

Mémoire de Master  
Présenté à la Faculté des lettres de l'Université de Fribourg (CH)

Master of Arts en enseignement pour le degré secondaire I

**Le cyberharcèlement scolaire :  
Identification et prise en compte par les  
enseignants des cycles d'orientation du  
canton de Fribourg**

*Réalisé sous la direction du Prof. Eric Sanchez*

**Victor Francey**  
*Montagny (FR)*

Juin 2019



## **Remerciements**

Je tiens à exprimer toute ma reconnaissance à mon directeur de mémoire, le professeur Eric Sanchez, ainsi qu'à son assistante-doctorante, Madame Maud Plumettaz-Sieber. Je les remercie de m'avoir encadré, orienté, aidé et conseillé.

J'adresse mes sincères remerciements à tous les professeurs, intervenants, et toutes les personnes qui par leurs paroles, leurs écrits, leurs conseils et leurs critiques ont guidé mes réflexions et ont accepté de me rencontrer et de répondre à mes questions durant mes recherches.

Enfin, je remercie ma fiancée et ma famille pour leur soutien inconditionnel et leurs encouragements ont été d'une grande aide.

À tous ces intervenants, je présente mes remerciements, mon respect et ma gratitude.



## Résumé

Aujourd'hui, les écoles secondaires et les enseignants doivent faire face aux nouveaux défis de l'ère numérique et de son développement rapide. Parmi eux, figure le cyberharcèlement, qui peut être défini comme « *des agressions réalisées par moyen électronique ou par un média numérique et par des individus ou des groupes d'individus qui communiquent de façon répétée des messages hostiles et agressifs dans le but de provoquer du tort et du mal à autrui* » (Tokunaga, 2010). Ce fléau contemporain touche entre 5 et 15 % des jeunes en Suisse (Archimi et al., 2016 ; Suter, et al., 2018 ; Hermida, 2019). Dans le harcèlement traditionnel, les enseignants sont au cœur des brimades, mais dans un monde numérique, la nature de cette nouvelle forme de harcèlement rend les interventions plus délicates et les enseignants se trouvent plus facilement dépassés. Afin de prévenir et d'agir de manière efficace, les enseignants doivent connaître ce qu'ils combattent. Ce mémoire de Master présente les résultats d'une recherche exploratoire qui vise à mieux comprendre comment les enseignants fribourgeois définissent et identifient le cyberharcèlement, à quel point ils sont capables de le détecter et d'agir, et s'ils connaissent les dispositifs de prévention en place. Pour ce faire, nous avons fait passer un questionnaire en ligne aux enseignants de quatre CO différents. Nos résultats indiquent que les participants (N=99) voient le cyberharcèlement comme un prolongement du harcèlement classique, alors que le contexte théorique qui parcourt ce phénomène confère au cyberharcèlement des caractéristiques bien propres. Les participants sont néanmoins compétents dans l'identification et la détection du cyberharcèlement tout comme pour prodiguer des conseils, mais manque de connaissances sur les mesures mises en place en matière de prévention. Comme les enseignants occupent une place importante dans la vie des élèves et sont bien placés pour agir en cas de cyberharcèlement, nous estimons que de la sensibilisation au sujet du cyberharcèlement devrait faire l'objet de formation continue pour que les enseignants se sentent plus capables de faire face à ce fléau.

**Mots-clés :** cyberharcèlement, enseignants, école secondaire, prévention



## Table des matières

---

<b>1</b>	<b>Introduction .....</b>	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>Contexte théorique : de la définition aux conséquences du cyberharcèlement.....</b>	<b>3</b>
2.1	Tout commence avec le harcèlement classique .....	3
2.2	Tenter de définir le cyberharcèlement à l'aide de la littérature .....	4
2.3	Quels acteurs ?.....	6
2.3.1	Les agresseurs.....	7
2.3.2	Les témoins.....	9
2.3.3	Les victimes et les facteurs de victimisation .....	10
2.4	Spécificités du cyberharcèlement .....	13
2.4.1	L'anonymat .....	14
2.4.2	Diminution de l'empathie.....	14
2.4.3	Amplification de la diffusion.....	15
2.4.4	Tout le temps et partout .....	15
2.5	Formes de cyberharcèlement.....	16
2.6	Quelles conséquences pour les victimes ?.....	23
2.6.1	Construction de l'identité .....	23
2.6.2	Symptômes thymiques et anxieux .....	24
2.6.3	Troubles comportementaux .....	26
2.6.4	Troubles des relations affectives et sociales .....	26
2.6.5	Consommation de toxiques et manifestations psychosomatiques .....	27
2.6.6	Troubles scolaires .....	27
2.7	Prévention contre le cyberharcèlement .....	28
2.7.1	Regards scientifiques.....	28
2.7.2	Identification et gestion du cyberharcèlement.....	31
2.7.3	L'Europe mobilisée .....	34
2.7.4	Prévention en Suisse romande.....	36
2.8	Aspects juridiques et sanctions.....	41
2.9	Problématique, questions et hypothèses de recherche.....	42
2.9.1	Questions de recherche .....	43

2.9.2	Hypothèses de recherche .....	44
<b>3</b>	<b>Questionnaire et sujets.....</b>	<b>47</b>
3.1	Présentation du questionnaire et procédure.....	47
3.2	Les sujets de la recherche.....	49
<b>4</b>	<b>Présentation et discussion des résultats .....</b>	<b>51</b>
4.1	Les participants.....	51
4.2	Définir le cyberharcèlement .....	52
4.3	Identification et perception de la gravité du cyberharcèlement .....	54
4.4	Capacité des enseignants à repérer les signes de victimisation.....	59
4.5	Sentiment de gestion et conseils aux élèves victimes .....	61
4.6	Prévention contre le cyberharcèlement .....	63
<b>5</b>	<b>Conclusion.....</b>	<b>67</b>
<b>6</b>	<b>Bibliographie .....</b>	<b>69</b>
<b>7</b>	<b>Annexe.....</b>	<b>74</b>
7.1	Annexe 1 : Présentation « clé en main » de ACTE avec canevas pour l’enseignant.....	74
7.2	Annexe 2 : Listing des ressources sur la prévention en Suisse. ....	87
7.3	Annexe 3 : Questionnaire diffusé auprès des enseignants.....	88
<b>8</b>	<b>Curriculum Vitae .....</b>	<b>94</b>
<b>9</b>	<b>Déclaration sur l’honneur .....</b>	<b>95</b>

# 1 Introduction

De tous les problèmes que peuvent rencontrer les adolescents durant leur scolarité, il en existe un qui s'est particulièrement développé ces dernières années, en même temps que l'essor du numérique. Le cyberharcèlement se distingue par ses conséquences négatives et parfois graves qui se vérifient au niveau psychologique, social et scolaire. Aujourd'hui, on estime en Suisse que 5 à 15 % des jeunes sont victimes de cyberharcèlement (Archimi, Eichenberger, Kretschmann, & Delgrande-Jordan, 2016 ; Suter, Waller, Bernath, Külling, Willemse & Süss, 2018 ; Hermida, 2019), et cette tendance semble constante. L'ère du numérique n'a cessé de progresser au cours des dernières décennies et son accès par les élèves des cycles d'orientation (CO) fribourgeois devient bientôt illimité puisque 94 % des jeunes ont aujourd'hui accès à Internet en Suisse romande (Suter, et al., 2018).

Ces données sur la prévalence du phénomène sont à nuancer, car à ce jour, il n'existe aucune définition consensuelle du cyberharcèlement, même parmi les scientifiques. Définir les paramètres du cyberharcèlement peut s'avérer compliqué notamment parce que les méthodes utilisées par les agresseurs sont variées. De plus, les limites du cyberharcèlement sont parfois floues. Sommes-nous dans un conflit interpersonnel sérieux avec de réelles menaces ou simplement dans une situation où deux camarades se taquinent ? Le cyberharcèlement est un phénomène complexe qui pousse de plus en plus les chercheurs à analyser sa prévalence et ses répercussions, mais avant tout, sa définition exacte. S'il est difficile pour les experts de représenter le cyberharcèlement avec certitude, il nous paraît nécessaire d'explorer les représentations des personnes les plus en contact avec les adolescents victimes de ce fléau.

Les enseignants de l'école secondaire (et les parents) sont parfois démunis et vivent souvent en décalage avec l'ère numérique actuelle qui ne cesse d'évoluer. Les enseignants peuvent jouer un rôle fondamental dans la lutte contre le cyberharcèlement. Ils font partie des personnes qui connaissent le mieux les élèves et qui sont le plus en contact avec eux. Si nous souhaitons diminuer la prévalence du cyberharcèlement, nous sommes convaincus que les enseignants doivent jouer les premiers rôles en maintenant notamment un climat de classe aussi sain que possible (Willard, 2005 ; Patchin & Hinduja, 2012 ; Galand et al., 2012 ; Elliott, 2015). Au cours de ce Mémoire, nous tenterons de définir le cyberharcèlement et d'examiner les profils des différents acteurs qui y contribuent de manière active ou passive. Nous découvrirons les formes et les spécificités qui font du cyberharcèlement, un phénomène unique et différent du harcèlement classique. Puis, nous nous intéresserons aux cybervictimes et à leurs conséquences psychologiques, sociales ou scolaires, avant de constater les engagements faits en matière de prévention du cyberharcèlement en Europe comme en Suisse.

Les connaissances des enseignants seront notre principale préoccupation, puisque ce mémoire de Master est en lien avec l'école obligatoire du cycle 3. Grâce à un questionnaire complet et un grand nombre de répondants, nous découvrirons comment les enseignants sont capables de définir, de détecter et d'identifier le cyberharcèlement, mais aussi leur sentiment à gérer et conseiller les victimes. De plus, nous souhaitons observer s'ils connaissent des programmes de prévention dans leur établissement ou plus largement dans le canton ou en Suisse romande, et tenterons de dégager des profils types.

## 2 Contexte théorique : de la définition aux conséquences du cyberharcèlement

### 2.1 Tout commence avec le harcèlement classique

Pour tenter de comprendre le cyberharcèlement (*cyberbullying* en anglais), il faut s'intéresser au harcèlement traditionnel ou harcèlement classique, un concept qui se retrouve aussi sous les noms de *school bullying*, *d'intimidation* ou de *mobbing* (Bellon & Gardette, 2010). Pour beaucoup de personnes, le cyberharcèlement est un prolongement du harcèlement classique sur Internet. C'est notamment le cas pour la plupart des enseignants qui, en tant qu'élèves eux-mêmes, n'ont pas connu le cyberharcèlement. Bien que ces deux concepts puissent être fortement liés, l'un peut exister sans l'autre. En 1993 le Scandinave Dan Olweus lance tout un courant de recherche sur le harcèlement à l'école, et durant ces dernières décennies, il fut également l'un des précurseurs de la recherche sur la cyberviolence. Dans une des nombreuses définitions d'Olweus, nous pouvons ressortir trois éléments caractérisant le phénomène du harcèlement. « *Un harcèlement à lieu quand un agresseur s'en prend intentionnellement à sa victime de façon répétitive et qu'un déséquilibre de force est présent entre les deux acteurs* » (Olweus, 1993). Ces éléments semblent être considérés consensuellement, comme par Peter K. Smith en 1994, qui définit une victime de *school bullying* lorsque :

*Un enfant, un jeune ou un groupe de jeunes se moquent d'elle ou l'insultent. 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. Ces situations peuvent durer et il est difficile pour l'enfant ou la jeune personne de se défendre. Un enfant dont on se moque méchamment et continuellement est victime de harcèlement* (Smith, 1994, cité par Bellon & Gardette, 2013).

Néanmoins, Bellon et Gardette conseillent d'utiliser la notion d'intentionnalité avec prudence, car selon eux, c'est une notion mal définie et arbitrairement choisie par présupposition des chercheurs. Dès lors, nous pouvons nous demander quels sont les liens et les différences entre le harcèlement classique et le cyberharcèlement ? Depuis l'arrivée des divers moyens numériques, la personne lambda a tendance à voir le cyberharcèlement comme la simple version électronique du harcèlement classique. Cette vision des choses supposerait que seuls les moyens de harcèlement différencieraient. Mais nous pouvons également voir le cyberharcèlement comme un accroissement des effets du harcèlement classique disposant de spécificités propres. C'est du moins ce que pensent beaucoup de chercheurs, tels que Bellon et Gardette. Selon ces deux experts français, créateur de l'association APHEE (Association pour la Prévention des Phénomènes de Harcèlement Entre Elèves), la nature même du harcèlement est modifiée (Bellon & Gardette, 2013). D'autres auteurs encore, pensent que le cyberharcèlement est un mot fourre-tout regroupant une série d'agressions de nature assez

différentes et n'ayant pas d'autre point commun que le fait d'être perpétrées via le numérique. (Li, 2008 ; Slonje & Smith, 2008 ; Juvoven & Gross, 2008, cité par Tokunaga, 2010).

*Tableau 1 : définitions conceptuelles du cyberharcèlement utilisées dans la recherche.*

Study	Conceptual definition of cyberbullying
Besley (2009)	The use of information and communication technologies to support deliberate, repeated, and hostile behavior by an individual or group, that is intended to harm others
Finkelhor et al. (2000)	<i>Online harassment</i> : Threats or other offensive behavior (not sexual solicitation) sent online to the youth or posted online about the youth for others to see (p. x)
Juvoven and Gross (2008)	The use of the Internet or other digital communication devices to insult or threaten someone (p. 497)
Li (2008)	Bullying via electronic communication tools such as e-mail, cell phone, personal digital assistant (PDA), instant messaging, or the World Wide Web (p. 224)
Patchin and Hinduja (2006)	Willful and repeated harm inflicted through the medium of electronic text (p. 152)
Slonje and Smith (2007)	Aggression that occurs through modern technological devices and specifically mobile phones or the Internet (p. 147)
Smith et al. (2008)	An aggressive, intentional act carried out by a group or individual, using electronic forms of contact, repeatedly or over time against a victim who cannot easily defend him or herself (p. 376)
Willard (2007)	Sending or posting harmful or cruel texts or images using the Internet or other digital communication devices (p. 1)
Ybarra and Mitchell (2004)	<i>Internet harassment</i> : An overt, intentional act of aggression towards another person online

En effet, Tokunaga (2010) a dénombré plus de neuf définitions différentes du cyberharcèlement. Selon lui, les nombreuses différences parmi ces définitions engendrent plusieurs problèmes. D'abord, des définitions conceptuelles et opérationnelles affectent la manière dont les participants vont répondre à certains items d'un questionnaire. Lorsque les définitions sont inconsistantes, les spécialistes ont tendance à étudier différents phénomènes sous le même titre, ce qui peut poser des problèmes de comparaison entre des études. De plus, il est difficile de déboucher sur des mesures sûres et valides sans avoir une conceptualisation identique du phénomène. S'il est donc délicat pour la communauté scientifique de mettre des mots exacts sur le cyberharcèlement, on peut se demander à quel point les enseignants sont capables de définir le cyberharcèlement et de l'identifier parmi des élèves qu'ils côtoient tous les jours en classe et dans les couloirs de l'école. (i)

## **2.2 Tenter de définir le cyberharcèlement à l'aide de la littérature**

La communauté scientifique étudiant le cyberharcèlement n'est pas tout à fait unanime quant à la définition exacte du cyberharcèlement, ce qui rend la prévalence difficile à mesurer statistiquement. De plus, chaque cas de cyberharcèlement doit être pris d'un point de vue isolé, car le contexte et la forme d'agression peuvent s'avérer complexes. Malgré ces biais, on dénombre entre 5 % et 15 % des jeunes victimes de cyberharcèlement en Suisse (Archimi et al., 2016 ; Suter, et al., 2018 ; Hermida, 2019). Comme pour le harcèlement classique, le cyberharcèlement comprend plusieurs spécificités qui certes, ont déjà évolué et continueront à le faire. Les nombreux paramètres à prendre en compte dans le cyberharcèlement ont émergé petit à petit. Alors que les smartphones ont été commercialisés au milieu des années 90, l'Américaine Nancy Willard commence à parler d'agression sur Internet une décennie plus tard. Dans un article, elle définit le cyberharcèlement comme « *des propos*

*diffamatoires, du harcèlement ou de la discrimination, la divulgation d'informations personnelles ou des propos humiliants, agressifs, vulgaires.* » (Willard, 2003). Dans ces propos, nous comprenons bien l'importance de l'aspect agressif. En ce temps-là, Willard remarque que le cyberharcèlement peut apparaître sous diverses formes numériques, tels un site Internet, un blog, ou d'autres formes de communication numérique comme les e-mails ou des messageries instantanées (Willard, 2003). La même année, le Canadien Bill Belsey tente une définition plus complète que celle de Willard. Dans un site Internet qu'il crée, sa définition du *cyberbullying* comprend des composantes précises et propres à cette nouvelle notion de harcèlement. « *Le cyberharcèlement est l'utilisation des technologies de l'informatique et de la communication pour adopter délibérément, répétitivement et de manière agressive un comportement à l'égard d'un individu ou d'un groupe avec l'intention de provoquer un dommage à autrui.* » (Belsey, 2003). Nous repérons dans cette définition quatre aspects fondamentaux au cyberharcèlement : l'usage de moyens numériques, l'aspect intentionnel, la répétitivité de l'action et l'agressivité dans les intentions. Un aspect important manque cependant à la définition de Belsey. C'est le Britannique Peter K. Smith qui ajoute une notion importante, celle d'un déséquilibre de force entre l'agresseur et la victime. Il définit le *cyberbullying* comme « *un acte agressif, intentionnel, perpétré au moyen de formes de communication électronique, de façon répétée à l'encontre d'une victime qui ne peut facilement se défendre seule* » (Smith, et al., 2008). Cette définition limite l'usage du numérique à la communication électronique, bien que toutes les caractéristiques du cyberharcèlement semblent être présentes. L'Espagnole Ortega ajoutera à ces caractéristiques une notion psychologique, celle de la perversion morale. « *Un agresseur peut avoir des raisons de s'en prendre à quelqu'un, mais le harcèlement est une agression injustifiée* » (Ortega, 2010). Enfin, la définition du *cyberbullying* par la communauté anglophone est analysée et étudiée par Tokunaga (2010) qui essaye de remédier aux inconsistances de toutes les définitions précédentes :

« *Le cyberharcèlement est tous les comportements réalisés par un moyen électronique ou par un média numérique et par des individus ou des groupes d'individus qui communiquent de façon répétée des messages hostiles et agressifs dans le but de provoquer du tort et du mal à autrui.* »

Dans la littérature française, nous pouvons croiser plusieurs termes à connotations similaires, mais qui peuvent se nuancer légèrement : cyberviolence, cyberhaine, cyberbullying, cybermanipulation, cyberintimidation ou cybermobbing (Blaya, Cyberviolence et école, 2015). En Suisse, les termes les plus fréquents sont le cyberharcèlement, le cyberbullying et le cybermobbing. Le cyberbullying est la traduction anglaise du cyberharcèlement, tandis que la distinction entre le cyberharcèlement et le cybermobbing se fait au niveau de(s) agresseur(s). En effet, on entend par cyberbullying, la diffamation, la calomnie et l'injure volontaire sur Internet d'une personne, tandis que dans le cas du

cybermobbing, les auteurs sont plusieurs (Prévention Suisse de la Criminalité, 2015). Dans le cadre de ce travail, nous allons implicitement parler de cyberharcèlement *scolaire*, même si cette précision contextuelle n'influence en rien la définition du cyberharcèlement. Après avoir largement étudié la littérature, nous parvenons à dégager tous les éléments importants que les scientifiques utilisent pour définir le cyberharcèlement. Ainsi, pour la fonctionnalité de notre recherche, nous choisirons d'inclure ces six aspects du cyberharcèlement dans la définition du phénomène :

- L'utilisation du numérique
- L'intention délibérée de nuire à autrui
- L'aspect agressif et l'atteinte au bien-être
- La répétition d'agressions
- L'incapacité pour la victime de se défendre ou la disproportion des forces
- La présence de trois acteurs (agresseur, victime, témoin)

### 2.3 Quels acteurs ?

Dans le harcèlement classique comme dans le cyberharcèlement, nous retrouvons plusieurs similitudes chez les acteurs du phénomène. Il existe dans les deux cas une triangulation entre agresseur(s), victime(s) et témoin(s). Ces derniers sont dans le harcèlement traditionnel, soit « défenseurs », soutenant la victime, soit « supporters », c'est-à-dire qu'ils renforcent le harcèlement, soit « outsiders », pour ceux qui souhaitent ne trop se mêler de l'affaire (Salmivalli, 2006). En ce qui concerne les agresseurs, ils sont dans le harcèlement classique, généralement peu empathique et repèrent facilement les faiblesses chez leur victime. Quant aux victimes, ce sont principalement des élèves solitaires et isolés. Les élèves ayant peu ou pas d'amis sont quatre fois plus enclins à devenir harcelés que les autres (APHEE, 2008). Cependant, dans le cyberharcèlement, le rôle de ces acteurs s'avère quelque peu différent. Certaines caractéristiques restent les mêmes, tandis que d'autres émergent. Ainsi, nous obtenons de nouveaux profils.

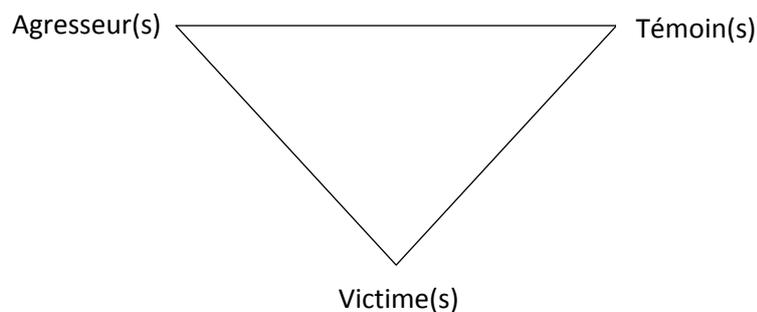


Figure 1 : Relation triangulaire entre les acteurs du cyberharcèlement vue par Bellon et Gardette (2013)

Avant de détailler les profils de ces trois acteurs du cyberharcèlement, relevons que la vulnérabilité et la souffrance des victimes comme des agresseurs sont très souvent la source d'une faible estime de soi. L'estime de soi, comme indiqué dans les travaux sur le décrochage scolaire, est l'un des principaux risques favorisant l'échec scolaire, l'abandon des études ou l'emprunt à des comportements perturbateurs ou de retraits. C'est pourquoi le bien-être global des élèves peut s'avérer être un facteur de protection dans le développement psychologique des jeunes et il doit être pris en compte par toute l'équipe éducative (Blaya, 2013).

### *2.3.1 Les agresseurs*

Du côté des harceleurs, Blaya (2013) affirme que les facteurs associés à l'adoption de comportements cyberviolents sont similaires à ceux de la violence ordinaire. Les agresseurs cumulent souvent plusieurs lacunes sociales ou psychologiques. Leur contexte familial et le laxisme des parents vis-à-vis des comportements agressifs ont un impact important sur la probabilité de cyberviolence des adolescents. Les cyberagresseurs ont tendance à avoir une faible estime d'eux-mêmes et un manque d'émotions et de capacité à éprouver des remords. Le manque d'empathie est fortement corrélé au harcèlement tout comme le manque de soutien social. Ceci peut expliquer le fait que les auteurs de cyberharcèlement sont souvent à la recherche de statut au sein d'un groupe de pairs et ont besoin de ceux-ci pour exister en tant que harceleurs. Les agresseurs minimisent aussi leur responsabilité, voyant leur attitude comme acceptable et justifiée ou parce qu'ils n'en ont pas conscience.

L'Américaine Perry Aftab utilise en 2005 une typologie claire de profils types qui est reprise avec précaution par Bellon et Gardette (2013). Bien que non exhaustive, cette liste permet de se rendre compte de la diversité des agresseurs qui n'existe pas dans le harcèlement classique. Brièvement, nous décrirons cinq types de cyberharceleurs sans y apporter plus de détails. La terminologie anglophone de Aftab (2005) est parfois conservée par souci de traduction exacte.

Les « vengeful Angels » possèdent de bonnes capacités en informatique et sont motivés par un esprit de revanche. Ils ne se considèrent pas comme agresseurs, mais plutôt comme justiciers. Ils s'en prennent à autrui pour aider un autre élève dans le besoin, pour une bonne raison. Ils sont d'autant plus dangereux qu'ils n'ont pas l'impression de faire du mal. Ces « anges vengeurs » sont des témoins devenus des harceleurs de harceleurs pour venir en aide à une victime.

Les « power-hungry » sont des harceleurs classiques qui voient dans la technologie un moyen de prolonger leurs agressions. Ils n'agissent souvent pas seuls, ont besoin d'une audience et ne

démontrent pas d'empathie. Les « avides de pouvoir » nuisent à autrui dans le but de se sentir valorisés.

Les « revenge of the nerds », difficilement traduisible en français, sont souvent des victimes de brimades. Grâce à leurs capacités en informatique et leur anonymat, ils agissent dans un esprit de revanche et de manière indirecte. Ce type d'agresseurs présente une double appartenance, celle de harcelé à l'école, et harceleur via Internet, une caractéristique que l'on ne retrouve pas dans le harcèlement classique.

Les « mean girls » agissent souvent en groupe. Garçons comme filles, ils aiment se moquer délibérément d'autrui. Sans véritable motivation, souvent par immaturité, les « mauvaises filles » répandent des rumeurs ou révèlent des informations privées. Ils ont besoin d'une audience qui nourrit leurs actions divertissantes.

Finalement, les « inadvertent cyberbullies » ne sont souvent pas conscients d'être dans une posture d'agresseur ni des répercussions de leurs actes. Pour le plaisir, ils peuvent viser leurs amis, qui eux, le prendront sérieusement et les accuseront d'agresseurs. Par « inadvertance », ils peuvent diffuser des informations confidentielles, ou peuvent répondre de manière disproportionnée à une offense reçue.

Pour conclure ce chapitre sur les agresseurs, il nous paraît essentiel de proposer des pistes d'actions sur la prévention du cyberharcèlement auprès des agresseurs. Comme il n'existe pas un seul type d'agresseur, il n'existe pas un seul remède miracle. Il nous paraît essentiel de rendre les élèves attentifs au fait qu'ils peuvent facilement devenir des « inadvertent cyberbullies » et leur expliquer quels comportements sont acceptables ou non. Peu importe l'intervenant spécialisé ou l'enseignant titulaire, il semble essentiel de travailler sur les croyances et valeurs selon lesquelles la violence est un comportement inacceptable. Nous l'avons également vu, les agresseurs sont souvent isolés socialement ou doivent combler un manque de soutien par leurs pairs. Les signes d'isolement social peuvent être détectés relativement facilement par le corps enseignant. L'encouragement et la valorisation de l'élève sont aussi des actions facilement réalisables pour augmenter l'estime de soi des agresseurs. Deux catégories d'agresseurs se distinguent, ceux qui ont besoin d'une prévention axée sur une sensibilisation de leurs actes et du mal qu'ils peuvent faire, et ceux qui ne pourraient pas agir sans une audience ou un groupe de témoins. En axant la prévention sur les témoins, les « power-hungry » comme les « mean girls » pourraient perdre toute leur crédulité et tout intérêt à agresser autrui. En ce qui concerne les trois autres catégories, la prévention centrée sur le développement de l'empathie semble être la piste la plus efficace.

### 2.3.2 Les témoins

Du côté des témoins aussi nous pouvons trouver des profils qui n'existent pas dans le harcèlement classique, mais qui apparaissent derrière un écran. Du moins, la diversité des rôles des témoins semble plus complexe dans le cyberharcèlement (Li, Cross, & Smith, 2011). D'après Bellon et Gardette, le rôle des témoins peut se catégoriser en six types distincts. Nous reprendrons leur terminologie qui nous semble plus complète que celle proposée par Li, Smith et Cross (2011), proposant seulement les trois catégories suivantes : les témoins aux côtés de l'agresseur, les témoins aux côtés de la victime et les témoins qui ne sont ni l'un ni l'autre, mais observent à distance.

Les « supporters » se trouvent à côté de l'agresseur au moment des faits. Ils le soutiennent, l'encouragent et l'aident parfois. Dans le harcèlement classique, nous pouvons bien nous les imaginer ricanants aux côtés de l'agresseur principal, encerclant leur victime. Dans le cyberharcèlement, alors que leur présence vis-à-vis de l'agresseur peut aussi être physique, c'est principalement derrière un écran qu'ils se concertent.

La catégorie suivante de témoins constitue sûrement le profil de personnes les plus empathiques puisqu'il s'agit des « défenseurs ». Cela semble naturel que des amis, des membres de la famille et de l'entourage viennent défendre la victime. Cependant, la réalité du terrain montre que cette catégorie est plus petite qu'espérée, car très souvent la victime est seule face aux agressions qui ont lieu via son smartphone personnel, la plupart du temps pendant des moments de vulnérabilité.

Les « observateurs » constituent la catégorie de personnes les plus nombreuses dans le cyberharcèlement. Selon les formes de cyberharcèlement que nous verrons plus tard, les observateurs peuvent avoir une influence énorme sur la pression endurée par la victime. Si ceux-ci ne sont généralement pas aux côtés des protagonistes du harcèlement, ils sont présents en nombre sur Internet, que ce soient les « amis (des amis) » sur *Facebook*, les « followers » sur *Twitter* ou les « abonnées » sur *Instagram* et *Youtube*. Les observateurs ont un rôle passif. Ils ne connaissent parfois pas la victime et ne font que regarder ou consommer du contenu sur Internet. C'est ce qui rend le cyberharcèlement dangereux, car pour la victime, cette seule présence de milliers d'observateurs passifs et inconnus constitue une réelle menace, un sentiment de honte et d'humiliation qui auront forcément des répercussions psychologiques marquées.

Parmi ces observateurs figurent les « surenchérisseurs ». Notamment sur les réseaux sociaux, la possibilité de commenter un poste est omniprésente. Autant sur des articles à contenus intellectuels que sur des photos d'adolescents, les commentaires peuvent être abondants. Cependant, le filtre n'est

pas le même et les réactions sur une photo peuvent rapidement tourner au calvaire pour la personne concernée, surtout si elles progressent de façon injurieuse. Les surenchérisseurs peuvent alors aussi devenir des agresseurs lorsque des commentaires virent à la calomnie ou à la diffamation, même si la plupart des enchérisseurs jouent avec cette limite de gravité. Mais dès que l'on dépasse les bornes, il n'y a plus vraiment de limites.

La catégorie suivante concerne les « relayeurs ». Ceux-ci ne sont pas non plus impliqués directement dans l'agression, mais vont servir de relais à la diffusion de contenus blessants. Souvent de façon involontaire, les relayeurs diffusent des images, des vidéos à des fins amusantes sans se rendre compte de la portée maladroite de ces actes qui vont blesser des personnes. La dextérité dont font preuve les jeunes aujourd'hui rend l'envoi de messages instantanés quasi immédiat et parfois irréfléchi. La divulgation accidentelle d'un secret ou d'une photo compromettante par exemple, constitue une réelle menace pour la personne concernée.

Finalement, il est possible de rencontrer quelques messages bienveillants parmi les commentaires et interventions blessantes des surenchérisseurs ou des relayeurs. Ce sont les « modérateurs » qui proposeront un peu d'apaisement aux victimes en faisant preuve d'un peu d'empathie. Parfois, ces messages peuvent être rassurants, mais ils ne représenteront qu'un infime réconfort pour la victime.

Parmi toutes ces catégories de témoins, le plus grand nombre de personnes se situe dans « les observateurs ». Le paradoxe réside dans le fait que ces acteurs ne font « rien » en se contentant d'être passifs, mais engendrent une amplification du mal-être chez la victime. Certains d'entre eux deviendront des « surenchérisseurs » ou des « relayeurs », mais beaucoup ne savent pas quoi faire et ne souhaitent pas forcément se mêler au conflit. C'est là que la prévention peut s'avérer utile, pour ces personnes qui n'osent pas agir, mais qui pourraient sauver la victime en dénonçant l'agression aux personnes habilitées à gérer le cyberharcèlement. Les « supporteurs », les « surenchérisseurs » et les « relayeurs » ont besoin d'être sensibilisés aux répercussions de leurs actes et doivent développer un sentiment d'empathie. En axant la prévention sur la sensibilisation de ces valeurs ainsi que sur le pouvoir que les témoins peuvent avoir en dénonçant le cyberharcèlement, le nombre de victimes de ce fléau pourrait sûrement diminuer.

### *2.3.3 Les victimes et les facteurs de victimisation*

Le profil des victimes s'avère plus complexe. Nous n'allons pas établir une liste de profils comme nous l'avons fait pour les agresseurs et témoins, mais mentionner des facteurs qui peuvent accroître le risque de victimisation ainsi que ceux relevés aux caractéristiques des victimes. En Belgique,

Walrave et ses collaborateurs ont étudié plusieurs facteurs déterminants une forme de victimisation (Walrave, Michel, Heirman, & Wannes, 2011). En France, Blaya (2013) relève également plusieurs raisons caractérisant le phénomène en se basant de entièrement sur de nombreuses études réalisées sur dans le monde.

Premièrement, les différences de genre constituent un débat dans les recherches et les résultats semblent irréguliers. Alors que certaines études aux États-Unis, en Belgique et en Suède ont montré que les filles ont autant de chance d'être victimes que les garçons, d'autres études au Royaume-Uni et aux États-Unis ont montré que les filles étaient plus sujettes au cyberharcèlement. À l'inverse, au Canada et en Turquie, les études montrent que les garçons sont plus souvent des victimes. En Suisse, selon l'étude James, les différences entre les sexes ne sont a priori pas notables, bien que dans certains aspects de cyberharcèlement, par exemple lors de cybermanipulation psychologique, les filles soient souvent plus confrontées que les garçons (Suter, et al., 2018). Notons cependant que le cyberharcèlement dans l'étude James est à considérer avec prudence, car elle ne comprend pas beaucoup de formes de cyberharcèlement et est, à notre égard, peu significative. Si de nombreux auteurs avancent qu'il n'existe pas de différence quant à la victimisation entre les genres, certains soulignent que la plupart des victimes sont des femmes et que la majorité des agresseurs sont des hommes, même si entre 2000 et 2010 le taux d'agresseurs filles a doublé (Blaya, 2013). C'est le cas d'une enquête sur la victimisation et la délinquance chez les jeunes dans le canton de Vaud, où les filles seraient plus nombreuses à être victimes (4,5 %) que les garçons (2,8 %), et moins nombreuses à être auteurs de ce type de violence (0,7 % des filles, 2,3 % des garçons) (Lucia, Stadelmann, Ribeaud, & Gervasoni, 2015). A l'inverse, dans une étude récente de l'OMS, aucune différence marquante de genre n'est à constater en ce qui concerne les victimes de cyberharcèlement (World Health Organization, 2016). Dans l'étude Eu Kids Online Schweiz, les victimes de cybermobbing seraient plus nombreuses chez les garçons (6 %) que chez les filles (3 %) (Hermida, 2019). Les résultats de ces différentes enquêtes varient, mais le pourcentage de victimes se situe toujours entre 5 % et 15 %. Si les préjugés existent en matière de genre, il serait intéressant d'avoir le regard des enseignants du canton de Fribourg sur cette question.

L'âge auquel le risque de cyberharcèlement est le plus grand varie aussi et selon les enquêtes réalisées. Alors que des études aux États-Unis et en Australie montrent que les agresseurs sont plus âgés que leurs victimes, en Scandinavie, en Belgique ou en Espagne, cette tendance semble s'inverser (Walrave et al., 2011 ; Blaya, 2013). Dans l'étude James (2018), nous ne retrouvons aucune différence de genre significative. La tendance générale voudrait que la prévalence du cyberharcèlement atteigne son pic autour de l'adolescence (13-15 ans) alors qu'elle se situe

légèrement plus basse chez les enfants et préadolescents (12 ans et moins) et diminuerait aussi chez les jeunes de 17 ans. Dans l'étude Eu Kids Online Schweiz, 5 % des élèves de 9 à 14 ans ont vécu au moins une fois du cybermobbing contre 8 % chez les adolescents de 15-16 ans (Hermida, 2019). Les formes de cyberharcèlement elles aussi évoluent selon les âges.

La victime est généralement ciblée par le harceleur en raison d'une ou plusieurs caractéristiques qui la distinguent des autres élèves (Van Honsté, 2014). Nous pouvons citer des caractéristiques physiques, tout comme intellectuelles, l'orientation sexuelle, l'appartenance religieuse, la personnalité, un handicap ou encore l'habillement. Dans une recherche à Boston (US), Schneider, O'Donnell, Stueve, et Coulter (2012) ont trouvé que 23 % des élèves non hétérosexuels étaient victimes de harcèlement et de cyberharcèlement, contre seulement 9 % chez les jeunes identifiés comme hétérosexuels. Cette communauté n'est pas la seule catégorie de victime ciblée par le cyberharcèlement ou le harcèlement classique. Les compétences scolaires semblent aussi être un facteur de victimisation, notamment dans les extrêmes. Autant pour des élèves ayant des difficultés scolaires que pour des élèves ayant de très bons résultats, le risque de devenir le bouc émissaire augmente. En Asie comme en occident, la pression scolaire est grande (Li, 2007) et les « intellos » sont souvent la cible de brimades scolaire. Les différences ethniques et culturelles ne sont pas notables dans les études de Walrave et al., mais une étude sur le cyberharcèlement d'un point de vue interculturel mené sur un échantillon d'adolescents chinois et canadiens, a montré que les jeunes Chinois auraient plus de chance de se retrouver victimes, tandis que les jeunes Canadiens auraient quatre fois plus de chance d'être harceleurs (Li, 2008). Le fait d'être issu d'une minorité ethnique est un facteur aussi discriminant. En effet, la couleur de peau et la nationalité sont à l'origine de ce type de problème (Blaya, 2013). Le niveau d'éducation peut avoir un impact sur le risque de cyberharcèlement. En Belgique, Vandebosch et ses associés mentionnent que le cyberharcèlement est plus présent dans des niveaux d'éducation inférieurs que supérieurs (Vandebosh, Van Cleemput, Mortelmans, & Walrave, 2006).

Des caractéristiques en lien avec la pratique numérique des jeunes sont aussi sujettes à augmenter le risque de victimisation. Par exemple, l'usage d'Internet depuis son téléphone portable est un facteur de victimisation, puisque 60 % des victimes s'y connectent. Les jeunes qui ont une connexion depuis leur chambre passent aussi plus de temps sur Internet (Blaya, 2013). La possession simple d'un smartphone ne joue pas de rôle sur la probabilité de devenir une victime, bien qu'il y ait une légère corrélation pour les agresseurs.

Probablement considérée comme le facteur le plus décisif par de nombreux chercheurs, la santé émotionnelle et psychologique de la victime peut être développée en plusieurs éléments. L'isolement social, la dépression, l'anxiété et le manque d'estime de soi rendent les victimes plus vulnérables. Alors que la construction identitaire est un processus délicat de l'adolescence, une mauvaise acceptation de son identité, renforcée par le rejet des pairs, peut se répercuter défavorablement sur l'estime de soi et sur la santé psychologique. (Blaya, 2013). Des analyses ont montré qu'il existe une relation entre le fait d'être une victime et les conséquences négatives sur l'état émotionnel et psychologique de la victime, mais également que le fait d'avoir une faible estime de soi augmente la victimisation (Patchin & Hinduja, 2010). Ce manque de confiance et ce rejet social peuvent engendrer une consommation accrue d'Internet dans une posture plus vulnérable. La relation et le soutien familial peuvent cependant aider et réduire le cyberharcèlement, autant pour les victimes que pour les agresseurs (Fanti, Demetriou, & Hawa, 2012), d'où l'importance de soigner le contact entre l'école et la famille.

Le cyberharcèlement peut toucher pratiquement tout le monde. Si les différences de genres et d'âges ne semblent pas être des facteurs propices au cyberharcèlement, les élèves qui sortent de « la norme » semblent être les meilleurs boucs émissaires. Étant donné que le cyberharcèlement agit souvent par le biais des smartphones, il serait plus prudent de limiter le temps passé dessus. Perry Aftab (2005) propose aux élèves « *to take five* » (de prendre cinq minutes) avant d'entreprendre des actions de réponses face à une situation de cyberharcèlement, autrement dit de prendre une pause, décompresser, se ressourcer et se recentrer. Chacun peut respirer, pratiquer de la relaxation, aller courir, ou aller voir des amis. Ces actions de divertissement devraient faire partie du quotidien des élèves et seraient bénéfiques à la santé émotionnelle des jeunes. Par conséquent diminueraient les risques de victimisation du cyberharcèlement.

## **2.4 Spécificités du cyberharcèlement**

Comme nous avons pu le voir, le harcèlement classique et cyberharcèlement possèdent évidemment de nombreux points de comparaison. Mais en tant que spécialistes du phénomène, certains chercheurs arrivent à la conclusion que le cyberharcèlement ne diffère pas seulement du harcèlement classique par son emploi de moyens électroniques, mais la nature du harcèlement change (Bellon & Gardette, 2013). La ressemblance donne l'impression d'être apparent, mais ce n'est pas réel et le cyberharcèlement constitue un processus et des caractéristiques bien spécifiques. Nous l'avons vu, le rôle des acteurs a évolué. Mais ce n'est pas tout, de la dimension d'espace à la dimension de temps, en passant par les propriétés du numérique, nous verrons comment les spécificités du cyberharcèlement diffèrent si radicalement du harcèlement classique.

#### 2.4.1 *L'anonymat*

Alors que les protagonistes du harcèlement classique se retrouvent dans un même espace géographique tel que les couloirs de l'école, la salle de classe, la cour de récréation ou dans le bus, ceux du cyberharcèlement peuvent se trouver géographiquement très éloignés. Ce manque de face-à-face aura des implications terribles pour la victime et facilitera grandement les actes de l'agresseur. L'anonymat de l'agresseur reflète un fort sentiment d'incertitude et d'ignorance qui engendre énormément d'insécurité pour la victime. Si l'on se met dans la peau d'un harceleur, la tentation de critiquer quelqu'un de façon anonyme est beaucoup plus grande que celle de lui faire face. Ce concept de critiques anonymes a été utilisé de façon positive et constructive par un réseau social émergé aux émirats en 2016. *Sarahah*, qui signifie « franchise et honnêteté » avait pour but d'être utilisé par des employés afin de complimenter leur employeur de façon totalement anonyme. Cette application a connu un énorme succès et a fini par être utilisée à de mauvaises fins dès sa commercialisation mondiale et son soutien par *Snapchat*. En effet, quoi de plus dangereux que de donner la possibilité à des jeunes d'insulter des camarades sans être reconnu. Ce n'est pas le seul exemple de moyen numérique utilisant l'anonymat. Bien plus simplement, l'utilisation de pseudonymes, de faux comptes, de fausses adresses e-mail ou autres personnages fictifs sur les réseaux sociaux ont contribué à la facilité d'agresser autrui en toute impunité. De manière intentionnelle ou non, le cyberharceleur caché derrière un écran ne mesure pas facilement la portée de ses actes et ne peut être conscient de la réaction émotionnelle de sa victime (Blaya, 2013).

#### 2.4.2 *Diminution de l'empathie*

L'absence de face-à-face joue aussi un rôle dramatique pour la victime. Nous l'avons dit, l'agresseur ne peut avoir pleinement conscience de la réaction de sa victime et par conséquent, aucune réelle empathie ne peut avoir lieu. Prenons l'expérience de Milgram dans les années 60, ce chercheur a démontré que des personnes ordinaires étaient capables d'envoyer des décharges électriques violentes voire mortelles, à des personnes qu'ils ne connaissaient pas et ne voyaient pas. Plus la victime est lointaine, plus la répugnance à lui faire du mal est moindre (Bellon & Gardette, 2013). Dans le cyberharcèlement, les harceleurs n'ont pas à faire face à la souffrance de leur proie puisque le moyen numérique crée une distance spatiale qui diminuera les capacités d'empathie envers autrui (Blaya, 2013). Walrave et ses collaborateurs parleront même d'effet « cockpit », utilisant la comparaison d'un cyberharceleur avec un pilote d'avion de chasse. Pour eux, un pilote éloigné de sa cible et protégé dans son cockpit ne réalise pas directement les dommages occasionnés et montre une absence totale d'empathie (Walrave, Demoulin, Heirman, & Van de Perre, 2009).

#### 2.4.3 Amplification de la diffusion

Le cyberharcèlement contient le préfixe « cyber- » servant à former de très nombreux mots relatifs à l'utilisation du réseau Internet (Editions Larousse, 2019). Ce préfixe représente le numérique, l'Internet. Grâce à cette invention révolutionnaire, les frontières spatiales deviennent inexistantes. L'utilisation du numérique par les harceleurs a donc d'autres impacts sur la victimisation. Dans le harcèlement traditionnel, une rumeur par exemple, est répandue dans une école ou dans un village. Dans le cyberharcèlement, non seulement la rumeur peut aller partout, mais elle se répand extrêmement vite et peut atteindre un grand nombre de personnes. Cette amplification des dimensions d'espace et de temps a un impact direct sur la victime qui ne peut plus rien contrôler. L'ampleur et le sentiment d'impuissance dépassent largement celles que pourrait prendre une agression de harcèlement classique. Une fois impuissante et démunie, la victime est dans une situation d'incapacité de se défendre encore plus importante que lors d'une agression physique. Bien que cette disproportion des forces soit une caractéristique indissociable au cyberharcèlement, l'utilisation du numérique peut avoir son point faible. Qui dit « cyber », dit traces numériques. En effet, toute activité numérique laisse une empreinte digitale qui peut se retrouver facilement (Collomb, 2016). Pour les agresseurs, cela signifie que leurs actes ne sont pas invisibles et pour les victimes, cela signifie qu'ils peuvent réunir des preuves et dénoncer plus facilement leurs agresseurs.

#### 2.4.4 Tout le temps et partout

En plus d'être disséminé rapidement et de toucher une grande population, le cyberharcèlement change aussi la durée de victimisation. L'élève harcelé à l'école pouvait se sentir en sécurité en arrivant à la maison. Avec l'utilisation des technologies, ce harcèlement peut se prolonger 24/24 heures. En effet, 97 % des élèves en Suisse se connectent à Internet à la maison (Hermida M. , 2013). Selon cette même enquête EU kids Online datant de 6 ans maintenant, 58 % des élèves suisses se connectent depuis leur chambre privée. Nous pouvons penser qu'avec l'accessibilité croissante aux smartphones, ce nombre doit être plus élevé aujourd'hui. Ainsi, le problème est que la supervision des adultes est plus restreinte. Autrefois, les adolescents utilisaient l'ordinateur familial, sur lequel des filtres et des logiciels de contrôle parental étaient configurés. Maintenant, il n'existe plus beaucoup d'endroits singuliers où les parents peuvent avoir un contrôle. Un même élève peut accéder à Internet via son smartphone, un ordinateur portable, un cybercafé, une bibliothèque, ou une tablette d'un camarade. Les multiples possibilités d'accès à Internet rendent la supervision parentale très difficile. Il existe aussi un réel fossé intergénérationnel entre les capacités numériques des adolescents et celles des adultes. Bien que le *digital native* soit un mythe, les parents et adultes nés avant 1995, considérés comme *digital immigrants*, n'ont pas les mêmes facultés à s'adapter au monde numérique que les

*digital natives* (Prensky, 2001). Les parents ont tendance à surestimer leur rôle de superviseur, car comme le démontre McQuade, Colt et Meyer (2009) aux États-Unis, 93 % des parents disent avoir établi des règles d'utilisation d'Internet, alors que seulement 37 % des enfants disent ne pas être contraints par des règles parentales (Blaya, 2013). Ce fossé a pour implication, un manque de confiance des élèves envers les adultes. Ils ne se sentent pas en confiance et n'osent pas aller leur en parler. Selon Li (2007), 65 % des jeunes taisent leurs problèmes de victimisation en ligne aux adultes.

Si les définitions du harcèlement classique et du cyberharcèlement donnent l'impression d'être très similaires, elles ne le sont pas. Ces définitions distinguent le cyberharcèlement du harcèlement classique notamment par son utilisation du numérique, mais nous l'avons vu, le cyberharcèlement possède des spécificités qui changent complètement la nature du phénomène et l'impact subi par les victimes. Ce changement de nature résulte de ces spécificités du numérique qui d'une part renforcent les actions de l'agresseur et d'autre part, affaiblit la victime encore plus. L'agresseur, en devenant anonyme, réduit encore le peu d'empathie qu'il peut éprouver et les propriétés d'Internet augmentent sa position supérieure en termes de rapport de force. Pour la victime, l'impact de ces cyberagressions augmente le sentiment d'insécurité, de culpabilité et diminue la confiance en soi. Le harcèlement classique et le cyberharcèlement n'ont alors pas le même impact et nous apparaissent bien plus éloignés qu'ils en ont l'air. Nous pouvons nous demander si un abus de langage n'a pas eu lieu pour décrire ces deux concepts aux différences si radicales.

## **2.5 Formes de cyberharcèlement.**

Dû à la complexité numérique, le cyberharcèlement peut prendre de multiples formes et chaque cas doit être analysé de façon bien précise et distincte. Même si certains cas ont l'air de se ressembler, aucun n'est véritablement identique. Des menaces sur les réseaux à l'usurpation de l'identité, la victime peut être consciente (harcèlement direct) ou non (harcèlement indirect) de l'agression (Nissile & Demierre, 2017). Dans le cas de messages haineux sur un support numérique, la victime est explicitement concernée, connaît son agresseur, tandis que dans un cas « d'outing », elle ne s'en rend pas forcément compte, ou si l'agresseur s'en prend indirectement ou par le biais de tierces personnes. Nous présentons ici une liste non exhaustive, car la diversité des harcèlements évolue en relation avec les avancées technologiques (Elliott, 2015).

Parmi les agressions directes, on trouve le « happy slapping », traduit en français par le vidéolynchage. Cette pratique consiste à filmer ou photographier l'agression physique d'une personne à l'aide d'un smartphone et à diffuser ces images par message ou sur un réseau social. Plusieurs enseignants ont aussi fait l'objet de vidéolynchage. En France par exemple, une enseignante agressée

par un de ces élèves s'est vue filmée et la vidéo a fait le tour de l'école. L'auteur a été condamné à un an de prison, dont six mois avec sursis pour atteinte à la vie privée et non-assistance à personne en danger (Blaya, 2013). Dans ce genre de situation, la victime est à la fois agressée physiquement et la vidéo prise à son insu est diffusée à plus grands nombres de personnes que celles présentes sur la scène. Ainsi, la victimisation perdure, la victime ne maîtrise rien et le fait de ne pas savoir qui l'a vue ou non renforce un sentiment d'humiliation et d'insécurité se répertoriant sur une détérioration de l'image de soi. Quant au diffuseur, il a agi ainsi pour se faire valoir auprès des camarades, et pour augmenter un statut parmi les pairs (Blaya, 2013). Outre le *happy slapping*, la prise et la diffusion d'images indésirées depuis un smartphone peut prendre d'autres formes de victimisation, notamment à caractère sexuel. Barak (2005) répertorie différentes formes de violence sexuelle en ligne : les messages à caractère sexuel, les commentaires dénigrants sur le genre de la victime, les images à caractères sexuels imposées, l'attention sexuelle indésirée et la coercition sexuelle. Toutes ces pratiques sont punissables par la loi suisse. Une pratique récurrente en milieu scolaire est celle du « up skirt ». Il s'agit de soulever la jupe d'une fille et de prendre en photo (Blaya, 2013).

Une autre forme de harcèlement direct est celle des menaces et injures. Dans le harcèlement classique, celles-ci sont essentiellement verbales et les acteurs sont en contact physique. Une fois séparée, la victime peut retrouver un peu de paix. Dans le cyberharcèlement, les menaces deviennent omniprésentes et ne s'arrêtent jamais. Le domicile qui représentait un lieu de sécurité pour les élèves harcelés est désormais atteint par les insultes et menaces qui déferlent par le biais du numérique. Les canaux les plus utilisés en Suisse sont les réseaux sociaux (39 %), la messagerie (*Whats'app*, *SMS*) (33 %), les jeux en ligne (17 %), les appels téléphoniques (11 %), sur une plateforme de vidéos (*Youtube*, *Vimeo*) (6 %) et par e-mail (3 %) (Hermida, 2019). Tous ces canaux sont disponibles sur un smartphone, à l'exception des jeux qui sont plutôt utilisés avec un ordinateur. Ces injures peuvent spécifiquement cibler des personnes ou des catégories de personnes. Par exemple le « slut-shaming » (faire honte aux salopes), est un concept émanant des féministes canadiennes et américaines qui vise à stigmatiser et dénigrer les filles s'habillant de façon trop sexy ou provocante, ne correspondant ainsi pas à la pureté féminine. Les injures et menaces visent en générales les personnes ayant des traits physiques ou culturels différents de leurs agresseurs et portent atteinte au bien-être et à la sécurité de la victime. Nous parlons aussi de « flaming » lorsque deux personnes s'insultent par messages ou sur un réseau social. Ils « s'enflamment » avec des insultes qui peuvent devenir très vulgaires et menaçantes. Dans un cas de *flaming*, les protagonistes se connaissent, et sont généralement de pouvoir social égal. Ces insultes sont généralement de durée limitée et de ce fait, le *flaming* n'est pas toujours considéré comme du cyberharcèlement. Néanmoins, il reste vicieux. Une phrase comme « je vais te tuer » ne signifie pas forcément que l'auteur va le faire et pour les adultes, la prise au sérieux est

parfois délicate. C'est pourquoi il est important que les élèves comprennent la portée de ce type de messages et que ces paroles puissent être punissables légalement (Willard, 2007). Lorsque les menaces et insultes deviennent répétées ou qu'elles deviennent vraiment intenses, elles peuvent entraîner la victime dans une angoisse et une dépression aiguë. Nous parlons de « cyberstalking » ou de « lynchage » pour décrire l'envoi de messages blessants comprenant des menaces concrètes visant à dénigrer ou à détruire tout liens sociaux ou réputation d'autrui. On estime que 33 % des jeunes de 13-14 et 42 % des jeunes de 15-16 ans ont déjà été insultés sur Internet en raison d'une caractéristique (origine, opinion, etc.) (Hermida, 2019). Ces insultes sont perpétuées de façon incessante à travers plusieurs moyens de communication (Willard, 2007). Dans beaucoup de cas, les agresseurs n'ont pas l'intention de passer à l'acte, mais la peur et la souffrance provoquée chez la victime peuvent la pousser à commettre l'irréparable. Ce fut le drame de la jeune Marion Fraisse en 2013, dont l'émouvant film, et livre « Marion, 13 ans pour toujours », dénonce l'incapacité du système scolaire à gérer le harcèlement, et contre lequel les parents ne peuvent parfois rien. (Fraisse, 2015).

Le harcèlement direct peut parfois prendre la forme de « sexting ». Bellon et Gardette (2013), nous parlent du *sexting* comme étant une des pires formes de cyberharcèlement qu'il puisse y avoir. Nous choisisons la définition de Patchin et Hinduja pour décrire ce qu'est le *sexting*. Selon eux, il s'agit de « l'envoi ou de la réception d'images ou de vidéos sexuellement explicites ou sexuellement suggestives par l'intermédiaire d'un téléphone portable (Patchin & Hinduja, 2012). Selon ces mêmes auteurs en 2010 aux États-Unis, presque 13 % des adolescents ont déclaré avoir reçu au cours des trente derniers jours une image d'un élève de leur établissement à demi ou entièrement nu, et la moitié d'entre eux ont reconnu avoir déjà envoyé cette même image. L'existence marquée de ce phénomène est, d'après ces chiffres, indéniable. Mais qu'en est-il en Suisse ? L'étude James (2018) parle aussi de *sexting* en précisant dans la définition que ces contenus érotiques sont produits par l'émetteur. Or, selon les résultats du questionnaire, elle met en garde le fait que nous ne pouvons pas conclure de manière évidente que les contenus ont été produits par l'expéditeur ou par des tiers. Néanmoins, il en ressort que 12 % des jeunes ont déjà envoyé des photos ou vidéos érotiques ou aguicheuses de soi-même, et que 40 % des jeunes ont déjà reçu de tels contenus sur leur smartphone ou ordinateur (Suter, et al., 2018). De plus, en Suisse 50 % de jeunes ont vu un contenu numérique à caractère sexuel au cours des 12 derniers mois (Hermida, 2019). Les différences de genre ne sont pas forcément marquées, même si les garçons sont plus nombreux à en avoir reçu. Malgré ces définitions relativement précises, le *sexting* n'a pas toujours besoin d'être matérialisé en images pour heurter les victimes. Dans certains cas (qui peuvent s'apparenter à d'autres formes de cyberharcèlement comme décrit plus haut), la simple communication de fausse rumeur, de confessions privées, la divulgation d'un secret ou d'une relation amoureuse peuvent suffire à meurtrir l'intimité de la victime. La perfidie

du sexting est que la future victime, souvent une femme, va trouver des bénéfices immédiats en termes de confiance en soi. En se prenant en photo dans une tenue un peu plus que sexy, elle va vouloir plaire à autrui et se plaire à elle-même. Cependant, elle n'imagine pas que cette photo, en l'envoyant à son petit copain par exemple, puisse être largement diffusée et détruire sa réputation. En 2017, une adolescente finlandaise de 14 ans s'est donné la mort. À l'origine, un Suisse de 28 ans qui l'a incité à lui envoyer des images dénudées avant de les publier sur un site pornographique. La mineure était alors loin de se douter que son « ami » suisse allait prendre ces photos pour les publier sur un site porno. Pire encore, avec son nom complet. Aux États-Unis aussi en 2009, Hope Witsel, 13 ans, s'est pendue à la suite d'une affaire de sexting. Après avoir envoyé une photo de ses seins à son petit copain, l'image a fait le tour de l'école. Incapable de faire face aux insultes incessantes et au sentiment de honte, elle a mis fin à ses jours dans sa chambre. Entre quête de l'identité, désir de séduction et besoin de reconnaissance du corps, un adolescent a beaucoup de risque de tomber dans un piège facilité par la technologie actuelle. Bellon et Gardette (2013) proposent une mécanique commune au *sexting*, à la suite d'une analyse de plusieurs situations réelles. D'abord, la source du sexting réside dans une trahison ou dans une indiscretion. Puis, la mise en public de cette intimité volée devient effective, et prend de l'ampleur par le biais des relayeurs. Finalement, il devient ravageur lorsque même les pairs prétendant être bienveillants se retournent contre la victime. Nous le voyons bien, le morcellement et la démultiplication des rôles dans le sexting et le cyberharcèlement en général sont déterminants, d'où le rôle vital de la prévention envers les élèves qui se retrouvent en grande partie, témoins ou spectateurs de la scène et probables relayeurs. Pour la victime, le poids de la honte, de la culpabilité et le fardeau de chaque commentaire verbal ou numérique sont une souffrance indescriptible et une barrière à la dénonciation envers une personne de confiance, s'il en reste selon elle. Le travail doit se faire en amont. La sensibilisation aux dangers d'Internet, la conséquence numérique de certains actes et à la différence entre vie privée et publique doivent s'opérer dès le début de l'adolescence, au sein de la famille ou par des personnes de confiance. Certaines valeurs méritent aussi d'être discutées, comme la pudeur, la confidentialité, la discrétion ou la délicatesse.

Actuellement, une des spécificités des smartphones est de l'avoir en permanence sur soi et les jeunes ont de la peine à s'en passer. À partir de 13 ans, 87 % des élèves déclarent être en ligne sur leur smartphone plusieurs fois par jour ou presque tout le temps (Hermida, 2019). Le smartphone est un outil pratique quand il est utilisé de façon réfléchi et pragmatique, mais peut s'avérer être destructeur quand il est utilisé comme une arme. C'est souvent le cas dans le cyberharcèlement au moyen de téléphones portables. La perpétration est omniprésente et peut suivre la victime partout où elle se trouve, ou là où se trouve son téléphone. Les harcelés sont alors démunis de toute protection. Une forme de cyberharcèlement directe et malheureusement populaire est la traque, ou l'intimidation.

Dans la plupart des cas, l'agresseur connaît sa victime et va la harceler continuellement dans le but de s'amuser et se distraire, ou pour prouver comme souvent, son rôle social au sein d'un groupe. Le harcèlement se fait en général par appels téléphoniques répétés, voire incessants. La victime est, comme dans le harcèlement classique, souvent choisie par un trait de personnalité qui diffère des autres. Un « intello », un « gros », quelqu'un d'orientation culturelle ou sexuelle différente, ou de langue maternelle différente. Il se peut que la victime ait un trouble de l'élocution, ou que ses parents soient responsables d'un choix qui lui porte atteinte. Toutes ses raisons injustifiées provoquent des symptômes de victimisation bien connus maintenant, comme un niveau d'anxiété élevé, un sentiment d'impuissance, une perte d'estime de soi, une angoisse qui perturbera les études ou la vie familiale (Blaya, 2013). On pourrait affirmer que ce type de victimisation peut avoir lieu sans smartphones, mais comme expliqué plus haut, ces objets suivent leurs possesseurs partout et tout le temps, de sorte que les agresseurs puissent suivre chaque déplacement de leur victime sans leur laisser un seul moment de répit. Les conséquences peuvent parfois devenir funestes.

Nous trouvons ici une dernière forme de cyberharcèlement directe, celle du *trolling*. Difficilement traduisible en français, mais qui signifie littéralement « pêche à la cuillère », nous entendons par *trolling* le fait de laisser traîner sa ligne pour que le poisson morde à l'hameçon. Bishop propose la définition simplifiée suivante : « le *trolling* est la publication de messages provocateurs ou offensants sur Internet à des fins humoristiques » (Bishop, 2013). Contrairement au lynchage, le *trolling* vise plus d'une victime, et souvent un groupe. Le perturbateur, aussi appelé « troll », cherche à gêner voire interrompre le groupe ou à susciter une polémique au sein du groupe. Le « troll » peut changer plusieurs fois de personnage pour mieux arriver à ses fins (Blaya, 2013). À la fois manipulateur et agressif, il peut aussi choisir un modérateur pour se protéger, mais à la fin, il arrive souvent à susciter un conflit entre plusieurs membres à l'intérieur du groupe. Pour les victimes, les conséquences sont toujours les mêmes que celles qui caractérisent le cyberharcèlement.

Contrairement à sa forme directe où la victime est consciente d'être harcelée, le cyberharcèlement indirect a cette spécificité d'inconscience chez la victime. Ce n'est pas la même chose d'agresser quelqu'un directement ou de passer par des tiers, ou pour la victime de ne pas connaître son agresseur (Calmaestra, Del Rey, & Mora-Merchán, 2015). C'est le cas de *l'outing*, de la prise d'images indésirées ou l'usurpation d'identité.

*L'outing*, ou révélation en français, est le fait de partager des informations personnelles, et parfois embarrassantes, à des tiers par moyens numériques (Kowalski, Limber, & Agatston, 2012). Une sorte d'outing commune est quand un harceleur reçoit un message ou une image par e-mail contenant des

informations personnelles sur une cible et les transmet à d'autres personnes. Dans un contexte de fin de relation sentimentale, l'outing peut avoir lieu lorsque l'une des deux personnes décide de se séparer contre la volonté de l'autre. C'est alors que cette dernière choisit de divulguer des images reçues lorsque la relation était mutuelle, pour répondre à la blessure émotionnelle engendrée par la séparation. Bien souvent, c'est dans un de ces contextes que les contenus sont à caractères sexuels ou intimes (Willard, 2007). L'agresseur se sent lésé et partage ces informations à des camarades qui s'empresseront de relayer à nouveau ces contenus. La portée peut prendre de grandes proportions sans même que la victime ne sache ce qui se passe. Parfois, *l'outing* peut se produire lors d'une communication via n'importe quel réseau social, souvent entre une fille ou groupe de fille et une autre fille prise pour cible. Ces dernières l'encourageront à parler de choses intimes et extraîtront des informations compromettantes qu'elles répandront aussitôt, bien que le secret fût promis d'être gardé. Les conséquences émotionnelles et psychologiques, comme déjà mentionnées dans les différentes formes de cyberharcèlement, sont dures à encaisser, mélangeant honte, angoisse, et solitude.

Depuis l'arrivée massive des réseaux sociaux et de toutes les plateformes numériques proposant la création d'un compte, un nouveau phénomène néfaste a également émergé. Plus d'un quart (28 %) des jeunes suisses âgés de 9 à 16 ans ont déjà subi des violations de leur sphère privée par un tiers sur Internet (Hermida, 2019). L'usurpation d'identité touchait en 2013 7 % des adolescents en Suisse (Hermida M. , 2013). L'usurpation d'identité ou *impersonation* en anglais a lieu lorsque le cyberharceleur gagne la possibilité de se faire passer pour sa cible et publie du matériel numérique qui reflète négativement sa cible ou qui interfère sur ses relations amicales (Willard, 2007). Parmi les sources de ce problème, nous retrouvons la divulgation de mot de passe (souvent par excès de confiance) ou les mauvais paramétrages de sécurité. Les agresseurs connaissent en principe leur victime, puisqu'ils doivent avoir leur nom, leur adresse électronique ou leur mot de passe. Souvent, ils créent un faux compte au nom de leur victime pour y poster des contenus nuisibles à l'image de celle-ci. Mais dans certains cas, les agresseurs ne connaissent pas leur victime, mais arrivent à dérober des informations grâce à leurs compétences en informatique. Ce sont des pirates qui volent des mots de passe pour s'infiltrer dans le compte de la victime. Il arrive aussi qu'un jeune se connecte sur un compte avec un autre appareil que le sien et enregistre le mot de passe ou oublie de se déconnecter (Blaya, 2013). Un des moyens d'utiliser l'usurpation d'identité à des fins malveillantes est le harcèlement par procuration qui consiste à emprunter le pseudonyme de quelqu'un d'autre pour insulter une autre personne. La victime croira alors que son agresseur est celui dont on a dérobé l'identité (Stampfli, 2015).

Il y a trente ans, l'acceptation sociale par les pairs était déjà dégagée comme une dimension principale de l'estime de soi par Harter (1988). Les adolescents qui peuvent compter sur leurs amis perçoivent un plus grand bien-être psychologique que les autres, ont des compétences sociales meilleures et ont moins de problèmes comportementaux et émotionnels. Aujourd'hui, dans une méta-enquête conduite dans 44 pays d'Amérique du Nord et d'Europe, près de 37 % des jeunes entre 11 et 15 ans ne sentent pas fortement être soutenus par les pairs, contre 25 % en Suisse (World Health Organization, 2016). Un jeune suisse sur quatre, c'est donc la proportion de jeunes susceptibles d'être soumis au risque d'exclusion sociale. Autrefois, l'exclusion d'un membre d'une société tribale était sévèrement punie, ou pire encore lors d'une exclusion d'une communauté religieuse (Willard, 2007). L'exclusion sociale est reliée au cyberharcèlement par le fait de savoir qui est inclus ou exclu d'un groupe. À cet âge, ce changement d'inclusion peut s'opérer rapidement. L'exclusion d'un groupe de messagerie, d'une page online, d'un jeu vidéo ou d'un réseau social sont des gestes qui peuvent paraître anodins pour un adulte, mais traumatiques pour un adolescent en quête d'identité sociale.

Le cyberharcèlement ne se limite pas à quelques envois de messages haineux à travers un smartphone, mais peut prendre beaucoup de facettes différentes. Chaque victime vivra une situation différente, selon le contexte scolaire, social ou géographique, et nous ne pouvons pas catégoriser cette situation de façon certaine dans une forme bien précise de cyberharcèlement. Il est important que les acteurs qui viennent en aide à ces victimes connaissent ces formes de cyberharcèlement et qu'ils puissent en anticiper les procédés utilisés par les agresseurs afin d'intervenir de la façon la plus adaptée pour y mettre un terme. Certaines formes, nous l'avons vu, demandent plus d'attention pour être décelées que d'autres, qui sont plus facilement repérables. Les victimes sont accablées de honte et n'osent pas venir se confier à un adulte, que ça soit un parent ou un enseignant. Dans une étude menée par Slonje et Smith (2008) en Suède, les chercheurs ont demandé aux élèves si selon eux, des formes de cyberharcèlement avaient plus ou moins de chance que d'autres d'être repérées par les adultes. Les résultats sont assez catégoriques. Ils pensent que les parents n'ont en effet aucune idée de ce qui se passe sur leur smartphone. Cependant, lorsqu'il s'agit d'entreprendre des actions contre le cyberharcèlement, il semble que les adultes doivent avoir conscience des différents types de cyberharcèlement pour prendre les bonnes décisions. Cette inconscience de la part des adultes peut avoir des répercussions sur les intentions des adolescents. S'ils perçoivent les parents ou enseignants comme incapables de comprendre le cyberharcèlement, ils n'auront pas tendance à aller se confier chez eux dans l'attente d'un soutien. Dans la même étude mentionnée plus haut, des résultats montrent que 50 % des victimes n'en ont parlé à personne, 35 % à des amis, 9 % à un parent et 5 % à quelqu'un d'autre, mais aucune victime de cyberharcèlement ne s'est confiée à un enseignant (Slonje & Smith, 2008). En Suisse, l'Eu Kids Online a posé cette question aux jeunes de 9 à 16 ans les résultats

rejoignent en partie ceux de Slonje et Smith. En premier, ils se confient à leurs amis (58 %), puis à leurs parents (26 %), à personne (20 %), à leurs frères et sœurs (8 %), à quelqu'un d'autre (6 %), un adulte en qui ils ont confiance (6 %) et en dernier à un enseignant (3 %) (Hermida, 2019). Si les jeunes osent plus facilement se confier à parent plutôt qu'à un enseignant, on peut se demander si les enseignants qui sont parents d'un enfant adolescent sont mieux capables d'identifier et de mesurer les formes de cyberharcèlement que ceux qui n'en ont pas (ii). Ce qui est sûr, c'est qu'aucune action de prévention ou de prise en charge ne peut être menée à bien si un minimum de connaissance des formes de cyberharcèlement n'est pas présent.

## **2.6 Quelles conséquences pour les victimes ?**

### *2.6.1 Construction de l'identité*

Selon le professeur à l'Université de Fribourg Jean-Luc Gurtner (2016), l'identité d'un individu est « *un concept complexe, fait de nombreuses dimensions* ». D'un point de vue, l'identité est le résultat de plusieurs identifications à différentes personnes vivant dans la société où l'individu évolue. D'un autre point de vue, c'est une construction progressive qui se dégage des comportements et sentiments de l'individu. Que ce soit un processus externe ou interne, chaque individu développera son identité à sa manière et à son rythme (Blos, 1967). La construction de l'identité pour un adolescent est une tâche centrale, car de nombreux changements sociaux ou physiologiques s'effectuent. De plus, l'adolescent vit une période de libération de l'autorité parentale, avec tous les conflits que cela peut engendrer. Ce qui est difficile à comprendre pour un adulte, c'est que l'identité des jeunes se fait principalement dans un monde virtuel et pour ces jeunes, la relation virtuelle avec leurs amis et le besoin de se voir au travers des autres adolescents sont plus forts que tout, comme le confie une adolescente de 15 ans sur une émission radio de la RTS (RTS, 2012). Enfin, c'est à l'adolescence déjà, que l'individu doit trouver sa voie professionnelle dans laquelle il va s'identifier fortement (Gurtner, 2016).

L'adolescence est donc un passage délicat de la vie pour une personne en quête d'identité et de séparation de sa vie d'enfant. En ce moment de bouleversement pubertaire et d'apparition des caractères sexuels, l'adolescent entreprend un travail psychique interne de deuil et d'individualisation. Pour le psychanalyste Freud, le développement de l'identité est le résultat de ce conflit psychique interne (Gurtner, 2016). L'interrogation sur son identité avec la question du « qui suis-je ? » marque une période d'instabilité plus ou moins longue. Afin de créer les premiers fondements de la personnalité, l'adolescent nécessite l'appui de ses parents, qui jouent un important rôle de soutien. Mais les parents subissent souvent les conséquences d'une construction identitaire,

celles du détachement parfois drastique de leurs enfants qui souhaitent rompre les liens de dépendance pour s'acheminer vers la constitution d'une identité personnelle (Gurtner, 2016). L'adolescent va se construire également à partir de ses rencontres avec ses pairs dans son champ pédagogique ou extrascolaire. Il y aura également une recherche de ressemblance à des personnes admirées, telles que héros ou idoles.

Les conséquences du cyberharcèlement sur les adolescents peuvent varier de légères frustrations à des troubles psychosociaux plus sévères pour le restant d'une vie. Ces conséquences négatives sont le résultat de plusieurs facteurs qui varient en fonction de la situation, comme la fréquence, la durée et la gravité des agressions. Les situations de cyberharcèlement qui ont lieu occasionnellement ont moins de chance de causer des traumatismes à long terme que des situations qui perdurent et se répètent. Aussi, plus les agressions sont graves et plus les répercussions sur la santé mentale et les comportements sociaux seront marquées (Tokunaga, 2010).

Il est donc important de ne pas systématiser les conséquences du cyberharcèlement. Il y a plusieurs paramètres qui entrent en jeu et chaque adolescent est différent. L'adolescence est une période lors de laquelle la victime est très vulnérable et les conséquences peuvent être nombreuses.

### *2.6.2 Symptômes thymiques et anxieux*

Des études ont montré que le cyberharcèlement a des effets plus marquants que ceux du harcèlement classique. Les souffrances à long terme provoqué par le cyberharcèlement sont plus fréquentes également. Il est presque normal que ça soit le cas au vu de l'intrusion dans la sphère privée qui caractérise le cyberharcèlement. La victime n'a plus d'endroits désignés comme sûrs, puisque les agressions la poursuivent partout et tout le temps. De ce fait, la victime vit constamment dans la peur d'une attaque. Les cyberagresseurs qui se cachent derrière l'anonymat peuvent ébranler l'estime de soi de sa victime tout en renforçant le doute quant aux personnes de confiance. La notion de défense est également différente dans le cyberharcèlement par rapport au harcèlement classique. Une personne qui ne peut se défendre est plus susceptible de développer des symptômes d'angoisse, de solitude, de dépression ou d'idée suicidaire (Miller, 2017).

La plupart des victimes pensent qu'elles doivent cacher le fait d'être une victime de cyberharcèlement et se sentent gênées ou éprouve de la honte et de la peur. Les victimes souffrent en silence et n'osent pas se confier à autrui dans 20 % des cas en Suisse (Hermida, 2019), ce qui, au niveau psychique, peut s'avérer très lourd à supporter. Arsène et Raynaud (2014) ont trouvé que les victimes de cyberharcèlement ont deux à trois fois plus de syndromes dépressifs que les adolescents non-sujets

au cyberharcèlement. Elles présentent également un taux d'idées suicidaires et de tentatives de suicide bien plus élevé que chez les autres de leur âge. Selon Marcotte (2013), il est fréquent de retrouver des comorbidités chez l'adolescent souffrant de dépression. Les troubles mentaux les plus souvent rencontrés sont les troubles anxieux, les troubles alimentaires, les écarts de conduite et les abus de substances. L'anxiété reste la caractéristique la plus associée à la dépression chez l'adolescent puisqu'elle atteint un taux de 39 %. La dépression chez un adolescent est difficile à percevoir et peut prendre longtemps avant d'être détectée. En effet, les symptômes vont plutôt être extériorisés par des comportements, plutôt qu'intériorisés comme chez l'adulte. Bien souvent, il est difficile de ne pas confondre la dépression avec ladite « crise d'ados ». Ensuite, l'adolescence étant souvent une phase d'extériorisation, les symptômes d'irritabilité, d'agitation et d'agressivité sont aussi difficilement différenciés d'une dépression. Il peut aussi y avoir une diversité de symptômes en raison des divers endroits fréquentés par l'adolescent (maison, école, lieu d'activité sportive, amis). L'adolescent dépressif verbalise et démontre une amélioration de son état lorsqu'il traverse des événements qu'il considère comme positifs, ce qui peut porter à confusion. Si la dépression chez l'adolescent n'est pas diagnostiquée ni prise en charge, il y a une augmentation du risque qu'il développe un trouble dépressif voire de la personnalité une fois atteint l'âge adulte (Deletroz & Defournier Calado, 2017). Environ 35 % des victimes de cyberharcèlement présentent une détresse psychologique qui peut être décrite comme un mélange de symptômes de souffrance morale intense et de désespoir aux conséquences psychiques et comportementales marquées (Arsène & Raynaud, 2014). À noter qu'une victime à la fois harcelée et cyberharcelée, présente quatre fois plus de symptômes dépressifs (Schneider et al., 2012).

Lorsque la victime ne voit aucune solution au cyberharcèlement, elle peut entrevoir le suicide. Heureusement, seuls très peu de cas en témoignent, même si chacune de ces personnes est une victime de trop. Entre 2003 et 2013, nous avons trouvé dans divers médias, neuf suicides dus au cyberharcèlement qui ont été rendu publique, avec Rayan Halligan, Megan Meier, Tyler Clementi, Phoebe Prince, Holly Grogan, Kameron Jacobson, Amanda Todd, Gauthier, Marion Fraisse. Aucune statistique sur le nombre de suicides ne donne les causes de ce geste, c'est pourquoi ce dénombrement ne reflète qu'une valeur minimale. Dans une méta-analyse dirigée par (Gini & Espelage, 2014), les victimes de cyberharcèlement sont beaucoup plus enclines à avoir des idées suicidaires que les victimes de harcèlement classique. De plus, il y a une corrélation très significative entre la victimisation et les tentatives de suicide. Dans le canton de Neuchâtel, le taux de tentatives de suicide chez les jeunes a doublé entre 2010 et 2017, passant de 5,9 à 11,2 %, tout comme les cas de cyberharcèlement qui ne font qu'augmenter. On estime que de l'automutilation a été pratiquée par 15,5 % des cybervictimes et que 9,4 % ont fait au moins une tentative de suicide (Schneider et al.,

2012). D'après Patchin et Hinduja (2010) aux États-Unis, les victimes de cyberharcèlement ont deux fois plus de chance de commettre un suicide que ceux qui ne le sont pas.

### 2.6.3 *Troubles comportementaux*

D'après de nombreux auteurs, les élèves subissant du cyberharcèlement développent plus de mauvais comportements que les autres qui ne sont pas impliqués. De conduites agressives aux transgressions des règles, les comportements peuvent être nombreux. D'après Deletroz et al. (2017), les facteurs à risque significativement associés aux conséquences du cyberharcèlement sont : se battre (25 %), fumer des cigarettes (37 %), sniffer de la colle (49 %) et avoir une auto perception négative de son poids (16 % trop maigres, 22 % trop gros). D'autres études ont montré clairement qu'il existe des conséquences du cyberharcèlement sur des comportements négatifs comme la prise de drogues et autres substances, des problèmes d'agressivité envers les camarades d'école, des abus physiques et sexuels, et de la délinquance (Yberra, Diener-West, & Leaf, 2007). Les victimes côtoyant des amis délinquants tendent à répondre plus facilement à leurs problèmes en utilisant la violence. De plus, Yberra et al. (2007) ont montré que les cyberharcelés étaient huit fois plus sujets à apporter une arme à l'école que les non concernés, ce qui induit également les passages à l'acte. Enfin, une majorité d'auteurs ont trouvé que la fréquence et la répétition des actes de cyberharcèlement augmentent proportionnellement les troubles comportementaux, mais aussi l'apparition et la sévérité de troubles thymiques et de passages à l'acte auto agressif (Arsène & Raynaud, 2014).

### 2.6.4 *Troubles des relations affectives et sociales*

Les adolescents traversent une période délicate et semblent réunir toutes les composantes de la vulnérabilité. Le cyberharcèlement peut avoir plusieurs conséquences sur l'individu. Au niveau psychosocial, il est démontré par Betts (2016) que les victimes de cyberharcèlement sont affectées sur leur santé mentale, leur estime de soi et leurs relations sociales. À force de subir des insultes et des humiliations à répétition, les victimes verront leur confiance et estime de soi baisser. Les jeunes victimes de cyberharcèlement peuvent devenir réticentes quant à des situations sociales et peuvent refuser d'interagir avec autrui. D'autre part, cette réticence vis-à-vis d'une relation sociale peut avoir des effets sur la confiance des cybervictimes en leur partenaire, voire un refus total d'entretenir une relation amoureuse par peur d'une éventuelle blessure de celui-ci (Rivituso, 2014). Une conséquence du cyberharcèlement à plus long terme est la mise en péril de la réputation de la victime. En effet, tout contenu numérique sur Internet peut laisser une trace indélébile. Ce contenu peut être vu des années après les faits, parfois même s'il est supprimé. Il est également prouvé qu'une photo ou une

vidéo à l'insu d'une victime laissera plus de conséquences qu'un message ou qu'un texte (Arsène & Raynaud, 2014).

#### *2.6.5 Consommation de toxiques et manifestations psychosomatiques*

Concernant les prises de toxiques, les victimes de cyberharcèlement sont caractérisées par une forte consommation de tabac, d'alcool, de drogue douce et dure. Elles seraient entre deux et trois fois plus enclines à consommer ce type de toxiques que les non-victimes (Arsène & Raynaud, 2014). Une étude finlandaise à grandeur nationale dévoile en 2010 que les victimes de cyberharcèlement perçoivent des difficultés émotionnelles, sociales, des maux de tête et de ventre récurrents, des insomnies, de l'hyperactivité, des problèmes de comportement, de la consommation de cigarette et d'alcool et de l'insécurité scolaire (Sourander, et al., 2010). De façon significative, les victimes de cyberharcèlement présentent plus de manifestations psychosomatiques variées, des céphalées et maux de ventre et des troubles du sommeil.

#### *2.6.6 Troubles scolaires*

Les victimes de cyberharcèlement démontrent souvent des problèmes académiques, car le cyberharcèlement provient souvent du milieu scolaire. Les répercussions se trouvent tant sur le plan des performances que du comportement en classe et du bien-être ressenti à l'école. Les victimes de cyberharcèlement sont significativement plus en échec scolaire, moins impliquées dans leur travail et présentent plus d'absentéisme (Arsène & Raynaud, 2014), ce qui peut s'expliquer par un manque de concentration et une montée importante de frustration due au harcèlement. De plus, leur représentation insécurisée de l'école augmente et l'image de cette dernière se détériore (tout comme celle des cyberagresseurs) (Tokunaga, 2010). D'autres problèmes scolaires peuvent s'ajouter, tels que l'accumulation des retenues et travaux supplémentaires, l'évitement scolaire et même l'idée de venir à l'école avec des armes (Yberra et al., 2007).

Pour conclure ce chapitre sur les conséquences du cyberharcèlement chez les victimes, il est nécessaire d'appréhender le cyberharcèlement comme un outil néfaste au bien-être psychologique particulièrement. La majorité des conséquences se situent dans la santé psychologique de la victime et par conséquent, se répercute sur le long terme ce qui rend la guérison plus chronophage et laborieuse. Les comportements en résultant s'avèrent s'extérioriser dans la plupart des cas ce qui peut contribuer à une meilleure détection de la part des adultes. Dans un contexte scolaire, les enseignants sont encouragés à interpréter les changements de comportements soudains comme une sonnette d'alarme. Les contributions à la lutte contre le cyberharcèlement sont l'identification des situations et le repérage de signes d'alerte, la gestion et les conseils prodigués aux victimes, et la plus efficace

de toutes, la sensibilisation et la prévention auprès des élèves et des adultes. À ce stade de notre travail, nous comprenons mieux le cyberharcèlement et ses caractéristiques malsaines. Ainsi, le prochain volet traitera de la prévention contre le cyberharcèlement, afin de mieux comprendre quels moyens sont efficaces et lesquels sont présents dans notre contexte politique et géographique.

## **2.7 Prévention contre le cyberharcèlement**

Comme le dit un vieux dicton : « mieux vaut prévenir que guérir ». Ce dicton prend tout son sens dans la lutte contre le cyberharcèlement. Les jeunes n'osent pas, ou que très peu en parler, et une fois que le mal est engagé, il est difficile de l'arrêter, notamment à cause des spécificités du numérique. Il est donc primordial de sensibiliser les élèves contre ce danger omniprésent dans les écoles. C'est ce que les scientifiques ont compris, en proposant des pistes de préventions efficaces. En Suisse romande, la prévention fait l'objet de plusieurs associations, de groupes de travail et de différents acteurs, comme nous allons le voir. Dans le canton de Fribourg aussi, depuis quelques années, la prévention occupe une place importante. La cible de toutes ces actions de préventions est non seulement les victimes, mais aussi les agresseurs et surtout les témoins, qui, comme nous l'avons vu, peuvent être nombreux et avoir un impact de victimisation gigantesque. Comme nous le dit la déléguée à la prévention de la DSAS (direction de la Santé et des Affaires Sociales) dans un reportage à La Télé Vaud-Fribourg, « *la pire des choses dans le cas de cyberharcèlement, c'est de ne rien faire, de se taire et de ne pas réagir.* » (Rywalski, 2015)

### *2.7.1 Regards scientifiques*

Les auteurs mentionnés de façon récurrente dans ce mémoire de Master consacrent la majeure partie de leurs travaux à la description du cyberharcèlement ainsi qu'à ces caractéristiques, et de nombreuses études quantitatives ont été réalisées au sujet de la prévalence du phénomène. La prévention a quant à elle une place moins importante dans les études scientifiques, bien que les auteurs soient unanimes, la prévention réduirait le nombre de victimes. Les auteurs qui sont présentés dans ce chapitre conseillent soit une marche à suivre pour assurer une prévention efficace, soit une valorisation des attitudes positives pour sensibiliser les élèves au mal que leurs actions peuvent engendrer. Pour Bellon et Gardette (2010), la lutte contre le (cyber)harcèlement en milieu scolaire est proposée dans par un protocole constitué de quatre étapes. La prévention passe tout d'abord par la sensibilisation de l'équipe pédagogique d'un établissement. Une des notions importantes du (cyber)harcèlement est la répétition des assauts dans la durée. C'est pourquoi ce caractère répétitif doit être identifié et signalé. Tous les acteurs de l'école, enseignants, équipe de vie scolaire, personnel administratif, parents et autres élèves, devraient être en mesure d'intervenir à ce niveau-là. Pour autant qu'ils aient été

conseillés au préalable. Il est donc essentiel que toutes les personnes de l'école soient sensibilisées à ce sujet, par un mot en début d'année, par un colloque spécifiquement dirigé par un expert ou par une vidéo sensibilisatrice. À la suite de cette partie informative, toute identification de (cyber)harcèlement doit être prise en charge aussi rapidement que possible, et ceci envers les trois différents acteurs (victimes, agresseurs, témoins). Il est ensuite nécessaire de soutenir la victime et de rappeler la loi aux agresseurs. Il sera peut-être nécessaire de les sanctionner puis d'assurer un suivi le plus longtemps possible afin d'éviter toute récidive.

Pour Willard (2005), les programmes de prévention focalisés essentiellement sur le rôle de l'autorité des adultes sont inefficaces. Pour elle, les valeurs morales doivent être au centre des programmes de prévention. La gentillesse et le respect envers soi-même et les autres, les relations pacifistes, le respect des différences et l'apprentissage de ce qui est juste en accord avec sa propre conscience, sont des notions clés. Nous ajouterions la notion d'empathie qui a été relevée comme un manque de la part des agresseurs dans les sections précédentes de ce travail. Ces programmes de lutte contre le cyberharcèlement doivent d'abord mettre l'accent sur des valeurs essentielles au bon fonctionnement d'une société et les élèves doivent apprendre à se mettre à la place des autres afin de déceler les conséquences de leurs actes avant de les commettre. En agissant ainsi sur leur conscience et leur empathie, Willard souhaite que les témoins « supporters » deviennent des témoins « défenseurs ». Souvent, les seules personnes qui savent qu'un élève est agressé sont ces autres élèves, les témoins. Comme nous l'avons vu, les victimes ne se confient pas, ou très peu aux adultes par peur d'être incompris ou par sentiment de honte, mais des témoins qui le feraient à leur place peuvent littéralement leur sauver la vie. Ces élèves doivent comprendre la différence entre être « témoin faisant partie du problème » et « témoin faisant partie de la solution ». Certains ne se sentent pas concernés par le problème, car ils ne font « que » regarder. Il faut leur expliquer que les agresseurs cherchent souvent de l'attention et ont besoin d'un public. En étant spectateurs, ces élèves renforcent sans le savoir leur comportement nocif. Afin de sensibiliser les témoins, qui constituent souvent un grand nombre de personnes, Willard propose quelques pistes aux écoles.

- Renforcer l'importance de dénoncer les agresseurs. De façon anonyme si les conditions sont jugées dangereuses ou par le biais d'un adulte responsable.
- Parler des stratégies d'intervention efficaces aux élèves pour qu'ils soient en mesure d'aider les autres.
- Installer une boîte anonyme/ ou un serveur où les élèves peuvent dénoncer ou fournir du matériel, des preuves, des alertes concernant un cas de cyberharcèlement.

- Établir un tribunal d'élèves concernant les incidents dus au harcèlement. Les élèves seront probablement plus réceptifs aux paroles de leurs camarades qu'à celles d'un adulte.
- Demander et être à l'écoute d'autres suggestions des élèves. C'est leur monde digital.

Toujours dans la même optique de prévenir en amont, Michele Elliott (2015) propose une vingtaine d'activités pédagogiques idéales pour les enseignants à la recherche d'exercices déjà préparés pour traiter le thème du (cyber)harcèlement durant le temps scolaire, en FG par exemple. Le but est principalement de sensibiliser les élèves et de leur faire trouver par eux-mêmes des stratégies pour éviter le harcèlement ainsi que pour y lutter. La plupart de ces activités mettent l'élève à la place de la victime afin d'y développer un sentiment d'empathie et de compréhension de la souffrance que peut subir l'élève. Sans rentrer dans les détails, voici une énumération de ces quelques idées.

- Histoires, saynètes, poèmes, théâtre
- Collage sur grande feuille
- Comment se faire des amis, écrire une lettre/e-mail
- Renforcement positif
- Travail sur les surnoms
- Perception des autres sur soi
- Étude de cas, que feriez-vous ?
- Travail sur les attitudes positives
- Journal de classe
- Millionnaire
- Fresque murale, panneau d'affichage
- Liste de souhaits
- Personne mystère

Tout comme Bellon et Gardette, Willard (2005) propose un protocole en huit étapes. Il est nécessaire d'engager un nombre maximum d'intervenants quant aux dangers du cyberharcèlement, interne ou externe à l'établissement. Puis de conduire une étude sur le phénomène visant à déterminer où et quand se produisent les actes et de s'assurer qu'un programme anti-harcèlement est en place. Après avoir vérifié que des règlements et procédures soient établis, le plus de monde possible doit être sensibilisé à ce sujet et aux règlements. S'incluent dans ces personnes, les élèves et les parents. Il est primordial d'évaluer périodiquement ce programme afin de le mettre à jour et de l'améliorer constamment.

Pour les auteurs français Galand, Carra et Verhoeven (2012) et les Américains Patchin et Hinduja (2012), les programmes de prévention essentiellement axés sur le harcèlement sont peu efficaces. D'après leurs résultats, il serait plus efficace de travailler sur les pratiques de classe dans une optique de prévention globale. La clé de la prévention contre le harcèlement se situerait dans le climat de classe. Un climat favorable au bien-être et aux apprentissages, aurait un effet préventif envers le harcèlement. Leurs arguments rejoignent ceux de Willard. Il est primordial de valoriser les comportements attendus et de superviser les lieux où le harcèlement prend généralement place. Ce dernier argument ne tient que peu de place dans le cyberharcèlement, puisque la dimension spatiale n'est pas limitée à des espaces géographiques comme la cour de récréation ou l'arrêt de bus. Cependant, le climat de classe joue tout de même un rôle crucial. Pour les enseignants, cela signifie au niveau didactique, d'utiliser des pratiques visant la coopération et la reconnaissance de la diversité des compétences des élèves plutôt que des pratiques où la compétition et la comparaison renforcent les inégalités, la hiérarchie et la dominance. Le rôle des enseignants est à nouveau présenté ici comme fondamental.

La prévention est autant un aspect clé dans la lutte contre le cyberharcèlement qu'un aspect subjectif au regard des acteurs d'un établissement donné. Elle doit être laissée libre à l'interprétation des intervenants agissants dans un contexte scolaire qu'ils connaissent. Pour Willard (2005), Elliott (2015) et Galand et al., (2012), la meilleure des préventions passe par l'éducation des valeurs fondamentales au bien-être d'une société. Le respect mutuel, la gentillesse et l'empathie semblent être bénéfiques pour les trois acteurs du cyberharcèlement. Si le climat de classe est positif et constructif, ces auteurs affirment que le cyberharcèlement n'aura pas lieu d'être. Si c'est quand même le cas, des programmes de préventions doivent être mis en place. Bellon et Gardette (2010) ainsi que Willard (2005) suggèrent des processus en plusieurs étapes, afin que toute l'équipe pédagogique puisse identifier et prendre en charge le phénomène.

### *2.7.2 Identification et gestion du cyberharcèlement*

Pour les enseignants qui sont en contact toute la semaine avec les adolescents, il est important qu'ils puissent détecter des signes avant-coureurs afin d'entreprendre de premières démarches pour éviter une dégradation de la situation. Le cyberharcèlement sévit dans ce monde numérique caché des jeunes et par conséquent, difficile d'être perçu par les adultes. Cependant, toute modification dans le comportement des jeunes est à prendre au sérieux. Pour les enseignants qui côtoient près de cent élèves par semaine, il est difficile de porter attention à ces petits signes qui à première vue semblent anodins, et pourtant, c'est là qu'ils peuvent être décisifs dans la prévention du cyberharcèlement. Par exemple, un devoir inhabituellement non fait peut cacher un trouble comportemental. Dans le cadre

d'un mal-être lié au cyberharcèlement, différents signes peuvent être interprétés comme un signal d'alarme. Comme le décrit l'association REPER dans leur action de « prévention écrans », ces signaux peuvent être de types scolaires, psychiques, relationnels et sociaux (REPER, 2018). Tout d'abord au niveau scolaire, nous pouvons énumérer les changements de comportements suivants :

- Chute des résultats scolaires
- Oubli des devoirs
- Difficultés d'apprentissage
- Départ de l'école à la dernière minute
- Absence de projection professionnelle
- Désinvestissement soudain et persistant face à l'école

Dans la situation du jeune Jonathan, victime de harcèlement scolaire en 2011, il s'agissait de signes essentiellement scolaires tels que des oublis d'affaires, des arrivées en classe sans matériel, des retards et entrées juste avant la sonnerie. Il peut aussi s'agir de signes psychiques tels que :

- Concentration difficile, inattention
- Confusion, oubli
- Sentiment d'infériorité, d'échec, de culpabilité
- Manque de motivation
- Rires exagérés, euphorie
- Humeur triste, perte d'intérêts, insomnie
- Peurs récurrentes, idées de mort

Jonathan l'a dit, avant même d'aller à l'école, il n'avait qu'une seule envie, celle de rentrer à la maison. Ces parents ont énoncé qu'il demandait parfois le matin quel serait le repas du soir. Les signes relationnels et sociaux suivants sont aussi à prendre en compte et peuvent souvent être plus facilement décelés, pour autant que l'on y prête attention et que l'observation des enseignants dans les lieux sociaux primaires se fasse (couloirs, à la récré, à l'arrêt de bus, etc.).

- Isolement, retrait social
- Agressivité et provocations répétées
- Violence verbale, physique
- Changement soudain de copains
- Manque d'empathie

- Attitude raciste, sexiste, discriminante
- Attitude de leader négatif
- Désinvestissement soudain et persistant face à une activité de loisirs
- Évitement d'activités sportives
- Comportements à risque : attrait pour la consommation de substances, délits mineurs, infractions, etc.

La liste n'est évidemment pas exhaustive, mais les enseignants doivent être alertes à ce genre de changements de comportement, car même si l'élève n'est pas victime de cyberharcèlement, il peut souffrir d'un autre traumatisme. Ce n'est pas un comportement listé ci-dessus qui doit alerter l'enseignant, mais bien un changement soudain de comportement (REPER, 2018). On pourrait croire que les enseignants ayant plus d'années d'expérience dans le métier sont plus à même de détecter ces signes que les nouveaux enseignants, et c'est une question à laquelle nous tenterons de répondre. Cependant, cela ne signifie pas que les jeunes enseignants ne sont pas capables de le faire. En Australie par exemple, les enseignants en formation initiale affirment clairement se sentir capables d'identifier le cyberharcèlement (Spears, Campbell, Tangen, Slee, & Cross, 2015). Notre recherche postulera l'hypothèse que plus les enseignants sont expérimentés, plus ils sont capables de détecter les signes de victimisation du cyberharcèlement. (iii)

Une fois que des suspicions sont présentes, la chose à faire est de communiquer. La clé est de discuter avec cet enfant et s'il ne souhaite pas se confier, il faut demander de l'aide. Nous allons le voir, les enseignants ne sont pas seuls. Dans le cas où l'enseignant est sûr qu'il y a une situation de cyberharcèlement, il doit avant tout porter conseil à l'élève en lui proposant par exemple de garder toutes traces de contenus numériques susceptibles de prouver l'agression. D'après plusieurs recueils d'élèves victimes, Michele Elliott (2015) relève que les victimes ont besoin d'être rassurées et de savoir qu'elles ne sont pas seules. De plus, elles doivent demander de l'aide et ne surtout pas garder ce mal-être pour soi. L'école doit créer un climat où demander de l'aide à un adulte est toujours possible et encouragé. Reste à savoir si l'élève juge la situation assez sérieuse pour être signalée. Avec l'âge, ils apprendront à jauger si la gravité d'un problème nécessite l'intervention d'un adulte et de leur côté, ces adultes ne doivent pas prendre un rapport à la légère. On peut estimer que si un élève vient se confier à un enseignant, c'est que le problème est déjà plus important que ce qu'il y paraît pour la victime (Elliott, 2015). Dans le cyberharcèlement, les enseignants devraient conseiller aux élèves de garder toutes les traces des activités numériques, de ne pas répondre aux agressions et de signaler toute agression grave à la police, notamment en cas de menaces d'agression physique ou à caractère sexuel. Il est aussi conseillé d'éteindre tout simplement son portable en cas de répétition

soutenue. Dans un processus graduel de gestion des agresseurs en milieu exclusivement scolaire, les enseignants devraient, en collaboration avec la direction, réunir le plus d'informations possible, assurer un suivi relationnel et social et rencontrer les parents. Ensuite, la médiation scolaire, le psychologue scolaire ou le travailleur social en milieu scolaire peuvent prendre en charge l'élève. Si ces mesures restent vaines, l'établissement peut se tourner vers l'unité mobile qui est expérimentée dans ce genre de situation. Le cas échéant, l'élève sera placé en classe relais en accord avec l'inspecteur scolaire (Etat de Fribourg, 2016).

Gérer le cyberharcèlement ne semble pas être une chose facile pour les enseignants qui n'ont pas accès aux contenus que les élèves font circuler sur Internet. De plus, les victimes ne viennent pas facilement se confier à un enseignant. Il existe malgré cela quelques stratégies et conseils que les enseignants peuvent donner aux élèves qui se confieraient à eux. Les victimes peuvent prendre des mesures pour éviter d'aggraver la situation et peuvent compter sur le soutien des personnes compétentes comme les médiateurs. Les agresseurs sont eux aussi pris en charge par des professionnels. C'est dans une démarche collaborative que le cyberharcèlement peut être géré et les enseignants doivent être au courant de ces possibilités pour conseiller les victimes. Dans la recherche exploratoire de ce travail, nous nous intéresserons à savoir quelles sont les stratégies les plus récurrentes mentionnées par les enseignants de notre région quand il s'agit de conseiller les victimes de cyberharcèlement. (iv). Bien évidemment, les élèves doivent venir se confier, ce qui reste un problème actuellement. Seulement 3 % des élèves viendraient se confier à leur enseignant (Hermida, 2019). C'est pourquoi, les titulaires de classe notamment, doivent favoriser la communication et installer une relation de confiance avec leurs élèves.

### *2.7.3 L'Europe mobilisée*

Prendre l'exacte mesure des différentes formes de cyberharcèlement auxquelles les élèves peuvent être confrontés est essentiel pour mettre en place des dispositifs préventifs. Heureusement, les grandes instances politiques semblent être mobilisées contre les dangers d'Internet. En effet, sur le plan international, il existe une Convention du Conseil de l'Europe contre la cybercriminalité, entrée en vigueur en 2001 à Budapest. Elle est aujourd'hui signée par 62 États dans le monde, ce qui est relativement peu. À noter que la Suisse en fait partie que depuis 2012. Cette convention a pour but de mener, en priorité, une politique pénale commune destinée à protéger la société de la criminalité dans le cyberspace, notamment par l'adoption d'une législation appropriée et par l'amélioration de la coopération internationale. Blaya (2013), relève que cette convention devrait être actualisée, car les usages d'Internet ont passablement évolué. Un tel cadre doit pouvoir protéger et rassurer les usagers d'Internet en déterminant les usages éthiques des outils numériques et la prise en charge des

problèmes de sécurité, tant au niveau de la prévention que de la reconnaissance des victimes et de la réparation.

Des coalitions européennes ont été créées pour lutter contre la pédopornographie comme la « Déclaration de Prague », présidée par la présidente tchèque de l'Union Européenne en 2009, ou comme cette coalition européenne entre les principales entreprises du secteur technologique et des médias en 2011, visant à mieux adapter l'Internet aux besoins des enfants. Ce sont 28 entreprises qui mènent en priorité des actions visant à faciliter le signalement de contenus préjudiciables, à veiller à ce que les paramètres de confidentialité soient adaptés à l'âge et à proposer davantage de possibilités en matière de contrôle parental, en prenant en compte les besoins d'une génération qui utilise l'Internet à un âge de plus en plus précoce (Commission Européenne, 2011). Toujours au niveau européen, le programme de télécommunication CEF (Connecting Europe Facility) de « Safer Internet » est un projet de la Commission européenne pour la sécurité sur Internet et pour aider les parents et les enseignants à guider les enfants dans le cyberspace. Le réseau « INSAFE » émanant de ce programme, vise à responsabiliser les citoyens à l'utiliser Internet, les téléphones mobiles et d'autres technologies numériques de façon responsable, positive, et efficace. 30 États font partie de ce réseau Insafe, et ont tous un centre opérationnel (awareness centre), responsable des actions nationales. Nous remarquons que la Suisse n'en fait pas partie. La journée pour un « Internet plus sûr » est organisée par ce programme de prévention, chaque année le deuxième jour de la deuxième semaine de février. Le SID (Safer Internet Day) est coordonné à l'échelle mondiale. Le 5 février 2019, cette journée avait la devise « Together for a better Internet » appelant à l'organisation de manifestations et d'actions dans le monde entier sur le thème de la sécurité sur Internet.

Dans ce même programme « Safer Internet » financé par la Commission européenne, y figure la recherche EU Kids Online, dont nous avons présenté quelques résultats. Cette méta-recherche est conduite tous les trois ans environ en collaboration avec plus de 30 pays, dont la Suisse. La première recherche, EU Kids Online I a démarré en 2006 et nous sommes aujourd'hui à la quatrième version, dont les résultats ont été présentés en 2018. En Suisse, Eu Kids Online Schweiz en est aujourd'hui à sa deuxième publication, après 2013, avec une très récente publication en mai 2019 (Hermida, 2019). Avec plus de mille enfants âgés de 9 à 16 ans, des enseignants ainsi que des parents interrogés sur des questions touchant à la fois aux pratiques numériques des jeunes et aux problèmes rencontrés, cette étude est la plus représentative des élèves que nous puissions trouver en Suisse.

En Europe, nous constatons qu'une prise de conscience générale sur les dangers d'Internet est engagée même si à notre sens beaucoup d'efforts restent à être fournis. La sécurité des enfants dans le

monde numérique est aujourd'hui une préoccupation de la Commission européenne et nous pouvons que nous en réjouir. Cette énumération des actions entreprises en Europe est loin d'être exhaustive, mais elle suffit à percevoir l'engagement des politiques à ce niveau. Ce qui nous intéresse de façon plus précise, c'est la situation en Suisse et dans le canton de Fribourg. Il existe en effet grand nombre de programmes de prévention comme nous le verrons qui soutient les élèves suisses. Mais est-ce que les enseignants les connaissent-ils ? (v)

#### 2.7.4 *Prévention en Suisse romande*

Récemment, dans le canton de Genève, Action Innocence a lancé une campagne de prévention contre le cyberharcèlement conçue par des élèves et pour les élèves. C'est avec des illustrations réalisées sur des bureaux d'écoliers que la campagne s'est faite dans un CO genevois. Ce sont au total vingt bureaux répartis dans l'établissement qui ont été gravés d'illustrations par des « street artists » renommés. En collaboration avec le Département de l'Instruction Publique (DIP), Action Innocence souhaite que cette campagne parle visuellement aux élèves. 10 histoires sont racontées sur ces bureaux, mettant en avant différentes caractéristiques du harcèlement classique et du cyberharcèlement. Les enseignants peuvent ainsi aborder un sujet et créer le dialogue et la réflexion autour d'un ou plusieurs éléments du harcèlement. De cette façon, cette thématique est abordée de manière inédite en Suisse. Les histoires sont disponibles sur le site Internet d'Action Innocence et une application a été développée pour les smartphones. La directrice générale d'Action Innocence mentionne aussi le souhait de développer cette campagne de prévention insolite dans d'autres établissements et cantons de Suisse romande (Action Innocence, 2018).

Le 11 novembre 2015 s'est déroulée une journée consacrée au harcèlement et au cyberharcèlement à La Chaux-de-Fonds. Organisée par le centre d'accompagnement et de prévention pour les professionnels des établissements scolaires (CAPPEs), la journée cantonale pour la prévention du (cyber)harcèlement a réuni des enseignants, directeurs d'établissements, conseillers socio-éducatifs, conseillers aux apprentis, médiateurs scolaires, médecins scolaires, infirmières scolaires, élèves et d'autres professionnels neuchâtelois. Plusieurs ateliers et conférences étaient programmés avec l'intervention notable de Jean-Pierre Bellon et Bertrand Gardette, plusieurs fois mentionnés dans ce travail. Le but de cette initiation au cyberharcèlement est de comprendre le phénomène, de le déceler et d'agir efficacement dans les écoles (CAPPEs, 2015).

Dans le canton de Fribourg aussi, le problème est pris au sérieux par le milieu de l'éducation. Tout d'abord, le Plan d'Étude Romand (PER) intègre deux séquences liées au cyberharcèlement. L'axe « formation générale » comprend cinq thématiques dont celle intitulée « santé et bien-être/MITIC »

qui permet aux enseignants d'aborder le cyberharcèlement au cycle 3 sous un angle sensibilisateur. Dans le domaine « échanges, communication et recherche sur Internet », un cours ou une séquence peut être envisagé pour susciter la réflexion au sujet des abus possibles sur Internet (CIIP, 2002). À travers le PER, l'école assure une formation en lien avec les outils technologiques. Les plans d'études intègrent les technologies de l'information et de la communication dans les domaines disciplinaires et visent leur usage en classe par les élèves. Ensuite, les enseignantes et enseignants disposent d'outils pédagogiques pour l'aborder en classe.

Les enseignants eux-mêmes sont sensibilisés à ce problème. Dans leur plan de mesures, le concept de « santé à l'école » mentionne l'objectif suivant : « Les agents de la fonction publique engagés dans les établissements scolaires connaissent les offres d'aide et de soutien mises en place par l'Etat et particulièrement par la DICS (Département de l'instruction publique, de la culture et des sports) et la DSAS (Département de la santé et des affaires sociales) pour les soutenir et les accompagner dans le cadre de leur engagement professionnel ». Dans cette optique, une séance annuelle est organisée en partenariat avec des spécialistes collaborateurs pédagogiques actifs dans le domaine. Des affiches sont aussi placardées dans la salle des maîtres des établissements scolaires (DSAS & DICS, 2017). Toutefois, cette mesure reste vaste et touche des thématiques touchant au Service du Personnel et d'Organisation (SPO) qui ne sont pas forcément liées au cyberharcèlement. Malgré ces mesures, 60 % des enseignants souhaitent avoir une formation continue sur le cyberharcèlement d'après la récente étude EU Kids Online (Hermida, 2019)

Une autre action sérieuse entreprise dans le canton est le programme de prévention bilingue des addictions et des comportements à risque ACTE/AKTE développé par l'association REPER. Ce programme agréé par la DICS et la DSAS vise la prévention des addictions et des conduites à risque des écoliers fribourgeois par le biais de dossiers pédagogiques destinés aux enseignants du canton de Fribourg des cycles 2 et 3. ACTE soutient les enseignants dans leur posture préventive en leur permettant de développer leurs connaissances dans les thèmes agréés par le bureau santé à l'école, soit alcool – tabac – cannabis et violence. Pour ce faire, les dossiers pédagogiques leur fournissent des informations spécifiques sur chaque thème, lesquelles sont régulièrement mises à jour pour garantir un bon niveau de connaissance. Un dossier clé en main qui nous a été fourni par le CO de Bulle et réalisé par le programme ACTE en partenariat avec Action Innocence permet à l'enseignant de traiter ce thème (annexe1). Nous encourageons les enseignants qui nous lisent à utiliser ce dossier dans leur classe. Une formation continue est également proposée aux enseignants afin de les informer / former sur les différentes thématiques. Des outils pratiques sont intégrés au dossier pédagogique afin de faciliter le travail de réflexion en classe avec leurs élèves dans le cadre des heures

de formation générale (FG) (REPER, 2019). Ce programme de prévention a été adapté au PER, lequel l'inscrit non pas dans l'axe « MITIC », mais celui de la « santé et le bien-être ». Il répond par conséquent aux exigences du concept de « santé à l'école » élaborées par les services étatiques mentionnés ci-dessus avec notamment la coordination du bureau « santé à l'école ». Enfin, depuis 2015, un théâtre forum a été mis sur pied par la compagnie théâtrale « le Caméléon » qui propose des représentations dans les CO fribourgeois. Mandaté et financé par la DICS et le DSAS, ce théâtre conte une histoire banale et malheureuse rencontrée par des adolescents. Cette pièce est jouée deux fois pour permettre aux élèves de l'audience d'influencer son déroulement en imaginant une suite alternative. Cette interactivité avec les élèves leur permet plus d'engagements, mais aussi de pouvoir mieux se représenter ce que ressent la victime ou l'agresseur afin de faire émerger leur empathie.

Les élèves des CO fribourgeois reçoivent en plus des contenus ponctuels ou répétés de différents services de santé et de prévention. Une des principales interventions est celle de la Brigade des mineurs (BMI). Un intervenant chargé de la prévention à la BMI visite les classes du canton à deux reprises durant la scolarité; une fois au primaire et une fois au secondaire, en 9H ou 10H. Les thèmes abordés durant cette intervention sont : la police cantonale et la Brigade des mineurs, le respect, les droits et devoirs, la violence, l'alcool, les drogues, les armes, les moyens de communication et les lois pour les mineurs. Au cycle d'orientation, les mêmes sujets sont rapidement abordés et le sujet principal est décidé par l'école. Les principaux sujets choisis par les écoles sont la fumée, l'alcool, les drogues et les réseaux sociaux (Beaud, Pillonel, & Clément, 2017). Des flyers et des brochures sont également distribués dans les classes ou aux soirées des parents dans le but d'informer et de leur donner des conseils. Les objectifs de ces interventions sont d'informer et sensibiliser les élèves, d'informer et conseiller les enseignants et les responsables de l'école et de participer à l'information et au conseil des parents. Tout comme le service de médiation scolaire de la DICS, l'intervenant de la BMI focalise leur prévention sur les trois acteurs du cyberharcèlement. Les agresseurs, les témoins et les victimes. Si l'aide à la victime est évidente, on sait aujourd'hui qu'il faut aussi s'occuper des harceleurs, car selon le conseiller pédagogique de la DICS, 99 % d'entre eux disent que c'est pour rire (La Gruyère, 2017). Ces intervenants mettent le doigt sur deux éléments clés de la prévention contre le cyberharcèlement, l'empathie et le sentiment de culpabilité ainsi que le climat de la classe positif.

Dans les brochures et autres flyers préventifs, nous dénombrons énormément de matériels accessibles aux élèves à différents endroits selon les établissements, mais généralement auprès de la médiation scolaire. Parmi eux, la Prévention Suisse de la Criminalité (PSC) (2016) qui a conçu plusieurs brochures disponibles en version papier ou en version électronique sur le site [www.skppsc.ch](http://www.skppsc.ch). Cette

organisation est un organe intercantonal de coordination spécialisée de la Conférence des directrices et directeurs des départements cantonaux de justice et de police (CCDJP). Leurs brochures sont éditées en allemand, en français et en italien, et sont aussi disponibles dans les postes de police en Suisse. À ce jour, la PSC a émis six brochures en relation avec le cyberharcèlement, les réseaux sociaux ou le droit à l'image destinées autant aux élèves qu'aux parents. Elles sont disponibles en version électronique sur leur site Internet, ainsi qu'en version papier dans tous les postes de police.

D'autres instances se prêtent disponibles si les élèves ont besoin de parler. Que ce soit pour dénoncer un acte de victimisation, pour demander une protection ou pour être conseillé. C'est le cas des centres LAVI présents dans tous les cantons. Ces centres sont les instances exécutives de la Loi fédérale d'Aide aux Victimes d'Infractions. Dans le canton de Fribourg, il existe un centre à disposition des femmes, et un centre à disposition des enfants, des adolescents et des hommes (Etat de Fribourg, 2019).

En plus de toutes ces actions cantonales, les acteurs du cyberharcèlement peuvent se référer à une multitude de services numériques à l'écoute de problèmes. Nous avons répertorié une dizaine de sites Internet en lien avec le harcèlement ou le cyberharcèlement qui peuvent être utilisés comme ressources pour les enseignants. La liste est dressée en annexe 2.

Dans une recherche de Bachelor sur la prévention du suicide pour les victimes de harcèlement et cyberharcèlement (Deletroz & Defournier Calado, 2017), des infirmières de la Haute École de Santé de Vaud (HESAV) ont débouché sur les stratégies efficaces pour prévenir le suicide à la suite de harcèlement. Selon elles, deux actions doivent être entreprises pour diminuer le taux de suicide. La première concerne la formation du personnel scolaire et la seconde l'implantation de prévention du suicide au sein des établissements scolaires. Ces deux stratégies, dans un cadre idéal, devraient être toutes deux appliquées et non pas l'une en dépit de l'autre, puisqu'elles sont interreliées (Deletroz et Defournier Calado, 2017). Pour ces infirmières, le personnel scolaire (enseignants, aides de classes, membres de la direction et conseillers en orientation) n'est pas assez formé au sujet du cyberharcèlement et notamment sur les profils des élèves prédisposés à devenir victimes. Afin de combler ces lacunes, des infirmières préalablement formées pourraient leur venir en aide en tant que personnes de ressource et de soutien. Cette collaboration « soins-éducation » semble être difficilement envisageable dans le concret, mais cette stratégie semble avoir été approuvée dans plusieurs travaux de recherches, notamment aux USA.

Dans l'étude de Carter et Wilson (2015) sont présentées des recommandations et des actions infirmières pour la prévention du cyberharcèlement :

- Évaluer la victime potentielle. Évaluer les signes que pourrait donner un étudiant qui serait victime de cyberharcèlement (une baisse d'estime de soi, l'évitement scolaire, la colère, l'anxiété, un retrait au sein de la famille et des amis).
- Évaluer la situation environnementale, c'est-à-dire déterminer la mesure et la portée d'un problème de cyberharcèlement, y compris les aspects numériques ou les lieux de rencontre.
- Instruire tous les partis à promouvoir la prise de conscience. Fournir la formation pour les infirmières et le personnel scolaire. Discuter des effets délétères du cyberharcèlement. Organiser une alliance entre le personnel de la santé et celui de l'école afin de communiquer le message que toutes les formes de harcèlement sont inacceptable et que le cyberharcèlement doit être puni. Expliquer que même le comportement qui arrive loin de l'école pourrait être soumis aux règlements s'il perturbe l'environnement scolaire. Présenter des compétences de résolution de problèmes pour enseigner aux adolescents comment répondre au cyberharcèlement, promouvoir le respect et l'engagement de l'amitié et répondre aux défis rencontrés pendant l'adolescence. Développer des guides de ressource pour des informations générales traitant du cyberharcèlement pour les parents et les étudiants. Éduquer les parents sur la manière de souscrire un contrôle parental.
- Aider la communauté pour l'établissement de règles claires quant à l'utilisation de dispositifs électroniques. Respecter les polices d'utilisation acceptables pour couvrir le harcèlement en ligne. Des affiches peuvent être installées dans la communauté pour rappeler aux étudiants d'utiliser la technologie à bon escient.
- Impliquer des adolescents dans le processus à tous les niveaux de responsabilisation. Utiliser un mentor, qui peut donner des leçons de façon informelle et partager des expériences à portée pédagogique avec des étudiants plus jeunes, pour promouvoir des interactions positives en ligne.

Selon la conclusion de ce travail de Bachelor de l'HESAV, une mise en pratique de toutes ces mesures mentionnées contribuerait à la diminution des conséquences dues au cyberharcèlement, dont le suicide (Deletroz et al., 2017).

À la fin de ce chapitre dédié à la prévention, nous pouvons affirmer que des programmes de prévention sont présents en Europe, en Suisse et dans le canton de Fribourg. La littérature mentionne le fait que la prévention doit agir sur la sensibilité des adolescents et leur rapport à certaines valeurs, notamment à l'empathie. De plus, les établissements doivent se munir d'un programme ou d'une marche à suivre pour prévenir et gérer le cyberharcèlement. Plus le nombre de collaborateurs informés à ce sujet sera grand, plus les chances de le déceler et d'agir seront grandes. Dans notre région, les

instances politiques et préventives sont de plus en plus présentes pour lutter contre le cyberharcèlement. Les actions et interventions entreprises touchent autant les trois acteurs du cyberharcèlement que les parents et le personnel pédagogique. Les principaux objectifs de la prévention contre le cyberharcèlement sont d'instruire le plus de personnes possible, de développer l'empathie chez les élèves, de prendre conscience que des aides existent tout comme des sanctions. Pour les enseignants, qui sont les personnes les plus en contact avec les adolescents, il est vital d'être informé sur le cyberharcèlement ainsi que d'être en mesure de détecter des signes avant-gardistes et de pouvoir intervenir avant qu'une situation ne s'aggrave. Ceci nous amène à nous demander une fois de plus si les enseignants se sentent capables d'agir à ces divers niveaux.

## **2.8 Aspects juridiques et sanctions**

En tant que tel, l'acte de cyberharceler en Suisse n'est pas considéré comme un délit et n'est donc pas punissable. Ce n'est pas le cas en France, par exemple, où le cyberharcèlement est entré dans le Code pénal comme infraction en 2014, au même titre que le harcèlement classique (Legifrance, 2018). Toutefois, il est possible en Suisse de se référer à plusieurs lois pour punir certaines infractions dans ces cas. Les auteurs de cyberharcèlement ne sont pas facilement protégés de la loi puisque de nombreuses dispositions du Code pénal permettent de répondre de leurs actes. La loi suisse distingue deux types de délits : le délit poursuivi d'office et le délit poursuivi sur plainte (Prévention Suisse de la Criminalité, 2017). Le premier qualifie les infractions graves comme un meurtre, une lésion corporelle grave, mais aussi, dans le cas qui nous intéresse, l'extorsion, la contrainte, le chantage, la pornographie ou la discrimination raciale. La police poursuit ses infractions d'office dès qu'elle en a connaissance. D'autres délits moins graves sont reconnus par le droit Suisse et peuvent être engagés si la victime porte plainte. Ces délits sont : l'accès indu à un système informatique, la détérioration de données, la diffamation, la calomnie, l'injure, la violation du domaine secret ou privé au moyen d'un appareil de prise de vues, la soustraction de données personnelles, voies de fait et les menaces (Prévention Suisse de la Criminalité, 2017). Comme chaque cas de cyberviolence est différent, les délits ne sont donc pas tous les mêmes. De ce fait, la sanction sera dépendante du type de violence administré par le cyberharcèlement. Il peut aussi s'agir d'une infraction à la loi sur la protection des données (LPD). Les photographies sont des données personnelles au sens de la loi qui garantit le droit à l'autodétermination en matière d'information et interdit le traitement – c'est-à-dire la collecte, la communication, l'exploitation et la modification de données - non autorisé ou la consommation de données personnelles (Prévention Suisse de la Criminalité, 2015). Les peines encourues par ses délits touchent bien évidemment les adultes, mais aussi les jeunes. Lorsque ces actes punissables sont le fait de mineurs âgés de 10 à 18 ans, il est possible de leur infliger des sanctions adéquates. Pour les

adultes, les peines peuvent aller jusqu'à 5 ans de privation de liberté. Pour les jeunes de moins de 15 ans, les peines pécuniaires et privations de liberté n'existent pas, tandis que c'est le cas pour des jeunes de 15 ans et plus. Le *tableau 2* suivant résume les peines rencontrées par les jeunes.

*Tableau 2. Peines encourues par les jeunes de 10 à 18 ans*

<b>PEINES</b>	<b>Réprimande (Avec directives et délai d'épreuve de 6 mois à 2 ans)</b>	<b>Prestation personnelle</b>	<b>Amende</b>	<b>Privation de liberté</b>
<b>10-15 ans</b>	Oui	Oui (jusqu'à 10 jours)	Non	Non
<b>15-16 ans</b>	Oui	Oui (jusqu'à 3 mois)	Oui (jusqu'à 2000.-)	Oui (jusqu'à 1 an et inscription sur casier judiciaire)
<b>16-18 ans</b>	Oui	Oui (jusqu'à 3 mois)	Oui (jusqu'à 2000.-)	Oui (jusqu'à 4 ans et inscription sur casier judiciaire)

Dans le cadre de l'école obligatoire, en plus de ces sanctions juridiques, les harceleurs et cyberharceleurs peuvent être pris en charge par l'Unité mobile qui a pour but de soutenir les établissements dans la gestion de crises générées par des difficultés importantes de comportement de certains élèves (Etat de Fribourg, 2016). Elle fait partie des Mesures SED qui en cas de cyberharcèlement peuvent décider de sortir l'élève perturbateur de la classe pour l'intégrer en « classe relais » où il sera entouré de professionnels de l'éducation et dans le domaine des difficultés de comportement. Ce changement de classe doit être utilisé en dernier recours, lorsque toutes les ressources de l'établissement scolaire sont épuisées.

## **2.9 Problématique, questions et hypothèses de recherche**

Bien qu'il y ait plusieurs définitions du cyberharcèlement, la littérature relève la cruauté d'un phénomène qui ne cesse d'évoluer avec le monde numérique. Ce nouvel espace propice aux comportements antisociaux renforce l'insécurité et le mal-être que les victimes de harcèlement traditionnel pouvaient ressentir. Malgré la prévention existante, les chiffres en Suisse ne montrent pas de diminution de la prévalence du cyberharcèlement chez les jeunes (Suter, et al., 2018) et les établissements scolaires doivent jouer un rôle crucial dans la lutte contre ce fléau. Les enseignants sont au cœur de cette problématique, non pas en tant qu'acteurs, mais en tant qu'observateurs, intervenants et médiateurs. Ils occupent une place prépondérante dans la vie des adolescents, par les faits de leur inculquer des savoirs, de les suivre pédagogiquement et de contribuer à leur éducation sur une durée continue et relativement longue.

En Suisse, il existe peu de recherches sur le cyberharcèlement et les principaux travaux se sont consacrés à la prévalence du phénomène. Nous avons trouvé qu'une seule recherche empirique qui

mettait en relation le cyberharcèlement et les enseignants de l'école secondaire et celle-ci est parue quelques jours avant le dépôt de ce travail.

Pour pouvoir lutter au mieux contre le cyberharcèlement, la meilleure option est de mettre l'accent sur la prévention (Blaya, 2013 ; Elliott, 2015). De plus en plus, les instances politiques et les associations concentrent leurs efforts sur la prévention et le bien-être de la santé des jeunes. Or, il semblerait que les personnes qui puissent être les plus facilement impliquées et de façon concrète dans ces actions de prévention soient (entre autres) les enseignants.

La problématique de notre recherche vise à mieux comprendre comment les enseignants perçoivent le cyberharcèlement en milieu scolaire. Nous visons à explorer les capacités des enseignants à définir, détecter et identifier le cyberharcèlement tout comme leur sentiment à gérer et conseiller les victimes. De plus, nous souhaitons observer s'ils connaissent des programmes de prévention dans leur établissement ou plus largement dans le canton ou en Suisse romande. Nous tenterons de dégager des profils types d'enseignants et analyserons leurs caractéristiques.

### *2.9.1 Questions de recherche*

Afin d'opérationnaliser notre recherche quantitative, nous parvenons à identifier cinq thématiques de recherche en lien avec le contexte théorique. Tout d'abord, nous avons vu que la définition du cyberharcèlement n'est pas unanime au sein de la communauté scientifique, car chaque situation peut être subjectivement interprétée comme une forme de cyberviolence. Cependant, nous avons pu faire ressortir six aspects caractéristiques de la définition du cyberharcèlement qui complètent et différencient le phénomène du harcèlement classique. Ces six éléments sont ; l'utilisation du numérique, l'intention délibérée de nuire à autrui, l'aspect agressif et l'atteinte au bien-être, la répétition d'agressions, l'incapacité pour la victime de se défendre/ou la disproportion des forces et la présence de trois acteurs (victime, agresseur, témoin). De plus, le cyberharcèlement se différencie du harcèlement traditionnel par diverses spécificités comme l'anonymat, la diminution de l'empathie, l'amplification de la diffusion, l'extension spatio-temporelle pour la victime, ayant toutes un impact supérieur sur les conséquences pour les victimes. Au niveau préventif, nous avons vu que les enseignants peuvent jouer un rôle majeur dans cette lutte pour autant qu'ils soient bien informés et connaissent la définition du cyberharcèlement. La première question à laquelle nous allons tâcher de répondre est :

- i. Dans quelle mesure les enseignants sont-ils capables de définir le cyberharcèlement ?

Deuxièmement, nous allons tenter de comprendre pourquoi les élèves victimes de cyberharcèlement n'osent pas venir se confier aux enseignants en analysant de quelles façons ils les conseillent. La question de recherche est :

- iv. Quelles sont les conseils que prodigueraient le plus souvent les enseignants aux victimes de cyberharcèlement ?

Aujourd'hui, la prévention contre le cyberharcèlement commence à être de plus en plus présente dans les écoles. Mais à qui est dévolu ce rôle de prévention ? La direction, les enseignants, les travailleurs sociaux, les médiateurs scolaires, des instances privées ou les parents sont tous concernés et ensemble ils peuvent aider les élèves à devenir sensibles au cyberharcèlement. Il n'est cependant pas toujours clair pour les enseignants de savoir exactement quoi faire. Certains établissements ont une charte ou une marche à suivre que les enseignants doivent suivre. D'autres enseignants abordent ce thème en FG et d'autres, par leur communication et leur présence émotionnelle peuvent créer un lien positif avec leur classe et ainsi éviter toutes sortes de conflits. Il existe aussi des aides externes à l'établissement scolaire qui peuvent intervenir dans les classes. Nous avons recensé plusieurs de ces actions de prévention et nous souhaitons savoir si les enseignants sont aussi informés sur ces pratiques, notamment dans le canton de Fribourg. Ainsi, nous tenterons de répondre à la cette question :

- v. Est-ce que les enseignants connaissent les programmes de prévention mis en place dans leur environnement d'enseignement ?

### 2.9.2 *Hypothèses de recherche*

Le cyberharcèlement et le harcèlement classique sont deux agressions différentes et se distinguent par certaines spécificités relatives à l'utilisation du numérique. Mais cette caractéristique seule ne permet pas d'identifier une situation comme du cyberharcèlement. La technologie fait varier la nature du harcèlement en apportant aux agresseurs des possibilités d'accentuer le mal-être perpétré aux victimes. Afin de vérifier si les enseignants sont capables de les différencier, nous souhaitons connaître les capacités des enseignants à identifier le cyberharcèlement dans des situations concrètes. Nous avons aussi vu que les victimes de cyberharcèlement en Suisse vont plus facilement se confier à leurs parents (26 %) qu'à leurs enseignants (3 %) (Hermida, 2019). Tout en souhaitant connaître les capacités des enseignants à identifier et à évaluer un niveau de gravité d'une situation donnée, nous postulons l'hypothèse suivante :

- ii. Est-ce que les moyennes d'identification du cyberharcèlement sont significativement plus grandes chez les enseignants parents d'enfant adolescent que les enseignants sans enfant adolescent ?

Finalement, les enseignants font partie des personnes les plus en contact avec les jeunes et par conséquent, les plus aptes à détecter les changements de comportement chez les victimes de cyberharcèlement. Ces signes peuvent se manifester de différentes manières selon la victime, mais apparaissent souvent comme anodins. Les enseignants doivent être alertes et démontrer de l'attention vis-à-vis de tous changements de comportement. Pour savoir si c'est le cas, nous allons analyser leurs capacités à détecter ces signes de victimisation. De plus, l'expérience professionnelle semble peser sur cette capacité, car avec le temps, on pourrait croire que les enseignants deviennent des experts dans l'analyse des comportements des élèves. Toujours dans une vision exploratoire, nous postulons l'hypothèse que :

- iii. Les enseignants avec le plus d'expérience ont une moyenne de détection des signes de victimisation significativement plus élevée que les enseignants moins expérimentés.

Avec ces cinq thématiques (définition, identification et évaluation de la gravité, détection des signes, gestions et conseils et prévention), nous abordons les représentations des enseignants fribourgeois sous un angle très large afin d'avoir un état des lieux relativement important. De façon inédite en Suisse romande, nous obtiendrons des résultats sur les capacités des enseignants du secondaire 1 à identifier et différencier le cyberharcèlement du harcèlement classique.



### **3 Questionnaire et sujets**

Cette recherche étudie les représentations générales des enseignants du secondaire 1 quant au phénomène du cyberharcèlement scolaire. Nous voulons savoir s'ils sont capables d'identifier le cyberharcèlement et de le différencier du harcèlement classique. Notre étude est exclusivement exploratoire, car à notre connaissance, aucune autre étude de ce genre n'a été réalisée en Suisse et plus précisément en Suisse romande. Comme mentionné dans la problématique, nous explorons cinq thématiques en lien avec les représentations du cyberharcèlement chez les enseignants : la capacité des enseignants à définir le cyberharcèlement et à faire la différence entre celui-ci et le harcèlement traditionnel ; la capacité des enseignants à identifier le cyberharcèlement et à y percevoir la gravité ; la capacité des enseignants à détecter le cyberharcèlement ; la capacité à gérer et conseiller les victimes ; et la conscience des enseignants sur l'existence de la prévention en milieu scolaire.

#### **3.1 Présentation du questionnaire et procédure**

Cette enquête vise à interroger les enseignants de quatre cycles d'orientation (CO) de la région francophone du canton de Fribourg (la Tour-de-Trême, Marly, Morat et Sarine-Ouest). Le choix de ces établissements s'est fait en accord avec la DICS en essayant de refléter au mieux la diversité géographique, démographique et sociale des CO du canton. Le questionnaire que nous avons administré en ligne (annexe 3) a été modifié sur la base des questionnaires de Li (2008) et de Spears et al. (2015), dans lesquels les sujets de la recherche étaient de futurs enseignants et enseignants en formation initiale. Nous avons modifié la structure et certains contenus selon le contexte fribourgeois, francisé les prénoms d'emprunts et ajouté une partie concernant la prévention.

Le questionnaire a été étudié et approuvé par le directeur de Mémoire ainsi que par le SenOF avant d'être envoyé, via un lien hypertexte aux quatre directeurs d'établissement, qui à leur tour ont diffusé ce lien aux 250 enseignants. La passation s'est faite entre le 1<sup>er</sup> avril et le 30 avril 2019. Le temps nécessaire pour répondre au questionnaire a été estimé entre 15 et 20 minutes, sur la base de trois personnes (dont 2 enseignantes primaires) qui ont testé le questionnaire au préalable. Le temps moyen recensé pour les 99 réponses complètes est de 13 minutes.

Le questionnaire a été créé sur le logiciel recommandé par l'Université de Fribourg, à savoir Limesurvey. Il est composé de six parties et contient 58 items, dont 56 à réponses quantitatives, et 2 à réponses qualitatives. Cinq parties sont consacrées aux différentes thématiques mentionnées plus haut, tandis que la sixième partie est dédiée aux données socio-démographiques des participants. La majorité des questions comprennent des réponses sous une forme d'échelle de Likert à 5 points.

Avant de commencer à répondre au questionnaire, les participants devaient certifier avoir lu et compris les conditions de participation à cette étude qui stipulaient notamment le traitement des données de façon anonyme et confidentielle. Une brève description de la recherche figurait sur la première page ainsi que le temps approximatif nécessaire à répondre aux 58 questions.

La première partie du questionnaire est dédiée aux connaissances du cyberharcèlement et comprend trois questions avec 5 possibilités de réponses (de 1 = « pas du tout » à 5 = « tout à fait ») et une question à réponse qualitative. Le but étant d'évaluer la capacité des enseignants à définir le cyberharcèlement ainsi que de savoir à quel point ils se sentent concernés. Le contexte théorique montre que le cyberharcèlement et le harcèlement classique sont bien plus différents qu'ils ont en l'air et que le cyberharcèlement n'est pas seulement une continuité du harcèlement classique sur Internet. C'est pourquoi une question leur est posée pour savoir à quel point ils sont d'accord avec cette affirmation.

La deuxième partie explore les capacités à identifier et à mesurer des situations de (cyber)harcèlement et ainsi d'y distinguer le harcèlement traditionnel du cyberharcèlement. Nous avons proposé 6 scénarii susceptibles d'être du cyberharcèlement, 2 scénarii susceptibles d'être du harcèlement traditionnel et trois scénarii susceptibles de ne pas être du harcèlement du tout. Puis, les participants devaient mesurer la gravité de ces situations (de 1 = « pas grave du tout » à 5 = « très grave »). Grâce à ces questions, nous pourrions savoir dans quelle mesure les enseignants sont capables d'identifier le cyberharcèlement et de le différencier du harcèlement classique.

La troisième partie concerne les capacités des enseignants à repérer et détecter le cyberharcèlement et ceci en deux sous-parties, d'abord en répondant à trois items sur le genre des acteurs du cyberharcèlement puis en analysant 9 situations susceptibles de refléter des comportements de victimisation. En effet, plusieurs auteurs affirment qu'il n'y a pas de différence de genre entre les profils des victimes ou des agresseurs. Avec ces trois premières questions, nous pourrions vérifier si des préjugés existent de la part des répondants. Un autre point important de cette partie au regard du contexte théorique est le repérage des changements de comportements de la part des présumées victimes de cyberharcèlement. Les 9 situations exposent certains signes mentionnés dans le cadre théorique et nous espérons que les enseignants seront capables de les détecter. Les participants pouvaient affirmer leur degré d'accord à ces douze questions (de 1 = « pas du tout d'accord » à 5 = « Entièrement d'accord »).

La quatrième partie a pour but de vérifier si les enseignants sont capables de gérer et de conseiller les victimes de cyberharcèlement. Ils pouvaient exprimer leur probabilité à prodiguer une dizaine de

conseils (de 1 = « jamais » à 5 = « très souvent »). Ainsi nous serons en mesure de connaître quels sont les conseils que prodigueraient le plus souvent les enseignants et lesquels sont les moins nombreux. De plus, cette partie comporte deux autres affirmations, une sur leur sentiment de capacité à gérer des problèmes de cyberharcèlement et l'autre sur leur responsabilité face à la gestion du cyberharcèlement. Pour ces deux questions, ils pouvaient exprimer leur degré d'accord (de 1 = « pas du tout d'accord » à 5 = « Entièrement d'accord »).

La partie 5 doit évaluer la connaissance des enseignants sur les dispositifs de prévention en place dans leur contexte scolaire. De 1 = « Pas du tout d'accord » à 5 = « Entièrement d'accord », les enseignants devaient donner leur opinion sur la quantité de prévention. Sur la même échelle, ils devaient affirmer leur degré d'accord sur la proposition de quatre items qui définissent une bonne prévention. Enfin, une question ouverte à réponse qualitative permet aux enseignants de mentionner tous les programmes de prévention dont ils ont connaissance.

Finalement, la sixième et dernière partie est destinée à recueillir les données socio-démographiques des participants. Entre autres, nous voulions connaître leur expérience professionnelle, leur pourcentage de travail, leur activité sur les réseaux sociaux ou s'ils ont un enfant en âge adolescent afin de croiser les résultats et de dégager éventuellement des profils types.

Toutes les données quantitatives recueillies ont été analysées par le logiciel SPSS. Les deux réponses qualitatives ont été analysées manuellement et traitées graphiquement avec Excel.

### **3.2 Les sujets de la recherche**

Nous avons pu présenter notre questionnaire à quatre CO du canton de Fribourg : les CO de la Tour-de-Trême, de Marly, de Morat et celui de Sarine-Ouest, ce qui représente 250 enseignants. Parmi eux, 117 réponses ont été enregistrées dont 99 complètes et 18 partielles. Nous avons décidé de ne garder que les réponses complètes, c'est-à-dire que notre échantillon est composé de 99 enseignants. Nous avons recensé 57 femmes et 42 hommes. Ces personnes travaillent en moyenne à 77,7 % (écart-type de 22,7) et leur moyenne d'âge est de 40,2 ans (écart-type de 9,9) et 62,6 % d'entre elles travaillent depuis plus de 11 ans. On constate que les hommes ont en moyenne un taux d'emploi plus élevé (moyenne de 88,9 %, écart-type de 19) que les femmes (moyenne de 69,5 %, écart-type de 21,7).

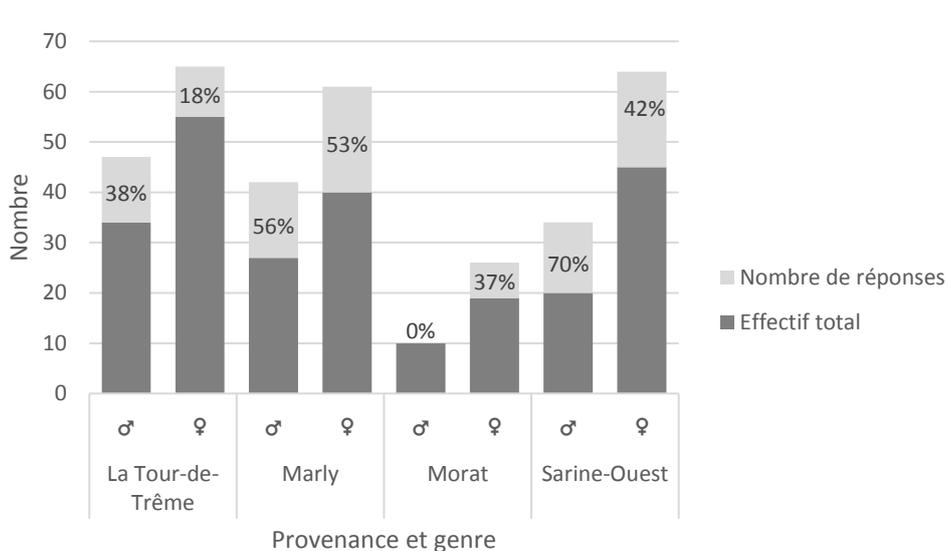
Nous considérons l'échantillon comme représentatif de la population totale des enseignants du canton de Fribourg au regard des rapports d'âge, de sexe et de taux de travail qui sont en effet très proche, respectivement à 95,6 %, 94,5 % et 84,9 %.



## 4 Présentation et discussion des résultats

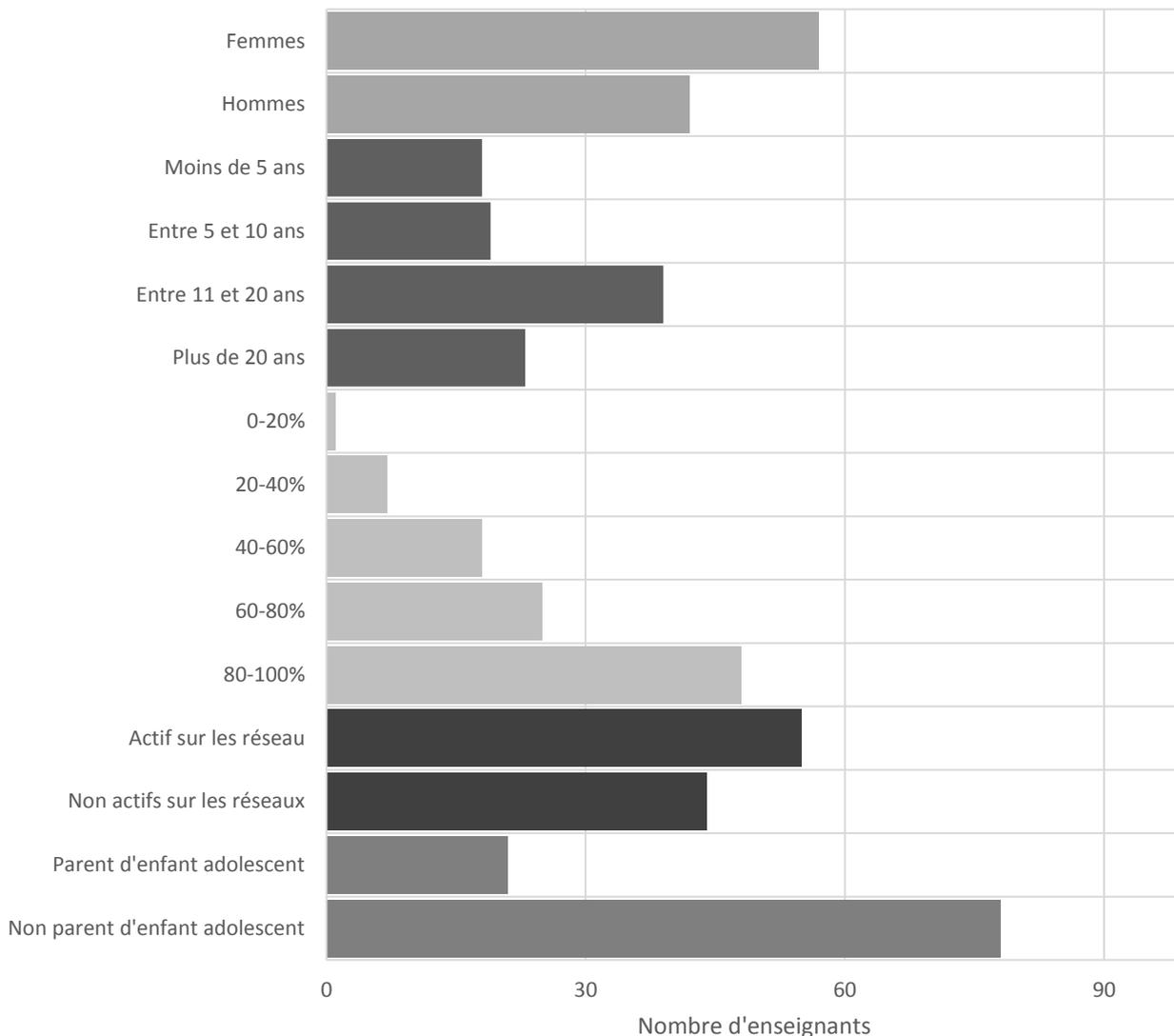
### 4.1 Les participants

L'échantillon est composé d'un plus grand nombre de femmes (57,6 % n=57) que d'hommes (42,4 % n=42), ce qui reflète la présence majoritaire du personnel féminin dans la profession d'enseignant dans le canton. Ce sont les CO de Marly et de Sarine-Ouest qui affichent le meilleur taux de réponse, avec respectivement 54 % et 51 %. La *figure 2* représente le taux de retour par établissement et en fonction du genre.



**Figure 2 : Taux de réponse par établissement et par genre.**

Plus d'un tiers des enseignants (35,4 %) travaillent à 100 % et les répondants travaillent à un taux moyen de 77,7 %, ce qui montre qu'ils sont souvent en contact avec les élèves. L'expérience des enseignants est évaluée en quatre catégories : moins de 5 ans, entre 5 et 10 ans, entre 10 et 20 ans, et plus de 20 ans. La répartition est assez homogène avec un plus grand effectif entre 10 et 20 ans. À noter que 62,6 % des enseignants interrogés ont plus de 11 années d'expérience et l'âge moyen est de 40 ans, ce qui nous donne un échantillon plutôt expérimenté. De plus, ils travaillent en moyenne à presque 80 %. Nous avons donc des enseignants qui connaissent leur métier et qui sont suffisamment en contact avec les élèves et par conséquent, les connaissent plutôt bien. Nos résultats sont donc appuyés sur un échantillon de qualité professionnelle. Seuls 21 % des enseignants ont un enfant en âge d'adolescence. Nous relevons aussi que la quasi-totalité des enseignants ont un smartphone (98,99 %), mais que seulement la moitié d'entre eux (55,56 %) sont actifs sur les réseaux sociaux, ce qui constitue une éventuelle faiblesse chez ces participants vis-à-vis de leur expérience du monde numérique et par conséquent, celle du cyberharcèlement.



**Figure 3 : Répartition de l'échantillon selon le genre, l'expérience, le taux de travail, l'activité numérique et la vie parentale.**

## 4.2 Définir le cyberharcèlement

À la question « Je sais ce qu'est le cyberharcèlement », les participants affirment avec conviction qu'ils savent définir le cyberharcèlement (moyenne de 4,4 sur 5) et ce, autant chez les hommes que les femmes. Cependant, quand il s'agit de proposer une définition du cyberharcèlement avec leurs propres mots (réponse qualitative), ils ne proposent qu'en moyenne 1,5 caractéristique sur les six qui font partie de la définition du cyberharcèlement. D'après la littérature, nous avons pu définir le cyberharcèlement avec les six aspects suivants : l'usage du numérique, l'intention de nuire, l'agressivité, la répétitivité, la présence des trois acteurs et le déséquilibre de force. Or, pour les enseignants interrogés, il est ressorti 64 fois que le cyberharcèlement est « du harcèlement sur les réseaux sociaux » soit 64,6 % des réponses dont figurent quelques exemples recueillis ci-dessous :

« Du harcèlement online » (femme, 25 ans).

« Un harcèlement via les outils numériques » (femme, 32 ans).

« Une forme particulière de harcèlement qui utilise les nouveaux médias pour ce faire (réseaux sociaux, etc.) » (homme, 41 ans).

« C'est du harcèlement par le biais d'Internet (réseaux sociaux) » (homme, 46 ans).

« Le harcèlement utilisant les moyens de télécommunication » (homme, 23 ans).

« Le harcèlement émanant des nouvelles technologies et réalisé par le biais d'Internet » (femme, 29 ans).

L'utilisation du numérique (au sens large) a été comptabilisée 90 fois, tandis que les autres aspects ont été mentionnés au maximum une fois sur cinq (voir *figure 4*). Seuls six enseignants ont mentionné quatre aspects et personne n'a mentionné les six. Seulement deux répondants ont cité des exemples de comportements et des formes de cyberharcèlement qu'ils associaient à leur définition, montrant une connaissance des différentes formes du phénomène. Tandis que sept répondants ont cité des spécificités du cyberharcèlement, comme l'anonymat ou le rôle des acteurs, d'autres personnes ont défini le cyberharcèlement comme « quelque chose de très flou à mes yeux... hors de ma réalité » (femme, 35 ans) ou « d'une plaie qui pourrait la société et qui favorise la lâcheté » (homme, 49 ans), « d'une utilisation déviante de nos réseaux sociaux » (femme, 56 ans) ou encore « d'un délit » (femme, 47 ans), montrant ainsi une lacune dans la connaissance du cyberharcèlement.

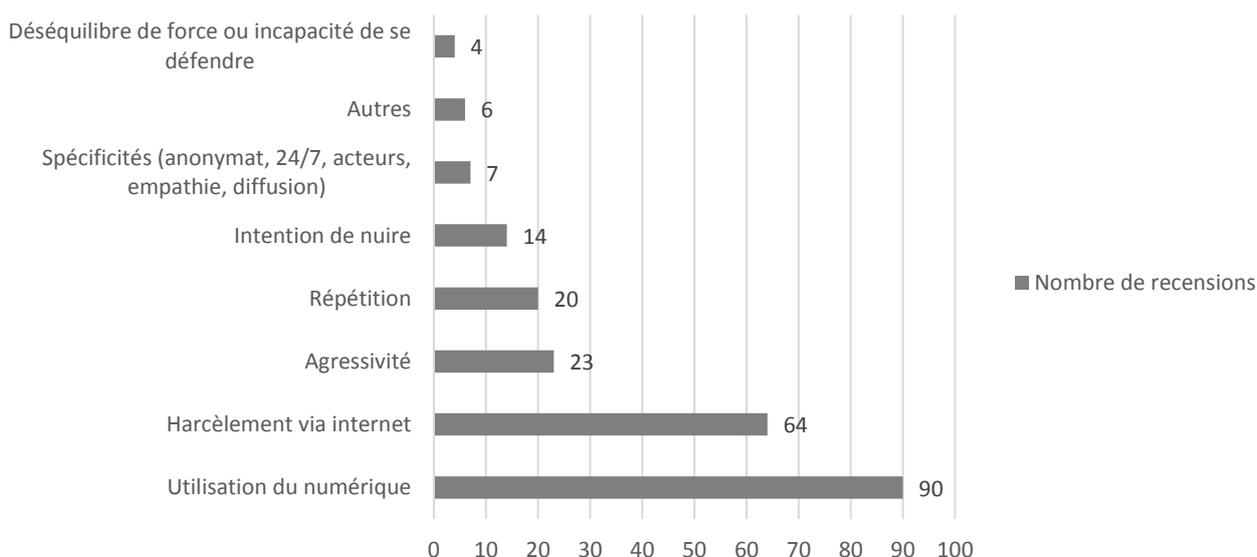


Figure 4. Histogramme des aspects du cyberharcèlement recensés chez les participants.

Les enseignants fribourgeois du secondaire 1 se sentent concernés (moyenne de 3,7, écart-type de 1,1) par le cyberharcèlement (1= pas du tout, 5= tout à fait). Il existe une différence de genre marquée entre les participants âgés de 30 à 40 ans ayant un enfant adolescent. Les femmes se sentent nettement moins concernées (moyenne de 3,0, erreur standard de 0,7) que les hommes (moyenne de 4,5, erreur standard de 0,8). À l'inverse, les hommes âgés de 40 à 50 ans sans enfant adolescent se sentent beaucoup moins concernés (moyenne de 3,2, erreur standard de 0,5) que les femmes (moyenne de 4,7, erreur standard de 0,7).

(Avec 0,2 point de plus, les hommes (3,8) se sentent légèrement plus concernés que les femmes (3,6) et les enseignants ayant un enfant adolescent se sentent également plus concernés (moyenne de 4 contre 3,7).

Les enseignants croient savoir définir le cyberharcèlement, mais ce n'est pas le cas. Pour la majorité, le cyberharcèlement est une continuité du harcèlement traditionnel via les réseaux sociaux. D'une part, ils ont défini le cyberharcèlement comme une continuité du harcèlement traditionnel (64,6 % des participants) et d'autre part, ils ont répondu être d'accord à 73 % avec cette même affirmation. Il semble qu'ils se focalisent sur le préfixe « cyber- » pour décrire un harcèlement sur Internet, or nous avons vu que le terme cyberharcèlement a des spécificités bien propres et se différencie dans de nombreux aspects du harcèlement traditionnel. La nature des deux phénomènes est bien distincte (Bellon & Gardette, 2013). La question posée aux enseignants était de donner une définition du cyberharcèlement et pas d'en expliquer les spécificités qui le différencient du harcèlement classique. Cependant, vus d'un regard de spécialiste, ces résultats démontrent un manque d'information et de sensibilisation au cyberharcèlement. Du moins, si nous voulons que les enseignants soient les personnes les plus aptes à identifier le cyberharcèlement afin d'y prévenir un maximum (Willard, 2005 ; Elliott, 2015), nous devons attendre de leur part qu'ils sachent définir le cyberharcèlement comme n'étant pas simplement une suite du harcèlement classique sur Internet, mais que la nature du harcèlement est différente, incluant des spécificités bien particulières, comme le rôle des acteurs, l'anonymat, la diminution de l'empathie et l'amplification de la diffusion et l'ampleur spatio-temporelle. Concrètement, il nous semble important de sensibiliser les enseignants aux spécificités du cyberharcèlement, plus qu'à sa définition exacte, d'autant plus qu'ils se sentent concernés par le phénomène et donc plus enclins à être réceptifs.

### **4.3 Identification et perception de la gravité du cyberharcèlement**

Près des trois quarts des répondants (74,7 %) ont correctement identifié les sept scénarii de cyberharcèlement, mais seulement 15,2 % ont identifié les cinq scénarii qui ne l'étaient pas. En

moyenne, les candidats ont répondu juste à 79,5 % des situations comme le montre plus loin la *figure 7*. Pour les sept situations avec du cyberharcèlement, ils ont obtenu un score de justesse de 92,1 % tandis que pour les cinq situations sans cyberharcèlement, ils ont obtenu un score de justesse de 38,2 %.

À partir d'une échelle de 1 à 5, ils ont déterminé que la situation la plus grave (moyenne de 4,9 sur 5) était la forme de cyberharcèlement indirect de *l'outing*, relatif à la question 2.7, suivi de l'item 2.9, une situation de *happy slapping* et plus précisément de *up skirt*, avec une moyenne à 4,8 sur 5. Toutes les situations de cyberharcèlement ont reçu un score supérieur à 4,5 sur 5 (moyenne de 4,7) et la situation qui a été jugée la moins grave (item 2.3) ne faisait référence ni à du cyberharcèlement, ni à du harcèlement traditionnel. Elle a cependant été jugée comme du cyberharcèlement par plus de la moitié des répondants (53,5 %). D'autres réponses fausses sont à relever. L'item 2.8 (message menaçant) où 54,5 % des enseignants ont répondu qu'il s'agissait de cyberharcèlement et l'item 2.10 (selfie) où les deux tiers (66,7 %) l'ont défini comme du cyberharcèlement, alors qu'aucun aspect du cyberharcèlement n'est présent à l'exception de l'utilisation du numérique. Le fait de cacher la tête de son camarade n'est ni agressif ni intentionnellement nuisible, de plus cette personne n'est pas reconnaissable. Le *tableau 3* résume tous les résultats de l'identification des situations.

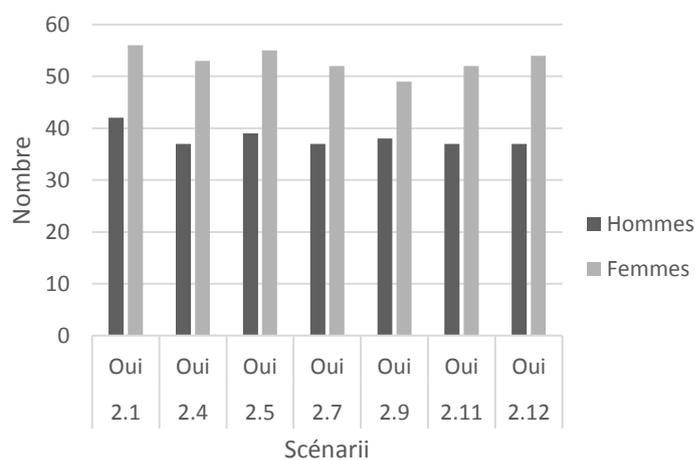
*Tableau 3. Identification du cyberharcèlement et perception de la gravité des situations*

Items. Scénarii possibles de cyberharcèlement	Oui en %  C'est du cyberharcèlement	Moyenne (M) au niveau de gravité perçue (1-5)  1=Pas grave du tout 5=Très grave
2.1 Des filles ont créé un groupe <i>Whatsapp</i> « on déteste Barbara » sur lequel elles publient des blagues, images, rumeurs afin d'humilier Barbara. Elles se moquent de ses vêtements et lui disent à quel point elle est moche et stupide.	99,0 %  n=98	M=4.6
2.2 Damien a un appareil auditif et les autres se moquent de lui et font exprès de parler tout bas pour qu'il n'entende pas. Cela dure depuis un trimestre et Damien est très affecté par ce comportement.	90,9 %  n=90	M=4,5

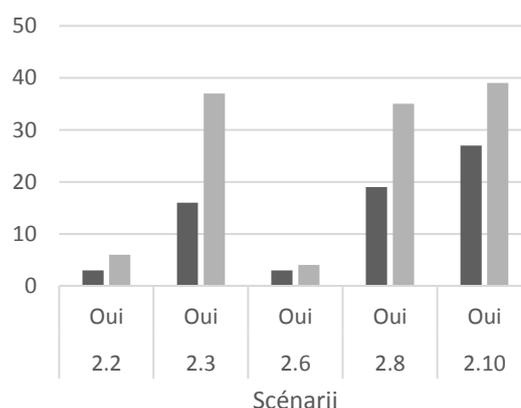
2.3 Vendredi soir, Étienne a déjà reçu 22 appels en absence de son camarade de classe Éric qui souhaite l'atteindre pour un devoir. Il ne répond pas et samedi soir il a reçu 41 coups de téléphone.	53,5 % n=53	M=2,6
2.4 Nadia a envoyé des messages à Mandy en faisant semblant d'être son amie. Mandy lui a répondu et raconté beaucoup de choses très personnelles. Nadia a diffusé ensuite les messages à tous ses amis avec le commentaire suivant : « Mandy c'est la loose ».	90,9 % n=90	M=4,5
2.5 Gabriel reçoit régulièrement des commentaires de ses camarades de classe sur son mur <i>Facebook</i> lui disant combien tout le monde le déteste.	94,9 % n=94	M=4,6
2.6 Hugo n'ose plus rentrer seul à la maison, car sur le chemin de l'école, un groupe 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.	7,1 % n=7	M=4,6
2.7 Camille envoie à son petit copain une photo 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 et en quelques jours, des centaines d'élèves l'ont vue. Tout le monde se moque d'elle et la traite de « pute ».	89,9 % n=89	M=4,9
2.8 Après avoir rompu avec Matéo, Anna sort maintenant avec Laurent. Fâché, Matéo envoie le message suivant par <i>Whats'app</i> à Laurent : « j'vais te tuer p'tit con ! ».	54,5 % n=54	M=4,0
2.9 Aujourd'hui, Miryam 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.	87,9 % n=87	M=4,8

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 » <i>Instagram</i> . (Durée de 24h)	66,7 % N=66	M=3,2
2.11 La classe 3E décide de créer un groupe <i>Whats'app</i> . Tout le monde y est ajouté à l'exception de Manu qui est homosexuel. Des messages à son insu apparaissent régulièrement dans ce groupe.	89,9 % N=89	M=4,7
2.12 Quelqu'un a ouvert un compte <i>Facebook</i> au nom de Julie et publie de fausses informations et des messages à caractères sexuels.	91,9 % N=91	M=4,8

Les différences de genre sont évidentes pour certaines situations. Les enseignantes ont été plus nombreuses (64,9 %, n=37) à qualifier l'item 2.3 (coups de téléphone) de cyberharcèlement que leurs homologues masculins (38,1 %, n=16). Il en est de même pour le scénario 2.8 (menace), où les femmes (61,4 %, n=35) sont plus nombreuses que les hommes (45,2 %, n=19) à dire qu'il s'agit de cyberharcèlement.



**Figure 5 : Réponses « oui » aux situations de cyberharcèlement par genres**

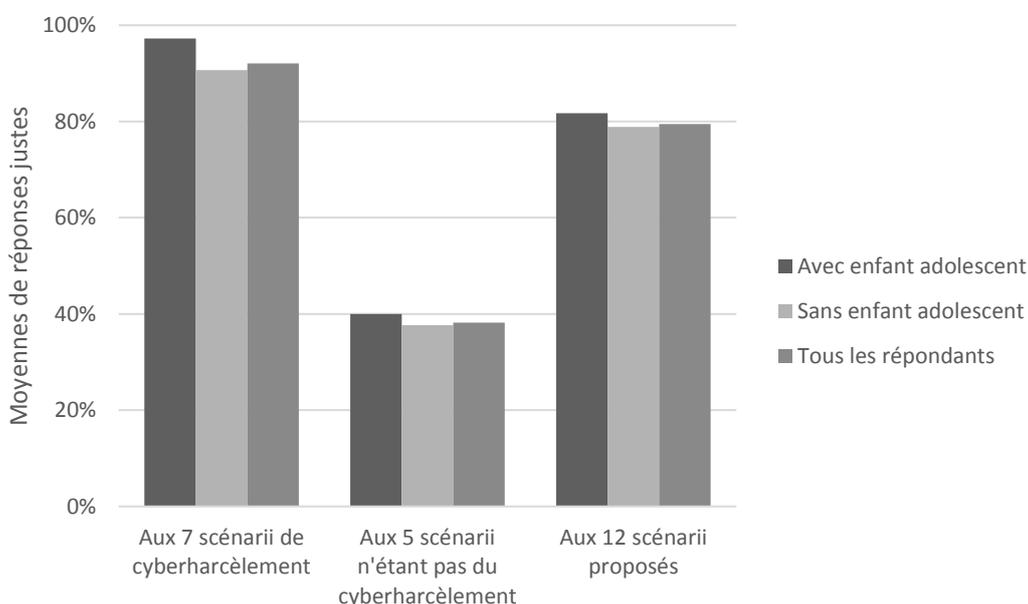


**Figure 6 : Réponses « oui » aux situations n'étant pas du cyberharcèlement par genres**

Nous relevons également une différence d'identification de la situation 2.3 entre les enseignants ayant plus de 20 années d'expérience et les enseignants ayant entre 5 et 10 ans d'expérience. Ces derniers ont estimé qu'il s'agissait d'une situation de cyberharcèlement (68,4 %, n=13), alors que les plus expérimentés n'étaient que 39,1 % (n=9), à en dire autant.

Lorsque nous effectuons une analyse de comparaison des moyennes (T-test) à l'identification correcte des 12 scénarii pour des échantillons indépendants (les enseignants parents d'un enfant adolescent et les autres), nous obtenons des moyennes (comprises entre 0=faux et 1=juste) légèrement plus hautes chez les parents d'un enfant adolescent ( $t_{197} = 1,01$  ;  $p > 5\%$ ), bien que les moyennes de ces deux groupes soient très identiques (respectivement 0,82 et 0,79). Nous n'avons pas trouvé d'autres différences de profils en ce qui concerne l'estimation de la gravité des situations.

On peut affirmer que les enseignants sont capables d'identifier des situations de cyberharcèlement. En tout cas, les trois quarts (74,7 %) des participants ont repéré ces sept situations et les jugent dans l'ensemble comme très graves (moyenne de 4,7). À l'inverse, ils n'ont pas bien su dire quelles situations n'étaient pas du cyberharcèlement, avec 15,2 % des participants qui ont correctement identifié toutes les situations sans cyberharcèlement. En d'autres termes, les enseignants pourraient trouver du cyberharcèlement là où il n'y en a pas, ce qui reste moins grave que l'inverse. Toutefois, en identifiant la situation 2.10 (selfie) comme du cyberharcèlement, les répondants minorent les situations les plus graves et semblent se focaliser sur la notion de numérique pour en induire du cyberharcèlement.



**Figure 7 : Pourcentage de réponses justes aux diverses situations entre les deux groupes.**

Nous avons postulé l'hypothèse que les enseignants parents d'un adolescent avaient de meilleures moyennes d'identification du cyberharcèlement que ceux n'ayant pas d'enfant adolescent. L'analyse des moyennes de ces deux groupes a révélé que nous pouvons rejeter l'hypothèse nulle, soit que les variances des deux groupes soient égales. Il y a une très légère différence entre les moyennes des

deux groupes et les enseignants parents d'un enfant adolescent ont de meilleurs scores d'identification, mais ils ne sont pas significatifs. Nous rejetons donc notre hypothèse.

Cette conclusion est à relativiser, car pour les deux groupes, les scores moyens tendent fortement vers une identification correcte des sept situations de cyberharcèlement (moyenne de 92,1 % de justesse). De plus, le nombre de sujets avec un enfant adolescent est quatre fois plus faible que ceux qui n'en ont pas, alors que nous savons qu'un test de moyenne est plus efficace lorsque le nombre de sujets est grand et que les moyennes sont différentes.

Bien que notre hypothèse ne soit pas confirmée de façon significative, ces résultats sont encourageants pour les élèves qui penseraient que les enseignants et les parents ne comprendraient rien au cyberharcèlement s'ils devaient être une victime. Les enseignants, parents d'un enfant adolescent ou non, arrivent à identifier le cyberharcèlement dans des situations où il y en a, mais ne distinguent pas vraiment les situations qui ne relèvent pas du cyberharcèlement.

#### **4.4 Capacité des enseignants à repérer les signes de victimisation**

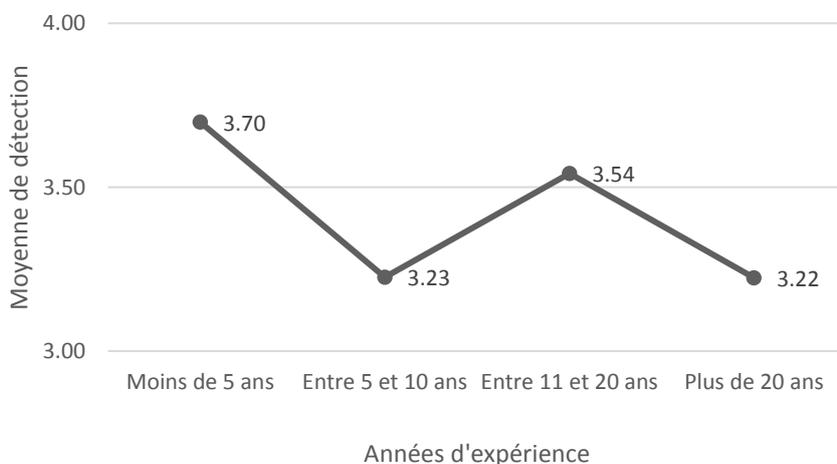
Les enseignants du secondaire 1 ont répondu en moyenne qu'ils se sentent peu capables de repérer le cyberharcèlement en milieu scolaire (moyenne de 2,8 sur 5, écart-type de 1,1). Parmi eux, les femmes se sentent légèrement moins sûres (moyenne de 2,6, écart-type de 1,0) que les hommes (moyenne de 3,0, écart-type de 1,1). Une légère différence est à relever également selon l'expérience des participants. Étrangement, ceux qui enseignent depuis moins de 5 ans ont un sentiment de capacité à repérer le cyberharcèlement plus élevé (moyenne de 3,1, écart-type de 1,1) que les enseignants ayant plus de vingt années de métier (moyenne de 2,6, écart-type de 1,0). Nous ne sommes pas en mesure d'expliquer ce résultat. Soit les jeunes enseignants sont mieux formés et informés, soit ils sont moins conscients de leurs lacunes. Une chose est sûre, les enseignants moins expérimentés sont les plus actifs sur les réseaux sociaux. Par exemple, dans la catégorie « moins de 5 ans », 78 % d'entre eux sont actifs quotidiennement tandis que ce pourcentage diminue au fur et à mesure des années d'expérience (58 % pour les « entre 5 et 10 ans », 54 % pour les « entre 10 et 20 ans » et 40 % pour les « plus de 20 ans »). Il est donc probable que l'activité sur les réseaux sociaux ait une influence sur le sentiment de capacité à repérer les signes de victimisation.

Les enseignants parents d'un enfant adolescent se sentent également plus capables (moyenne de 3,1, écart-type de 1,2) que ceux qui n'en ont pas (moyenne de 2,7, écart-type de 1,1).

Les participants estiment qu'il n'y a pas de différence de genre concernant les profils types d'agresseurs (moyenne de 1,9, écart-type de 1,0) ou de victimes (moyenne de 1,8, écart-type de 0,8).

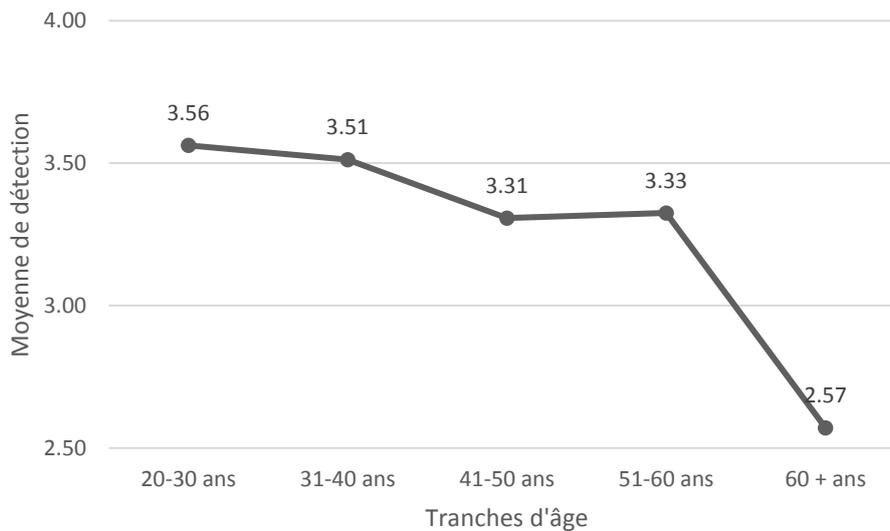
Parmi les neuf exemples susceptibles de refléter des signes de cyberharcèlement, nous en avons proposé sept qui pourraient l'être et deux qui n'en sont pas explicitement. Les enseignants ont correctement identifié les sept exemples de signes de victimisation en proposant leur degré d'accord de 1= pas du tout d'accord à 5= entièrement d'accord. De plus, ils ont repéré que l'item 3.1 n'en était pas un. Ils ont cependant estimé que l'item 3.3 (être toujours seul à la récré) était un signe de cyberharcèlement alors que nous ne l'avions pas jugé ainsi compte tenu du mot « toujours » qui décrit une habitude, ce qui contraste avec le changement de comportement.

Nous n'avons repéré aucune différence entre les quatre groupes de niveau d'expérience. Les enseignants qui exercent leur métier depuis moins de 5 ans (N=18) ont la moyenne la plus élevée (3,7), tandis que les enseignants les plus expérimentés (N=23) ont la moyenne la plus basse (3,2). Les deux autres catégories intermédiaires, à savoir les enseignants d'une expérience entre 5 et 10 ans (N=19) ainsi qu'entre 11 et 20 ans (N=39) ont des moyennes qui ne coïncident pas avec la tendance, de respectivement 3,2 et 3,5. La moyenne de tous les répondants se situe à 3,4 (écart-type de 0,7), ce qui est satisfaisant, mais pas suffisant pour affirmer que les enseignants sont capables de détecter les signes de victimisation.



**Figure 8 : Moyenne de détection de signes de victimisation selon l'expérience professionnelle.**

L'hypothèse envisageait que les enseignants avec le plus d'expérience ont une moyenne de détection des signes de victimisation significativement plus élevée que les enseignants moins expérimentés. Malheureusement, nous devons rejeter cette postulation qui n'est pas vraie et qui s'inverse même, comme nous pouvons le voir sur la *figure 8*. La tendance est la même si l'on prend l'âge des participants au lieu de leur nombre d'années d'expérience (*figure 9*). Plus ils sont âgés, moins les participants ont des scores de moyenne de détection élevés.

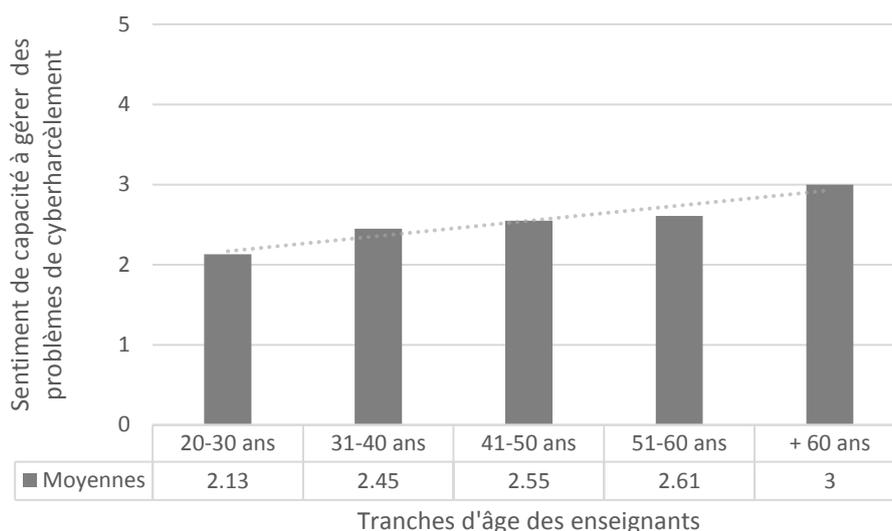


**Figure 9 : Moyenne de détection de signes de victimisation selon l'âge.**

Là encore, il nous est difficile d'expliquer cette tendance que nous avons prédite de façon inverse. Avec les années, la lassitude et la redondance pourraient peut-être provoquer chez ces enseignants une négligence et une inattention vis-à-vis des comportements des élèves. Chez les jeunes et nouveaux enseignants en revanche, le dynamisme et l'envie de bien faire peuvent les pousser à rester attentifs aux moindres changements de comportement. Dans un travail de Master, une étudiante a trouvé que les enseignants débutants semblent davantage à l'affût de comportements indisciplinés qui pourraient apparaître dans leur classe que les enseignants expérimentés (Sarmiento Dionisio, 2010). Pour ces enseignants qui débutent dans le métier et qui redoutent les écarts de conduite, la focalisation sur la gestion de classe est grande, et le fait de contrôler les faits et gestes de leurs élèves peut paraître rassurant. Néanmoins, ces résultats montrent le besoin de sensibiliser les enseignants sur les changements de comportement qui peuvent refléter du cyberharcèlement ou d'autres sortes de troubles.

#### **4.5 Sentiment de gestion et conseils aux élèves victimes**

Les répondants ne se sentent pas vraiment capables de gérer des problèmes de cyberharcèlement. Que ce soit des enseignantes ou enseignants, expérimentés ou non, âgés ou non, avec un enfant adolescent ou non, tous ont répondu n'être « plutôt pas » capables de gérer de telles situations. De 1= pas du tout d'accord à 5= entièrement d'accord, ils ont répondu en moyenne 2,5 (écart-type de 0,9). Bien que les résultats montrent un faible sentiment de la capacité à gérer les problèmes de cyberharcèlement de la part des enseignants, il y a une augmentation constante de ce sentiment avec l'âge. La sensibilisation et la prévention pour les enseignants semblent alors nécessaires et utiles.



**Figure 10 : Sentiment de capacité à gérer le cyberharcèlement par groupe d'âge**

Quant à la responsabilité des enseignants à gérer le cyberharcèlement, ils ont répondu de façon homogène que c'est « plutôt » de leur ressort (moyenne de 2,5, écart-type de 1,0). À noter que les 70 % à avoir répondu « entièrement d'accord » (4 et 5) sont des femmes.

Parmi les 14 conseils que les enseignants prodigueraient le plus aux élèves (1=jamais, 5=très souvent), on retrouve quasi à l'unanimité : *se confier à un médiateur ou à un psychologue scolaire* (moyenne de 4,9, écart-type de 0,4). Puis, *se confier à ses parents* (moyenne de 4,9, écart-type de 0,4), et *demander de l'aide quand on est contrarié* (moyenne de 4,6, écart-type de 0,7). *Se confier à un enseignant* ressort légèrement plus (moyenne de 4,5, écart-type de 0,7) qu'*aller chez les adjoints de direction* (moyenne de 4,4, écart-type de 0,8). Les conseils qui seraient les moins prodigués sont : *se venger* (moyenne de 1,1, écart-type de 0,3) et *prétendre qu'il ne se passe rien* (moyenne de 1,1, écart-type de 0,3). Le *tableau 4*. Résume tous les résultats.

*Tableau 4. Conseils prodigués aux élèves victimes de cyberharcèlement par ordre décroissant.*

	Moyenne	Ecart type
Se confier à un médiateur ou psychologue scolaire.	4,90	.364
Se confier à ses parents.	4,85	.413
Demander de l'aide quand on est contrarié.	4,58	.744
Se confier à un enseignant.	4,53	.705
Aller chez les adjoints de direction.	4,44	.811

Parler à ses amis.	4,22	.943
Ne pas céder aux agresseurs.	4,06	1 123
Appeler une ligne d'écoute.	3,97	1 025
Téléphoner à la police.	3,68	.946
Rester fort.	3,38	1 201
Éteindre son smartphone.	2,79	1 154
Ne pas pleurer.	1,52	1 014
Prétendre qu'il ne se passe rien.	1,09	.322
Se venger.	1,08	.309

Les conseils des participants prodigués aux élèves victimes de cyberharcèlement sont tout à fait encourageants. Toutefois, « se confier à un enseignant » n'est pas un conseil très efficace, puisqu'on sait que les élèves ne le font pas, c'est même la dernière personne chez qui ils se confieraient (Slonje & Smith, 2008 ; Hermida, 2019). De plus, Elliott (2015) préconiserait de contacter la police en cas de situation grave, et ce conseil n'est qualifié que de « parfois à souvent ». Elle conseille aussi aux victimes d'éteindre son smartphone afin de trouver un peu de répit, mais ce conseil n'est prodigué que « parfois ». Bien évidemment, les conseils se donnent au cas par cas et nous ne pouvons pas généraliser une préconisation idéale de conseils. En mentionnant fortement de « se confier à un médiateur ou un psychologue scolaire », les participants ont répondu judicieusement puisque ces personnes sont formées et sensibilisées au cyberharcèlement. Les participants n'avaient pas à formuler eux-mêmes les conseils qu'ils prodigueraient le plus souvent, car nous en avons proposé quelques-uns pour eux en nous basant sur un questionnaire existant, ce qui relativise quelque peu ces bons résultats. Cependant, nous pouvons affirmer que les conseils prodigués le plus souvent par les enseignants sont pertinents et judicieux.

#### **4.6 Prévention contre le cyberharcèlement**

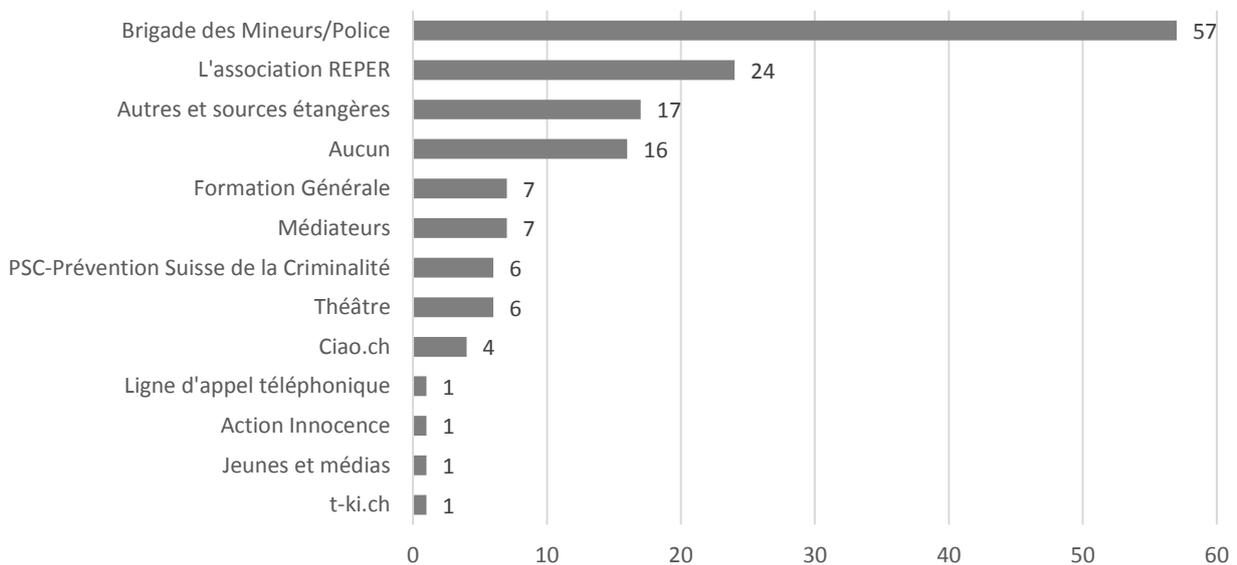
Les enseignants affirment avec modération connaître des programmes de prévention dans le canton et dans l'établissement où ils travaillent. Sur une échelle de 1= pas du tout, à 5= tout à fait, nous avons relevé un score moyen de 3,9 (écart-type de 1,1). Ils pensent aussi qu'il devrait y avoir plus de prévention contre le cyberharcèlement (moyenne de 3,8, écart-type de 1,0).

Les participants sont d'accord que le climat de classe et la communication parents-école sont des critères d'une bonne prévention scolaire (moyenne de 4,3, écart-type de 0,8) et estiment avec un peu

moins d'accords qu'une bonne prévention touche spécifiquement les témoins (moyenne de 3,5, écart-type de 1,2), bien que la littérature affirme que la prévention aux témoins serait très bénéfique (Willard, 2005). Ils ne pensent « plutôt pas » qu'une interdiction des smartphones à l'école contribuerait à une meilleure prévention (moyenne de 2,5, écart-type de 1,3). Au CO de Morat où les smartphones sont autorisés dans l'enceinte scolaire tout comme dans les trois autres CO où ils sont interdits dans le périmètre scolaire, les avis sont quasiment unanimes, allant d'une moyenne de 2,9 (Morat) à 2,8 (Sarine-Ouest). Les personnes actives sur les réseaux sociaux (moyenne de 2,75, écart-type de 1,3) sont légèrement « plus d'accord » qu'il faudrait interdire les smartphones que ceux qui ne le sont pas (moyenne de 2,25, écart-type de 1,2).

Les enseignants ont mentionné en moyenne 1,4 programme de prévention (écart-type de 1,2). Nous relevons une très légère corrélation entre l'âge et le nombre de préventions mentionné ( $r = .17, p < .05$ ). Ce sont les enseignants âgés de 41 à 50 ans qui en connaissent le plus (moyenne de 2,1, écart-type de 1,7). À noter aussi que 16 % des participants n'ont pas réussi à en nommer un seul.

Quant aux programmes de prévention les plus mentionnés, il s'agit de l'intervention de la BMI avec 57 occurrences, suivies par l'association REPER (24 occurrences). La *figure 11* regroupe tous les résultats des occurrences.



**Figure 11 : Histogrammes des programmes de prévention mentionnés par les enseignants.**

Nous percevons ces résultats de façon quelque peu inquiétante. Les enseignants pensent connaître des programmes de prévention, mais n'ont que trop peu à en citer. Selon les établissements, ce sont les CO de Marly et de Morat qui citent le moins de programmes de prévention avec comme moyenne 1,1.

Légèrement plus, les CO de Sarine-Ouest et de la Tour-de-Trême en citent respectivement 1,6 et 1,7. À noter que 28,6 % des enseignants de Morat n'ont trouvé aucun programme, même si le nombre de participants est restreint (N=7), 19,4 % des enseignants de Marly n'ont en également pas trouvé, et 17,4 % et 12,1 % des enseignants de la Tour-de-Trême, respectivement de Sarine-Ouest n'ont plus. Une explication possible est que certains enseignants ne sont pas titulaires de classe et par conséquent moins au courant des interventions de la BMI. À notre connaissance, nous savons qu'en matière de prévention, le CO de Morat a accueilli la troupe du Caméléon pour le théâtre interactif, que la médiation et le travail social des CO de Sarine-Ouest et de la Tour-de-Trême sont actifs à ce niveau. Si les enseignants ne savent pas qui sont les spécialistes dans ce domaine, ils ne pourront pas bien s'informer sur le cyberharcèlement et par conséquent, n'agiront pas de façon optimale. Nous appelons donc les enseignants à s'instruire sur les pratiques actuelles en matière de prévention du cyberharcèlement et les directions à proposer peut-être plus de formations continues, d'interventions externes ou d'ateliers à l'interne.



## 5 Conclusion

Le cyberharcèlement est un phénomène dangereux qui possède des caractéristiques différentes du harcèlement traditionnel. Le rôle des trois acteurs change et se diversifie et quatre spécificités soulignent la dangerosité du cyberharcèlement ; l'anonymat, la diminution de l'empathie due à l'éloignement virtuel de l'agresseur et de sa victime, l'amplification de la diffusion grâce aux réseaux sociaux notamment et l'espace spatio-temporel qui ne laisse aucun répit à la victime. Avec l'avancée technologique et les nombreuses possibilités d'utilisation numérique, le cyberharcèlement prend des formes variées qui peuvent entraîner de graves conséquences aux victimes. L'intrusion parfois extrême et constante dans la sphère privée de la victime peut engendrer des souffrances sur le long terme et marquer à vie des élèves en pleine période d'adolescence et de construction d'identité. Heureusement, de plus en plus de dispositifs préventifs sont mis en place pour y lutter contre. Côté des enseignants, les enseignants sont des agents essentiels de la lutte contre le cyberharcèlement, pour autant qu'ils comprennent ce phénomène relativement nouveau. Notre recherche sur les enseignants fribourgeois de l'école secondaire apporte des résultats inédits sur leurs représentations du cyberharcèlement.

Ce qu'il faut retenir de nos résultats, c'est que les enseignants se représentent simplement le cyberharcèlement comme un prolongement du harcèlement classique sur Internet et ont l'air de méconnaître réellement ce phénomène. Il semble qu'ils se focalisent sur la notion de « cyber » pour dénoncer une utilisation malsaine d'Internet, alors que l'utilisation du numérique n'est pas qu'une chose négative et que le cyberharcèlement ne se caractérise pas que par son aspect digital. Ils ont cependant démontré certaines compétences en identifiant le cyberharcèlement correctement dans un contexte donné, en repérant avec succès les signes de victimisation, et en prodiguant des conseils judicieux. Toutefois, les participants affichent quelques faiblesses. Ils ne se sentent pas capables de repérer des signes de victimisations ni de gérer des problèmes de cyberharcèlement. Par ailleurs, ils ne savent pas définir exactement le cyberharcèlement et l'identification de certaines situations sans présence de cyberharcèlement est interprétée comme telle, alors qu'il n'en est point. Leur vision du cyberharcèlement n'est pas délimitée par les six aspects théoriques. Malgré les programmes de prévention mis en place dans le canton, nous déplorons le manque de connaissance des enseignants à ce sujet.

Nous concluons que les enseignants ont besoin d'être plus informés sur un sujet dont leurs représentations sont nuancées. Ils doivent comprendre que le cyberharcèlement et le harcèlement traditionnel possèdent des spécificités différentes qui façonnent les formes d'agressions, et par

conséquent, les conséquences sur les victimes. En pratique, cela implique de la part des enseignants à faire des démarches pour se renseigner davantage sur le cyberharcèlement et d'autre part, de mettre en avant les outils de promotion de la prévention sur le cyberharcèlement de la part des personnes qui connaissent bien ce phénomène. Nous proposons aux médiateurs, psychologues et travailleurs sociaux scolaires de sensibiliser par des séances thématiques les enseignants, mais aussi les parents, car ceux-ci doivent collaborer et communiquer ensemble pour aider les élèves. Nous encourageons également les enseignants à participer à des formations continues (pour autant qu'il y en ait) sur le sujet et plus particulièrement à l'importance du climat de classe qui aiderait à réduire le cyberharcèlement.

À travers cette recherche, nous avons parcouru de nombreuses revues de littérature sur un sujet passionnant et avons pu acquérir un savoir théorique qui renforce nos représentations du cyberharcèlement et qui nous sera utile pour notre carrière d'enseignant. Nous avons également appris à utiliser des démarches scientifiques et développés des savoir-faire pragmatiques en lien avec la conduite d'un travail de recherche, tout en remettant en question nos connaissances et de nos pratiques. La rédaction nous a demandé beaucoup d'efforts, mais nous sommes fiers de pouvoir contribuer à la lutte contre le cyberharcèlement qui toucherait au minimum 550 des quelque 11'000 élèves fribourgeois du cycle 3.

Enfin, nous avons pu découvrir les représentations des enseignants du cyberharcèlement sous beaucoup d'angles différents, mais nous ne savons pas véritablement s'ils maintiennent un climat de classe positif et comment celui-ci peut être avoir un impact sur les comportements de cyberharcèlement. Le lien entre le climat de classe et le cyberharcèlement servirait d'objet pour une future recherche qui permettrait d'aider les enseignants à gérer encore mieux les problèmes liés au cyberharcèlement.

## 6 Bibliographie

- Action Innocence. (2018). *Le harcèlement marque à vie. Ose en parler !* Récupéré sur [www.actioninnocence.org](http://www.actioninnocence.org): view-source:<https://www.actioninnocence.org/histoires-gravees/>
- Aftab, P. (2005). *STOP cyberbullying: What methods work with the different kinds of cyberbullies?* Récupéré sur [stopcyberbullying.org](http://stopcyberbullying.org/parents/howdoyouhandleacyberbully.html): <http://stopcyberbullying.org/parents/howdoyouhandleacyberbully.html>
- APHEE. (2008, mars 06). 16% des élèves sont concernés. *La Montagne*, p. 3.
- Archimi, A., Eichenberger, Y., Kretschmann, A., & Delgrande-Jordan, M. (2016). *Habitudes alimentaires, activité physique, usage des écrans et statut pondéral chez les élèves de 11 à 15 ans en Suisse - Résultats de l'enquête « HealthBehaviour in School-aged Children » (HBSC) 2014 et évolution au fil du temps*. Lausanne: Addiction Suisse.
- Arsène, M., & Raynaud, J.-P. (2014). Cyberbullying (ou cyber harcèlement) et psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent: état actuel des connaissances. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence* (62), 249-256.
- Barak, A. (2005). Sexual Harassment on the Internet . *Social Science Computer Review*, 23(1), 77-92.
- Beaud, J., Pillonel, M., & Clément, O. (2017, Juillet 13). Le cyberharcèlement chez les adolescents : quelles sont les stratégies de prévention et les interventions infirmières efficaces en milieu scolaire et leur transfert dans les soins ? Fribourg, Suisse.
- Bellon, J.-P., & Gardette, B. (2010). *Harcèlement et brimades entre élèves : la face cachée de la violence scolaire*. Paris: Fabert.
- Bellon, J.-P., & Gardette, B. (2013). *Harcèlement et cyberharcèlement à l'école*. Paris: ESF éditeur.
- Belsey, B. (2003). *The World's First Definition of "Cyberbullying"*. Récupéré sur [cyberbullying.ca](http://www.cyberbullying.ca/): <http://www.cyberbullying.ca/>
- Betts, L. R. (2016). *Cyberbullying : Approaches, Consequences and Interventions*. Nottingham: Palgrave Macmillan.
- Bishop, J. (2013). *Examining the Concepts, Issues, and Implications of Internet Trolling*. Hershey, USA: Information Science Reference.
- Blaya. (2013). *Les ados dans le cyberspace: prise de risque et cyberviolence*. Bruxelles: De Boeck.
- Blaya. (2015). Cyberviolence et école. *Les Dossiers des Sciences de l'Education n°33*, 7.
- Blaya, C. (2010). "Cyberbullying and happy slapping in France: a case study in Bordeaux in" Mora-Merchán J., Jäger T. (Eds), *Cyberbullying: a cross national comparison*,. *Verlag Empirische Pädagogik*, 55-68.
- Blos, P. (1967). The second individuation process of adolescence. *The Psychoanalytic Study of the Child*, 22(1), 162-186.
- Calmaestra, J., Del Rey, R., & Mora-Merchán, J. (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.

- CAPPEP. (2015, Novembre). *Journée cantonale de prévention sur le (cyber)harcèlement*. Récupéré sur <https://blogs.rpn.ch/journeeharcelement>: <https://blogs.rpn.ch/journeeharcelement/>
- Carter, J. M., & Wilson, F. L. (2015). Cyberbullying: A 21st Century Health Care Phenomenon. *Pediatric nursing*, 115-125.
- CIIP. (2002). *FG31 - Plandetudes.ch*. Récupéré sur [www.plandetudes.ch](http://www.plandetudes.ch): [https://www.plandetudes.ch/web/guest/FG\\_31/](https://www.plandetudes.ch/web/guest/FG_31/)
- Collomb, C. (2016). *Un concept technologique de trace numérique*. Bruxelles: Université de Technologie de Compiègne et Université Libre de Bruxelles.
- Commission Européenne. (2011, décembre 1). *Commission Européenne - Communiqué de Presse - Stratégie numérique*. Récupéré sur [europa.eu](http://europa.eu): [http://europa.eu/rapid/press-release\\_IP-11-1485\\_fr.htm](http://europa.eu/rapid/press-release_IP-11-1485_fr.htm)
- Deletroz, M., & Defournier Calado, A. (2017). Prévention du suicide chez les adolescents victimes de harcèlement scolaire et de cyberharcèlement de la part de leurs pairs et développant un syndrome dépressif : quelles stratégies infirmières ? Lausanne, Suisse.
- DSAS & DICS. (2017). *Concept de "santé à l'école" : Plan de mesures 2017*. Récupéré sur [www.fr.ch](http://www.fr.ch): [https://www.fr.ch/sites/default/files/contens/ssp/\\_www/files/pdf94/402\\_170316\\_plan-de-mesures\\_2017\\_def.pdf](https://www.fr.ch/sites/default/files/contens/ssp/_www/files/pdf94/402_170316_plan-de-mesures_2017_def.pdf)
- Editions Larousse. (2019, 05 2019). *Définitions : cyber- - Dictionnaire de français Larousse*. Récupéré sur <https://www.larousse.fr>: <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/cyber-/21255>
- Elliott, M. (2015). *Prévenir le (cyber)harcèlement en milieu scolaire*. Louvain-la-Neuve: De Boeck.
- Etat de Fribourg. (2016, Novembre 20). *Elèves avec des difficultés de comportement | Site officiel de l'Etat de Fribourg*. Récupéré sur [www.fr.ch](http://www.fr.ch): <https://www.fr.ch/dics/formation-et-ecoles/4-15-ans/elevés-avec-des-difficultés-de-comportement>
- Etat de Fribourg. (2019, mars 11). *Les centres de consultations LAVI à Fribourg*. Récupéré sur Etat de Fribourg: <https://www.fr.ch/sasoc/alltag/en-cas-de-difficultés/les-centres-de-consultations-lavi-a-fribourg>
- Fanti, K., Demetriou, A., & Hawa, V. (2012). A longitudinal study of cyberbullying : examining risk and protective factors. *European Journal of Developmental Psychology*, Vol.9 Issue 2.
- Fraisse, N. (2015). *Marion, 13 ans pour toujours*. LGF/Le Livre de Poche.
- Galand, B., Carra, C., & Verhoeven, M. (2012). *Prévenir les violences à l'école*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Gini, G., & Espelage, D. L. (2014). Peer Victimization, Cyberbullying, and Suicide Risk in Children and Adolescents. *The Journal of the American Medical Association* 312(5), 545-546.
- Gurtner, J.-L. (2016). *Psychologie pédagogie: l'adolescent*. Université de Fribourg.
- Harter, S. (1988). The Construction and Conservation of the Self: James and Cooley Revisited. Dans D. K. Lapsley, & F. C. Power, *Self, Ego, and Identity* (pp. 43-70). New York, NY: Springer-Verlag.
- Hermida. (2019). *EU Kids Online: Suisse*. Goldau: Pädagogische Hochschule Schwyz.

- Hermida, M. (2013). *Schweizer Kinder und Jugendliche im Internet: Risikoerfahrungen und Umgang mit Risiken*. Zurich: Eu Kids Online.
- Hermida, M., Signer, S., & Bonfadelli, H. (2013). *EU Kids Online : Suisse*. Récupéré sur eukidsonline.ch: [http://www.eukidsonline.ch/wp-content/uploads/2013/05/EU\\_Kids\\_Online\\_Schweiz.pdf](http://www.eukidsonline.ch/wp-content/uploads/2013/05/EU_Kids_Online_Schweiz.pdf)
- Juvoven, J., & Gross, E. F. (2008). Bullying experiences in cyberspace. *The Journal of School Health*, 78, 496-505 .
- Kowalski, R. M., Limber, S. P., & Agatston, P. W. (2012). *Cyberbullying: Bullying in the Digital Age*. Chichester: Blackwell Publishing Ltd.
- Kowalski, R., Limber, S., & Agatston, P. (2008). *Cyberbullying: Bullying in the digital age* . Wiley-Blackwell.
- La Gruyère. (2017, mai 23). Les adultes au cœur de la lutte contre les harcèlements. *La Gruyère*.
- Legifrance. (2018, novembre 25). *Code pénal / Legifrance*. Récupéré sur [https://www.legifrance.gouv.fr:https://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do;jsessionid=4537252A3D190E2C87902770039559AD.tplgfr31s\\_2?idSectionTA=LEGISCTA000006165282&cidTexte=LEGITEXT000006070719&dateTexte=20180806](https://www.legifrance.gouv.fr:https://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do;jsessionid=4537252A3D190E2C87902770039559AD.tplgfr31s_2?idSectionTA=LEGISCTA000006165282&cidTexte=LEGITEXT000006070719&dateTexte=20180806)
- Li, Q. (2007). Bullying in the playground : Research into cyberbullying and cyber victimisation. *Australian Journal of Educational Technology*, 435-454.
- Li, Q. (2008). A Cross-Cultural Comparison of Adolescents' Experience Related to Cyberbullying. *Educational Research*, 223-234.
- Li, Q. (2008). Cyberbullying in schools: An examination of preservice teachers' perception. *Canadian Journal of Learning and Technology* V34(2).
- Li, Q., Cross, D., & Smith, P. K. (2011). *Cyberbullying in the global playground: Research from international perspectives*. John Wiley and Sons Ltd.
- Lucia, S., Stadelmann, S., Ribeaud, D., & Gervasoni, J.-P. (2015). *Enquêtes populationnelles sur la victimisation et la délinquance chez les jeunes dans le canton de Vaud*. Lausanne: Institut universitaire de médecine sociale et préventive.
- Marcotte, D. (2013). *La dépression chez les adolescents : état des connaissances, famille, école et stratégies d'interventions*. Québec, Canada: Presses de l'Université du Québec.
- McQuade, S. C., Colt, J. P., & Meyer, N. B. (2009). *Cyber Bullying: Protecting Kids and Adults from Online Bullies*. Westport, USA: Praeger.
- Miller, K. (2017). Cyberbullying and its consequences: How cyberbullying is contorting the minds of victims and bullies alike, and the law's limited available redress. *Southern California Interdisciplinary Law Journal* 26(2), 379-404.
- Nissile, M., & Demierre, D. (2017). *Les enseignants fribourgeois face au cyberharcèlement : quels outils préventifs, formatifs, informatifs et légaux ?* Fribourg: Haute Ecole Pédagogique .
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school. What we know and what we can do*. Oxford: Blacwell.
- Ortega, R. (2010). *Agresividad Injustificada, Bullying y Violencia Escolar*. Madrid: Alianza Editorial.

- Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2010). Bullying, Cyberbullying, and Suicide. *Archives of Suicide Research (14)*, 206-221.
- Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2012). School-Based Efforts to Prevent Cyberbullying. *Prevention Researcher*, *v19 n3*, 7-9.
- Patchin, J., & Hinduja, S. (2010). Cyberbullying and Self-Esteem. *Journal of School Health*, 614-621.
- Patchin, J., & Hinduja, S. (2012). *School Climate 2.0: Preventing cyberbullying and Sexting One Classroom at a Time*. Corwin Press Inc.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, *Vol.9, n°5*, 1-6.
- Prévention Suisse de la Criminalité. (2015, Janvier). Mon image : agir de bon droit. *Information sur le droit à sa propre image*. Berne, Suisse: Prévention Suisse de la Criminalité (PSC).
- Prévention Suisse de la Criminalité. (2015, mars). My Little Safebook. *Le harcèlement sur Internet : ce que vous et vos enfants devez savoir*. Berne, Suisse: Prévention Suisse de la Criminalité (PSC).
- Prévention Suisse de la Criminalité. (2016). *Prévention Suisse de la Criminalité*. Récupéré sur skppsc.ch: <https://www.skppsc.ch/fr/>
- Prévention Suisse de la Criminalité. (2017, Février). Cyberharcèlement: Agir de bon droit. *Informations sur le thème du cyberharcèlement et de son cadre réglementaire*. Berne, Suisse: Prévention Suisse de la Criminalité (PSC).
- REPER. (2018). *Cyber-harcèlement - Prévention écrans*. Récupéré sur <https://prevention-ecrans.ch/>: <https://prevention-ecrans.ch/cyber-harcelement-2/>
- REPER. (2019). *Programme ACTE / REPER Fribourg*. Récupéré sur [www.reper-fr.ch](http://www.reper-fr.ch): <https://www.reper-fr.ch/fr/programme-acte.html>
- Rivituso, J. (2014). Cyberbullying victimization among college students: An interpretive phenomenological analysis. *Journal of Information Systems Education (25)*, 71-75.
- RTS. (2012, 05 04). *Le cyberharcèlement - Radio - Play RTS - On en parle*. Récupéré sur [www.rts.ch](http://www.rts.ch): <https://www.rts.ch/play/radio/on-en-parle/audio/le-cyberharcelement?id=3935987>
- Rywalski, A. (2015, novembre 12). Du théâtre pour lutter contre le cyberharcèlement. (C. V. La Télé : Elodie Botteron, Intervieweur)
- Saint-Pierre, F. (2013). *Intimidation, harcèlement : ce qu'il faut savoir pour agir*. Montréal: Ed. du CHU Sainte-Justine.
- Salmivalli, C. (2006). Bullying as a group process: participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, *vol.22*, 1-15.
- Sarmiento Dionisio, P. (2010). *Prévenir l'indiscipline: la gestion de classe, un moyen ? Les pratiques de dix enseignants de division moyenne*. Genève: Université de Genève.
- Schneider, S., O'Donnell, L., Stueve, A., & Coulter, R. (2012). Cyberbullying, School Bullying, and Psychological Distress : A Regional Census of High School Students. *American Journal of Public Health*, *102*, 171-177.

- Slonje, R., & Smith, P. K. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying ? *Scandinavian Journal of Psychology*, 147-154.
- Smith, P. K. (1994). *School Bullying: Insights and Perspectives*. London: Routledge.
- 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*, 376.
- Sourander, A., Brunstein-Klomek, A., Ikonen, M., Lindroos, J., Luntamo, T., Koskelainen, M., . . . Helenius, H. (2010). Psychosocial Risk Factors Associated With Cyberbullying Among Adolescents : A Population-Based Study. *Arch Gen Psychiatry* (67-7), 720-728.
- 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. *Cyberviolence et école*, 109-130.
- Stampfli, A. (2015). *Travail de maturité : La douleur, le Cyberharcèlement*. Fribourg: Collège Sainte-Croix.
- Suter, L., Waller, G., Bernath, J., Külling, C., Willemse, I., & Süss, D. (2018). *Etude JAMES*. Zurich: ZHAW.
- Tokunaga, R. S. (2010). Following you home from school: a critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior*, vol. 26 , 277-287.
- Van Honsté, C. (2014, Mai). Le cyberharcèlement, Quand le harcèlement scolaire se poursuit en dehors de l'école. Bruxelles, Wallonie: ASBL.
- Vandebosh, H., Van Cleemput, K., Mortelmans, D., & Walrave, M. (2006). *Cyberpesten bij jongeren in Vlaanderen: een studie in opdracht van het viWTA*. Récupéré sur [www.viwwta.be/](http://www.viwwta.be/): [http://www.viwwta.be/files/Eindrapport\\_cyberpesten\\_\(nw\).pdf](http://www.viwwta.be/files/Eindrapport_cyberpesten_(nw).pdf)
- Walrave, M., Demoulin, M., Heirman, W., & Van de Perre, A. (2009). *Cyberharcèlement : risque du virtuel, impact dans le réel*. Bruxelles: SPF Economie. Observatoire des Droits de l'Internet.
- Walrave, Michel, Heirman, & Wannes. (2011). Cyberbullying: Predicting Victimization and Perpetration. *Children & Society*, 59-72.
- Willard, N. (2003). Off-campus, harmful online student speech. *Journal of school violence*, 65-93.
- Willard, N. (2005). *Educator's Guide to Cyberbullying: Addressing the Harm Caused by Online Social Cruelty*. Récupéré sur [cyberbullying.org](http://cyberbullying.org): <http://clubtnt.org/safeOnline/printResources/EducatorsGuideToCyberbullyingAddressingTheHarm.pdf>
- Willard, N. (2007). *Cyberbullying and Cyberthreats: Responding to the Challenge of Online Social Aggression, Threats, and Distress*. Champaign: Research Press.
- World Health Organization. (2016). *Health Behaviour in School-aged Children (HSBC) study*. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.
- Yberra, M. L., Diener-West, M., & Leaf, P. (2007). Examining the overlap in Internet harassment and school bullying: Implications for school intervention. *Journal of Adolescent Health* (41), S42-S50.

## 7 Annexe

### 7.1 Annexe 1 : Présentation « clé en main » de ACTE avec canevas pour l'enseignant

#### Projet pilote : leçon de prévention des dangers liés aux réseaux sociaux

Objectifs	<p>Informer les élèves des comportements à risques liés à l'utilisation des nouvelles technologies dans les domaines suivants et permettre une réflexion commune sur les comportements inadaptés.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilisation excessive des nouvelles technologies</li> <li>• Publication de messages</li> <li>• Publication d'images</li> </ul>
Remarques	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cette leçon comporte deux séquences de 45 minutes. À défaut de temps suffisant, choisir une des deux séquences.</li> <li>• Il est possible de demander l'encadrement d'une personne ressource ou d'un médiateur pour donner cette leçon</li> </ul>
Matériel	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diaporama : « prevention.key »</li> <li>• Fiches de travail ○ Dialogue Whats'app ○ Bilan</li> </ul> <p><b>À disposition sur le serveur</b> : Profs Admin -&gt; Informartique -&gt; Prévention</p>
<p><b>Etape 1</b> Introduction</p>	<p><b>Affichage de la diapositive no1</b></p> <div data-bbox="724 1319 1182 1659" style="text-align: center;"> <p>Smartphones et réseaux sociaux</p> </div> <p>Expliquer brièvement à vos élèves sur quoi va ou vont porter la/les leçons de prévention et l'objectif global que vous souhaitez atteindre avec eux.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Afin de s'assurer que tous les élèves soient au clair sur le sujet, poser la question : « Qu'est-ce qu'un smartphone ?<sup>1</sup> »</li> </ul>

<sup>1</sup> Un **smartphone** est un téléphone mobile évolué disposant des fonctions d'un assistant numérique personnel, d'un appareil photo numérique et d'un ordinateur portable. (Source Wikipedia)

<p><b>Etape 2</b> Smartphone et réseaux sociaux</p> <p>Durée 5min</p>	<p><b>Affichage de la diapositive no2</b></p> <div data-bbox="724 280 1182 613" style="border: 1px solid #ccc; padding: 10px;">  <p><b>Sondage :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◊ Qui a un compte Facebook ?</li> <li>◊ Qui a un compte Twitter ?</li> <li>◊ Qui a un compte Instagram?</li> <li>◊ Qui utilise What's app ?</li> <li>◊ Qui utilise Snapchat ?</li> </ul> </div>
---	--

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Poursuivre avec le sondage, les élèves répondent à main levée.</li> <li>• Suite à ce sondage, il est intéressant de poser les questions suivantes : <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Est-ce possible de vivre sans smartphone ?</li> <li>◦ Comment serait-la vie sans whats'app ? (et/ou sans smartphone) ?</li> <li>◦ Que ressentez-vous en étant privé de votre smartphone ? <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Comment faisait-on avant l'apparition des téléphones portables ?</li> </ul> </li> <li>◦ Est-ce que l'on peut faire partie d'un groupe sans accès aux nouvelles technologies ?</li> </ul> </li> </ul> <p><i>Remarque : À ce moment de la leçon, il est important de relever que l'on appartient de toute manière à un réseau social (amis, classe) sans nécessairement que cela se passe via les nouvelles technologies (cf. conférence de Stéphane Koch).</i></p>
--	--

<p><b>Etape 3</b> Durée 10-15 min</p> <p>Objectif : Utilisation excessive des nouvelles technologies</p>	<p><b>Affichage de la diapositive no3</b></p> <div data-bbox="724 1355 1182 1693" style="border: 1px solid #ccc; padding: 10px;">  <p>Quels sont les avantages des smartphones et des réseaux sociaux ? Qu'est-ce que cela apporte ?</p> <p>Quels sont les dangers et les risques des smartphones et des réseaux sociaux ?</p> </div> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Poser les deux questions aux élèves. Laisser les élèves s'exprimer sans influencer les réponses.</li> <li>• Lister brièvement les réponses au tableau : 4-5 items pour les aspects positifs et négatifs.</li> </ul>
--	---

#### Etape 4

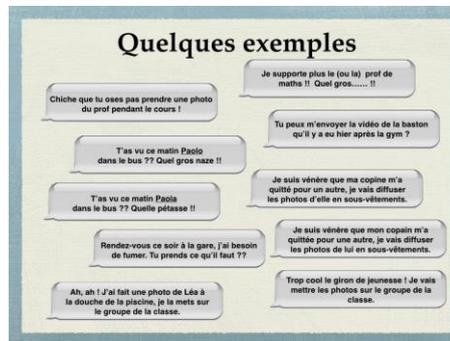
Durée 10-15 min

Objectif :  
Publication de  
messages

#### Affichage de la diapositive no4

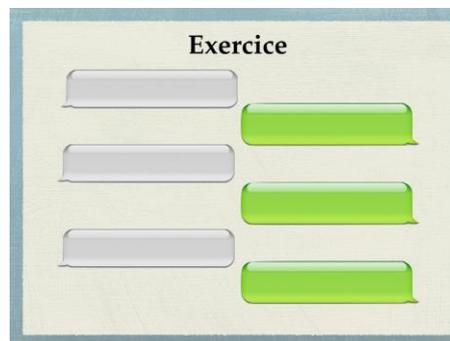
Publier des messages — indiquer le changement d'objectif

#### Affichage de la diapositive no5



- Prendre connaissance des messages affichés.
- Les questions suivantes peuvent être posées :
  - Est-ce que vous avez déjà lus des messages de ce type sur what's app ou sur un autre réseau social ?
  - Est-ce qu'il vous arrive de publier ce type de messages ?

#### Affichage de la diapositive no6



- Par groupe de 2, choisir une bulle de la **diapositive no4** et imaginer un dialogue fictif pour poursuivre la conversation.
- Rédiger par 2 ce dialogue sur un support papier à l'aide de la fiche guide « Dialogue Whats'app »

<p><b>Etape 5</b> <b>Bilan</b> Durée 5-10 min</p>	<p><b>Mise en commun</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lorsque les premiers élèves ont terminé, l'activité est stoppée et les élèves viennent afficher leur dialogue au tableau.</li> <li>• Les élèves restent au tableau et prennent connaissance individuellement des dialogues.</li> <li>• Les questions suivantes peuvent être posées : <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Seriez-vous d'accord que l'on affiche ces dialogues avec vos noms dans le hall d'entrée de l'école ?</li> <li>◦ Seriez-vous d'accord que l'on publie dans un journal vos dialogues avec vos noms pour un article qui illustre les discussions des élèves au CO de Bulle ?</li> <li>◦ Pourquoi êtes-vous d'accord ou non ?</li> <li>◦ Quelle est la différence entre un dialogue oral et écrit ?</li> <li>◦ Quels sont les risques de commentaires publiés sur un réseau social ?</li> <li>◦ Quels sont les risques de publication à caractère insultant sur un réseau social ?</li> </ul> </li> </ul>
<p><b>Etape 6</b> <b>Synthèse</b> Durée 5-10 min</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vidéo : <b>diapositive no7</b> « Stroma, Carmen » (Durée 3 min 37 s) ◦ Objectif pour les élèves : Observer dans le film quel est l'impact des nouvelles technologies sur les utilisateurs.</li> <li>• Après le visionnement de la vidéo, les questions suivantes peuvent être posées : <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Que retenir-vous de ce clip ?</li> <li>◦ Quels types de dangers peuvent survenir lors de l'utilisation excessive des nouvelles technologies ?</li> </ul> </li> </ul>
<p><b>Etape 7</b> <b>Conclusion</b> Durée 5 min</p>	<p>Demandez à vos élèves ce qu'ils ont retenu lors de cette séquence de travail. Le message prioritaire ou essentiel en lien avec la prévention peut être transmis ici.</p>

**Fin de la 1<sup>ère</sup> séquence**

## Leçon de prévention des dangers liés aux réseaux sociaux — 2e séquence

<p><b>Etape 1</b></p>	<p><b>Publier des images – diapositive no8</b></p> <div data-bbox="726 405 1182 741" data-label="Image"></div> <p>Expliquer brièvement à vos élèves sur quoi va ou vont porter la/les leçons de prévention et l'objectif que vous souhaitez atteindre avec eux.</p>
<p><b>Etape 2</b> Durée 10-15 min</p> <p>Objectif : Publier des images</p>	<p><b>Vidéo : diapositive no9 « La photo d'Amélie » (Durée 2 min 42 s)</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Après le visionnement de la vidéo, les questions suivantes peuvent être posées :<ul style="list-style-type: none"><li>○ Que pensez-vous de l'histoire d'Amélie ?</li><li>○ Si vous étiez Amélie ou une amie que ressentiriez-vous ?</li><li>○ Est-ce que ce type de mésaventure peut arriver chez nous ?</li><li>○ À quoi faut-il être attentif en publiant des images ?</li><li>○ Peut-on avoir vraiment toujours confiance en envoyant ses images sur un réseau social ?</li><li>○ Est-ce qu'une personne qui diffuse des images de quelqu'un d'autre encourt un risque ?</li></ul></li></ul>

<p><b>Etape 3</b> Bilan</p>	<p><b>Diapositive no 10</b> « Extrait temps présent » (Durée 3 min 40 s)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Avant le visionnement de la vidéo, il est utile de préciser que la séquence qu'ils vont regarder est un extrait d'une émission de Temps Présent de 2012 : <b>Facebook, pas très net avec les ados.</b> Les élèves ont pour consigne d'observer les problèmes engendrés par Facebook en 2012. Après la vidéo, ils devront s'exprimer sur ce qui se passe actuellement.</li> <li>• Après le visionnement de la vidéo, les questions suivantes peuvent être posées : <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Est-ce que Facebook est toujours le roi des réseaux sociaux actuellement ?</li> <li>○ Si l'utilisation de Facebook est en baisse chez les jeunes, est-ce que les problèmes de ce type ont diminué ?</li> <li>○ Est-ce que les problèmes peuvent également survenir avec d'autres réseaux sociaux ?</li> </ul> </li> <li>• En conclusion, ce n'est le réseau social qui peut poser problème, mais son utilisation.</li> </ul>
---------------------------------	---

#### Etape 4

Durée env. 15 min

Synthèse

#### Affichage de la diapositive no11



- Que disent les lois ? Lecture d'une ou deux lois.
- À qui s'expose-t-on si on ne respecte pas les lois ? Sanction d'ordre pénal.

#### Affichage de la diapositive no12



- Les élèves reçoivent la fiche bilan ◦ Compléter les « + » et « - » selon les réponses du tableau ou selon les items projetés sur la dia no. 12
  - Lire attentivement les conseils donnés et demander aux élèves ce qu'ils en pensent.

<p>En option</p> <p>Durée env. 10 min</p>	<p><b>Vidéo : diapositive no13</b></p> <p>« Maux d'enfants » (Durée 4 min 47 s)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Objectif pour les élèves : quel sentiment éprouve les victimes, comment devrait réagir le prof ?</li> <li>• Après le visionnement de la vidéo, les questions suivantes peuvent être posées : <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Qu'est-ce que ce clip vous inspire ?</li> <li>○ Est-ce que vous vous sentez proches de certains personnages du clip ?</li> </ul> </li> </ul> <p>Le site <a href="http://www.e-enfance.org/mauxdenfants/">http://www.e-enfance.org/mauxdenfants/</a> présente le clip de manière interactive avec accès aux histoires des jeunes qui apparaissent dans le clip.</p> <p><i>Rappel à l'attention des élèves et des enseignants :</i>  <i>Ce sont des comportements qui font mal et peuvent nuire gravement aux personnes. Il est important de refuser ces actes et de ne pas considérer cela comme du jeu. Les victimes de harcèlement peuvent présenter les signes suivants :</i></p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Craint d'aller à l'école ou de participer à d'autres activités</li> <li>• Semble angoissé, terrifié</li> <li>• Manque d'estime de soi et fait des commentaires négatifs sur sa personne</li> <li>• Dit ne pas être en forme (maux de tête, trouble digestif)</li> <li>• Manque d'intérêt pour l'école et voit ses résultats scolaires chuter</li> <li>• Perd ses effets personnels, a besoin d'argent</li> <li>• À des blessures ou des bleus sur le corps, a des vêtements déchirés, des affaires qui disparaissent ou des biens brisés</li> <li>• Semble malheureux, irritable, voire agressif</li> <li>• Semble isolé, exclus de son groupe ou de ses pairs</li> <li>• Menace de se blesser ou de blesser autrui</li> </ul>

<p><b>Etape 5</b> Durée env. 15 min</p> <p>Conclusion</p>	<p><b>Affichage de la diapositive no14</b></p> <div data-bbox="689 309 1225 705" style="border: 1px solid black; padding: 10px; margin: 10px auto; width: fit-content;"> <p style="text-align: center;"><b>Conclusion</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comment éviter les problèmes ?</li> <li>• Que faire si on subit des insultes ou si on est harcelé sur les réseaux sociaux ?</li> <li>• En cas de besoin, demander de l'aide : Tel. no 147, <a href="http://ciao.ch">ciao.ch</a>, parents, amis, profs, médiateurs.</li> </ul>   </div> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La leçon se termine par les deux questions ci-dessus. Les réponses suivantes devraient être données par les élèves : <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Demandez à vos élèves ce qu'ils ont retenu lors de cette séquence de travail. Le message prioritaire ou essentiel en lien avec la prévention peut être transmis ici.</li> <li>○ Les problèmes sont évitables par un comportement adéquat. ○ Si on subit des insultes ou si on se sent harcelé sur les réseaux sociaux, il est primordial d'en parler à un adulte responsable : parent, enseignant ou médiateur.</li> </ul> </li> <li>• Rappel des ressources à disposition : tel. No. 147, <a href="http://ciao.ch">ciao.ch</a>, parents, amis, profs, médiateurs.</li> </ul>
---	---

<p>Facultatif</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Diapositive no15</b> « Levez les yeux —Les réseaux sociaux et votre smartphone vous isolent.» (Durée 4 min 58 s)</li> </ul>
-------------------	---

*Janvier 2016*  
*José Peiry, CO de Bulle*  
*Regard prévention : Anne-France Guillaume, REPER*  
*Regard pédagogique : François Bourqui, Bureau Santé*

## Smartphones et ! réseaux sociaux



### Sondage :

- ♦ Qui a un compte Facebook ?
- ♦ Qui a un compte Twitter ?
- ♦ Qui a un compte Instagram ?
- ♦ Qui utilise What's app ?
- ♦ Qui utilise Snapchat ?



Quels sont les avantages des smartphones et des réseaux sociaux ? Qu'est-ce que cela apporte ? "

Quels sont les dangers et les risques des smartphones et des réseaux sociaux ?



## Publier des messages



## Quelques exemples

Chiche que tu oses pas prendre une photo du prof pendant le cours !

T'as vu ce matra? Paoli dans le bus ?? Quel gros naze !!

T'as vu ce matra? Paoli dans le bus ?? Quelle pétasse !!

Rendez-vous ce soir à la gare, j'ai besoin de tumer. Tu prends ce qu'il faut ??

Ah, ah ! J'ai fait une photo de Léa à la douche de la piscine, je l'amets sur le groupe de la classe.

Je supporte plus le (ou la) prof de maths !! Quel gros..... !!

Tu peux m'envoyer la vidéo de la baston qu'il y a eu hier après la gym ?

Je suis vénère que mia copine m'a quitté pour un autre, je vais diffuser les photos d'elle en sous-vêtements.

Je suis vénère que mon copain m'a quitté pour une autre, je vais diffuser les photos de lui en sous-vêtements.

Trop cool le giron de jeunesse ! Je vais mettre les photos sur le groupe de la classe.

## Exercice

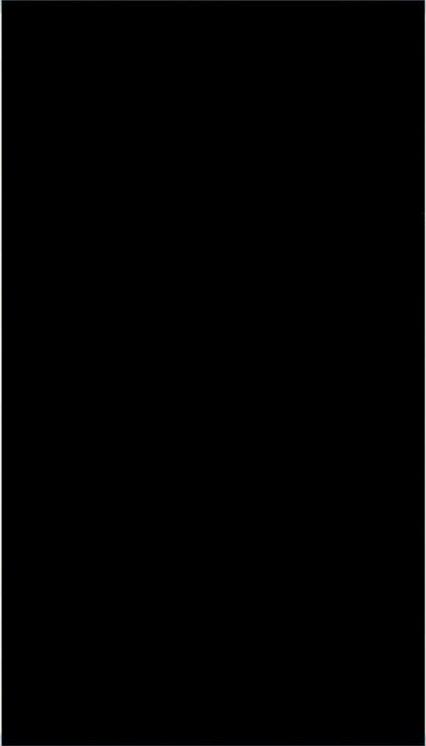
Three empty speech bubbles for writing, with three corresponding green speech bubbles below them.

## Publier des images





## Maux d'enfants



### Conclusion

- Comment éviter les problèmes ?
- Que faire si on subit des insultes ou si on est harcelé sur les réseaux sociaux ?
- En cas de besoin, demander de l'aide :  
Tel. no 147, **Siach**, parents, amis, profs, médiateurs.



## 7.2 Annexe 2 : Listing des ressources sur la prévention en Suisse.

<https://www.projuventute.ch/>

<https://www.fri-tic.ch/fr/enseigner/securite-prevention>

<http://www.lecameleon.ch/jeunesse/liste-forums-jeunesse/cyber-harcelement-un-pour-tous-tous-pourris.html>

<http://www.fr.ch/pol/fr/pub/mineurs.htm>

<https://www.jeunesetmedias.ch/fr/opportunités-et-risques/risques/cyberharcelement.html>

<http://www.webetic.be>

<https://t-ki.ch/>

<http://www.reper-fr.ch/fr/v/jeunes.html>

<https://ciao.ch/>

<https://www.actioninnocence.org/>

<http://petitchaperonrouge.com/fr/jeunesse/item/le-harcelement-un-fleau-qui-se-nourrit-du-silence>

<http://surferprudent.org/fr/reseaux-sociaux-1>

<https://www.tumblr.com/search/cyber%20harc%C3%A8lement>

[http://www.cybersmart.ch/violence/conseils\\_pour\\_les\\_utilisateurs/pour\\_les\\_ecoles/?L=1](http://www.cybersmart.ch/violence/conseils_pour_les_utilisateurs/pour_les_ecoles/?L=1)

<https://www.violencequefaire.ch/>

[http://www.prevention-web.ch/wp/?page\\_id=125](http://www.prevention-web.ch/wp/?page_id=125)

## 7.3 Annexe 3 : Questionnaire diffusé auprès des enseignants

### Cyberharcèlement: représentations des enseignants fribourgeois

Les recherches sur le cyberharcèlement 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 quotidiennement en contact avec les élèves et semblent être idéalement placés dans la lutte contre le cyberharcèlement.

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

Dans le but d'aider la recherche sur le cyberharcèlement, merci de prendre 15-20 min pour répondre à ce questionnaire.

Il y a 20 questions dans ce questionnaire.

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

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Pas du tout 1	2	3	4	Tout à fait 5
Je sais ce qu'est le cyberharcèlement.	<input type="radio"/>				
Pour moi, le cyberharcèlement est une continuité du harcèlement traditionnel ou classique.	<input type="radio"/>				
Je me sens concerné par le cyberharcèlement.	<input type="radio"/>				

Je peux définir le cyberharcèlement comme étant... \*

Veuillez écrire votre réponse ici :

Proposez une définition

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 :

	Cyberharcèlement?		Niveau de gravité				
	Oui	Non	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, images, 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"/>
Damien a un appareil auditif et les autres se moquent de lui et font exprès de parler tout bas pour qu'il n'entende pas. Cela dure depuis un trimestre et Damien est très affecté par ce comportement.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vendredi soir, Etienne a déjà reçu 22 appels en absence de son camarade de classe Eric qui souhaite l'atteindre pour un devoir. Il ne répond pas et samedi soir il a reçu 41 coups de téléphone.	<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"/>
Gabriel reçoit régulièrement des commentaires de ses camarades de classe sur son mur Facebook lui disant combien tout le monde le déteste.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hugo n'ose plus rentrer seul à la maison car sur le chemin de l'école, un groupe 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.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Camille envoie à son petit copain une photo d'elle où elle apparaît dévêtue. Quelque mois plus tard, ils rompent. Son ex-copain transmet la photo à plusieurs de ses amies, lesquelles s'empressent de faire circuler l'image et en quelques jours, des centaines d'élèves l'ont vue. Tout le monde se moque d'elle et la traite de « pute ».	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Après avoir rompu avec Matéo, Anna sort maintenant avec Laurent. Fâché, Matéo envoie le message suivant par whatsapp à Laurent : « j'vais te tuer p'tit con ! ».	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
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.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
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)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La classe 3E décide de créer un groupe Whats'app. Tout le monde en fait partie à l'exception de Manu qui est homosexuel. Des messages insultants apparaissent régulièrement sur lui dans ce groupe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quelqu'un a ouvert un compte Facebook au nom de Julie et publie des fausses informations et des messages à caractères sexuels.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Dans quelles mesures êtes-vous d'accord avec les affirmations suivantes. \*

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Pas du tout d'accord				Entièrement d'accord
	1	2	3	4	5
Je me sens capable de repérer le cyberharcèlement dans le contexte scolaire.	<input type="radio"/>				
Je pense que les garçons sont plus sujets à être agresseurs que les filles.	<input type="radio"/>				
Je pense que les garçons sont plus sujets à être victimes que les filles.	<input type="radio"/>				

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

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Pas du tout d'accord				Entièrement d'accord
	1	2	3	4	5
Un élève arrive en classe avec un œil au beurre noir.	<input type="radio"/>				
Un élève ne fait plus ses devoirs depuis plusieurs jours.	<input type="radio"/>				
Un élève est toujours seul à la récré.	<input type="radio"/>				
A la cantine, une élève ne mange plus rien du tout depuis quelques jours.	<input type="radio"/>				
Un élève se met à pleurer en plein cours.	<input type="radio"/>				
Un élève toujours à l'heure arrive désormais en retard ou juste avant la sonnerie.	<input type="radio"/>				
J'apprends qu'un élève footballeur ne va plus aux entraînements depuis quelques semaines.	<input type="radio"/>				
Depuis trois semaines, une élève se plaint de maux de ventre et de tête.	<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 10 fois.	<input type="radio"/>				

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

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Pas du tout d'accord				Entièrement d'accord
	1	2	3	4	5
Je me sens capable de gérer des problèmes de cyberharcèlement.	<input type="radio"/>				

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

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Pas du tout d'accord				Entièrement d'accord
	1	2	3	4	5
Un élève arrive en classe avec un œil au beurre noir.	<input type="radio"/>				
Un élève ne fait plus ses devoirs depuis plusieurs jours.	<input type="radio"/>				
Un élève est toujours seul à la récré.	<input type="radio"/>				
A la cantine, une élève ne mange plus rien du tout depuis quelques jours.	<input type="radio"/>				
Un élève se met à pleurer en plein cours.	<input type="radio"/>				
Un élève toujours à l'heure arrive désormais en retard ou juste avant la sonnerie.	<input type="radio"/>				
J'apprends qu'un élève footballeur ne va plus aux entraînements depuis quelques semaines.	<input type="radio"/>				
Depuis trois semaines, une élève se plaint de maux de ventre et de tête.	<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 10 fois.	<input type="radio"/>				

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

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Pas du tout d'accord				Entièrement d'accord
	1	2	3	4	5
Je me sens capable de gérer des problèmes de cyberharcèlement.	<input type="radio"/>				

Je prodiguerais les conseils suivants aux victimes de cyberharcèlement... \*

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Jamais				Très souvent
	1	2	3	4	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"/>				
Eteindre son smartphone.	<input type="radio"/>				
Se confier à ses parents.	<input type="radio"/>				
Aller chez les adjoints de 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"/>				

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

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Pas du tout d'accord				Entièrement d'accord
	1	2	3	4	5
Ce n'est pas aux enseignants à gérer le cyberharcèlement.	<input type="radio"/>				

Conscience de l'existence de programmes de prévention \*

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Pas du tout				Tout à fait
	1	2	3	4	5
Je sais que des programmes de prévention existent dans le canton et dans mon établissement scolaire.	<input type="radio"/>				

Opinion sur la quantité de préventions dans le canton de Fribourg \*

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Pas du tout d'accord				Entièrement d'accord
	1	2	3	4	5
Il devrait y avoir plus de prévention contre le cyberharcèlement.	<input type="radio"/>				

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

Veuillez écrire votre réponse ici :

En Suisse, Suisse-romande ou dans le canton de Fribourg

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

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Pas du tout d'accord				Entièrement d'accord
	1	2	3	4	5
Un climat de classe positif.	<input type="radio"/>				
Une bonne communication parents-école.	<input type="radio"/>				
Une prévention qui touche spécifiquement les témoins (les spectateurs).	<input type="radio"/>				
Une interdiction des smartphones à l'école.	<input type="radio"/>				

Je suis.... \*

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Féminin  
 Masculin

Mon pourcentage de travail est de .... \*

● Seuls les nombres sont acceptés.

Veillez écrire votre(vos) réponse(s) ici :

J'enseigne depuis ... \*

● Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Moins de 5 ans  
 Entre 5 et 10 ans  
 Entre 11 et 20 ans  
 Plus de 20 ans

Âge: j'ai ... \*

● Seuls des nombres peuvent être entrés dans ce champ.

Veillez écrire votre réponse ici :

ans

Dans quel CO suis-je enseignant ? \*

● Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- La Tour-de-Trême  
 Marly  
 Morat  
 Sarine-Ouest

Je possède un smartphone \*

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui  
 Non

Je suis actif\* sur au moins un des réseaux sociaux suivant : (Facebook, Instagram, Snapchat, Youtube, Google+) \*

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui  
 Non

\*j'y vais tous les jours

J'ai un(des) enfant(s) adolescent(s) (11 à 16 ans) \*

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui  
 Non

Merci d'avoir répondu à ce questionnaire sur le cyberharcèlement scolaire.  
01.05.2019 – 13:14

Envoyer votre questionnaire.  
Merci d'avoir complété ce questionnaire.

## 8 Curriculum Vitae

### Francey Victor

Rte de l'Intyamon 271  
1663 Epagny  
079/382.79.56  
v.francey@co-sarineouest.ch

Nationalité : Suisse  
Né le 09.03.1992  
Etat civil : célibataire  
AVS : 756.6736.8814.89



### *Profil*

---

Poste d'enseignant au secondaire 1-DAES1  
Education Physique et Sportive, Mathématiques, Anglais  
Sens des responsabilités, capacité à mettre en confiance autrui, engagé et dynamique.

### *Formation*

---

Master DAES1 en cours à l'Université de Fribourg	2017-2019
Bachelor Bsc-Si (EPS, mathématiques, anglais) à l'Université de Fribourg	2014-2017
Passerelle DUBS avec maturité fédérale	2014-2014
Expérience professionnelle de charpentier chez RealSport, Rossens	2011-2013
Maturité professionnelle technique post CFC	2010-2011
Apprentissage de charpentier chez Scyboz-Frères SA, Pringy	2007-2010

### *Expériences professionnelles*

---

Stage M2 au CO de Sarine-Ouest	2018
Stage M1 au CO de Bulle	2017-2018
Enseignement au primaire, 7H à 30% sur 1 année scolaire	2016-2017
Stage de didactique au CO d'Estavayer-le-Lac	2016-2017
Remplacements au CO de La Tour-de-Trême, Bulle, Châtel-St-Denis, Sarine-Ouest	2015-2019
Ecole de langue anglophone en Nouvelle-Zélande	2013-2014

### *Compétences linguistiques et informatique*

---

Français :	langue maternelle
Allemand :	connaissances scolaire, niveau B1
Anglais :	connaissances scolaire, CAE, Université, niveau C1
MS-Office:	Word, PowerPoint, Outlook, Excel
Langage :	notions de base avec HTML, CSS, JavaScript

### *Autres activités*

---

Président du Taekwondo Club Bulle.  
Membre du club de Taekwondo Fribourg-Bulle depuis 20 années.  
Sportif d'élite Taekwondo avec participations aux championnats du monde, d'Europe, suisse, opens internationaux, participation aux Universiades du monde et d'Europe.  
J+S Ski Alpin + J+S sport scolaire + Brevet Plus Pool

### *Références*

---

M. Jérôme Maradan, adjoint au CO de La Tour-de-Trême, Rte de la Côte Sud 3D, 1636 Broc, 079 212 41 39  
M. Dieu Huy Song, Me de Taekwondo 7<sup>e</sup> Dan, Rte du Châtelet 8 1723 Marly, 079 775 33 04

## **9 Déclaration sur l'honneur**

Je, soussigné, déclare sur l'honneur avoir rédigé mon mémoire de Master seul et sans aide extérieure non autorisée.

Fribourg, le 24 juin,

Victor Francey