



HAL
open science

La prévention du harcèlement et du cyberharcèlement à l'école

Béregère Stassin

► **To cite this version:**

Béregère Stassin. La prévention du harcèlement et du cyberharcèlement à l'école. Colloque Éducation, numérique, cohésion sociale et politiques publiques, Institut des Amériques; Fondation Eulac; Agence française de développement; Ministère de l'Europe et des Affaires étrangères, Jun 2022, Paris, France. pp.77-88. hal-04077518

HAL Id: hal-04077518

<https://hal.univ-lorraine.fr/hal-04077518>

Submitted on 21 Apr 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

4. LA PRÉVENTION DU HARCÈLEMENT ET DU CYBERHARCÈLEMENT À L'ÉCOLE

BÉRENGÈRE STASSIN

Maître de conférences à l'université de Lorraine et membre du Centre de recherche sur les médiations (CREM).

INTRODUCTION

Le cyberharcèlement est lié au développement de l'Internet et à la démocratisation de l'équipement informatique, mais prend réellement de l'ampleur avec l'arrivée des médias sociaux et des téléphones portables dotés de caméra et d'appareil photo au début des années 2000. Bien que nous nous intéressions principalement ici au cyberharcèlement entre adolescents et à son lien avec le harcèlement scolaire, il convient tout de même de souligner que le cyberharcèlement est un phénomène qui frappe partout, à tout âge et dans tous les milieux : à l'école (Blaya, 2013), à l'université (Berthaud *et al.*, 2014), dans le monde du travail (Dupré, 2018), au sein de la sphère privée et conjugale (Fernet *et al.*, 2019).

En 2009, une étude sud-américaine menée en Argentine, au Brésil, au Chili, en Colombie, au Mexique, au Pérou et au Venezuela, auprès de 21 000 élèves âgés de 10 à 18 ans montre que 13,3 % d'entre eux ont déjà utilisé un téléphone portable pour offenser quelqu'un et 4,4 % ont utilisé des médias sociaux comme Messenger pour les mêmes raisons. Le pourcentage d'élèves estimant avoir subi un préjudice en ligne est de 5,6 %, et le pays présentant le pourcentage le plus élevé de victimes est le Brésil avec 8,2 % (Pérez & Sadaba, 2009). En 2018, une enquête menée au Chili révèle que 8 % des adolescents sont victimes de harcèlement scolaire et que parmi eux 69 % souffrent de cyberviolence (Torres *et al.*, 2021).

Au niveau européen, 12 % de jeunes âgés de 11 à 16 ans déclarent en avoir été victimes en 2014, alors qu'ils étaient 7% en 2010 (Livingstone *et al.*, 2014). En France, en 2013, 20 % des élèves ont déjà été insultés en ligne, 12 % ont été victimes d'usurpation d'identité et 5 % estiment avoir été humiliés par la publication d'une image les représentant (Blaya, 2013). En 2016, une étude conduite auprès de jeunes âgés de 12 à 15 ans (Couchot-Schiex *et al.*, 2016) apporte les chiffres suivants : une fille sur cinq (20 %) a fait l'objet d'insultes sur

son apparence physique contre 1 garçon sur 8 (13 %) ; les rumeurs qui circulent en ligne ciblent deux fois plus les filles (13,3 %) que les garçons (6,3 %). En outre, 6,3 % des filles et 7,6 % des garçons ont déjà réalisé des selfies ou images intimes à destination de leur petit-e ami-e. Parmi celles et ceux qui se sont adonnés à cette pratique, 10 % les ont vues circuler en ligne sans leur consentement.

Les conséquences sur la santé des victimes de harcèlement scolaire et de cyberharcèlement, mais aussi des agresseurs (et dans une certaine mesure des témoins) sont multiples. Ces violences entre pairs constituent donc un véritable problème de santé publique (Fontaine, 2018). La violence subie ou perpétrée dans l'enfance et l'adolescence augmente le risque d'adoption de comportements néfastes pouvant nuire à la santé et au développement social à toutes les étapes de la vie et, de manière plus large, au vivre ensemble.

Pour lutter contre un phénomène, il faut tout d'abord être en mesure de le décrire, de le caractériser et de le nommer. Le cyberharcèlement est aujourd'hui une réalité et tous les adolescents courent un risque d'y être confrontés en tant que victimes, témoins ou auteurs. Le lien avec le harcèlement scolaire n'est pas toujours aisé à faire. Pourtant, les deux phénomènes constituent à bien des égards les deux faces d'une même pièce : un élève peut être victime de brimades « en ligne » et « hors ligne », un épisode de cyberviolence qui a lieu en dehors des temps et lieux scolaires (le soir, le week-end) peut avoir des répercussions concrètes pour la victime au sein de son établissement scolaire. En outre, le harcèlement et le cyberharcèlement sont deux phénomènes qui revêtent la même dimension émotionnelle, affective et qui sont traversés par les mêmes stéréotypes, préjugés et discriminations.

VERS UNE DÉFINITION DU CYBERHARCÈLEMENT

Le harcèlement, qu'il ait lieu en contexte scolaire, familial ou professionnel, renvoie à des violences verbales, psychologiques, matérielles, physiques ou sexuelles qui sont exercées de manière répétée à l'encontre d'une personne, dans une configuration où il y a une véritable intention de nuire et un déséquilibre des forces. Ce déséquilibre tient dans le fait que le harceleur a l'ascendant physique ou psychologique sur sa cible - voire « hiérarchique » dans le cas de harcèlement moral et sexuel au travail - ou qu'il la malmène à l'aide du groupe de suiveurs qu'il a fédéré autour de lui. Par analogie, nous pouvons définir le cyberharcèlement comme des cyberviolences répétées à l'encontre d'une personne avec intention de nuire et asymétrie des forces.

Le terme « cyberviolence » renvoie à des actes malveillants de différentes

natures. Il désigne tout d'abord les atteintes aux systèmes informatiques (propagation de virus, installation de logiciel espion). Il désigne également les images violentes, sexuelles ou haineuses qui circulent en ligne et auxquelles peuvent être confrontés des enfants ou adolescents sans y être préparés (Jehel, 2018). Il désigne enfin la violence exercée à l'encontre d'une personne par le biais du numérique : exclusion ou bannissement d'un groupe ou d'un forum en ligne ; usurpation d'identité visant à utiliser la messagerie d'une personne ou bien à ouvrir un profil à son nom pour envoyer ou publier des contenus compromettants ; violence verbale et psychologique (insultes, moqueries, menaces) ; médiatisation de la violence physique (scènes d'agression filmées et diffusées sur les médias sociaux) ; diffusion d'images intimes sans le consentement de la personne qu'elles représentent afin de nuire à son image ou à sa réputation.

En contexte numérique, la répétition des violences et l'intention de nuire ne sont pas toujours faciles à appréhender, car elles peuvent être provoquées par le fonctionnement même du web et des médias sociaux. En effet, la répétition peut venir de la fragmentation des actions : chaque like, commentaire ou partage d'un contenu malveillant participe à sa circulation donc à sa répétition. Pour permettre une prise en compte de cette violence fragmentée, la loi du 3 août 2018 contre les violences sexuelles et sexistes fait évoluer la notion de harcèlement en introduisant celle de « harcèlement en meute » et de « raid numérique ». Ainsi, toute personne participant au dénigrement ou à l'humiliation d'une autre en réagissant ne serait-ce qu'une seule fois à un contenu peut désormais être reconnue coupable de cyberharcèlement. En outre, la répétition peut venir de la pérennité des traces numériques faisant qu'un contenu peut ressurgir à tout moment, des mois voire des années après sa publication initiale et entacher à nouveau l'image et la réputation d'une personne. Enfin, l'intention de nuire n'est pas toujours avérée : on peut par exemple liker un contenu par habitude ou par inadvertance, ou bien encore réagir sous le coup de l'émotion sans réfléchir aux conséquences de son action. Les émotions sont d'ailleurs une composante essentielle du mécanisme de harcèlement scolaire et de cyberharcèlement.

LE POIDS DES ÉMOTIONS ET DES STÉRÉOTYPES

Un élève harceleur peut être incapable de se mettre à la place des autres, de réagir à leurs émotions, donc à faire preuve d'empathie émotionnelle, mais peut, au contraire, faire preuve d'empathie cognitive, c'est-à-dire être capable de se représenter et d'imager les conséquences émotionnelles que

ses brimades auront sur sa victime et d'agir avec une ferme intention de nuire (Zanna, 2015). Le phénomène de harcèlement est le plus souvent un phénomène de groupe au sens où un meneur cible une victime à l'aide d'un groupe de suiveur sous le regard de témoins qui peuvent rester passifs. Les suiveurs et les témoins passifs renforcent d'ailleurs le sentiment de toute-puissance du meneur. Bien qu'il renvoie l'image de quelqu'un de fort, il n'est pas rare qu'il soit doté d'une faible estime de lui-même, tout comme ses victimes qui ne font que réactiver en lui sa peur d'être dominé et le renvoient à ses propres faiblesses (Catheline, 2015 ; Mellier, 2018).

La peur est un ingrédient essentiel du processus : peur d'être dominé pour le meneur, peur d'être exclu du groupe pour les suiveurs, peur des représailles pour les témoins. Mais la peur traverse aussi les victimes et explique qu'elles gardent le silence : peur que leur situation empire si elles parlent, peur de décevoir ou de blesser leurs parents et, dans le cas du cyberharcèlement, peur de voir leur accès au numérique restreint, voire supprimé (Gualdo *et al.* 2015). D'autres émotions freinent ou empêchent en outre la prise de parole : la honte et la culpabilité. La victime finit par penser qu'elle mérite ce qui lui arrive et perd son estime d'elle-même (Catheline, 2017).

Ces émotions négatives provoquent une « blessure émotionnelle » et des états affectifs qui ne sont pas sans conséquence sur la santé et la scolarité : décrochage ou phobie scolaire, trouble du sommeil, anxiété, conduites autoagressives ou, chez les plus fragiles, conduites suicidaires (Romano, 2015). En outre, les victimes de harcèlement peuvent aussi souffrir d'alexithymie, un trouble qui provoque des difficultés à reconnaître et à verbaliser ses émotions, à relier une expérience physiologique à l'émotion à laquelle elle renvoie. Incapables de comprendre ce qui leur arrive, les victimes alexithymiques ne réagissent pas, ce qui conforte les harceleurs dans leurs idées qu'ils ont affaire à des êtres faibles (Fougeret-Linlaud *et al.*, 2016).

La question des émotions se pose également dans l'appréhension de la cyberviolence et du cyberharcèlement. En effet, l'absence de face-à-face propre à la communication électronique et l'impossibilité d'accéder au visage de la personne que l'on attaque, donc à ses émotions, sont des facteurs de diminution de l'empathie. La possibilité d'anonymat augmente le sentiment d'impunité et favorise la désinhibition et le passage à l'acte (Blaya, 2013).

En outre, la colère, la jalousie ou le désir de se venger sont souvent à l'origine de la publication en ligne de contenus compromettants. Par

exemple, la publication non consentie d'images intimes est le plus souvent déclenchée par une rupture amoureuse ou amicale qui est mal vécue, une dispute, un différend. La cyberviolence et le cyberharcèlement sont avant tout des violences de proximité. Les brimades sont les plus souvent exercées par des groupes sociaux préexistants « hors ligne » et assez souvent par des camarades de classe, des amies ou ex-petits amis :

« Il est courant que d'anciens amis se retournent les uns contre les autres au nom d'une quête de popularité ou d'un meilleur statut social, par jalousie ou en réponse à ce qui a été perçu comme un tort. Certains s'embarquent dans une guerre psychologique, tourmentent ceux qu'ils avaient adorés » (Boyd, 2016, p. 271).

La popularité que peuvent offrir les médias sociaux est aussi à prendre en compte dans l'appréhension de la cyberviolence. Plus les contenus obtiennent de réactions (bonnes ou mauvaises), plus ils gagnent en visibilité et confèrent à leurs « auteurs » une forme d'influence au sein du « réseau ». Avoir de nombreux « amis », être « liké » et « retweeté » est signe d'une certaine popularité et renforce le sentiment d'être aimé et reconnu par ses pairs et donc l'estime de soi (Balleys, 2018). Certaines publications à connotation plus négative, c'est-à-dire qui se veulent moqueuses, médisantes ou méprisantes (diffusion de ragots, de rumeurs ou de contenus compromettants), peuvent donc être motivées par un souhait d'attirer l'attention sur soi, de faire rire les autres en se moquant d'autrui et de gagner un statut social, une popularité au sein des réseaux sociaux qui rejaille ensuite au sein de la cour de récréation, et vice versa (Boyd, 2016).

Tout comme les émotions, les stéréotypes, qu'ils soient liés au genre, à l'orientation sexuelle, à l'origine sociale ou encore à l'apparence physique, jouent un rôle important dans les situations de (cyber) harcèlement. Une enquête nationale de victimation en milieu scolaire (Hubert, 2014) chiffre à 7,4 % le nombre d'élèves ayant fait l'objet en ligne de surnoms « méchants » et à 9,7 % ceux ayant fait l'objet d'insultes, précisant que ces insultes pouvaient être en lien avec l'origine, la religion, la tenue vestimentaire ou encore l'apparence physique. Selon cette même étude, la cyberviolence semble davantage toucher les filles que les garçons, comme le mettent également en avant les travaux de Couchot-Schiex, et *al.* (2016) mentionnés en introduction. Quant aux jeunes LGBT+, ils risquent quatre fois plus d'endurer un épisode de cyberviolence que les autres (Felmee & Faris, 2016). Les stéréotypes et les préjugés qu'ils alimentent (sexisme, homophobie, grossophobie, stigmatisation des élèves en situation de handicap) sont donc au cœur des situations de harcèlement et de cyberharcèlement (Sentenac et *al.*, 2016 ;

Debarbieux *et al.*, 2018).

Les insultes sexistes visant les filles ou les rumeurs laissant entendre que ce sont des filles faciles participent de ce que les Anglo-saxons appellent le *slut shaming* (en français : couvrir de honte les « salopes »), consistant à blâmer ou déconsidérer une fille parce que ses tenues vestimentaires, son attitude, son comportement amoureux ou ses pratiques sexuelles ne correspondent pas aux normes de « respectabilité » en vigueur. Une mauvaise réputation peut donc très rapidement être attribuée à celle qui les transgresse (Couchot-Schiex, 2017). Quand une jeune fille est victime de publication non consentie de ses images intimes, il n'est pas rare qu'elle subisse aussi, une campagne de déconsidération orchestrée par ses camarades qui l'accusent d'être la seule responsable de ce qui lui arrive et qui peut même être orchestrée par celles qui sont censées être ses amies, mais qui se désolidarisent pour ne pas entacher leur réputation (« il ne faut pas être l'amie d'une fille facile ») (Bellon *et al.*, 2013 ; Blaya, 2013). Le film *Después de Lucia*, réalisé par le mexicain Michel Franco (2012) illustre parfaitement ce phénomène de *slut shaming* ou de *victim blaming* : Alejandra arrive dans un nouveau lycée à Mexico et cherche à s'intégrer. Au cours d'une soirée, elle a une relation sexuelle avec un camarade de classe qui filme la scène et la diffuse sur les réseaux sociaux. La vidéo fait très vite le tour de l'école et la jeune fille est victime de harcèlement scolaire. Un harcèlement d'une violence extrême qui aboutit à du harcèlement sexuel puis à un viol en réunion.

Les garçons sont également soumis aux normes de genre et une oppression viriliste pèse sur eux à l'adolescence : être fort, ne pas être une fille, une « tapette ». Les insultes à caractère homophobe fusent dans les cours de récréation (Clair, 2012 ; Debarbieux *et al.* 2018). Dans la même lignée que *Después de Lucia*, le film canadien *1:54* (England, 2016), illustre parfaitement un cas de harcèlement à caractère homophobe et rappelle que les garçons peuvent aussi être victimes d'une publication non consentie de contenus intimes. En effet, le personnage principal, Tom, est harcelé depuis plusieurs années en raison de sa différence et les brimades s'intensifient lorsqu'il est filmé, à son insu, en train de faire une fellation à son petit ami.

Les stéréotypes de genre, qui dictent comment il faut se comporter pour être une fille « bien » et un « vrai » garçon, prescrivent également les réactions émotionnelles considérées comme appropriées : la colère pour les garçons, la peur et les larmes pour les filles. Les comportements émotionnels qui ne sont pas conformes aux normes de genre seront dans la plupart des cas sanctionnés par le groupe de pairs (Niedenthal *et al.* 2009).

ENJEUX ET LIMITES DES PROGRAMMES DE PRÉVENTION : QUELQUES EXEMPLES

Les pays du Nord

Les premières recherches dédiées au harcèlement scolaire et à sa prévention sont développées dès les années 1970 dans les pays scandinaves, et notamment en Norvège et en Suède sous l'impulsion des chercheurs en psychologie Dan Olweus (1999) et Anatol Pikas (1975). Ce dernier est d'ailleurs à l'initiative d'une méthode de résolution des situations de harcèlement : la méthode de préoccupation partagée. Pour Pikas, le harcèlement scolaire relève avant tout d'une dynamique de groupe qu'il convient de briser pour redonner à chacun son individualité. Pour ce faire, des entretiens individuels avec les harceleurs sont mis en place par des éducateurs qui les interrogent, sans les blâmer ou les punir, sur la situation de l'élève harcelé et leur demandent d'imaginer de quelles façons cette situation pourrait s'améliorer. L'enjeu est de susciter l'empathie pour l'élève harcelé pour faire cesser les brimades. Cette méthode est utilisée depuis plusieurs décennies en Scandinavie, mais également dans d'autres pays comme la France (Bellon *et al.*, 2016). Elle a fait l'objet d'évaluations internationales mettant en exergue un taux de résolution des situations de harcèlement scolaire de 80 % (Bellon, 2021).

L'empathie est également au cœur du programme KiVa Koulu (que l'on peut traduire par « Belle École ») développé en Finlande entre 2006 et 2009 par l'université de Turku. Il est aujourd'hui mis en œuvre dans la plupart des écoles finlandaises et met à leur disposition différentes ressources (cours, jeux en ligne, courts métrages, etc.) sur lesquelles elles peuvent s'appuyer pour mener des actions de prévention, d'éducation, mais aussi de traitement des situations de harcèlement. Le programme cible particulièrement la majorité silencieuse, c'est-à-dire les témoins passifs qui voient, mais ne disent rien. Il vise à développer leur empathie et leur conscience de la souffrance des victimes pour modifier peu à peu leur comportement. Il prône également une approche non punitive des cas de harcèlement dans la droite lignée de la méthode Pikas.

Des études dédiées à l'efficacité du programme KiVa (Williford *et al.*, 2013 ; Garendeau *et al.*, 2018) ont montré qu'il entraînait une baisse significative du harcèlement scolaire mais aussi des actes de cyberviolence et de cyberharcèlement entre pairs, et ce, en diminuant les comportements encourageant les harceleurs et en augmentant le degré d'empathie à l'égard des victimes. Le niveau d'anxiété des élèves exposés à ce programme diminue quand leurs résultats scolaires et leur motivation augmentent. Le

programme est en effet un levier de développement d'un climat scolaire serein qui favorise le vivre ensemble et permet si ce n'est d'éviter à tout le moins de limiter la survenue d'épisode de harcèlement, de violence ou de cyberviolence à l'école (Blaya, 2015).

Enfin, l'intérêt de ces études dédiées aux méthodes nordiques réside aussi dans le fait qu'elles apportent des éléments de réponse à la question de savoir pourquoi certaines situations de harcèlement sont insolubles et pourquoi certains harceleurs refusent de changer de comportement. La popularité peut être un obstacle à la résolution des violences entre pairs. Il est parfois difficile de stopper un harceleur populaire, car le pouvoir et la position qu'il occupe dans le réseau lui permettent de perpétrer plus facilement ses attaques : les rumeurs se diffusent plus rapidement, l'exclusion de la victime se fait à plus grande échelle. Cela l'incite à maintenir son comportement, car en changer lui ferait probablement perdre sa place. Cette quête de popularité et de reconnaissance qui anime les harceleurs anime également les suiveurs et les témoins qui doivent parfois adapter leurs comportements et émotions pour entrer ou rester dans le « groupe ». S'inscrire dans un groupe dont le meneur est populaire est un moyen de gagner à son tour en popularité, en pouvoir et en estime de soi (Garendeau *et al.*, 2014).

La France

En France, le harcèlement scolaire est longtemps resté englobé dans les discours sur la violence scolaire en général. La prise de conscience d'une nécessité de lutter contre le phénomène se fait au début des années 2010, notamment par la publication d'une enquête conduite par Eric Debarbieux (2011) révélant que 10 % des élèves sont victimes de violences répétées ayant des conséquences très graves pour certains d'entre eux. En outre, le suicide très médiatisé, en février 2013, d'une adolescente victime de harcèlement et menacée sur Facebook par des camarades de classe bouscule l'opinion publique (Stassin, 2019). Les pouvoirs publics mettent dès lors plusieurs mesures en place. La lutte contre toute les formes de harcèlement est inscrite dans la loi pour une refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013. En 2015, une journée de mobilisation nationale pour dire « Non au harcèlement » est instaurée, un concours académique récompensant le meilleur support de prévention réalisé par des élèves et le dispositif « élève ambassadeur contre le harcèlement » sont créés. Ces « outils » sont aujourd'hui au cœur du programme pHARe un plan de prévention du harcèlement à destination des écoles et des établissements mis en place à partir de 2019.

La prévention du harcèlement trouve, en outre, un écho dans les textes qui encadrent le Parcours citoyen, l'EMC (enseignement moral et civique) et l'EMI (éducation aux médias et à l'information). En effet, ces dispositifs éducatifs visent à développer l'esprit critique des élèves pour les aider, par exemple, à dépasser les stéréotypes de genre ou les préjugés liés à l'origine socio-culturelle qui peuvent être véhiculés par les médias, la télévision et la publicité. Ils visent aussi à renforcer leur culture informationnelle pour leur permettre de détecter les phénomènes de rumeurs, de réfléchir aux conséquences de leurs publications en ligne, de prendre conscience de la pérennité des traces numériques ou de l'importance de respecter le droit à l'image.

Ces dispositifs sont par ailleurs propices au développement de compétences émotionnelles et plus largement de compétences psychosociales nécessaires au vivre-ensemble. Le développement de telles compétences est notamment au cœur du dispositif « élève ambassadeur ». Les Ambassadeurs sont des élèves qui se portent volontaires pour mettre en place des actions de prévention à destination de leurs camarades ou d'autres élèves de collèges et écoles primaires, en recevant pour cela une formation d'une journée dispensée par le Rectorat. L'enjeu est de les responsabiliser et de valoriser leur rôle dans la prévention. Le programme PHARe préconise la formation de dix ambassadeurs par établissement scolaire chaque année.

Une étude exploratoire menée dans la région Grand Est entre 2018 et 2020, interroge les raisons qui poussent des élèves à devenir ambassadeurs ainsi que le sens qu'ils donnent à leur mission (Stassin & Lechenaut, 2021). Les résultats montrent que 65 % des ambassadeurs sont ou ont été victimes de harcèlement, 73 % en ont été témoin et 13 % auteur. Par ailleurs, les filles sont deux fois plus engagées que les garçons dans le dispositif. Cet engagement est vécu comme un moyen de compléter le travail des adultes jugé par certains insuffisant, de réparer un tort causé ou subi, d'apprendre de nouvelles choses et de comprendre les mécanismes du harcèlement et du cyberharcèlement, ou encore de mettre leurs connaissances au service des autres. Ils ne semblent donc pas vivre leur expérience du harcèlement comme une fatalité, mais cherchent à transformer cette expérience négative, à lui donner une utilité, à en tirer un enseignement qu'ils partagent avec les autres.

Si l'engagement des élèves est réel, l'étude montre cependant que leur pratique se limite à une ou deux interventions par an auprès d'un nombre relativement restreint d'élèves. Elle laisse poindre une part de frustration quant à l'impossibilité de mener plus en profondeur cet engagement et de

ne pas pouvoir être autonome quant aux actions à mettre en place (toute action doit être validée par l'enseignant référent et le chef d'établissement). Cet encadrement des actions par les équipes éducatives et de direction a déjà été pointé dans une étude consacrée à l'élève-citoyen dans les instances lycéennes :

« La prise de décisions sur les questions inhérentes à la vie pédagogique et éducative reste aux mains des adultes et des établissements qui ne souhaitent pas voir leur assise ou leur cadre d'exercice professionnel discuté si ce n'est sur des sujets périphériques qui n'interfèrent en rien l'immobilisme de l'École » (Chauvigné, 2014).

L'institution se fait alors le théâtre d'ambivalences et d'injonctions paradoxales au sens où l'on invite les élèves à être acteurs de la prévention tout en limitant considérablement leur action. D'autres contraintes expliquent aussi ces limites comme le « calendrier » des événements et les injonctions ministérielles à se mobiliser « contre » ou « en faveur de » : la journée « Non au harcèlement » succède ainsi la journée « Laïcité », puis la « Semaine du climat » ou encore la « Semaine de la presse et des médias ». L'engagement citoyen des élèves est donc plus que sollicité par la diversité des sujets à aborder. Les enseignants référents interrogés dans l'enquête, qui sont de fait également soumis à la contrainte calendaire et institutionnelle, ont bien conscience qu'elle peut porter préjudice à une réalisation totale et autonome de cet engagement.

Le Mexique

Ces contraintes et ambivalences sont également pointées dans une étude mexicaine consacrée au programme PNCE (*Programa Nacional de Convivencia Escolar*) et menée dans une centaine d'écoles primaires et secondaires d'un État du Mexique (López et al., 2019). Le PNCE, mis en place à titre pilote en 2014 puis étendu à partir de 2017, est une proposition d'intervention de nature formative, expérientielle et préventive. Mettant à disposition des écoles des manuels et des guides destinés aux enseignants, ainsi que des cahiers d'exercices pour les élèves, le programme vise à ce que les enfants et les adolescents apprennent à vivre ensemble et à résoudre les conflits de manière pacifique, ainsi qu'à développer des aspects tels que la tolérance, l'empathie, la connaissance de soi et la gestion des émotions, afin de créer un climat scolaire serein propice à l'apprentissage et contribuant à prévenir les situations de violence et de harcèlement. Le programme préconise également la mise en place d'ateliers à destination des parents d'élèves.

Les équipes éducatives et de direction interrogées dans le cadre de cette étude sont satisfaites de la mise en place de ce programme, car il apparaît comme le moyen de combler un manque d'outils et de connaissances perçu au sein de la plupart des établissements scolaires, mais ils soulignent différents aspects qui les empêchent de le mener à bien. Le matériel n'est pas toujours reçu à temps ou bien en quantité suffisante compte tenu du nombre d'élèves et de parents à impliquer. Les enseignants reçoivent une formation d'une journée qui doit leur permettre de mettre en place les différentes activités, mais ils sont nombreux à souligner que cette durée est trop courte. Cela ne leur permet pas de saisir tous les enjeux liés au programme ou d'assimiler la quantité d'informations dispensées ou encore de les armer suffisamment pour faire face à des situations qui sont parfois à forte charge émotionnelle.

Ils déplorent en outre l'absence de suivi régulier pour pouvoir faire part des difficultés rencontrées sur le terrain et bénéficier de conseils. De plus, un manque de temps ou d'engagement ne leur permet pas de mettre en place la totalité des activités prévues par le programme. Les activités à destination des parents sont par exemple le plus souvent sacrifiées au profit de celles à destination des seuls élèves. Les chefs d'établissement soulignent, en outre, que leurs multiples tâches administratives et la mise en œuvre d'autres programmes et activités à l'école, sur d'autres thématiques également importantes, ne permettent pas de mener à bien le programme de manière adéquate.

CONCLUSION

Le harcèlement et le cyberharcèlement sont avant tout des violences ancrées dans le sexisme, le racisme, l'homophobie et plus largement le rejet de la différence. C'est d'abord en luttant contre ces discriminations que l'on peut progressivement enrayer le phénomène. Par ailleurs, le rôle des émotions et des affects dans la violence entre pairs n'est plus à démontrer et l'on constate que, sous l'impulsion des pays scandinaves, la plupart des programmes de prévention à l'échelle internationale font des compétences émotionnelles et de l'empathie la clé de voûte de la prévention et de la résolution du harcèlement. Plus largement, l'amélioration du climat scolaire et le développement des compétences psychosociales des élèves (esprit critique, gestion des émotions, implication dans la vie de l'établissement) sont aussi des leviers de lutte.

L'engagement de l'élève-citoyen favorise en outre la dimension participative des apprentissages. En effet, les compétences psychosociales ne

peuvent se développer dans un rapport descendant, de l'enseignant vers les élèves, mais nécessitent qu'ils s'appuient sur leur vécu et leurs expériences, les analysent, s'engagent dans une démarche réflexive. L'apprentissage et le « vivre ensemble » se construisent alors en « cheminant », par un aller-retour permanent entre l'agir et le réfléchir (Fortin, 2014). En ce sens, le dispositif « ambassadeur » développé en France (mais qui existe dans d'autres pays comme le Royaume-Uni) est une piste à explorer de manière plus systématique.

Cependant, malgré les mesures prises par les pouvoirs publics dans de nombreux pays et les politiques gouvernementales qui favorisent le développement de plans et programmes de prévention, malgré toute la bonne volonté des équipes éducatives et de direction, des élèves et de leurs parents, les contraintes calendaires et institutionnelles, les injonctions paradoxales, le manque de temps, de ressources humaines et matérielles font que les actions de prévention ne sont pas toujours mises en place de manière complète et surtout durable. Pour être efficaces, les différentes activités proposées aux élèves doivent en effet être répétées et régulières et s'échelonnent tout au long de la scolarité, de la maternelle au secondaire, voire au supérieur où des cas de harcèlement/cyberharcèlement entre pairs sont aussi constatés.

Trois constats peuvent être faits : le mécanisme du harcèlement et du cyberharcèlement reste le même, quelle que soit la région du monde ; la plupart des dispositifs de prévention mis en place dans chaque pays accordent un rôle central au développement des compétences émotionnelles, psychosociales et numériques ; les leviers et les freins de ces dispositifs identifiés par les chercheurs sont bien souvent les mêmes. Ces constats démontrent la pertinence d'une approche internationale pour l'étude et la prévention de ces formes particulières de violence entre pairs. Sur le plan de la recherche, le colloque international sur le (cyber) harcèlement (CICY), qui s'est tenu à l'Université de Lorraine (France) en décembre 2022¹, a concrétisé la création d'un nouveau réseau de recherche qui devrait favoriser le développement de projet de recherche à l'échelle internationale et donc une meilleure circulation des savoirs.

L'enjeu serait de systématiser les démarches interdisciplinaires, les croisements épistémologiques et méthodologiques ainsi que les analyses comparatives et contrastives. Il convient également d'encourager le développement de réseaux de coopération entre différentes associations

1. Le programme est accessible ici : <http://crem.univ-lorraine.fr/recherche/evenements/colloque-international-sur-le-cyberharcèlement>. Un ouvrage collectif est prévu courant 2024, tout comme l'organisation d'une deuxième édition du colloque (CICY 2).

et ONG pour partager les bonnes pratiques en termes de prévention, de signalement et de traitement des situations de harcèlement, dans l'esprit du programme *UE Ins@fe* et du portail *Better Internet for Kids* de l'Union européenne. Ces derniers permettent d'accéder à des ressources utiles et de faire entendre la voix des citoyens lors de l'organisation d'évènements européens ou internationaux. Parmi ces évènements, on peut citer le *Safer Internet Day* ou la *Journée internationale contre la violence et le harcèlement en milieu scolaire*.

Ces journées peuvent être l'occasion de renforcer des initiatives et des partenariats multipartites et de mettre en place des actions communes entre différents établissements scolaires. Une coopération internationale permettant par exemple à des élèves engagés dans la prévention du harcèlement scolaire (cf. les élèves ambassadeurs) de réaliser une action commune s'inscrirait parfaitement dans la dynamique d'éducation à la citoyenneté mondiale promue par l'UNESCO. Cette éducation vise en effet à renforcer la confiance des jeunes dans les institutions et à leur donner les moyens de devenir des défenseurs de la paix et de la justice, de créer, dans l'avenir, des sociétés inclusives, pacifiques, justes et durables. Ce type d'échange leur permettrait d'une part de travailler dans une démarche interculturelle et de dépasser certains stéréotypes qu'ils pourraient avoir sur d'autres pays et cultures et d'autre part de se rendre compte qu'ils ne sont pas seuls, que leurs vies et que leur voix comptent ou encore que leurs actions sont reconnues par les plus grandes instances de nos sociétés contemporaines.

RÉFÉRENCES

- Balleys, Claire (2018), « Comment les adolescents construisent leur identité avec Youtube et les médias sociaux », *Nectart*, vol. 6, n° 1, p. 124-133.
- Bellon Jean-Pierre, Gardette Bertrand (2013), *Harcèlement et cyberharcèlement à l'école : Une souffrance scolaire 2.0*, Issy-les-Moulineaux, ESF Editeur, p. 151.
- Bellon Jean-Pierre, Gardette Bertrand (2016), *Harcèlement scolaire : le vaincre, c'est possible. La méthode Pikas, une technique éprouvée*, Issy-les-Moulineaux, ESF Editeur, p. 121.
- Bellon Jean Pierre (2021), *La méthode de la préoccupation partagée, L'école des parents*, vol. 641, n° 4, p. 46-49, <https://doi.org/10.3917/epar.641.0046>.
- Berthaud Julien, Blaya Catherine (2014), « Premiers résultats de l'enquête française Cyberviolence à l'université », *Adjectif.net* [en ligne], <http://www.adjectif.net/spip/>

spip.php?article279.

- Blaya Catherine (2013), *Les ados dans le cyberspace : Prises de risque et cyberviolence*, Bruxelles, De Boeck, p. 235.
- Blaya Catherine (2015), « Étude du lien entre cyberviolence et climat scolaire : enquête auprès des collégiens d'Ile de France », *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n° 33, p. 69-90 [en ligne], <https://journals.openedition.org/dse/815>.
- Boyd Danah (2016), *C'est compliqué. Les vies numériques des adolescents*, Traduit de l'anglais par Hervé Le Crosnier, préface de Sophie Pène, Caen, C&F Éditions, p. 432.
- Catheline Nicole (2015), *Le harcèlement scolaire*, Paris, PUF.
- Catheline Nicole (2017), « Le harcèlement à l'école : pourquoi ? Comment ? » dans Frydman René & Flis-Trèves Muriel, *L'intranquillité, Déni ou réalité ?*, Paris, PUF, p. 27-34.
- Chauvigné Céline (2014), « La formation de l'élève-citoyen dans les instances lycéennes : quelles finalités ? quels apprentissages ? », *Éducation et socialisation*, n° 36, <https://doi.org/10.4000/edso.969>.
- Clair Isabelle (2012), « Le pédé, la pute et l'ordre hétérosexuel », *Agora débats/jeunesses*, vol. 60, n° 1, p. 67-78. DOI : 10.3917/agora.060.0067.
- Couchot-Schiex Sigolène, Moignard Benjamin (dir.), Richard Gabrielle, Observatoire Universitaire International d'Éducation et de Prévention (2016), *Cybersexisme : une étude sociologique dans des établissements scolaires franciliens* [Rapport de l'étude commandée par le Centre francilien pour l'égalité femmes-hommes], Université Paris Est Créteil, « Centre Hubertine Auclert », p. 84, <https://www.centre-hubertine-auclert.fr/sites/default/files/fichiers/etude-cybersexisme-web.pdf>.
- Couchot-Schiex Sigolène (2017), « "Prendre sa place" : un contrôle social de genre exercé par les pairs dans un espace augmenté », *Éducation et Sociétés*, vol. 1, n° 39, p. 153-168. DOI : 10.3917/es.039.0153.
- Debarbieux Éric, (2011), *Tirer les leçons de l'enquête nationale de victimation et climat scolaire en collège* [Rapport de l'Observatoire européen de la violence à l'École], p. 8, http://media.education.gouv.fr/file/10_octobre/52/9/Victimation-Tirer-les-lecons-de-l-enquete-nationale_197529.pdf (consulté le 2 avril 2019).
- Debarbieux Éric, Alessandrin Arnaud, Dagorn Johanna, Gaillard Olivia (2018), *Les violences sexistes à l'école. Une oppression viriliste*, Rapport de l'Observatoire européen de la violence à l'école, p. 131, <http://prevenance-asso.fr/wp-content/uploads/2018/06/Les-violences-sexistes-%C3%A0-l%E2%80%99C3%A9cole-une-oppression-viriliste.pdf> (consulté le 2 avril 2019).

- Dupré Delphine (2018), « Cyber harcèlement au travail : revue de la littérature anglophone », *Communication et organisation*, n° 54, p. 171-188.
- England Yan (2016), *1:54* [film].
- Felmee Diane & Faris Robert (2016), « Toxic Ties: Networks of Friendship, Dating, and Cyber Victimization », *Social Psychology Quarterly*, vol. 79, n° 3, p. 243-262. DOI : 10.1177/0190272516656585.
- Fernet Mylène, Lapierre Andréanne, Hebert Martine & Cousineau Marie-Marthe (2019), « A Systematic Review of Literature on Cyber Intimate Partner Victimization in Adolescent Girls and Women », *Computers in Human Behavior*, vol. 100, p. 11-25, DOI: 10.1016/j.chb.2019.06.005.
- Fontaine Roger (2018), « Comprendre le harcèlement pour mieux le prévenir », *Enfance*, n°3, p. 393-406, <https://doi.org/10.3917/enf2.183.0393>.
- Fortin Jacques (2014), *Les compétences psychosociales chez l'enfant, dans Introduction à la psychologie positive*, Paris, Dunod, p. 107-123.
- Fougeret-Linlaud Virginie, Catheline Nicole, Chabaud Francis & Gicquel Ludovic (2016), « Le harcèlement scolaire entre pairs. À propos d'une étude en Vienne visant à évaluer l'apport d'un support ludique mettant en jeu les émotions », *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, n° 64, p. 216-223, <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0222961716300150?via%3Dihub> (consulté le 2 avril 2019).
- Franco Michel (2012) *Después de Lucia* [film].
- Gualdo Ana et al. (2015), « The emotional impact of cyberbullying: Differences in perceptions and experiences as a function of role », *Computers & Education*, n°82, p. 228-235.
- Hubert Tamara, 2014, *Éléments de mesure de la « cyber-violence » en milieu scolaire, dans ONDRP, La criminalité en France. Rapport annuel 2014 de l'ONDRP*, p.1-7.
- Jehel Sophie (2018), « Les adolescents face aux violences numériques », <http://journals.openedition.org/terminal/3226>, DOI : <https://doi.org/10.4000/terminal.3226>
- Livingstone Sarah & Haddon Leslie (2014), *EU Kids online: Findings, methods, recommendations*, EU Kids Online, LSE, p. 48.
- López Alicia Alelí Caso, Osuna Noé Mora, & Gallegos Viviana Medrano (2019), « Estudio de la implementación del Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) en una entidad federativa mexicana », *Psicoperspectivas*, vol. 18 n°1, p. 27.
- Mellier Daniel (2018), « Après-propos : Utilité d'un regard développemental sur le harcèlement scolaire », *Enfance*, n°3, p. 502-508, <https://doi.org/10.3917/enf2.183.0502>.

- Niedenthal Paula, Krauth-Gruber Silvia & Ric François (2009), *Comprendre les émotions. Perspectives cognitives et psycho-sociales*, Ixelles, Mardaga.
- Olweus Dan (1999), *Violences entre élèves, harcèlements et brutalités. Les faits, les solutions*, Issy-les-Moulineaux, ESF Éditeur, p. 108.
- PérezJorgedel Río & Sadaba Chalezquer (s. d.), *Cyberbullying: Un análisis comparativo en estudiantes de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, Perú y Venezuela*, https://www.academia.edu/31940451/Cyberbullying_un_an%C3%A1lisis_comparativo_en_estudiantes_de_Argentina_Brasil_Chile_Colombia_M%C3%A9xico_Per%C3%BA_y_Venezuela
- Pikas Anatol (1975), « Treatment of Mobbing in School: Principles for and the Results of the Work of an Anti-Mobbing Group », *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 19, n° 1, p. 1-12.
- Romano Hélène (2015), *Harcèlement en milieu scolaire – Victimes, auteurs : que faire ?*, Paris, Dunod.
- Sentenac Mariane, Dibia Pacoricona & Emmanuelle Godeau (2016), « Comment les élèves handicapés perçoivent-ils le collège ? Un climat scolaire inclusif pour une école plus inclusive », *Agora débats/jeunesses*, vol. hors-série, no. 4, pp. 79-94.
- Stassin Bérengère (2019), *(Cyber)harcèlement : sortir de la violence à l'école et sur les écrans*, Caen, C&F Éditions.
- Bérengère Stassin & Émilie Lechenaut, « Des compétences psychosociales pour prévenir le harcèlement scolaire », *Revue des sciences sociales*, <http://journals.openedition.org/revss/6688>, DOI : <https://doi.org/10.4000/revss.6688>
- Torres Jorge Javier Varela, Soto Paulina Alejandra Sánchez, Chuecas Josefina, Benavente Mariavictoria, González Constanza, Wagner Esteban Andrés Acuña & Torres Adriana Olaya (2021), « Cyberbullying, bullying and antisocial behavior among chilean adolescents », *Revista Tesis Psicológica*, vol. 16, n°2, p. 148-171.
- Williford Anne, Elledge Lawrence Christian, Boulton Aaron J., DePaolis Kathryn J., Little Todd D., & Salmivalli Christina (2013), « Effects of the KiVa Antibullying Program on Cyberbullying and Cybervictimization Frequency Among Finnish Youth » , *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, vol. 42, n°6, p. 820-833, <https://doi.org/10.1080/15374416.2013.787623>.
- Zanna Omar (2015), « Apprendre par corps l'empathie à l'école : tout un programme ? », *Recherches en Éducation*, n°21, p. 213-225.