

Haute école de travail social Fribourg HETS-FR
Rte des Arsenaux 16a
1700 Fribourg

Le cyberharcèlement en milieu scolaire chez les adolescent-e-s en Suisse

Analyse des modalités de prévention et d'intervention du
travail social

TRAVAIL DE BACHELOR

Présenté par

Jade Vuagniaux et Nathan Terrier

En vue de l'obtention du Bachelor of Arts HES-SO en
Travail social

Fribourg – Janvier 2024

Remerciements

Nous tenons à remercier tout particulièrement les personnes ci-dessous pour leur soutien dans la réalisation de notre travail de Bachelor.

Notre directrice TB, madame Alexandra Afsary, pour son soutien, son ouverture, ses commentaires, ses conseils et son accompagnement.

Madame Caroline Naef Grisel, lectrice externe, pour sa motivation et son engagement à l'égard de notre travail.

Sylvana Paiva Loureiro et Xavier Tissot pour leurs relectures attentives, leurs conseils constructifs et leur bienveillance.

Toutes les personnes qui nous ont soutenues d'une manière ou d'une autre durant tout ce processus.

Table des matières

1	Introduction	5
2	Problématique	6
2.1	Introduction	6
2.2	L'adolescence	7
2.2.1	L'adolescence vue comme un processus multiforme	7
2.2.2	L'évolution des relations sociales	9
2.3	Adolescence et numérique (mode de relation avec les pairs et pratiques numériques)	10
2.3.1	L'utilisation du numérique chez les jeunes en quelques chiffres	10
2.3.2	La relation parents-enfant et le numérique	10
2.4	Harcèlement scolaire	11
2.4.1	Définition du harcèlement scolaire ou en milieu scolaire	11
2.4.2	Harcèlement sexuel	13
2.5	Le cyberharcèlement	13
2.5.1	Le cyberharcèlement, c'est quoi ?	13
2.5.1.1	Spécificités du cyberharcèlement	14
2.5.1.2	Formes de cyberharcèlement	15
2.5.1.3	Les conséquences du cyberharcèlement (sexuel)	17
2.6	Contexte légal et politique	17
2.6.1	Harcèlement entre pairs à l'école	18
2.6.1.1	Cyberharcèlement	19
2.6.1.2	Cyberharcèlement sexuel	19
2.7	Les travailleurs-euse-s sociaux-le-s en milieu scolaire	20
3	Question de recherche et finalités de la RDL	21
4	Les dispositifs méthodologiques et présentation des articles	22
4.1	Dispositifs méthodologiques	22
4.1.1	Critères de sélection	22
4.1.2	Extraction des contenus, analyse et rédaction	23
4.1.2.1	Méthodologie d'analyse des données extraites	23
4.1.2.2	Méthodologie pour la structuration de l'analyse	23
4.1.3	Champs de recherche des textes et mots-clés	24
4.2	Présentation des articles	24
4.2.1	Texte 1	24
4.2.2	Texte 2	25
4.2.3	Texte 3	26
4.2.4	Texte 4	27
4.2.5	Texte 5	28
5	Analyse	29
5.1	La mobilisation du réseau par le-la travailleur-se social-e	29
5.1.1	Prévention du cyberharcèlement : Approches collaboratives et ressources essentielles	29
5.1.2	Le rôle des professionnel-le-s dans le cadre scolaire	30
5.1.3	Le rôle des parents : Parents actifs, jeunes protégé-e-s	32
5.2	Identifier les outils à disposition pour sensibiliser les jeunes au cyberharcèlement	34
5.2.1	Des conditions favorables pour une prévention optimale	34
5.2.2	L'engagement/implication proactif des professionnel-le-s	35
5.2.2.1	Sous le prisme d'une perspective thérapeutique	36

5.2.2.2	Pour aller plus loin, quelques pistes d'interventions socio-thérapeutiques.....	37
5.2.3	Les facteurs de risques, bienfaits et obstacles de la prévention	37
5.3	Les dynamiques et conséquences du cyberharcèlement.....	38
5.3.1	Les motivations et les dynamiques des cyberharceleur-se-s.....	38
5.3.2	Les conséquences pour les harceleur-se-s.....	39
5.3.3	Les dynamiques pour les victimes	39
5.3.4	Du quotidien aux enjeux majeurs : comprendre les répercussions du cyberharcèlement sur les victimes.....	41
5.4	Conclusion de l'analyse et première ébauche de réponse à la question de recherche	42
6	Discussion	42
6.1	Introduction.....	42
6.2	Le harcèlement traditionnel et le cyberharcèlement, deux phénomènes interconnectés : prise en charge	43
6.3	La prévention, une histoire de réseau.....	44
6.4	Le corps médical, une ressource oubliée ?	45
6.5	Réponse à la question de recherche	47
7	Conclusion.....	48
8	Bibliographie	51
	Guide Social Romand. (s.d.). <i>Harcèlement sexuel, harcèlement psychologique (mobbing) et harcèlement de rue</i> . Consulté le 9 juillet 2023, à l'adresse :	53
9	Annexes	56
9.1	Annexe A : Modèle de Bronfenbrenner	56
9.2	Grille d'extraction	57
9.3	Utilisation de ChatGPT.....	58

1 Introduction

En novembre 2022, un article du journal suisse « 20 Minutes » relate que « près de 60% des femmes de 15 à 25 ans ont déjà été victime de cyberharcèlement et 39% d'entre elles ont déjà été menacées de violences sexuelles en ligne ». Concernant les 6 à 18 ans, ce sont déjà 20% d'entre eux et elles qui ont subi du cyberharcèlement (Ferrari, 2022). Des chiffres qui ont de raison d'alarmer la société en général et plus particulièrement les personnes qui gravitent autour des jeunes comme par les familles, les enseignant-e-s ou les travailleur-euse-s sociaux-les. D'ailleurs, comment penser le rôle du travail social auprès des jeunes en tenant compte de cette problématique du cyberharcèlement. Le travail social en milieu scolaire se développe ces dernières années (AvenirSocial, 2018) et il constitue une porte d'entrée dans l'accompagnement des jeunes dans les différentes problématiques rencontrées dans le cadre de leur environnement. Ainsi c'est sur le rôle des professionnel-le-s du travail social en milieu scolaire (TSS) que nous porterons en particulier notre attention dans cette recherche.

C'est dans cette idée d'étudier un sujet récent et actuel comme le cyberharcèlement où la pertinence, voire l'urgence d'y consacrer davantage d'études se fait ressentir, compte tenu des chiffres mentionnés ci-dessus. Il est pour nous très important de pouvoir questionner et discuter la place, ainsi que les outils du-de la professionnel-le du travail social dans la prévention du cyberharcèlement, mais aussi dans l'intervention et l'accompagnement.

Il a donc été conclu que notre étude se porterait sur le cyberharcèlement chez les adolescent-e-s en Suisse. Toutefois, comme expliqué ci-dessus, ce qui nous intéresse plus particulièrement dans ce sujet, c'est le fond et la forme de la prévention et l'intervention du travail social auprès des adolescent-e-s en Suisse. C'est pourquoi, après plusieurs recherches et un développement que vous trouverez au chapitre deux de ce plan de revue de littérature, notre choix s'est arrêté sur la question suivante : « Quelles sont les modalités dont dispose le-la travailleur-se social-e en milieu scolaire pour prévenir et intervenir contre le cyberharcèlement entre pairs auprès des adolescent-e-s en Suisse ? »

Concernant nos motivations pour ce sujet, Nathan a commencé son parcours professionnel par un apprentissage en informatique et il a également développé une passion pour le numérique. C'est pourquoi, à travers ce travail, son intérêt est d'approfondir ledit thème afin d'arborer une meilleure compréhension des enjeux qui gravitent autour de l'utilisation du numérique des adolescent-e-s et d'en apprendre plus sur les risques qu'ils et elles encourent. Du côté professionnel, il a pour objectif de travailler avec ce public-là et souhaiterait élargir sa compréhension quant au rôle du travailleur social/animateur dans les risques liés à l'utilisation du numérique et d'acquérir une forme d'expertise à ce sujet. Pour Jade, cela fait quelques années qu'elle a découvert des comptes Instagram tenus par des sexologues ou sexothérapeutes (@orgasme_et_moi ; @wicul, etc.) proposant des conseils pour une éducation sexuelle positive. Ces derniers, riches en contenus tels que le consentement, la masturbation féminine et masculine, les sextoys, etc., lui ont permis d'approfondir ses connaissances critiques quant au vaste domaine de la sexualité. Actuellement dans l'option d'assistante sociale, elle souhaiterait par conséquent en apprendre davantage quant aux éventuels outils de prévention et/ou d'intervention dans le domaine de l'accompagnement, par exemple. En effet, son souhait étant de travailler au sein de l'association Solidarité femmes et centre LAVI, cela lui permettrait d'appréhender la réalité du terrain quant au rapport numérique des bénéficiaires.

Il nous paraît essentiel d'appréhender ce sujet rapidement et intimement avec une attitude réfléchie, respectueuse et informée, afin de naviguer au plus près des adolescent-e-s dans ce paysage numérique en constante évolution.

Dans la continuité de notre travail, nous examinons de manière plus approfondie différents aspects de notre problématique, tels que l'adolescence et son interaction avec la dimension numérique, ainsi qu'avec la dimension des pairs, le harcèlement scolaire et enfin, le cyberharcèlement. Par la suite, nous clarifions le contexte légal associé à ces problématiques et nous explorons le rôle, ainsi que les compétences nécessaires pour un-e travailleur-se social-e en milieu scolaire.

La deuxième partie de ce travail porte sur l'analyse. Dans cette dernière, différents éléments provenant de cinq textes scientifiques sont mis en tension. Cette mise en tension est réalisée sur la base de trois sous-objectifs que sont la mobilisation du réseau par le-la travailleur-euse social-e, les outils à leur disposition pour sensibiliser les jeunes au cyberharcèlement et les dynamiques, ainsi que les conséquences du cyberharcèlement.

La troisième section est, quant à elle, dédiée à la discussion. Ce chapitre consiste à intégrer les résultats de l'analyse en les contextualisant à l'aide de la problématique. De plus, une certaine prise de distance est effectuée afin de replacer ces derniers dans un cadre plus élargi. Des suggestions de changements de pratique ou de projets à initier pour la pratique professionnelle sont également amenées.

En conclusion, nous résumons l'ensemble de notre travail de Bachelor en mettant en évidence les éléments clés de notre travail.

2 Problématique

2.1 Introduction

Afin de poser une base, il est important de définir le terme « numérique ». Didier Dubasque (2019), membre du Haut Conseil du Travail Social (HCTS) en France, propose une définition : « le numérique représente toutes les applications qui utilisent un langage binaire qui classe, trie et diffuse des données. Ce terme englobe les interfaces, smartphones, tablettes, ordinateurs, téléviseurs, ainsi que les réseaux qui transportent les données. Il envisage à la fois les outils, les contenus et les usages » (p. 17). On peut donc imaginer la portée et l'importance de l'influence massive du numérique sur la population et plus particulièrement sur les générations qui n'ont jamais connu autre chose qu'un monde connecté. Selon Jaslin (2016), la transformation numérique que vit la société depuis quelques années et son développement massif perturbent et chamboulent de nombreux aspects de cette dernière comme son économie, le lien social, le vivre ensemble, la sécurité ou les délimitations de l'intimité. Ainsi, ce domaine est un terrain d'études tout à fait pertinent pour comprendre les transformations sociales. Les personnes nées après les années 2000, qui ont grandi dans ce contexte et bénéficiés de ces technologies, font face à des phénomènes qui prennent de nouvelles formes, comme le cyberharcèlement qui, avec les nouvelles technologies, ne s'arrête plus à la porte de leur domicile, mais s'immisce jusqu'à dans leur chambre d'adolescent-e. Avec une utilisation du numérique également renforcée dans l'éducation suisse (Grand Conseil genevois, 2021), sa présence se renforce encore dans le

quotidien de chacun-e. Entre une éducation numérique par les enseignant-e-s, par les parents et également par les pairs, où se trouve la place d'un-e éducateur-riche en milieu scolaire et quelle est sa marge de manœuvre pour intervenir et prévenir dans l'utilisation problématique du numérique ?

2.2 L'adolescence

Comme mentionné précédemment, les adolescent-e-s apparaissent être une catégorie de population particulièrement ciblée par le (cyber-)harcèlement. Les développements récents du champ du travail social en milieu scolaire en Suisse nous amènent à nous intéresser à la manière dont cette question est traitée et des potentialités pour son champ d'intervention. Avant d'aller plus loin dans le développement de notre problématique, tant du point de vue du (cyber-)harcèlement que du point de vue du travail social en milieu scolaire, il est pertinent de faire un bref état des lieux au sujet de l'adolescence. Il s'agit de dégager une définition mettant en évidence les enjeux essentiels de cette catégorie d'âge. En effet, nous mettrons en évidence que l'adolescence est un processus tant somatique, psychique que social (Foudrignier, 2015), que de ce moment spécifique de la socialisation, il est difficile d'en identifier un début et une fin. Finalement, nous porterons notre attention sur l'évolution des relations sociales ayant lieu à cette période de vie. Dans le développement de notre problématique, nous allons nous intéresser au public-cible des adolescent-e-s en Suisse.

2.2.1 L'adolescence vue comme un processus multiforme

Bien que le terme « adolescence » ait été présent au sein de la langue française depuis 1327, il n'a pas toujours représenté une étape distincte. En effet, comme le souligne Françoise Héritier (citée dans Foudrignier, 2015) : « Les enfants passaient directement du statut d'enfant à celui d'adulte ». Cette réalité était valable aussi bien dans la France de Louis XIV que dans les sociétés traditionnelles africaines. Par conséquent, on peut parler de l'émergence de la jeunesse ou de l'adolescence en tant que construction sociale et culturelle (Foudrignier, 2015). Aujourd'hui, d'après Marc Foudrignier (2015), le terme « adolescent-e » est beaucoup sollicité dans le champ du travail social. L'adolescence est d'ailleurs davantage rattachée à la psychologie, alors que le terme de « jeunes » se rattache davantage à la sociologie. De ce fait, nous solliciterons ces deux termes (« jeune » et « adolescent-e ») au sein de notre travail pour parler de personnes se situant dans cet âge transitoire. Selon Dadoorian (2007), le terme « adolescence » dérive du latin « adolescere », signifiant littéralement « grandir », en se référant plus précisément à son participe présent, ce qui se traduit étymologiquement par « celui qui est en train de grandir ». Cette définition vient appuyer le fait que l'adolescence peut être perçue non comme une étape avec un début et une fin, mais plutôt dans le sens d'un processus. En cela, on parle de processus multiforme. En d'autres termes, cette étape vise à aboutir à la maturation, qu'elle soit d'ordre sexuel, affectif, intellectuel et une fois la majorité atteinte, civique ou sociale (Foudrignier, 2015).

Selon le point de vue psychologique de la théorie piagétienne, l'adolescence est caractérisée par l'accès à l'intelligence opératoire formelle. C'est une étape, établie par Jean Piaget, dans l'évolution de la pensée d'un-e enfant qui marque notamment l'accès (vers 11-12 ans) à la pensée abstraite, à la pensée hypothético-déductive, multidimensionnelle, d'aller au-delà du réel et du tangible de ce monde (Da Conceição Taborda-Simões, 2005). Cannard (2019) nous

parle également d'un besoin de développement identitaire et d'un besoin d'appartenance chez l'adolescent-e, de son ajustement dans ses relations familiales à travers une quête d'autonomie, ainsi que dans sa relation aux pairs. Breton (2011) ajoute que certains comportements sont plus ou moins inhérents à l'adolescence. Par exemple, les comportements dits « à risques » sont composés d'un ensemble de comportements hétéroclites qui, symboliquement ou réellement, mettent la santé et l'intégrité du-de la jeune en péril (Breton, 2011). Toutefois, selon Cannard (2019), la prise de risque chez un-e adolescent-e est un comportement logique, qui participe à la construction de son identité (pp 302-303).

D'un point de vue sociologique, Metton-Gayon (2009) explique que l'adolescence est un concept n'ayant pas de définition à la fois stable et universelle. Elle affirme également que cet « âge de la vie » est une construction sociale « qui n'existe que dans les représentations et images qui lui sont associées » (p. 11). C'est-à-dire que cette période du développement de l'humain qu'est l'adolescence, entre l'enfance et l'âge adulte, n'est définie que par les représentations de la société. Ces dernières, ainsi que le rôle des jeunes et adolescent-e-s, se sont donc modifiés et ont évolué au cours des âges (Levi & Schmitt, citée-s dans Metton-Gayon, 2009) en fonction des attentes dans leurs rôles ou les représentations de la société dans laquelle elles et ils vivaient. O. Galland (citée-e dans Metton-Gayon, 2009) propose tout de même quatre étapes significatives d'un passage à l'âge adulte qui sont la fin des études, le début de la vie professionnelle, le départ du domicile parental et le mariage (p. 12). Ces critères peuvent, selon nous, toujours être d'actualité en 2023, même si le concept de « mariage » par exemple ne semble plus tout à fait refléter les pratiques sociales actuelles. Nous pourrions proposer le concept de concubinage pour remplacer l'idée du mariage qui serait apparemment de moins en moins pratiqué en Suisse depuis le début du XXI^e siècle (Office fédérale de la statistique [OFSP], 2022). Ces étapes participent à une transformation au sein des parcours de vie individuels, un passage à un nouveau statut avec des attentes sociales qui changent.

Grâce aux apports psychologiques de Piaget, soit que le début de l'adolescence coïncide avec différentes acquisitions de compétences cognitives et de Cannard, stipulant que l'adolescence est liée à une modification de fond et de forme de ses relations personnelles, ainsi qu'à l'apport sociologique de Metton-Gayon qui souligne que l'adolescence n'est définie que par les représentations de la société et Galland qui définit les quatre étapes significatives du passage à l'âge adulte, il est désormais possible d'un peu mieux comprendre la période qu'est l'adolescence en la prenant comme un processus d'acquisition de compétences, de changements dans son environnement afin de pouvoir évoluer et, à terme, vivre complètement indépendamment. Il est toutefois nécessaire de rappeler qu'en Suisse, la majorité civile est fixée à 18 ans. Cela implique notamment une responsabilité civile à endosser. De plus, au niveau sociétal, son statut change complètement. Il y a donc une forme de déséquilibre entre le fait de devenir un adulte au terme du processus de l'adolescence et le statut d'adulte aux yeux de la loi. De même, cela revient à questionner une tension existante entre les risques encourus lorsque l'âge de 18 ans est atteint et lorsque la personne est encore mineure d'un point de vue légal. En effet, un état des lieux sera effectué au point 2.5 Cadre légal où cet aspect sera davantage explicité.

2.2.2 L'évolution des relations sociales

L'adolescent-e ajuste et adapte ses liens sociaux en fonction de son besoin d'autonomie et d'appartenance. En effet, dans sa quête identitaire, elle ou il a besoin de trois réseaux de relation pour développer sa personnalité et son autonomie : « la relation avec les parents », « la relation avec des adultes autres que les parents » et « la relation avec ses camarades du même groupe d'âge [(ses pairs)] » (Cannard, 2019, p. 270). Dans cette revue de littérature, le réseau des pairs, ainsi que le rôle parents-enfants seront approfondis. Selon C. Cannard (2019), même si les relations entre pairs peuvent être identifiées dès l'entrée en crèche, elles prennent une tout autre valorisation et implication une fois le passage à l'adolescence. Dans cette continuité, les adolescent-e-s cherchent à appartenir à de plus en plus de groupes, de tailles différentes, de mixités différentes, de natures différentes, etc. (P. Ex. : groupe d'ami-e-s lié à l'école, un-e petit-e ami-e, etc.). Des recherches ont montré que « les relations significatives « passent » des parents aux amis puis aux petits amis, et ce sont ces affiliations-là qui sont les plus importantes aux yeux des adolescents dans certains domaines à certains moments » (Cannard, 2019, p. 271). On constate alors l'importance progressive que prennent les pairs comme « référence sociale privilégiée » pour un-e adolescent-e.

D'après Bozon (2012), l'enjeu central de cette période est la construction d'une « autonomie privée » via des relations avec les pairs, les relations amoureuses et sexuelles (Lagrange, cité-e dans Bozon, 2012). Pour le citer autrement et plus précisément, l'adolescence est un moment où se constitue une forme d'autonomie qui passe par une forme d'entre-soi caractérisée par la création de relations passant au travers des institutions familiales et scolaires. Ainsi, cette étape de la vie est marquée par une forme d'autonomie quant à la sphère familiale au niveau des relations amicales, alors que subsiste une dépendance économique (de Singly, 2010). D'une part, les adolescent-e-s ont une plus grande « autonomie relationnelle » (Metton-Gayon, 2009) et d'autre part, elles et ils ont de plus en plus de marge de manœuvre dans leurs choix quotidiens (vestimentaires, activité extrascolaire, sortie, etc.) (Galland, cité-e dans Metton-Gayon, 2009). Tous ces signes apportent aux jeunes « le sentiment de prendre possession de leur vie, de s'éloigner de l'enfance pour s'affirmer comme des individus singuliers et différents de leurs parents » (Metton-Gayon, 2009, p. 102). Comme le souligne Metton-Gayon (2009), c'est en prenant en compte cette tension entre la grande autonomie dont aspirent les adolescent-e-s et la réelle latitude que leur laissent les adultes qu'il est possible de comprendre « le fort succès du téléphone portable et d'Internet et surtout les enjeux identitaires auxquels ils sont associés » (p. 102). Comme poursuit l'auteurice, ces outils donnent l'occasion aux adolescent-e-s d'être en communication avec leurs pairs, grâce à des références communes, tout en mettant les parents à distance.

Ainsi, l'adolescence peut être perçue comme une période située entre l'enfance et l'âge adulte. Cette dernière comporte alors plusieurs dimensions qui lui sont propres et qui la caractérise, telles que l'indépendance émergente sur certains plans sociaux, notamment celui de la famille. De plus, cette autonomie relationnelle dont parle Metton-Gayon (2009), vient souligner le fait que les relations sociales des jeunes vont passablement évoluer durant cette période riche en changements. Les relations aux pairs qui s'arrêtaient jusque-là aux parents et aux ami-e-s, s'élargissent ensuite pour laisser place au développement des relations amicales, ainsi qu'aux relations amoureuses et sexuelles. Durant ce processus d'adolescence, le numérique va lui aussi faire son apparition.

2.3 Adolescence et numérique (mode de relation avec les pairs et pratiques numériques)

2.3.1 L'utilisation du numérique chez les jeunes en quelques chiffres

L'étude « JAMES » réalisée tous les deux ans sur les habitudes des adolescent-e-s suisses en matière de loisirs et médias rapporte que 99% des adolescent-e-s suisses utilisent leur portable tous les jours ou plusieurs fois par semaine. Ce chiffre démontre la place du smartphone dans la vie d'un-e adolescent-e. Parmi les utilisations les plus fréquentes, celle des réseaux sociaux est la plus présente (91% des jeunes utilisent Internet pour les réseaux sociaux tous les jours ou plusieurs fois par semaine). D'autres formes d'utilisation d'Internet sont très présentes comme l'utilisation des portails vidéo (80%), regarder des films, documentaires ou séries en streaming (62%) ou surfer simplement (42%). Les deux objectifs principaux d'Internet sont l'information et le divertissement. Toutefois, il existe également des risques et des dangers dans l'utilisation d'Internet. Comme expliqué plus tôt, le processus de l'adolescence comprend certains comportements à risque qui pourraient faire mauvais ménage avec les dangers d'Internet. La moitié des jeunes interrogés durant l'enquête affirment avoir déjà été abordés en ligne par un-e inconnu-e avec des intentions sexuelles indésirables et un tiers affirme avoir déjà été incité au moins une fois par une personne étrangère à envoyer des photos érotiques d'eux et d'elles-mêmes. Des chiffres qui traduisent l'exposition des jeunes au harcèlement sexuel et cyberharcèlement (deux notions qui seront définis respectivement dans le chapitre 2.4.2 et 2.5) (Süss & al., s. d.). De plus, en comparaison avec les dernières versions de l'étude, le cyberharcèlement et le harcèlement sexuel se multiplient. Cela démontre l'intérêt d'une étude à revoir le rôle et l'intervention des travailleur-e-s sociaux-les afin de pouvoir réduire l'utilisation à risque d'Internet chez les adolescent-e-s suisses et tenter d'intervenir face à cette multiplication des cas de cyberharcèlement dans le but d'en réduire les conséquences sur les personnes et de tenter de la contrer.

Une partie de leur utilisation concerne tout de même la pornographie et le partage d'images et vidéos intimes. Selon l'étude JAMES (2022), 53% des jeunes questionné-e-s ont déjà regardé des vidéos pornographiques sur leur téléphone, tablette ou ordinateur, 41% ont déjà reçu des photos/vidéos érotiques/aguicheuses d'autres personnes sur leur téléphone ou leur ordinateur et 12% ont déjà envoyé des photos/vidéos érotiques/aguicheuses d'eux et d'elles-mêmes via leur téléphone portable ou leur ordinateur. Pour chacune de ces pratiques, plus les adolescent-e-s sont âgé-e-s, plus elles et ils utilisent ce type de pratique (Süss al., s. d.). Il est nécessaire de souligner que ces pratiques peuvent rapidement amener un-e individu-e, volontairement ou non, face à du contenu inadapté et pourrait donc être identifié comme un comportement à risque.

2.3.2 La relation parents-enfant et le numérique

Comme cité plus haut, l'adolescence peut être identifiée comme une forme de processus d'autonomisation du-de la jeune. Ce processus va impacter à peu près tous les domaines de la vie de la personne, dont ses relations sociales et familiales. Les parents, qui ont toujours été un soutien essentiel dans la vie de l'adolescent-e, sont, depuis l'avènement du numérique, chargés de fournir un accompagnement dans les pratiques numériques qui favorise leur épanouissement personnel. Ils sont également responsables de créer un environnement

social stable et rassurant pour faciliter le processus d'autonomisation (de Singly, cité-e dans Balleys, 2017).

Balleys (2017) explique que la relation de la famille avec le numérique peut autant être néfaste que bénéfique suivant son utilisation. Par exemple, si la relation de la famille face au numérique permet des moments de partage entre certain-e-s membres, cela permet de renforcer les liens entre eux et elles. A contrario, une utilisation massive et solitaire pourrait amener l'adolescent-e à une situation de surpoids, de solitude, de dépression (Gable & Lutz ; Hughes & al., cité-e-s dans Balleys, 2017) ou provoquer une baisse des résultats scolaires (Gentile & al., cité-e-s dans Balleys, 2017). En d'autres termes, la place du numérique au sein d'une famille semble désormais inévitable. Toutefois, le cadre d'utilisation et le sens donné peut influencer négativement la santé physique et mentale du-de la jeune en question, mais aussi renforcer les liens familiaux.

De plus, l'acquisition d'un *smartphone* ou d'un ordinateur portable à soi, étape à forte valeur symbolique, renforce l'autonomisation du-de la jeune (Balleys, 2017). On peut donc imaginer que cette acquisition va accélérer le processus d'autonomisation de ces jeunes adolescent-e-s, cependant, un *smartphone* représente aujourd'hui un nouvel outil de surveillance pour les parents qui peuvent désormais contacter leur enfant en tout temps et n'importe où. On constate donc une forme de paradoxe entre la liberté offerte par ces outils numériques avec la capacité d'atteindre n'importe quel-le membre du cercle familial tout en exigeant une hyper-connectivité qui restreint cette liberté (Balleys ; Lachance ; cité-e-s dans Balleys, 2017). Cette hyper-connectivité empêche d'une certaine manière l'enfant à prendre de la distance avec ses parents et à compléter ou terminer son processus d'autonomisation (Lachance, cité-e dans Balleys, 2017).

2.4 Harcèlement scolaire

Comme mentionné précédemment, dans la partie portant sur les adolescent-e-s et le numérique, le harcèlement scolaire est lui aussi touché par la cybervictimisation. Avant d'aborder la thématique du cyberharcèlement, il nous est paru intéressant de réaliser un bref état des lieux du harcèlement ordinaire, puis plus précisément du harcèlement en milieu scolaire. Afin d'étayer notre problématique, nous avons trouvé pertinent de mettre en tension des points de vue convergents et à contrario divergents sur le harcèlement. De ce fait, cette manière de procéder nous permet d'adopter une posture davantage critique. Ensuite, nous précisons notre visée sur le harcèlement sexuel défini à l'aide des propos de l'auteure Nicole Catheline (2015). De plus, il s'agira également de mettre en évidence les diverses formes qui en découle ainsi que de donner du sens à l'étude *JAMES*. Finalement, Bellon & Gardette (2010) viendront ajouter l'importance et l'influence que peuvent avoir la dimension des pairs dans le cas d'harcèlement scolaire.

2.4.1 Définition du harcèlement scolaire ou en milieu scolaire

Afin de comprendre quelles sont les réelles origines du harcèlement scolaire, passer par le terme d'harcèlement est essentiel. Les premiers à s'être emparés de ce sujet sont les pays du nord de l'Europe en raison de la relation entre ce phénomène et le taux élevé de suicides. Les précurseurs des travaux effectués à ce sujet proviennent d'ailleurs de ces pays. En 1973, il s'agit de P. Heinemann, psychiatre suédois, suivi d'un psychologue norvégien nommé D.

Olweus dans les années 1990. Ils ont d'ailleurs introduit le terme « bullying », signifiant littéralement « harcèlement », ou « school bullying » lorsque cela se produit dans le cadre scolaire (Catheline, 2009). En Suisse, on utilise également les termes d'intimidation et d'harcèlement. D'après le Service de la santé publique (SSP) du canton de Fribourg, près de 10% des élèves âgé-e-s de 15 ans sont touché-e-s par ce phénomène (2022). Une des composantes essentielles dans le concept de harcèlement est la répétition des actes de violence, comme le décrit Peter K. Smith (2002) :

« Une violence répétée (mais pas obligatoirement quotidienne) physique ou psychologique, perpétrée par un ou plusieurs élèves à l'encontre d'une victime qui ne peut pas se défendre car en position de faiblesse, l'agresseur agissant dans l'intention de nuire à sa victime » (Smith, cité-e dans Catheline, 2009, p.83).

Dans la même perception, Dan Olweus (1999), expose qu'« un élève est victime de violence [...] lorsqu'il est exposé de manière répétée et à long terme, à des actions négatives de la part d'un ou plusieurs élèves [...] » (Dan Olweus, cité-e dans Bellon & Gardette, 2017). Il est donc pertinent de relever dans les propos des divers-e-s auteur-e-s cité-e-s, que le concept d'intentionnalité fait bien partie d'une composante du harcèlement. Nous verrons par la suite au point 2.5 à l'aide la définition de la cyberintimidation de Belsey (cité-e dans Bellon & Gardette, 2017), que ledit concept peut également être transposé au cyberharcèlement.

Toutefois, dans l'ouvrage de Michele Elliott (2015), créatrice de la première association caritative au Royaume-Uni portant sur la prévention du harcèlement, le terme de répétition ne fait pas partie de sa définition. En effet, comme mentionné dans la suite de notre travail¹, M. Elliott (2015) décrit le harcèlement comme tel « [...] un seul événement violent peut avoir des conséquences tout au long de la vie de la victime ». Nous reviendrons sur les conséquences du (cyber-)harcèlement dans le sous-chapitre 2.5.1.3.

De plus, le harcèlement est divisé en trois principales catégories : les agressions physiques (telles que les coups, les crachats, l'arrachage de mèches de cheveux et les tentatives d'extorsion d'argent par la force), les agressions verbales (comme les insultes, les humiliations et le mépris) et enfin les exclusions et manipulations sociales (telles que le rejet, l'isolement, l'exclusion des groupes de jeu et de travail, ainsi que la propagation de rumeurs) (Catheline, 2009). Bellon et Gardette (2010) permettent d'ajouter la dimension des pairs. En effet, ces derniers soulèvent l'importance que les pairs peuvent avoir dans le phénomène d'harcèlement scolaire à travers l'attitude qu'elles et ils adoptent. En d'autres termes, le harcèlement peut être accentué ou le cas échéant réduit. Cependant, nous pouvons transposer cette affirmation au harcèlement sexuel étant donné qu'il peut potentiellement être vu comme « un prolongement » du harcèlement scolaire.

En conclusion, le harcèlement est généralement caractérisé par sa diversité, ainsi que sa fréquence, ce qui signifie qu'un-e élève est exposé-e à diverses formes de violences (Olweus, 1999).

¹ Voir en infra : 2.5.1.3 Les conséquences du cyberharcèlement (sexuel), p. 17.

2.4.2 Harcèlement sexuel

Comme mentionné précédemment², les notions de harcèlement sexuel et cyberharcèlement restent à définir. En effet, afin de comprendre réellement les chiffres produits par l'étude JAMES, il est paru pertinent d'appréhender leurs définitions.

En se basant sur les propos de l'auteure Catheline (2009), le harcèlement sexuel entre alors dans les deux premières catégories de brimades, soit les brutalités physiques et les violences verbales. Le harcèlement sexuel en milieu scolaire peut prendre différentes formes. Il peut être qualifié de direct et physique, tels que des gestes inappropriés, des attouchements ou des contraintes sexuelles, etc. Mais il peut également se manifester de manière plus subtile, à travers des propos vulgaires par exemple, sans que la victime ne montre explicitement de signes apparents de détresse auprès des adultes. Toutefois, le harcèlement sexuel peut également se produire de manière indirecte grâce à l'emploi des smartphones et des réseaux sociaux, incluant la diffusion de messages ou de photos détournées – prenant alors la forme de cyberharcèlement –, ainsi que la propagation de rumeurs concernant la sexualité des élèves (Romano, 2015).

2.5 Le cyberharcèlement

L'une des distinctions du cyberharcèlement par rapport au harcèlement traditionnel réside dans le fait qu'il ne se limite plus aux murs de l'école, mais s'étend désormais jusqu'à la sphère privée des adolescent-e-s. Nous mettrons ici en évidence l'enjeu de la diversité du numérique ainsi que des enjeux actuels s'y rattachant. Par la suite, nous aborderons plusieurs spécificités du cyberharcèlement, telles que l'accessibilité, l'anonymat, ainsi que la diminution de l'empathie. Ces dernières nous permettront de mettre en lumière les caractéristiques communes entre le harcèlement et le cyberharcèlement. Puis, nous nous pencherons, à l'aide de plusieurs auteur-e-s, sur les deux formes du cyberharcèlement (directes et indirectes). Il y sera démontré qu'une tension se crée entre l'intimité qu'on laisse aux jeunes, ainsi que nos limites d'intervention. De plus, nous verrons que l'enjeu de connaître les formes de cyberharcèlement reste un enjeu non négligeable quant à l'intervention qu'on peut apporter. Dans un second temps, le cyberharcèlement sexuel sera explicité. Pour finir cette partie, il nous est paru pertinent d'évoquer les conséquences qui découlent du cyberharcèlement, comme le bien-être de l'élève, l'anxiété, etc., ainsi que les stratégies s'y référant.

2.5.1 Le cyberharcèlement, c'est quoi ?

Une forme d'harcèlement en lien avec les nouvelles technologies est ce qu'on appelle, le cyberharcèlement. D'après Belsey (citée dans Bellon & Gardette, 2017), professeur et créateur d'un site portant sur l'intimidation et la cyberintimidation, le cyberharcèlement se définit comme tel :

« L'utilisation des technologies de l'information et de la communication (comme l'e-mail, le téléphone portable et les SMS, la messagerie instantanée, les pages Web personnelles) pour adopter délibérément, répétitivement et de manière agressive

² Voir en infra : 2.3.2 la relation parent-enfant et le numérique, p.10.

un comportement à l'égard d'un individu ou d'un groupe avec l'intention de provoquer un dommage à autrui » (p.19).

Tout comme dans le cas du harcèlement classique, les principales composantes de la définition ci-dessus incluent les concepts d'intentionnalité, d'agressivité, ainsi que l'asymétrie de pouvoir au sein de la relation entre la victime et l'agresseur-se ou les agresseurs-ses (Blaya, 2015). Cependant, en consultant diverses littératures, nous avons pu ressortir certaines spécificités propres au cyberharcèlement. Ces dernières seront explicitées dans les paragraphes suivants.

2.5.1.1 Spécificités du cyberharcèlement

2.5.1.1.1 Accessibilité

Depuis plusieurs années, les progrès technologiques, ainsi que l'avènement des réseaux sociaux donnent aux harceleur-se-s la possibilité de persécuter leurs victimes au-delà de l'environnement scolaire (dans l'école, sur le trajet pour s'y rendre, etc.). Ces derniers ont alors eu de fortes conséquences sur un système de harcèlement scolaire déjà très présent. En effet, les conversations effectuées en ligne, les commentaires, les SMS, ainsi que les publications de vidéos et/ou photos peuvent désormais être présents en tout temps et n'importe où sur les réseaux sociaux. Ce qui a pour conséquence de ne laisser aucun répit à la victime concernée. Elle peut alors ressentir constamment un sentiment d'insécurité (Romano, 2015). Au-delà des limites spatiales, il ne faut pas oublier que le cyberharcèlement ne possède pas non plus de limites temporelles. A travers les divers supports tels que le smartphone, l'ordinateur ou la tablette, la victime en question peut être harcelée vingt-quatre heures sur vingt-quatre (Blaya, 2013). Cette « hyper-exposition » va créer, pour reprendre les propos de Blaya, un lien asymétrique entre le-la harceleur-se et sa victime (Blaya, 2015). Comme nous l'avons vu précédemment, les caractéristiques du cyberharcèlement créent un champ supplémentaire d'intervention hors du cadre scolaire pour les travailleur-se-s sociaux-les.

2.5.1.1.2 Anonymat

Une autre spécificité du harcèlement est celle de l'anonymat. En effet, les protagonistes du harcèlement ordinaire ont pour leur part un espace géographique délimité, comme la salle de classe, les moyens de transports ou la cour de récréation. Toutefois, celui du cyberharcèlement se trouvent généralement plus éloigné. Cette absence de face-à-face entraînera des conséquences graves pour la victime et facilitera considérablement les actions de l'agresseur-se. Le fait d'être anonyme pour l'agresseur-se renforce un sentiment profond d'incertitude et d'ignorance, créant ainsi un climat d'insécurité extrême pour la victime. Sur les réseaux sociaux, cet anonymat se traduit par l'utilisation de pseudonymes, de faux comptes, même de fausses identités qui favorisent délibérément l'agression d'autrui. Que cela soit intentionnel ou non, le-la cyberharceleur-se qui se dissimule derrière un écran a du mal à évaluer la véritable portée de ses actions et ne peut pas toujours être conscient-e de la réaction émotionnelle de sa victime (Blaya, 2013).

2.5.1.1.3 Diminution de l'empathie

Le manque de face-à-face entre agresseur-se et victime peut avoir un impact tragique pour cette dernière. Comme mentionné précédemment, il est difficile d'établir une véritable

empathie du point de vue de l'agresseur-se, du fait qu'elle ou il ne peut avoir pleinement conscience de la réaction de sa victime. Bellon & Gardette (2013) soulignent que lorsque la distance spatiale entre le-la harceleur-se et la victime est importante, le désir de lui faire du mal est accentué. En effet, le support numérique marque une certaine distance diminuant le sentiment d'empathie qu'on peut éprouver envers autrui (Blaya, 2013). En reprenant les propos de Blaya concernant la définition du cyberharcèlement, l'auteure parle d'agressivité. De ce fait, cette dernière peut, dans certains cas, être une conséquence de la diminution d'empathie de l'agresseur-se envers sa victime.

Ang & Goh (2010), Menesini & al. (2013), Kubiszewski & al. (2013) (cité-e-s dans Blaya, 2018), parlent même « de compétences sociales dégradées » pouvant se manifester par de l'agressivité, de l'isolement ou encore des difficultés relationnelles chez les auteur-e-s de la cyberintimidation.

2.5.1.2 Formes de cyberharcèlement

Au vu de l'évolution et de la complexité du numérique, le cyberharcèlement comporte de multiples formes. Que cela soit à travers des insultes ou menaces par le biais des réseaux sociaux ou d'autres moyens de nuire à la personne, on distingue le harcèlement direct (où la victime peut être consciente) du harcèlement indirect (où la victime n'est pas consciente de l'agression) (Nissile & Demierre, 2017).

Concernant les agressions dites directes, il en existe là aussi une multitude. La première est celle qui se présente sous une forme verbale. Elle se traduit à travers des menaces et des insultes. Dans le cas du cyberharcèlement, ces dernières sont omniprésentes depuis l'apparition des réseaux sociaux et du numérique. Auparavant, le domicile était considéré comme un lieu de sécurité pour les élèves qui se faisaient harceler, il donnait une délimitation claire au harcèlement. Or, depuis l'apparition du numérique, les menaces et insultes poursuivent la personne harcelée jusque dans sa sphère intime, comme sa chambre, par exemple. En Suisse, les canaux les plus mobilisés par ces pratiques sont avec 39% les réseaux sociaux, suivis de près par la messagerie (SMS, WhatsApp) avec un pourcentage de 33% (Hermida, 2019). Le deuxième type d'agression directe, elle aussi présente sur les réseaux, est ce qu'on appelle le « sexting ». Patchin & Hindija (2012) définissent le sexting comme de « l'envoi ou de la réception d'images ou de vidéos sexuellement explicites ou sexuellement suggestives par l'intermédiaire d'un téléphone portable ». En Suisse, l'étude James (2018) ajoute dans sa définition du sexting que les contenus érotiques proviennent de l'émetteur-riche. Selon Suter & al. (2018), 12% des adolescent-e-s ont auparavant envoyé des vidéos ou photos érotiques d'eux ou d'elles-même, ainsi que 40% des jeunes ont déjà réceptionné des contenus érotiques sur leur supports numériques (smartphone ou ordinateur). Généralement, les menaces et insultes sont dirigées vers des individu-e-s possédant des caractéristiques physiques ou culturelles divergentes de celles de leur(s) agresseur-se(s) ce qui nuit indéniablement au bien-être, ainsi qu'à la sécurité de la victime (Willard, 2007). Ces insultes peuvent viser des individu-e-s particuliers ou des groupes spécifiques. Un exemple est le concept de « slut-shaming » (faire honte aux salopes), développé par des féministes canadiennes et américaines, qui consiste à stigmatiser les femmes qui s'habillent de manière sexy ou provocante, les jugeant comme ne correspondant pas à la pureté féminine.

D'ailleurs, il existe également un autre concept qui se nomme « flaming ». Ce dernier est utilisé pour décrire une situation où deux personnes s'insultent mutuellement à travers des messages ou sur les réseaux sociaux. Cela implique l'échange d'insultes, souvent vulgaires et menaçantes, créant ainsi un climat conflictuel.

De ce fait, tout cela vient renforcer une des spécialités du cyberharcèlement mentionnée ci-dessus, celle de l'intentionnalité. Néanmoins, le « flaming » n'est pas toujours perçu comme du cyberharcèlement (Williard, 2007). Par conséquent, il nous paraît pertinent de relever qu'il constitue selon nous, un réel enjeu. A savoir, à quel moment est-il précisément opportun d'agir et d'intervenir dans ce genre de situation pour un-e professionnel-le du travail social ?

Un quatrième exemple d'agression directe est ce qu'on appelle en anglais le « happy slapping », qui se traduit en français par vidéolynchage. Cette dernière implique de prendre en vidéo ou en photo une agression physique d'une personne, puis de la diffuser à travers les réseaux sociaux ou par message (Blaya, 2013). En septembre 2020, en France, une jeune collégienne en a fait les frais. Son agression a été filmée puis diffusée sur les réseaux sociaux, reprise par TF1 info (Fauroux et de Araujo, 2020). Christian Papilloud, sociologue, explique que le phénomène « happy slapping » a émergé à la fin des années 1990. Coïncidence ou non avec l'apparition des premières technologies ?

Concernant les agressions qualifiées d'« indirectes », nous approfondirons une des formes existantes, celle de « l'outing », qui signifie révélation en français. Il s'agit de divulguer des informations personnelles, parfois gênantes, à des tier-e-s en utilisant des outils numériques (Kowalski & al., 2012). Williard (2007) stipule que le genre de contexte où a lieu l'outing est souvent celui d'une séparation amoureuse où la blessure émotionnelle est présente.

Ce qu'il faut retenir de ces nombreuses formes de cyberharcèlement, c'est qu'il ne peut pas se réduire à des envois de messages malveillants au moyen d'un smartphone ou d'un ordinateur, mais qu'il comporte de multiples facettes. En tant que futur-e-s professionnel-le-s du travail social, il est important de connaître ses diverses formes de cyberharcèlement afin d'adopter une prévention la plus adéquate possible.

2.5.1.2.1 Cyberharcèlement sexuel

Le harcèlement sexuel dans le cadre scolaire peut se présenter sous une forme directe et physique accompagnée parfois par des gestes déplacés, des contraintes sexuelles, etc. (Romano, 2015). Le cyberharcèlement sexuel peut également se téléporter en dehors de la cour d'école. Ce dernier peut se décliner sous forme d'harcèlement moral, c'est-à-dire tout ce qui relève du verbal. Il peut se présenter à travers des insultes répétées, des menaces, des moqueries, des surnoms dévalorisants, etc. (Catheline, 2009).

Toutefois, le cyberharcèlement peut, en plus des formes évoquées précédemment, être d'ordre sexuel. Ce dernier peut lui aussi se décliner sous diverses formes comme le sexting ou encore l'outing. Quant aux outils numériques, ils sont multiples : réseaux sociaux, SMS, mails, etc. Selon les recherches actuelles, une évolution a eu lieu. En effet, les SMS ainsi que les réseaux sociaux sont aujourd'hui les canaux privilégiés pour le cyberharcèlement (Mascheroni & Olafsson, 2014).

D'après l'étude JAMES (2022), le harcèlement sexuel et le cyberharcèlement restent problématiques. Selon l'enquête de 2022, environ la moitié des adolescent-e-s ont été victimes d'harcèlement sexuel en ligne au moins une fois, par rapport à 19% en 2014. Ces chiffres nous démontrent une fois encore qu'il est nécessaire d'agir afin d'empêcher une hausse perpétuelle du cyberharcèlement, ainsi que du harcèlement sexuel chez les jeunes et que cette thématique concerne directement les professionnel-le-s.

2.5.1.3 Les conséquences du cyberharcèlement (sexuel)

Le cyberharcèlement possède de nombreuses similitudes au harcèlement ordinaire (Kubizewski & al., 2013). C'est pourquoi nous nous sommes basé-e-s sur les conséquences du harcèlement afin de les transposer dans le cyberharcèlement. Blais (cité-e dans Blaya, 2018) a mené une étude longitudinale démontrant que le bien-être global des victimes de harcèlement ainsi que des agresseur-se-s se retrouve atteint. De plus, il précise que sur du long terme, ce dernier est affecté de manière plus considérable lorsqu'il s'agit d'un cas de cyberharcèlement que pour le harcèlement classique. Mishna & ses collègues (cité-e-s Blaya, 2018) viennent appuyer ce fait par rapport au sentiment d'insécurité ressenti davantage chez les élèves victimes de cyberviolence. Ces dernières révèlent ressentir divers sentiments tels que la tristesse, la colère, la peur, la honte, ainsi qu'une anxiété plus grande que les jeunes qui ne sont pas harcelé-e-s (Juvonen & Gross ; Rémond & al., cité-e-s dans Blaya, 2018).

L'impact sur les deux sexes (filles et garçons) est cependant différent. Les filles ont une vision davantage problématique des cyberviolences par rapport aux garçons (Agatson & al., 2007, cité-e-s par Blaya, 2018). De même que les filles sont plus touchées par le cyberharcèlement (Kowalski & Limber, 2013). D'ailleurs, Jackson & al. (2009) arrivent à la conclusion que les idées suicidaires sont elles aussi plus importantes chez les filles que chez les garçons. Néanmoins, que ce soit du côté des auteur-e-s ou des victimes, les garçons sont plus sujets aux problèmes d'ordre psychologiques, scolaires et physiques (Kowalski & Limber, 2013). D'après Smith & al. (cité-e-s dans Blaya, 2018), les élèves affirment que l'une des stratégies la plus efficace pour lutter contre les cyberviolences est de se confier à quelqu'un. Pourtant, garder le silence est de mise dans 46% des cas de victimes touchées par le cyberharcèlement, par crainte de répression de la part des agresseur-se-s (Blaya, 2015).

2.6 Contexte légal et politique

Comme mentionné précédemment³, l'étude JAMES (2022) nous démontre que le harcèlement sexuel et le cyberharcèlement demeurent problématiques. En effet, selon leur enquête réalisée en 2022, le harcèlement sexuel en ligne touche au moins une fois la moitié des adolescent-e-s en Suisse. Ce chiffre se montre d'autant plus alarmant étant donné qu'en 2014, il s'élevait à 19%. De ce fait, il est paru pertinent et nécessaire d'évaluer les éléments pénaux déjà mis en place au niveau étatique, ainsi que de définir quelles pratiques sont reconnues comme illégales et lesquelles sont encore ignorées. En ce sens, cette partie présente un état des lieux du contexte légal et politique concernant le harcèlement et le cyberharcèlement en milieu scolaire (ou non), afin de connaître les droits actuellement reconnus des adolescent-e-

³ Voir en infra : 2.5.1.2.1 le cyberharcèlement sexuel, p. 16.

s en Suisse. En ce sens, l'objectif est alors de se documenter afin de pouvoir, à terme, informer et utiliser ladite documentation à des fins professionnelles dans le domaine du travail social.

Avant de regarder les droits applicables aux adolescent-e-s, il nous est paru pertinent de mettre en lumière la tension existante lorsqu'on est mineur-e ou qu'on atteint l'âge de 18 ans révolu (majorité). Afin de reprendre les propos de Levi & Schmitt (cité-e-s dans Metton-Gayon, 2009)⁴, cette dernière nous rappelle bien que l'adolescence est perçue comme une construction sociale et, de ce fait, définie par les représentations de la société. D'après le Guide social romand (s.d.), les mineur-e-s ne sont généralement pas considéré-e-s comme suffisamment matures sur le plan légal afin que chaque action qu'elles et ils entreprennent ait systématiquement des conséquences juridiques. En d'autres termes, au niveau théorique, « le mineur capable de discernement n'a pas la capacité civile active » (Guide social romand, s.d., p. 1).

2.6.1 Harcèlement entre pairs à l'école

Afin de traiter cette dimension, nous nous sommes appuyé-e-s sur le concept de dignité qui semble être au cœur des avancées de la Convention des droits de l'enfant (CDE) d'après Jean Zermatten, juriste suisse (Jaffé & al., 2013). Ce dernier a effectué un travail d'analyse à propos des violences réprimées par les lois internationales. Le constat a été que cette valeur de la dignité revient constamment au sein de la CDE. Michel Lachat, auteur lui aussi de l'ouvrage portant sur le harcèlement entre pairs, se questionne alors de savoir si les lois suisses respectent de ce fait, la dignité de l'enfant (cité-e dans Jaffé & al., 2013).

Au niveau de la Constitution fédérale, qui forme le droit le plus élevé en Suisse, aucun article ne figure à propos de la problématique du harcèlement, il en va d'ailleurs de même pour la CDE. Cependant, les notions de protection ainsi que de respect figurent à la fois dans la Constitution et également dans la CDE. Au niveau juridique, les droits fondamentaux se réfèrent aux droits auxquels tout enfant a le droit de revendiquer. Il s'agit des droits suivants :

- Art. 7 Dignité humaine
- Art. 8 Égalité
- Art.10 Droit à la vie et liberté personnelle
- Art.11 Protection des enfants et des jeunes
- Art.13 Protection de la sphère privée
- Art.124 Aide aux victimes (Jaffé & al., 2013)

Au niveau du code pénal (CP) suisse, on remarque qu'il ne traite non plus spécifiquement la question du harcèlement et cela fait débat. En effet, à la lecture de ce compte-rendu de la motion 18.4049 portant sur le harcèlement sexuel proposée par l'ancien membre du groupe socialiste Reynard le 28 septembre 2018, il semble que les actes d'harcèlement sexuel sont couverts par l'art. 198 du CP (motion 18.4049 sur [le harcèlement sexuel. De graves lacunes à combler], 2018). La raison de ces lacunes au niveau pénal, est simplement le fait qu'il n'existe à ce jour, aucune définition claire et précise du harcèlement sexuel. Alors que selon ce dernier, la nécessité d'une base légale claire est requise afin de réprimer un comportement déterminé (ibid). L'absence d'une définition au niveau légal des termes d'« harcèlement

⁴ Voir en infra : 2.2.1 l'adolescence vue comme un processus multiforme, p.7.

sexuel » et de « cyberharcèlement » constitue une réelle problématique. Par conséquent, « le comportement socialement répréhensible, n'est [de ce fait] pas pénalement puni » (ibid.). Le Parlement aurait cependant eu l'opportunité de donner réponse à la motion 18.4049 car le Conseil fédéral constatait l'utilité d'appliquer l'art. 198 du CP dans les cas de transmission de photos et/ou vidéos, plus particulièrement dans les cas de cyberharcèlement (motion 20.4615 sur [le harcèlement sexuel. Clarification dans le code pénal], 2020). Mais n'ayant pas donné réponse dans le délai imparti des deux ans, cela n'a pas donné de suite.

2.6.1.1 Cyberharcèlement

Le cyberharcèlement et les appels à la violence en ligne sont répréhensibles, bien que ces délits ne soient pas expressément couverts par une disposition distincte du Code pénal comme nous l'avons observé précédemment. Le Code pénal réprime également les insultes (Art.177), la diffamation (Art. 173), les calomnies (Art. 174) et les menaces (Art.180). Ces dispositions s'appliquent également aux déclarations faites en ligne ou sur les plateformes de médias sociaux.

Cependant, dans un communiqué du Conseil fédéral, il est stipulé que la violence numérique est délimitée par plusieurs aspects. Notamment ceux de la pornodivulgateion, de la sextorsion, du discours de haine, mais également le fait de menacer, ainsi que de publier des images. Le Conseil fédéral conclut dans son rapport que les lois actuelles sont suffisantes pour punir adéquatement ce comportement, qu'il se produise en ligne ou dans la vie réelle. Toutefois, nous avons vu précédemment, notamment à travers les propos de Jean Zermatten (Jaffé & al., 2013), que des avis divergents subsistent sur la question. Concernant les autres formes de violence, la seule qui n'est pas réprimée par la loi en vigueur est la diffusion non consentie de photos ou de vidéos embarrassantes ou indécentes, à condition que leur contenu ne soit pas pornographique et que les circonstances ne laissent pas supposer une atteinte à l'honneur. En revanche, dans le cas où l'auteur-e agit à maintes reprises et en résulte ainsi à du tort à la victime, la jurisprudence permet déjà de le-la punir (Conseil fédéral, 2022).

En outre, un nouveau droit concernant les dispositions pour la protection des données entre en vigueur le 1^{er} septembre 2023. Celui-ci a pour objectif d'améliorer considérablement l'application du droit. En d'autres mots, si des entités privées basées à l'étranger manipulent des données personnelles relatives à des individu-e-s en Suisse, elles seront tenues de nommer un-e représentant-e en Suisse, ce qui permet de contacter ce-tte représentant-e en cas de violation de la vie privée causée par un contenu hébergé sur ladite plateforme (Conseil fédéral, 2022).

2.6.1.2 Cyberharcèlement sexuel

D'après le cadre légal en Suisse, la loi tolère qu'un « mineur âgé de 16 ans ou plus qui produit, possède ou consomme, avec le consentement d'un autre mineur âgé de 16 ans ou plus, des objets ou des représentations au sens de l'al.1 qui les impliquent » (art. 197, ch. 8 CP). Or, ceci n'est pas permis avant l'âge de 16 ans, étant donné que l'art. 197 du Code pénal (CP) « interdit de produire, consommer, posséder, diffuser, montrer et rendre accessible des fichiers à caractère sexuel mettant en scène des mineurs » (Code pénal suisse du 21 décembre 1937

[CP]). Par exemple, les nues⁵ en font partie. La caractéristique des nues est que cela ne fait pas partie de l'industrie de la pornographie (Blécot & al., 2022, s. d.). Ce qui peut se résumer au fait qu'il est punissable au niveau juridique de garder ou de partager avec quiconque une image à caractère pédopornographique.

2.7 Les travailleurs-euse-s sociaux-le-s en milieu scolaire

Les professionnel-le-s du travail social en milieu scolaire (TSS) proposent un service socio-éducatif qui soutient les élèves dans leurs problèmes quotidiens qui concernent directement ou indirectement le cadre scolaire. AvenirSocial, l'association professionnelle suisse du travail social, a fixé quelques objectifs pour les TSS :

- « Soutenir et accompagner les enfants et les jeunes dans leur intégration scolaire et sociale »
- « Favoriser le climat scolaire »
- « Mobiliser les compétences parentales et familiales »
- « Soutenir l'école dans son mandat d'éducation et de formation »
- « Collaborer avec les intervenants-e-s du réseau » (AvenirSocial, 2016)

Ces objectifs sont les grandes lignes des attentes vis-à-vis d'un-e TSS en Suisse. Les cantons sont libres d'interpréter selon leur point de vue et leurs besoins afin de créer un cahier des charges adapté. Par exemple, dans le canton de Fribourg, le cahier des charges officiel du canton explicite les missions du TSS qui sont identiques aux objectifs cités plus haut. Dans la pratique, les services des TSS peuvent se diviser en trois dimensions principales, qui sont les services de conseils, d'intervention et de prévention. Elles et ils se retrouvent donc à intervenir ou prévenir sur différents sujets comme les violences (familiales, harcèlement et cyberharcèlement, etc.), la consommation (substances licites et illicites), décrochage scolaire et de multiples autres situations dans lesquelles un-e jeune peut être en difficulté. La position du TSS, qui se situe entre les élèves, le corps enseignant, la direction et les parents, lui permet de se présenter comme une personne ressource pour chacune de ces parties. Elle ou il peut prendre le rôle de médiateur-riche entre certaines de ces parties, ainsi que les rediriger vers d'autres soutiens externes comme les services sociaux, divers professionnel-le-s de la santé et du social, etc. Afin de mobiliser le réseau, les TSS ont la possibilité de participer aux colloques d'établissement, d'organiser des soirées à thèmes pour les parents, de travailler en groupe avec les jeunes, d'intervenir directement dans les classes, d'inviter des services tiers à intervenir, d'organiser des projets, etc. De plus, les TSS garantissent la confidentialité et facilitent au maximum l'accès à leur service, en respectant les modalités de l'établissement scolaire concerné (AvenirSocial, s. d.). La proximité de ces professionnel-le-s directement à l'intérieur des locaux permet une prise en charge rapide et efficace des élèves. L'objectif étant que l'accès aux différents services soit le plus simple et rapide possible (État de Fribourg, 2022).

Dernièrement, on pouvait retrouver différents programmes de prévention dans certaines écoles du canton de Vaud concernant notamment les conduites addictives, la diversité, la

⁵ « Ce sont des transmissions de contenus exposant des corps ou diverses parties du corps dénudé complètement ou partiellement et également sexualisé en dehors du circuit de production et de distribution de l'industrie pornographique » (Blécot & al., 2022, p. 148).

santé mentale, les premiers secours, etc. Ce sont donc des services utilisés et investis également par les autorités (dans ce cas-là, un service étatique permet d'évaluer et d'attribuer des montants pour soutenir la réalisation de ces projets) (État de Vaud, s. d.).

En conclusion, un-e TSS se doit d'être disponible, facile d'accès, ouvert-e et d'avoir la capacité de s'adapter aux différentes dynamiques de l'établissement scolaire auquel elle ou il appartient. Dans le but d'intervenir ou prévenir le cyberharcèlement, le TSS peut utiliser le réseau de l'école, d'un-e jeune ou plusieurs jeunes, mais également mettre en place des projets, intervenir directement dans les classes, de manière individuelle, en groupe, etc. C'est une personne ressource pour tout le cercle scolaire et permet de soulager la direction, les parents, ainsi que le corps enseignant en apportant un soutien lors de situations complexes rencontrées par les élèves.

3 Question de recherche et finalités de la RDL

Informé-e-s des multiples formes que prend le cyberharcèlement, des enjeux et après avoir mis en lumière les spécificités de la période de l'adolescence, nous avons souhaité comprendre quelle était la marge de manœuvre d'action et d'intervention des travailleur-se-s sociaux-les. Nous avons donc formulé une question de recherche comme telle : « Quelles sont les modalités dont dispose le-la travailleur-se social-e en milieu scolaire pour prévenir et intervenir contre le cyberharcèlement entre pairs auprès des adolescent-e-s en Suisse ? »

L'idée autour de cette question de recherche est de chercher à comprendre la marge de manœuvre du-de la travailleur-se social-e, ses outils, ses possibilités d'intervention pour détecter, prévenir et intervenir contre le cyberharcèlement auprès des jeunes. Nous allons tenter d'apporter un regard nouveau sur le phénomène et dégager ou approfondir de nouvelles pistes de prévention et d'intervention.

Afin de continuer à préciser cette question de recherche, nous avons défini trois sous-objectifs en lien avec des éléments saillants de notre problématique :

Comprendre les modalités du travail en réseau par le-la travailleur-se social-e afin de prévenir et intervenir contre le cyberharcèlement.

L'un des premiers axes sur lequel nous souhaitons nous concentrer est l'utilisation du réseau dans la prévention et l'intervention contre le cyberharcèlement. Nous avons constaté les multiples possibilités de collaboration que les TSS peuvent mettre en place afin d'intervenir auprès des élèves. Nous souhaitons déterminer, dans un premier temps, si ces outils peuvent être utilisés pour intervenir dans les situations de cyberharcèlement, puis, dans un deuxième temps, s'il est possible d'agir sur le-la harceleur-se et sur la victime grâce à leur réseau respectif. Il est possible de mobiliser les pairs, les parents, les enseignant-e-s, les membres d'une fratrie, les intervenant-e-s externes, etc. Quelles sont donc les possibilités pour le-la TS ? Quelle est sa marge de manœuvre dans l'inclusion d'une personne tierce dans la situation d'un-e élève ? De multiples questions découlent de cette première et de ce fait, nous souhaitons approfondir cette dimension.

Identifier les outils à disposition pour prévenir et sensibiliser les élèves quant au cyberharcèlement.

Comme cité au chapitre 2.7, il existe une multitude d'outils différents qui pourraient être utilisés pour prévenir le cyberharcèlement. La question ici est de relever si certains ont déjà pu prouver leur utilité, de définir les conditions nécessaires pour les mettre en place (utilisation d'un film, échange avec des personnes, exposition, médiation par les pairs, etc.), de définir différentes stratégies de prévention, ainsi que des outils qui pourraient s'avérer utiles dans les situations de cyberharcèlement.

Identifier les dynamiques et les conséquences du cyberharcèlement

L'objectif sous-entendu consiste à déterminer s'il existe des facteurs de risque récurrents dans les situations de cyberharcèlement et comment les utiliser afin de renforcer l'impact des préventions et des interventions. Ces éventuels facteurs de risque qu'on pourrait retrouver chez certain-e-s élèves (harceleur-se-s comme harcelé-e-s) peuvent-ils permettre aux TSS d'identifier des situations à risque avant que la situation ne se dégrade ?

4 Les dispositifs méthodologiques et présentation des articles

4.1 Dispositifs méthodologiques

4.1.1 Critères de sélection

Afin de conserver une cohérence dans notre revue de littérature et de pouvoir mettre en place une méthodologie de recherche, quelques critères ont été élaborés au préalable pour la sélection des textes de la revue.

- Puisque l'évolution des technologies est très rapide et que les transformations de notre société s'effectuent à un rythme effréné, l'obsolescence des travaux dans le domaine des technologies se révèle bien plus tôt qu'une multitude d'autres domaines. C'est pourquoi nous avons exclu les textes traitant du numérique publiés avant 2010, à quelques exceptions éventuelles si les textes s'avèrent parfaitement pertinents ou s'ils sont reconnus comme des piliers théoriques dans le domaine.
- A contrario, le harcèlement existant depuis très longtemps, nous estimons que se limiter à des articles publiés dès les années 2000 est suffisant et toujours pertinent pour ce sujet. A nouveau, il est possible de faire des exceptions si la pertinence ou l'apport de l'article sont reconnus comme des éléments incontournables ou des piliers théoriques dans le domaine.
- La majorité des lectures se font en français, même si nous restons disponibles et ouvert-e-s aux textes anglophones.
- Ces lectures se sont appuyées majoritairement sur des études empiriques sur des publics similaires à notre choix. C'est-à-dire que l'étude devra se porter sur un public adolescent qui vit dans un pays avec une situation économique et sociale proche de la Suisse. Ces deux critères qui sont « les adolescent-e-s » et « la situation économique et sociale » sont les deux éléments à minima nécessaires à la sélection d'un texte. Les

articles se basent donc principalement sur des recherches canadiennes, françaises ou anglaises (Royaume-Uni).

- Le domaine de prédilection des différent-e-s auteurs et autrices de ces lectures est majoritairement la sociologie. Toutefois, le manque de recherches ancrées dans la sociologie étant encore bien présent, il nous arrive de nous intéresser à des articles ancrés dans les domaines de la psychologie, la médecine et la pédagogie.
- Les textes sélectionnés proviennent uniquement de bases de données scientifiques fiables comme Swisscovery et Google Scholar.

4.1.2 Extraction des contenus, analyse et rédaction

4.1.2.1 Méthodologie d'analyse des données extraites

Après avoir reçu la validation de la sélection de nos textes, nous avons réalisé une fiche de lecture pour chacun d'entre eux afin de rendre compte des informations importantes de la recherche, ainsi que de la pertinence de son contenu par rapport à notre question de recherche et nos sous-objectifs.

Pour s'assurer de bien comprendre le(s) texte(s) anglophone(s) et d'extraire correctement les données, nous avons eu recours à l'utilisation du logiciel de traduction DeepL Pro.

En parallèle, nous avons élaboré une méthodologie d'extraction des informations pour structurer les données provenant de nos cinq textes. Cette méthodologie prend la forme d'une grille d'extraction (cf. Annexe Grille d'extraction) qui a évolué au cours de notre travail de Bachelor. Initialement, nous avons identifié des dimensions et des sous-dimensions en lien avec les enjeux soulevés dans notre problématique. Cependant, au fil de nos recherches documentaires, nous avons découvert des informations additionnelles pertinentes. Par conséquent, nous avons ajusté notre grille d'extraction en fonction des nouvelles notions identifiées dans les textes. Ce processus s'est donc voulu itératif.

Nous avons soigneusement formaté et répertorié le contenu extrait selon une structure précise, facilitant ainsi la localisation des informations dans les textes originaux lors de la rédaction de l'analyse. Chacun des cinq textes a été attribué à un code couleur distinct et chaque extrait a été référencé en fonction du numéro de page et de l'auteur-riche de la source documentaire.

4.1.2.2 Méthodologie pour la structuration de l'analyse

Pour élaborer l'analyse, nous avons utilisé les données inscrites dans notre grille d'extraction. Nous avons organisé les extraits de manière à construire une structure rédactionnelle cohérente, basée sur les objectifs et les dimensions définis dans la grille d'extraction. Chaque point a ensuite été structuré en intégrant différents résultats et arguments, formant ainsi un texte clair et complet.

Afin d'assurer la crédibilité et la pertinence de notre analyse, nous nous sommes assuré-e-s que tous les articles et leurs résultats se complètent mutuellement, offrant ainsi des pistes ou des arguments cohérents. L'objectif était de répondre aux finalités établies et de présenter une première ébauche de réponse à la question de recherche.

De plus, nous avons régulièrement utilisé ChatGPT comme soutien à la reformulation.

4.1.3 Champs de recherche des textes et mots-clés

Afin de pouvoir servir de descripteurs pour nos recherches dans les bases de données bibliographiques de notre travail, il est nécessaire de relever quelques mots-clés de ce dernier :

Adolescent-e, jeunes, cyberharcèlement, harcèlement, travail social, intervention, prévention, milieu scolaire, école, pairs, réseau, numérique.

4.2 Présentation des articles

4.2.1 Texte 1

Blaya, C. (2018). Le cyberharcèlement chez les jeunes. *Enfance*, 3, 421-439.
<https://doi.org/10.3917/enf2.183.0421>

Cet article de Catherine Blaya nous a semblé important car elle nous propose une synthèse de la littérature internationale sur l'implication des jeunes dans la cyberviolence et le harcèlement. L'objectif étant de réunir des informations afin de pouvoir donner des pistes d'investigation pour de futures recherches.

Ce texte est une synthèse d'une partie des recherches sur le cyberharcèlement chez les jeunes dans un contexte de fortes mobilisations des métiers du social, de la justice et de l'éducation afin de documenter ce qu'il en est. Blaya (2018) réalise un état des lieux de connaissances sur le cyberharcèlement chez les jeunes et suggère quelques pistes d'interventions et de recherches. Cela s'inscrit dans un contexte de développement des technologies de la communication, en particulier les réseaux sociaux et les smartphones, qui ont permis l'émergence de nouvelles formes de harcèlement chez les jeunes.

Cet article se base sur un ancrage disciplinaire dans les sciences de l'éducation. Étant une synthèse internationale, Blaya (2018) utilise des échantillons et des analyses provenant d'articles scientifiques, de rapports gouvernementaux et d'études comparatives internationales. Les chiffres sont principalement utilisés afin de discuter des différents potentiels facteurs de risque découlant du cyberharcèlement comme l'âge, le genre, les facteurs psychologiques et comportementaux, etc.

Dans la conclusion, Blaya (2018) confirme que ces recherches vont dans la continuité des précédentes recherches effectuées, notamment en ce qui concerne les caractéristiques du cyberharcèlement, les risques associés à la victimisation et à l'agression, ainsi que les différences culturelles et de socialisation. C'est pourquoi elle souligne l'importance de la prise en compte du contexte et de la culture dans la prévention et l'intervention du cyberharcèlement. L'auteure relève également l'absence de recherche sur l'intervention et la prévention du cyberharcèlement afin de pouvoir adopter une méthode spécifique.

4.2.2 Texte 2

Boulanger, D., Larose, F., Larivée, S. J., Minier, P., Couturier, Y., Kalubi-Lukusa, J.-C. & Cusson, V. (2011). Travail social et participation parentale dans le contexte du partenariat école-famille-communauté : mise en perspective autour d'une logique socioculturelle. *Service social*, 57(2), 74–95. <https://doi.org/10.7202/1006294ar>

Cet article explore la signification attribuée à l'engagement des parents dans le contexte du partenariat entre l'école, la famille et la communauté, ainsi que dans le domaine du travail social. Il s'inscrit dans le cadre de l'émergence d'un discours sur l'établissement d'un partenariat entre l'école, la famille et la communauté au Québec. Les auteur-e-s proposent également une analyse du rôle du-de la travailleur-se social-e dans le soutien à la participation des parents. Originaires des domaines des sciences de l'éducation, de la psychologie et de la sociologie, les auteur-e-s mettent en évidence différentes perspectives sur la mobilisation du réseau, en mettant particulièrement l'accent sur la participation des parents et le rôle du travail social.

La problématique générale, soit la tension entre le rôle attribué aux TSS dans le soutien à la parentalité en milieu scolaire et les caractéristiques de son comportement professionnel dans le champ familial, bénéficie d'une remise en contexte et d'une analyse approfondie dans le cadre du partenariat école-famille-communauté. Les auteur-e-s revoient les rôles du-de la travailleur-se social-e tant comme soutien que médiateur-riche de la participation parentale, ainsi que le rôle des parents dans cette dernière. Elles et ils identifient divers instruments nécessaires à l'instauration d'une dynamique de collaboration dans le partenariat entre l'école, la famille et la communauté. L'enjeu de la participation parentale est discuté au travers d'une mise en tension de deux perspectives sur la participation des parents et propose une nouvelle conception de la participation parentale.

Les auteur-e-s visent à analyser les pratiques professionnelles et les politiques sociales en matière de participation parentale dans le contexte du partenariat école-famille-communauté, en mettant en perspective une logique socioculturelle. Il s'agit d'une analyse critique et réflexive sur un enjeu important pour les travailleur-se-s sociaux-les. Toutefois, les auteur-e-s ne mobilisent pas spécifiquement une méthodologie explicite et documentée.

Les auteur-e-s offrent donc une analyse critique et réflexive sur cet enjeu commun au travail social, à la parentalité et à la communauté. Les données utilisées proviennent principalement de la littérature scientifique et des politiques sociales canadiennes.

Pour conclure leur analyse, elles et ils relèvent trois grandes zones de pratiques potentielles : un travail de mobilisation des acteur-riche-s autour de la culture de leurs tiers (les amener à décoder cette culture et à la reconnaître), un exercice de liaison entre ces acteur-riche-s et une action visant la construction sociale des savoirs et leur appropriation dans une logique d'apprentissage social. Elles et ils relèvent également les tensions, les obstacles, les conséquences potentiels lors d'une adoption d'une perspective socioculturelle de la participation parentale.

4.2.3 Texte 3

Chehab, Y., Levasseur, C. & Bowen, F., (2016). De l'école au cyberspace, le phénomène de l'intimidation en ligne chez les jeunes : état de la recherche et de l'intervention, 51, N°1. <https://doi.org/10.7202/1037356ar>

Nous avons sélectionné cet article car il aborde le phénomène de l'intimidation en ligne chez les jeunes. De plus, il nous permet d'aborder diverses mesures d'intervention mises en place comprenant l'école, la famille ainsi que la communauté, tout en comprenant la dimension légale du phénomène.

La problématique de cette étude met en lumière les principaux enjeux de la cyberintimidation, notamment chez les adolescent-e-s au sein du cadre scolaire. Les auteur-e-s réalisent également le parallèle de la continuité du harcèlement dit « traditionnel » avec l'intimidation en ligne. De plus, elles et ils effectuent un état des lieux au sujet de l'intimidation en ligne chez les adolescent-e-s tout en mettent l'accent sur la dimension légale du phénomène.

Cette synthèse de recherche a pour objectif de mettre en évidence certaines dimensions du phénomène (conséquences, enjeux, etc.), ainsi que de sa prévention. D'après les scientifiques, cette dernière mériterait davantage d'attention. Par ailleurs, un des objectifs de cette recherche est de proposer des recommandations pour la prévention ainsi que l'intervention du cyberharcèlement au sein des écoles. Les auteur-e-s soulignent également l'importance d'un partenariat entre l'école, la famille et la communauté, afin de maximiser la prévention dans le cadre scolaire.

Cet article s'inscrit plutôt comme une synthèse. De ce fait, il n'y a pas de données récoltées ou de terrain d'enquête spécifique. Effectivement, les auteur-e-s se basent uniquement sur des études existantes afin de répondre aux questions portant sur l'intimidation en ligne, les conséquences et effets sur la santé mentale des jeunes ainsi que diverses stratégies de prévention et d'intervention. Par conséquent, cette recherche documentaire prend certaines sources du domaine de l'éducation et de la psychologie, notamment Education Resources Information Center (ERIC) et PsycINFO. De plus, la base de données francophone Francis a été examinée. Le cyberharcèlement étant un phénomène relativement récent et en constante évolution, la majorité des écrits à ce sujet sont de nature descriptive, autant sur le plan quantitatif que qualitatif. En ce sens, cette synthèse rapporte des publications mettant en lumière les tendances les plus significatives.

Les résultats de la synthèse démontrent que les jeunes sont de plus en plus actif-ve-s sur les réseaux sociaux, ce qui augmente leur vulnérabilité quant aux conséquences des dynamiques de cyberintimidation. Par conséquent, les répercussions du cyberharcèlement sur la santé mentale des jeunes constituent un réel enjeu. Afin d'y remédier, des stratégies de prévention et d'intervention doivent être mises en place et ajustées aux profils spécifiques des élèves impliqué-e-s, telle que la collaboration entre l'école, la famille et la communauté.

4.2.4 Texte 4

Espelage, D. L., & Hong, J. S. (2017). Cyberbullying Prevention and Intervention Efforts: Current Knowledge and Future Directions. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 62(6), 374-380. <https://doi.org/10.1177/0706743716684793>

Cet article nous a permis d'approfondir notre compréhension de la situation actuelle en matière de prévention et d'intervention en milieu scolaire face à la cyberintimidation. Il met particulièrement en lumière divers programmes testés à l'échelle internationale. De manière significative, l'article pose la question du rôle du domaine médical, une composante qui nous a semblé importante à considérer dans le contexte du cyberharcèlement. En outre, il enrichit nos connaissances théoriques en offrant une perspective et une anticipation orientées vers l'avenir.

La cyberintimidation ainsi que la cybersécurité sont donc les éléments centraux de cet article. Par conséquent, les auteur-e-s s'intéressent également aux différent-e-s acteur-ric-e-s pouvant jouer un rôle majeur au sein de la prévention, tel que les parents. Elles et ils soulignent que les ressources actuellement en ligne pour ces dernier-ère-s sont limitées. Cette problématique soulève alors une question : « Quelles sont les stratégies efficaces pour prévenir la cyberintimidation dans les écoles et comment sensibiliser le personnel scolaire et les élèves à la concurrence sociale en ligne ? ».

Cet article a pour objectif de dresser un état des lieux de la prévention et de l'intervention en s'appuyant sur divers programmes. Cependant, les objectifs de ce texte ne sont pas clairement définis. Effectivement, le contenu de l'article propose principalement une synthèse des études actuelles portant sur la cyberintimidation et la cybersécurité, en plus de fournir des suggestions pour orienter les pratiques professionnelles, ainsi que les politiques sociales.

Cette synthèse s'inscrit dans trois domaines, la psychologie, la sociologie, ainsi que l'éducation, tout en parcourant les aspect psychologiques, sociaux et éducatifs de la cyberintimidation et de la cybersécurité. Les auteur-e-s utilisent ici une approche de revue de la littérature afin d'examiner les résultats de la recherche et formuler des recommandations pour les pratiques professionnelles et les politiques sociales. Le type de données utilisées proviennent des résultats de recherche publiés dans des revues scientifiques, des rapports gouvernementaux et des documents en ligne. Les auteur-e-s font également appel à des enquêtes et à des études de cas afin d'illustrer les meilleures pratiques en matière de prévention et d'intervention, ces dernières étant menées dans plusieurs pays, notamment aux États-Unis, au Canada, en Europe et en Asie.

Finalement, les auteur-e-s mettent en avant que, selon des recherches antérieures, les programmes de prévention de la cyberintimidation ont démontré leur efficacité pour accroître la sensibilisation à la sécurité sur Internet, mais n'ont pas eu d'impact significatif sur les comportements à risque en ligne. Elles et ils préconisent alors une approche globalisée de la prévention et de l'intervention en impliquant la collaboration entre école, famille, communauté et gouvernement. Elles et ils insistent sur l'importance de la sensibilisation, de l'éducation et de la formation pour aider les jeunes, les parents et les enseignant-e-s à faire face à la cyberintimidation.

4.2.5 Texte 5

Marneffe, E. & Lambotte, I. (2023). Adolescence et santé mentale, quand les réseaux sociaux s'en mêlent... Le cas du cyber-harcèlement. *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux*, 71, 63-79. <https://doi.org/10.3917/ctf.071.0063>

Nous avons sélectionné cet article de revue car il permet d'ajouter la dimension systémique à notre thématique centrale, le cyberharcèlement. Il soulève la problématique de la cyberintimidation à travers une approche plus thérapeutique afin de démontrer également les conséquences des réseaux sociaux de manière générale sur la santé mentale des adolescent-e-s.

La problématique de cet article met en lumière les impacts des réseaux sociaux sur la santé mentale des adolescent-e-s et plus précisément les conséquences du cyberharcèlement sur cette dernière. Cet article étant basé sur une étude clinique menée à l'Hôpital universitaire de Bruxelles (H.U.B.), il permet d'apporter à notre analyse, un regard sur la dimension médicale du cyberharcèlement.

Cette synthèse de recherche a pour objectif d'approfondir la compréhension des impacts du cyberharcèlement sur la santé mentale des adolescent-e-s. Cette analyse vise à exposer des concepts et des modèles systémiques essentiels pour appréhender la complexité de l'adolescence, tant du point de vue du jeune que de sa famille.

Cet article s'inscrit dans le domaine de la psychologie. Une équipe composée de médecins, de psychologues, d'une assistante sociale, de logopèdes et de neuropsychologues a été formée afin d'être consultée tout au long de la réalisation de l'article. Elles abordent une approche systémique afin de comprendre la complexité de la période d'adolescence, ainsi que des interactions entre les différents systèmes impliqués dans le cyberharcèlement (famille, école, pairs, etc.). Un aspect également mis en lumière est l'importance de la communication et de l'assertivité pour prévenir et traiter les conséquences du cyberharcèlement. Afin de réaliser cette étude de cas cliniques, des données provenant de dossiers cliniques de jeunes patient-e-s allant de huit à quatorze ans, présentant des symptômes potentiels du cyberharcèlement (le retrait scolaire anxieux, la dépression, des scarifications, des idées noires) ont été recueillies.

Les autrices concluent que les réseaux sociaux jouent simultanément un rôle de canal de communication, de maintien des relations sociales et de source d'informations variées. Elles préconisent une sensibilisation des parents, des professionnel-le-s de la santé et de l'éducation aux risques du cyberharcèlement, les encourageant à collaborer pour prévenir et traiter les conséquences néfastes des réseaux sociaux sur la santé mentale des adolescent-e-s. De plus, elles mettent en avant l'importance de la recherche future pour approfondir la compréhension des effets des réseaux sociaux sur la santé mentale des adolescent-e-s et élaborer des interventions efficaces en prévention et traitement du cyberharcèlement.

5 Analyse

Afin de répondre à notre question de recherche, l'analyse se focalise sur la mise en évidence et la confrontation des résultats issus des articles scientifiques résumés ci-dessus. Ce chapitre est structuré en trois parties, chacune correspond à une finalité spécifique pour répondre à notre question de recherche. La première partie explore la mobilisation du réseau par le-la travailleur-se social-e, ainsi que les rôles des professionnel-le-s, des parents et des jeunes. La seconde partie se concentre sur la prévention, abordant les conditions favorables, l'engagement des professionnel-le-s, ainsi que les divers facteurs facilitant ou entravant une sensibilisation efficace au cyberharcèlement. Enfin, la troisième partie vise à clarifier les différentes dynamiques du cyberharcèlement et à examiner les conséquences autant pour l'auteur-riche que pour la victime.

5.1 La mobilisation du réseau par le-la travailleur-se social-e

Dans ce premier chapitre de l'analyse, il nous importe de comprendre les ressources nécessaires à travers le réseau quant à la prévention du cyberharcèlement. Pour ce faire, nous avons séparé le chapitre en trois parties. La première sera consacrée à des approches collaboratives ainsi que des ressources essentielles. Ensuite, nous analyserons le rôle des professionnel-le-s dans la cadre scolaire. Puis, nous terminerons par évoquer le rôle des parents dans le milieu scolaire ainsi qu'à domicile.

5.1.1 Prévention du cyberharcèlement : Approches collaboratives et ressources essentielles

Dans cette première section de l'analyse, en plus de l'implication des parents lors de la prévention et de l'intervention du cyberharcèlement, Boulanger & al. (2011) amènent la notion du « plan de réussite ». Ce dernier intègre des objectifs partagés par différent-e-s professionnel-le-s afin de favoriser « le soutien, le transfert et la contextualisation des apprentissages de l'enfant » (Gouvernement du Québec, cité dans Boulanger & al., 2011, p.76). L'article écrit par Marneffe & Lambotte (2023) vient également souligner l'importance du travail de collaboration avec le réseau. Dans leur article, les autrices mettent l'accent sur le fait qu'un-e adolescent-e victime de cyberharcèlement peut être amené-e à ressentir un sentiment de honte face à la situation. De ce fait, cela peut engendrer une certaine crainte à de demander de l'aide. Le parent peut alors éprouver un sentiment d'impuissance face à l'ambivalence de la communication du-de la jeune (ibid). C'est là qu'intervient l'implication d'un-e thérapeute qui peut jouer le rôle d'accompagnant-e auprès du parent afin de mieux comprendre et saisir cette dernière. Le but étant que le-la jeune rompe avec le silence et la honte ressentie (Andofli & Mascellani, cité-e-s dans Marneffe & Lambotte, 2023).

En simultanément, il est essentiel d'entreprendre une collaboration avec le réseau pour anticiper le cyberharcèlement. De ce fait, les approches préventives se complètent en vue de sensibiliser les parents, les jeunes et les établissements scolaires, avec pour objectif de rompre avec le déni, le non-dit et la honte (Journal du droit des jeunes, cité dans Marneffe & Lambotte, 2023). Dans sa revue, Espelage & Hong (2017) reprennent la dimension médicale au sein de la collaboration entre professionnel-le-s. Ces dernières s'appuient sur des recherches mentionnant que les jeunes et leurs parents sont disposé-e-s à partager leurs inquiétudes sur

le harcèlement avec leur médecin si ce-tte dernier-ère réagit de manière bienveillante. Toutefois, la majorité des jeunes ont une préférence à révéler leurs expériences d'intimidation à travers le biais d'un formulaire d'admission avant leur consultation médicale. Certain-e-s jeunes préfèrent également discuter de leurs expériences sans la présence de leurs parents (ibid.).

En restant dans une perspective macro, l'article de Chehab & al. (2016) met en lumière qu'à la différence de la lutte contre l'intimidation classique, les initiatives de prévention exclusivement axées sur la cyberintimidation dans les établissements scolaires sont rares. Toutefois, on constate une augmentation du nombre de ressources disponibles en ligne, telles que Habilo-Média, TelJeunes, Jeunesse-J'écoute, ainsi que de nombreuses pages web d'organismes communautaires, de commissions scolaires et de municipalités. Ces ressources visent à sensibiliser, informer sur le phénomène et offrir des conseils aux éventuelles victimes sur les moyens disponibles et l'aide accessible dans de telles situations.

Couvillon & Ilieva (cité-e-s dans Chehab & al., 2016) ajoutent un élément supplémentaire qui pourrait servir de ressource dans l'élaboration d'un plan d'action contre la cyberintimidation, celui de la formation d'un comité de coordination. Ce dernier aurait pour but de faciliter l'intégration d'un programme d'approche globale au sein d'un établissement scolaire. Outre la planification et l'évaluation des conséquences, un tel comité s'engage dans des étapes essentielles. Toujours selon Couvillon & Ilieva (cité-e-s dans Chehab & al., 2016), cela inclut la réalisation d'un sondage anonyme visant à évaluer la nature et l'ampleur des problématiques de victimisation auxquelles les élèves font face. De plus, le comité est impliqué dans l'instauration d'une politique d'utilisation acceptable (PUA) régissant l'utilisation des médias de communication au sein de l'établissement scolaire. Dans l'idée du comité de coordination, Valsinier (cité-e dans Boulanger & al., 2011) parle quant à lui d'une communauté de pratique créée par un-e intervenant-e. Au sein de cette dernière, différent-e-s acteur-ric-e-s, comme les parents et les membres du personnel scolaire, co-construisent une culture de pratique. L'objectif cette fois-ci est de promouvoir l'intégration culturelle pour chaque participant-e, tout en facilitant le dialogue entre elles et eux (Fleer & Williams-Kelly, cité-e-s dans Boulanger & al., 2011). En d'autres termes, l'intervenant-e exercerait ici un rôle de facilitateur-ric-e entre les diverses parties (Boulanger & al., 2011).

Enfin, les auteur-ric-e-s (Chehab & al., 2016) mettent en évidence le manque d'initiatives exclusivement axées sur le cyberharcèlement dans les établissements scolaires. Cependant, Chehab & al. (2016), ainsi que Valsinier (cité-e-s dans Boulanger & al., 2011) s'accordent pour dire que la formation d'un comité de coordination permettrait la co-construction d'une culture de pratique promouvant l'intégration culturelle, ainsi que l'intégration d'un programme d'approche au sein d'une école.

5.1.2 Le rôle des professionnel-le-s dans le cadre scolaire

Selon Espelage & Hong (2017), les études réalisées sur les programmes numériques de prévention du cyberharcèlement démontrent l'importance de la participation active des élèves, des enseignant-e-s, du personnel scolaire et des familles dans les efforts de prévention du cyberharcèlement. Tout comme Boulanger & al. (2011) qui proposent une conception émergente d'un partenariat entre l'école, la famille et la communauté gravitant autour des jeunes et dont le-la professionnel-le du travail social serait un membre à part entière.

Le réseau semble alors se profiler comme un rouage central dans les futurs cadres scolaires. Elles et ils rappellent également que les professionnel-le-s du travail social franchissent de plus en plus fréquemment les portes de l'école et sont donc de plus en plus concerné-e-s par le milieu scolaire. L'action éducative n'est plus exclusivement sous la responsabilité de l'enseignant-e, comme cela était le cas par le passé (Proulx, cité-e dans Boulanger & al., 2011). Au contraire, les discours contemporains considèrent la réussite éducative comme une responsabilité collective partagée grâce à la collaboration entre l'action éducative et l'action socioéducative (Department of Education, Gouvernement du Québec, cité dans Boulanger & al., 2011).

Toujours d'après Boulanger & al. (2011), l'intervention éducative implique que l'enfant acquiert des connaissances de manière adaptée à son contexte, cela se réalise grâce à la médiation active d'un groupe de professionnel-le-s exerçant des métiers axés sur les relations. Une action est qualifiée de socioéducative lorsqu'elle englobe une dimension éducative, qu'elle est organisée et adaptée au contexte, qu'elle intègre les compétences d'un ensemble d'acteur-ric-e-s, et qu'elle favorise les apprentissages formels et informels de l'enfant, que ce soit dans, autour ou en dehors de l'environnement scolaire (Larose & al. ; Terrisse & Larose ; Terrisse & al. cité-e-s dans Boulanger & al. (2011).

Les deux types d'actions sont proposés conjointement par les enseignant-e-s, les intervenant-e-s socioéducatif-ve-s et les travailleur-se-s sociaux-les. Ces actions sont mises en place, soutenues et dirigées par un plan de réussite et un conseil d'établissement (Boulanger & al., 2011) qui est cité précédemment dans le chapitre 5.1.1.

Il est intéressant de relever que Boulanger & al. (2011) incluent le-la travailleur-se social-e à tous les niveaux de prévention et d'intervention, alors que dans le discours de Chehab & al. (2016), elle ou il est presque introuvable, voire inexistant-e. Ancré-e-s dans les domaines de la science de l'éducation et de la psychologie, les auteur-e-s ne semblent identifier que les enseignant-e-s, les parents et le-la jeune comme acteur-ric-e ayant un rôle à jouer dans les situations de cyberharcèlement. Ce serait d'ailleurs, selon elles ou eux, le rôle des enseignant-e-s de pouvoir soutenir les parents et les diriger vers de nouvelles ressources. Elles ou ils ajoutent parfois le terme de « communauté », sans pour autant le définir ou le préciser.

Quant à Marneffe & Lambotte (2023), elles incluent les professionnel-le-s du domaine médical et social dans la conception d'un plan de prévention et surtout d'intervention dans les cas de (cyber)harcèlement. Espelage & Hong (2017) soulignent également que les familles auront davantage confiance en leur médecin de famille que n'importe quel-le autre professionnel-le et seraient plus enclines à partager leurs craintes au médecin de famille, à condition qu'elle ou il les traite de manière juste et intervient adéquatement à l'école et en ligne, en abordant également les questions sur la forme, le lieu, la durée du (cyber)harcèlement. De ce fait, la question de la place du corps médical dans l'action contre le cyberharcèlement se pose, notamment dans le cadre scolaire.

Pour les professionnel-le-s du travail social, Boulanger & al. (2011) les considèrent d'une part comme travailleur-se-s sociaux-les, mais également comme des médiateur-ric-e-s culturel-le-s. Pour le premier pan de leur rôle, l'intervention viserait en partie à articuler les pratiques éducatives parentales et les pratiques éducatives scolaires. Le deuxième pan de leur rôle assimile, dans une optique socioculturelle, les TS comme des « ethnologues » qui analysent

les différentes cultures dans lesquelles évolue l'enfant (Boulanger & al., 2011). L'objectif est de déchiffrer les normes, les représentations, les pratiques sociales dominantes, ainsi que les connaissances communes au sein de ces cultures (Cairney, cité-e dans Boulanger & al., 2011, p. 84). Son rôle consiste à établir des liens entre ces dimensions culturelles, encourageant ainsi la prise de conscience et la reconnaissance des compétences mutuelles chez les acteur-ric-e-s impliqué-e-s, tels que les parents et les enseignant-e-s.

Ces compétences sont liées à la diversité des approches éducatives (Cairney ; Carter ; Fler & William-Kennedy, cité-e-s dans Boulanger & al., 2011, p. 84). Alors qu'Espelage & Hong (2017) soulignent, avec l'appui de différentes recherches, la nécessité d'impliquer tous les acteur-ric-e-s, comme les élèves, les enseignant-e-s, le personnel scolaire et les familles dans la prévention du cyberharcèlement (p. 378). Ce qui pourrait être réalisé par le-la travailleur-se social-e selon la vision de Boulanger & al. (2011), puisqu'elle ou il prendrait ce rôle de coordinateur-ric-e, médiateur-ric-e culturel-le et d'informateur-ric-e.

En effet, Boulanger & al. (2011) identifient trois grandes zones de pratiques pour les TS en milieu scolaire, qui sont un travail de mobilisation des acteur-ric-e-s en les encourageant à comprendre et reconnaître la culture de leurs pairs. D'autre part, cela implique de faciliter la connexion entre ces acteur-ric-e-s. Enfin, l'objectif est de promouvoir la construction sociale des connaissances et leur appropriation dans le cadre d'un processus d'apprentissage social (p. 86).

En somme, le rôle croissant du-de la TS dans les établissements scolaires suscite une évolution vers une responsabilité collective impliquant le corps enseignant, les parents et les travailleur-se-s sociaux-les (Proulx, cité-e dans Boulanger & al., 2011). Cependant, Chehab & al. (2016) divergent en affirmant qu'uniquement l'enseignant-e est responsable des élèves. Une question subsiste sur la place de la dimension médicale dans la prévention du cyberharcèlement (Marneffe & Lambotte, 2023), car, comme cité plus haut, Espelage & Hong (2017) soulignent que les familles se tournent davantage vers les médecins.

5.1.3 Le rôle des parents : Parents actifs, jeunes protégé-e-s

Afin de mieux comprendre les relations et la coopération entre le réseau et le-la TSS, il est paru pertinent de s'intéresser au cadre dans lequel évolue cette coopération, avec la participation parentale comme élément central de l'analyse. Ces apports permettent de mieux comprendre l'utilité d'intervenir sur les microsystèmes, les mésosystèmes et les macrosystèmes (Cf. Annexe 1 : Modèle de Bronfenbrenner).

Dans le contexte du partenariat entre l'école, la famille et la communauté, il est observé que la notion de participation parentale est un construit plurivoque, dépourvu d'une définition solide et son interprétation diffère notablement d'un-e auteur-e à un-e autre (Christenson, Jordan & al., cité-e-s dans Boulanger & al., 2011). Dans le domaine du partenariat entre l'école, la famille et la communauté, Boulanger & al. (2011) observent la prédominance de deux perspectives sur la participation parentale, soit celle d'un point de vue déficitaire et celle d'une vision scolaire, font office de référence pour les pratiques qualifiées de partenariales (ibid).

Tout d'abord, il y a celle qui s'inscrit dans une perspective déficitaire, consistant à définir le rôle des parents comme marginal et plus particulièrement chez qui le milieu socio-économique

est faible. Cette caractéristique étant perçue comme un frein potentiel aux apprentissages de l'enfant (Lawson, cité-e dans Boulanger & al., 2011). Les intervenant-e-s (les enseignant-e-s) de leur côté sont souvent réticent-e-s à accepter la présence des parents à l'école, car ils sont souvent considérés comme en manque de compétences pour soutenir l'apprentissage des élèves (Boudreault & al. ; Boudreault & al. ; Van Velsor & Orozco, cité-e-s dans Boulanger & al., 2011).

Cependant, dans un contexte scolaire, l'implication des parents est davantage marquée, notamment à travers des événements scolaires, en tant que bénévole ou encore en prenant part aux décisions de l'école via des organes tels que le conseil d'établissement (Boulanger & al., 2011). Néanmoins, malgré cette implication marquée, leur rôle demeure rarement celui d'un-e partenaire, avec une interaction limitée sur une base de réciprocité et de co-construction avec les professionnel-le-s (Christenson & Sheridan ; Moll, cité-e-s dans Boulanger & al., 2011). La communication unidirectionnelle (Lott, cité-e dans Boulanger & al., 2011) entre les parents et les professionnel-le-s se limite souvent aux informations de nature scolaire, surtout lorsque l'enfant présente des difficultés d'adaptations scolaires ou sociales ou qu'elle ou il manifeste un risque d'en développer (Elridge, cité-e dans Boulanger & al., 2011).

Toutefois, Ybarra & Mitchell (cité-e-s dans Chehab & al., 2016) insistent davantage sur l'impact de la qualité de la supervision parentale à propos des comportements dans le cyberspace des jeunes. En effet, d'après leurs propos, lorsque les jeunes communiquent régulièrement leurs activités en ligne à leurs parents, cela réduirait de moitié la possibilité qu'elles ou ils victimisent leurs pairs. Cependant, les auteur-e-s mettent en tension le fait que les jeunes qui font l'objet de harcèlement de la part de leurs pairs éprouvent souvent des difficultés à en parler aux adultes et plus spécifiquement à leurs parents. Elles et ils ont d'ailleurs fréquemment la crainte qu'en demandant de l'aide, leur situation pourrait s'aggraver (Craig & al., cité-e-s dans Chehab & al., 2016). Cette réticence est liée à la méfiance qu'elles et ils ont envers la compréhension de leurs parents, ainsi que leurs éducateur-ric-e-s vis-à-vis des technologies de la communication (Chehab & al., 2016).

Boulanger & al. (2011) viennent cependant renforcer cette importance du partenariat école-famille-communauté à travers une conception dite interactionniste. Boulanger & al. (2011) en montre que plusieurs auteur-e-s suggèrent d'établir cette approche en mettant l'accent sur l'interaction entre ces trois partenaires (Deslandes & Bertrand ; Deslandes & Lemieux ; Sanders & Lewis ; Sanders & Simon ; Sheldon, cité-e-s dans Boulanger & al., 2011). Dans cette optique, la participation des parents à la vie scolaire est perçue comme un élément clé favorisant la connexion entre ces trois systèmes. Cette implication parentale faciliterait la cohérence des apprentissages de l'enfant lorsqu'elle ou il évolue d'un milieu ou d'un système à un autre (Boulanger & al., 2011).

Marneffe & Lambotte (2023) abordent une dimension supplémentaire et complémentaire aux propos des auteur-ric-e-s ci-dessus, celle de la responsabilité des professionnel-le-s et des parents dans l'intervention comme étant la nécessité de redonner du pouvoir d'agir au-à la jeune dans les domaines où elle ou il se sentirait impuissant-e, d'agir sur ses propres appartenances comme son milieu familial ou sur ses groupes d'ami-e-s.

Étant donné que, selon Andolfi & Mascellani (citée-s dans Marneffe & Lambotte, 2023), la famille et les pairs sont deux composantes essentielles au cours de l'adolescence, il est suggéré que l'approche thérapeutique se concentre sur le renforcement de ces deux sphères d'appartenances. Pour ce faire, Marneffe & Lambotte suggèrent l'utilisation d'un appartenançogramme⁶ avec la famille (Neuburger, cité-e dans Marneffe & Lambotte, 2023) qui permet de relever les différentes dynamiques des appartenances du-de la jeune. L'objectif est de lui permettre de se différencier de l'image de victime, de le-la valoriser, de lui permettre de se sentir exister.

En conclusion, ces travaux de recherche (Boulanger & al., 2011 ; Marneffe & Lambotte, 2023) mettent en lumière la complexité du partenariat école-famille-communauté. De plus, elles et ils mettent en évidence l'importance de reconnaître le rôle des parents (Boulanger & al., 2011), de favoriser le dialogue entre les parents et le-la jeune (Chehab & al., 2016) et d'encourager la responsabilité partagée des professionnel-le-s et des parents pour donner aux jeunes le pouvoir d'agir dans leur propre développement (Marneffe & Lambotte, 2023).

5.2 Identifier les outils à disposition pour sensibiliser les jeunes au cyberharcèlement

Dans cette deuxième section de l'analyse, il nous est paru pertinent d'identifier les méthodes et outils à disposition afin de les transposer dans notre future pratique professionnelle. Pour cela, nous avons créé trois parties distinctes. La première traitera des conditions importantes à prendre en compte pour une prévention optimale, la seconde s'intéressera à l'implication des professionnel-e-s dans le domaine de l'éducation et du médical. Et pour terminer, nous aborderons les multiples facteurs de risques, les bienfaits, ainsi que les obstacles à la prévention.

5.2.1 Des conditions favorables pour une prévention optimale

Dans cette première section, plusieurs facteurs peuvent faciliter la prévention et la protection des jeunes, améliorer sa pertinence et par conséquent freiner également le (cyber)harcèlement. Tout d'abord, Ortega-Ruiz & al. (citée-s dans Espelage & al., 2017) relèvent quatre points nécessaires, notamment au niveau méso-social et macro-social, au bon déroulement d'une prévention du (cyber)harcèlement :

1. La mise en place de politiques, procédures et pratiques proactives ;
2. La sensibilisation du personnel enseignant et des élèves à la compétition sociale en ligne ;
3. La promotion d'un environnement scolaire sécurisé ;
4. L'établissement de partenariats entre l'école, la famille et la communauté pour encourager la collaboration entre le personnel enseignant, les familles et les organisations locales.

Chehab & al. (2016) confirment que l'école constitue un cadre privilégié pour sensibiliser et promouvoir une culture du respect (p. 500). Quant à Blaya (2018), elle suggère une prévention

⁶ L'appartenançogramme est un moyen de représenter les relations d'appartenance d'un sujet (Neuburger, 2003).

ciblée par identités de genre et de ne pas appliquer des préventions génériques. Puisque les chiffres concernant l'impact du genre sur les situations de cyberharcèlement se révèlent être inconsistants, une prévention spécifique au genre semblerait pertinente. Elle soulève, tout comme Boulanger & al. (2011), l'attachement au groupe de pairs comme facteur de protection au (cyber)harcèlement. Ces dernier-ère-s développent l'idée de l'attachement au groupe de pairs grâce notamment à la participation sociale comme un autre facteur facilitateur de l'intégration et donc de la protection du-de la jeune vis-à-vis de potentielles situations de (cyber)harcèlement.

Par ailleurs, Blaya (2018) rappelle qu'un accès à la prévention dès le plus jeune âge semble primordial, les premiers contacts avec le monde en ligne arrivant avant les débuts à l'école primaire pour la majorité des enfants européen-ne-s (p. 428). Selon Storme & al. (cité-e-s dans Marneffe & Lambotte, 2023, p. 70), les réseaux sociaux présentent eux-mêmes certains facteurs de protection. Par exemple, les réseaux sociaux facilitent l'accès à des ressources d'aides pour les jeunes, ils offrent des espaces d'informations, thérapeutique ou encore du soutien entre les pairs tout en étant seul-e chez soi.

5.2.2 L'engagement/implication proactif des professionnel-le-s

Avant d'entrer dans le vif du sujet, Blaya (2018) nous rend attentif-ve à l'importance de l'utilisation des mots lorsqu'on désigne la cyberharcèlement. En effet, en France, le terme « cyberviolence » est utilisé pour décrire des actes violents isolés, tandis que le terme « cyberharcèlement » est réservé aux situations où ces actes se répètent au moins une fois par semaine sur une période d'un mois. Cela prend en considération les caractéristiques de fréquence et de durée. D'après Corcoran & Mc Guckin (cité-e-s dans Blaya, 2018), l'emploi de termes précis conduit à une prévalence plus faible de la victimisation en ligne par rapport à l'utilisation du terme « cyberharcèlement », « [...] ce qui a des implications directes en termes de méthode » (Corcoran & Mc Guckin, cité-e-s dans Blaya, 2018, p. 424). Quant à Chehab & al. (2016), ces dernier-ère-s soulignent les relations étroites entre la cyberintimidation et les dynamiques d'intimidations traditionnelles. Cette constatation a également des implications significatives en ce qui concerne les approches de prévention à adopter.

En plus de l'utilisation d'un vocabulaire approprié pour décrire le phénomène du cyberharcèlement, Chehab & ses collègues (2016) suggèrent une autre stratégie liée à une approche préventive. Celle-ci consiste à favoriser une approche globale pour contrer à la fois le harcèlement traditionnel et le cyberharcèlement. Selon les auteur-ric-e-s de l'article (Chehab & al., 2016), le milieu scolaire offre une plateforme propice pour mettre en œuvre des mesures préventives, étant souvent le lieu d'origine des actes de brimades. En outre, cette approche vise à sensibiliser les jeunes à ces phénomènes et à établir une culture de respect qui perdure en dehors des heures de cours (ibid.). Le fait de se pencher sur une approche de prévention universelle, renforce les fondements d'un environnement scolaire favorable en sensibilisant les élèves et en les soutenant dans l'acquisition du développement des compétences sociales et émotionnelles indispensables à la promotion d'interactions positives (Chehab & al., 2016). A contrario, puisque les résultats quant à une différence entre les genres ne semblent pas trouver de consensus et qu'il n'est donc pas possible de définir s'il existe une réelle différence, Blaya (2018) propose d'appliquer une approche de prévention genrée.

Des initiatives similaires ont démontré leur efficacité pour favoriser des comportements prosociaux et accroître la perception d'un sentiment de sécurité par les élèves (Bhat, cité-e dans Chehab & al., 2016). Il est également essentiel de mettre en place des interventions individualisées afin d'apporter assistance aux victimes et ainsi guider les agresseur-se-s vers la modification de leur comportement (Chehab & al., 2016). D'après les recherches de Pearce & al. (cité-e-s dans Chehab & al., 2016), diverses stratégies peuvent apporter un véritable soutien à la victime, notamment :

1. Instruire l'élève victime sur la manière de s'affirmer positivement, prévenant ainsi la dégradation de situations compliquées en dynamique d'intimidation.
2. Apporter à l'élève victime l'opportunité de tisser des liens avec des pairs prosociaux susceptibles de dissuader les intimidateur-ric-e-s.
3. Coopérer avec la famille de la victime pour renforcer sa sécurité en ligne en dehors des horaires de cours (p. 507).

Le Journal du droit des jeunes (cité dans Marneffe & Lambotte, 2023), met d'ailleurs en exergue, « que les stratégies de prévention sont complémentaires afin de sensibiliser les parents, les jeunes et les écoles dans le but de sortir du déni, du non-dit et de la honte » (p. 77).

Pearce & al. (cité-e-s dans Chehab, 2016) abordent également la prévention à effectuer du côté de l'agresseur-se. Pour ce faire, elles et ils préconisent également trois stratégies :

1. Engager une conversation avec l'élève intimidateur-ric-e pour explorer les motifs sous-jacents de son harcèlement en ligne.
2. Assister l'élève intimidateur-ric-e à prendre conscience de la manière dont elle ou il peut exercer un leadership positif et adopter des conduites prosociales.
3. Au besoin, élaborer un plan d'intervention personnalisé visant le développement de compétences telles que l'empathie, la résolution de problèmes et la gestion de la colère (p. 507-508).

Quant à Espelage & Hong (2017), ils ou elles mettent davantage en lumière les programmes d'intervention hors-ligne contre la cyberintimidation à l'école. Elles ou ils précisent que l'étude des mesures préventives contre la cyberintimidation et des approches d'intervention est en plein essor dans plusieurs pays. Une méta-analyse ainsi que deux revues systématiques portent sur des programmes visant à contrer la cyberintimidation, où l'intérêt spécifique est d'évaluer les résultats de la cyberintimidation. Cela inclut plusieurs programmes tels que I-SAFE aux Etats-Unis, The Missing Program au Canada, Medi Heroes en Allemagne, etc. (Mishna & ses collègues, cité-e-s dans Espelage & Hong, 2017). En résumé, cette méta-analyse, suggère que les programmes élaborés spécialement pour traiter la cyberintimidation, ainsi que ceux ciblant diverses formes d'intimidation, présentent des perspectives prometteuses pour réduire ce type de comportement (Espelage & Hong, 2017).

5.2.2.1 Sous le prisme d'une perspective thérapeutique

Dans le domaine de la prévention, Marneffe & Lambotte (2023) partagent également une perspective similaire en ce qui concerne la mise en place de dispositifs. En effet, de leur côté, elles démontrent la nécessité de la présence du pôle médical au sein de ces derniers. Dans

le sens de Chehab & al. (2016), Marneffe & Lambotte (2023) proposent, en s'appuyant sur une réflexion pédopsychiatrique, également trois composantes constituant un dispositif préventif :

1. Restaurer l'empowerment et renforcer le sentiment d'existence de la victime (Hoch & Piquet, cité-e-s dans Marneffe & Lambotte, 2023).
2. Consolider les liens d'appartenance (Neuburger, cité-e dans Marneffe & Lambotte, 2023)
3. Assister les parents à appréhender les nuances de la communication pendant l'adolescence (Andolfi & Mascellani, cité-e-s dans Marneffe & Lambotte, 2023).

La première composante mentionnée ci-dessus réitère l'idée de Chehab & al. (2016) précédemment exposée, à savoir celle de s'affirmer en tant que victime dans le cadre du plan de soutien destiné à la personne harcelée. Par ailleurs, il est également observé que le troisième point discuté par Andolfi & Mascellani, ainsi que Neuburger (cité-e-s dans Marneffe & Lambotte, 2023) fait écho à l'idée de Chehab & al. (2016), soulignant ainsi l'importance d'inclure la famille dans la collaboration en matière de prévention.

5.2.2.2 Pour aller plus loin, quelques pistes d'interventions socio-thérapeutiques

Toujours en mobilisant une perspective thérapeutique, Hoch & Piquet (cité-e-s dans Marneffe & Lambotte, 2023) se penchent sur l'idée que l'intervention préconisée repose sur la dimension suivante : afin de rompre avec l'homéostasie du système de harcèlement, il est essentiel de diriger l'énergie thérapeutique vers celui ou celle qui a le plus à gagner d'un changement de situation, à savoir le-la jeune harcelé-e. L'objectif de l'intervention est de restaurer son pouvoir là où elle ou il se sent impuissant-e (p.74). Étant donné que les systèmes familiaux et de pairs sont primordiaux à l'adolescence (Andolfi & Mascellani, cité-e-s dans Marneffe & Lambotte, 2023), la thérapie devrait se concentrer sur le renforcement de ces deux systèmes d'appartenance. En ce qui concerne la famille, l'utilisation de l'appartenançogramme⁷ (Neuburger, cité-e dans Marneffe & Lambotte, 2023), est préconisée. Pour le groupe de pairs, des groupes de parole sont instaurés sous forme de laboratoires d'expériences relationnelles valorisantes, offrant des outils aux jeunes pour échapper à cette dynamique, notamment à travers des techniques telles que le jeu de rôle et la communication non-violente (CNV). Cependant, le premier effet thérapeutique de ces groupes de parole réside dans le partage, la reconnaissance mutuelle, la sortie de l'isolement et le sentiment d'être compris-e par d'autres ayant vécu des expériences similaires (Marneffe & Lambotte, 2023).

5.2.3 Les facteurs de risques, bienfaits et obstacles de la prévention

Marneffe & Lambotte (2023) démontrent très bien, du point de vue médical, que les réseaux sociaux peuvent être bénéfiques comme dangereux pour les utilisateur-ric-e-s et leur santé mentale (p. 70). Tout comme il existe des facteurs facilitateurs à la prévention et à l'intervention, il existe également des obstacles ou des facteurs de risque. Par exemple, Marneffe & Lambotte (2023) rappellent que les réseaux sociaux sont un facteur d'isolement

⁷ L'appartenançogramme est un moyen de représenter les relations d'appartenance d'un sujet (Neuburger, 2003).

social, où les relations virtuelles remplacent petit à petit les relations réelles, qu'il peut y avoir un envahissement d'informations auxquelles le-la jeune n'est pas encore prêt-e à intégrer, etc.

Au sein du chapitre 5.1.3, (Ybarra & Mitchell, cité-e-s dans Chehab & al.), nous avons pu constater l'importance de l'accompagnement familial dans l'utilisation du numérique chez les jeunes. Blaya (2018) relève qu'une absence d'accompagnement serait un facteur de risque de cyberharcèlement, tout comme un accompagnement coercitif et prohibitif serait inefficace en termes de prévention (Livingstone & al., cité-e-s dans Blaya, 2018, p. 429). De plus, si le corps médical n'est pas intégré dans l'action contre le (cyber)harcèlement comme le suggèrent Espelage & Hong (2017), cela pourrait représenter un obstacle au bon déroulement de la prévention du cyberharcèlement. En effet, les familles feraient plus facilement confiance au médecin pour partager leurs craintes, leurs inquiétudes et leurs souffrances et donc le corps professionnel scolaire n'aurait pas forcément accès à ces informations pour améliorer la pertinence de leur intervention et en savoir davantage sur la situation actuelle du-de la jeune ou de la dynamique scolaire générale. D'après Espelage & Hong (2017), une étude québécoise démontre que, bien que la plupart des enseignant-e-s reconnaissent le potentiel sérieux du cyberharcèlement sur les enfants, la majorité ne considérerait pas ce problème comme étant grave au sein de leurs écoles (p. 376). En outre, Espelage & Hong (2017) ainsi que Blaya (2018) soulignent l'importance de prendre au sérieux les confessions partagées par les jeunes, ce qui leur permettrait de se sentir considéré-e-s par les professionnel-le-s. Dans le cas contraire, cela pourrait mener le-la jeune à ne plus rien partager aux adultes gravitants autour de lui ou d'elle.

Par ailleurs, Espelage & Hong (2017) soulignent l'importance de la vigilance à l'égard du contenu disponible sur Internet. Certains sites web, fiches de conseils et autres ressources en ligne peuvent être promus par des organisations à des fins marketing. Par conséquent, ces informations peuvent présenter des risques préjudiciables s'il n'y a pas de fondement solide basé sur des études.

5.3 Les dynamiques et conséquences du cyberharcèlement

Pour ce dernier chapitre de l'analyse, nous avons décidé de traiter les deux versants du (cyber)harcèlement, soit le-la harceleur-se et la victime. De ce fait, nous l'avons divisé en quatre sections. La première étant le point de vue du-de la harceleur-se ; la seconde, les conséquences qui s'y rattachent ; la troisième aborde cette fois-ci le point de vue de la victime ; et la quatrième et dernière section, les conséquences pour ce-tte dernier-ère.

5.3.1 Les motivations et les dynamiques des cyberharceleur-se-s

D'après Wilton & Campbell (cité-e-s dans Chehab & al., 2016), le profil représenté en majorité chez les cyberharceleur-se-s est un-e jeune individu-e qui présente une perception de soi démesurée et qui s'autorise à dévaloriser ou à harceler autrui. Leur motivation découle du désir d'attirer l'attention et de renforcer leur propre sentiment de puissance, ce qui les conduit généralement à cibler une victime qui se distingue de la norme. Chehab & al. (2016) ajoutent également qu'une aisance avec les outils informatiques et une bonne connaissance des réseaux sociaux sont toutes les deux des compétences avantageuses pour les cyberharceleur-se-s. Comme identifié plusieurs fois dans la problématique, il est très probable qu'il y ait des intentions derrière ces pratiques. Selon Brewer & Kerslake (cité-e-s

dans Blaya, 2018), les comportements de « cyberagression [sont] liés à des comportements difficiles, une perception négative de la vie et de l'expérience scolaire et la solitude » (p. 429). D'après Hinduja & Patchin (citée-e-s dans Chehab & al., 2016), certains comportements chez les cyberharceleurs-se-s peuvent se traduire par une nécessité de cacher l'utilisation des appareils numériques, une utilisation en dehors des heures habituelles ou encore un refus d'entrer en discussion en rapport à ses pratiques numériques. Pour Li (citée-e dans Chehab & al., 2016), certain-e-s jeunes peuvent être incité-e-s à s'engager dans la cyberintimidation par le désir de faire partie d'un groupe, cherchant ainsi à démontrer leur compréhension des normes de ce groupe spécifique. D'après Blaya (2018), diverses recherches ont exploré la corrélation entre la fréquentation de pairs déviants et la participation en tant qu'auteur-e à la cyberviolence. Les conclusions soutiennent la présence d'une telle relation (Bayraktar & al.; Hemphill & Heerde, citée-e-s dans Blaya, 2018). De plus, les individu-e-s qui ont été victimes de harcèlement cherchent souvent à se venger dans l'environnement en ligne (Blaya, 2018). Chehab & al. (2016) rapportent qu'il est connu que les jeunes qui ont l'habitude de harceler leurs pairs en personne présentent également cette tendance dans le contexte en ligne. En outre, les recherches visant à comprendre les motivations derrière les comportements agressifs et le cyberharcèlement indiquent de manière consensuelle que la rupture d'amitiés ou de relations amoureuses est l'une des principales causes (Mesch, citée-e dans Blaya, 2018). L'envie et la jalousie, particulièrement observées chez les filles, jouent un rôle significatif. Le slut-shaming, qui cherche à ternir la réputation des victimes, est souvent perpétré par des filles cherchant à créer des divisions entre leurs pairs féminins et à éliminer toute concurrence (Ringrose & Renold, citée-e-s dans Blaya, 2018).

5.3.2 Les conséquences pour les harceleur-se-s

D'après Bowen & Desbiens (citée-e-s dans Chehab & al., 2016), l'intimidation n'est pas dépourvue de conséquences pour l'intimideur-riche, pouvant entraîner sa propre captivité dans des schémas d'actions antisociaux. L'intimideur-riche traditionnel-le, qu'il s'agisse d'une fille ou d'un garçon, présente généralement un risque accru de développer des troubles du comportement externalisés et de voir ses perspectives de réussite scolaire diminuées à court et à long terme (Ma, Phelps & al., citée-e-s dans Chehab & al., 2016). De plus, elle ou il a tendance à transférer ces dynamiques agressives dans son environnement professionnel et ses relations amoureuses (Leadbeater & al.; Rutter & Hine, citée-e-s dans Chehab & al., 2016). D'après Li (citée-e dans Chehab & al., 2016), les jeunes impliqué-e-s dans des actes de cyberintimidation ont tendance à délaissier leurs responsabilités scolaires, focalisant plutôt leur attention sur l'élaboration de nouvelles méthodes pour cibler leur victime. Néanmoins, ce sont les jeunes engagé-e-s à la fois dans des situations d'intimidation traditionnelle et des interactions de cyberintimidation qui rencontrent le plus de difficultés d'adaptation dans le cercle scolaire (Sontag & al., citée-e-s dans Chehab & al., 2016).

5.3.3 Les dynamiques pour les victimes

Certaines études indiquent que les victimes répétées, y compris dans le cyberspace, ont des perceptions plus négatives du climat scolaire et de la qualité de leurs interactions avec autrui par rapport aux victimes occasionnelles (Blaya ; Patchin & Hinduja, citée-e-s dans Blaya, 2018).

De plus, elles présentent également un risque significativement plus élevé d'occuper un double statut de victime et d'agresseur-se, comme le révèle l'étude de Mitchell & al. (citée-e-s

dans Blaya, 2018) aux États-Unis portant sur la poly-victimisation et le harcèlement en ligne. Les chercheurs démontrent que les poly-victimes entretiennent des relations en ligne plus intenses et tendues et sont plus enclines à adopter des comportements à risque que les victimes occasionnelles. Selon Blaya (2018), ni l'âge ni le genre ne sont des indicateurs systématiques afin d'identifier de potentielles situations de (cyber)harcèlement.

Concernant l'âge, le cyberharcèlement serait présent à tous les degrés de scolarité. Toutefois, il serait plus présent chez les élèves du primaire (Blaya & Fartoukh, cité-e-s dans Blaya, 2018). Chehab & al. (2016) rapportent que « des risques de mésadaptation » sont particulièrement présents chez les jeunes qui sont en train de construire leur identité dans le monde virtuel que représentent les plateformes de communication électroniques. Il est donc essentiel de reconnaître que de plus en plus de jeunes, animé-e-s par le désir d'explorer les potentialités de ce nouveau monde, font face au problème de la cyberintimidation (Chehab & al., 2016).

Les recherches sur les différences entre les sexes ne parviennent pas à un consensus clair, comme le souligne Tokunaga (cité-e dans Blaya, 2018). Les études menées par Beckman & al. (2013), Beran & Li, Mishna & al. , Patchin & Hinduja ; Slonje & al., Slonje & Smith, ainsi que Wollak & al. (cité-e-s dans Blaya, 2018), concluent unanimement qu'il n'y a pas de différence significative en ce qui concerne la victimisation globale entre les filles et les garçons. D'autres travaux, en particulier ceux de Hinduja & Patchin (2009) ou de Hertz & David-Ferdon (cité-e-s dans Blaya, 2018), indiquent que l'implication des filles en tant qu'auteurs ou victimes de cyberviolences est équivalente ou supérieure à celle des garçons. Cependant, ces résultats divergent de ceux de l'enquête réalisée au collège en France par Blaya (cité-e dans Blaya, 2018), qui suggère que les filles sont 1,3 fois plus susceptibles d'être cybervictimes que les garçons, bien qu'aucune différence significative ne soit observée en ce qui concerne le cyberharcèlement. En revanche, au lycée, les garçons sont significativement plus nombreux que les filles à se déclarer victimes de manière répétée (Blaya, cité-e dans Blaya, 2018).

En outre, pour Veenstra & al. (cité-e-s dans Chehab & al., 2016), les jeunes qui subissent de l'intimidation à l'école sont souvent désigné-e-s comme des victimes soumises. Elles et ils ont tendance à éprouver un manque de confiance en eux-elles et à bénéficier de peu de soutien de la part de leurs pairs, ce qui contribue à expliquer leurs difficultés à se défendre contre les agressions. D'après Sahin (cité-e dans Blaya, 2018), il existe une corrélation significative entre la solitude chez les adolescent-e-s et le fait d'être victime de cyberharcèlement.

Cette constatation est corroborée par d'autres recherches sur le harcèlement, mettant en évidence que l'expérience du harcèlement hors ligne et le rejet du groupe de pairs sont des facteurs de risque (Chen & al. ; Del Rey & al. ; Gradinger & al.; Hinduja & Patchin ; Kowalski & al.; Kowalski & Limber ; Mishna & al.; Raskauskas & Stoltz ; Smith & al. ; Sticca & al. ; Vandebosch & Van Cleemput, cité-e-s dans Blaya, 2018). Selon Sahin (cité-e dans Chehab & al., 2016), de nombreuses victimes de cyberharcèlement souffrent d'isolement, ce qui pourrait expliquer leur persistance à fréquenter les cercles sociaux virtuels contribuant ainsi à leur victimisation.

5.3.4 Du quotidien aux enjeux majeurs : comprendre les répercussions du cyberharcèlement sur les victimes

Concernant la vie scolaire des jeunes, cette dernière se retrouve affectée, avec une augmentation des difficultés de concentration, des absences plus fréquentes et une propension accrue aux sanctions. On observe chez les jeunes touché-e-s par ce phénomène des pertes de concentration, des échecs scolaires, une démotivation, un absentéisme plus fréquent et un risque accru de décrochage (Beran & Li ; Kowalski & Limber ; Mitchell & al. ; Ybarra & al., cité-e-s dans Blaya, 2018). Selon Ma & coll. (cité-e-s dans Chehab & al., 2016), « l'intimidation est source d'une grande détresse psychologique pour ces élèves et peut affecter leur réussite scolaire » (p. 502). Le cyberharcèlement peut également exercer une forte pression sur les jeunes visé-e-s, les laissant avec des sentiments de frustration et de tristesse, les rendant ainsi vulnérables au stress et à la démotivation scolaire (Li, cité-e dans Chehab & al., 2016). Le fait d'être victime de cyberharcèlement peut entraîner des comportements autodestructeurs tels que la mutilation et les tentatives de suicide, ainsi que des problèmes d'anxiété et de dépression (Kowalski & Limber ; LeBlanc, cité-e-s dans Blaya, 2018). Les recherches de Rémond & ses collègues (cité-e-s dans Blaya, 2018) indiquent qu'une cybervictime sur quatre (21%) présente des niveaux élevés de dépression et que les victimes mettent plus de temps à se remettre d'un épisode de cyberviolence que les victimes de harcèlement. Les personnes ciblées par la cyberintimidation rapportent des niveaux plus élevés de dépression, d'anxiété, de comportements à risque et de pensées suicidaires par rapport à leurs pairs qui ne font pas état de telles expériences (Bauman & al. ; Gamez-Guadix & al. ; Kowalski & al. ; Nordahl & al. ; Sampasa-Kanyinga & al. ; Vaillancourt & al.; cité-e- s dans Espelage & Hong, 2017).

Marneffe & Lambotte (2023) ajoutent que « sur le plan étiologique, le cyberharcèlement est associé à une prévalence accrue de troubles anxio-dépressifs (Kelly & al., 2018), qui peut accroître le risque suicidaire (OMS, 2023) » (p. 64). Les autrices rajoutent également les potentiels effets dramatiques subits par une victime de cyberharcèlement comme « le retrait scolaire anxieux, la dépression, le risque suicidaire, ... » (Marneffe & Lambotte, 2023, p. 71). Le contexte du cyberharcèlement pourrait engendrer un niveau de paranoïa plus élevé que celui du harcèlement traditionnel, car la victime ne peut pas contrôler qui a eu accès ou non aux éventuels « messages ou photos incriminés » (Blaya, 2018, p. 425).

Hinduja & Patchin (cité-e-s dans Chehab & al., 2016) relèvent quelques comportements qui pourraient traduire une victimisation par d'autres utilisateur-ric-e-s sur les réseaux comme « le fait de cesser momentanément d'utiliser l'ordinateur, de sembler en colère ou déprimé à la suite de la navigation et d'éviter de parler de ce qu'ils font sur Internet » (p. 503).

D'après Isaacs, & al., Leadbeater & coll. (cité-e-s dans Chehab & al., 2016), à long terme, les personnes victimes de cyberharcèlement sont également plus susceptibles de rencontrer des difficultés d'intégration dans leur milieu professionnel et de subir des actes de victimisation dans leurs relations amoureuses. De plus, le bien-être global des victimes est plus gravement altéré à long terme dans le cyberharcèlement que dans le harcèlement traditionnel et ce serait le cas également pour les agresseur-se-s (Blais, cité-e dans Blaya, 2018).

5.4 Conclusion de l'analyse et première ébauche de réponse à la question de recherche

En conclusion, l'évolution du rôle du travailleur-se social-e n'a cessé de s'accroître dans les établissements scolaires (Proulx, cité-e dans Boulanger & al., 2011). Par conséquent, divers-e-s auteur-ric-e-s (Boulanger & al., 2011, Chehab & al., 2016 ; Espelage & Hong, 2017 ; Marneffe & Lambotte, 2023) mettent en lumière de multiples aspects essentiels pour une prévention efficace du cyberharcèlement. Tout d'abord, Boulanger & al. (2011), Chehab & al. (2016), Espelage & Hong (2017) et Marneffe & Lambotte (2023) s'accordent pour dire que le partenariat entre les parents, les professionnel-le-s de l'éducation, ainsi que les travailleur-se-s sociaux-les est une composante à ne pas négliger pour une prévention efficace. Plusieurs ressources sont d'ailleurs recommandées, telles que des groupes de parole ainsi que des programmes globaux afin de soutenir les jeunes victimes de cyberharcèlement (ibid.).

Par ailleurs, Marneffe & Lambotte (2023), partageant une approche similaire avec Chehab & al. (2016), mettent en lumière trois éléments clés de prévention dans une perspective davantage médicale. A savoir, restaurer l'empowerment des victimes, renforcer les liens d'appartenance et enfin, guider les parents dans la communication avec les adolescent-e-s. En ce sens, Hoch & Piquet (cité-e-s dans Marneffe & Lambotte, 2023) insistent quant à elles, sur une intervention médicale centrée sur le-la jeune harcelé-e, visant à rompre la dynamique du harcèlement en renforçant les deux systèmes fondamentaux lors de l'adolescence, soit le système familial, ainsi que celui des pairs.

Dans la troisième partie, l'analyse porte sur les différentes dynamiques du cyberharcèlement en passant par les motivations des harceleur-se-s et les conséquences liées à ces pratiques, tant pour l'auteur-ric-e que pour la victime. Décrochage scolaire, démotivation, isolement social ou encore besoin d'appartenance sont tous des caractéristiques récurrentes dans les situations de cyberharcèlement. Dans tous les cas, les acteur-ric-e-s de ces situations s'exposent à des conséquences à court, moyen et long terme.

Pour finir, cette analyse offre une perspective sur les stratégies existantes, fournissant ainsi une base solide ayant pour but d'orienter notre pratique professionnelle dans la prévention et l'intervention.

6 Discussion

6.1 Introduction

La discussion qui va suivre va permettre d'approfondir les résultats tirés de notre analyse et de compléter la réponse à notre question de recherche. En effet, dans la partie analyse, certains sujets ou aspects en lien avec notre thématique se sont dégagés et méritent d'être enrichis. Des éléments exposés dans la partie problématique de ce travail vont également être mis en relation avec les résultats de notre analyse. Nous aborderons en premier lieu des points en lien avec l'interconnexion entre le harcèlement traditionnel et le cyberharcèlement dans la perspective d'une prévention. Nous allons principalement aborder les conséquences sur la prévention d'une telle proximité entre les deux phénomènes. En second lieu, nous reviendrons sur quelques aspects en lien avec la mobilisation du réseau. Nous approfondirons le rôle des

parents ainsi que celui des TSS, notamment en relevant leurs responsabilités respectives. Nous continuerons par une réflexion sur la place, le rôle du corps médical dans le réseau et dans la prise en charge de situations liées au cyberharcèlement dans une société qui tend à la médicalisation des problèmes sociaux.

6.2 Le harcèlement traditionnel et le cyberharcèlement, deux phénomènes interconnectés : prise en charge

Il a été répété plusieurs fois que le cyberharcèlement est une continuité du harcèlement traditionnel tant dans ses caractéristiques que dans ses conséquences. Les victimes de harcèlement traditionnel deviennent régulièrement les harceleurs ou harceleuses d'autres jeunes en ligne par vengeance ou besoin d'appartenance à divers groupes de pairs. D'après l'étude de Jones, Mitchell & Finkelhor (cité-e-s dans Blaya, 2018), « 60% des agresseurs [et agresseuses] fréquentent le même établissement scolaire que leur victime » (p. 430) et qu'il s'agit bien d'une « violence de proximité » et qu'il existe « une continuité entre les relations en ligne et hors ligne » (Blaya, 2018, p. 430). Cette proximité semble donc ajouter une complexité aux situations de (cyber)harcèlement, additionnée aux caractéristiques spécifiques du cyberharcèlement qui sont l'accessibilité des réseaux sociaux, l'anonymat offert par ces derniers, ainsi que la diminution de l'empathie découlant du manque de face-à-face et de la distance (plus ou moins réelle) entre le-la cyberharceleur-se et sa victime. Cependant, il est important de noter que la symétrie entre harceleur-se et harcelé-e ne se manifeste pas nécessairement de manière systématique dans les situations de (cyber)harcèlement. Néanmoins, afin d'appuyer ces propos, nous constatons un manque de ressources scientifiques quant à cette thématique.

D'ailleurs, Nicole Catheline (cité-e dans Bellon & Gardette, 2019) explique que les profils des (cyber)harceleur-se-s et des victimes ne sont pas si différents les uns des autres. Ils et elles partageraient en effet certains points communs comme « une vulnérabilité [...], une difficulté à régler ses émotions, les siennes propres et celle d'autrui » ou « ces défaillances de régulation [qui] portent à la fois sur la reconnaissance de ses émotions et sur la capacité à les nommer quand on les rencontre en soi et chez autrui » (Catheline, cité-e dans Bellon & Gardette, 2019, p. 15). Nicole Catheline observe que tant les agresseur-se-s que les victimes de harcèlement présentent un risque dépressif similaire et pour ces différentes raisons, il n'est pas inhabituel que celles et ceux qui ont précédemment intimidé deviennent eux et elles-mêmes la cible de harcèlement.

Comme nous avons pu le mettre en évidence grâce aux différentes revues de littératures mobilisées, les avis divergent quant à une potentielle différence dans le (cyber)harcèlement en fonction du genre (dans les études citées, cela comprend les filles et les garçons). Une partie de la communauté de chercheur-e-s assurent que les filles subissent plus régulièrement des actes de (cyber)harcèlement, alors que le reste assure que la différence, quelconque soit-elle, n'est pas suffisamment importante pour y adapter une intervention.

Cependant, étant donné l'absence de consensus clair sur une éventuelle différence en fonction du genre dans les résultats, nous estimons qu'il serait plus judicieux d'opter pour une approche de prévention commune à tous les acteur-ric-e-s. Cette approche engloberait plusieurs axes principaux, tels que les discriminations de genre, les discriminations liées à

l'apparence physique, le racisme, etc. Ces axes pourraient être adaptés en fonction des besoins des élèves, de leur âge et de l'établissement scolaire, puis approfondis individuellement au fil des semestres. A l'intérieur de ces groupes communs, il serait également envisageable d'intégrer, au cas par cas, des groupes de non-mixité et/ou individuel. L'objectif principal serait de créer des espaces spécifiques permettant aux élèves de s'exprimer librement sur ce qu'ils et elles traversent, dans le but de les accompagner de la manière la plus efficace possible.

D'ailleurs, les deux phénomènes (le harcèlement ordinaire et le cyberharcèlement) étant très liés, il y aurait un intérêt à mettre en place un plan de prévention simultanée du harcèlement traditionnel et du cyberharcèlement comme le suggère Blaya (2018). Ce plan, mis en place idéalement grâce à un conseil de coordination ou par un groupe de professionnel-le-s du milieu scolaire, permettrait d'agir sur les deux phénomènes simultanément et de renforcer l'impact et la pertinence de la prévention auprès des élèves.

6.3 La prévention, une histoire de réseau

Les parents ont un rôle primordial dans la prévention du cyberharcèlement et la formation des jeunes aux « bonnes » pratiques numériques, c'est un fait avancé dans plusieurs publications analysées dans le chapitre précédent. Que ce soit dans l'accompagnement des pratiques numériques dès le plus jeune âge, la perception et l'observation de potentiels signes distinctifs d'un cyberharcèlement ou d'une cybervictimisation, ou d'une capacité à se proposer et être présent-e-s pour échanger régulièrement sur les pratiques numériques actuelles du-de la jeune en question, les parents sont des éléments centraux dans la prévention et l'intervention du cyberharcèlement. Comme précisé dans la section 2.3.1, cela fait partie du rôle des parents de pouvoir offrir un accompagnement permettant leur épanouissement personnel et d'assurer un environnement de socialisation stable et rassurant afin de favoriser le processus d'autonomisation, cela passe également par un encadrement des pratiques numériques des jeunes. En outre, un partage régulier autour des pratiques numériques entre différents membres d'un même cercle familial est positif et renforce les liens entre les membres tout comme une pratique numérique familiale individualisée et plus conséquente aurait alors un effet plutôt négatif sur les membres avec une forme d'isolement social, une potentielle baisse de résultats scolaires (Gentile & al., cité-e-s dans Balleys, 2017) chez les jeunes et des conséquences physiques et psychiques comme une prise de poids ou une dépression (Gable & Lutz ; Hughes & al., cité-e-s dans Balleys, 2017).

Cependant, il est essentiel de reconnaître que toutes les familles ne peuvent pas consacrer du temps à interagir avec leurs enfants en raison de divers facteurs tels que leur situation économique et social, par exemple. Ces facteurs, ne permettent pas d'assurer une qualité d'accompagnement équivalente pour tous les enfants. Néanmoins, ne devrait-il pas incomber à l'école de promouvoir une certaine égalité des chances pour tou-te-s les élèves ? Par exemple, selon les informations fournies par la Confédération suisse (2021), l'obligation de scolarisation à partir de l'âge de quatre ans est un exemple concret de la promotion de l'égalité des chances. Dans cette optique, pourquoi ne pas envisager une approche similaire pour aborder les problèmes de (cyber)harcèlement ?

Tout comme les parents, chaque acteur-riche du réseau scolaire a une responsabilité dans la prévention du cyberharcèlement. Les enseignant-e-s, les membres de la direction, les

infirmier-ère-s scolaires, les TSS et tou-te-s les autres professionnel-le-s gravitant autour du cercle scolaire ont un rôle à jouer dans la prévention du cyberharcèlement. Il serait donc nécessaire de commencer par mettre en place des formations ou sensibilisations pour les professionnel-le-s du milieu scolaire, mais aussi pour tou-te-s les acteur-ric-e-s ayant une responsabilité dans la prévention du cyberharcèlement. Selon nous, l'objectif de ces programmes formatifs serait de sensibiliser les acteur-ric-e-s au harcèlement et au cyberharcèlement, à leurs similitudes, aux caractéristiques de chaque phénomène, ainsi que les conséquences qui peuvent découler d'une situation de (cyber)harcèlement ou de (cyber)victimisation, mais également du rôle de chaque acteur-ric-e, de leur marge de manœuvre, etc. Si nous considérons que chaque acteur et actrice joue un rôle et un poids semblable dans la réussite d'une prévention du harcèlement traditionnel et du cyberharcèlement, alors il serait nécessaire, voire indispensable de mobiliser et coordonner le réseau au complet. Pour ce faire, il semblerait alors favorable de mettre en place un conseil de coordination comme le suggère De plus, nous sommes d'avis, tout comme Catherine Blaya, qu'il est nécessaire de mettre en place une prévention simultanément sur le harcèlement traditionnel et le cyberharcèlement.

C'est notamment à travers cette coordination du réseau que le-la travailleur-se social-e en milieu scolaire peut donner du sens à son intervention et agir face à différentes problématiques dont le (cyber)harcèlement. En effet, les principaux objectifs du-de la TSS relevés dans le chapitre 2.7 sont la mobilisation des compétences parentales et familiales, le soutien de l'école dans son mandat d'éducation et de formation, ainsi que la collaboration avec les intervenant-e-s du réseau ; le-la TSS se retrouve donc au centre de cette coordination de prévention. Elles et ils ont la capacité, à travers diverses interventions, de mettre en place des formations pour les parents, les élèves, le corps enseignant, les directions d'établissement scolaire et autres acteurs et actrices jouant un rôle dans la prévention et l'intervention du cyberharcèlement. Dans une perspective interactionniste et socio-culturelle, les TSS ont la possibilité, la capacité et la responsabilité de mobiliser les parents et la communauté à intégrer les potentiels conseils d'établissement (p. ex. un conseil de coordination) et à participer aux différents événements proposés par l'établissement scolaire ou d'autres membres de la communauté (formations, soirées d'informations, événements culturels, etc.). Nous pensons également que l'extension et la densification du réseau sont une nécessité et sont assurées communément par le-la TSS et l'établissement scolaire. Il y aurait, pour nous, une nécessité à intégrer le corps médical (infirmier-ère scolaire, pédiatre, éventuellement psychologue ou psychiatre, etc.) notamment pour des interventions à posteriori liées à la santé mentale, ainsi que diverses institutions socio-culturelles comme les centres de jeunesse, des associations (p. ex. concernant la communauté LGBT), etc. La favorisation du partenariat entre l'école, la famille et la communauté, cette conception émergente dont la réussite dépend de tou-te-s les acteur-ric-e-s du réseau, s'inscrit donc comme un objectif additionnel dans le cahier des charges des TSS, du corps professionnel scolaire et de la direction.

6.4 Le corps médical, une ressource oubliée ?

Les textes étudiés dans la partie analyse provenant principalement du Québec, les acteur-ric-e-s compris-es dans le terme « communauté » ou cité-e-s directement par les auteur-ric-e-s, n'incluent pas de potentiel-le-s infirmier-ère-s scolaires (présent-e-s depuis un certain temps dans les établissements scolaires suisses) ou de pédiatres. Toutefois, la suggestion d'une création ou de l'extension des réseaux avec le corps médical est suggérée à plusieurs

reprises. Puisque les familles semblent avoir davantage confiance en leur médecin de famille, il y aurait un éventuel intérêt à les inclure dans les réseaux scolaires afin d'apporter leurs savoirs, leurs approches et leurs connaissances sur le cyberharcèlement, mais également de pouvoir assurer un suivi et une prise en charge à posteriori. Cela permettrait d'apporter des regards plus critiques sur l'aspect de la santé mentale des élèves, d'apporter de nouvelles approches et de nouveaux points de vue sur les situations générales. Par exemple, Marneffe & Lambotte (2023) suggèrent d'appliquer l'approche systémique pour aborder les situations de cyberharcèlement, ce qui pourrait apporter une meilleure vue d'ensemble au réseau gravitant autour du/de la jeune concerné-e. Toutefois, deux questions surviennent lorsque nous considérons l'inclusion du corps médical dans la prévention et l'intervention du cyberharcèlement.

La première concerne la place du travail social dans un réseau où le corps médical y est représenté et les enjeux découlant de l'inclusion de ces professionnel-le-s. Colin & Suissa (2007) nous rappellent que la médicalisation des comportements n'est pas un phénomène récent, au contraire, est déjà en place depuis un certain nombre de décennies. La médecine a dû, à certains moments, développer de nouveaux aspects ou de nouveaux savoirs afin de répondre à des problématiques de santé publique. La nécessité d'intervenir vis-à-vis de différents comportements sociaux, potentiellement dangereux pour la santé publique, a en partie entraîné la médicalisation. Comme le souligne Mélissa Roy (2013), la médicalisation entraîne une prise en charge basée sur les facteurs de risques individuels, l'intervention s'individualisant au détriment de l'intervention structurelle. Il devient alors de plus en plus complexe d'agir sur des problématiques publiques, répandues comme le (cyber)harcèlement ou les addictions pour en citer une autre. Toutefois, selon l'autrice, ce sont bien les travailleur-se-s sociaux-les qui ont la capacité de « lutter contre l'individualisation » en collectivisant ces problématiques par « la voie de l'analyse structurelle » (Collin & Suissa ; Jacques ; S'-Armand, cité-e-s dans Roy, 2013, p. 233). Nous pouvons donc émettre l'hypothèse que pour pouvoir également se faire entendre et donner de la voix, les TS peuvent compter sur cette analyse structurelle afin d'intervenir au-delà du niveau microsocial, c'est-à-dire sur le niveau mésosocial, ainsi que le niveau macrosocial.

Enfin, la deuxième question aborde la tension entre la collaboration du réseau, l'échange d'informations et le secret professionnel. En effet, l'aspect sensible de ce genre de collaboration réside dans la confidentialité des informations et le secret professionnel. Comment collaborer et travailler en interprofessionnalité sans rompre le lien de confiance avec les familles, les élèves, les parents ? On pourrait imaginer commencer par une transparence totale vis-à-vis de la collaboration, mais il serait nécessaire d'approfondir ce sujet afin de trouver des solutions pour assurer le bon déroulement d'une collaboration interprofessionnelle entre le corps médical, le cercle scolaire, les familles et la communauté. Toutefois, cette hypothèse se dirige à l'encontre du principe de l'intimité et de la vie privée compris dans le secret professionnel. Une deuxième hypothèse serait de ne pas explicitement nommer les familles ou les élèves concerné-e-s par les échanges. Cependant, cela réduirait considérablement la qualité et la pertinence des échanges, mais aussi de la prévention et l'intervention, tout en protégeant l'identité de la-des personne-s concernée-s. Nous proposons également une troisième hypothèse qui pourrait être appliquée à travers un conseil d'établissement : la mise en place d'une charte, signée par l'intégralité des membres concernés, qui encadrerait la forme et le fond des échanges qui se feraient au sein du conseil, ainsi que les conditions de transmission d'informations et les personnes y ayant accès. Cela

permettrait d'éviter un partage inutile d'informations, de garder la vie privée et l'intimité des familles le plus intact possible. D'après nous, la troisième hypothèse serait la plus efficace, mais difficilement réalisable. La seconde nous paraît plus réaliste et protectrice.

Certes, la densification d'un réseau et l'apport de nouveaux points de vue seraient très bénéfiques. Toutefois, dans l'optique de mobiliser la totalité du réseau dans la prévention et l'intervention du cyberharcèlement, la tâche semble déjà suffisamment compliquée pour le-la TSS en charge de la coordination. Quelques doutes persistent quant à la faisabilité d'un tel projet dans la réalité du terrain.

6.5 Réponse à la question de recherche

Le cyberharcèlement étant un thème plutôt récent, les études sociologiques et fondées sur le travail social ne sont pas encore des ressources très présentes. Nous retrouvons des textes et des recherches provenant de domaines différents comme les sciences de la communication et de l'information, les sciences de l'éducation, les sciences sociales, la psychologie et encore la médecine. Cela nous a permis d'ouvrir notre vision de la situation et de chercher à comprendre les points de vue des différents corps de métiers que nous pouvions rencontrer dans un cercle scolaire.

Nous reprenons donc les principaux sujets abordés dans l'ensemble du travail afin de répondre à notre question de recherche :

« Quelles sont les modalités dont dispose le-la travailleur-se social-e en milieu scolaire pour prévenir et intervenir contre le cyberharcèlement entre pairs auprès des adolescent-e-s en Suisse ? »

Le premier élément retenu concerne la nécessité d'appliquer une prévention simultanée quant au harcèlement traditionnel et au cyberharcèlement. L'interconnexion entre ces deux phénomènes les rend parfois difficilement dissociables, donc il est nécessaire d'intervenir directement sur chacun d'eux. La prévention peut porter sur les comportements à adopter sur Internet, sur ses dangers, sur ses bienfaits et son utilité, ainsi que les conséquences et la portée des actes commis en ligne. L'objectif premier étant de permettre aux élèves d'obtenir une meilleure vision globale, de pouvoir davantage se protéger eux ou elles-même, d'être capable d'identifier différents signes chez leurs pairs, ainsi que de mesurer plus facilement la portée de leurs actes sur Internet. De plus, nous avons remarqué une nécessité d'aborder certains thèmes parallèlement à la prévention comme les différents types de discriminations, la déconstruction d'idées préconçues ou de stéréotypes, ou encore le racisme dans et hors contexte numérique.

Ensuite, nous portons l'attention sur l'élément clé de la prévention et l'intervention qu'est le réseau. Indispensable au bon déroulement de la prévention et de l'intervention, le réseau est l'élément central dans la lutte contre le cyberharcèlement. Les TSS sont rapidement amené-e-s à, d'une part, densifier le réseau en créant de nouvelles relations avec divers-e-s professionnel-le-s (pédiatres, psychologues, animateur-ric-e-s, par exemple) et institutions (centre de jeunesse, associations, etc.). Il semble également être utile, voire nécessaire, de mettre en place un conseil d'établissement, dont les membres de tout horizon (parents, enseignant-e-s, direction, TSS, infirmier-ère scolaire, citoyen-ne, etc.) décident de la mise en

place de projets d'intervention ou de prévention du (cyber)harcèlement. Il serait également indispensable de pouvoir offrir des formations plus ou moins obligatoires aux différents membres du réseau afin qu'ils et elles puissent avancer ensemble et chercher à atteindre les mêmes objectifs.

Chacun des membres du réseau a ses propres responsabilités. Par exemple, l'établissement scolaire, ainsi que la totalité des professionnel-le-s qui le composent sont responsables de la mise en place et du maintien d'un climat scolaire favorable et d'être attentif-ve-s aux événements se déroulant entre leurs murs, ainsi qu'en dehors. Les infirmier-ère-s scolaires et le corps médical (pédiatres et psychologues p. ex.) sont plutôt concerné-e-s par les suivis à posteriori des événements, ainsi que dans l'identification de situations potentiellement dangereuses pour la santé du-de la jeune ou de l'un de ses pairs.

Quant aux parents, ils sont indispensables à la sensibilisation des jeunes et au fonctionnement de la prévention. Dès leur plus jeune âge, les enfants ont besoin d'être encadré-e-s par leurs parents dans leurs pratiques numériques et d'être sensibilisé-e-s rapidement aux pratiques saines et sûres. Ils permettent de prolonger la prévention entre l'école et la maison, de mettre en place une collaboration entre les professionnel-le-s et eux-mêmes afin de pouvoir, à nouveau, chercher à atteindre des objectifs communs. Les TSS, ainsi que tout le corps professionnel scolaire ont alors un devoir primordial à la bonne réussite de cette collaboration, qu'est la mobilisation et l'inclusion des parents dans le système scolaire par la participation aux différents conseils d'établissement, mais aussi aux événements pour les jeunes ainsi que pour eux-mêmes (formations, soirées d'informations, etc.). Cependant, il ne faut pas oublier que chaque famille possède un capital social plus ou moins différent. De ce fait, il est important pour les professionnel-le-s du cadre scolaire de se rappeler qu'il est essentiel de garder à l'esprit cette différence dans leur collaboration avec les familles. Les TSS, dans leur rôle de coordination ont également la responsabilité de prendre en compte cet aspect au sein de leur prévention et de leur intervention.

L'objectif final et idéal serait de pouvoir gentiment transposer les modèles de mobilisation parentale actuelle (qui se situeraient entre les perspectives interactionnistes, socio-culturelles et déficitaires) vers un modèle de partenariat école-famille-communauté (dans une perspective interactionniste et socio-culturelle uniquement). Cela permettrait d'agir aux niveaux individuels (micro et méso), ainsi qu'au niveau structurel (méso et macro) et ainsi « combattre » le harcèlement et le cyberharcèlement à tous les niveaux.

7 Conclusion

En guise de conclusion, il est essentiel de rappeler que le travail social est un domaine professionnel relativement récent au sein des établissements scolaires. De ce fait, nous avons constaté un manque de recul concernant le phénomène du cyberharcèlement.

Cependant, nous avons pu mettre en lumière les méthodes et programmes déjà mis en place afin de lutter contre les signes avant-coureurs, ainsi que les répercussions du cyberharcèlement. En effet, nous avons observé que de multiples aspects étaient essentiels à prendre en compte, afin de privilégier une prévention et une intervention optimales avec les adolescent-e-s. Et plus particulièrement en ce qui concerne l'environnement du-de la jeune. Il est donc nécessaire, en complément de l'intervention qu'on réalise en milieu scolaire, d'agir

également sur tout ce qui peut se dérouler en dehors du cadre de ce dernier. Effectivement, nous avons pu réaliser que le cyberharcèlement constituait un prolongement du harcèlement ordinaire. Ainsi, la transposition de certaines stratégies d'une thématique à une autre, comme le besoin de collaboration avec divers-e-s acteur-trice-s du réseau, permet d'optimiser notre intervention. En mobilisant ce réseau, nous augmentons les chances de réduire les conséquences néfastes du cyberharcèlement, telles que le suicide, l'isolement, etc. Ce travail démontre l'existence d'outils concrets permettant à la victime de harcèlement de s'en sortir et de disposer de ressources solides. Les travailleur-se sociaux-les occupent alors un rôle polyvalent au sein des établissements scolaires, notamment celui de médiateur-riche, de coordinateur-trice ou encore d'informateur-trice.

Notre travail de Bachelor a été élaboré dans un contexte spécifique, ce qui engendre certaines limites. Notamment, le fait que notre revue de littérature soit basée sur cinq recherches. La littérature portant sur la thématique du cyberharcèlement ne comporte que très peu d'apports sociologiques, ce qui, par conséquent, a manqué à notre travail. C'est pourquoi, notre vision sur la thématique s'est retrouvée un peu limitée. En outre, nous avons constaté qu'au vu de l'arrivée récente et de l'étendu du sujet du numérique, il n'existe que peu de recherches sur le cyberharcèlement. Dans la mesure où cette thématique est sans cesse en évolution, nous nous sommes beaucoup interrogé-e-s à propos de la littérature existante, à savoir si nous pouvions la transposer à aujourd'hui, en 2024. De plus, la nécessité d'avoir à la fois un public cible et une situation économique et sociale similaire à celle de notre revue de littérature a réduit considérablement le nombre d'articles disponibles pour notre travail de Bachelor.

Notre travail de recherche aurait été davantage exhaustif si nous avions mené une étude sur le terrain, notamment en Suisse. Cela nous aurait permis d'avoir des retours autant des professionnel-le-s que des adolescent-e-s dans le milieu scolaire. De plus, nous aurions eu non seulement l'occasion d'enrichir notre travail avec des faits concrets auprès des personnes concernées, surtout à propos des stratégies à adopter, mais encore de réaliser les éventuelles lacunes quant à la pratique. Ainsi, nous sommes conscient-e-s que notre travail reste théorique et comporterait des ajustements s'il devait être appliqué dans la pratique.

Au cours de ce travail de longue haleine, nous avons effectué de nombreux apprentissages, comme l'extraction de données de textes scientifiques, la mise en place d'une méthodologie de travail, etc. Nous avons appris à réaliser une revue de littératures scientifiques comportant un long processus, ce qui était une nouveauté pour nous. De plus, tout au long de ce travail, nous avons dû garder en tête notre esprit critique afin d'effectuer les différentes tâches.

Néanmoins, nous avons rencontré quelques défis au cours de ce projet. Tout d'abord, travailler en binôme constituait une expérience nouvelle pour nous deux. Nous avons observé des différences significatives dans nos méthodes et modes de travail, nécessitant ainsi un apprentissage de la collaboration et la recherche de compromis pour assurer la satisfaction et le confort mutuels. De plus, le choix de notre problématique a également posé des difficultés, entraînant des remises en question fréquentes. Par conséquent, la sélection d'articles pertinents, la clarification de la question de recherche et la déconstruction suivie de la reconstruction de notre travail ont été des étapes particulièrement laborieuses.

En revanche, cette expérience nous a permis de développer nos compétences d'adaptation et de communication, tout en découvrant le plaisir d'acquérir de nouvelles connaissances et une forme d'expertise sur le cyberharcèlement.

8 Bibliographie

- AvenirSocial. (2010). *Code de déontologie du travail social en Suisse : Un argumentaire pour la pratique des professionnel-le-s*. Berne, Suisse : Avenir Social.
https://avenirsocial.ch/wp-content/uploads/2018/12/SCR_Berufskodex_Fr_A5_db_221020.pdf
- AvenirSocial. (2018). *Lignes directrices : Qualité dans le travail social en milieu scolaire*. Bern, Suisse : Avenir social. https://avenirsocial.ch/wp-content/uploads/2018/12/LignesDirectrices_TSMS_F.pdf
- AvenirSocial. (s. d.). *Lignes directrices : qualité dans le travail social en milieu scolaire*. https://avenirsocial.ch/wp-content/uploads/2018/12/LignesDirectrices_TSMS_F.pdf
- Balleys, C. (2017). Socialisation adolescente et usages du numérique. Revue de littérature, rapport d'étude de l'INJEP.
- Bellon, J.-P., & Gardette, B. (2010). *Le rôle des pairs dans la constitution du harcèlement scolaire*. https://www.persee.fr/doc/diver_1769-8502_2010_num_162_1_8125
- Bellon, J.-P., & Gardette, B. (2013). *Harcèlement et cyberharcèlement à l'école: une souffrance scolaire*. ESF Editeur.
- Bellon, J.-P., & Gardette, B. (2017). *Harcèlement et cyberharcèlement à l'école: une souffrance scolaire 2.0*. ESF Editeur.
- Bellon, J.-P. & Gardette, B. (2019). *Harcèlement et cyberharcèlement à l'école : une souffrance scolaire 2.0*. ESF Editeur.
- Blaya, C. (2013). Introduction. Dans : C. Blaya, *Les ados dans le cyberspace : Prises de risque et cyberviolence* (pp. 9-12). De Boeck Supérieur.
- Blaya, C. (2018). Le cyberharcèlement chez les jeunes. *Enfance*, 3, 421-439. <https://doi.org/10.3917/enf2.183.0421>
- Blécot, L., Lakravy, A., Laloux, M., & Kempeneers, P. (2022). L'échange de nues chez les jeunes français et belges francophones de 13-25 ans : une étude exploratoire. *Sexologie*. 31(3), pp. 147-105. <https://doi.org/10.1016/j.sexol.2022.04.002>
- Boulanger, D., Larose, F., Larivée, S. J., Minier, P., Couturier, Y., Kalubi-Lukusa, J.-C., & Cusson, V. (2011). Travail social et participation parentale dans le contexte du partenariat école-famille-communauté : mise en perspective autour d'une logique socioculturelle. *Service social*, 57(2), 74–95. <https://doi.org/10.7202/1006294ar>
- Bozon, M. (2012). Autonomie sexuelle des jeunes et panique morale des adultes. Le garçon sans frein et la fille responsable. *Agora débats/jeunesses*, 60(1), 121-134. <https://doi.org/10.3917/agora.060.0121>

- Cannard, C. (2019). Chapitre 6. *Le développement psycho-sexuel à l'adolescence*. In *Le développement de l'adolescent* : Vol. 3e éd. (p. 159-190). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.canna.2019.01.0159>
- Catheline, N. (2009). Harcèlements en milieu scolaire. *Enfances & Psy*, 45, 82-90. <https://doi.org/10.3917/ep.045.0082>
- Chehab, Y., Levasseur, C., & Bowen, F., (2016). De l'école au cyberspace, le phénomène de l'intimidation en ligne chez les jeunes : état de la recherche et de l'intervention, 51, N°1. <https://doi.org/10.7202/1037356ar>
- Code pénal suisse du 21 décembre 1937 (= CP ; RS 311.0 ; état le 1^{er} juillet 2020)
- Collin, J. & Suisa, A. J. (2007). Les multiples facettes de la médicalisation du social. *Nouvelles pratiques sociales*, 19(2), 25-33. <https://doi.org/10.7202/016048ar>
- Confédération suisse. (2021). *École obligatoire*. <https://www.eda.admin.ch/aboutswitzerland/fr/home/bildung-wissenschaft/bildung/oblig-schule.html>
- Conseil fédéral. (2021). Rapport donnant suite au postulat 21.3969 de la Commission des affaires juridiques du Conseil national du 25 juin 2021. Berne, Suisse. https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/54/757_781_799/fr#art_198
- Da Conceição Taborda-Simões, M. (2005). L'adolescence : une transition, une crise ou un changement ? *Bulletin de psychologie*, 479, 521-534. <https://doi.org/10.3917/bupsy.479.0521>
- Dadoorian, D. (2007). *Grossesses adolescentes*. Érés. <https://doi.org/10.3917/eres.dadoo.2007.01>
- De Araujo, D., Fauroux, V. (2020, 10 septembre). Agression filmée d'une collégienne à Reims : l'inquiétant phénomène du happy slapping [Vidéo]. In *LCI*. TFI info. <https://www.tf1info.fr/societe/video-agression-filmee-d-une-collegienne-a-reims-l-inquietant-phenomene-du-happy-slapping-2164127.html>
- De Singly, F. (2006). *Les Adonaissants*. Armand Colin.
- Dubasque, D. (2019). Chapitre 1. Qu'est-ce que le « numérique » ? Regards sur le champ lexical qui l'accompagne. In *Comprendre et maîtriser les excès de la société numérique* (p. 17-22). Presses de l'EHESP. <https://www.cairn.info/comprendre-et-maitriser-les-exces-de-la-societe--9782810906994-p-17.htm>
- Espelage, D. L., & Hong, J. S. (2017). Cyberbullying Prevention and Intervention Efforts: Current Knowledge and Future Directions. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 62*(6), 374-380. <https://doi.org/10.1177/0706743716684793>

- État de Fribourg. (2022). Intimidation/harcèlement entre pairs en contexte scolaire. État de Fribourg. <https://www.fr.ch/sante/prevention-et-promotion/sante-et-prevention-a-lecole-informations-pour-les-parents/intimidationharcèlement-entre-pairs-en-contexte-scolaire>
- État de Fribourg. (2022). Renforcement du travail social à l'école obligatoire. État de Fribourg. <https://www.fr.ch/dfac/actualites/renforcement-du-travail-social-a-lecole-obligatoire>
- État de Vaud. (2022). Projets de promotion de la santé et prévention en milieu scolaire. État de Vaud. <https://www.vd.ch/themes/formation/sante-a-lecole/projets-psps>
- Ferrari, P. (2022). Cyberharcèlement : Les 18-25 ans, une population à risque qui souffre du manque d'aide spécifique. 20 minutes. <https://www.20minutes.fr/by-the-web/4009249-20221110-cyberharcèlement-18-25-ans-population-risque-souffre-manque-aide-specifique#:~:text=Si%20dans%20son%20%C3%A9tude%20de,formes%20de%20violence%20en%20ligne>.
- Foudrignier, M. (2015). Adolescents. Dans : Stéphane Rullac éd., *Dictionnaire pratique du travail social* (pp. 14-19). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.rulla.2015.01.0014>
- Galland, O. (2022). Chapitre 6. De l'enfance à l'âge adulte. Dans : O. Galland, *Sociologie de la jeunesse* (pp. 131-186). Armand Colin.
- Guide Social Romand. (s.d.). *Harcèlement sexuel, harcèlement psychologique (mobbing) et harcèlement de rue*. Consulté le 9 juillet 2023, à l'adresse : [https://www.guidesocial.ch/recherche/fiche/generatepdfAll/102#:~:text=Le%20harc%C3%A8lement%20psychologique%20\(ou%20mobbing,humilier.%20%C2%BB%20Comme%20pour%20les%20autres](https://www.guidesocial.ch/recherche/fiche/generatepdfAll/102#:~:text=Le%20harc%C3%A8lement%20psychologique%20(ou%20mobbing,humilier.%20%C2%BB%20Comme%20pour%20les%20autres)
- Guide Social Romand. (s.d.). Mineur-e-s : quelques aspects du droit des mineurs. Fribourg : Éditions sociales. <https://www.guidesocial.ch/recherche/fiche/generatepdfAll/108>
- Hermida. (2019). *EU Kids Online : Suisse*. Goldau: Pädagogische Hochschule Schwyz.
- Jaffé, P. D., Moody, Z., Piguet, C., & Zermatten, J. (2013). *Harcèlement entre pairs : Agir dans les tranchées de l'école*. Institut universitaire Kurt Bosch.
- Jaslin, J.-P. (2016). *La transformation numérique de la société*. <https://fonda.asso.fr/ressources/la-transformation-numerique-de-la-societe>
- Kamanzi, C., Zhang, X., Deblois, L., & Deniger, M.-A. (2007). L'influence du capital social sur la formation du capital humain chez les élèves résilients de milieux socioéconomiques défavorisés. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(1), 127–145. <https://doi.org/10.7202/016192ar>
- Kowalski, R. M., Limber, S. P., & Agatston, P. W. (2012). *Cyberbullying: Bullying in the Digital Age*. Chichester: Blackwell Publishing Ltd.

- Kowalski, R. M., & Limber, S.P. (2013). Psychological, physical, and academic correlates of cyberbullying and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, 53(1), S13-S20.
- Kubiszewski, V., Fontaine, R., Huré, K., & Rusch, E. (2013). Le cyber-bullying à l'adolescence: problèmes psycho-sociaux associés et spécificités par rapport au bullying scolaire.
- Külling, C., Waller, G., Suter, L., Willemse, I., Bernath, J., Skirgaila, P., Streule, P., & Süss, D. (2022). JAMES – Jeunes, activités, médias – enquête Suisse. Zürcher Hochschule für angewandte Wissenschaften.
- Marneffe, E. & Lambotte, I. (2023). Adolescence et santé mentale, quand les réseaux sociaux s'en mêlent... Le cas du cyber-harcèlement. *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux*, 71, 63-79. <https://doi.org/10.3917/ctf.071.0063>
- Mascheroni, G. & Ólafsson, K. (2014). *Net Children Go Mobile: Risks and Opportunities*. Second Edition. Educatt. www.netchildrengomobile.eu/reports.
- Metton-Gayon, C. (2009). Les adolescents, leur téléphone et Internet : « Tu viens sur MSN ? » *Les adolescents, leur téléphone et Internet*, 1-208.
- Minazio, N. (2015). Le sexuel et le genre. *Revue française de psychanalyse*, 79, 1733-1738. <https://doi.org/10.3917/rfp.795.1733>
- Neuburger, R. (2003). Relations et appartenances. *Thérapie Familiale*, 24, 169-178. <https://doi.org/10.3917/tf.032.0169>
- Nissile, M., & Demierre, D. (2017). *Les enseignants fribourgeois face au cyberharcèlement : quels outils préventifs, formatifs, informatifs et légaux ?* Haute École Pédagogique de Fribourg.
- Olweus, D. (1999). *Violences entre élèves, harcèlements et brutalités, les faits, les solutions*, Paris, esf, coll. « Pédagogies ». Patchin, J., & Hinduja, S. (2012). *School Climate 2.0: Preventing cyberbullying and Sexting One Classroom at a Time*. Corwin Press Inc.
- Réveillé, J. (2015). Dans : Claire Balleys, Grandir entre adolescents. À l'école et sur Internet. Lectures. <https://doi.org/10.4000/lectures.19576>
- Reynard, M. (2018). Harcèlement sexuel. De graves lacunes à combler. Conseil fédéral. <https://www.parlament.ch/fr/ratsbetrieb/suche-curia-vista/geschaef?AffairId=20184049>
- Reynard, M. (2020) Harcèlement sexuel. Clarification dans le code pénal. Conseil fédéral. <https://www.parlament.ch/fr/ratsbetrieb/suche-curia-vista/geschaef?AffairId=20204615>
- Romano, H. (2015). Comprendre. Dans : H. Romano, *Harcèlement en milieu scolaire : Victimes, auteurs : que faire ?* (pp. 21-70). Dunod.

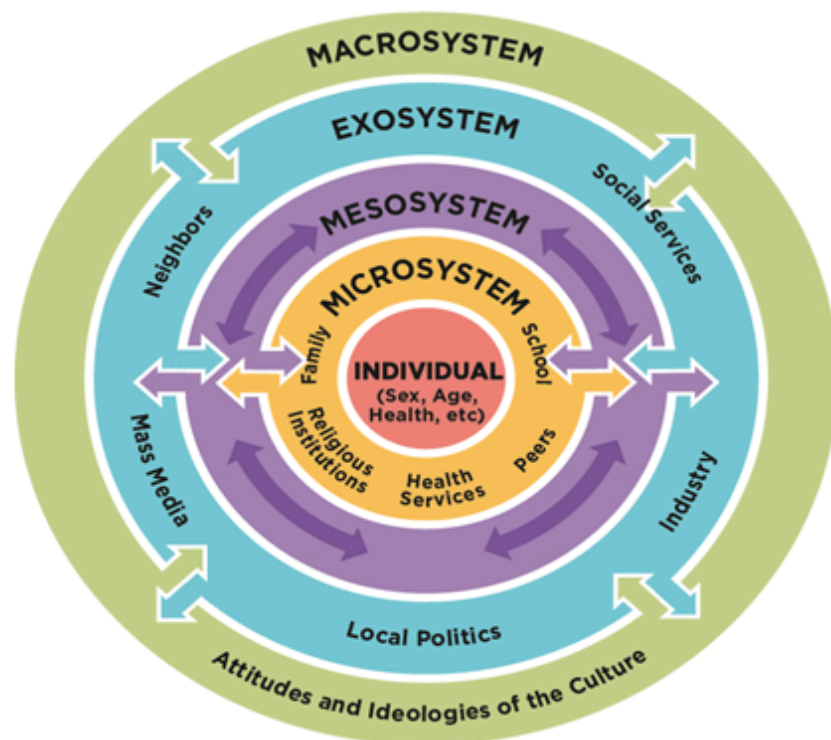
Roy, M. (2013). L'individualisation et la médicalisation du travail social dans le domaine de la « santé mentale ». *Reflets*. 19(1), 226-237. <https://doi.org/10.7202/1018047ar>

Suter, L., Waller, G., Bernath, J., Külling, C., Willemse, I., & Süss, D. (2018). *JAMES – Jeunes, activités, médias – enquête Suisse*. Zurich: Zürcher Hochschule für angewandte Wissenschaften.

Willard, N. (2007). *Cyberbullying and Cyberthreats: Responding to the Challenge of Online Social Aggression, Threats, and Distress*. Research Press.

9 Annexes

9.1 Annexe A : Modèle de Bronfenbrenner



Tiré de : Coaching sportif de haute performance, 2020

9.2 Grille d'extraction

Grille d'extraction				
Sous-questions	Dimensions	Sous-dimensions	Contenu	
La coopération du-de la TSS avec le réseau dans les cas de cyberharcèlement	Rôles des acteurs	Familles/parents		
		Professionnel-le-s		
		Elèves		
	Cadre	Plans de réussite (dans le sens de Boulanger)		
		Lignes directrices		
		Conception participation parentale		
	Forme de prévention	Prévention au travers de médias		
		Prévention par les professionnelles		
	Identifier les outils à disposition pour sensibiliser les jeunes au cyberharcèlement	Facteurs facilitateurs		
Obstacles				
Harceleur		Caractéristiques spécifiques		
		Conséquences		
Harcelé		Caractéristiques spécifiques		
		Conséquences		
Identifier les dynamiques et les conséquences du cyberharcèlement		Environnement	Cadre scolaire	
			Cadre familial	
	Réseaux sociaux			

9.3 Utilisation de ChatGPT

Nous avons régulièrement utilisé l'intelligence artificielle (IA) ChatGPT, **uniquement et seulement** à des fins de reformulation. La formulation utilisée a toujours été inscrite ainsi : « Peux-tu reformuler la phrase suivante en évitant le plagiat : ... ». De plus, cette pratique nous a facilité la rédaction et par conséquent, nous a permis de gagner un temps significatif tout au long du processus de ce travail de bachelor.