of School Psychology*, *50*(4), 521-534. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2012.03.004

Wright, M. F. (2020). The role of technologies, behaviors, gender, and gender stereotype traits in adolescents' cyber aggression. *Journal of Interpersonal Violence*, *35*(7-8), 1719-1738. https://doi.org/10.1177/0886260517696858

Wright, M. F., & Li, Y. (2013). The Association Between Cyber Victimization and Subsequent Cyber Aggression : The Moderating Effect of Peer Rejection. *Journal of Youth and Adolescence*, *42*(5), 662-674. https://doi.org/10.1007/s10964-012-9903-3

Ybarra, M. L., Diener-West, M., & Leaf, P. J. (2007). Examining the Overlap in Internet Harassment and School Bullying : Implications for School Intervention. *Journal of Adolescent Health*, *41*(6), S42-S50. https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2007.09.004

Ybarra, M. L., & Mitchell, K. J. (2004). Online aggressor/targets, aggressors, and targets : A comparison of associated youth characteristics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *45*(7), 1308-1316. https://doi.org/10.1111/j.1469- 7610.2004.00328.x

Zarifsanaiey, N., Mehrabi, Z., Kashefian-Naeeini, S., & Mustapha, R. (2022). The effects of digital storytelling with group discussion on social and emotional intelligence among female elementary school students. *Cogent Psychology*, *9*(1). APA PsycInfo. https://doi.org/10.1080/23311908.2021.2004872

Zych, I., Farrington, D. P., Llorent, V. J., & Ttofi, M. M. (2017). *Protecting Children Against Bullying and Its Consequences*. Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-53028-4

Zych, I., Ortega-Ruiz, R., & Del Rey, R. (2015). Systematic review of theoretical studies on bullying and cyberbullying : Facts, knowledge, prevention, and

intervention. *Aggression and Violent Behavior*, *23*, 1-21. https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.10.001

Zych, I., Ortega-Ruiz, R., Muñoz-Morales, R., & Llorent, V. J. (2018). Dimensions and psychometric properties of the Social and Emotional Competencies Questionnaire (SEC-Q) in youth and adolescents. *Revista Latinoamericana de Psicología*, *50*(2), 98-106. APA PsycInfo. https://doi.org/10.14349/rlp.2018.v50.n2.3

ANNEXE A

Le test de cyberintimidation

1. Est-ce que quelqu'un t'a déjà envoyé des messages méchants ou insultants par téléphone cellulaire ou sur Internet?

   ☐ Jamais

   ☐ Parfois

   ☐ Souvent

   ☐ Toujours

2. As-tu déjà reçu des appels méchants ou insultants par téléphone cellulaire ou sur Internet (TEAMS, Messenger Kids, Tik Tok, etc.)?

   ☐ Jamais

   ☐ Parfois

   ☐ Souvent

   ☐ Toujours

3. As-tu déjà été forcé d'enregistrer un acte d'agression et de le partager sur Internet?

   ☐ Jamais

   ☐ Parfois

   ☐ Souvent

   ☐ Toujours

4. Est-ce que quelqu'un a déjà partagé des photos ou des vidéos privées de toi sur Internet ou par téléphone cellulaire?

   ☐ Jamais

   ☐ Parfois

   ☐ Souvent

   ☐ Toujours

5. Est-ce quelqu'un a déjà pris des photos de toi sans ta permission dans des lieux tels que les vestiaires, la salle de toilettes ou la plage et qu'il les aurait partagés sur Internet ou par téléphone cellulaire?

   ☐ Jamais

   ☐ Parfois

   ☐ Souvent

   ☐ Toujours

6. As-tu déjà reçu des appels anonymes (appels de quelqu'un que tu ne connais pas) pour te faire peur?

   ☐ Jamais

   ☐ Parfois

   ☐ Souvent

   ☐ Toujours

7. Est-ce que quelqu'un t'a déjà menacé au téléphone ou à l'écrit?

   ☐ Jamais

   ☐ Parfois

   ☐ Souvent

   ☐ Toujours

8. Est-ce que quelqu'un t'a déjà harcelé sexuellement par téléphone cellulaire ou sur Internet?

   ☐ Jamais

   ☐ Parfois

   ☐ Souvent

   ☐ Toujours

9. Est-ce que quelqu'un a déjà fait semblant d'être toi sur Internet en écrivant des commentaires méchants, en mentant ou en révélant tes secrets ?

   - ☐ Jamais
   - ☐ Parfois
   - ☐ Souvent
   - ☐ Toujours

10. Est-ce que quelqu'un a déjà volé ton mot de passe pour t'empêcher d'avoir accès à tes médias sociaux?

    - ☐ Jamais
    - ☐ Parfois
    - ☐ Souvent
    - ☐ Toujours

11. Est-ce que quelqu'un a déjà retouché tes photos ou vidéos pour les partager via les médias sociaux ou YouTube pour t'humilier ou se moquer de toi?

    - ☐ Jamais
    - ☐ Parfois
    - ☐ Souvent
    - ☐ Toujours

12. Est-ce que quelqu'un t'a déjà harcelé dans le but de t'isoler de tes contacts sur les médias sociaux?

    - ☐ Jamais
    - ☐ Parfois
    - ☐ Souvent
    - ☐ Toujours

13. Est-ce que quelqu'un t'a déjà menacé, ce qui t'a fait faire des choses que tu ne voulais pas faire, pour éviter qu'il publie tes choses personnelles sur les médias sociaux ?

    - ☐ Jamais
    - ☐ Parfois
    - ☐ Souvent
    - ☐ Toujours

14. Est-ce que quelqu'un a déjà menacé de te tuer ou de tuer un membre de ta famille par téléphone cellulaire, sur Internet ou par tout autre moyen technologique?

    - ☐ Jamais
    - ☐ Parfois
    - ☐ Souvent
    - ☐ Toujours

15. Est-ce que quelqu'un a déjà parlé en mal de toi sur Internet et/ou a dit des mensonges pour te rabaisser? Est-ce que quelqu'un a déjà répandu des rumeurs à propos de toi pour te faire du mal?

    - ☐ Jamais
    - ☐ Parfois
    - ☐ Souvent
    - ☐ Toujours

16. Est-ce que tu as déjà envoyé des messages méchants ou insultants par téléphone cellulaire ou sur Internet à quelqu'un?

    - ☐ Jamais
    - ☐ Parfois
    - ☐ Souvent
    - ☐ Toujours

17. As-tu déjà envoyé des appels méchants ou insultants par téléphone cellulaire ou sur Internet (TEAMS, Messenger Kids, Tik Tok, etc.) à quelqu'un?

    ☐ Jamais

    ☐ Parfois

    ☐ Souvent

    ☐ Toujours

18. As-tu déjà forcé quelqu'un à enregistrer un acte d'agression et de le partager sur Internet?

    ☐ Jamais

    ☐ Parfois

    ☐ Souvent

    ☐ Toujours

19. As-tu déjà partagé des photos ou des vidéos privées de quelqu'un sur Internet ou par téléphone cellulaire?

    ☐ Jamais

    ☐ Parfois

    ☐ Souvent

    ☐ Toujours

20. As-tu déjà pris des photos de quelqu'un sans sa permission dans des lieux tels que les vestiaires, la salle de toilettes ou la plage et que tu les aurais partagés sur Internet ou par téléphone cellulaire?

    ☐ Jamais

    ☐ Parfois

    ☐ Souvent

    ☐ Toujours

21. As-tu déjà envoyé des appels anonymes à quelqu'un (appels de quelqu'un qu'il ne connait pas) pour lui faire peur?
    - ☐ Jamais
    - ☐ Parfois
    - ☐ Souvent
    - ☐ Toujours

22. Est-ce que tu as déjà menacé quelqu'un au téléphone ou à l'écrit?
    - ☐ Jamais
    - ☐ Parfois
    - ☐ Souvent
    - ☐ Toujours

23. Est-ce que tu as déjà harcelé quelqu'un sexuellement par téléphone cellulaire ou sur Internet?
    - ☐ Jamais
    - ☐ Parfois
    - ☐ Souvent
    - ☐ Toujours

24. Est-ce que tu as déjà fait semblant d'être quelqu'un sur Internet en écrivant des commentaires méchants, en mentant ou en révélant ses secrets ?
    - ☐ Jamais
    - ☐ Parfois
    - ☐ Souvent
    - ☐ Toujours

25. Est-ce que tu as déjà volé le mot de passe à quelqu'un pour l'empêcher d'avoir accès à ses médias sociaux?

- ☐ Jamais
- ☐ Parfois
- ☐ Souvent
- ☐ Toujours

26. Est-ce que tu as déjà retouché les photos ou vidéos de quelqu'un pour les partager via les médias sociaux ou YouTube pour l'humilier ou te moquer de lui/elle?

- ☐ Jamais
- ☐ Parfois
- ☐ Souvent
- ☐ Toujours

27. Est-ce que tu as déjà harcelé quelqu'un dans le but de l'isoler de ses contacts sur les médias sociaux?

- ☐ Jamais
- ☐ Parfois
- ☐ Souvent
- ☐ Toujours

28. Est-ce que tu as déjà menacé quelqu'un, ce qui lui a fait faire des choses qu'il/elle ne voulait pas faire, pour éviter que tu publies ses choses personnelles sur les médias sociaux ?

- ☐ Jamais
- ☐ Parfois
- ☐ Souvent
- ☐ Toujours

29. Est-ce que tu as déjà menacé de tuer quelqu'un ou de tuer un membre de sa famille par téléphone cellulaire, sur Internet ou par tout autre moyen technologique?

    - ☐ Jamais
    - ☐ Parfois
    - ☐ Souvent
    - ☐ Toujours

30. Est-ce que tu as déjà parlé en mal de quelqu'un sur Internet et/ou as dit des mensonges pour le rabaisser? Est-ce que tu as déjà répandu des rumeurs à propos de quelqu'un pour lui faire du mal?

    - ☐ Jamais
    - ☐ Parfois
    - ☐ Souvent
    - ☐ Toujours

ANNEXE B

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Titre du projet: L'effet de la pleine conscience, de la régulation émotionnelle et de la compréhension des émotions sur les comportements d'intimidation et de cyberintimidation chez les jeunes d'âge scolaire

---

Objectifs du projet:
La recherche que nous proposons vise à : 1) comprendre les expériences vécues des jeunes d'âge scolaire face aux situations d'intimidation et de cyberintimidation; et 2) d'améliorer les programmes de prévention et d'intervention à ce niveau. Cette recherche comprend deux parties.

La première partie consiste à étudier si la façon dont les enfants d'âge scolaire régulent leurs émotions aurait un impact sur leur niveau de pleine conscience et ainsi sur leur implication dans l'intimidation à l'école.

La deuxième partie vise à déterminer si la façon dont les jeunes comprennent les émotions aurait un rôle à jouer au niveau de leur implication dans la cyberintimidation.

Nature et déroulement de la participation:
L'enfant est invité à répondre à six questionnaires qui portent sur la pleine conscience, la régulation des émotions, la compréhension des émotions, l'intimidation et la cyberintimidation. Les élèves remplieront l'ensemble des questionnaires en une séance qui durera environ une heure et demie. L'enfant sera tout d'abord informé sur la façon de remplir le questionnaire et aura l'option de lever sa main pour poser ses questions au besoin. Nous nous adapterons aux besoins des élèves.

Avantages, risques et/ou inconvénients possibles liés à la participation:
La participation de l'enfant à la recherche nous permettra d'emmener de nouvelles connaissances à la recherche scientifique. De plus, leur participation aura comme avantage d'améliorer les programmes de prévention et d'intervention qui vise à diminuer l'intimidation et la cyberintimidation dans les écoles.

Durant la tâche, il est possible que l'enfant se sente mal à l'aise de dire qu'il ait déjà intimidé ou cyberintimidé les autres dans le passé. Nous leur expliquerons que nous sommes obligées de garder leurs réponses confidentielles. Les questionnaires seront gardés anonymes, en remplaçant leur nom par un numéro, donc ils ne pourront pas être identifiés. De plus, ils auront droit à des isoloirs pour cacher leurs réponses de leurs camarades de classe. Ensuite, il est possible que l'enfant ne se sente pas bien en repensant à des scènes difficiles d'intimidation ou de cyberintimidation, dans lesquelles il aurait été impliqué. Une liste de ressources leur sera offerte à la fin de la collecte de données. Finalement, il est possible que l'enfant se sente fatigué ou ne comprenne pas certaines questions en remplissant les questionnaires. Une pause sera donc offerte aux élèves et ils pourront lever la main pour poser des questions. L'enfant est aussi libre d'arrêter la tâche à n'importe quel moment.

Mesures spéciales prises dans le cadre de la recherche en raison de la COVID-19:

- Les enfants rempliront les questionnaires en salle de classe en respectant les règlements nécessaires contre la COVID-19.
- Les personnes responsables de distribuer les questionnaires vérifieront leurs symptômes avant d'aller rendre visite aux classes et la visite sera remise si les personnes ne se sentent pas bien.
- Les personnes responsables de l'activité sont doublement vaccinées.
- Des mesures nécessaires (désinfectant à mains, masque, nettoyage des surfaces) seront prises pour limiter le risque de transmettre le virus.

Participation volontaire et votre droit de retrait:
La participation à cette recherche est volontaire. L'enfant peut refuser de répondre à certaines questions et mettre fin au questionnaire sans avoir de conséquences.

Confidentialité et gestion des données:
L'information sera seulement utilisée pour les buts de l'étude. Comme mentionné plus haut, la confidentialité et l'anonymat de l'enfant sera respecté en changeant son nom par un numéro. Seulement l'équipe de recherche pourra voir ses données et les questionnaires se retrouveront au bureau du professeur Jacques Richard, chercheur principal pour une durée de 5 ans. Les données seront ensuite détruites.

Obligation de divulguer:
Lors de l'étude, si l'enfant mentionne quelque chose qui pourrait indiquer qu'une personne soit un danger pour elle-même ou pour quelqu'un d'autre, nous devrons arrêter la recherche et contacter les autorités (policiers, services sociaux, etc.).

Plainte ou critique:
Si vous avez des questions, vous pouvez contacter le bureau de la Faculté des études supérieures et de la recherche de l'Université de Moncton (Université de Moncton, Édifice Taillon, Moncton, E1A 3E9; téléphone : 858-4310; courrier électronique : fesr@umoncton.ca).

Pour des renseignements supplémentaires:
Pour plus de renseignements, vous pouvez communiquer directement avec le chercheur principal et/ou les co-chercheuses.

Signatures:

Participant (élève)
J'ai compris les informations du projet de recherche, je comprends que je peux poser des questions durant la tâche et que je peux arrêter de participer à n'importe quel moment et sans conséquence. Je consens librement à participer à ce projet de recherche :

Nom en lettres moulées	Signature	Date

Adultes consentants
Je certifie avoir fourni des explications à mon enfant sur les termes du présent formulaire, les objectifs, et les implications du projet de recherche, avoir répondu clairement à ses questions et lui avoir mentionné qu'il reste à tout moment libre de mettre fin à sa participation au projet de recherche décrit sans avoir à se justifier et sans préjudice.

Nom en lettres moulées	Signature	Date

Jacques Richard, Ph.D., chercheur principal
École de psychologie
Université de Moncton, 18, avenue Antonine-Maillet, Moncton, NB E1A 3E9
(506) 858-4000 poste: 4502
jacques.richard@umoncton.ca

Vanessa J Hyslop, BSc., co-chercheuse
École de psychologie
Université de Moncton, 18, avenue Antonine-Maillet, Moncton, NB E1A 3E9
(506) 380-3156
Evh3268@umoncton.ca

Irène Caron, B.A., co-chercheuse
École de psychologie
Université de Moncton, 18, avenue Antonine-Maillet, Moncton, NB E1A 3E9
(506) 740-7956
Eic9180@umoncton.ca

ANNEXE C

Liste des ressources

Ressources en santé mentale au Nouveaux-Brunswick

Association canadienne de santé mentale du Nouveau-Brunswick

L'ACSM facilite l'accès aux ressources dont les gens ont besoin pour maintenir et améliorer leur santé mentale et leur intégration communautaire, pour renforcer leur résilience et pour favoriser le rétablissement après avoir souffert d'une maladie mentale.
Tél : 506-455-5231

Capital Region Mental Health and Addictions Association

CRMHAA aide les personnes et les familles étant atteintes d'une maladie mentale. Voici quelques exemples de ce qu'ils font :

- Animer des groupes de soutien pour les consommateurs de santé mentale, les soignants de consommateurs de santé mentale et les personnes touchées par le suicide d'un être cher.
- Éduquer le public et les entreprises sur les questions en lien avec la santé mentale.
- Offrir une certification en intervention suicidaire et de premiers soins en santé mentale.

Tél : 506-458-1803

Family Enrichment and Counsel

Ils offrent des conseils aux enfants, aux jeunes, aux adultes, aux familles, aux couples et aux groupes de manière sécuritaire et confidentielle pour divers problèmes. En voici quelques un: abus, dépendances, colère, intimidation, dépression, violence familiale, deuil, attaques de panique, phobies, conflit relationnel, estime de soi, abus sexuel, stress et suicide.
Tél : 506-458-8211

Centre de santé mentale communautaire Edmundston

Tél : 506-735-2070

Centre de santé mentale communautaire Grand-Sault

Tél : 506-475-2440

Les services sont gratuits et sont offerts sur une base volontaire. Tous les nouveaux bénéficiaires sont reçus à l'accueil. Un des principaux programmes des deux centres sont les services pour enfants/adolescents.
Les services sont offerts par des travailleurs(euses) sociaux(ales), des infirmiers(ères), des psychiatres, des conseillers(ères) en services communautaires et des psychologues.

Ressources en santé mentale au Nouveaux-Brunswick

Jeunesse j'écoute

Jeunesse, j'écoute offre des services en santé mentale sans frais aux jeunes de partout au pays, 24 heures par jour, 7 jours par semaine.

Tél : 1 800-668-6868

Service 211 Nouveau-Brunswick

Les gens du Nouveau-Brunswick peuvent composer le 211, et des employés formés les dirigeront vers des services qui répondent à leurs besoins de tous les jours ou en temps de crise.
Le service 211 NB est une ressource gratuite, bilingue et confidentielle ayant pour but d'aider les gens du Nouveau-Brunswick à s'orienter dans le réseau des services communautaires et sociaux, des services de santé non cliniques et des services gouvernementaux.

Tél : 211

Association canadienne santé mentale du Nouveau-Brunswick

À titre de leader et de champion national en santé mentale, l'ACSM facilite l'accès aux ressources dont les gens ont besoin pour maintenir et améliorer leur santé mentale et leur intégration communautaire, pour renforcer leur résilience et pour favoriser le rétablissement après avoir souffert d'une maladie mentale.

Tél : 506-455-5231

Chimo ligne d'écoute (Nouveau-Brunswick)

Chimo est une ligne d'écoute provinciale ouverte à tous les résidents du Nouveau-Brunswick et accessible 24 heures par jour, 365 par an. Leur mission est de servir la communauté en fournissant un niveau compétent d'intervention en cas de crise, des références et des informations vitales de manière confidentielle. Ils aident en situation de crise en offrant une écoute active, des renseignements pertinents, des interventions et de l'aide en cas de recours pour la province du Nouveau-Brunswick.

Tél : 1 800-667-5005