

Perception du cyberharcèlement en milieu scolaire chez les enseignants des collèges secondaires francophones de la ville de Bienne

Formation secondaire – Filière A



Mémoire de Master de Valentin Clément

Sous la direction de Diego Corti

Bienne, 15 mai 2020

Remerciements

Je remercie chaleureusement mon directeur de mémoire, Diego Corti, pour ses précieux conseils et son accompagnement durant la rédaction de ce Mémoire de Master.

Je remercie également tous les membres des collèges francophones du secondaire 1 de la ville de Bienne qui ont accepté de collaborer en répondant au questionnaire me permettant de réaliser ce travail.

Enfin, je remercie toutes les personnes qui, de près ou de loin, ont contribué à ce que ce travail soit mené à son terme.

Résumé

L'avènement d'outils numériques destinés au grand public ces dernières années a concordé avec l'apparition d'un nouveau phénomène, le cyberharcèlement, qui peut être défini ainsi : « *Une personne est victime de cyberharcèlement lorsqu'elle est exposée de manière répétée et à long terme, à des actions négatives de la part d'une ou plusieurs personnes qui utilisent des outils numériques. La personne visée par les actions négatives a du mal à se défendre et se trouve en quelque sorte démunie face à la personne (ou aux personnes) qui le harcèle(nt)* » (Smith et al., 2008). Aujourd'hui, aucun utilisateur d'ordinateur ou de smartphone n'est réellement à l'abri d'être un jour victime de ce fléau qui toucherait entre un et quatre élèves par classe de 20 élèves selon les chiffres de plusieurs études menées ces dernières années sur le sujet (Bellon & Gardette, 2019; David-Ferdon & Hertz, 2007). De plus, le cyberharcèlement serait en augmentation chez les élèves européens et américains (Livingstone et al., 2014; Wolak et al., 2006). Partant de ce constat, il semble très probable que les enseignants d'aujourd'hui et de demain soient confrontés à une situation de cyberharcèlement en milieu scolaire au moins une fois dans leur carrière. Ce travail s'intéresse à la conceptualisation du cyberharcèlement et présente les éléments permettant de le différencier du harcèlement scolaire classique. Il présente également les résultats d'une recherche exploratoire visant à recueillir les représentations du phénomène par des enseignants. Les participants (N=37) de cette recherche proviennent des trois collèges francophones du secondaire I de la ville de Bienne (Châtelet, Platanes et Suze) et ont répondu à un questionnaire en ligne portant sur la définition, l'identification, le repérage, la gestion et la prévention du cyberharcèlement. Les enseignants biennois ne sont pas capables de définir correctement le cyberharcèlement. En effet, ceux-ci pensent majoritairement que le cyberharcèlement est une continuité du harcèlement classique. Or, la littérature scientifique sur le sujet prête au cyberharcèlement des caractéristiques propres, le distinguant ainsi du harcèlement scolaire classique. Ils ne connaissent pas non plus suffisamment les programmes de prévention. Par contre, les enseignants biennois sont capables d'identifier les situations de cyberharcèlement, de repérer les signes de cyberharcèlement chez les victimes et de les conseiller de façon appropriée. Par définition, les enseignants sont souvent au contact des élèves et sont donc des interlocuteurs privilégiés pour de potentielles victimes. Ce travail montre que la sensibilisation et la formation continue restent nécessaires pour que les enseignants réagissent au mieux et prennent confiance en leur moyen pour lutter contre ce fléau.

Mots-clés : cyberharcèlement, enseignants, secondaire I, prévention, outils numériques

Table des matières

Remerciements	i
Résumé	ii
Table des matières.....	3
Introduction.....	1
1 Harcèlement et cyberharcèlement : des débats théoriques	3
1.1 Le harcèlement classique : une conceptualisation complexe	3
1.2 Le cyberharcèlement : un simple changement d'échelle ?	6
1.3 Cyberharcèlement : des spécificités qui l'éloignent du harcèlement classique	8
1.3.1 Une mondialisation du harcèlement	9
1.3.2 Une autre approche de la répétitivité	9
1.3.3 L'anonymat et l'absence de face-à-face comme motivation	9
1.4 Les principales formes de cyberharcèlement	10
1.5 Les acteurs	13
1.5.1 Les six profils types d'agresseurs	13
1.5.2 Les six profils types de témoins	14
1.6 Les conséquences et les signes du cyberharcèlement.....	16
1.7 Les moyens de prévention et de lutte	17
1.8 La législation en Suisse	20
1.9 Questions de recherche	21
2 Démarche méthodologique.....	24
2.1 Description de la démarche	24
2.2 Apports	26
2.3 Limites	27
3 Résultats	28
3.1 Présentation des participants.....	28
3.2 Définir le cyberharcèlement	30
3.3 Les scénarii de cyberharcèlement	32
3.4 Repérer les signes de cyberharcèlement	39

3.5	Gérer le cyberharcèlement.....	43
3.6	Prévention du cyberharcèlement	46
4	Apports et limites de la recherche	50
	Conclusion.....	51
	Liste des figures et tableaux	53
	Bibliographie.....	54
	Annexe 1 : Questionnaire Limesurvey.....	I
	Annexe 2 : Liste de ressources sur la prévention en Suisse et dans le canton de Berne.....	XV

Introduction

Les nouvelles technologies de l'information et de la communication ont transformé notre monde à une vitesse inédite lors des dix à quinze dernières années. À tel point que certains objets ont disparu aussi vite qu'ils sont arrivés (qui aujourd'hui utilise toujours son iPod, possède encore un BlackBerry ou va régulièrement mettre à jour son Skyblog ?¹) Les nouvelles technologies nous permettent aujourd'hui d'être continuellement informés et connectés, peu importe où l'on se trouve sur Terre. Cependant, elles présentent également des inconvénients. En effet, certaines de ces nouvelles technologies, comme les smartphones ou les réseaux sociaux, sont hautement addictives. Elles ont également permis l'avènement de nouveaux phénomènes indésirables comme le cyberharcèlement, qui aujourd'hui est devenu un véritable problème de société. Aucun internaute, utilisateur de forum, réseaux sociaux ou blog, n'est à l'abri d'être un jour victime de cyberharcèlement. Pour preuve, l'affaire de la « Ligue du LOL » (Andracas, 2019) en France a révélé que des journalistes de médias nationaux ont harcelé des personnes ciblées, de manière organisée, sur les réseaux sociaux.

Le phénomène se retrouve donc partout, y compris chez les adolescents, pour la plupart, friands de réseaux sociaux. Le cyberharcèlement se retrouve par extension dans le milieu scolaire et dans les salles de classe. Ainsi Bellon et Gardette (2019) ont recensé dix études menées dans différents pays (occidentaux) entre 2005 et 2010. Les résultats montrent qu'entre 11 et 22% des élèves interrogés se disent victime de cyberharcèlement. L'écart est encore plus important — entre 9% et 34% — chez David-Ferdon et Hertz (2007).

Ces dernières années, le thème du cyberharcèlement a été spécifiquement traité par plusieurs chercheurs présentant les mêmes conclusions ; le nombre d'élèves se disant victime de cyberharcèlement est en augmentation, que ce soit aux États-Unis ou en Europe (Livingstone et al., 2014; Wolak et al., 2006). De plus, il semblerait que le phénomène augmente avec l'âge (Jones et al., 2012) et soit ainsi plus présent au niveau secondaire qu'au niveau primaire. En Suisse, où pratiquement tous les jeunes âgés de 12 à 19 ans possèdent un accès à internet à la maison et un smartphone (Suter et al., 2018), l'une des dernières études en date sur le sujet montre que 2% des enfants âgés de 9 à 16 ans sont victimes de cyberviolence au moins une fois par semaine, ce qui peut s'apparenter à du cyberharcèlement (Hermida, 2019). En résonnant non pas en pour cent, mais en élèves par classe, ces chiffres montrent qu'un à quatre élèves sont potentiellement touchés par le phénomène dans une classe de 20 élèves.

¹ À ce sujet, voir l'article de Lisa Guyenne, « Nostalgie : ils étaient indispensables en 2010, ils ont (quasi) disparu en une décennie ». <https://www.franceinter.fr/societe/nostalgie-ils-etaient-indispensables-en-2010-ils-ont-quasi-disparu-en-une-decennie>

Il convient toutefois de nuancer ces résultats puisque le cyberharcèlement, en tant que phénomène récent, n'intéresse les chercheurs que depuis quelques années. Il est donc encore en cours de conceptualisation et, pour l'heure, un consensus scientifique sur sa définition n'existe pas. De plus, en pratique, il est parfois très compliqué pour un témoin d'un conflit sur internet, de savoir précisément s'il est en présence de cyberharcèlement ou d'une simple dispute.

Malgré ces constats, le cyberharcèlement reste un phénomène bien réel et les enseignants sont souvent en première ligne et possèdent la lourde tâche de devoir prévenir, repérer et gérer les problèmes de cyberharcèlement au sein de leurs classes. De par leurs contacts réguliers avec les élèves, une bonne connaissance et compréhension du phénomène de leur part est indispensable afin de lutter de manière efficace et appropriée contre ce fléau et tenter de l'endiguer. Aux vues des chiffres sur la prévalence du phénomène et les tendances actuelles, il semble inévitable que les futurs enseignants, dont je fais partie, soient un jour confrontés à un élève victime de cyberharcèlement.

Dans un premier temps, ce travail aura pour but de définir au mieux ce qu'est le cyberharcèlement et de présenter les débats épistémologiques toujours en cours à son sujet. Plusieurs caractéristiques permettant de définir le cyberharcèlement seront mises en évidence. Afin de différencier le cyberharcèlement du harcèlement scolaire classique, plusieurs profils d'acteurs et des formes spécifiques que peut prendre le cyberharcèlement seront présentés. Une partie de ce travail met également en lumière les conséquences du cyberharcèlement, les signes de cyberharcèlement présents chez les victimes, et les programmes et outils à disposition des enseignants afin de lutter contre ce phénomène.

La présentation théorique servira principalement à pouvoir questionner les enseignants des trois écoles francophones du secondaire I de Bienne sur leur capacité à définir, identifier, repérer, gérer et prévenir le cyberharcèlement en milieu scolaire. En reprenant en grande partie la méthodologie et le questionnaire de Victor Francey (2019a) qui a réalisé un travail comparable dans le canton de Fribourg, l'objectif de ce travail est multiple ; évaluer la capacité des enseignants biennois à définir le cyberharcèlement, à identifier les situations de cyberharcèlement, à repérer les signes de cyberharcèlement chez leurs élèves, à conseiller les victimes de cyberharcèlement et à citer des programmes de prévention contre le cyberharcèlement. Une comparaison des résultats obtenus dans le canton de Fribourg et à Bienne permettra de mettre en lumière les éléments communs et les différences entre les réponses des enseignants des deux régions.

1 Harcèlement et cyberharcèlement : des débats théoriques

Dans l'imaginaire collectif, le cyberharcèlement est bien souvent considéré comme une version connectée du harcèlement classique ou une extension de ce dernier sur internet. Les deux phénomènes possèdent en effet des mécanismes fondamentaux communs, mais se différencient sur plusieurs points. Dans un premier temps, il semble donc opportun, afin de bien saisir les enjeux du cyberharcèlement, de s'intéresser au harcèlement classique et de définir ce qui le caractérise.

1.1 Le harcèlement classique : une conceptualisation complexe

Le problème du harcèlement en milieu scolaire n'est pas nouveau. Dès les années 1970, des travaux de références ont tenté de définir et d'apporter des solutions à ce phénomène (Heinemann, 1973, cité par Catheline, 2009 ; Olweus, 1973, cité par Agevall, 2008). Depuis une dizaine d'années, la multiplication des parutions scientifiques sur le sujet à concorder avec une prise de conscience politique et publique du harcèlement scolaire. Aujourd'hui, le harcèlement est connu sous différents noms : *intimidation* au Canada et en Espagne, *mobbing* en Allemagne et en Suède, *school bullying* dans les pays anglo-saxons. En France, le mot *malementance* avait été proposé par Jacques Pain avant que le terme de *harcèlement entre pairs* ne finisse par s'imposer, très vite remplacé par *harcèlement* (Bellon & Gardette, 2016).

Le Suédois Dan Olweus a été le premier à offrir une définition en 1986 (Olweus et al., 1999). Selon lui, « un élève est victime de violence lorsqu'il est exposé de manière répétée et à long terme, à des actions négatives de la part d'un ou plusieurs élèves. L'élève visé par les actions négatives a du mal à se défendre et se trouve en quelque sorte démuné face à l'élève (ou aux élèves) qui le harcèle ». Depuis, comme le soulignent Jean-Pierre Bellon et Bertrand Gardette (2019), un consensus a pu être trouvé entre les chercheurs sur trois caractéristiques fondamentales du harcèlement. Celui-ci est défini par « la répétition d'actions négatives sur une certaine durée (1), la disproportion des forces (2) et l'incapacité pour celui qui le subit de se défendre par lui-même (3) ». Ces trois aspects se retrouvent dans la définition de Peter K. Smith de 1992 : « Nous dirons qu'un enfant ou une jeune personne est victime de harcèlement lorsqu'un autre enfant ou jeune ou groupe de jeunes se moquent de lui ou l'insultent (1). Il s'agit aussi de harcèlement lorsqu'un enfant est menacé, battu, bousculé, enfermé dans une pièce, lorsqu'il reçoit des messages injurieux ou méchants (2). Ces situations peuvent durer (1) et il est difficile pour l'enfant ou la jeune personne en question de se défendre (3). Un enfant dont on se moque méchamment et continuellement est victime de harcèlement » (Bellon & Gardette, 2019).

La France a commencé à prendre au sérieux les problèmes de harcèlement il y a une dizaine d'années. Depuis, un site internet gouvernemental, qui ne connaît pas d'équivalent en Suisse, entièrement consacré au harcèlement scolaire a vu le jour (<https://www.nonauharcèlement.education.gouv.fr>). On y retrouve une définition du harcèlement mettant en avant trois caractéristiques qui se rapprochent des éléments identifiés par Bellon et Gardette, à savoir : « La violence, c'est un rapport de force et de domination entre un ou plusieurs élèves et une ou plusieurs victimes ; la répétitivité, il s'agit d'agressions qui se répètent régulièrement durant une longue période ; l'isolement de la victime, la victime est souvent isolée, plus petite, faible physiquement, et dans l'incapacité de se défendre » (Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse, s. d.). De plus, le site internet met en avant plusieurs éléments pouvant être la cause de harcèlement ou permettant d'expliquer pourquoi un individu peut devenir la cible de potentiels harceleurs. Il s'agit principalement de différences physiques ou d'appartenances sociales comme la taille, le poids, la couleur de peau ou de cheveux, un handicap, un trouble de la communication ou encore des centres d'intérêt différents (Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse, s. d.).

Il existe donc un consensus scientifiques sur trois éléments caractéristiques du harcèlement scolaire, mais Bellon & Gardette (2019) identifie encore plusieurs points de discorde. Le premier point de divergence est historique puisque datant des années 1970-1980. Le débat porte sur l'importance du groupe ou de l'individu dans les mécanismes du harcèlement. Celui-ci oppose deux des premiers chercheurs sur le sujet, l'Estonien Anatol Pikas et le Suédois Dan Olweus. Pour Pikas, les groupes se portant responsables de harcèlement comportent en leur sein des individus qui souhaiteraient sincèrement le faire cesser. L'influence externe et la pression du groupe étant trop importantes, ces individus n'interviennent pas. Pikas avait même proposé d'utiliser le terme *mobbing* pour désigner les violences perpétrées par un groupe envers un individu incapable de se défendre. Olweus, quant à lui, privilégie une approche plus individuelle. Les individus, responsables de leurs actes, sont en quelques sortes les architectes de leur statut social (Fontaine, 2018). Selon lui, les considérations du groupe ne constituent que des facteurs aggravants. Cette perception du rôle de l'individu lui a attiré plusieurs critiques, notamment de la part de Catherine Blaya et Éric Debardieux. Pour les deux chercheurs français, si l'individu peut être entièrement jugé responsable de son comportement, il suffirait alors d'écartier les éléments perturbateurs pour régler le problème du harcèlement (Bellon & Gardette, 2019).

Le deuxième point de discorde au sein de la communauté scientifique concerne les profils types d'intimidateurs. Pour Dan Olweus (2011), les intimidateurs (*bullies*) sont des individus qui très souvent oppressent et harcèlent physiquement ou mentalement d'autres individus. De plus, ils adoptent des comportements agressifs (ils débutent des bagarres, protestent

verbalement les décisions d'enseignants et insultent d'autres élèves). Olweus (2011) a pu démontrer que les *bullies* avaient de fortes chances d'adopter des comportements criminels une fois à l'âge adulte. Ceux-ci sont surreprésentés dans les registres d'actes criminels. En effet, près de 55% des *bullies* identifiés au sein d'établissements scolaires se rendaient coupables d'au moins un acte criminel une fois à l'âge adulte et 36% d'entre eux ont été jugés coupables d'au moins trois actes criminels. Ainsi, pour Olweus, le futur criminel des *bullies* est hautement prédictible et l'approche individualiste qu'il préconise (des interventions ciblées sur les intimidateurs) permettrait potentiellement de faire baisser en partie le nombre d'incivilités constatées à l'âge adulte.

Cet aspect prédictif est corroboré par David Farrington et Maria Ttofi (2011) dans une étude à visée similaire. 411 individus ont été suivis entre 14 et 50 ans. Ainsi les deux chercheurs ont montré que les sujets se disant *bullies* à l'adolescence avaient plus de risque de connaître des problèmes liés à des violences, à la drogue et à l'alcool, de posséder des emplois à bas statuts (*low job status*), de connaître des problèmes relationnels, ou plus simplement des vies infructueuses (*unsuccessful lives*) une fois devenus adultes.

À l'opposé de cette vision, où un profil type de harceleur à la destinée souvent peu flatteuse est clairement établi, se trouve l'adversaire idéologique historique de Dan Olweus, Anatol Pikas (Bellon & Gardette, 2019). Selon lui, il n'existe aucun profil type d'intimidateur et le fait de penser l'inverse constituerait un obstacle à la bonne compréhension du phénomène. Il constate également le grand déséquilibre entre les personnalités « banalement ordinaires » des harceleurs et les atrocités qu'ils peuvent commettre (Bellon & Gardette, 2019).

Enfin, Emmanuelle Godeau et Nicole Cateline (2016) développent une approche différente des auteurs et victimes de harcèlement. Il semblerait en effet que les deux acteurs soient aussi susceptibles les uns que les autres de développer plus tard dans leur vie des troubles de santé mentale, tant internalisés (dépression, suicide, anxiété), qu'externalisés (consommation de produits psychosomatiques et bagarres). Ainsi, le harcèlement doit être considéré dans son fonctionnement global et une attention particulière devrait être portée à la santé mentale, tant des victimes que des agresseurs.

Le dernier élément faisant encore débat est la question de l'intentionnalité. Il semble, en effet, qu'il existe des degrés différents d'intentionnalité. Il est possible que dans certains cas, une personne dotée de bonne intention envers une autre finisse par lui nuire. Il faut donc distinguer intention de réaliser une action et intention de nuire. Dans les cas de harcèlement, il paraît difficile de penser que les insultes, les menaces, parfois les coups proférés par un individu ou un groupe d'individus ciblant continuellement une même personne, ne puissent être intentionnels. Pourtant, dans certains cas, notamment celui de l'emploi de surnom, il est

possible de remettre en question l'intention de nuire. Inférer que le harcèlement est l'œuvre d'individus cherchant à nuire revient à soupçonner ou déduire que le responsable de harcèlement est entièrement conscient de ses actes, ce qui n'est pas obligatoirement toujours le cas (Bellon & Gardette, 2019).

La conceptualisation du harcèlement connaît donc quelques écueils et des choix théoriques importants doivent encore être faits afin de pouvoir lutter contre ce fléau. La place occupée par le groupe ou l'individu, le profil type des harceleurs et la question de l'intentionnalité doivent être mieux définis et n'ont pas fini de diviser les chercheurs.

1.2 Le cyberharcèlement : un simple changement d'échelle ?

Avant de se pencher sur la définition du cyberharcèlement et de ses éléments caractéristiques, il est intéressant de présenter le point de vue de Bellon et Gardette (2019) sur le sujet. En effet, selon les deux chercheurs français, la notion de cyberharcèlement est encore en cours d'élaboration et un consensus sur la nature et les composantes de celui-ci n'existent pas au sein de la communauté scientifique, comme pour le harcèlement classique. Pour Robert Tokunaga (2010), l'absence d'une conceptualisation consensuelle entre les chercheurs pose plusieurs problèmes. Les participants à des études menées sur le sujet sont généralement largement influencés par les définitions qu'on leur propose. Ainsi, l'utilisation de définitions différentes d'une étude à l'autre peut résulter dans une récolte de résultats également très différents. Tokunaga prend pour exemple l'aspect répétitif du cyberharcèlement, parfois écarté des définitions. Catherine Blaya (2015) dresse le même constat ; sans répétition, le cyberharcèlement s'apparente plus à de la violence en ligne, de la cyberviolence : « Lorsque nous parlons de cyberviolence, nous faisons référence à des agressions, victimations en ligne au moyen d'outils de communication électronique n'ayant pas de caractère répétitif. La cyberviolence [...] peut aussi consister en un échange mutuel de messages désagréables, menaces, insultes entre deux ou plusieurs individus sans qu'il y ait déséquilibre de pouvoir ». Le second problème soulevé par Tokunaga (2010) est en réalité un implicite du premier. Il concerne le fait que la récolte de mesures fiables et valides de données sur le cyberharcèlement repose sur une conceptualisation partageant un certain nombre d'éléments communs. Il sera en effet très compliqué de pouvoir comparer des résultats qui traitent d'une problématique possédant un nom similaire, mais une conceptualisation différente sur certains points.

Bien souvent, le cyberharcèlement est perçu comme un prolongement du harcèlement classique sur internet à l'aide d'outils numériques. Cette vision a été défendue par les premiers chercheurs à s'être intéressés au sujet. Par exemple, Janis Wolak, Kimberly Mitchell et David Finkelhor (2006) décrivaient le harcèlement en ligne (*online harassment*) comme étant des

« menaces et autres comportements offensants (hors sollicitation sexuelle), envoyés en ligne à un jeune ou postés en ligne à propos d'un jeune, visibles par les autres internautes ». On perçoit dans cette définition l'aspect embryonnaire de la réflexion, l'unique élément commun avec le harcèlement classique étant l'usage de menaces ou de comportements offensants envers autrui. D'ailleurs, cette définition s'apparente plus à la définition de la cyberviolence de Catherine Blaya (2015) que celle du cyberharcèlement.

Bill Belsey (2003) est connu pour avoir été le premier à utiliser le terme de cyberharcèlement (*cyberbullying*) et proposait la définition suivante : « Le cyberharcèlement implique l'utilisation de technologies de l'information et de la communication pour diffuser, de manière délibérée et répétée, des actions hostiles, par un individu ou un groupe, dont l'intention est de nuire à autrui ». Pour lui aussi, le phénomène s'apparentait tout d'abord à une forme numérisée du harcèlement classique. C'est d'ailleurs pour cette raison qu'il a simplement rajouté le suffixe « cyber » devant le terme « harcèlement » (Bellon & Gardette, 2019). Ce choix ne le convainc plus entièrement aujourd'hui puisqu'il reconnaît volontiers avoir manqué d'imagination à l'époque (Bellon & Gardette, 2019). Qing Li, Peter K. Smith et Donna Cross (2012) ont également contribué à populariser la vision du cyberharcèlement comme étant un prolongement du harcèlement classique sur internet au sein des chercheurs en présentant le cyberharcèlement comme « un changement de degré plutôt qu'un véritable changement de nature par rapport au harcèlement classique ».

Tokunaga (2010) a recensé **neuf définitions du cyberharcèlement** émanant de différentes études publiées entre 2000 et 2009. Ces définitions constituent une base de réflexion sur la conceptualisation du cyberharcèlement et présentent plusieurs points communs avec le harcèlement classique. Afin de remédier au manque de cohésion conceptuel dans les recherches scientifiques (ce que démontrent bien ces définitions), Tokunaga a proposé la définition suivante (qui se rapproche fortement de celle de Belsey) : « Le cyberharcèlement est tout comportement, réalisé au travers de média électronique ou numérique, par un individu ou un groupe, qui communique de manière répétitive des messages hostiles ou agressifs, dont l'intention est de nuire ou provoquer de l'inconfort chez autrui » (2010). De cette définition, il est possible d'identifier plusieurs caractéristiques propres au cyberharcèlement, à savoir, l'utilisation d'outils numérique (1), un comportement agressif ou hostile (2), la répétitivité du comportement (3) et l'intention de nuire (4). L'incapacité de la victime à se défendre par elle-même (5) n'est pas explicitement présente dans cette définition. On retrouve par contre cette caractéristique dans celle de Peter K. Smith, Jess Mahdavi, Manuel Carvalho, Sonja Fischer, Shanette Russel et Neil Tippet (2008) que l'on pourrait traduire ainsi : « Un élève est victime de cyberharcèlement lorsqu'il est exposé de manière répétée et à long terme, à des actions négatives de la part d'un ou plusieurs élèves *qui utilisent des outils numériques*. L'élève visé

par les actions négatives a du mal à se défendre et se trouve en quelque sorte démuni face à l'élève (ou aux élèves) qui le harcèle ». Smith et son équipe ont en fait repris la définition du harcèlement classique d'Olweus (1999) et ajouté la dimension numérique à celle-ci. Victor Francey (2019a) a identifié dans un récent travail la perversion morale comme sixième caractéristique en se basant sur les recherches de Rosario Ortega Ruiz (cité par Calmaestra, Del Rey, & Mora-Merchán, 2015). Souvent occultée des travaux sur le sujet, la perversion morale fait référence au fait que l'agression est bien souvent injustifiée, « bien que l'agresseur puisse avoir des raisons d'exercer son comportement immoral ». Cette caractéristique n'est d'ailleurs pas exclusive au cyberharcèlement et se retrouve également dans le harcèlement classique.

La littérature scientifique sur le cyberharcèlement permet donc d'identifier six caractéristiques du cyberharcèlement (mais qui ne sont pas exclusives à ce phénomène) :

1. Un comportement ou un acte agressif ou hostile perpétré par un individu ou un groupe d'individus envers autrui ;
2. La répétition de l'acte ou du comportement ;
3. Un déséquilibre dans le rapport de force entre auteur(s) et cible ;
4. L'utilisation d'outils numériques ;
5. L'intention de nuire ;
6. La perversion morale.

Dans une vidéo en lien avec son travail de Master, Victor Francey (2019b) propose la définition suivante : « Le cyberharcèlement a lieu lorsqu'un agresseur agit par un biais numérique et en présence de témoins, de façon agressive et répétée à l'encontre d'une victime dans l'incapacité de se défendre, avec l'intention délibérée et injustifiée de porter atteinte à son bien-être »

Les caractéristiques du cyberharcèlement qui se dégage de la littérature scientifique présentent d'ores et déjà plusieurs différences conceptuelles importantes entre le harcèlement classique et le cyberharcèlement. En plus de cela, celui-ci semble être animé par des notions lui conférant une dynamique bien différente du harcèlement classique.

1.3 Cyberharcèlement : des spécificités qui l'éloignent du harcèlement classique

En plus des caractéristiques propres à sa définition, plusieurs éléments semblent montrer que le cyberharcèlement constitue bien un changement de nature et non pas un simple changement d'échelle, contrairement à ce qu'avancait Qing Li et ses collègues (2012). Celui-ci possède en effet des spécificités propres lui conférant une dynamique unique.

1.3.1 Une mondialisation du harcèlement

La première spécificité du cyberharcèlement vient du fait qu'internet (*Web*) est un outil mondial et permet au cyberharcèlement de prendre des **proportions inégalées dans l'espace et dans le temps** (Bellon & Gardette, 2019). Des rumeurs se répandant au sein d'un collège, voire d'une ville avec le harcèlement, peuvent désormais de façon extrêmement rapide et incontrôlable être colportées dans le monde entier. De plus, le cyberharcèlement n'accorde aucun répit aux cibles de celui-ci. Alors qu'avec le harcèlement classique, la victime pouvait trouver des moments pour « souffler », notamment en dehors de l'école, cela n'est plus possible avec le cyberharcèlement. La cible peut être sollicitée via son smartphone, son adresse mail ou des applications de messageries instantanées 24 heures sur 24, sept jours sur sept. Ce **manque de répit** peut provoquer des conséquences négatives accrues pour la victime par rapport au harcèlement classique (Tokunaga, 2010).

1.3.2 Une autre approche de la répétitivité

Dans le cas du harcèlement classique, les actes agressifs ou hostiles sont l'œuvre d'un même individu ou d'un groupe d'individus. Mais dans le cas du cyberharcèlement cela n'est plus forcément le cas. Prenons l'exemple d'une vidéo mise en ligne par un individu, dans le but de faire du tort à autrui. Cette vidéo est ensuite partagée des centaines, des milliers, voire dans le pire des cas, des millions de fois et ces partages peuvent durer de nombreuses années. Peut-on réellement considérer que l'individu ayant posté la vidéo se rend responsable d'un acte agressif répété ? Son intention était peut-être justement que la vidéo soit partagée. De ce fait, chaque internaute, même les simples visionneurs de la vidéo se rendent responsables de la répétitivité de l'acte. Comme le précisent Bellon et Gardette (2019), « on peut nuire à quelqu'un en n'agissant qu'une seule fois, ce sont d'autres internautes qui se chargeront de la répétition ». Ainsi, le déséquilibre de force est provoqué par le nombre de partages et non plus la supériorité physique ou numérique de l'auteur ou des auteurs, comme c'est le cas dans le harcèlement classique.

1.3.3 L'anonymat et l'absence de face-à-face comme motivation

Dans le harcèlement classique, l'auteur peut éviter le face-à-face avec sa cible en propageant des rumeurs à son encontre. Mais dans la majorité des cas de harcèlement classique, un face-à-face entre auteur et cible est indispensable (insultes, menaces, railleries, coups, etc.). Dans pratiquement tous les cas, l'agresseur et sa cible se connaissent mutuellement. Sur internet par contre, il est très facile de rester anonyme (pseudonyme, faux compte, etc.), que ce soit sur des forums, les réseaux sociaux ou les outils de messageries instantanées. Ainsi, il n'existe plus forcément de lien direct entre l'auteur et la cible du cyberharcèlement. Ceux-ci, dans certains cas, ne se connaissent même pas en personne, uniquement au travers d'outils numériques. L'auteur peut ainsi penser qu'il prend moins de risque de se faire prendre et

remettre à l'ordre (Li et al., 2012). De plus, cet anonymat peut être la cause d'un manque d'empathie. En effet, « plus la victime est lointaine, plus la répugnance à lui faire du mal tend à s'amoinrir » (Bellon & Gardette, 2019). L'absence de face-à-face et l'anonymat empêche une identification de l'auteur avec la victime et désinhibe ce premier, se permettant alors de réaliser des actes ou de tenir des propos qu'il ne tiendrait pas dans la réalité. Il suffit pour s'en convaincre de consulter les commentaires postés sur certains réseaux sociaux comme Twitter ou Instagram. Michel Walrave (2009) faisait référence à un « effet cockpit » que subissent les pilotes d'avions de chasse durant les combats. Ceux-ci prennent en effet moins facilement conscience des conséquences de leurs actes, n'étant pas en contact direct avec leurs cibles.

Cependant, l'importance de l'anonymat et de l'absence de face-à-face comme élément motivateur du cyberharcèlement doit être nuancée. Tokunaga (2010) souligne le fait que 40 à 50% des victimes de cyberharcèlement connaissent l'auteur en personne. Ce chiffre monte même à 85% dans d'autres études (Hinduja & Patchin, 2012). Jean-Pierre Bellon et Bertrand Gardette (2019) expliquent cette différence de résultat par la nature même des actes étudiés. En effet, il semblerait que les cibles de cyberharcèlement connaissent plus souvent leur agresseur dans le cas d'envois de messages ou d'insultes que dans le cas de mise en ligne de contenus indésirables ou de propagation de rumeur. Ainsi, la dynamique du cyberharcèlement peut être différente selon la forme qu'il prend.

1.4 Les principales formes de cyberharcèlement

Le cyberharcèlement peut prendre différentes formes, dont certaines ont déjà été brièvement évoquées dans ce travail. Cependant, l'évolution extrêmement rapide des technologies numériques et de ses emplois ne permet pas une présentation exhaustive de celles-ci. Nancy Willard en a présenté quelques-unes dans son ouvrage « Cyberbullying and cyberthreats » (2007).

Le *flaming* (traduisible par enflammement) intervient généralement lorsqu'un échange de messages entre utilisateurs, qu'il soit privé ou public, dégénère. Les protagonistes s'envoient alors de messages grossiers et vulgaires, voire des menaces. Lorsque ces échanges ont lieu fréquemment, Willard fait alors référence à une « *flame war* » (guerre des flammes). Ce phénomène n'inclut pas nécessairement un déséquilibre des forces en présence, c'est pourquoi il devrait être considéré comme étant du cyberharcèlement que dans certains cas bien précis.

Le *harassment* (harcèlement) constitue peut-être la forme de cyberharcèlement la plus « classique », puisqu'il s'agit là véritablement d'une forme de harcèlement classique sur internet. Il s'agit de *harassment* lorsqu'une ou plusieurs personnes envoient des messages haineux, insultant ou menaçant, par courriel, messages instantanés, sur des réseaux sociaux

ou sur des forums à un même individu. La différence avec le *flaming* est le déséquilibre de force qui cette fois-ci est bien présent. La cible de ce genre de cyberharcèlement ne connaît pas forcément tous ses agresseurs et son seul moyen de défense est de se couper de moyens de communication électroniques.

Dans le cas de la *denigration* (dénigrement), un ou plusieurs individus postent en ligne des messages offensants, faux ou cruels à propos d'un individu à destination des autres internautes. La cible de *denigration* n'est pas le destinataire direct des contenus postés en ligne. La plupart du temps, les personnes se rendant coupables de cette forme de cyberharcèlement restent anonymes. Les contenus peuvent être mis en ligne au travers de sites internet, de groupes privés sur les réseaux sociaux, ou de messageries. En dehors d'internet, cela s'apparente à de la diffamation. Ce type de cyberharcèlement est celui qui vise le plus souvent des personnes possédant un statut d'autorité, comme les enseignants.

L'*impersonation* (imitation) consiste en une forme d'usurpation d'identité. En effet, l'auteur ou les auteurs de cette forme de cyberharcèlement postent du contenu en ligne en se faisant passer pour quelqu'un d'autre, par exemple en récupérant un mot de passe ou en créant un faux profil (sur Facebook, par exemple). Les contenus mis en ligne ont pour but de présenter la personne sous un mauvais jour, de l'humilier, ou de placer celle-ci en situation de danger potentiel.

L'*exclusion*, comme son nom l'indique, se traduit par le fait qu'une personne n'est pas autorisée à intégrer un groupe privé sur les réseaux sociaux, sur les applications de messageries instantanées ou pour jouer en ligne, et ce de manière intentionnelle. Cette forme de cyberharcèlement peut paraître banale, mais il est important de rappeler quand dans le contexte de certaines religions, l'exclusion peut constituer la plus haute sanction pouvant être prise à l'encontre d'un individu. De plus, dans certaines sociétés tribales, l'exclusion est perçue comme étant une sanction très importante.

Le *cyberstalking* se trouve à mi-chemin entre le *harassment*, la *denigration* et l'*impersonation* et se distingue par son caractère hautement intimidant. Bien souvent l'agresseur fait recours à des menaces envers l'intégrité physique de la cible. Le *cyberstalking* peut prendre des formes très variées, comme l'usurpation d'identité, la diffusion de rumeurs ou encore le chantage. La principale différence avec le *harassment* réside dans le fait que la cible de ce genre de cyberharcèlement craint pour sa sécurité.

Le *happy slapping* est la pratique consistant à filmer l'agression physique, plus ou moins grave, d'une victime par un individu ou un groupe d'individu, puis de poster la vidéo en ligne sur les réseaux sociaux ou l'envoyer par messages instantanés. Il peut parfois s'agir de véritable

lynchage et les vidéos peuvent être extrêmement violentes et choquantes pour les personnes les visionnant.

L'*outing* et la *trickery* (révélation et tromperie) concernent tous deux le partage de contenus sensibles sur internet. Lorsqu'un contenu échangé entre deux personnes qui était censé rester dans la sphère privée est partagé et devient public, on se retrouve dans une situation d'*outing* (c'est par exemple le cas si l'homosexualité d'une personne est divulguée sur internet à son insu ou sans son consentement). Lorsqu'une personne « piège » une autre en lui extorquant des informations, puis les partage, il s'agit de *trickery*. Cela peut concerner des conversations par messageries instantanées, des photographies ou des vidéos. Dans sa version la plus grave, l'*outing* ou la *trickery* sont caractérisés par la mise en ligne d'images ou vidéos à caractère sexuel et ont pour origine le *sexting*, qui se définit ainsi : « Le *sexting* concerne l'envoi ou la réception d'images sexuellement explicites ou sexuellement suggestives par l'intermédiaire d'un téléphone portable » (Hinduja & Patchin, 2012). Bien souvent, ces images sont envoyées entre des personnes ayant établi une relation de confiance entre-elles. Malheureusement, il arrive que cette confiance se brise et que ces images soient envoyées à d'autres personnes ou rendues publiques via les réseaux sociaux. Le *sexting* devient de la cyberviolence dès le moment où les images ont été prises sans le consentement des individus photographiés ou filmés ou dans la contrainte (c'est le cas par exemple de l'*upskirting*, qui consiste à soulever la robe des filles pour les prendre en photo ou vidéo et diffuser les images sur internet). Il s'agit également de cyberviolence lorsque le destinataire des images est dérangé ou choqué, ou lorsque les images sont diffusées à des fins de vengeance ou pour nuire à quelqu'un. Ce dernier cas de figure porte le nom de *revenge porn* et apparaît souvent après la rupture d'un couple. L'aspect répétitif d'une de ces actions contribue à convertir la cyberviolence en cyberharcèlement. Les conséquences psychologiques de ces formes de cyberharcèlement peuvent être dévastatrices pour la victime. En effet, il n'est pas rare de voir dans la presse des cas de suicides liés à des cas de « *revenge porn* ». Jean-Pierre Bellon et Bertrand Gardette (2019) insistent sur la gravité de tels actes, ayant déjà fait de nombreuses victimes à travers le monde.

Le cyberharcèlement peut donc prendre des formes inédites qui n'apparaissent pas dans des cas de harcèlement classique. Cela semble confirmer un peu plus le fait qu'il existe bel et bien un changement de nature entre le cyberharcèlement et le harcèlement classique. Les nouvelles technologies favorisent également l'apparition de nouveaux comportements qui permettent d'identifier de nouveaux acteurs, qui n'existent pas dans les cas de harcèlement classique.

1.5 Les acteurs

Trois acteurs sont généralement identifiés dans les cas de harcèlement scolaire classique. Le ou les harceleurs (on peut également parler d'intimidateur ou d'agresseur), dont le profil type, comme écrit précédemment, fait débat. La ou les victimes (également cible ou harcelé) sont souvent des personnes isolées au sein de leur classe. Enfin, les témoins (le public, les spectateurs) peuvent se ranger en trois catégories, les défenseurs de la victime, les supporters des harceleurs ou les *outsiders* qui sont de simples observateurs et ne prennent aucun parti (Bellon & Gardette, 2019). Ces trois types d'acteurs se retrouvent dans le cyberharcèlement, mais peuvent adopter dans le cas des agresseurs et des témoins des profils bien différents.

1.5.1 Les six profils types d'agresseurs

Parry Aftab, une avocate américaine spécialisée dans les questions juridiques liées à internet, présente sur l'un de ses sites internet (2005) plusieurs profils types de cyberharceleurs. Cette catégorisation a été reprise et adaptée par Jean-Pierre Bellon et Bertrand Gardette (2019) qui identifient six profils types, qui sont succinctement présentés dans la suite de ce travail.

Power-hungry (avidés de pouvoir) : Ces cyberharceleurs ressemblent bien souvent aux harceleurs qui sévissent déjà dans les salles de classe et les préaux des écoles. Ils utilisent les outils numériques pour prolonger le harcèlement classique en attaquant leurs victimes de façon brutale et direct et possèdent bien souvent un défaut d'empathie. Ils agissent généralement devant un public d'amis, présent physiquement ou non à leur côté, qui les soutiennent et peuvent être des garçons, comme des filles.

Mean Girls (mauvaises filles ou filles malicieuses) : Même si le terme fait référence à des filles, ce type de cyberharceleurs peut très bien concerner également les garçons. Ils utilisent, comme les *Power-hungry* les outils numériques pour prolonger le harcèlement classique dont ils se rendent auteurs dans la réalité. Les *mean girls* sont généralement plusieurs derrières un même écran et utilisent principalement la moquerie et les rumeurs pour atteindre leur cible. Ces groupes de filles ou garçons existent depuis bien longtemps dans les cours de récréation.

Revenge of nerds (revanche des as de l'informatique ou des minables) : Contrairement aux *power-hungry*, les *revenge of nerds* ne sont pas harceleurs dans le milieu scolaire, mais plutôt harcelé. Ils se servent ainsi de capacité en informatique supérieure à la moyenne pour pirater des comptes et voler des mots de passe afin de rester anonymes. Ces stratégies leur permettent de se venger des personnes qui les harcèlent dans la réalité.

Vengeful angels (anges vengeurs) : Tout comme les *nerds*, ces cyberharceleurs possèdent de très bonnes compétences en informatique et sont dotés d'un esprit de revanche. Cependant, ils ne sont pas eux-mêmes victimes de harcèlement ou de cyberharcèlement. Ils

agissent toujours seuls et pensent être les bienfaiteurs du *Web* et s'en prennent aux personnes qui, selon eux, se comportent mal ou possèdent des avis allant à l'encontre des leurs. Il peut arriver qu'un *vengeful angels* prennent la défense d'une victime de cyberharcèlement. Les actions de ces cyberharceleurs sont d'autant plus dangereuses que ceux-ci ne se rendent pas compte du mal qu'ils font.

Inadvertent bullies (cyberharceleurs par inadvertance, étourdis) : Tout utilisateur de messageries instantanées, réseaux sociaux ou forum pourrait bien un jour se retrouver dans la peau d'un *inadvertent bully*. En effet, ceux-ci, en relayant ou publiant un contenu numérique sans faire attention (par inadvertance) peuvent créer du tort à quelqu'un sans s'en rendre compte. Cela dit, en reprenant les caractéristiques propres au cyberharcèlement, on peut se demander si ce type d'utilisateurs devraient réellement être considérés comme des cyberharceleurs, puisque l'intentionnalité est complètement absente des actions commises.

Because I can (parce que je peux) : Ce sont, encore une fois, des utilisateurs qui agissent seuls. Ils profitent de leur anonymat sur internet pour réaliser des actions qu'ils ne se permettraient jamais de réaliser dans la vie réelle. Ils sont en quelque sorte l'équivalent des corbeaux qui envoient des lettres anonymes.

Les deux premiers profils de cyberharceleurs identifiés par Parry Aftab sont donc très proches des profils connus dans le harcèlement classique. Ces personnes prolongent les méfaits commis dans la vie courante sur internet. Par contre les quatre autres profils ne correspondent pas réellement à ce que l'on peut connaître dans des cas de harcèlement scolaire classique. Le cyberharcèlement permet de voir émerger des profils nouveaux, possédant chacun des intentions et des attitudes qui résultent directement des moyens offerts par la technologie utilisée (anonymat, impunité, inconscience, etc.).

1.5.2 Les six profils types de témoins

Comme écrit plus haut, les témoins peuvent être rangés en trois catégories dans le cadre de harcèlement classique (supporters, défenseurs et outsiders). Qing Li, Peter K. Smith et Donna Cross (2012) présentent trois cas de figure pour illustrer la complexité du rôle de témoin dans le cyberharcèlement. Les témoins peuvent en effet être présents auprès de l'agresseur, de la victime ou assister au cyberharcèlement à distance. De plus, dans certains cas, le cyberharcèlement se produit sans aucun témoin (un individu envoie des messages privés à une autre personne par exemple). Bellon et Gardette (2019) quant à eux présentent trois autres profils de témoins qui s'apparentent à différents rôles pris par les outsiders.

Les supporters et les défenseurs : Comme dans le harcèlement classique, ceux-ci se retrouvent autour de l'agresseur ou de la victime afin de les soutenir, que ce soit derrière un ordinateur ou un smartphone, ou à distance. Cela dit, il semblerait que la catégorie des

défenseurs ait peut-être été créée trop hâtivement par simple transposition depuis le harcèlement classique. En effet, la plupart du temps, les victimes de cyberharcèlement sont seules, car atteintes à des moments où elles sont les plus vulnérables, au milieu de la nuit par exemple.

Les observateurs : Ce sont les internautes qui ne sont ni auprès de la victime ni auprès de l'agresseur. Ils sont uniquement témoins et ne font rien d'autre que d'observer. Ils ne connaissent pas forcément les protagonistes et oublieront peut-être le contenu qu'ils auront vu sur internet une fois leur ordinateur ou smartphone éteint. Pourtant, leur simple présence, le simple fait qu'ils voient une image ou regardent une vidéo mettant peu en valeur une victime de cyberharcèlement peut contribuer à augmenter le sentiment de honte chez celle-ci. Ainsi, on peut bien imaginer que quelqu'un se trouvera bien plus affecté si des milliers de personnes sont témoins que s'il n'y en avait que quelques-unes. Ces simples témoins passifs et très souvent anonymes ne peuvent donc pas être négligés.

Les relayeurs : Comme son nom l'indique, ces témoins contribuent à ce que le contenu offensant pour la victime atteigne encore plus de monde. Ce relai peut se faire de manière tout à fait consciente. Mais la plupart du temps, celui-ci s'effectue sans arrière-pensée. En effet, tout va très vite sur internet et il est bien rare que les internautes prennent le recul et l'expertise nécessaires avant de partager des informations.

Les surenchérisseurs : Ce type de témoins utilise de préférence les espaces dédiés aux commentaires sur les réseaux sociaux ou les forums. Il n'est pas rare que la modération de ces endroits soit faible, voire inexistante. Les surenchérisseurs ne sont en principe pas les personnes à la base du cyberharcèlement, mais elles contribuent à jeter de l'huile sur le feu et à rendre la situation toujours plus insupportable pour la victime.

Les modérateurs : Le dernier type de témoin décrit par Bellon et Gardette est également la plupart du temps présent dans les mêmes espaces dédiés aux commentaires. Ceux-ci, au lieu de surenchérisseurs, préfèrent calmer les débats et prennent plutôt parti pour la victime.

Il est encore une fois important de préciser que ces catégories d'agresseurs et de témoins ne sont pas exhaustives. Chaque mois, pour ne pas dire chaque semaine ou chaque jour, de nouvelles applications et de nouveaux sites permettent une utilisation innovante, et malheureusement parfois déviante, des technologies numériques. Ces nouvelles utilisations font également apparaître de nouveaux profils d'acteurs prenant part au phénomène.

Le cyberharcèlement possède donc des caractéristiques, des notions et une dynamique qui lui sont propres et le différencie, dans sa nature même, du harcèlement classique. Cependant, il est tout de même important de rappeler qu'effectivement, dans la plupart des cas de

cyberharcèlement scolaire, celui-ci ne constitue qu'une prolongation de harcèlement classique, débuté dans la classe, ou la cour de récréation. Dans les cas les plus graves, les victimes de cyberharcèlement n'ont trouvé d'autre solution que de se donner la mort pour échapper aux sentiments de honte et de mal-être qui les rongent. Fort heureusement, tous les cas de cyberharcèlement ne prennent pas des proportions aussi extrêmes. Mais, d'autres conséquences, pouvant parfois marquer des individus à vie, peuvent toucher, tant les victimes que les agresseurs.

1.6 Les conséquences et les signes du cyberharcèlement

Tokunaga (2010) a regroupé plusieurs études sur le cyberharcèlement afin de réaliser une métasynthèse des résultats obtenus dans celles-ci. Il présente notamment les conséquences et les signes les plus fréquemment observés dans des cas de cyberharcèlement. Ceux-ci peuvent être placés dans deux catégories distinctes, les conséquences et signes internes et externes. Dans tous les cas, l'élément important à prendre en compte est un changement de comportement plus ou moins rapide chez les victimes. C'est ce changement de comportement qui doit alermer l'entourage (amis, parents et donc enseignants) d'une victime de cyberharcèlement.

Chez les victimes, les principales conséquences et signes internes concernent la santé mentale. Ainsi détresse, frustration, sentiment d'insécurité, colère, tristesse, problèmes de concentration, anxiété, faible estime de soi, dépression sont autant de conséquences et de signaux d'alerte qui peuvent indiquer qu'un individu peut être victime de cyberharcèlement. Cela dit, ces conséquences et signaux internes sont souvent compliqués à repérer pour l'entourage de la victime.

Ainsi, les enseignants, les familles et l'entourage des élèves devraient plutôt se concentrer sur les signes et conséquences externes, également très nombreux, qui peuvent prendre la forme d'une baisse des résultats scolaires (qui peut résulter en un véritable décrochage scolaire) et de la qualité des relations familiales (fugues), d'une augmentation des absences et de l'abandon scolaire, de l'augmentation du nombre de remarques dans le carnet, de retenus, de punitions, de comportements hostiles envers les enseignants et les camarades de classe. Les victimes de cyberharcèlement se renferment bien souvent sur elles-mêmes en ne prenant pas volontiers part à des activités sociales (logique d'isolement). Celles-ci peuvent également dans des cas graves avoir recours à l'automutilation.

Sur le long terme, le cyberharcèlement a le potentiel de causer de sérieux problèmes psychosociaux à la victime (Blaya, 2018). Parfois, les difficultés rencontrées par celle-ci sont insurmontables et elle ne trouvera d'autre solution pour échapper à son mal-être que de mettre fin à ses jours. Le suicide constitue la conséquence la plus extrême du cyberharcèlement. Une

prévention et une prise en charge rapide et efficace permettent dans la plupart des cas de l'éviter. Dans une enquête récente menée auprès d'élèves de dernière année scolaire obligatoire (Lucia et al., 2018), le canton de Neuchâtel présentait un constat inquiétant ; le nombre de tentatives de suicide chez les jeunes a quasiment doublé entre 2010 et 2017 (de 5,9% à 11,2%) dans le canton. Bien qu'un grand nombre d'éléments puissent pousser un jeune à tenter de mettre fin à ses jours, il est intéressant de constater que dans le même temps (entre 2010 et 2017), le taux de jeunes victimes de cyberharcèlement est passé de 1,8% à 5,1% (Lucia et al., 2018) dans le canton.

Les agresseurs peuvent également subir des conséquences négatives de leurs actes. Les études de Dan Olweus (2011) et David Farrington et Maria Ttofi (2011) citées précédemment, semblent montrer que les harceleurs risquent bien souvent d'adopter des comportements antisociaux, voire criminels une fois à l'âge adulte. De plus, ceux-ci acquièrent également plus souvent des statuts sociaux précaires. Emmanuelle Godeau et ses collègues (2016) ont aussi identifié plusieurs conséquences négatives chez les harceleurs (harcèlement classique), qui développent parfois des dépendances à certaines drogues ou substances psychotropes. On ne peut pas exclure que ces conséquences puissent également concerner les auteurs de cyberharcèlement.

Le cyberharcèlement, au même titre que le harcèlement scolaire classique, constitue donc un enjeu de santé publique important tant pour les victimes que pour les agresseurs. Afin de lutter contre ce phénomène, une prévention accrue auprès de tous les acteurs est nécessaire.

1.7 Les moyens de prévention et de lutte

« Mieux vaut prévenir que guérir ». Cet adage populaire bien connu semble correspondre aux problèmes liés au harcèlement et au cyberharcèlement. La prévention auprès de tous les acteurs (enfants, enseignants et futurs enseignants, parents, etc.) constitue probablement le meilleur moyen de lutte contre le cyberharcèlement puisque celui-ci reste très difficile à identifier. Il est en effet compliqué pour les enseignants de repérer les changements d'attitude chez des élèves pouvant trahir une situation de harcèlement ou de cyberharcèlement. En partant de ce constat, il est indispensable de faire comprendre aux enfants victimes qu'ils osent et doivent parler de leurs problèmes à des adultes, parents ou enseignants, afin que des mesures adéquates puissent être prises. Dans une recherche auprès d'étudiants canadiens et chinois, Qing Li (2007) a découvert que moins de 35% des étudiants affirment qu'ils informeraient un adulte s'ils avaient connaissance d'un cas de cyberharcèlement. Slonje et Smith (2008) ont obtenu des résultats assez similaires en Suède. Sur les 360 répondants de leur étude, 50% des victimes de cyberharcèlement n'avaient parlé à personne de leur problème. De plus, aucune victime n'était allée trouver un enseignant pour lui venir en aide.

Les deux chercheurs ont tenté d'expliquer ce chiffre par le fait que les adolescents perçoivent les adultes comme incompetents face au cyberharcèlement. Il est également possible que les victimes aient peur que les adultes ne comprennent pas le problème et l'aggravent en tentant de le résoudre. Enfin, les répondants de cette étude pensent que les adultes ont peu de chance de repérer des cas de cyberharcèlement par eux-mêmes. Ces différents constats doivent permettre d'encourager la mise en place des mesures suivantes : les élèves doivent être davantage encouragés à parler de leurs problèmes avec les adultes et un véritable rapport de confiance entre élèves et professionnels de l'enseignement est indispensable ; les enseignants doivent être sensibilisés sur les signaux indiquant un potentiel cas de harcèlement ou cyberharcèlement chez les élèves. Plusieurs programmes et moyens de prévention à disposition des élèves et des adultes (parents et enseignants) sont présentés plus loin dans ce travail.

Même si de gros efforts ont déjà été entrepris ces dernières années en terme de lutte et de prévention, le cyberharcèlement fait toujours plus de victimes dans le monde et la Suisse n'est pas épargnée. Au niveau international, le harcèlement et le cyberharcèlement scolaire commencent à être pris très au sérieux. En France, une journée de sensibilisation et de prévention est organisée chaque premier jeudi du mois de novembre depuis 2015. Cette journée deviendra internationale dès 2020, puisque les États membres de l'UNESCO se sont récemment mis d'accord pour consacrer une journée à cette thématique².

En Suisse romande, plusieurs journées de prévention ont été organisées depuis le début de la décennie 2010. Par exemple, dans le canton de Neuchâtel, une journée cantonale de prévention a été organisée en 2015³. Dans le canton de Vaud, la HEP Vaud a mis en place deux journées cantonales de formation continue en 2017⁴ et 2018⁵ autour de la thématique. À Genève, l'ONG « Action Innocence » a mis sur pied en 2018 une campagne de prévention par les élèves, pour les élèves⁶. Il existe en outre de très nombreux sites internet de prévention et de lutte contre le harcèlement et le cyberharcèlement. Certains proposent également des aides aux victimes. Les plus connus sont probablement projuventute.ch, ciao.ch, jeunesetmedias.ch et skppsc.ch.

Dans le canton de Berne, le site santebernoise.ch propose deux brochures, l'une destinée aux enseignants, l'autre aux parents pour présenter les risques liés à l'utilisation d'outils

² <https://fr.unesco.org/news/nouvelle-journee-internationale-contre-violence-harcelement-milieu-scolaire-y-compris-cyber>

³ <https://blogs.rpn.ch/journeeharcelement/>

⁴ <https://www.hepl.ch/cms/accueil/actualites-et-agenda/archives-actualites/archives-2017/journee-cyber-harcelement.html>

⁵ <https://www.hepl.ch/cms/accueil/actualites-et-agenda/actu-hepl/journee-cantonale-cyberharceleme.html>

⁶ <https://www.actioninnocence.org/qui-sommes-nous/>

numériques, dont le cyberharcèlement, ainsi qu'une liste d'ouvrage de référence traitant des violences chez les jeunes en général. De plus, le canton possède deux centres d'aide aux victimes, situés à Berne et Bienne. Ces centres proposent une aide téléphonique et un accueil sur place pour les cas les plus sérieux. Enfin, la police cantonale bernoise, en collaboration avec la haute école pédagogique bernoise (PH Bern), a publié deux brochures à l'intention des établissements de formation du canton de Berne présentant les bonnes pratiques à adopter en cas de gestion de crise et face aux cas de violence. Le cyberharcèlement y est brièvement évoqué, mais cela permet tout de même aux personnels de l'enseignement de se familiariser avec le concept et les démarches à effectuer lorsqu'un cas concret se présente.

Depuis le début de cette année scolaire, une leçon d'éducation numérique a été ajoutée à l'horaire de tous les 9H francophones du canton de Berne, l'objectif étant qu'à court terme, tous les élèves du secondaire 1 soient éduqués à l'usage d'outils numériques⁷. Les élèves sont également sensibilisés sur les risques liés à l'utilisation d'internet en général, dont le cyberharcèlement en fait partie.

Les écoles biennoises possèdent en leur rang également des médiateurs et des travailleurs sociaux ayant suivi un module de formation spécifique sur les thématiques du harcèlement et du cyberharcèlement. Ce sont généralement ces personnes qui prennent en charge, dans un premier temps, les victimes de harcèlement et cyberharcèlement et tentent de trouver une issue favorable au problème.

Les propositions de lutte et de prévention ne manquent pas dans la littérature scientifique. Par exemple, Bellon et Gardette (2019) proposent plusieurs mesures plus ou moins simples et peu coûteuses qui devraient être mises en place le plus rapidement possible. Ces mesures concernent différents échelons (établissement de formation, collège, etc.) et sont destinées tant à la prévention qu'à la lutte contre le cyberharcèlement.

La première proposition consiste à mettre en place des règles plus strictes au sein des établissements scolaires. Ceux-ci devraient avoir un programme clair de prévention et de lutte contre le harcèlement et le cyberharcèlement. Les mesures mises en place devraient être clairement explicitées, régulièrement mises à jour et être portées à la connaissance des élèves, des enseignants et des parents. Ce programme de prévention devrait en outre comporter un protocole clair pour traiter les cas avérés de harcèlement ou cyberharcèlement. La deuxième mesure vise à sensibiliser dès le début de la scolarité et régulièrement (au moins

⁷ Le communiqué de presse de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) sur le sujet peut être consulté à cette adresse : https://www.ciip.ch/files/2/CIIP_Decision_Plan-action-numerique_2018-11-22.pdf

une fois par année) les élèves aux problèmes de socialisation dont le harcèlement et le cyberharcèlement font partie. Les enseignants devraient en outre pouvoir se reposer sur un plan d'étude clair, mettant en lien des cas concrets avec des textes littéraires et philosophiques. La troisième proposition doit permettre au personnel enseignant, présent et futur, d'améliorer sa connaissance du sujet. Ainsi, les formations initiales devraient proposer un module spécifique et les directions d'établissements devraient pouvoir bénéficier de programmes de formations continues en établissement. La quatrième proposition concerne la favorisation de la conception et de la diffusion de nouveaux outils de prévention. Une attention particulière doit être portée aux formes de cyberharcèlement les plus nocives, notamment le *revenge porn* ou le *happy slapping*. Enfin, les établissements scolaires devraient avoir recours à des méthodes de prévention ayant fait leur preuve en matière de traitement des situations de harcèlement et cyberharcèlement. Citons ici deux des méthodes les plus célèbres, la méthode Pikas et la méthode Kiva. La première consiste à identifier les principaux responsables de harcèlement ou cyberharcèlement et de les impliquer dans une démarche empathique de résolution de conflit avec la victime. Ainsi, il leur est notamment demandé de trouver des solutions pour que les victimes se sentent mieux (Bellon & Gardette, 2016). La méthode Kiva, inventée en Finlande, est un programme global, mettant en place un certain nombre de mesures au sein d'un établissement scolaire (développement de la confiance entre les élèves et les enseignants, développement de l'empathie chez les élèves, prise en charge sérieuse des victimes et des intimidateurs, etc.)(Salmivalli et al., 2011).

Les moyens de prévention et de lutte contre le cyberharcèlement sont donc nombreux et divers. En Suisse, les cantons bénéficient d'une grande liberté au niveau du système éducatif. La Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) a publié un document intitulé « Situations de crise – Un guide pour une action et une prévention compétentes à l'école »(Blöchlinger & Brünggel-Kiener, 2004) visant à harmoniser certaines décisions dans la gestion de situations de crises. En ce qui concerne le cyberharcèlement, aux responsables politiques et scolaires de faire le choix qui leur semble être le plus efficace aujourd'hui pour lutter contre le phénomène, en attendant peut-être une harmonisation nationale. Mais la lutte pourrait également passer par une législation plus dissuasive.

1.8 La législation en Suisse

Selon le site internet « Prévention Suisse de la Criminalité⁸ », « le cyberharcèlement ne fait pas l'objet d'une norme pénale spécifique en Suisse ». En d'autres termes, aucun article de loi n'est spécifiquement consacré au cyberharcèlement. Cette absence actuelle de loi précise

⁸ <https://www.skppsc.ch/fr/sujets/internet/cyberharcelement/>

semble être un frein important pour les victimes qui très souvent hésitent encore à porter plainte devant la complexité du droit (Maurisse, 2019). Cela pourrait changer dans un avenir proche, puisque la Commission des affaires juridiques du Conseil des États a récemment « approuvé deux initiatives émanant du Conseil national visant à compléter le Code pénal par de nouvelles infractions ». Les cas les plus graves (c'est-à-dire le cyberharcèlement sexuel concernant des mineurs) devraient être légiférer et intégrer le Code pénal suisse (CAJ-E, 2019).

Actuellement, la majorité des actions propres au cyberharcèlement sont tout de même couvertes par le Code pénal. Le cyberharcèlement doublé d'extorsion, de chantage ou de contraintes est poursuivi d'office dès le moment où la police prend connaissance des faits. « Les infractions "plus légères", commises en lien avec le cyberharcèlement (injure selon l'art. 177 CP, p. ex.), ne sont poursuivies qu'à partir du moment où la victime (ou son représentant légal) porte plainte auprès de la police. »

En France, le sujet du harcèlement scolaire est entré dans le débat public dès la décennie 2000. Pourtant, le harcèlement et le cyberharcèlement ne sont entrés dans le Code pénal qu'en 2014. Un harceleur risque un an d'emprisonnement et 15'000 euros d'amendes. « La peine encourue est de deux ans d'emprisonnement lorsqu'il s'agit d'un cyberharcèlement (ou quand la victime est un mineur de moins de quinze ans, une personne vulnérable, ou subit une incapacité totale de travail de plus de huit jours). Elle peut être portée à trois ans de prison et 45'000 euros d'amendes lorsque deux circonstances aggravantes sont réunies. » (Bellon & Gardette, 2019 ; Les Décodeurs, 2019).

Dans tous les cas, on voit bien l'importance d'une législation claire et dissuasive. Cela facilite le choix pour les victimes de dénoncer les abus qu'elles subissent. Les sanctions réservées aux harceleurs et cyberharceleurs sont importantes en France et pourraient à elles seules être dissuasives, également en Suisse.

1.9 Questions de recherche

Le cyberharcèlement est donc un problème de société qui se retrouve bien souvent dans les salles de classe. Un à quatre élèves sur 20 sont victimes de ce fléau. Plusieurs études démontrent également que ce phénomène est en augmentation dans la société. Cela rime avec la généralisation de l'accès à des outils numériques et à internet chez les jeunes. Afin de lutter contre le cyberharcèlement, une éducation numérique des jeunes utilisateurs et une prévention des risques encourus sont nécessaires. Cependant, il est peu probable que le cyberharcèlement disparaisse du jour au lendemain. Il y a donc fort à parier que les enseignants et futurs enseignants se retrouveront un jour face à un élève victime de cyberharcèlement. Dans une étude menée auprès d'enseignants australiens, Donna Cross et

ses collègues (2015) ont démontré que ceux-ci étaient de manière générale capables de reconnaître les situations de cyberharcèlement, mais ne se sentaient pas capables de les gérer. Victor Francey (2019a) dans un travail comparable mené dans quatre collèges du canton de Fribourg a pu tirer les mêmes conclusions. Les chercheurs s'intéressant au cyberharcèlement sont peu nombreux à avoir renversé la perspective en se concentrant sur la perception du phénomène par les enseignants. Ce présent travail a donc pour but de présenter la situation dans les écoles secondaires de la ville de Bienne et devra répondre aux questions de recherche suivante :

1. Les enseignants sont-ils capables de définir le cyberharcèlement et ses caractéristiques propres ?

Selon Bellon et Gardette (2019), avant de pouvoir combattre un phénomène comme le cyberharcèlement, il est important de pouvoir le définir et de bien connaître sa nature et son fonctionnement. Cette question a donc pour but de **récolter les représentations des enseignants biennois sur le cyberharcèlement**. Dans son travail, Victor Francey a pu constater que les enseignants fribourgeois définissaient principalement le cyberharcèlement comme une forme de harcèlement classique sur internet ou à l'aide d'outils numériques. Comme présenté précédemment dans ce travail, cette définition est largement insuffisante. Il est probable que les enseignants biennois possèdent des représentations du phénomène proches des enseignants fribourgeois.

Les adultes peinent bien souvent à comprendre les pratiques des élèves en lien avec le numérique. Cet aspect de la vie des jeunes reste opaque et un contrôle strict est extrêmement compliqué à exercer. De plus, il est parfois difficile de juger de la gravité d'une situation en lien avec des outils numériques. Dans les études de Cross et Francey (Cross et al., 2015; 2019a), les enseignants australiens et fribourgeois ont, dans une majorité des cas reconnus sans problème les situations de cyberharcèlement parmi plusieurs propositions. Il semblerait donc que le phénomène de cyberharcèlement soit plus facilement identifiable que définissable, ce qui est en partie confirmé par la littérature. La deuxième question de recherche de ce travail doit permettre de rendre compte de cette dimension de la problématique et est formulée ainsi :

2. Les enseignants sont-ils capables de reconnaître et repérer les situations et les cas de cyberharcèlement ?

Cette question englobe une deuxième dimension, celle du repérage des signes alarmants chez les victimes. Il sera intéressant de constater la capacité des enseignants à repérer les signes de cyberharcèlement chez les élèves victimes, et notamment les changements de comportement.

Évidemment, une fois qu'un cas de cyberharcèlement est avéré, il est extrêmement important, afin d'éviter des conséquences dramatiques, de réagir de manière rapide et appropriée. La dernière question de recherche de ce travail est donc :

3. *Comment les enseignants réagiraient-ils à une situation de cyberharcèlement ?*

Cette question devrait permettre de mettre à jour les réactions apportées au phénomène et de rendre compte des bonnes ou mauvaises pratiques des enseignants. Il sera également intéressant de recueillir le nombre de programmes ou sites de prévention connus par les enseignants biennois.

Ce travail, dans sa globalité, doit permettre de démontrer si les enseignants biennois sont équipés ou non pour combattre le phénomène du cyberharcèlement.

2 Démarche méthodologique

Cette recherche exploratoire et compréhensive a pour but de récolter la perception des enseignants des trois collèges secondaires francophones de la ville de Bienne et de rendre compte du niveau de connaissance global du cyberharcèlement par les enseignants biennois. Ce travail s'intéresse donc à une composante importante du métier d'enseignant, celle de la gestion du climat de classe et des problèmes scolaires et extrascolaires que les élèves peuvent rencontrer. Cette composante est abordée de manière générale dans les formations initiales proposées à la HEP, mais aucun cours ou module n'a spécifiquement pour thème le harcèlement ou le cyberharcèlement.

2.1 Description de la démarche

Afin de mener à bien cette recherche, la récolte des représentations des enseignants sur le cyberharcèlement s'est faite par l'intermédiaire d'un questionnaire en ligne. Le questionnaire a permis ainsi d'obtenir une vue d'ensemble de la perception du phénomène de 37 enseignants étant employés dans les écoles secondaires francophones biennoises. Le questionnaire a été distribué mi-février auprès des trois directions (collèges du Châtelet, des Platanes et de la Suze) qui ont transmis le questionnaire auprès de tous les enseignants. Le délai pour répondre au questionnaire a été fixé au dimanche 1er mars et une relance a été envoyée le 25 février. Ce questionnaire reprend très largement le travail réalisé dans le canton de Fribourg par Victor Francey (2019a) et permet ainsi une comparaison des résultats obtenus dans le cadre de ces deux recherches. Seules quelques tournures de phrases ont été modifiées pour clarifier quelque peu les questions ou viser plus précisément certaines dimensions du cyberharcèlement. Victor Francey lui-même s'est en grande partie inspiré d'une étude réalisée auprès de futurs enseignants australiens (Spears et al., 2015).

Le questionnaire a été édité et diffusé à l'aide du logiciel LimeSurvey. Il comporte 63 items, 61 à réponses quantitatives et deux à réponses qualitatives, le tout réparti en 21 questions. La plupart des questions se présentent sous la forme d'échelle de Likert à cinq points (la majorité avec les niveaux suivants : pas du tout d'accord ; pas d'accord ; ni d'accord, ni pas d'accord ; d'accord ; tout à fait d'accord). Les 21 questions sont réparties en six groupes visant chacun à représenter une dimension différente de la problématique du cyberharcèlement scolaire. La première partie du questionnaire concerne la capacité des enseignants à définir ce qu'est le cyberharcèlement. Ainsi, il est demandé aux répondants s'ils pensent savoir ce qu'est le cyberharcèlement. Ils doivent écrire leur propre définition. La deuxième partie concerne les situations de cyberharcèlement et la capacité des enseignants à les repérer. Ainsi plusieurs situations présentées décrivent des cas de cyberharcèlement, des cas de harcèlement classique ou aucun des deux. Dans le troisième groupe de questions, il est demandé aux

répondants de repérer les signaux présents chez les élèves pouvant trahir une situation de cyberharcèlement. Le questionnaire doit permettre de démontrer la capacité des enseignants à repérer ces signaux, bien souvent externes. La quatrième partie du questionnaire sert à récolter les réactions probables des enseignants dans le cas où ils se retrouveraient en présence d'un ou plusieurs élèves victimes de cyberharcèlement. Il est notamment intéressant de connaître les conseils donnés aux élèves dans ce genre de situation. La cinquième partie du questionnaire a pour but de relever les connaissances des enseignants sur le sujet de la prévention et notamment des programmes de prévention existants sur le cyberharcèlement. Le sixième et dernier groupe de questions permet de récolter des informations générales sur les répondants (sexe, âge, années d'expérience, utilisation de réseaux sociaux, etc.), qui en les croisant offrent la possibilité d'identifier des profils types de répondants. Les données récoltées ont été systématiquement analysées à l'aide de Microsoft Excel.

Les réponses apportées par les participants ont pour la plupart été analysées individuellement. En effet, la majorité des questions possèdent une réponse « correcte » attendue. Il a donc été possible de récolter pour ce type de question une proportion de « bonnes » et de « mauvaises » réponses. Il a également été intéressant de croiser certaines données, comme les années d'expérience et la capacité à repérer les situations de cyberharcèlement afin de vérifier la relation existante entre deux variables (Chi-2).

Concernant la définition du cyberharcèlement que les enseignants devaient écrire, une comparaison entre les définitions et les six aspects caractéristiques du cyberharcèlement identifiés dans la littérature a systématiquement été effectuée. En d'autres termes, les définitions ont toutes été analysées et les éléments présents dans ces définitions classés dans des catégories. Il a ainsi été par exemple possible de comptabiliser le nombre de réponses comportant la caractéristique de la répétition, ou de l'intention de nuire. Les éléments propres au cyberharcèlement et qui le différencient du harcèlement scolaire (anonymat, diffusion, 24/7, profils d'acteurs ou de témoins, etc.) ont tous été classés dans la même catégorie.

L'utilisation d'un questionnaire en ligne présente l'avantage de pouvoir récolter un nombre important de réponses dans un laps de temps réduit. Cependant, les répondants ne sont pas accompagnés lorsqu'ils remplissent ledit questionnaire. Il existe donc une part d'incertitude concernant la bonne volonté des répondants et un effet normatif n'est pas à exclure. Il est possible en effet que certains d'entre eux aient tenté de donner une image positive d'eux-mêmes en ne répondant pas honnêtement à certaines questions.

De plus, concernant la question demandant aux répondants d'écrire une définition du cyberharcèlement, rien ne les a empêché d'aller rechercher une définition sur internet et cela n'a pas pu être vérifié formellement. Enfin, le temps prévu pour répondre au questionnaire était

de 15 et 20 minutes, ce qui concorde bien avec le temps observé dans les réponses des participants. Il n'est cependant pas impossible que certains participants aient eu recours au *speeding*⁹ pour diminuer le temps de réponse au questionnaire, mais cela ne semble pas avoir été le cas, comme expliqué dans l'analyse des résultats.

2.2 Apports

Ce travail doit permettre d'offrir une vue globale de la situation dans les écoles biennoises. Les résultats doivent permettre aux entités dirigeantes (directions des écoles, départements Écoles & Sport de la ville de Bienne, canton ?) de juger du niveau de maîtrise du sujet du cyberharcèlement par le personnel enseignant francophone de la ville de Bienne. En fonction des résultats, une offre plus importante de formations continues (de la part de la HEP ou d'autres institutions) pourrait être envisagée.

L'échelle de la recherche est certes moins importante que dans les travaux de Barbara Spears (échelle nationale) (Spears et al., 2015) et Victor Francey (échelle cantonale) (2019a), mais la ville de Bienne semble tout de même offrir un terrain d'étude propice. En effet, la ville de Bienne constitue un centre urbain d'importance moyenne en Suisse (dixième ville de Suisse au niveau de la population résidente). Dans un rapport sur les violences juvéniles (2015), le Conseil fédéral constatait que celles-ci étaient plus élevées dans les centres urbains que dans les environnements ruraux. Il n'est pas impossible que ce constat puisse également concerner le cyberharcèlement, bien que celui-ci ne connaisse pas véritablement de frontières. Les sujets de cette recherche ne sont pas directement les élèves, mais il est tout de même important de s'intéresser aux profils de ceux-ci. Les élèves scolarisés à Bienne au niveau secondaire résident principalement à Bienne. Mais certains proviennent également de communes environnantes plus rurales, telles Orvin, Plagne, ou Vauffelin. Ainsi, les élèves de la ville de Bienne constituent une population particulièrement hétérogène qui ne se retrouve pas dans toutes les communes de Suisse.

Cette étude permet une comparaison avec l'étude menée par Victor Francey, même si encore une fois l'échelle est différente (cantonale vs communale). Les enseignants du canton de Fribourg et de Bienne n'ont probablement pas suivi la même formation. En effet, il est probable que la majorité du personnel enseignant du canton de Fribourg ait été formé à l'intérieur même du canton (HEP Fribourg ou Université de Fribourg), alors que les enseignants biennois se sont probablement formés au sein de l'espace BEJUNE (Berne, Jura, Neuchâtel).

⁹ Le *speeding* fait référence à la tendance chez certains répondants à répondre de manière très rapide, sans prendre le temps d'un minimum de réflexion.

2.3 Limites

Il est clair que cette recherche ne représente pas la perception par les enseignants du phénomène de cyberharcèlement en milieu scolaire à une grande échelle. En effet, cette étude ne présente que la réalité de la partie francophone des écoles biennoises. Ainsi, il n'est pas possible de tirer des conclusions à l'échelle cantonales ou même nationales. L'échantillon est donc uniquement représentatif de la partie francophone du secondaire 1 de la ville de Bienne. Il n'a par ailleurs pas été possible d'obtenir un échantillon dont l'âge, l'expérience, ou même le sexe étaient également représentés. Les conclusions en lien avec ces catégories ont donc été analysées en conservant cet état de fait à l'esprit.

3 Résultats

3.1 Présentation des participants

Sur la centaine d'enseignants à qui le questionnaire a été transmis, 19 enseignantes et 18 enseignants y ont répondu. Le temps de réponse moyen a été de 16 minutes et 13 secondes (médiane de 13 minutes et 43 secondes). Le participant le plus rapide a pris 6 minutes et 22 secondes pour remplir ce questionnaire. Bien que ce temps soit bien plus court que le temps indiqué, nous excluons tout « speeding » de la part de ce participant, car les réponses apportées aux questions ouvertes sont satisfaisantes.

Sur les 37 répondants, 18 enseignent au collège de la Suze, dix au collège des Platanes et huit au collège du Châtelet. Les hommes constituent deux tiers des réponses du collège de la Suze alors que l'inverse est observable au collège des Platanes.

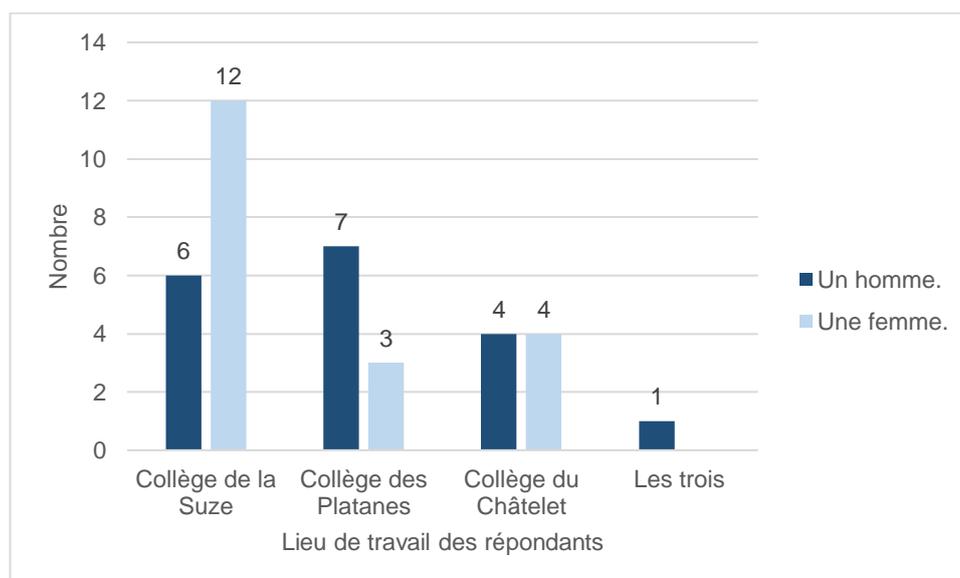


Figure 1 : Nombre de réponses par établissement et par genre.

L'âge moyen est de 41 ans. 48,7% des répondants travaillent depuis au moins 11 ans et les trois quarts depuis au moins 5 ans. L'échantillon est donc constitué d'enseignants passablement expérimentés. Dix enseignants (27%) travaillent à 100% et deux seulement travaillent à moins de 50%. Le taux moyen d'occupations des répondants est de 74,3%. Ceux-ci sont donc souvent en contact avec les élèves, même si cela ne signifie pas qu'ils sont en contact régulier avec les mêmes élèves. Par contre, plus de la moitié (19 sur 37, soit 51,4%) possède une maîtrise de classe. Ces enseignants constituent donc des interlocuteurs privilégiés pour les élèves potentiellement victimes de cyberharcèlement.

Seuls six enseignants possèdent un enfant âgé de 11 à 16 ans et presque tous (94,6%) possèdent un smartphone. Il est également intéressant de noter que près de 60% (22) utilisent tous les jours au moins un des réseaux sociaux cités (Facebook, Twitter, Instagram, Snapchat, YouTube, Google+). **Enfin, un peu plus de la moitié des répondants disent avoir déjà été confronté à une situation de cyberharcèlement (54%) et avoir déjà suivi une formation (51,35%).**

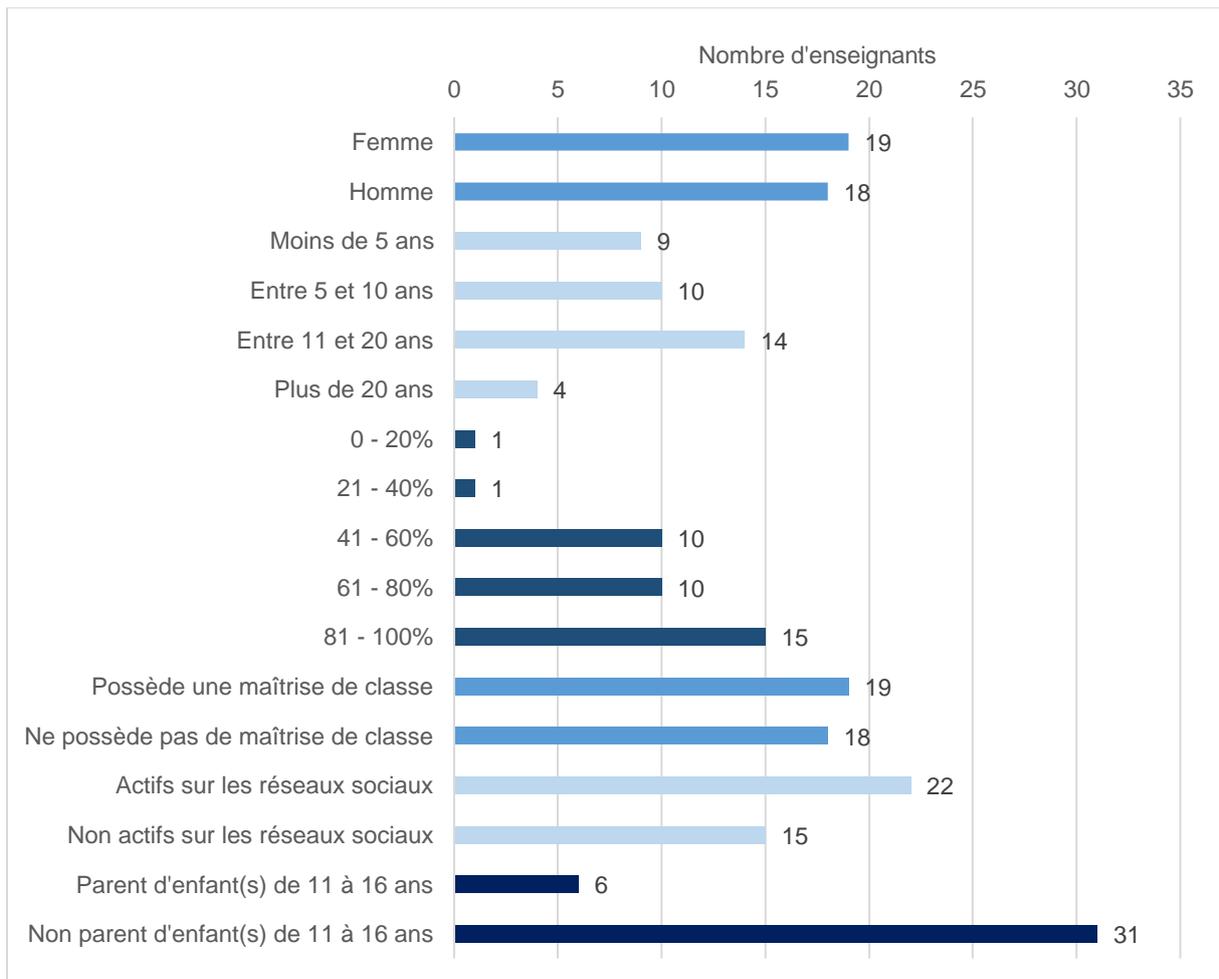


Figure 2 : Répartition de l'échantillon selon le genre, l'expérience, le taux d'occupation, la possession d'une maîtrise de classe, l'activité sur les réseaux sociaux et la vie parentale.

Ainsi, l'échantillon des participants de cette étude, bien que plus petit, ressemble fortement à celui obtenu par Victor Francey dans le canton de Fribourg (2019a). La comparaison avec cette étude reste donc appropriée.

3.2 Définir le cyberharcèlement

Les enseignants interrogés rapportent savoir ce qu'est le cyberharcèlement (moyenne de 4,4 sur 5, de 1 « Pas du tout d'accord » à 5 « tout à fait d'accord »). Les hommes sont sensiblement plus confiants que leurs collègues féminines (moyenne de 4,5 pour les hommes contre 4,3 pour les femmes). Les enseignants ayant déjà suivi une formation sur le cyberharcèlement disent savoir ce qu'est le cyberharcèlement plus souvent que les enseignants qui n'ont suivi aucune formation. Les enseignants les plus expérimentés (plus de 20 ans d'expérience) montrent une grande confiance en leur capacité puisque tous ont répondu être « tout à fait d'accord » avec le fait de savoir ce qu'est le cyberharcèlement.

Ces résultats sont contrastés par la question suivante puisque les enseignants sont également plutôt d'accord avec l'affirmation « Le cyberharcèlement est une continuité du harcèlement traditionnel ou classique » (moyenne de 3,9 sur 5), alors que, comme présenté précédemment dans ce travail, la littérature scientifique sur le sujet s'éloigne de cette vision des choses. Il est notamment intéressant de noter que quatre enseignants âgés de plus de 55 ans sur six sont « Tout à fait d'accord » avec cette affirmation.

Les définitions apportées par les enseignants (réponse qualitative) vont d'ailleurs également dans ce sens. En effet, 70,3% (nb=26) des enseignants définissent le cyberharcèlement comme étant du harcèlement sur internet ou les réseaux sociaux.

Dans ce travail, le choix a été fait de conserver les six caractéristiques suivantes pour définir le cyberharcèlement : un acte agressif envers autrui, la répétition de l'acte, le déséquilibre dans le rapport de force, l'utilisation d'outils numériques, l'intention de nuire et la perversion morale. En moyenne, les répondants sont capables de ne donner que 1,5 caractéristique dans leurs définitions et aucun participant n'a fait référence à la perversion morale. Une seule personne s'est fortement rapprochée d'une définition complète selon les éléments théoriques retenus et présentés dans la partie « problématique » de ce travail en citant cinq caractéristiques avec la définition suivante :

« Acte agressif (1), intentionnel (2) perpétré par un individu ou un groupe d'individus au moyen de formes de communication électroniques (3), de façon répétée (4) à l'encontre d'une victime qui ne peut facilement se défendre seule (5) » (homme, 58 ans).

L'utilisation du numérique est l'élément qui, à juste titre, a été le plus souvent cité par les participants, puisque présent dans 86,5% (nb=32) des définitions données par les enseignants. Cet aspect de la définition a été considéré dans un sens très large. Ainsi, les réponses du type « *Harcèlement sur les réseaux sociaux, internet en général* » (femme, 35

ans) ont été comptabilisées à la fois dans la catégorie « harcèlement via internet et les réseaux sociaux » et dans la catégorie « utilisation du numérique » puisqu'une utilisation des réseaux sociaux ou d'internet est impossible sans outil numérique, alors que l'utilisation d'un outil numérique n'implique pas forcément l'utilisation de réseaux sociaux ou d'internet. Ceci constitue l'unique élément implicite qui a été pris en considération dans les réponses des participants.

Sept enseignants ont cité des éléments spécifiques du cyberharcèlement comme l'anonymat ou le manque d'empathie dû à la distance entre l'agresseur et sa victime démontrant une certaine connaissance du phénomène.

Globalement, il existe très peu de différence entre les réponses des différents sous-groupes relatifs aux renseignements personnels des participants (hommes-femmes, possède une maîtrise de classe ou non, âge, etc.). Cela est probablement dû à la taille réduite de l'échantillon qui ne permet malheureusement pas d'effectuer un nombre important de comparaisons détaillées et d'observer des différences significatives.

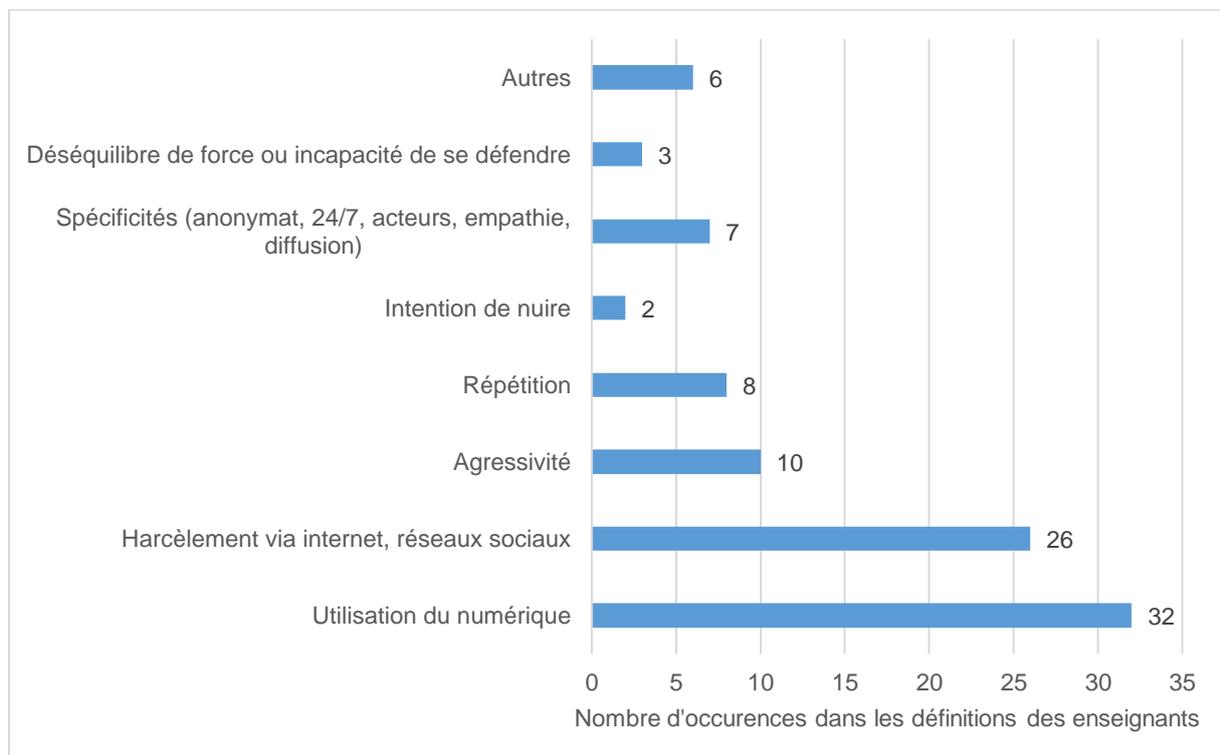


Figure 3 : Éléments de définitions données par les participants regroupés en catégorie.

Les enseignants, pourtant confiants en leur capacité, ne savent donc pas définir proprement le cyberharcèlement au moyen des éléments théoriques qui le caractérisent¹⁰. Pour la plupart d'entre eux, et probablement comme la majorité des gens, le cyberharcèlement est simplement un harcèlement sur internet ou les réseaux sociaux. Impossible de ne pas mettre en lien cette observation avec le débat épistémologique toujours en cours au sein de la communauté scientifique et décrit précédemment dans ce travail.

Ces résultats, bien que peu réjouissants, ne sont pas surprenants. En effet, Victor Francey (2019a) dans le canton de Fribourg a obtenu des résultats très similaires.

Il est tout de même important de modérer l'importance de la capacité à définir le cyberharcèlement pour les enseignants. L'essentiel pour ceux-ci n'est pas de savoir définir le cyberharcèlement, mais plutôt d'être capable de le repérer et de réagir de la meilleure des manières possibles une fois confrontés à celui-ci.

Les répondants se sentent concernés par le cyberharcèlement (moyenne de 3,6 avec un écart-type de 1, de 1 « Pas du tout d'accord » à 5 « tout à fait d'accord »). Il existe de très légères différences entre sous-groupes. Par exemple, les femmes sont sensiblement plus concernées par le cyberharcèlement que les hommes. Sans surprise, les enseignants ayant déjà suivi une formation et ayant déjà été confrontés à des situations de cyberharcèlement se sentent également légèrement plus concernés par celui-ci. Enfin, les enseignants qui sont aussi maîtres de classe sont également plus concernés par le cyberharcèlement que les autres, ce qui en soi est plutôt une bonne nouvelle.

3.3 Les scénarii de cyberharcèlement

Parmi les treize scénarii proposés dans le questionnaire, sept correspondaient à du cyberharcèlement et six ne pouvaient être considérés comme tels pour différentes raisons. Un peu plus de la moitié des enseignants (54%) ont été capables de repérer les sept scénarii de cyberharcèlement, alors que seuls cinq (13,5%) ont pu repérer correctement les six scénarii qui n'en étaient pas. Le pourcentage de bonnes réponses pour les situations de cyberharcèlement s'élève à 88,8% contre 67,6% pour les autres situations.

Deux enseignants ont correctement identifié tous les scénarii. Le taux moyen de bonnes réponses est de 79% (10,3 bonnes réponses sur 13 en moyenne) et celui de mauvaises réponses est de 13,9% (1,8 mauvaise réponse sur 13 en moyenne). Dans 7,1% des cas en moyenne, les enseignants ont préféré avouer ne pas savoir s'il s'agissait de cyberharcèlement ou pas. Les enseignants âgés de 46 à 55 ans sont ceux qui ont le mieux répondu en moyenne

¹⁰ Ces éléments sont présentés en page 8 de ce présent travail.

(83,1% de bonnes réponses, soit 10,8 bonnes réponses sur 13) alors que ceux de la classe au-dessus (56-65 ans) n'ont récolté « que » 69,2% de bonnes réponses en moyenne (9 bonnes réponses sur 13). Le nombre de bonnes réponses le plus bas pour un répondant (7) est notamment issu de ce dernier groupe.

Il est également quelque peu étonnant, voir inquiétant de constater que **les enseignants qui possèdent une maîtrise de classe ont obtenu une moyenne de bonnes réponses inférieures aux enseignants ne possédant pas de maîtrise de classe**, même si la différence n'est pas très importante (10,1 contre 10,4). Comme exposé précédemment, les maîtres de classe sont des interlocuteurs privilégiés, souvent au contact de mêmes élèves. Ils ont également un rapport privilégié avec les parents de ces derniers. Un résultat inverse aurait donc été préférable.

De manière générale, les résultats, présentés en partie dans les graphiques ci-dessous, sont encore une fois proches de ceux obtenus dans le canton de Fribourg (Francey, 2019a).

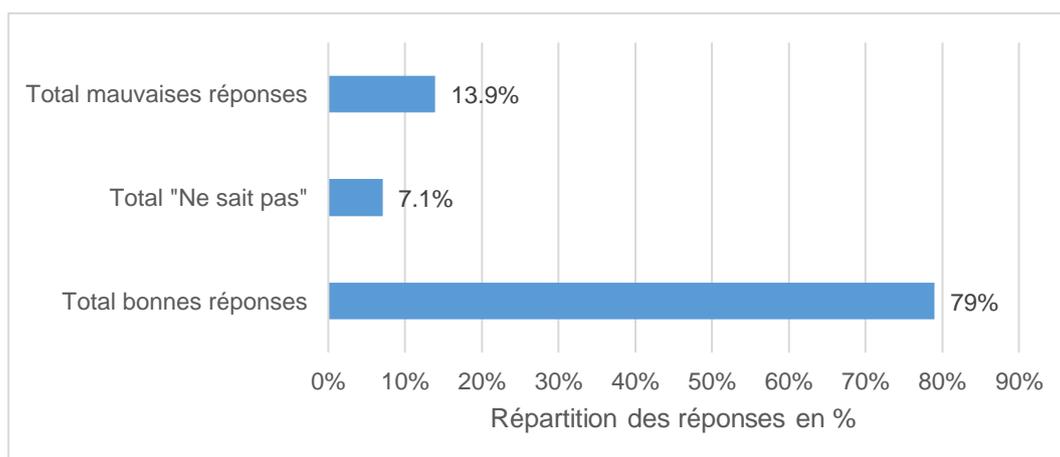


Figure 4 : Réponses aux treize scénarii proposés.

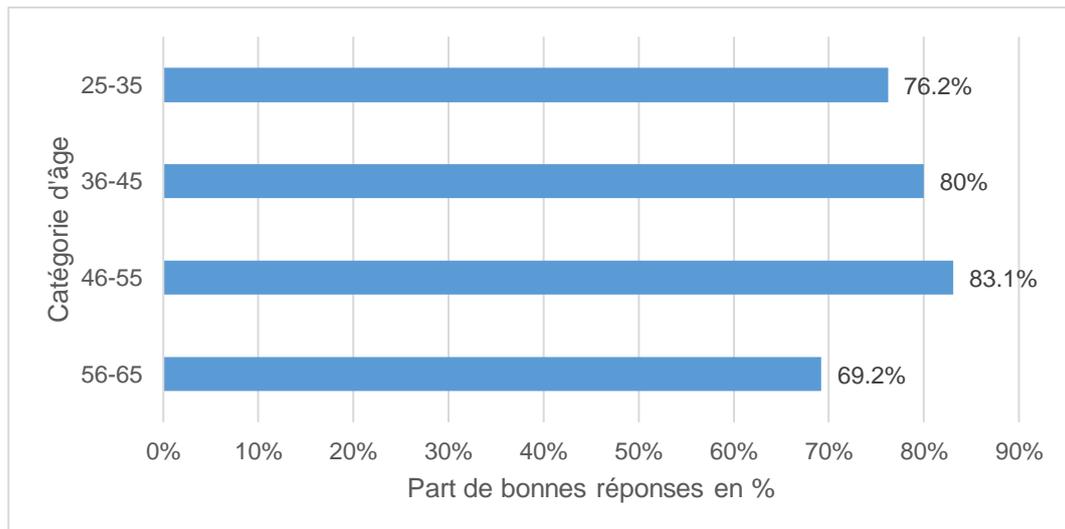


Figure 5 : Part de bonnes réponses par catégorie d'âge.

La situation 2.5 (voir tableau 1, p.37) est la seule à avoir été jugée correctement par l'ensemble des enseignants ayant répondu au questionnaire. Parmi les scénarii de cyberharcèlement proposés, la situation 2.12 est celle qui a été le moins souvent identifiée comme telle par les enseignants (78,4% tout de même). Elle fait référence à l'usurpation d'identité sur internet qui est une spécificité du cyberharcèlement au même titre que l'anonymat par exemple.

Un peu plus de la moitié des répondants ont jugé, à tort, que la situation 2.10 était du cyberharcèlement. C'est la seule situation où le taux de bonnes réponses est inférieur à 50%. Il convient de reconnaître que cette situation demandait peut-être une analyse un peu plus poussée de la part des répondants et pouvait porter à confusion. En effet, dans ce scénario, la tête de Josh est remplacée par celle d'un âne. Ainsi, même si la situation ne le décrit pas explicitement, Josh n'est plus reconnaissable et cela ne peut donc pas être considéré comme du cyberharcèlement.

Seuls trois enseignants francophones biennois (8,1%) ont estimé que le scénario 2.2, bien que la dimension numérique en soit absente, décrivait du cyberharcèlement. Un résultat inverse avait été obtenu dans le canton de Fribourg (Francey, 2019a). En effet, 90,9% des enseignants fribourgeois avaient jugé cette situation comme étant du cyberharcèlement. Difficile d'émettre une hypothèse viable pouvant expliquer une telle différence, mais il est par exemple possible que les enseignants du canton de Berne aient été mieux sensibilisés aux élèves sourds et malentendants. La différence de taille entre les échantillons (99 contre 37) peut également expliquer une partie de la différence observée. Toutefois, il semblerait peut-être plus probable qu'une erreur de lecture des résultats du questionnaire soit à l'origine d'un tel écart, sans

vouloir remettre en question la qualité du travail effectué dans le canton de Fribourg (Francey, 2019a).

D'autres différences avec le canton de Fribourg (Francey, 2019a), certes moins importantes, sont à relever. À la situation 2.3, seuls 10,8% des enseignants biennois ont jugé la situation comme étant du cyberharcèlement alors qu'ils étaient 53,5% dans le canton de Fribourg. Cette différence peut s'expliquer par une légère reformulation de l'énoncé de la situation et par le fait que le choix de réponse « ne sait pas » était donné aux enseignants biennois et pas fribourgeois. En effet, c'est cette situation qui comptabilise le plus de réponses de ce type (7 réponses « ne sait pas », soit 18,9% des répondants). Par contre, l'énoncé du scénario 2.8 était en tout point similaire. Alors que les enseignants fribourgeois jugeaient à 54,5% la situation comme étant du cyberharcèlement, ce pourcentage est divisé par deux (27%) chez les enseignants biennois.

La gravité des situations pouvait être évaluée par les répondants grâce à une échelle de Likert allant de 1 (pas grave du tout) à 5 (très grave). Les scénarii 2.7 et 2.9 sont sans grande surprise ceux qui ont été jugés les plus graves par les enseignants biennois avec une moyenne de 4,9. Ces deux situations qui décrivent respectivement des scénarii de *revenge porn* et d'*upskirting* possèdent toutes deux un rapport direct avec la sexualité des personnes abusées. Les situations de cyberharcèlement ont obtenu une moyenne de gravité de 4,4 alors que celles qui ne relevaient pas du cyberharcèlement ont été jugées moins graves avec une moyenne de 3,5. Comme dans le canton de Fribourg (Francey, 2019a), c'est la situation 2.3 qui a été jugée la moins grave avec une moyenne de 2,2.

Les résultats d'évaluation du degré de gravité de la situation 2.11 posent plus de questions qu'ils ne donnent de réponses. En effet, la situation dans ce travail a été quelque peu modifiée par rapport au travail de Victor Francey (2019a). Ainsi, les enseignants du canton de Fribourg ont été confrontés à la situation suivante :

« La classe 3E décide de créer un groupe WhatsApp. Tout le monde y est ajouté à l'exception de Manu qui est homosexuel. Des messages à son insu apparaissent régulièrement dans ce groupe. »

Deux petites modifications, mais qui ont leur importance, sont à relever dans ce travail. Manu n'est plus homosexuel, mais roux et il est précisé que les messages diffusés dans le groupe sont insultants pour lui, ce qui n'était pas le cas dans l'étude fribourgeoise. Rien donc ne semble justifier un écart important entre les résultats. Pourtant, la première situation a obtenu une moyenne de gravité de 4,7 alors que celle de ce travail n'a obtenu une moyenne que de 3,8. Selon ces résultats, la discrimination d'une personne avec des cheveux roux semble donc être évaluée de façon moins grave que la discrimination d'une personne homosexuelle.

Pourtant, il est important de rappeler que l'exclusion, peu importe le motif, que l'on ait à faire à du cyberharcèlement ou non, peut potentiellement laisser des séquelles psychologiques importantes et pérennes chez la victime.

Tableau 1 : Identification des scénarii de cyberharcèlement et perception de la gravité des situations.

Scénarii possibles de cyberharcèlement	Oui en % C'est du cyberharcèlement	Moyenne (M) du niveau de gravité perçue (1-5) De 1=Pas grave du tout à 5=Très grave	Nombre de bonnes réponses en %	Réponse correcte attendue
2.1 Des filles ont créé un groupe WhatsApp « on déteste Barbara » sur lequel elles publient des blagues, des images et des rumeurs afin d'humilier Barbara. Elles se moquent de ses vêtements et lui disent à quel point elle est moche et stupide.	97,3% n=36	M=4,6	97,3% n=36	Oui
2.2 Damien a un appareil auditif et subit très souvent les moqueries de ses camarades de classe. Ceux-ci font également exprès de parler tout bas pour qu'il n'entende pas. Cela dure depuis trois mois et Damien est très affecté par la situation.	8,1% n=3	M=4,5	91,9% n=34	Non
2.3 Étienne et Éric doivent réaliser un devoir de français ensemble. Vendredi soir, Étienne a reçu 22 appels en absence auxquels il n'a pas répondu. Samedi, Éric a tenté d'atteindre son camarade 41 fois.	10,8% n=4	M=2,2	70,3% n=26	Non
2.4 Nadia a envoyé des messages à Mandy en faisant semblant d'être son amie. Mandy lui a répondu et raconté beaucoup de choses très personnelles. Nadia	89,2% n=33	M=4,4	89,2% n=33	Oui

a diffusé ensuite les messages à tous ses amis avec le commentaire suivant : « Mandy c'est la loose ».				
2.5 Gabriel reçoit régulièrement des commentaires de ses camarades de classe sur son mur Facebook lui disant à quel point tout le monde le déteste.	100% n=37	M=4,6	100% n=37	Oui
2.6 Hugo n'ose plus rentrer seul à la maison, car sur le chemin de l'école un groupe d'élèves de son âge l'embête quotidiennement et Hugo en a peur. Une fois, ils lui ont arraché son sac et vidé son contenu par terre.	5,4% n=2	M=4,6	86,5% n=32	Non
2.7 Camille envoie à son petit copain une photo d'elle où elle apparaît dévêtue. Quelques mois plus tard, ils rompent. Son ex-copain transmet la photo à plusieurs de ses amies, lesquelles s'empressent de faire circuler l'image. En quelques jours, des centaines d'élèves l'ont vue. Depuis, une grande partie des élèves de l'école se moquent d'elle et la traite de « pute ».	89,2% n=33	M=4,9	89,2% n=33	Oui
2.8 Après avoir rompu avec Matéo, Anna sort maintenant avec Laurent. Fâché, Matéo envoie le message suivant par message WhatsApp à Laurent : « j'vais te tuer p'tit con ! ».	27,0% n=10	M=3,9	59,5% n=22	Non
2.9 Aujourd'hui, Myriam a mis une jupe. Une bande de garçons de son âge la coince par surprise dans un couloir. L'un d'eux soulève sa jupe pendant qu'un autre prend une photo. Cette photo est diffusée sur Snapchat à quelques camarades.	83,8% n=31	M=4,9	83,8% n=31	Oui
2.10 Patrick et Josh se prennent en selfie. Patrick remplace la tête de Josh par une tête d'âne et la publie sur sa « story » Instagram (durée de 24h).	56,8% n=21	M=2,9	35,1% n=13	Non
2.11 La classe 11M décide de créer un groupe WhatsApp. Tout le monde en fait partie à l'exception de Manu qui a les cheveux roux. Des messages insultants apparaissent régulièrement sur lui dans ce groupe.	83,8% n=31	M=3,8	83,8% n=31	Oui

2.12 Quelqu'un a ouvert un compte Facebook au nom de Julie à son insu. Le compte publie de fausses informations et des messages à caractères sexuels.	78,4% n=29	M=3,9	78,4% n=29	Oui
2.13 Christiane publie tous les jours des messages sur Twitter à propos de sujets divers. Un jour, Pablo a commenté le message suivant sous un des Tweets de Christiane « on s'en fout de ta vie ;P ».	27,0% n=10	M=2,9	62,2% n=23	Non

De manière générale, aucune différence véritablement significative n'est observable entre les réponses des femmes et celles des hommes. Il existe tout de même quelques différences, puisque les hommes ont en moyenne assez nettement mieux jugé les situations 2.6 et 2.8 et les femmes, les situations 2.7, 2.9 et 2.10.

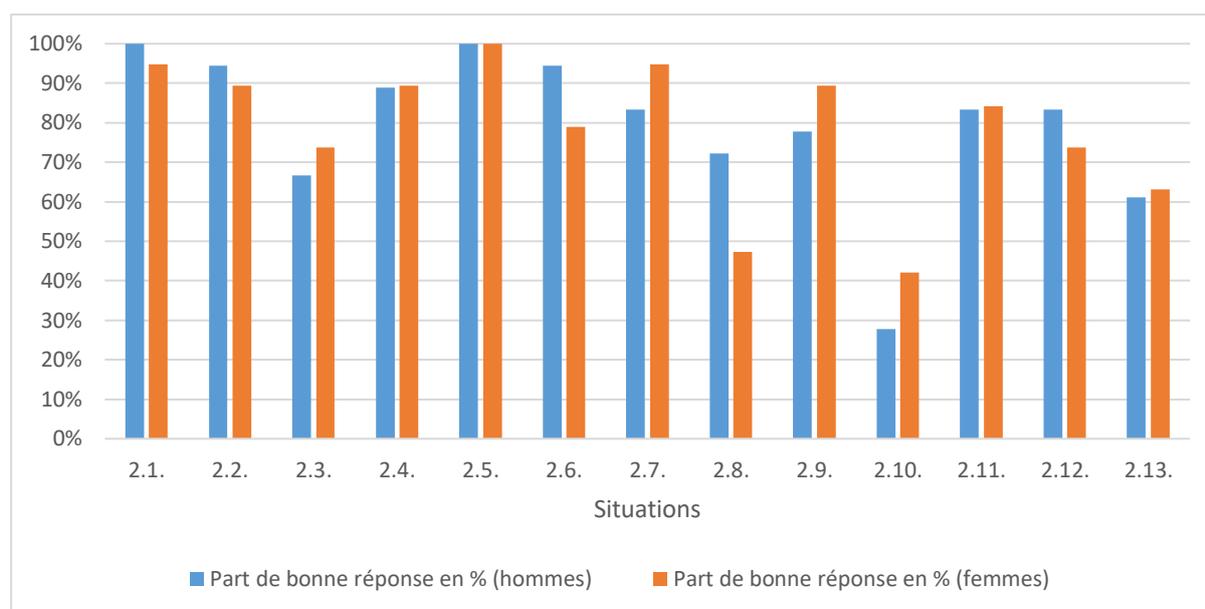


Figure 6 : Part de bonnes réponses par scénarii et par genre.

Les enseignants biennois sont donc capables dans une grande mesure de juger correctement les situations de cyberharcèlement (79% de bonnes réponses sur les 13 situations). Cependant, seule un peu plus de la moitié des répondants (54%) ont été capables de repérer les sept situations de cyberharcèlement et uniquement 13,5% ont jugé correctement les cinq scénarii qui ne présentaient pas de situations de cyberharcèlement. De plus, seuls deux enseignants ont réalisé un sans-faute. La taille plutôt réduite de l'échantillon ne permet pas d'observer de grosse différence entre genre, lieu d'enseignement, possession d'une maîtrise

de classe ou non, possession d'un enfant âgé de 11 à 16 ans ou non. Ces résultats sont encourageants et démontrent que les enseignants ont tout de même une bonne connaissance des multiples formes que peut prendre le cyberharcèlement. Cependant, ils ont une légère tendance à voir du cyberharcèlement dès qu'une situation est en lien avec un objet numérique, comme dans les situations 2.8, 2.10 et 2.13, qui ne décrivent pourtant pas des situations de cyberharcèlement. Ces chiffres, comme le relève parfaitement Victor Francey, « sont encourageants pour les élèves qui penseraient que les enseignants et les parents ne comprendraient rien au cyberharcèlement » (2019a).

3.4 Repérer les signes de cyberharcèlement

Les enseignants biennois se sentent relativement peu capables de repérer des cas de cyberharcèlement dans le milieu scolaire puisque la moyenne des réponses est de 2,8 avec un écart type de 1 (sur 5 points allant de 1 « Pas du tout d'accord » à 5 « Tout à fait d'accord »). Il existe des différences intéressantes à relever entre sous-groupes. Par exemple, les hommes, avec une moyenne de 3,1 (écart type de 1), se montrent sensiblement plus confiants que les femmes (moyenne de 2,6, écart type de 1). Les jeunes enseignants se sentent nettement moins capables que leurs collègues plus âgés, comme le présente la figure 7 ci-dessous. Cette observation se vérifie également avec l'expérience. Les enseignants les plus expérimentés sont également ceux qui se sentent le plus capables de repérer des cas de cyberharcèlement en milieu scolaire (figure 8). Même si elles ne sont que six dans l'échantillon, les personnes avec un ou des enfants âgés de 11 à 16 ans se sentent nettement plus confiantes que les personnes sans enfants dans cette tranche d'âge (moyenne de 3,7 contre 2,7). Enfin, suivre une formation sur le cyberharcèlement semble influencer positivement la confiance des enseignants sur ce sujet. En effet, la moyenne des enseignants ayant suivi une formation est de 3,3 contre seulement 2,4 pour les enseignants n'ayant suivi aucune formation.

Les enseignants n'accordent pas une grande importance au genre dans le cyberharcèlement. Pour eux, peuvent être agresseurs ou victimes tant les filles que les garçons.

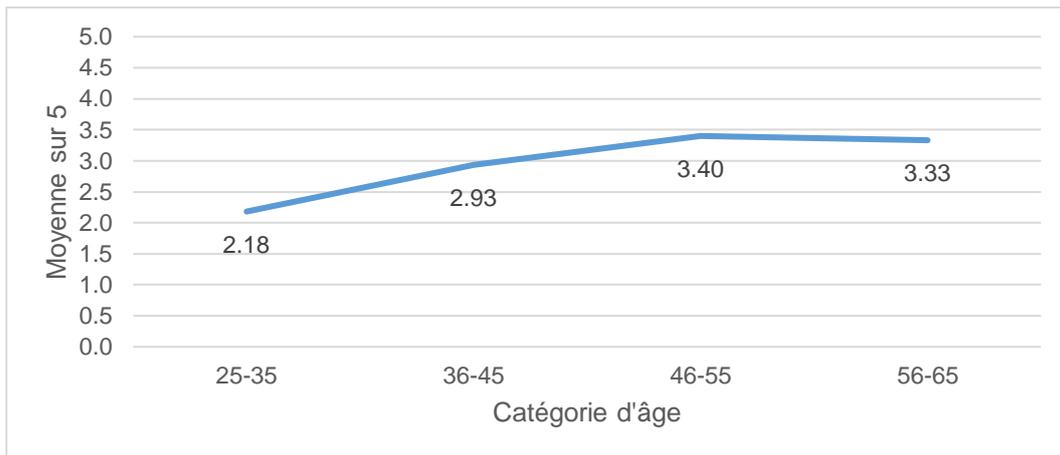


Figure 7 : Les enseignants plus âgés se sentent en moyenne plus capables de repérer le cyberharcèlement en milieu scolaire.

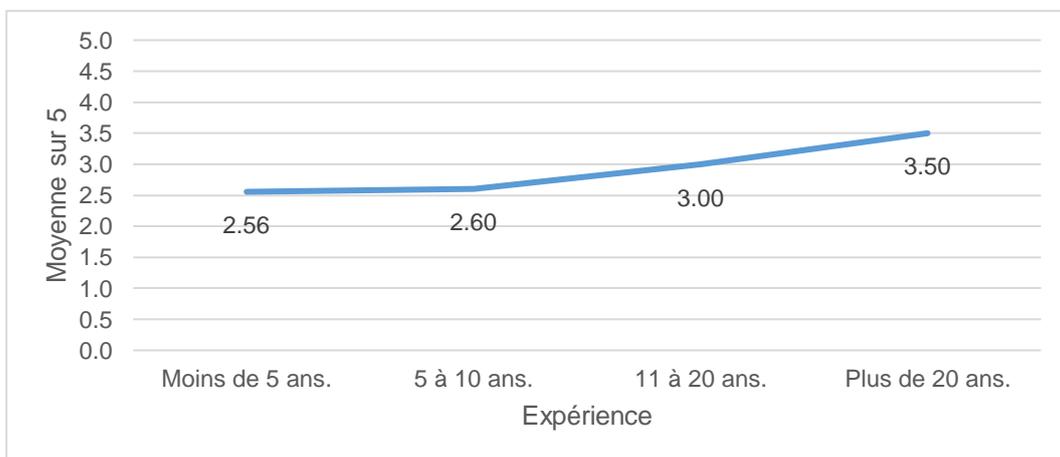


Figure 7 : Les enseignants les plus expérimentés se sentent en moyenne plus capables de repérer le cyberharcèlement en milieu scolaire.

Les enseignants devaient évaluer si des comportements d'élèves pouvaient potentiellement trahir des situations de cyberharcèlement. À nouveau, les choix de réponses étaient organisés en échelle de Likert à cinq options (de 1 « Pas du tout d'accord » à 5 « Tout à fait d'accord »). Sur les neuf comportements présentés, sept pouvaient être des signes de cyberharcèlement et deux n'en étaient pas explicitement.

Les enseignants biennois ont su repérer à juste titre que l'item 3.1, avec une moyenne de 2,6, ne constituait pas un signe de cyberharcèlement chez les élèves. Par contre l'item 3.3 a obtenu la plus haute moyenne (3,8), alors que d'un point de vue théorique, il ne devrait pas être considéré comme un signe de cyberharcèlement. En effet, le mot-clé ici est « toujours » qui démontre que le comportement de l'élève ne change pas. Or, bien souvent dans les cas de harcèlement et cyberharcèlement, ce sont les changements de comportements d'élèves que

les enseignants et le personnel pédagogique souvent au contact des enfants doivent traquer. Toutefois, il convient de relever que dans la pratique, il semblerait normal de s'inquiéter pour un enfant qui se retrouve toujours seul à la récréation.

En prenant en compte l'ensemble des situations, les femmes ont attribué une note moyenne de 3,5 contre 3,3 pour les hommes. Les 56-65 ans montrent un niveau d'accord supérieur aux autres catégories d'âges avec une note moyenne de 3,6. Les enseignants avec le moins d'expérience, avec une moyenne de 3,1, montrent un degré d'accord inférieur aux autres groupes d'enseignants. Ces informations sont résumées dans la figure 9.

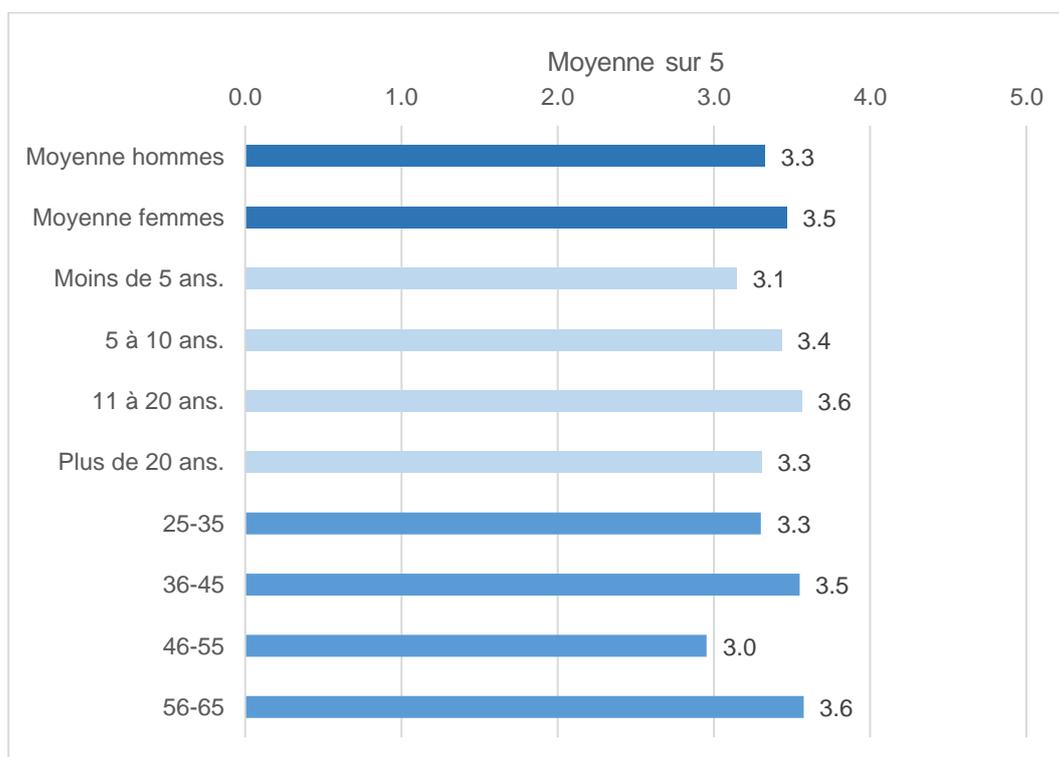


Figure 8 : Moyenne du niveau d'approbation par genre, expérience et catégorie d'âge.

Au final, les sept signes de cyberharcèlement obtiennent une note moyenne de 3,5 (écart type de 0,7) qui montrent que les enseignants sont capables de repérer les signes de cyberharcèlement en milieu scolaire. Cela dit, ce résultat pourrait être plus élevé et n'est pas entièrement satisfaisant.

Encore une fois, les résultats obtenus auprès des enseignants biennois sont très proches de ceux obtenus par Victor Francey ((2019a). Cependant des constats différents s'imposent, notamment au niveau des résultats par catégorie d'âge et d'expérience. Alors que dans le

canton de Fribourg, les jeunes enseignants s'étaient montrés particulièrement confiants quant à leur capacité à repérer le cyberharcèlement en milieu scolaire, il n'en est rien à Bienne.

Tableau 2 : Détection par les enseignants des signes de cyberharcèlement chez les élèves.

Signes potentiels de cyberharcèlement chez les élèves	Moyenne du niveau d'approbation (1-5) De 1=Pas du tout d'accord à 5=Tout à fait d'accord	Peut être considéré comme un signe de cyberharcèlement (d'après la littérature scientifique)
3.1 Un élève arrive en classe avec un œil au beurre noir	2,6	Non
3.2 Un élève ne fait plus ses devoirs depuis plusieurs jours	3,3	Oui
3.3 Un élève est toujours seul à la récréation	3,8	Non
3.4 À la cantine, une élève ne mange plus rien du tout depuis plusieurs jours	3,7	Oui
3.5 Un élève se met à pleurer en cours	3,6	Oui
3.6 Un élève toujours à l'heure arrive désormais en retard ou juste avant la sonnerie	3,6	Oui
3.7 J'apprends qu'un élève footballeur ne va plus aux entraînements depuis quelques semaines	3,6	Oui
2.8 Depuis trois semaines, une élève se plaint de maux de ventre et de tête	3,4	Oui

3.9 Durant mon cours, le téléphone d'un élève vibre une première fois. Le temps qu'il aille l'éteindre et le range, il vibre encore plusieurs fois	3,0	Oui
--	-----	-----

3.5 Gérer le cyberharcèlement

En plus de se penser peu capables de repérer des cas de cyberharcèlement en milieu scolaire, les enseignants ont également peu confiance en leur capacité à gérer des problèmes de cyberharcèlement. En effet, ils ont répondu avec une moyenne de 2,8 (écart type de 0,9) à la question « je me sens capable de gérer des problèmes de cyberharcèlement » (échelle de 1 « pas du tout d'accord à 5 « tout à fait d'accord »). À nouveau, les hommes ont montré une confiance plus élevée que les femmes avec une moyenne de 3,1 pour les enseignants contre 2,5 pour leurs collègues féminines. Par contre, alors que dans le canton de Fribourg les enseignants voyaient leur confiance en leur capacité à gérer les problèmes de cyberharcèlement augmenter avec l'âge, les résultats de cette recherche ne montrent pas la même tendance. En effet, comme le montre la figure 10, ce sont les enseignants âgés de 36 à 45 ans qui se montrent les plus confiants avec une moyenne de 3,2. De plus ce sont les enseignants avec 11 à 20 ans d'expérience qui obtiennent la moyenne la plus haute (3,1), alors que les enseignants avec plus de 20 ans d'expérience sont ceux qui ont montré les moins de confiance en leur capacité en moyenne (2,5). Ainsi, il n'est possible de dégager aucune tendance à partir de ces résultats.

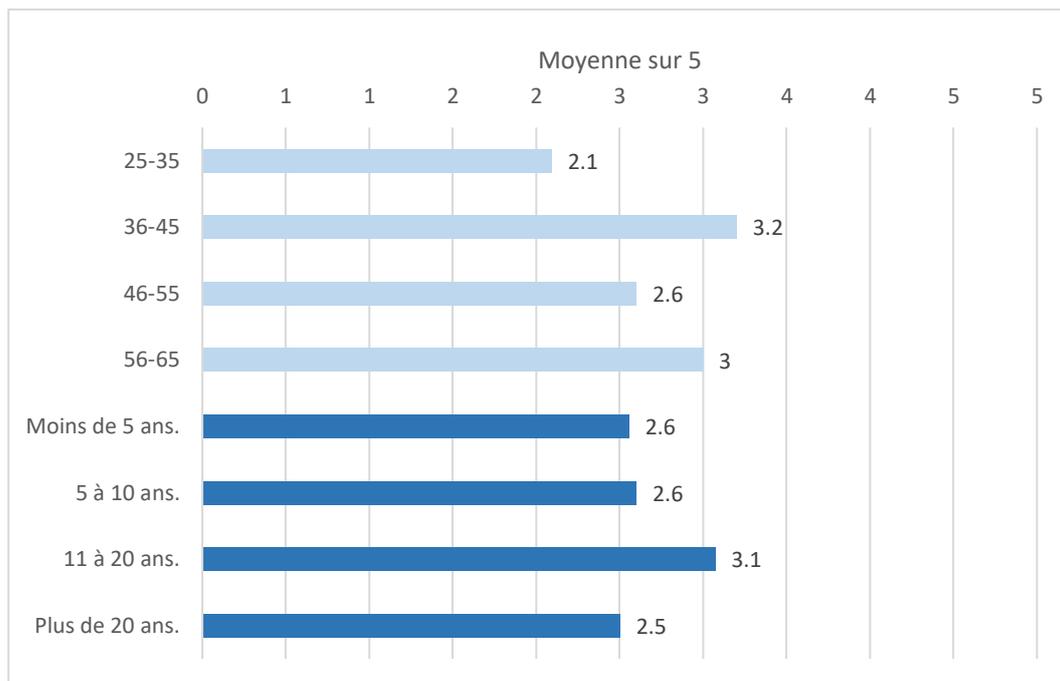


Figure 9 : Sentiment de capacité à gérer le cyberharcèlement chez les enseignants par catégorie d'âge et expérience.

Avec une moyenne de 2,6 (écart type de 0,7), les enseignants pensent globalement qu'il est de leur responsabilité de gérer les problèmes de cyberharcèlement, même si quatre enseignants étaient d'accord ou tout à fait d'accord avec le contraire.

À la question de savoir quels conseils les enseignants donneraient en priorités aux victimes de cyberharcèlement (de 1 « jamais » à 5 « toujours »), il ressort que les enseignants dirigerait les élèves vers des personnes formées pour faire face à ce genre de situation comme des médiateurs ou des psychologues scolaires en priorité. De manière général, les enseignants biennois conseilleraient aux élèves victimes de cyberharcèlement de se confier à des adultes qu'ils soient membre du corps enseignant, de la direction, parents, ou même représentants de la justice. Selon le résultat de plusieurs études déjà mentionnées auparavant (Li, 2007; Slonje & Smith, 2008), se tourner vers un adulte pour parler de ses problèmes n'est pas un réflexe intuitif chez les jeunes victimes de cyberharcèlement. Un gros travail de prévention et de sensibilisation reste donc à faire pour que ces conseils, qui sont pourtant les bons, soient écoutés par les victimes de cyberharcèlement.

Quatre conseils ne seraient pas souvent donnés par les enseignants biennois. Parmi ceux-ci, « éteindre son téléphone » a obtenu la note moyenne de 2,9, avec toutefois l'un des plus grands écarts types de la sélection (1,3). Pourtant, ce geste qui paraît banal reste l'un des moyens les plus simples pour une victime de cyberharcèlement de retrouver un peu de calme et d'obtenir un moment de répit. Il convient de rappeler ici que le fait, pour une victime, d'être

sollicité 24h/24 constitue une spécificité du cyberharcèlement. Ainsi, couper l'accès aux objets numérique correspond, pour une victime de cyberharcèlement, à un retour à la maison dans un lieu sécurisé pour une personne victime de harcèlement classique en milieu scolaire.

Tableau 3 : Conseils prodigués par les enseignants aux élèves victimes de cyberharcèlement par ordre décroissant.

Conseils prodigués aux victimes de cyberharcèlement	Moyenne (1=jamais à 5=toujours)	Écart type
Se confier à un médiateur ou psychologue scolaire.	4,84	0,37
Se confier à ses parents.	4,73	0,61
Aller en parler à la direction.	4,41	0,76
Se confier à un enseignant.	4,38	0,59
Demander de l'aide quand on est contrarié.	4,24	0,93
Parler à ses amis.	4,22	0,92
Appeler une ligne d'écoute.	4,14	1,08
Téléphoner à la police.	4,03	1,04
Ne pas céder aux agresseurs.	3,49	1,28
Rester fort.	3,43	1,14
Éteindre son smartphone.	2,89	1,26
Ne pas pleurer.	1,42	0,77
Se venger.	1,22	0,48
Prétendre qu'il ne se passe rien.	1,16	0,60

De manière générale, les enseignants biennois seraient capables de prodiguer les bons conseils à des élèves qui seraient victimes de cyberharcèlement en choisissant dans une liste de conseils donnée. Cependant, face à un cas concret, il n'est pas forcément possible de consulter une liste de conseils à donner à une victime de cyberharcèlement. Il aurait donc été peut-être plus intéressant de demander aux enseignants de formuler eux-mêmes les conseils

afin de voir si ceux-ci sont vraiment capables de conseiller une victime de cyberharcèlement. Il est toutefois fort probable que les enseignants aient également fait référence aux médiateurs scolaires ou au travailleur social scolaire, puisque ces personnes sont généralement celles qui gèrent les problèmes scolaires et extrascolaires importants des élèves.

3.6 Prévention du cyberharcèlement

Les enseignants sont majoritairement au courant qu'il existe des programmes de prévention sur le cyberharcèlement dans le canton de Berne, même si tout de même onze répondants se sont dit incertains et une personne ne semblait pas au courant. Par contre, même s'ils sont majoritairement au courant de l'existence de programmes de prévention, les enseignants biennois ne sont que sept à penser que la prévention contre le phénomène est suffisante actuellement. La majorité n'a pas su se positionner sur cette question. Cela montre tout de même que les enseignants souhaiteraient probablement un renforcement de la prévention du cyberharcèlement. Il n'est par contre pas précisé dans la question de quelle prévention il s'agit. Il est en effet possible de faire de la prévention auprès des élèves, auprès des parents ou auprès du personnel pédagogique.

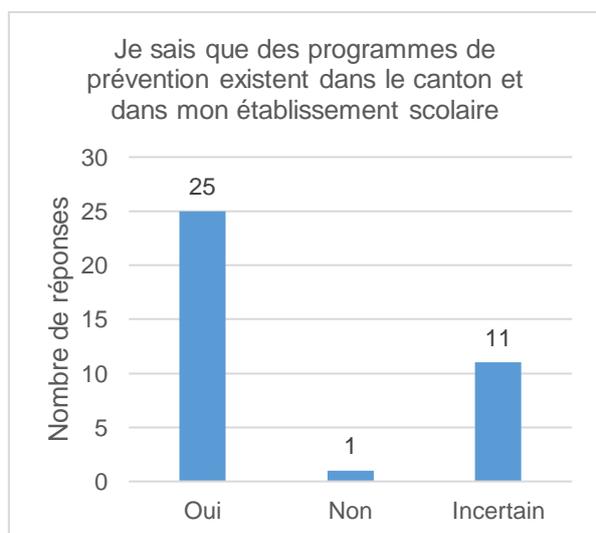


Figure 10 : Les enseignants sont au courant de l'existence de programmes de prévention dans le canton de Berne.

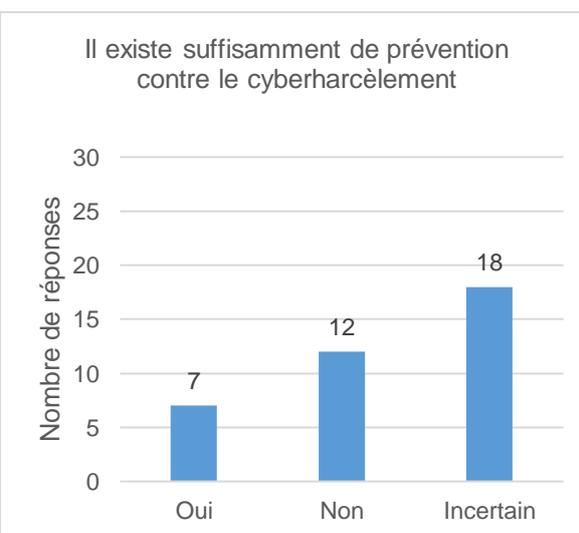


Figure 11 : Peu d'enseignants pensent que la prévention est suffisante.

Selon les enseignants biennois, les quatre éléments proposés constituent de bons éléments de prévention qu'il faudrait privilégier et mettre en place. Cela dit, l'interdiction des smartphones est l'élément de prévention avec le score moyen le plus faible avec 3,4 sur 5 (de 1 « pas du tout d'accord » à 5 « tout à fait d'accord »). De plus l'écart type de 1,2 est assez conséquent. Bien que les téléphones portables soient d'ores et déjà interdits dans les

périmètres scolaires des écoles secondaires biennoises, il semblerait qu'un vrai débat autour du sujet puisse avoir lieu ces prochaines années en Suisse. D'ailleurs, le canton du Jura a, ce début d'année, décidé officiellement d'interdire les téléphones portables dans les périmètres scolaires (Pauchard, 2020). La lutte contre le cyberharcèlement a notamment été l'un des arguments avancés par les politiques à l'origine de cette décision.

Tableau 4 : Niveau d'accord des enseignants avec les propositions de prévention.

Élément de prévention	Moyenne	Écart type
Un climat de classe positif.	4,19	0,66
Une bonne communication parents-école.	4,38	0,49
Une prévention qui touche spécifiquement les témoins (les spectateurs).	3,76	0,98
Une interdiction des smartphones à l'école.	3,35	1,23

Les enseignants biennois n'ont été capables de citer que 1,1 programme de prévention en moyenne (écart type de 1,5). Moins de la moitié ont mentionné l'intervention de la police cantonale bernoise en classe et presque autant ont avoué ne pouvoir en mentionner aucun. Dans le canton de Fribourg, une légère corrélation entre l'âge et le nombre de programmes de prévention mentionnés avait pu être observée (Francey, 2019a), ce qui n'est pas le cas dans cette recherche. Par contre, il convient tout de même de relever que sur les quatorze répondants à n'avoir mentionné aucun programme, plus de 40% (6) ont entre 25 et 35 ans. De plus, comme le montre la figure 13¹¹, l'expérience semble avoir une importance non négligeable. Cela tendrait à démontrer que les jeunes enseignants ne sont pas suffisamment informés et sensibilisés au sujet en entrant dans le métier, ce qui est en contradiction avec les résultats obtenus par Barbara Spears et ses collègues auprès des futurs enseignants australiens (2015).

¹¹ Ce tableau ne prend pas en compte la réponse de l'enseignante ayant été capable de citer huit programmes de prévention grâce à l'aide d'internet et mentionnée à la page suivante de ce travail.

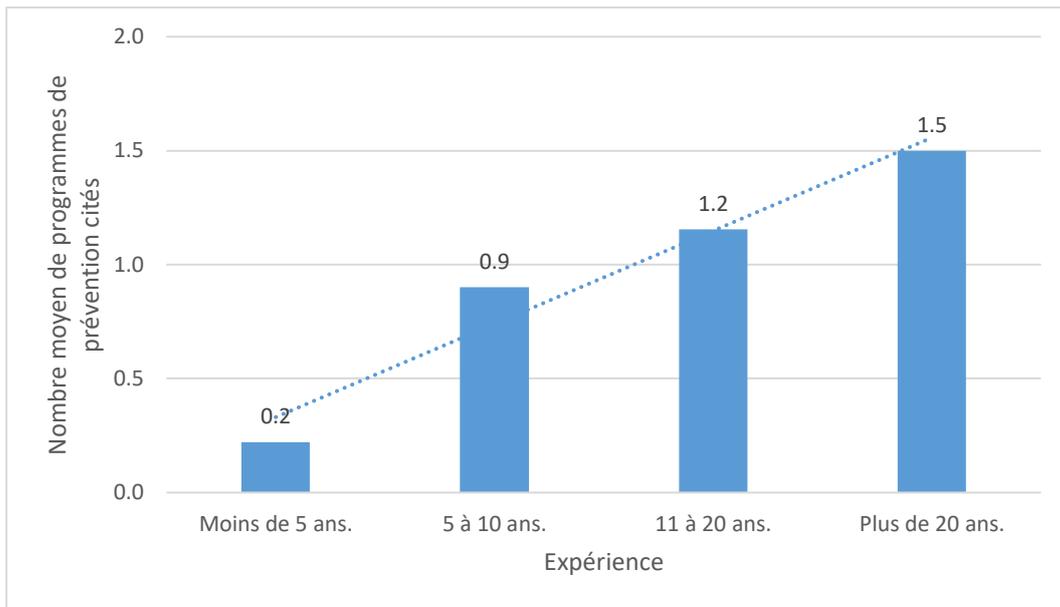


Figure 12 : Le nombre moyen de programmes de prévention cités augmente avec l'expérience.

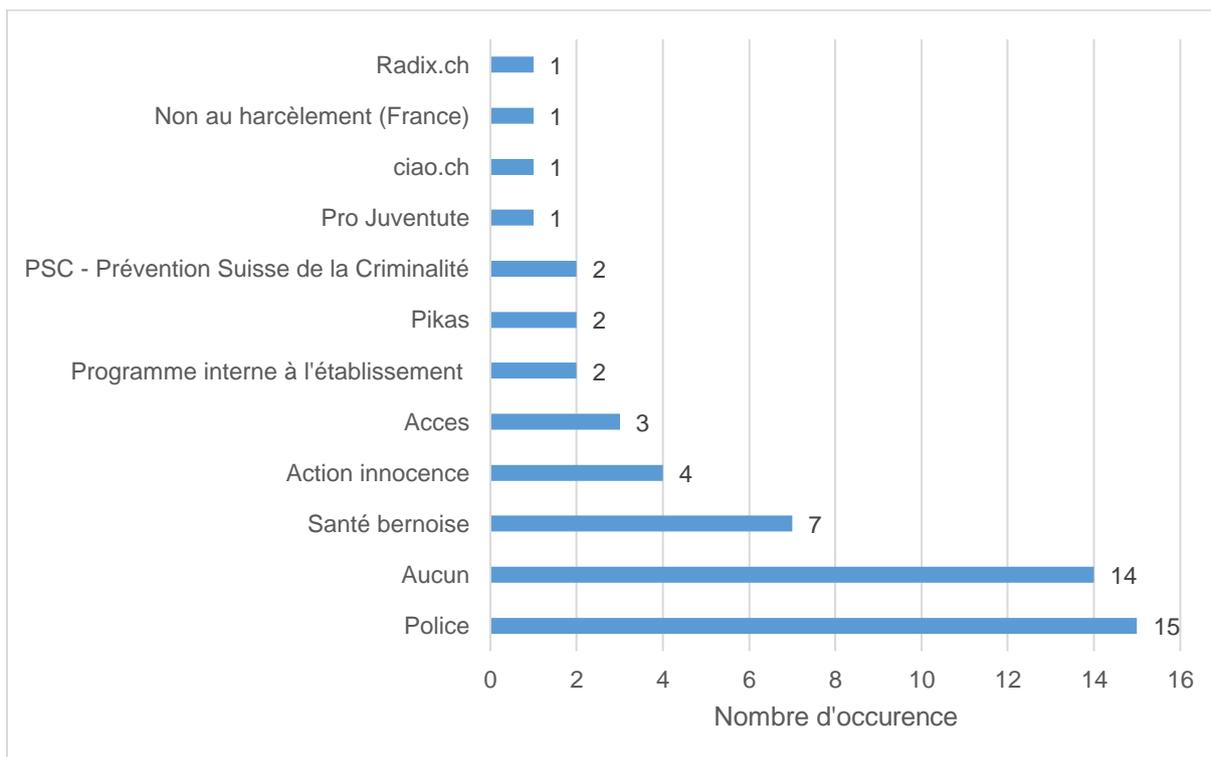


Figure 13 : Programmes de prévention cités par les enseignants.

Une enseignante de l'échantillon a été capable de citer huit programme ou site internet de prévention. Il semble toutefois que cela ne se soit pas fait sans l'aide d'internet, puisque plusieurs liens « url » figuraient dans sa réponse. Cela a au moins le mérite de prouver que

des informations facilement atteignables se trouvent sur internet et qu'en quelques minutes de recherche, les enseignants sont capables de conseiller au mieux des victimes de cyberharcèlement, comme l'a très bien relevé un enseignant dans sa réponse :

« Il ne m'en vient aucun en mémoire, mais si j'étais confronté à un cas j'irais chercher sur internet où il y aura suffisamment d'informations » (homme, 57 ans).

Il est possible que le grand nombre de programmes de prévention existants constituent une forme d'écueil pour les enseignants au moment de devoir en nommer. En effet, il serait probablement plus facile pour les enseignants de ne devoir en retenir qu'un ou deux s'ils étaient les seuls existants, plutôt que de devoir « choisir » parmi la dizaine de programmes actuellement proposés. Ainsi, la prévention contre ce phénomène gagnerait probablement en efficacité si celle-ci était harmonisée, au moins au sein des cantons. Un programme unique, proposant des recommandations claires et précises à l'intention des élèves, des enseignants et des parents (à l'image du programme national « Non au harcèlement » qui a vu le jour il y a quelques années en France, dont la journée nationale de sensibilisation, qui a lieu chaque année le premier jeudi du mois de novembre, constitue le fer de lance), permettrait probablement à tous les acteurs d'y voir plus clair.

Au final, ces résultats, moins bons que dans le canton de Fribourg (Francey, 2019a), montrent clairement que la connaissance de programmes de prévention sur le cyberharcèlement par les enseignants biennois est insuffisante.

4 Apports et limites de la recherche

Ce travail ne représente qu'une partie des représentations des enseignants biennois. En effet, seul environ un tiers des enseignants ayant été contactés (37 sur un peu plus d'une centaine) ont pris le temps de répondre au questionnaire. Les résultats obtenus dans ce travail ne donnent donc qu'un aperçu restreint des représentations des enseignants et ne peuvent être généralisés à une plus grande échelle (régionale, cantonale ou nationale). De plus, la taille de l'échantillon, passablement réduite, n'a pas permis d'observer un grand nombre de différences statistiquement significatives entre les sous-groupes. La valeur statistique des résultats est donc limitée.

Cependant, en comparant les résultats biennois à ceux obtenus il y a environ une année dans le canton de Fribourg avec un échantillon plus large, peu de différences marquantes sont à noter entre les deux études. De ce fait, il est probable que la représentation des enseignants sur le cyberharcèlement au niveau de la Suisse romande, voire au niveau national, soit passablement similaire. Une étude plus ambitieuse à plus grande échelle pourrait éventuellement le démontrer.

D'un point de vue très personnel, ce travail m'aura permis de m'intéresser à un phénomène d'actualité qui pourrait être en augmentation dans les années à venir. J'ai ainsi pu perfectionner mes connaissances dans un domaine qui n'est habituellement qu'effleuré durant la formation initiale proposée par la HEP. Nul doute que ces nouvelles connaissances me serviront tout au long de ma future vie d'enseignant diplômé. Je considère que ce sujet devrait ainsi faire partie intégrante de la formation pour devenir enseignant. Les résultats obtenus dans ce travail semblent d'ailleurs illustrer ce constat et montrent que les enseignants peu expérimentés ne connaissent pas suffisamment les programmes de prévention existants.

Conclusion

Le cyberharcèlement est un phénomène assez récent qui a commencé à prendre de l'ampleur avec la démocratisation des smartphones. Ce fléau est aujourd'hui en augmentation dans les écoles et concerne principalement les adolescents. Il est donc probable que les futurs enseignants dont je fais partie soient un jour confronté à une situation de cyberharcèlement. Les victimes de cyberharcèlement ne cherchent que rarement de l'aide auprès des enseignants. Partant de ce constat, ces derniers devraient être capables de repérer les signes de cyberharcèlement chez les élèves. Les conséquences du cyberharcèlement peuvent être extrêmement graves. Il est donc important, pour tous les enseignants, de savoir gérer le problème convenablement et de conseiller au mieux les victimes de ce fléau qui toucherait en moyenne au minimum 1 élève par classe.

Encore trop souvent, le cyberharcèlement est uniquement considéré comme un prolongement du harcèlement classique sur internet. Ce travail montre que cette définition est partagée par bon nombre d'enseignants. Pourtant, des différences importantes existent ; l'anonymat, l'empathie de l'agresseur diminué par le contact indirect avec sa victime, l'aspect continu, la spatialité et la temporalité constituent des spécificités propres au cyberharcèlement que les enseignants devraient connaître.

L'importance d'une bonne connaissance théorique du phénomène est amplifiée par le fait que celui-ci peut prendre un grand nombre de formes différentes et est toujours en train d'évoluer dû à l'avènement constant de nouvelles utilisations des outils numériques comme les smartphones.

Les résultats de ce travail montrent que les enseignants sont globalement capables de repérer les situations de cyberharcèlement. Par contre la présence d'objet numérique semble être une caractéristique sur laquelle les enseignants se focalisent. Trop souvent, les enseignants pensent être face à une situation de cyberharcèlement uniquement parce que celle-ci a un lien avec internet ou un objet numérique. Pourtant, une agression sur internet, aussi grave puisse-t-elle être, ne pourra être considérée comme du cyberharcèlement que si celle-ci est répétée.

Les enseignants, bien qu'il existe certaines différences entre sous-groupes (genre, âges, expérience, etc.), n'ont en général pas une grande confiance en leur capacité à repérer et gérer les situations de cyberharcèlement. Pourtant, comme écrit précédemment, ceux-ci sont tout à fait capables de le repérer. Ils ont également montré une capacité certaine à repérer les signes ou les comportements qui pouvaient trahir du cyberharcèlement chez les victimes de celui-ci. Ils ont également identifié les conseils les plus efficaces à donner aux élèves qui seraient de potentielles victimes.

Il serait par contre souhaitable que les enseignants connaissent et puissent citer un nombre un peu plus important de programmes de prévention, bien qu'il soit toujours possible d'effectuer une rapide recherche sur internet ou de se renseigner auprès d'un collègue. Les enseignants peu expérimentés ont été capables de ne donner que deux programmes (sur sept répondants). Cela démontre une certaine lacune dans la formation puisque les nouveaux enseignants devraient idéalement déjà connaître le nom d'au moins un programme en entrant dans la profession.

En résumé, il semblerait tout de même que les enseignants soient capables d'effectuer les tâches essentielles et primordiales en rapport avec le cyberharcèlement, c'est-à-dire repérer les situations et les signes de cyberharcèlement, gérer ces situations et conseiller les victimes. Des formations initiales permettant de mieux informer les futurs enseignants et des formations continues sont également recommandées afin que les réponses des enseignants continuent d'être appropriées et que ceux-ci gagnent en confiance pour faire face à ce phénomène.

En fin de compte, les résultats de ce travail confirment en grande partie ceux obtenus par Victor Francey dans le canton de Fribourg. Une étude à plus grande échelle pourrait permettre d'obtenir un regard plus général sur les représentations des enseignants et de mieux cibler les besoins de ceux-ci. De plus, en mettant l'accent sur certains aspects moins bien maîtrisés par les enseignants (les programmes de prévention, par exemple), des solutions spécifiques pourraient être trouvées et proposées afin d'améliorer encore la prévention et la lutte contre le cyberharcèlement.

Liste des figures et tableaux

Tableau 1 : Identification des scénarii de cyberharcèlement et perception de la gravité des situations.	36
Tableau 2 : Détection par les enseignants des signes de cyberharcèlement chez les élèves.	42
Tableau 3 : Conseils prodigués par les enseignants aux élèves victimes de cyberharcèlement par ordre décroissant.	45
Tableau 4 : Niveau d'accord des enseignants avec les propositions de prévention.	47
Figure 1 : Nombre de réponses par établissement et par genre.	28
Figure 2 : Répartition de l'échantillon selon le genre, l'expérience, le taux d'occupation, la possession d'une maîtrise de classe, l'activité sur les réseaux sociaux et la vie parentale... ..	29
Figure 3 : Éléments de définitions données par les participants regroupés en catégorie.	31
Figure 4 : Réponses aux treize scénarii proposés.	33
Figure 5 : Part de bonnes réponses par catégorie d'âge.	34
Figure 6 : Part de bonnes réponses par scénarii et par genre.	38
Figure 8 : Les enseignants les plus expérimentés se sentent en moyenne plus capables de repérer le cyberharcèlement en milieu scolaire.	40
Figure 9 : Moyenne du niveau d'approbation par genre, expérience et catégorie d'âge.	41
Figure 10 : Sentiment de capacité à gérer le cyberharcèlement chez les enseignants par catégorie d'âge et expérience.	44
Figure 11 : Les enseignants sont au courant de l'existence de programmes de prévention dans le canton de Berne.	46
Figure 12 : Peu d'enseignants pensent que la prévention est suffisante.	46
Figure 13 : Le nombre moyen de programmes de prévention cités augmente avec l'expérience.	48
Figure 14 : Programmes de prévention cités par les enseignants.	48

Bibliographie

- Aftab, P. (2005). *What methods work with the different kinds of cyberbullies?* <http://stopcyberbullying.org/parents/howdoyouhandleacyberbully.html>
- Agevall, O. (2008). *The Career of Mobbing : Emergence, Transformation, and Utilisation of a New Concept*. 71.
- Andracas, R. (2019, février 8). *La Ligue du LOL a-t-elle vraiment existé et harcelé des féministes sur les réseaux sociaux ? - Libération*. https://www.liberation.fr/checknews/2019/02/08/la-ligue-du-lol-a-t-elle-vraiment-existe-et-harcele-des-feministes-sur-les-reseaux-sociaux_1708185
- Bellon, J.-P., & Gardette, B. (2016). *Harcèlement scolaire : Le vaincre, c'est possible : la méthode Pikas, une technique éprouvée*. ESF éditeur.
- Bellon, J.-P., & Gardette, B. (2019). *Harcèlement et cyberharcèlement à l'école : Une souffrance scolaire en réseau* (Paris : ESF Sciences humaines).
- Belsey, B. (2003). *La première définition du cyberharcèlement*. <http://www.cyberbullying.ca>
- Blaya, C. (2015). Les programmes d'intervention contre la cyberviolence et le cyberharcèlement : Quels moyens, quelle efficacité ? *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 33, 131-153. <https://doi.org/10.4000/dse.843>
- Blaya, C. (2018). Le cyberharcèlement chez les jeunes. *Enfance*, 3(3), 421-439. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/enf2.183.0421>
- Blöchliger, D. H., & Brünggel-Kiener, H. (2004). SITUATIONS DE CRISE – UN GUIDE POUR UNE ACTION ET UNE PRÉVENTION COMPÉTENTES À L'ÉCOLE. *Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique*, 81.
- CAJ-E. (2019, octobre 30). *COMMUNIQUÉ DE PRESSE : INSCRIRE LE HARCÈLEMENT OBSESSIONNEL ET LE PÉDOPIÉGEAGE AU CATALOGUE DES INFRACTIONS PUNIES PAR LE CODE PÉNAL*. <https://www.parlament.ch/press-releases/Pages/mm-rk-s-2019-10-30.aspx>
- Calmaestra, J., Del Rey, R., & Mora-Merchán, J. A. (2015). Le harcèlement et le cyberharcèlement en Espagne : Typologie et diversité des pratiques de 2008 à 2011. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 33, 49-67. <https://doi.org/10.4000/dse.800>
- Catheline, N. (2009). Harcèlements en milieu scolaire. *Enfances & Psy*, 45(4), 82. <https://doi.org/10.3917/ep.045.0082>

Conseil fédéral suisse. (2015). *Jeunes et violence Etat de la prévention et liens avec l'intervention et la répression*. Confédération suisse. <https://www.news.admin.ch/news/message/attachments/39407.pdf>

Cross, D., Shaw, T., Barnes, A., Monks, H., Pearce, N., & Epstein, M. (2015). Évaluation de la capacité des personnels scolaires australiens à identifier et prendre en charge les problèmes de cyberharcèlement. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 33, 91-108. <https://doi.org/10.4000/dse.823>

David-Ferdon, C., & Hertz, M. F. (2007). Electronic Media, Violence, and Adolescents : An Emerging Public Health Problem. *Journal of Adolescent Health*, 41(6), S1-S5. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2007.08.020>

Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2011). Bullying as a predictor of offending, violence and later life outcomes. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 21(2), 90-98. <https://doi.org/10.1002/cbm.801>

Fontaine, R. (2018). Comprendre le harcèlement pour mieux le prévenir. *Enfance*, 3(3), 393-406. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/enf2.183.0393>

Francey, V. (2019a). *Le cyberharcèlement scolaire : Identification et prise en compte par les enseignants des cycles d'orientation du canton de Fribourg*. Université de Fribourg.

Francey, V. (2019b, août 7). *Le cyberharcèlement scolaire—Mémoire de Master de Victor Francey (08.2019)*. Université de Fribourg. <https://tube.switch.ch/videos/a73c8e94>

Godeau, E., Catheline, N., de Matos, M. G., & Ehlinger, V. (2016). Harceleurs et harcelés : Des expressions du mal-être différentes. *Agora débats/jeunesses, Horsséri(4)*, 95. <https://doi.org/10.3917/agora.hs01.0095>

Hermida, M. (2019). *EU Kids Online Schweiz 2019 : Schweizer Kinder und Jugendliche im Internet : Risiken und Chancen*. Pädagogische Hochschule Schwyz, Goldau.

Hinduja, S., & Patchin, J. (2012). *School Climate 2.0 : Preventing Cyberbullying and Sexting One Classroom at a Time*. Corwin Press. <https://doi.org/10.4135/9781506335438>

Jones, L. M., Mitchell, K. J., & Finkelhor, D. (2012). Trends in Youth Internet Victimization : Findings From Three Youth Internet Safety Surveys 2000–2010. *Journal of Adolescent Health*, 50(2), 179-186. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2011.09.015>

Les Décodeurs. (2019, février 11). *Cyberharcèlement : Ce que dit la loi et ce qu'encourent les auteurs*. Le Monde. <https://www.lemonde.fr/les-decodeurs/article/2019/02/11/cyberharcement-ce-que-dit-la-loi-et-ce-qu-encourent-les->

auteurs_5422150_4355770.html

Li, Q. (2007). Bullying in the new playground: Research into cyberbullying and cyber victimisation. *Australasian Journal of Educational Technology*, 23(4). <https://doi.org/10.14742/ajet.1245>

Li, Q., Smith, P. K., & Cross, D. (2012). Research Into Cyberbullying : Context: Context. In Q. Li, D. Cross, & P. K. Smith (Éds.), *Cyberbullying in the Global Playground* (p. 3-12). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781119954484.ch1>

Livingstone, S., Mascheroni, G., Ólafsson, K., & Haddon, L. (2014). Children's online risks and opportunities : Comparative findings from EU Kids Online and Net Children Go Mobile. *London: London School of Economics and Political Science*.

Lucia, S., Stadelmann, S., & Pin, S. (2018). *Enquêtes populationnelles sur la victimisation et la délinquance chez les jeunes dans le canton de Neuchâtel* (Raisons de santé 288). Institut universitaire de médecine sociale et préventive - IUMSP.

Maurisse, M. (2019, février 13). *Cyberharcèlement : Comment sanctionner les coupables?* Le Temps.

Ministère de l'Education nationale et de la jeunesse. (s. d.). *Le harcèlement, c'est quoi ? – Non au harcèlement*. <https://www.nonauharcelement.education.gouv.fr/que-faire/le-harcelement-cest-quoi/>

Olweus, D. (2011). Bullying at school and later criminality: Findings from three Swedish community samples of males. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 21(2), 151-156. <https://doi.org/10.1002/cbm.806>

Olweus, D., Pain, J., & Hammen, M.-H. (1999). *Violences entre élèves, harcèlements et brutalités : Les faits, les solutions*. ESF.

Pauchard, Y. (2020, janvier 16). Le Jura ne veut plus de téléphones portables dans ses écoles. *Le Temps*. <https://www.letemps.ch/suisse/jura-ne-veut-plus-telephones-portables-ecoles>

Salmivalli, C., Kärnä, A., & Poskiparta, E. (2011). Counteracting bullying in Finland : The KiVa program and its effects on different forms of being bullied. *International Journal of Behavioral Development*, 35(5), 405-411. <https://doi.org/10.1177/0165025411407457>

Slonje, R., & Smith, P. K. (2008). Cyberbullying : Another main type of bullying? *Scandinavian Journal of Psychology*, 49(2), 147-154. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.2007.00611.x>

Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying : Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology*

and Psychiatry, 49(4), 376-385. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x>

Spears, B. A., Campbell, M., Tangen, D., Slee, P. T., & Cross, D. (2015). La connaissance et la compréhension des conséquences du cyberharcèlement sur le climat scolaire chez les futurs enseignants en Australie. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 33, 109-130. <https://doi.org/10.4000/dse.835>

Suter, L., Waller, G., Bernath, J., Külling, C., Willemse, I., & Süss, D. (2018). *JAMES – Jeunes, activités, médias – enquête Suisse*. (p. 83). ZHAW Université des sciences appliquées de Zurich.

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>

Walrave, M., Demoulin, M., Heirman, W., & Van der Perre, A. (2009). *Cyberharcèlement : Risque du virtuel, impact dans le réel*. Observatoire des Droits de l'Internet.

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

Wolak, J., Mitchell, K., & Finkelhor, D. (2006). *Online Victimization of Youth : Five Years Later: (525892015-001)* [Data set]. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/e525892015-001>

Annexe 1 : Questionnaire Limesurvey

Cyberharcèlement: représentations des enseignants biennois

Les recherches sur le cyberharcèlement en milieu scolaire sont relativement nombreuses et beaucoup d'entre elles sont focalisées sur la prévalence du phénomène, s'intéressant donc aux élèves eux-mêmes. Alors que le nombre de victimes continue de croître, peu de recherches ont été menées sur les représentations des enseignants au sujet du cyberharcèlement. Ces derniers sont pour la plupart quotidiennement en contact avec les élèves et semblent être idéalement placés pour lutter contre ce fléau.

Cette étude exploratoire a pour but d'analyser les représentations des enseignants biennois afin de mieux comprendre comment ils perçoivent le cyberharcèlement de façon générale. Les résultats serviront de base directionnelle à la prévention et à tous les acteurs qui luttent contre ce phénomène touchant en moyenne un à quatre enfants par classe.

Dans le but de contribuer à la recherche sur le cyberharcèlement, merci de prendre 15 à 20 minutes pour répondre à ce questionnaire.

Il y a 21 questions dans ce questionnaire.

DÉFINIR LE CYBERHARCÈLEMENT

Dans quelle mesure vous sentez-vous capable de définir le cyberharcèlement ?

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément.

*

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Ni d'accord, ni pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
Je sais ce qu'est le cyberharcèlement.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pour moi, le cyberharcèlement est une continuité du harcèlement traditionnel ou classique.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je me sens concerné par le cyberharcèlement.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Je peux définir le cyberharcèlement comme étant...

Veuillez écrire votre réponse ici :

*

Veuillez écrire votre réponse ici :

Proposez une définition

IDENTIFIER LE CYBERHARCÈLEMENT

Dites pour chaque situation si vous pensez qu'il s'agit de cyberharcèlement, puis déterminez un niveau de gravité.

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

*

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Cyberharcèlement?			Niveau de gravité				
	Oui	Non	Ne sait pas	Pas grave du tout 1	2	3	4	Très grave 5
Des filles ont créé un groupe WhatsApp « on déteste Barbara » sur lequel elles publient des blagues, des images et des rumeurs afin d'humilier Barbara. Elles se moquent de ses vêtements et lui disent à quel point elle est moche et stupide.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Damien a un appareil auditif et subit très souvent les moqueries de ses camarades de classe. Ceux-ci font également exprès de parler tout bas pour qu'il n'entende pas. Cela dure depuis trois mois et Damien est très affecté par la situation.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Étienne et Éric doivent réaliser un devoir de français ensemble. Vendredi soir, Étienne a reçu 22 appels en absence auxquels il n'a pas répondu. Samedi, Éric a tenté d'atteindre son camarade 41 fois.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nadia a envoyé des messages à Mandy en faisant semblant d'être son amie. Mandy lui a répondu et raconté beaucoup de choses très personnelles. Nadia a diffusé ensuite les messages à tous ses amis avec le commentaire suivant : « Mandy c'est la loose ».	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

<p>Gabriel reçoit régulièrement des commentaires de ses camarades de classe sur son mur Facebook lui disant à quel point tout le monde le déteste.</p>									
<p>Hugo n'ose plus rentrer seul à la maison, car sur le chemin de l'école un groupe d'élèves de son âge l'embête quotidiennement et Hugo en a peur. Une fois, ils lui ont arraché son sac et vidé son contenu par terre.</p>	○	○	○		○	○	○	○	○
<p>Camille envoie à son petit copain une photo d'elle où elle apparaît dévêtue. Quelques mois plus tard, ils rompent. Son ex-copain transmet la photo à plusieurs de ses amies, lesquelles s'empressent de faire circuler l'image. En quelques jours, des centaines d'élèves l'ont vue. Depuis, une grande partie des élèves de l'école se moquent d'elle et la traite de « pute ».</p>	○	○	○		○	○	○	○	○
<p>Après avoir rompu avec Matéo, Anna sort maintenant avec Laurent. Fâché, Matéo envoie le message suivant par message WhatsApp à Laurent : « j'vais te tuer p'tit con ! »</p>	○	○	○		○	○	○	○	○
<p>Aujourd'hui, Myriam a mis une jupe. Une bande de garçons de son âge la coince par surprise dans un couloir. L'un d'eux soulève sa jupe pendant qu'un autre prend une photo. Cette photo est diffusée sur Snapchat à quelques camarades.</p>	○	○	○		○	○	○	○	○
<p>Patrick et Josh se prennent en selfie. Patrick remplace la tête de Josh par une tête d'âne et la publie sur sa « story » Instagram (durée de 24h).</p>	○	○	○		○	○	○	○	○
<p>La classe 11M décide de créer un groupe WhatsApp. Tout le monde en fait partie à l'exception de Manu qui a les cheveux roux. Des messages insultants apparaissent régulièrement sur lui dans ce groupe.</p>	○	○	○		○	○	○	○	○
<p>Quelqu'un a ouvert un compte Facebook au nom de Julie à son insu. Le compte publie de fausses informations et des messages à caractères sexuels.</p>	○	○	○		○	○	○	○	○

Christiane publie tous les jours des messages sur Twitter à propos de sujets divers. Un jour, Pablo a commenté le message suivant sous un des Tweets de Christiane « on s'en fout de ta vie ;P ».

<input type="radio"/>								
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

REPÉRER LE CYBERHARCÈLEMENT

Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec les affirmations suivantes ?

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément.

*

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Ni d'accord, ni pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
Je me sens capable de repérer le cyberharcèlement dans le contexte scolaire.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je pense que les filles sont plus sujettes à être agresseurs que les garçons.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je pense que les filles sont plus sujettes à être victimes que les garçons.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Parmi ces exemples, lesquels sont susceptibles de refléter du cyberharcèlement chez les victimes ?

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément.

*

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Ni d'accord, ni pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
Un élève arrive en classe avec un œil au beurre noir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Un élève ne fait plus ses devoirs depuis plusieurs jours.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Un élève est toujours seul à la récréation.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
À la cantine, une élève ne mange plus rien du tout depuis plusieurs jours.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Un élève se met à pleurer en cours.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Un élève toujours à l'heure arrive désormais en retard ou juste avant la sonnerie.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'apprends qu'un élève footballeur ne va plus aux entrainements depuis quelques semaines.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Depuis trois semaines, une élève se plaint de maux de ventre et de tête.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Durant mon cours, le téléphone d'un élève vibre une première fois. Le temps qu'il aille l'éteindre et le range, il vibre encore plusieurs fois.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

GÉRER LE CYBERHARCÈLEMENT

Êtes-vous d'accord avec l'affirmation suivante ?

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément.

*

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Ni d'accord, ni pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
Je me sens capable de gérer des problèmes de cyberharcèlement.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ce n'est pas aux enseignants de gérer les problèmes de cyberharcèlement.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Je prodiguerais les conseils suivants aux victimes de cyberharcèlement.

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément.

*

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Jamais 1	2	3	4	Très souvent 5
Demander de l'aide quand on est contrarié.	<input type="radio"/>				
Se confier à un enseignant.	<input type="radio"/>				
Prétendre qu'il ne se passe rien.	<input type="radio"/>				
Éteindre son smartphone.	<input type="radio"/>				

Se confier à ses parents.	<input type="radio"/>				
Aller en parler à la direction.	<input type="radio"/>				
Se venger.	<input type="radio"/>				
Se confier à un médiateur ou psychologue scolaire.	<input type="radio"/>				
Ne pas pleurer.	<input type="radio"/>				
Ne pas céder aux agresseurs.	<input type="radio"/>				
Téléphoner à la police.	<input type="radio"/>				
Rester fort.	<input type="radio"/>				
Parler à ses amis.	<input type="radio"/>				
Appeler une ligne d'écoute.	<input type="radio"/>				

PRÉVENIR LE CYBERHARCÈLEMENT

Êtes-vous d'accord avec les affirmations suivantes ?
 Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément.

*

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Oui	Incertain	Non
Je sais que des programmes de prévention existent dans le canton et dans mon établissement scolaire.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Il existe suffisamment de prévention contre le cyberharcèlement.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Quel(s) programme(s) de prévention contre le cyberharcèlement connaissez-vous ?

Veillez écrire votre réponse ici :

*

Veillez écrire votre réponse ici :

En Suisse, Suisse romande ou dans le canton de Berne.

Selon vous, une bonne prévention c'est avoir...

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément.

*

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Ni d'accord, ni pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
Un climat de classe positif.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Une bonne communication parent-école.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Une prévention qui touche spécifiquement les témoins (les spectateurs).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Une interdiction des smartphones à l'école.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

INFORMATIONS GÉNÉRALES

Je suis...

Choisissez la réponse appropriée.

*

❗ Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

Une femme.

Un homme.

Âge : j'ai...

Veuillez écrire votre réponse ici :

*

❗ Seuls des nombres peuvent être entrés dans ce champ.

Veuillez écrire votre réponse ici :

J'enseigne au collège...

Choisissez la réponse appropriée.

*

❗ Cochez la ou les réponses

Veuillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

Du Châtelet.

Des Platanes.

De la Suze.

Je possède une maîtrise de classe.

Choisissez la réponse appropriée.

*

❗ Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

Oui.

Non.

Mon pourcentage de travail actuel est de...

Veuillez écrire votre réponse ici :

*

❗ Seuls des nombres peuvent être entrés dans ce champ.

Veuillez écrire votre réponse ici :

J'enseigne depuis...

Choisissez la réponse appropriée.

*

📌 Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

Moins de 5 ans.

5 à 10 ans.

11 à 20 ans.

Plus de 20 ans.

J'ai un (des) enfant(s) âgé(s) de 11 à 16 ans.

Choisissez la réponse appropriée.

*

📌 Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

Oui.

Non.

Je possède un smartphone.

Choisissez la réponse appropriée.

*

❗ Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

Oui.

Non.

J'utilise tous les jours au moins un des réseaux sociaux suivants : Facebook, Twitter, Instagram, Snapchat, YouTube, Google+.

*

❗ Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

Oui.

Non.

Avez-vous déjà été confronté à une situation de cyberharcèlement en milieu scolaire ?

Choisissez la réponse appropriée.

*

❗ Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

Oui.

Non.

Avez-vous déjà suivi une formation sur le thème du cyberharcèlement ?

Choisissez la réponse appropriée.

❗ Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

Oui.

Non.

C'est terminé! Je vous remercie pour le temps que vous avez consacré à cette recherche.

02.03.2020 – 10:00

Envoyer votre questionnaire.

Merci d'avoir complété ce questionnaire.

Annexe 2 : Liste de ressources sur la prévention en Suisse et dans le canton de Berne.

https://www.santebernoise.ch/wp-content/uploads/2017/11/praevention_cybersmart_infoblatt_lehrpersonen_f.pdf

https://www.santebernoise.ch/wp-content/uploads/2017/11/praevention_cybersmart_infoblatt_eltern_f.pdf

<https://www.opferhilfe-bern.ch/fr>

https://www.phbern.ch/sites/default/files/2019-11/notfall_und_krisenkonzept_2019_fr_interaktiv_iwm.pdf

<https://www.police.be.ch/police/fr/index/praevention/praevention/gewalt-und-opferschutz/empfehlungen.assetref/dam/documents/POM/Police/fr/Prevention/herausforderung-gewalt-fr.pdf>

<https://www.ciao.ch>

<https://www.projuventute.ch/Home.1672.0.html?&L=1>

<https://www.actioninnocence.org>

<https://www.tumblr.com/search/cyber%20harcèlement>