



Master of Arts/of Science en enseignement secondaire I

Haute école pédagogique du Canton de Vaud

Perception du phénomène de cyberharcèlement par les enseignants et moyens d'intervention privilégiés

Recherche exploratoire dans un établissement secondaire I du Canton de Vaud

Auteure : Pauline Pralong

Sous la direction de : Madame Carole Moix Wolters

Membre du jury : Madame Piera Gabola

Lausanne, le 19 juin 2024

Table des matières

Remerciements.....	4
1. Introduction.....	5
2. Cadre théorique.....	7
2.1 Harcèlement-intimidation et cyberharcèlement.....	7
2.2 Les formes du cyberharcèlement.....	8
2.3 Les acteurs du cyberharcèlement.....	10
2.4 Les conséquences du cyberharcèlement.....	12
2.5 La perception des enseignants vis-à-vis du cyberharcèlement.....	13
2.6 Les pistes d'interventions et les méthodes de prévention du cyberharcèlement.....	14
2.7 Dispositif vaudois de prévention des phénomènes de harcèlement-intimidation.....	15
2.8 Méthode de la préoccupation partagée (MPP).....	18
2.9 Aspects juridiques du cyberharcèlement en Suisse.....	18
3. Problématique.....	20
3.1 Question de recherche et hypothèses.....	20
4. Méthodologie.....	21
4.1 Contexte de la recherche qualitative.....	22
4.2 Entretiens semi-directifs.....	22
4.3 Sélection des participants à la recherche.....	23
4.4 La composition du guide d'entretien.....	24
4.4.1 Rencontre avec des spécialistes du cyberharcèlement dans le Canton de Vaud.....	26
4.5 L'entretien-test.....	27
4.6 Méthodologie d'analyse des données.....	28
4.7 Analyse des données récoltées par thématiques et sujet évoqué.....	28
5. Présentation et analyse des résultats de l'étude qualitative.....	29
5.1 L'augmentation et la fluctuation du cyberharcèlement.....	29
5.2 Connaissances et identification du cyberharcèlement.....	31
5.3 Responsabilité des enseignants.....	34
5.4 Opinion des enseignants sur leur efficacité personnelle.....	36
5.6 Manque de formation et de connaissances.....	41
5.7 Les connaissances des pistes d'interventions.....	44
5.8 L'opinion des enseignants sur les pistes d'intervention.....	48
5.9 Synthèse des résultats de l'analyse qualitative.....	51
6. Discussion des résultats.....	52
6.1 Discerner le cyberharcèlement du harcèlement-intimidation.....	52
6.2 Manque de visibilité et de formation.....	53

6.4	Les limites de la recherche	55
6.5	Réponses aux hypothèses initiales	56
7.	Recommandations.....	57
8.	Conclusion.....	59
	Bibliographie.....	61
	ANNEXES.....	64
	Annexe 1 : Tableau de codage des données analysées.....	64
	Annexe 2 : Communication aux enseignants	67
	Annexe 3 : Formulaire de consentement pour les participants de la recherche	69
	Annexe 4 : Lettre d'autorisation à la Direction.....	72
	Annexe 5 : Grille d'entretien.....	73
	Annexe 6 : Questions pour l'entretien avec Jennifer Dayer-Lugon.....	82
	Annexe 7 : Questions pour l'entretien avec Belinda Forny et Youri Telani.....	83
	Résumé	84

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier chaleureusement Madame Carole Moix Wolters, Directrice de Mémoire et chargée d'enseignement en promotion de la santé et prévention en milieu scolaire (PSPS), pour son soutien et sa disponibilité constante tout au long de ce travail. Elle a toujours été présente pour répondre à mes questionnements et pour me guider dans mon travail. Ses conseils éclairés, les ressources partagées ainsi que ses relectures ont été d'une aide précieuse. Son expertise a enrichi chaque étape du processus et je lui suis sincèrement reconnaissante.

Je souhaite également remercier Madame Jennifer Dayer-Lugon, cheffe de projet et consultante à l'Unité de promotion de la santé et de prévention en milieu scolaire, pour ses précieuses informations sur le cyberharcèlement dans le Canton de Vaud. Sa connaissance approfondie du domaine a éclairé ma compréhension de ce phénomène.

Mes remerciements vont également à Madame Belinda Forny et Monsieur Youri Telani, chargés de prévention de la délinquance juvénile au sein de la Brigade jeunesse de la Police judiciaire de Lausanne, pour leurs explications précieuses sur la législation du cyberharcèlement et leurs partages d'expériences pratiques auprès des adolescents.

Je souhaite également remercier Madame Piera Gabola, d'avoir accepté de faire partie du jury et pour sa contribution à l'évaluation de ce travail.

Je tiens à remercier tous les participants de mon étude qualitative, les enseignants et enseignantes, qui ont permis d'approfondir la compréhension de la perception du cyberharcèlement dans le Canton de Vaud. Leur disponibilité et leur engagement ont été essentiels pour enrichir cette recherche.

Je tiens à remercier également Madame la Directrice de mon établissement de stage, pour son assistance dans la recherche de participants à l'étude.

Enfin, je suis très reconnaissante envers ma famille et mes amis qui m'ont apporté leur soutien constant et leurs encouragements tout au long de ce travail.

1. Introduction

Dans un monde où l'influence du numérique ne cesse de croître dans la vie quotidienne des adolescents¹, le phénomène du cyberharcèlement prend de l'ampleur. Selon Blaya (2015b), le cyberharcèlement touche entre 20 et 30 % des jeunes à l'école. Les adolescents sont constamment connectés au monde entier en un seul clic, et ils sont particulièrement actifs sur les plateformes de communication et de partage en ligne. Les réseaux sociaux tels que Snapchat, TikTok, BeReal ou Instagram sont devenus des espaces où ils passent un nombre considérable d'heures et sur lesquels ils échangent des messages, des vidéos, des photos instantanées et des *memes*² avec leurs pairs. Bien que le numérique offre de nouvelles opportunités de communication aux adolescents, il comporte également de nombreux dangers auxquels ils s'exposent. Parmi les risques liés à l'utilisation des technologies numériques, les jeunes peuvent facilement prendre part à du cyberharcèlement.

En Suisse, l'étude JAMES 2022 révèle que 99 % des jeunes âgés de 12 à 19 ans utilisent leurs téléphones portables tous les jours, dont 91 % l'utilisent pour se connecter sur les réseaux sociaux plusieurs fois par jours (Külling, et al., 2022). Cette étude porte sur l'utilisation des médias par les jeunes Suisses et aborde les risques liés aux médias numériques et à Internet. Les résultats soulignent la gravité du problème et l'état actuel du phénomène en Suisse. Plus d'un tiers des adolescents interrogés déclarent que des photos et des vidéos ont été publiées en ligne sans leur consentement. De plus, un tiers des participants disent que des informations offensantes et/ou fausses ont été divulguées dans des messages privés. Les conclusions de l'étude JAMES 2022 mettent en évidence la gravité du phénomène du cyberharcèlement, en particulier du cyberharcèlement sexuel. Presque la moitié des adolescents interrogés ont été victimes de harcèlement sexuel en ligne. Ce phénomène est en augmentation depuis 2014 (Külling, et al., 2022). Les chercheurs observent également que les situations de cyberharcèlement varient en fonction des établissements scolaires fréquentés par les adolescents. Contrairement à ce qui est généralement pensé, le cyberharcèlement concerne souvent des personnes qui se connaissent et qui font partie des mêmes groupes (Blaya, 2018).

Une enquête EU Kids Online (Livingstone et al., 2011) a révélé que les pays les plus touchés par le harcèlement-intimidation ont les taux les plus élevés de cyberharcèlement, et non pas les pays où les technologies électroniques sont les plus développées. De plus, le

¹ Dans le présent travail, les expressions au masculin s'appliquent indifféremment aux femmes et aux hommes.

² Image, illustration humoristique.

cyberharcèlement a un impact négatif direct sur le climat de la classe (Blaya, 2015a). Il est essentiel de prendre en compte le cyberharcèlement dans les établissements scolaires, où les adolescents passent la majeure partie de leur temps.

Face à l'urgence et à l'ampleur du problème, les établissements scolaires sont confrontés à de nouveaux défis. En plus du harcèlement-intimidation pour lequel des protocoles d'interventions existent, le cyberharcèlement nécessite des interventions spécifiques et différenciées (Blaya, 2018).

En Suisse, il existe diverses interventions pour lutter contre le phénomène de harcèlement-intimidation, notamment la méthode de la préoccupation partagée (MPP), utilisée dans les Cantons de Vaud et Fribourg. Une étude approfondie a été menée dans le Canton de Vaud afin d'étudier la victimisation et la délinquance chez les jeunes. Celle-ci montre qu'entre 2004 et 2014, il n'y a pas de diminution du taux de victimes de harcèlement-intimidation et de cyberharcèlement (Lucia et al., 2015). Ces chiffres, tout comme ceux présentés par l'étude JAMES 2022, indiquent que ce phénomène ne régresse pas et nécessite une action urgente. En effet, les conséquences du cyberharcèlement sont considérables, parfois tragiques, avec des jeunes qui envisagent le suicide comme seul moyen d'échapper à la situation. C'est le cas de Lindsay, une collégienne française qui s'est suicidée à la suite d'une situation de harcèlement-intimidation et de cyberharcèlement dont elle était victime. Les parents de la victime ont porté plainte contre l'établissement scolaire, l'accusant de « non-assistance à personne en danger » (« La famille de Lindsay demande des comptes au rectorat et à Facebook », 2023).

Ce fléau est présent dans nos établissements en Suisse et partout ailleurs, avec de plus en plus d'adolescents connectés sur leurs téléphones portables. Selon Blaya (2018), les conséquences de ce phénomène sont multiples et peuvent avoir un impact sur le plan physique et psychologique. De plus, « les victimes mettent plus de temps à se remettre d'un épisode de cyberviolence que les victimes de harcèlement-intimidation » (Rémond, 2015 cité dans Blaya, 2018, p. 431).

L'objectif de ce travail est d'examiner la perception des enseignants du secondaire I dans un établissement scolaire vaudois à l'égard du phénomène du cyberharcèlement et leur point de vue sur les méthodes d'interventions existantes au sein de l'établissement. Il est important de comprendre comment les enseignants, acteurs principaux confrontés aux situations de harcèlement-intimidation et de cyberharcèlement dans leurs classes, se positionnent face à ce phénomène.

En tant qu'étudiante à la Haute École Pédagogique, j'ai pu constater à plusieurs reprises, au cours de mes stages pratiques dans divers établissements scolaires vaudois, que certains de mes élèves ont été confrontés à des situations de cyberharcèlement. J'ai également observé l'ampleur des préoccupations et des problèmes causés par l'utilisation des téléphones portables au sein des établissements. Malgré la règle exigeant que les téléphones soient éteints et rangés dans les sacs des élèves, cette directive a été enfreinte à maintes reprises. Les jeunes restent souvent connectés à leurs téléphones pendant les cours, aux toilettes, dans la cour de récréation ou encore dans les couloirs de l'école. En tant que future enseignante, c'est un phénomène qui me préoccupe et j'ai le désir de mener cette étude afin d'approfondir mes connaissances sur le sujet et notamment sur les perceptions des enseignants à l'égard de cette situation et sur la manière dont ils appréhendent ce phénomène.

2. Cadre théorique

Ce chapitre a pour but de présenter diverses sources théoriques et scientifiques pertinentes à la problématique de cette recherche. Il inclut une revue non exhaustive de l'état actuel des recherches sur le cyberharcèlement scolaire. Réaliser cette revue de la littérature est crucial pour définir le cadre de cette recherche, d'enrichir la compréhension du sujet et d'approfondir les connaissances afin de répondre à la question de recherche posée. Ces apports théoriques servent également à analyser les données des entretiens semi-directifs dans le chapitre « Présentation et analyse des résultats de l'étude qualitative ».

2.1 Harcèlement-intimidation et cyberharcèlement

Les phénomènes de harcèlement-intimidation et de cyberharcèlement ont fait l'objet d'études massives à travers le monde. Alors que le harcèlement-intimidation a été étudié pour la première fois par Dan Olweus à la fin des années 80 dans son étude *Bullying at school : what we know and what we can do*, la question du cyberharcèlement a commencé à susciter l'intérêt des chercheurs à la fin des années 90. Les recherches d'Olweus ont révélé un taux élevé de harcèlement, en particulier le *mobbing*, dans les cinq établissements qu'il a étudiés. Il a également souligné les conséquences potentielles auxquelles les victimes sont confrontées ainsi que l'influence du climat de l'établissement scolaire qui encourage les comportements agressifs au sein de l'école (Olweus, 1993, cité dans Blaya, 2018). Les chercheurs se sont tournés vers la question du cyberharcèlement lorsque l'ère du numérique a révolutionné le monde. Les premières recherches se sont concentrées sur la définition du phénomène, en identifiant les

formes qu'il peut prendre (Ybarra & Mitchell, 2004). De plus, les chercheurs se sont intéressés aux conséquences du cyberharcèlement sur les victimes, aux facteurs de risques, ainsi qu'aux stratégies d'intervention et de prévention (Blaya, 2018).

Bellon et Gardette (2013) ont étudié la question du cyberharcèlement et du harcèlement. Ils soulèvent l'incapacité des membres des établissements scolaires à faire face aux situations de harcèlement, une question qui reste d'actualité même 10 ans après. Humbeeck (2022) met en évidence le fait que le problème est au cœur de l'actualité et qu'il persiste encore un sentiment de lassitude institutionnelle, juridique et parentale à cet égard. Il déclare que :

« On entend beaucoup parler de harcèlement et des moyens pour tenter de s'y opposer sans que le cyberharcèlement soit véritablement évoqué comme s'il s'agissait d'un phénomène accessoire que l'on peut traiter à part ou dont on pourrait repousser à plus tard la résolution. » (Humbeeck, 2022, p. 11)

Dans le Canton de Vaud, les spécialistes parlent de harcèlement-intimidation entre élèves, qu'ils décrivent comme « une répétition de violences et une dynamique de groupe asymétrique qui engendre l'incapacité pour l'élève-cible à se défendre. » (Redzepi et al., 2022, p. 755). Dayer (2020) clarifie le choix de cette terminologie en soulignant l'importance de distinguer les différents types de harcèlement étant donné la diversité des formes existantes.

2.2 Les formes du cyberharcèlement

Afin de comprendre la distinction entre le harcèlement et le cyberharcèlement, il est important de reconnaître que le cyberharcèlement implique des caractéristiques spécifiques aux technologies numériques. Cependant, ce phénomène trouve ses racines dans le harcèlement-intimidation. Ces violences se caractérisent par une mise à l'écart, des insultes, des moqueries, des violences physiques ou encore des rumeurs (Bellon & Gardette, 2013). Concernant le cyberharcèlement, Smith *et al.* (2008) le définissent comme « un acte agressif, intentionnel perpétré par un individu ou un groupe d'individus au moyen de forme de communication électronique de façon répétée à l'encontre d'une victime » (Smith et al., 2008, cité dans Blaya, 2018, p. 422). Si l'on examine ces définitions, les deux phénomènes présentent des similitudes. Le cyberharcèlement partage de nombreuses caractéristiques avec le harcèlement-intimidation, telles que l'agressivité hiérarchisée avec des auteurs, des agresseurs, des victimes et des témoins. Blaya (2018) souligne que le cyberharcèlement a souvent été considéré comme une extension du harcèlement dans le numérique, mais qu'il existe des différences significatives. Humbeeck (2022) ainsi que Bellon et Gardette (2013) identifient sept caractéristiques propres au cyberharcèlement. Le *flaming* se réfère aux insultes entre utilisateurs sur des réseaux

sociaux. Le *harassment* se caractérise par l'envoi répétitif de messages violents à une victime. Le *cyberstalking* consiste en un agresseur qui envoie des messages incessants pour empêcher la victime d'avoir un moment de répit. La *denigration* consiste à propager des rumeurs ou des ragots pour nuire à une personne sur les réseaux sociaux. L'*impersonation* est l'usurpation d'identité en ligne dans le but de nuire à quelqu'un. L'*outing*, le *trickery* ou le *sexting*, sont des publications non autorisées de contenus intimes ou privés. Ils sont parfois à caractère sexuel. La dernière forme est appelée l'*exclusion*, et se produit lorsqu'un individu est volontairement mis à l'écart d'une plateforme de jeux ou d'un groupe d'amis sur les réseaux sociaux (Bellon & Gardette, p. 19).

Blaya (2018) explore les différences majeures entre le harcèlement-intimidation et le cyberharcèlement. Elle met en exergue les caractéristiques spécifiques au contexte numérique du cyberharcèlement. Une distinction majeure réside dans l'anonymat dont bénéficie l'agresseur. Bien que la plupart des cas de cyberviolence soit le fait de membres appartenant au même cercle social, l'agresseur a l'avantage de pouvoir dissimuler son identité. Les rapports de force sont déséquilibrés et les agresseurs ont le sentiment d'être protégés derrière leurs écrans. En revanche, la victime se retrouve en position d'infériorité, sans ressource et se sent impuissante. Bellon et Gardette (2013) qualifient cet anonymat d'« absence de face-à-face » (p. 26) par rapport au harcèlement traditionnel où la victime est confrontée à l'agresseur en personne.

Grâce au 2.0., la communication connaît une révolution. Les contenus sont publiés, partagés, likés et commentés en quelques secondes. Il est donc très facile de publier des contenus offensants à l'encontre d'une victime, sans que les agresseurs aient le contrôle sur leur diffusion. Blaya (2018) souligne que les acteurs impliqués dans le cyberharcèlement sont similaires au harcèlement-intimidation, mais le nombre de témoins est démultiplié. L'anonymat peut engendrer des paranoïas chez les victimes qui sont plus significatives que dans une situation de harcèlement-intimidation (Blaya, 2018). L'absence de face-à-face a également des conséquences sur l'agresseur (Bellon & Gardette, 2013) en entraînant un manque d'empathie et un détachement vis-à-vis de sa responsabilité dans la victimisation qu'il inflige à autrui. L'absence partielle, voire totale, d'empathie s'explique par le fait que, lors d'une interaction virtuelle, l'agresseur ne voit pas les émotions de la victime et ne prend pas conscience de l'impact de ses actions.

Le cyberharcèlement peut se produire sur diverses plateformes, comme le souligne Elliott (2015). Des sites web peuvent être utilisés pour publier des contenus sur la victime, exposant

parfois des informations confidentielles telles que ses coordonnées personnelles. Des concours en ligne peuvent être organisés pour solliciter l'opinion d'autres élèves sur une victime spécifique. Les e-mails constituent également une plateforme de communication utilisée pour envoyer des messages haineux par un individu ou un groupe d'élèves à la victime. Les réseaux sociaux, accessibles via les téléphones portables permettent aux élèves de partager facilement du contenu, y compris des photos prises à l'insu de la victime, des vidéos de bagarres où la victime est agressée, ou encore des situations compromettantes dans les vestiaires de la salle de gymnastique, par exemple. Elliott (2015) explique que, bien que certains programmes aient des systèmes de signalement pour détecter le cyberharcèlement, la surveillance des contenus offensants restent limitée. Une fois publié en ligne, il est extrêmement difficile de limiter la propagation de ce contenu. C'est pourquoi Elliott (2015) souligne le rôle crucial de l'école dans la lutte contre ce phénomène. Elle recommande aux établissements scolaires de sensibiliser les enseignants aux dernières évolutions, de fournir des cours aux élèves sur ce sujet, et d'évaluer régulièrement l'efficacité des mesures mises en place pour lutter contre le cyberharcèlement au sein des établissements (Elliott, 2015). Stassin (2019a) est aussi d'avis que les écoles agissent autant sur le harcèlement-intimidation que sur le cyberharcèlement et affirme que les deux phénomènes « constituent donc, à bien des égards, les deux faces d'une même pièce, un seul et même fléau que l'école et ses différents partenaires se doivent de combattre » (p. 120). Elle souligne l'importance du climat scolaire, défini comme « un ensemble de valeurs, d'attitudes, de comportements qui constituent la culture d'un établissement » (Blaya, 2015a, p. 33) sur l'apparition de ces phénomènes. Un mauvais climat de classe va favoriser l'émergence de situations de harcèlement-intimidation et de cyberharcèlement (Stassin, 2019b). La Prévention Suisse de la Criminalité (PSC) rappelle le lien existant entre le cyberharcèlement et l'implication de l'école, en soulignant l'importance du climat de classe positif pour freiner les situations de cyberharcèlement. Ils affirment que la meilleure protection contre ce phénomène est le climat de classe positif (Prévention Suisse de la Criminalité [PSC], 2017).

2.3 Les acteurs du cyberharcèlement

Contrairement au harcèlement-intimidation, qui implique généralement les mêmes individus (victimes, agresseurs et témoins), le cyberharcèlement redéfinit et complexifie les rôles (Stassin, 2019a). Cependant, il est essentiel de souligner que « le cyberharcèlement est une violence de proximité » (Blaya, 2016, p. 60). Selon des études, 30 à 65 % des victimes de cyberharcèlement seraient déjà victimes de harcèlement-intimidation de la part de leurs camarades de classe (Schultze-Krumbholz & Scheithauer, 2009 ; Twyman, Saylor et al., 2010,

cités dans Blaya, 2016). Bellon et Gardette (2013) expliquent que dans le harcèlement-intimidation, les témoins peuvent prendre parti en soutenant soit les agresseurs, soit les victimes, voire participer activement aux violences. Il existe aussi des témoins qui n'agissent pas, mais qui contribuent de manière passive aux violences. En ce qui concerne les agresseurs, ils sont souvent charismatiques et exercent leur pouvoir dans le groupe. Du côté des victimes, il est difficile de définir un profil type, mais les études indiquent que les victimes sont souvent isolées et ont moins d'amis. En ce qui concerne le cyberharcèlement, une étude récente menée par Pomini (2022) dans le Canton de Vaud, révèle que le profil type n'est pas similaire à celui défini par Bellon et Gardette (2013). Il a interrogé 1'200 élèves de 10 à 21 ans et son étude a montré que les élèves les plus susceptibles d'être victimes de cyberharcèlement pouvaient être considérés comme populaires ou impopulaires. Il existe deux profils distincts de victimes de cyberharcèlement. D'un côté, on trouve des élèves isolés à l'école, considérés comme impopulaires et victimes de harcèlement-intimidation à l'école. De l'autre côté, émerge un profil de victime qui est populaire sur les réseaux sociaux, en particulier, et qui subit du cyberharcèlement par jalousie ou par haine (Pomini, 2022). En ce qui concerne le cyberharcèlement, Bellon et Gardette (2013) identifient six principaux types d'agresseurs. Deux d'entre eux prolongent en quelque sorte le harcèlement-intimidation en utilisant les technologies numériques. Il s'agit de harceleurs déjà présents dans le contexte scolaire, caractérisés par un manque d'empathie, d'une volonté de nuire, de se moquer et d'une forte volonté de domination. Un autre type d'agresseur, qui toucherait principalement les filles, se définit comme des harceleurs qui, sur les réseaux sociaux en groupe, cherchent à nuire à la réputation de leur victime, en propageant des rumeurs ou en divulguant des informations confidentielles. Il existe d'autres agresseurs dont le comportement est spécifique au cyberharcèlement. D'anciennes victimes peuvent se transformer en harceleurs en ligne pour se venger de leurs agresseurs passés. Ces agresseurs, appelés « revenge of nerds » (Bellon & Gardette, 2013, p. 33), font usage de leurs connaissances pointues en informatique pour se venger. Le phénomène de la victime devenant cyberharceleur toucherait 49 % des victimes de harcèlement-intimidation (Ybarra & Mitchell, 2004, cité dans Bellon & Gardette, 2013).

En ce qui concerne les témoins du cyberharcèlement, il en existe différents types. Bellon et Gardette (2013) soulignent le poids du nombre de témoins en ligne, expliquant que « pour une victime, cette seule présence de milliers d'observateurs inconnus constitue en elle-même une menace » (p. 39). Il est important de rappeler que la diffusion d'images sensibles à des milliers d'utilisateurs représente l'une des principales causes qui poussent les victimes au

suicide. Parmi les témoins, certains d'entre eux, qui observent ces faits sur les réseaux sociaux, sont de simples observateurs passifs et n'entreprennent rien face à la situation. Il existe un autre type de témoin qui décide de partager ou de diffuser les contenus visant à harceler la victime, que ce soit consciemment ou inconsciemment. Bellon et Gardette (2013) soulignent que la rapidité de la diffusion empêche les jeunes de faire preuve de discernement et de réflexion. D'autres témoins participent à amplifier la haine à l'égard d'une victime en ajoutant des commentaires injurieux et haineux. Enfin, il existe un dernier type de témoin, ceux qui font preuve d'empathie envers la victime en ligne.

Dans le Canton de Vaud, l'usage veut qu'on utilise les termes d'intimidateurs présumés, d'élèves intimidateurs présumés, de témoins et d'élèves-cibles lorsqu'on parle de situations de (cyber)harcèlement-intimidation à l'école (Dayer-Lugon & Lucia, 2023).

2.4 Les conséquences du cyberharcèlement

Blaya (2018) met en évidence les conséquences du cyberharcèlement, qui touchent à la fois le plan physique et psychologique. Les conséquences du cyberharcèlement sont plus significatives que celles du harcèlement-intimidation, bien que ces deux phénomènes soient souvent liés. Tant les victimes que les agresseurs voient leur bien-être général davantage détérioré à long terme par rapport à ceux impliqués dans des situations de harcèlement-intimidation. Des études (Juvoven & Gross, 2008 ; Ybarra & Mitchell, 2007, cités dans Blaya, 2018) montrent que les victimes de cyberharcèlement sont plus susceptibles de présenter des plus hauts niveaux d'anxiété que les jeunes qui n'en sont pas victimes. Elles éprouvent également des sentiments plus prononcés de tristesse et de colère. Selon Blaya (2018), les victimes de cyberharcèlement ont également davantage tendance à être des consommateurs de drogues ainsi que d'alcool. Parmi les conséquences physiques, on peut citer le manque de sommeil et le développement de troubles alimentaires. Sur le plan psychologique, on retrouve des conséquences tout aussi graves pour la santé des victimes. Blaya (2018) explique que les victimes peuvent développer des comportements autodestructeurs, tels que l'automutilation, voire, dans les cas les plus graves, le suicide. Les victimes peuvent également rencontrer des difficultés dans leurs relations sociales avec leurs pairs, ce qui peut les pousser à s'isoler ou à manifester des problèmes d'agressivité. Au niveau scolaire, le cyberharcèlement ne passe pas inaperçu et certains signes peuvent alerter les enseignants. Par exemple, le cyberharcèlement peut entraîner un absentéisme, qui peut évoluer en phobie scolaire, des problèmes liés aux interactions sociales, ainsi que des problèmes de concentration et d'attention en classe, pouvant conduire à l'échec scolaire. Cependant, ces signes ne correspondent pas toujours à une cause unique et distincte,

mais à divers facteurs. Selon Dayer (2020), toute violence en contexte scolaire entrave la progression des apprentissages des élèves et complique le travail des adultes.

2.5 La perception des enseignants vis-à-vis du cyberharcèlement

En considérant les conséquences mentionnées dans le chapitre précédent, il est évident que le cyberharcèlement est un phénomène grave. Les enseignants expriment leur volonté de lutter contre le cyberharcèlement, mais ils se trouvent souvent incapables d'agir en raison d'un manque de connaissances ou de compétences dans ce domaine (Humbecq, 2022). Une étude menée par Stauffer (2012) aux États-Unis a montré que parmi 66 enseignants du secondaire II, un quart d'entre eux pensent que le cyberharcèlement n'a pas d'effets à long terme sur les victimes et qu'il contribue à « préparer les élèves à la vie » (p. 364). Les résultats ont également révélé que près de 60 % des enseignants ne sont pas certains de la valeur ajoutée de l'intégration d'un programme de prévention du cyberharcèlement dans leur établissement, bien qu'ils reconnaissent que le cyberharcèlement a des effets négatifs à long terme sur les victimes. Macauley *et al.* (2018) ont réalisé une méta-analyse des études portant sur les perceptions des enseignants à l'égard du cyberharcèlement. Les résultats de leur étude ont montré que les enseignants considèrent le cyberharcèlement comme un problème faisant partie intégrante de l'établissement scolaire. Cependant, certains participants estiment que le cyberharcèlement ne relève pas de la responsabilité de l'école. Néanmoins, les enseignants désirent être formés de manière plus efficace.

En ce qui concerne les études menées en Suisse romande, Clément (2020) a réalisé une recherche dans la ville de Bienne, et son étude a montré que les enseignants biennois ne sont pas en mesure de définir le cyberharcèlement et le perçoivent comme une continuité du harcèlement-intimidation. Cependant, ils se sentent capables d'identifier une situation de cyberharcèlement ainsi que les signes préliminaires. Une étude similaire menée par Francey (2019) a examiné si les enseignants fribourgeois du secondaire I étaient capables de définir le cyberharcèlement et s'ils connaissaient les programmes de prévention mis en place dans les établissements scolaires. Les résultats de cette étude ont montré que les enseignants perçoivent le cyberharcèlement comme un prolongement du harcèlement-intimidation, mais qu'ils se sentent compétents pour identifier le phénomène.

Une étude menée par Zerika (2021) sur la perception des enseignants de l'école obligatoire concernant le harcèlement-intimidation scolaire dans le Canton de Vaud révèle que le cyberharcèlement est le type de harcèlement où les enseignants se sentent le moins

compétents. L'étude souligne également que le cyberharcèlement est le type de harcèlement que les enseignants jugent le plus grave parmi les différentes formes existantes. De plus, son étude montre que la majorité des enseignants préfèrent faire intervenir d'autres adultes dans les situations de cyberharcèlement plutôt que de les gérer seuls.

Selon Dayer (2020), « chaque adulte a la responsabilité de réagir face aux violences, quelles qu'elles soient, à sa manière » (p. 13). Elle encourage les établissements scolaires à renforcer leur efficacité dans la lutte contre le harcèlement-intimidation en proposant un plan d'action sur trois perspectives. Au niveau individuel, cela implique, par exemple, le développement de pratiques éducatives inclusives. Au niveau collectif, il est crucial de renforcer la visibilité des groupes de référence qui prennent en charge les situations de harcèlement-intimidation afin de favoriser la prévention et le traitement des violences. Sur le plan institutionnel, il est essentiel d'établir une communication solide et de fournir aux élèves et aux enseignants des ressources claires sur les actions à entreprendre en cas de harcèlement-intimidation (Dayer, 2020).

2.6 Les pistes d'interventions et les méthodes de prévention du cyberharcèlement

Auteurs	Pistes d'intervention proposées
Humbeeck (2022)	<ul style="list-style-type: none"> - Cellule d'écoute dans lesquelles les victimes peuvent se confier à des professionnels. - Améliorer la régulation des espaces récréatifs. - Application CyberAlert pour signaler les situations de cyberharcèlement à l'établissement scolaire.
Stassin (2019)	<ul style="list-style-type: none"> - Développer les compétences émotionnelles des élèves et promouvoir l'empathie.
Bellon et Gardette (2013)	<ul style="list-style-type: none"> - Plan de lutte dans chaque établissement. - Séquences d'enseignement sur le harcèlement-intimidation et sur le cyberharcèlement. - Guides d'information sur les deux phénomènes. - Formation continue des enseignants.

Tableau 1 : Pistes d'intervention et méthodes de prévention du cyberharcèlement selon les auteurs.

Comme indiqué au préalable, le cyberharcèlement a des conséquences visibles, bien que Humbeeck (2022) souligne son caractère invisible et difficilement perceptible pour les parents des victimes. Les victimes ont du mal à se confier et « se taisent pour ne rien gâcher » (p. 43).

Ces signaux visibles peuvent être observés à l'école et sont accessibles aux enseignants qui se donnent les moyens de les repérer. Par exemple, il peut s'agir d'un absentéisme, de retards répétés ou encore d'une chute des résultats scolaires (Catheline, 2016). Toutefois, Catheline (2016) explique qu'il n'existe aucun signe distinctif permettant de différencier un élève souffrant de harcèlement-intimidation d'un élève souffrant d'une autre forme de mal-être. Durant les temps récréatifs, il est important de porter une attention particulière à tous les comportements douteux, que ce soit pendant les pauses, les déplacements ou les sorties scolaires (Humbeeck, 2022).

Humbeeck (2022) propose diverses interventions pour lutter contre le cyberharcèlement. Il souligne l'importance d'équiper les établissements scolaires de cellules d'écoute, d'espaces où les victimes peuvent s'exprimer en présence de professionnels, ainsi que d'une meilleure régulation des espaces récréatifs. Dans son ouvrage, il décrit deux applications qu'il a développées en Belgique pour lutter contre le cyberharcèlement au niveau scolaire. L'application CyberAlert permet aux victimes de signaler des situations de cyberharcèlement ou de cyberviolence à leur établissement scolaire. En seulement deux clics, l'établissement reçoit les captures d'écran de la victime et prend en charge la situation. Une autre méthode préventive suggérée par Stassin (2019a) est le développement des compétences émotionnelles afin de favoriser l'empathie des élèves. Bellon et Gardette (2013) proposent quant à eux des mesures pour lutter contre le cyberharcèlement. Ils soulignent la nécessité d'imposer un plan de lutte contre toute forme de harcèlement dans chaque établissement scolaire et d'intégrer des thématiques sur le harcèlement-intimidation et cyberharcèlement dans les disciplines scolaires. Ils suggèrent également une formation continue des enseignants sur le phénomène et la fourniture de guides d'information sur le sujet aux établissements.

2.7 Dispositif vaudois de prévention des phénomènes de harcèlement-intimidation

Le Canton de Vaud dispose d'un plan d'action parmi les plus déployés de Suisse romande pour prévenir et prendre en charge les situations de harcèlement-intimidation à l'école (Dayer-Lugon, entretien non publié, 3 octobre 2023). Depuis 2015, le plan d'action consiste à fournir aux établissements scolaires des outils et des formations pour les professionnels de l'école afin de faire face à ce problème. Les équipes de promotion de la santé et de prévention en milieu scolaire (PSPS) développent des projets sur différentes thématiques, telles que le vivre-ensemble, le climat scolaire ou encore les violences en milieu scolaire. Une politique publique lancée en 2018 vise à former des spécialistes dans chaque établissement scolaire vaudois. La première étape du dispositif consiste en une conférence de sensibilisation à l'ensemble des

membres de l'école. Cette conférence traite du dispositif cantonal en exposant des chiffres concernant la thématique, des méthodes pour repérer ces phénomènes et des outils pour gérer ces situations, en particulier la méthode de la préoccupation partagée (MPP). La thématique du cyberharcèlement est également abordée durant cette conférence. La posture professionnelle, le développement des compétences psychosociales, ainsi que les conséquences du harcèlement-intimidation sur les élèves sont discutés. La méthode de la préoccupation partagée (MPP) est présentée et discutée, et finalement, une formation pour devenir membre de l'équipe MPP en tant qu'enseignant est proposée. Ces enseignants, aux côtés des personnes ressources de l'école, constituent des équipes d'intervention qui ont recours à la MPP pour gérer des situations de harcèlement-intimidation au sein des écoles (Dayer-Lugon & Lucia, 2023). Des capsules vidéo ainsi que de nombreuses ressources sont disponibles pour les enseignants, ainsi que des capsules e-learning destinées aux élèves. La MPP est également transmise aux personnes dites « ressources » dans chaque établissement, regroupant les infirmières et infirmiers scolaires, les médiatrices et médiateurs, les psychologues scolaires, les éducatrices et éducateurs scolaires, ainsi que les médecins scolaires et les conseillères et conseillers école-famille.

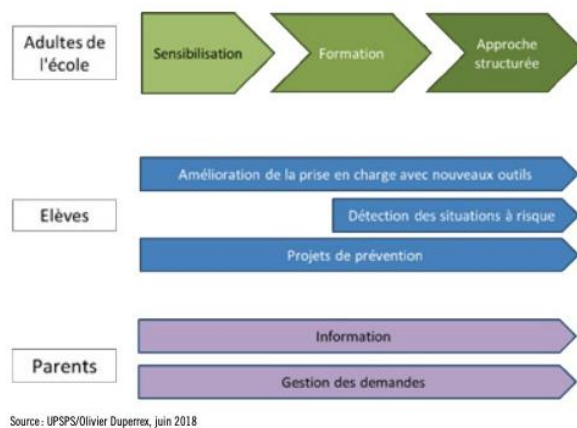


Figure 1 : Dispositif cantonal contre le harcèlement. Tiré de : Département de la formation, de la jeunesse et de la culture, 2018.



Figure 2 : Les différents rôles des professionnels. Tiré de : Dayer, C. & Dayer-Lugon J. (2021). Moqueries, injures, mises à l'écart, violences... quels enjeux concernant le harcèlement-intimidation entre élèves ainsi que l'homophobie et la transphobie ?

Dayer-Lugon, cheffe de projet et consultante à l'Unité de promotion de la santé et de prévention en milieu scolaire (PSPS), explique que le dispositif comprend diverses ressources accessibles aux élèves, dont l'équipe santé présente dans tous les établissements scolaires. Ces équipes offrent divers moyens aux élèves pour signaler des situations de harcèlement-intimidation, tels que des boîtes aux lettres anonymes, des feuillets différenciés pour le primaire et le secondaire. Dans certains établissements, les numéros de téléphone des médiatrices et médiateurs sont disponibles pour les élèves, ainsi que des adresses e-mail pour garantir un accès facilité (Dayer-Lugon, entretien non publié, 3 octobre 2023).

Dayer-Lugon précise qu'il existe diverses actions entreprises par les écoles pour rendre le phénomène visible et pour sensibiliser les élèves. En 8^{ème} primaire, les élèves reçoivent un cours obligatoire sur la prévention des incivilités et la sensibilisation à l'environnement virtuel par la police et des soirées d'information sont organisées à l'intention des parents sur la thématique du harcèlement-intimidation. De plus, il existe tout un panel de ressources en ligne qui ne sont pas spécifiques à l'école mais que les élèves peuvent utiliser gratuitement et qui leur sont accessibles. Le numéro 147, un service de conseils et d'aide pour les jeunes, proposé par ProJuventute, ainsi que la plateforme ciao.ch, sont mis à disposition des jeunes pour signaler toute situation de détresse ou demande d'aide. Ce sont des structures qui permettent aux jeunes de s'exprimer de façon anonyme sur leurs préoccupations et de recevoir un relais et un soutien par des professionnels (entretien non publié, 3 octobre 2023). Le policier François Nanchen, sous le pseudonyme « e-cop François » sur les réseaux sociaux, est un inspecteur principal adjoint à la Police cantonale vaudoise et chargé de prévention depuis 2022. Il met en place une stratégie de prévention de la criminalité et de la cybercriminalité liées aux réseaux sociaux, et permet une proximité avec les jeunes afin qu'ils puissent faire appel à lui s'ils en ressentent le besoin (LFM, 2023).

Selon Dayer-Lugon (entretien non publié, 3 octobre 2023), les écoles sont encouragées à « croiser le regard » et à collaborer étroitement avec la police, les parents et les partenaires de l'école afin d'intervenir efficacement dans les cas de harcèlement-intimidation et cyberharcèlement. Il est important de noter que le dispositif cantonal vaudois n'a pas un plan d'action différencié pour les situations de cyberharcèlement et utilise les mêmes démarches que dans les cas de harcèlement-intimidation. Selon la cheffe de projet (entretien non publié, 3 octobre 2023), étant donné que les situations de harcèlement-intimidation ont tendance à se prolonger sur les réseaux sociaux, la méthode la préoccupation partagée (MPP) aura un impact à l'école et en dehors de l'école, donc sur le cyberharcèlement. Les interventions existantes

pour lutter contre le cyberharcèlement varie en fonction des dispositifs adoptés dans les établissements scolaires. Dayer-Lugon (entretien non publié, 3 octobre 2023) précise que dans des situations graves telles que l'appel à la haine ou encore le sexting, d'autres interventions que la MPP auront lieu. Le dispositif vise à évaluer chaque situation avant de déployer la MPP et à définir les professionnels les plus aptes à gérer ces situations. Selon la Prévention Suisse de la Criminalité (2017), lorsque le cyberharcèlement implique de l'extorsion et du chantage, le cas sera automatiquement poursuivi d'office par la police. Concernant les cas considérés comme moins graves, la victime ou son représentant légal doit porter plainte (Prévention Suisse de la Criminalité, 2017).

2.8 Méthode de la préoccupation partagée (MPP)

Cette méthode a été développée pour répondre aux besoins du contexte vaudois, s'inspirant de la méthode de la préoccupation partagée de Pikas, établie dans les années 80. Son objectif est de contrer l'effet de groupe en menant de brefs entretiens avec les élèves intimidateurs présumés tout en offrant un accompagnement à l'élève-cible. Selon la plateforme romande de la MPP, cette approche est applicable tant aux situations de harcèlement-intimidation qu'au cyberharcèlement, car elle a un impact sur les phénomènes se déroulant en ligne. Son caractère non-blâmant vise à réduire les risques de punition et de discrimination, tout en engageant les élèves intimidateurs présumés dans le processus sans pour autant qu'ils n'échappent à des sanctions. La méthode tire son nom de la préoccupation partagée car elle encourage les adultes à partager leurs inquiétudes avec les parties concernées, les incitant à enquêter sur la situation et à partager leurs observations concernant l'élève-cible. Dans un second temps, les protagonistes doivent proposer des solutions visant à améliorer la situation pour l'élève-cible. En les impliquant dans le processus de soutien, les protagonistes deviennent de véritables acteurs. Il est important de souligner que des rencontres sont organisées régulièrement entre les équipes MPP et les personnes ressources en charge de l'accompagnement de l'élève-cible (Plateforme romande MPP, 2023).

2.9 Aspects juridiques du cyberharcèlement en Suisse

En Suisse, le cyberharcèlement n'est pas considéré comme un délit, contrairement à la France qui le punit. Aucune loi ni article du Code Pénal Suisse (CP) ne condamne le cyberharcèlement en tant que tel (Prévention Suisse de la Criminalité, 2023). Cependant, il existe de nombreux délits punissables qui correspondent à des actes propres au cyberharcèlement, comme l'indiquent Forny et Telani (entretien non publié, 14 septembre 2023), chargés de prévention

de la délinquance juvénile au sein de la Brigade jeunesse de la Police judiciaire de Lausanne. Les délits se distinguent en deux catégories ; les délits poursuivis d'office et les délits poursuivis sur plainte. Sur le site national de promotion des compétences numériques (Jeunes et médias, s.d.), une liste des délits punissables sont dressés comme tel (Jeunes et médias, s.d.) :

Les délits poursuivis d'office :

- Art. 156 CP : Extorsion et chantage
- Art. 181 CP : Contrainte

Les délits poursuivis sur plainte :

- Art. 143^{bis} CP : Accès indu à un système informatique
- Art. 144^{bis} ch. 1 CP : Détérioration de données
- Art. 173 CP : Diffamation
- Art. 174 CP : Calomnie
- Art 177 CP : Injure
- Art 179^{quarter} CP : Violation du domaine secret ou du domaine privé au moyen d'un appareil de prise de vues
- Art. 179^{novies} CP : Soustraction de données personnelles
- Art. 180 CP : Menaces

La police prend en charge les cas de cyberharcèlement lorsqu'il y a de l'extorsion, du chantage, ou de la contrainte du moment où elle en a connaissance. Pour les délits poursuivis sur plainte, c'est à la victime ou à son représentant légal de déposer plainte. Lorsque certains cas de cyberharcèlement impliquent la violation du droit à sa propre image, notamment lorsque c'est le cas de sexting, mais que la victime est mineure, les auteurs sont coupables d'un autre délit, qui est la détention et la diffusion de pornographie infantine (Prévention Suisse de la Criminalité, 2017). Forny et Telani précisent même que « le juge va devoir ouvrir une enquête, pas seulement sur la personne qui a publié ou transmis les photos, mais sur la personne qui a fabriqué le contenu, même si elle est victime » (entretien non publié, 14 septembre 2023). Ils expliquent également qu'avant l'âge de 15 ans, les jeunes ne peuvent pas aller en prison. Les peines encourues dans ces cas sont des travaux d'intérêt général. Cependant, dès l'âge de 10 ans, un enfant est tenu comme responsable de ses actes et est passible de sanctions pénales. À partir de 15 ans, il est possible qu'un jeune soit sanctionné d'une privation de liberté d'un an au maximum, tandis que de 16 à 18 ans, la privation de liberté maximale est de quatre ans selon la gravité des infractions commises (État de Vaud, s.d.).

3. Problématique

Le cyberharcèlement est un phénomène inquiétant qui a des conséquences graves sur les élèves-cibles (Blaya, 2018) et qui nécessite d'être étudié avec sérieux. Bien que les études (Bellon & Gardette, 2013 ; Elliot, 2015 ; Humbeeck, 2022) insistent sur le rôle crucial de l'école dans la lutte contre le cyberharcèlement, de nombreux enseignants se sentent démunis en raison d'un manque de connaissances et de compétences spécifiques. Ainsi, ces recherches mettent en évidence la nécessité de renforcer les mesures existantes pour combattre ce phénomène (Elliot 2015 ; Bellon & Gardette, 2013 ; Humbeeck, 2022).

Les recherches menées en Suisse romande, comme celle de Clément (2020) et de Francey (2019), révèlent que les enseignants perçoivent le cyberharcèlement comme le prolongement du harcèlement-intimidation et qu'il existe un manque de connaissances au sein des enseignants sur le cyberharcèlement. Zerika (2021) souligne que les enseignants se sentent moins compétents face au cyberharcèlement comparé à d'autres formes de harcèlement, et préfèrent souvent que d'autres adultes interviennent dans la prise en charge des situations. Ces constats montrent un besoin de mieux comprendre la perception des enseignants pour développer des interventions adaptées.

Dans le Canton de Vaud, aucune étude n'a encore exploré la perception des enseignants du secondaire I à l'égard du cyberharcèlement. Ce travail vise donc à comprendre comment les enseignants perçoivent le cyberharcèlement, comment ils le définissent et s'ils se sentent concernés par ce phénomène dans le cadre de leur profession. Il est important en tant que future enseignante de mieux comprendre les perceptions et les besoins des enseignants afin d'optimiser les pratiques pédagogiques et les politiques éducatives. Selon Paillé et Mucchielli (2008), la problématique « traduit une incompréhension et une orientation de la volonté de mieux comprendre » (Paillé & Mucchielli, 2008, p. 55). C'est pourquoi il est essentiel de prendre en compte la perception du problème afin de trouver des solutions efficaces.

3.1 Question de recherche et hypothèses

L'objectif de cette recherche est d'examiner la perception des enseignants afin de comprendre quels moyens d'intervention ils choisissent d'adopter lorsqu'ils sont confrontés à une situation de cyberharcèlement, et d'évaluer leur efficacité perçue. Ainsi, la question de recherche s'articule comme suit : de quelle manière des enseignants du secondaire I dans le Canton de Vaud perçoivent-ils le phénomène de cyberharcèlement et quels moyens d'interventions

privilégient-ils pour y faire face ? À la lumière de cette question de recherche, nous formulons l'hypothèse suivante :

(H1) : la perception des enseignants au sujet du cyberharcèlement influence leur engagement et leur efficacité dans leur intervention pour agir face à une situation de cyberharcèlement.

(H0) : la perception des enseignants au sujet du cyberharcèlement n'a pas d'impact sur leur engagement et leur efficacité.

Cette hypothèse vise à déterminer si les enseignants ayant une perception aigüe de la gravité et de l'impact du cyberharcèlement sont plus enclins à s'engager et à agir en utilisant des interventions lorsqu'ils sont confrontés à des situations de cyberharcèlement, par rapport à ceux ayant une perception moins marquée et qui considèrent le cyberharcèlement comme un phénomène non scolaire et dans lequel ils ne se sentent pas impliqués.

La deuxième hypothèse, qui découle de la première, postule que :

(H1) : les enseignants qui se sentent compétents et formés pour utiliser des interventions face aux situations de cyberharcèlement seront plus enclins à les mettre en pratique que les enseignants qui se sentent moins compétents.

(H0) : les enseignants qui se sentent moins compétents et moins formés pour utiliser des interventions face aux situations de cyberharcèlement seront moins enclins à les mettre en pratique.

Cette hypothèse permet de comprendre si les enseignants qui sont formés et connaissent le phénomène du cyberharcèlement sont plus susceptibles à agir en utilisant des pistes d'interventions. De ce fait, il est important de déterminer s'il existe un manque de formation au sein du corps enseignant en ce qui concerne le cyberharcèlement, ou si, même formés, les enseignants ont de la difficulté à mettre en place des interventions pour lutter contre le cyberharcèlement.

4. Méthodologie

Ce chapitre s'intéresse à la méthodologie utilisée dans le cadre de mon travail, à savoir la recherche qualitative. Le contexte lié à l'étude qualitative sera explicité ainsi les entretiens semi-directifs. L'étude sera présentée à travers la sélection des participants, la création du guide

d'entretien, les rencontres avec des spécialistes de la thématique, le déroulement des entretiens ainsi que la méthodologie de recueil et d'analyse des données.

La recherche qualitative vise à approfondir la compréhension des phénomènes en recueillant des données et en les analysant pour en dégager des significations. Selon Paillé et Mucchielli (2008), ce processus implique de rapprocher les données collectées, de les confronter, et d'identifier les récurrences et les analogies entre elles. Cependant, la réalisation d'une étude qualitative comporte diverses contraintes qui doivent être prises en considération. Les auteurs décrivent le travail du chercheur en analyse qualitative à travers trois phases : la transcription, la transposition et la reconstitution (p. 62). Chaque entretien nécessite une phase de réécriture, sous forme de verbatim dans mon travail. Par la suite, les données sont analysées et comparées à plusieurs reprises. Dans la phase de reconstitution, l'objectif du chercheur est de souligner les principales catégories d'analyse identifiées et d'approfondir les pistes d'interprétation des données. La méthodologie que j'ai adoptée suit les principes fondamentaux de l'analyse qualitative en sciences humaines et sociales tels qu'établis par Paillé et Mucchielli (2008).

4.1 Contexte de la recherche qualitative

Cette étude s'intéresse aux enseignants qui travaillent dans l'établissement scolaire dans lequel j'effectue mon stage de dernière année de Master en enseignement secondaire I. La totalité des entretiens semi-directifs se sont déroulés directement sur le site de l'établissement scolaire concerné entre les mois d'octobre à décembre 2023. Afin de trouver des participants pour les entretiens, j'ai contacté la Direction de mon établissement pour leur demander la permission de pouvoir interroger des enseignants dans le cadre de mon étude et une information à l'ensemble du corps enseignant a été transmise.

4.2 Entretiens semi-directifs

La méthodologie qualitative adoptée dans cette étude comprend cinq entretiens semi-directifs individuels. L'objectif principal de ces entretiens est de recueillir des données sur la perception, l'expérience et les opinions des enseignants concernant le cyberharcèlement. Cette démarche vise à permettre l'analyse, la comparaison et la confrontation de ces données avec les hypothèses préalablement établies.

Les entretiens étaient prévus pour durer entre une heure et une heure et demie. Dans l'ensemble, la plupart des entretiens ont respecté cette durée initialement prévue. Cependant, un des entretiens a duré environ vingt minutes, ce qui peut s'expliquer par plusieurs facteurs. En

effet, le participant en question a manifesté à plusieurs reprises son incertitude concernant ses réponses, ce qui a probablement conduit à des réponses plus succinctes et à une durée d'entretien réduite.

Chaque entretien a été réalisé sur le site de l'école pendant le temps libre des enseignants. Avant le début de chaque entretien, un formulaire de consentement a été remis aux participants pour qu'ils acceptent que leurs résultats soient publiés dans l'étude et pour autoriser l'enregistrement de leurs voix à des fins de transcription. Les participants ont été informés du sujet général de l'étude mais pas de la problématique spécifique, afin de ne pas influencer leurs réponses et de permettre l'expression de leurs opinions authentiques et spontanées. Les entretiens se sont déroulés dans des endroits choisis par les enseignants, tels que leur salle de classe, une salle de médiation ou l'espace de travail de la salle des maîtres, dans le but de trouver un endroit calme et intime. Avant le début de chaque entretien, les participants devaient installer leur microphone pour permettre l'enregistrement audio sur le téléphone et l'ordinateur de la chercheuse.

4.3 Sélection des participants à la recherche

Les participants sont cinq enseignants de secondaire I qui enseignent dans des classes de 9-10-11S de tous niveaux et dans des disciplines diverses. Les profils des participants ont été choisis en fonction de différents critères. Premièrement, toutes les personnes interrogées sont des enseignants de secondaire I qui travaillent tous obligatoirement dans le même établissement à savoir celui dans lequel je suis en stage. De plus, il est important de bénéficier de réponses de participants aux profils variés afin de pouvoir récolter différentes perspectives qui vont permettre d'obtenir une vision plus complète et nuancée et à représenter les différentes perspectives qui existent réellement au sein du corps enseignant sur le phénomène du cyberharcèlement.

Participants	Sexe		Tranche d'âge	Fonctions	Niveau d'enseignement
	Femme	Homme			
1		X	35-50	Maître de classe	Cycle III
2	X		35-50	Enseignante MITIC	Cycle II, cycle III
3		X	20-35	Maître de classe	Cycle III
4	X		50-65	Médiatrice	Cycle III
5	X		50-65	Médiatrice	Cycle II, cycle III

Tableau 2 : Données des participants de l'étude.

4.4 La composition du guide d'entretien

Le guide d'entretien a été réalisé en conformité avec mon cadre théorique et mes hypothèses et selon la méthodologie de Paillé et Mucchielli (2008). Il se divise en deux axes :

- La première partie se penche sur la définition et la perception du phénomène du cyberharcèlement.
- La deuxième partie s'interroge sur les pistes d'intervention et de prévention.

Une des questions de ma grille d'entretien a été inspirée de la recherche de Clément (2020) afin de pouvoir comparer les résultats obtenus. Il s'agit de la question sur les connaissances des méthodes de prévention.

Le guide d'entretien a été testé lors d'un entretien réalisé avec un participant afin de vérifier si les questions nécessitaient des modifications ou si certaines notions devaient être retravaillées, s'il fallait supprimer ou ajouter de nouvelles questions mais aussi afin d'éviter les biais qui pourraient influencer les réponses des participants. De plus, la vérification de la grille permet d'assurer la pertinence des questions et si elles nécessitent des modifications quelconques. Les décisions prises suite à l'entretien- test sont traitées plus loin.

La grille d'entretien se compose de 18 questions ouvertes avec pour certaines, des questions de relance si nécessaire. La première partie compte les onze questions suivantes :

Comment percevez-vous le cyberharcèlement en tant qu'enseignant(e) ?

Cette question ouverte vise à débiter l'entretien par la question la plus générale de l'entretien afin de permettre aux participants de lancer la discussion de manière libre, sans question de relance. Il s'agit aussi de pouvoir poser les bases du phénomène du cyberharcèlement et de cibler la façon dont les enseignants se positionnent face au phénomène.

Vous sentez-vous concerné(e) par le cyberharcèlement ? (si oui, pourquoi, si non, pourquoi ?)

Cette question plus directe permet de constater si les participants se sentent concernés par le phénomène afin d'en analyser leurs perceptions et les raisons pour lesquelles en tant qu'enseignant ils se sentent concernés. Cela permet d'établir des liens avec les pistes d'interventions qu'ils mettent en place.

Comment est-ce que vous définissez le cyberharcèlement ?

Pouvez-vous identifier les principaux acteurs impliqués dans les cas de cyberharcèlement que vous avez pu observer dans votre établissement ?

Pouvez-vous me donner des exemples concrets de situations de cyberharcèlement (pas besoin de les avoir vécues) ?

Ces questions portant sur des aspects davantage théoriques permettent de constater si les participants ont des connaissances élevées du phénomène et permettent d'analyser leurs réponses en fonction de leur compréhension et de leur maîtrise du sujet.

Pensez-vous que le cyberharcèlement doit être une préoccupation de l'école ?

Cette question directe permet de vérifier la prise de conscience des enseignants et de pouvoir analyser les questions précédentes.

Vous sentez-vous capable d'identifier une situation de cyberharcèlement à l'école ? (qu'est-ce qui vous permet d'en être capable ? Avez-vous suivi une formation ou autre ?)

Vous sentez-vous capable d'intervenir lors d'une situation de cyberharcèlement (un élève de la classe ou autre) ?

Ces questions sont liées à la capacité de l'enseignant de gérer des situations de cyberharcèlement en tant que professionnel de l'enseignement. Il est intéressant de comprendre les raisons pour lesquelles des enseignants se sentent capables ou non de faire face à des situations de cyberharcèlement à l'école.

Pouvez-vous décrire qui, selon vous, sont les personnes vers lesquelles l'enseignant doit se tourner lorsqu'il a connaissance d'une situation de cyberharcèlement ?

Comment pensez-vous qu'un enseignant qui ne fait pas partie du groupe MPP devrait réagir lorsqu'un cas de cyberharcèlement est signalé et concerne un de ses élèves ?

Vous sentez-vous suffisamment formé ou renseigné sur le phénomène du cyberharcèlement en tant qu'enseignant ?

Ces questions permettent de savoir si les enseignants sont suffisamment renseignés sur les dispositifs qui existent dans l'établissement dans lequel ils exercent leur profession et s'ils sont habitués à utiliser les dispositifs mis en place, ainsi que de leur formation sur le sujet.

La deuxième partie de l'entretien comprend sept questions supplémentaires axées sur les pistes d'intervention et de prévention pour contrer le cyberharcèlement :

Qu'avez-vous retenu de la conférence sur la sensibilisation au harcèlement-intimidation ?

Cette question a été ajoutée à la suite d'un entretien non publié avec la cheffe de projet et consultante à l'Unité de promotion de la santé et de prévention en milieu scolaire (PSPS), Jennifer Dayer-Lugon. La conférence obligatoire, tenue dans les établissements vaudois, aborde les phénomènes de harcèlement-intimidation et de cyberharcèlement. Il est crucial de savoir si les enseignants interrogés ont assisté à cette conférence afin d'analyser leurs réponses de manière appropriée.

Quelle piste d'intervention privilégiez-vous en cas de cyberharcèlement ? (Pourquoi cette piste et pas une autre ?)

Quelles pistes d'interventions mises en place dans votre établissement contre le cyberharcèlement connaissez-vous ? (comment les connaissez-vous ?)

Que pensez-vous des pistes d'interventions proposées dans cet établissement?

Quels sont les programmes de prévention qui existent dans votre établissement que vous connaissez ?

Que pensez-vous des programmes de prévention contre le cyberharcèlement proposés dans cet établissement ?

Ces questions sont cruciales pour comprendre la position des enseignants face au cyberharcèlement et pour évaluer les mesures qu'ils mettent en place lorsqu'ils sont confrontés à des situations concernant leurs élèves. Elles permettront d'explorer leurs opinions sur les méthodes utilisées dans l'établissement et de recueillir leurs suggestions et avis à ce sujet.

Quels seraient vos besoins en tant qu'enseignant/e pour lutter contre le cyberharcèlement ?

La dernière question vise à conclure la discussion avec les participants et à leur offrir l'opportunité de partager des suggestions ou des réflexions sur des points sur lesquels ils n'auraient pas encore eu l'occasion de s'exprimer et de recueillir des informations sur leur ressenti quant à leur capacité à faire face à cette problématique et sur le degré auquel ils se sentent soutenus et écoutés dans ce processus. Cette question vise à ouvrir de nouveaux horizons, en identifiant des besoins qui n'ont pas encore été adressés pour renforcer la prévention et l'intervention contre le cyberharcèlement dans le contexte scolaire.

4.4.1 Rencontre avec des spécialistes du cyberharcèlement dans le Canton de Vaud

Afin de pouvoir créer ma grille d'entretien, j'ai réalisé deux entretiens avec des spécialistes du cyberharcèlement dans le Canton de Vaud. Mon but était de pouvoir récolter des informations

précises et pratiques du terrain qui ne figurent pas dans la revue de la littérature. J'ai premièrement rencontré deux intervenants, Belinda Forny et Youri Telani, qui sont tous deux chargés de prévention de la délinquance juvénile au sein de la Bridage jeunesse de la Police judiciaire de Lausanne. Cet entretien a permis d'approfondir les aspects législatifs concernant le cyberharcèlement scolaire afin de pouvoir analyser certaines réponses de participants liées aux conséquences du cyberharcèlement ainsi qu'à l'implication des enseignants dans les phénomènes de cyberharcèlement. Un dernier entretien individuel avec la spécialiste Jennifer Dayer-Lugon a permis de poser les questions liées au deuxième axe du guide d'entretien, à savoir les questions sur les pistes de prévention et d'intervention. Une connaissance approfondie de ce qui existe et de ce qui est mis en place dans les établissements scolaires vaudois de niveau secondaire I est essentielle pour pouvoir établir les questions visant à étudier la perception et l'opinion des enseignants vis-à-vis de ces dispositifs.

4.5 L'entretien-test

L'entretien-test a eu lieu dans l'établissement scolaire durant les heures de travail de l'enseignant. Le participant interrogé est mon Prafo (praticien-formateur) de stage. L'entretien-test a permis de modifier légèrement la grille d'entretien avant de pouvoir réaliser les entretiens. Suite à cet entretien-test qui a duré environ 50 minutes, j'ai supprimé la sixième question initiale, à savoir : « Comment vous sentez-vous face à des situations de cyberharcèlement que vous avez rencontrées en tant qu'enseignant ? »

Durant l'entretien, la question a paru en surplus car les deux questions suivantes étaient similaires à celle-ci. Il a paru naturel de garder les deux questions suivantes, qui sont : « vous sentez-vous capable d'identifier une situation de cyberharcèlement à l'école ? » et « vous sentez-vous capable d'intervenir lors d'une situation de cyberharcèlement ? » qui sont plus précises que la précédente. Le participant s'est répété lors des deux questions ce qui explique la nécessité de modifier la grille.

Une autre modification a été réalisée suite à l'entretien-test. Il s'agit de l'ajout de trois questions supplémentaires qui sont apparues spontanément lors de l'entretien. Les questions ajoutées sont les suivantes :

Vous sentez-vous concerné par le cyberharcèlement ? (si oui, pourquoi, si non, pourquoi ?)

L'ajout de cette question découle de la difficulté rencontrée lors de l'entretien-test pour évaluer avec précision la perception authentique du cyberharcèlement par le participant. Introduire une question spécifique sur l'implication des enseignants dans ce phénomène facilite l'analyse des

perceptions. Durant l'entretien-test, il s'est avéré difficile de comprendre l'opinion du participant sans formuler une question ciblée à ce sujet.

Pensez-vous que le cyberharcèlement doit être une préoccupation de l'école ?

Quels seraient vos besoins en tant qu'enseignant(e) pour lutter contre le cyberharcèlement ?

Ces questions ont émergé à la suite de l'entretien-test, car l'enseignant a abordé ces thématiques de manière approfondie. Il a semblé pertinent d'ajouter ces questions pour enrichir la perception des enseignants et encourager une ouverture à la discussion.

4.6 Méthodologie d'analyse des données

Chaque entretien a été transcrit à l'aide d'une fonctionnalité dans le logiciel de traitement de texte Microsoft Word qui utilise la technologie de reconnaissance vocale pour transcrire les enregistrements audio de mes entretiens. La transcription a été retravaillée à la main sur les bases de ce que la dictée Word avait fourni. Une fois les transcriptions terminées et vérifiées avec l'enregistrement audio, j'ai utilisé un logiciel d'analyse qualitative « Taguette » afin de coder mes données de manière systématique. Le logiciel permet d'attribuer des « codes » à des bouts de texte pour les regrouper en catégories spécifiques, facilitant ainsi l'analyse des données. De plus, le logiciel permet de repérer rapidement des tendances parmi les données et de les retrouver facilement sur le logiciel. Huit thématiques ont été repérées dans l'analyse.

Une fois les thématiques catégorisées, j'ai réalisé un tableau de codage des données qui met en relation les thématiques, les sujets évoqués parmi ces thématiques, les participants concernés, les questions d'entretiens liées, ainsi que la récurrence de ce sujet et les réponses atypique par thématique. Ce tableau de codage se trouve en annexe (p. 61-63).

4.7 Analyse des données récoltées par thématiques et sujet évoqué

Lors de l'analyse des données, huit thématiques ont été dégagées. Elles sont présentes dans l'entièreté des entretiens et représentent les grandes thématiques qui vont être analysées dans ce chapitre.

Ces grandes thématiques sont réparties dans deux axes principaux de ma grille d'entretien, à savoir « la définition du cyberharcèlement et perception des enseignants » et « les pistes d'interventions et de préventions ». Voici un tableau qui récapitule les thématiques par axes :

<i>Axes</i>	<i>Thématiques</i>
Définition du cyberharcèlement et perception des enseignants	Augmentation et fluctuation du cyberharcèlement
	Connaissances et identification du cyberharcèlement
	Responsabilité des enseignants
	Opinion des enseignants sur leur efficacité personnelle
	Rôle de l'école
	Manque de formation et de connaissances
Les pistes d'interventions et de préventions	Connaissances des pistes d'interventions
	Opinions des enseignants des pistes d'interventions

Tableau 3 : Thématiques selon les axes de la grille d'entretien.

5. Présentation et analyse des résultats de l'étude qualitative

Dans ce chapitre, il a été décidé de convoquer d'autres références théoriques afin de prendre en compte les nouvelles dimensions qui ont émergé lors de l'analyse des résultats. Cette démarche vise à approfondir l'analyse et à garantir sa pertinence. Les recherches introduites dans ce chapitre incluent un rapport de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture [UNESCO] (2022), une étude de Minotte et Antonin (2016), un rapport de Wartel *et al.* (2016), un rapport d'information de Mélot (2021), un rapport du Conseil d'État au Grand Conseil (2023), un rapport du CDIP (2008), une brochure du Département de la formation, de la jeunesse et de la culture (2018) ainsi que le livre de Catheline (2016) sur le harcèlement scolaire.

5.1 L'augmentation et la fluctuation du cyberharcèlement

La première question posée lors de l'entretien, formulée de manière générale pour initier la discussion, a mis en lumière à plusieurs reprises l'augmentation du cyberharcèlement au cours des dernières années et la variabilité de ce phénomène au sein des écoles. Les participants ont souligné la tendance croissante chez les élèves à accéder très tôt aux réseaux sociaux. Plusieurs ont observé que ces dernières années, les élèves se connectent aux réseaux sociaux à un âge de plus en plus précoce, et que les évolutions sur ces plateformes sont fréquentes et significatives, bien que la plupart des enseignants ne soient pas nécessairement au courant de ces changements. En lien avec ce premier constat, une majorité des participants ont également noté que les élèves ont un accès constant à leurs téléphones portables et sont connectés en permanence, ce qui peut aggraver certaines situations de cyberharcèlement :

Participant 5 : « Et ce qui est dommage, c'est que souvent, ces jeunes, ils n'osent pas se déconnecter. Ils veulent absolument rester sur ces réseaux parce que sinon c'est mal vu. Ils sont des fois toute la nuit dessus... Voilà. Ou en tout cas, une bonne partie de la nuit là-dessus. Donc, ils ramassent encore des injures, etc. À tout moment. Donc ça, c'est vraiment difficile pour eux. » (p. 110)

Deux participants ont aussi décrit comment les élèves s'ajustent aux multiples évolutions des réseaux sociaux et leur capacité à s'adapter à ces changements plus rapidement que les adultes :

Participant 4 : « Je pense que déjà ça change vite, on ne connaît pas toutes les dimensions quoi. Par contre les élèves, eux ont une longueur d'avance sur nous. » (p. 105)

Les discussions ont mis en évidence une préoccupation commune de l'augmentation du cyberharcèlement. Les participants ont souligné que cette tendance est accentuée par le fait que les élèves sont connectés sur leurs téléphones portables en permanence. La rapidité de l'évolution des réseaux sociaux semble poser un défi supplémentaire aux enseignants. Ces constats ne sont pas surprenants, étant donné que 99% des jeunes âgés de 12 à 19 ans, correspondant à l'âge des élèves du secondaire I, utilisent leurs téléphones portables tous les jours (Külling, et al., 2022). Les enseignants sont donc conscients de cette utilisation massive des téléphones et des réseaux sociaux, quel que soit le profil des répondants. En effet, tant les enseignants que les médiateurs sont informés. Il est important de rappeler qu'avec l'évolution constante des technologies numériques, les enseignants se trouvent dans une position délicate. Ils doivent choisir entre participer activement au développement des jeunes dans l'usage du numérique ou maintenir une distance avec ces outils (Bellon & Gardette, 2013). Il est possible que ce malaise puisse influencer leur perception du cyberharcèlement ainsi que leur niveau d'implication dans sa gestion.

Ces résultats suggèrent l'importance pour les enseignants de rester informés et de s'adapter aux changements technologiques afin de mieux comprendre et de prévenir le cyberharcèlement.

Rappel des sujets discutés :

- *Précocité de l'accès aux réseaux sociaux*
- *Accès continu*
- *Rapidité du changement*
- *Adaptation des élèves*

5.2 Connaissances et identification du cyberharcèlement

Ce thème a été abondamment abordé par les participants, étant donné qu'il recouvre une partie des questions de la grille d'entretien. Concernant la définition du cyberharcèlement, trois participants sur cinq le conçoivent comme un prolongement du phénomène de harcèlement-intimidation, tandis que l'autre moitié le définit comme une forme d'agression récurrente via les réseaux sociaux. Bien que la recherche affirme une extension du harcèlement-intimidation dans la sphère numérique, la définition de ce dernier est encore sujette à débat au sein de la communauté scientifique (Bellon & Gardette, 2013 ; Blaya, 2018). Les chercheurs reconnaissent des similitudes entre les deux formes de harcèlement, tout en insistant sur leurs différences majeures, qui complexifient sa définition (Fontaine, 2018). C'est notamment le cas en ce qui concerne les conséquences, qui sont plus sévères dans les situations de cyberharcèlement (Blaya, 2018). Il est important de noter que ces différences quant aux définitions pourrait influencer certaines réponses des participants, qui ont à plusieurs reprises discuté de situations de harcèlement-intimidation plutôt que de cyberharcèlement. Cette confusion s'est notamment manifestée dans les chapitres portant sur les interventions possibles ainsi que sur l'efficacité personnelle, où les participants n'ont pas systématiquement différencié leurs approches dans les deux types de situations. Cependant, la majorité des participants ont noté la forte corrélation entre les situations de harcèlement-intimidation à l'école et le cyberharcèlement, qui cible souvent les mêmes groupes d'élèves :

Participant 5 : « C'est généralement lié. C'est rare que ça soit que cyberharcèlement. Il y a un moment donné où, dès qu'ils sont face à face, ça part en injure. » (p. 110)

Participant 4 : « Ça sort d'abord entre les élèves et ça continue sur les réseaux sociaux (pause.) Mais en fait, ça peut débiter sur les réseaux sociaux, les plateformes, commencer là-dessus et continuer à l'école. » (p. 104)

En effet, les recherches scientifiques soulignent la proximité entre le cyberharcèlement et le harcèlement-intimidation, avec des estimations indiquant qu'entre 30 et 65 % des victimes de cyberharcèlement sont également victimes de harcèlement-intimidation (Schultze-Krumbholz et Scheithauer, 2009 ; Twyman, Saylor et al., 2010, cités dans Blaya, 2016). La plupart des enseignants sont conscients que le cyberharcèlement touche en premier lieu des élèves de leur établissement, souvent ceux ayant déjà été impliqués dans des cas de harcèlement-intimidation. Cependant, aucun n'a abordé la question des changements des rôles des acteurs dans le contexte du cyberharcèlement, notamment l'anonymat des agresseurs et la multiplication des témoins (Bellon & Gardette, 2013). Cela suggère soit un manque de connaissance des enseignants sur le cyberharcèlement, soit une difficulté à différencier les deux

phénomènes pendant les entretiens. Il est possible que la plupart des enseignants aient répondu à la question en pensant au harcèlement-intimidation ou en amalgamant les deux phénomènes.

Une participante, spécialisée dans l'éducation aux médias, images et technologies de l'information et de la communication (MITIC), a quant à elle souligné la diversité des phénomènes liés au cyberharcèlement, en mettant en avant leurs différentes dimensions et la nécessité d'interventions adaptées. Son expertise dans le domaine et sa formation peuvent expliquer son habileté à distinguer les phénomènes, contrairement aux enseignants qui semblent avoir de la difficulté à repérer et à admettre qu'il y a des dimensions différentes quant aux rôles. En abordant la question de l'identification et des exemples de cyberharcèlement, tous les participants ont fourni des exemples concrets. Deux d'entre eux ont spécifiquement illustré des formes de cyberharcèlement. Un participant a décrit une bagarre entre élèves filmée et partagée sur les réseaux sociaux, qui pourrait être qualifiée de *trickery* ou d'*outing* (Bellon & Gardette, 2013, p. 19). Le participant a souligné la tendance des jeunes à filmer et partager divers événements sur des plateformes telles que Snapchat. Un autre exemple a impliqué un cas de cyberharcèlement sur WhatsApp, où des contenus compromettants ont été partagés au sein du groupe de classe et qui a nécessité l'intervention de la police. Ce dernier exemple, bien que non localisé en Suisse, a été évoqué par un participant basé sur des informations provenant d'un proche. Un troisième participant a rapporté un incident où des vidéos d'un élève ont été enregistrées et des représailles ont eu lieu en face à face à l'école. Un autre exemple a concerné une élève ciblée pour avoir refusé de partager ses devoirs en ligne via Snapchat. Certains participants ont également évoqué des situations plus générales et moins détaillées, telles que des agressions répétées contre des élèves ayant un profil différent ou des règlements de compte sur les réseaux sociaux. De manière globale, les participants ont présenté différents exemples qui mettent en lumière à la fois les dimensions du cyberharcèlement et du harcèlement-intimidation, sans se limiter aux caractéristiques technologiques spécifiques, comme pourrait l'être le *sexting* ou encore *l'impersonation* (Bellon & Gardette, 2013, p. 19). Concernant les acteurs impliqués dans les situations de cyberharcèlement, quatre participants sur cinq ont mentionné les termes de « victimes », « agresseurs », « témoins », « témoins passifs », « instigateurs », de « cible », et de « bourreaux ». Un participant n'a pas évoqué de termes particuliers mais a souligné que le cyberharcèlement se déroulait entre les élèves. Une participante a également suggéré que ce phénomène touche n'importe qui :

Participante 2 : « Moi je pense que ça peut toucher n'importe quelle personne, c'est ça. Parce que même nous, comme profs, on est assez... Je ne sais pas comment dire, mais... on n'est pas complètement sans danger. » (p. 94)

Participant 1 : « Celui qui est en position de victime, qui souvent, de ce que je constate, est dans une posture qui appelle. C'est peut-être dur à entendre, mais moi je pars du principe que tout ce que tu vis, en fait, tu as choisi de faire des expériences dans la vie. Si tu te retrouves dans une position de victime, c'est que quelque part, il y a une part de toi qui veut faire cette expérience. » (p. 85)

Ici, le participant attribue une part de responsabilité aux victimes. Cette perspective est particulièrement surprenante puisqu'il met également l'accent sur l'importance de tisser des relations de confiance avec les élèves et de maintenir un contact avec eux (Participant 1, p. 89). Par ailleurs, il insiste sur la nécessité d'une intervention rapide dans les cas de cyberharcèlement (Participant 1, p. 90), ce qui suggère qu'il reconnaît l'impact dévastateur que peuvent avoir ces phénomènes sur les élèves. Toutefois, il affirme que l'élève-cible a, d'une certaine manière, choisi cette expérience. Il est possible que l'expérience du répondant l'ait conduit à observer des situations où les comportements des victimes, bien que n'excusant pas le cyberharcèlement, ont contribué à leur propre victimisation. Ce contraste dans ses déclarations souligne la complexité de sa perception et de son approche.

En résumé, les résultats concernant les connaissances des enseignants sur le cyberharcèlement et son identification ont montré que certains le considèrent comme une extension du harcèlement-intimidation tandis que d'autres le définissent comme une agression en ligne. Ces résultats ne sont pas étonnants car ils reflètent le débat actuel parmi les chercheurs, qui peinent à parvenir à un consensus et mettent en avant la complexité de la définition. Ces résultats corroborent les conclusions des recherches menées par Francey (2019) et de Clément (2020), qui ont observé que les répondants perçoivent le cyberharcèlement comme un prolongement du harcèlement-intimidation. Tous les participants reconnaissent cependant une corrélation entre le cyberharcèlement et le harcèlement-intimidation. Il semble exister une confusion ou une incertitude concernant les différents phénomènes du harcèlement-intimidation et du cyberharcèlement au sein des participants. Les exemples fournis illustrent la diversité des situations de cyberharcèlement et soulignent la complexité du phénomène, qui nécessite une prévention et une intervention adaptée.

Rappel des sujets discutés :

- *Cyberharcèlement défini comme une extension du harcèlement-intimidation*
- *Connaissance des différents acteurs*
- *Identification et exemples de situations de cyberharcèlement*

5.3 Responsabilité des enseignants

La responsabilité des enseignants dans les cas de cyberharcèlement a été examinée sous différents angles au cours de l'entretien. Principalement, les discussions ont porté sur la capacité des enseignants à intervenir face à ces situations, sur la manière dont ils devraient réagir et sur le type d'intervention à privilégier. Une majorité des participants ont admis avoir la responsabilité de signaler les cas de cyberharcèlement et de prendre les mesures appropriées dès qu'une situation se présente à eux. On constate ainsi que tous les enseignants sont sensibles à la problématique du cyberharcèlement, quelle que soit leur perception des outils technologiques. Cependant, deux participants expriment un malaise à l'égard du sujet, en le qualifiant de « question délicate » (p. 102, p. 106), notamment en raison de sa persistance en dehors de l'environnement scolaire, ce qui complique les rôles des intervenants chargés de lutter contre ce phénomène. Cette question sera approfondie dans le chapitre consacré au rôle de l'école.

Un autre aspect largement discuté concernant la responsabilité des enseignants est la délégation et la collaboration avec les membres de la Direction ainsi qu'avec les collègues. Quatre participants ont souligné l'importance de pouvoir déléguer la gestion de la situation à leurs collègues, au maître de classe ou encore aux membres de la Direction, y compris les doyens. Deux participants ont rappelé le devoir des enseignants d'informer au minimum la Direction lorsqu'ils sont informés d'une situation de cyberharcèlement. Deux enseignants ont également souligné l'importance de rassurer l'élève-cible en lui garantissant qu'il sera écouté et soutenu. Plusieurs participants ont précisé que la délégation et le fait de référer le cas à la hiérarchie ne signifie pas nécessairement se désengager de leur responsabilité :

Participant 3 : « Déléguer ne veut pas forcément dire après, ne plus s'en occuper. » (p. 103)

Participante 2 : « Et après, oui, c'est vraiment de parler avec les gens qui ont un peu plus de contact avec les élèves d'abord, parce que moi, je les vois que deux fois par semaine, donc c'est pas beaucoup. Oui, et après juste de déléguer un peu. Même si c'est moi qui fais la prochaine étape, juste demander qu'est-ce que je fais maintenant. » (p. 97)

Participant 1 : « Et surtout, si je me sens pas capable, je me sens capable de déléguer, de faire aller plus loin. Je me sens capable de pouvoir débiter le suivi, le mener à bien, et si je sens que je ne peux pas le mener à bien, demander un soutien que ça aille plus loin. » (p. 87)

Dans une optique similaire, deux participants ont mis l'accent sur l'importance de se rendre accessible aux élèves. Ces mêmes participants ont également expliqué qu'ils mettent en place une intervention directe, se sentant responsables d'agir immédiatement pour venir en aide à l'élève concerné. Dans les exemples donnés, cette intervention directe peut consister à

informer l'élève qu'ils sont à son écoute ou à lui faire savoir qu'ils sont au courant de la situation et disponibles pour lui. Parmi les participants, l'un d'entre eux suggère de rencontrer rapidement les élèves pour discuter de la situation. Ceux qui ont discuté de l'accessibilité aux élèves et de l'intervention directe ont également souligné leur engagement en tant qu'enseignant dans les situations de cyberharcèlement. Trois participants ont souligné leur rôle crucial et leur empathie face à de telles situations si elles devaient survenir. Lorsqu'ils ont été interrogés sur leur ressenti concernant le cyberharcèlement, trois enseignants ont mis en avant leur responsabilité de s'impliquer pour aider les élèves :

Participant 2 : « On doit vraiment essayer, même si c'est juste pour dire à quelqu'un d'autre, il y a cet élève qui m'a dit que ça se passe et je passe ça à la doyenne ou à la Direction. Pour moi, on est là pour ça, mais je sais que ce n'est pas toujours l'attitude ici. » (p. 95)

Participant 4 : « En tant que médiatrice, oui je me sens concernée (pause). On devrait par contre être plus concernés en tant qu'enseignant même. » (p. 104)

Participant 1 : « L'essentiel, de toute façon, dans l'enseignement comme dans tout, je trouve, c'est le contact avec les jeunes quoi. Faut avoir un contact, quoi. Faut se rendre accessible. » (p. 87)

Une des participantes, qui fait partie de l'équipe de médiation, n'a pas abordé le thème de la responsabilité des enseignants durant l'entretien. Les réponses de cette participante étaient principalement factuelles et fournissaient de nombreuses informations concernant les démarches mises en place dans l'établissement, sans pour autant exprimer son opinion sur l'implication des enseignants lorsque des questions sur ce sujet étaient posées.

Dans l'ensemble, la question de la responsabilité des enseignants dans la gestion du cyberharcèlement révèle une diversité de points de vue parmi les participants. Un consensus se dégage sur la nécessité pour les enseignants de signaler les cas de cyberharcèlement et d'apporter un soutien aux élèves concernés. Cependant, des nuances apparaissent quant à la manière dont cette responsabilité devrait être exercée. Cette diversité de perspectives peut s'expliquer par la difficulté que les enseignants ont exprimée à déterminer le niveau d'implication nécessaire, étant donné que le phénomène sort du cadre scolaire. Cette incertitude n'est pas surprenante au vu des conclusions de différentes recherches, qui montrent que les établissements semblent être « dépassés par ce phénomène » (Wartel et al., 2016, p. 32). Malgré ce flou parmi les enseignants, la recherche souligne leur rôle crucial dans la lutte contre le harcèlement-intimidation et le cyberharcèlement (Elliott, 2015). Les enseignants occupent une position unique pour repérer les signes de violence en classe ainsi que pour tisser des liens entre l'école et ses élèves. La qualité de leur relation avec les élèves est fondamentale pour anticiper

les comportements violents et favoriser un climat de classe positif (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture [UNESCO], 2022) qui selon Stassin (2019) ainsi que la Prévention Suisse de la criminalité, est l'un des facteur essentiel pour prévenir le cyberharcèlement à l'école (Prévention Suisse de la Criminalité, 2017). Il est également important de souligner que leur relation avec les parents, principaux partenaires de l'école, renforce le lien entre l'école et sa communauté (Wartel et al., 2016). Au vu de ces résultats, tous les participants se sentent responsables de la lutte contre le cyberharcèlement à différents niveaux. Il est possible que les médiatrices se sentent davantage concernées, étant donné leur formation spécialisée et leur rôle de personnes ressources chargées de gérer les situations de cyberharcèlement.

Ces résultats ont été quelque peu surprenants en termes de réaction des enseignants face au cyberharcèlement. Certains participants n'ont à aucun moment relevé l'aspect dangereux du cyberharcèlement. Cela peut s'expliquer soit par le fait que les questions ouvertes n'ont pas permis aux participants de s'exprimer sur le sujet, soit parce que cela leur semblait évident sans nécessiter d'explication, soit par un manque de connaissances sur le sujet.

Rappel des sujets discutés :

- *Délégation et collaboration*
- *Se rendre accessible aux élèves*
- *Intervention directe*
- *Empathie et rôle des enseignants*

5.4 Opinion des enseignants sur leur efficacité personnelle

Les résultats concernant les opinions des participants sur leur efficacité dans la gestion et l'intervention lors d'une situation de cyberharcèlement montrent un contraste entre, d'une part la confiance en soi ainsi qu'une évaluation positive de leur efficacité, et de l'autre, un doute quant à leur auto-efficacité. Parmi les cinq participants de l'étude, il ressort que deux d'entre eux se sentent efficaces et confiants dans la gestion des situations de cyberharcèlement, tandis que deux enseignants expriment des doutes quant à leur efficacité. Une participante, qui est également médiatrice, n'as pas évoqué son sentiment d'efficacité dans l'intervention et la gestion des situations de cyberharcèlement, mais a plutôt discuté de l'approche à adopter lorsqu'un enseignant est confronté à ces situations. Cette réponse pourrait s'expliquer par sa volonté de rester dans son rôle de médiatrice, en exposant les démarches à suivre pour la prise en charge des situations de cyberharcèlement, plutôt que de donner son opinion sur celles-ci.

En ce qui concerne les participants ayant une confiance élevée dans leur capacité d'intervention, l'un d'eux explique que cette assurance découle de son expérience dans de telles situations. Il gère les incidents selon sa propre méthode, qu'il décrit comme directe, sans recourir à la méthode de la préoccupation partagée. Il affirme que son efficacité est prouvée par les résultats satisfaisants, confirmés par les retours des personnes impliquées dans la situations. Ce participant souligne également qu'il n'a pas suivi de formation spécifique sur le sujet, pourtant il évoque avoir reçu la formation Pikas dans la suite de l'entretien. La deuxième participante, qui affirme pouvoir intervenir dans une situation de cyberharcèlement, explique que son efficacité découle de son rôle particulier en tant qu'enseignante MITIC. Il est intéressant de noter que les participants se sentant confiants dans l'identification de situations de cyberharcèlement et dans la gestion des cas n'ont pas expliqué leur assurance par leur capacité à repérer les signes d'alerte. Bien qu'aucune question de la grille d'entretien ne demande explicitement les raisons expliquant leur capacité à identifier des situations de cyberharcèlement, la question de relance de la question n°7 permettait aux répondants de détailler les raisons derrière cette identification. Dans les entretiens où cette question de relance a été posée, aucun enseignant n'a mentionné de signes de repérage. Blaya (2018) explique que ce repérage peut servir d'outil significatif pour les enseignants. Les divers signaux tels que l'absentéisme, l'apparition de troubles alimentaires, ou encore des difficultés dans les relations avec les pairs peuvent alerter les enseignants (Blaya, 2018). Parmi les résultats, les participants se sentant le plus confiants, sont ceux qui ont exprimé un fort sentiment d'empathie et ont mis l'accent sur le fait de réagir rapidement auprès des élèves, notamment de les informer qu'ils sont écoutés. Un résultat surprenant, est que parmi ceux se sentant confiant dans leur efficacité personnelle, l'un d'eux ne connaît pas les pistes d'intervention mises en place dans l'établissement, ni les programmes de prévention. Il est donc délicat d'affirmer qu'il existe un lien entre le sentiment d'efficacité personnelle et la formation des enseignants, comme le suggéraient les hypothèses de recherche. En effet, parmi les participants se sentant confiants, l'un d'eux ne l'attribue pas nécessairement à son niveau de formation, mais plutôt à son expérience. Parmi les cinq répondants, deux sont des médiatrices au sein de l'établissement, ce qui implique qu'elles ont une connaissance de base des pistes d'intervention mises en place.

Quant aux participants ayant des doutes quant à leur efficacité, l'un d'eux a d'abord répondu de manière nuancée, puis a finalement affirmé qu'il ne possède pas les compétences nécessaires pour traiter ces situations :

Participant 3 : « Oui et non. Mais mes pouvoirs sont limités, dans le sens où ça reste une question délicate au final (...) je ne pense pas avoir les compétences nécessaires pour régler ce genre de litige. Et puis, il y a des gens qui sont spécialisés. » (p. 102)

De plus, ce même participant affirme ressentir le besoin d'une plus grande clarté concernant les démarches à suivre pour gérer ce type de situations.

La deuxième participante qui doute de ses compétences dans la gestion et l'intervention en cas de cyberharcèlement, affirme qu'elle ne se sentait pas capable d'intervenir dans de telles situations lorsqu'elle était uniquement enseignante. Toutefois, en tant que médiatrice, elle se sent capable. Elle souligne également qu'elle n'était pas en mesure d'identifier une situation de cyberharcèlement lorsqu'elle était uniquement enseignante.

En résumé, les résultats indiquent une diversité de perceptions concernant l'efficacité des participants dans la gestion du cyberharcèlement. Parmi les enseignants, certains expriment une confiance et une assurance dans leur capacité à faire face à de telles situations, tandis que d'autres manifestent des doutes quant à leurs compétences. Ces différences semblent être influencées par l'expérience vécue, le rôle professionnel et le manque de clarté des procédures. L'une des participantes se sent compétente et confiante en tant que médiatrice, mais avoue qu'en tant qu'enseignante, elle ne se sent pas aussi confiante. Deux études menées par l'UNESCO dans différents pays ont montré que « bien que la plupart des enseignantes et des enseignants considèrent que la prévention et la lutte contre la violence scolaire relèvent de leur responsabilité, ils ne sont pas encore capables de reconnaître toutes les formes de violences. » (UNESCO, 2022, p. 13). On observe ainsi des similarités entre nos résultats et ceux des études de Francey (2019) et Clément (2020), qui convergent vers la conclusion selon laquelle les enseignants ne sont pas suffisamment informés sur le cyberharcèlement. Il y a donc une nécessité d'améliorer la confiance des enseignants pour qu'ils se sentent davantage compétents dans ce domaine. À cet égard, l'UNESCO souligne plusieurs recommandations pour les professionnels de l'éducation, telles que la formation complète et continue des enseignants ainsi que le soutien institutionnel. Ils proposent notamment que les enseignants soient soutenus par « des cadres juridiques et politiques » (UNESCO, 2022, p.14) élaborées avec les partenaires de l'école, et que les établissements attribuent suffisamment de temps pour intégrer prioritairement dans les programmes scolaires des contenus sur la prévention de la violence (UNESCO, 2022).

Rappels des sujets discutés :

- *Confiance en soi et opinion positive*
- *Doute quant à l'auto-efficacité*

5.5 Le rôle de l'école

Le rôle de l'école et son implication dans les cas de cyberharcèlement ont été largement discutés lors des entretiens par tous les participants. Plusieurs sujets ont été abordés, notamment l'éducation numérique dispensée aux élèves, qui est une composante du plan d'études romand (PER), ainsi que des compétences transversales. De plus, le rôle des parents a été mis en avant par la plupart des participants :

Chercheuse : « Pensez-vous que le cyberharcèlement doit être une préoccupation de l'école ? » (p. 108)

Participant 5 : « Oh bien sûr (pause). Mais des parents aussi, il faut absolument qu'il y ait un contrôle parental beaucoup plus conséquent. » (p. 108)

Participant 4 : « Entre autres (pause et sourire). Entre autres, parce que ce n'est pas seulement l'école. (...) alors déjà les parents qui sont impliqués, après (pause), la société (pause), peut-être. » (p. 104)

On constate ainsi que les participants soulignent l'importance de l'implication des parents, que ce soit dans le cadre du contrôle parental ou de leur responsabilité dans l'accès de leurs enfants à certaines plateformes de réseaux sociaux.

Concernant le rôle de l'école dans les situations de cyberharcèlement et son niveau d'implication, la question des limites de l'école a été abordée. Deux participants ont mis en évidence le rôle ambigu et équivoque de l'école. Il a été discuté que si l'école fournit des outils numériques aux élèves, la question du cyberharcèlement devrait être une préoccupation légitime de l'école. Cependant, lorsqu'un cas survient en dehors du cadre scolaire et en dehors des heures de classe, l'école n'est plus directement liée à cette situation sur le plan législatif. Cependant, selon la communauté scientifique, l'école joue un rôle fondamental et crucial dans la lutte contre le cyberharcèlement, car ce lien entre ce dernier et l'école est indéniable, comme l'affirment Stassin (2019), Elliott (2015), Humbeeck (2022) ainsi que la Prévention Suisse de la criminalité (2017). Cette tendance à ne pas donner une place au phénomène de cyberharcèlement en visibilisant au mieux les pistes d'intervention et de prévention mises en place dans l'établissement est également constatée dans notre recherche, puisque certains participants ne connaissent pas les pistes d'intervention mises en place dans leur établissement et aucun n'est en mesure de citer de projets de prévention spécifiques dans l'établissement. Elliott (2015) recommande notamment aux établissements scolaires de former régulièrement le corps enseignant, d'organiser des cours sur le sujet pour les élèves, et d'évaluer l'efficacité des interventions mises en place. On constate donc que, d'une part, les participants reconnaissent

que l'école a un rôle à jouer, mais qu'ils ont du mal à délimiter ou à situer précisément ce rôle. Ce flou concernant les frontières de l'espace scolaire pourrait expliquer pourquoi les enseignants ont du mal à déterminer dans quelle mesure l'école est impliquée dans les situations de cyberharcèlement :

Participant 2 : « Oui, parce que de plus en plus, on donne l'accès aux plateformes où ça peut arriver, comme Teams, comme Outlook. Ils ont tous leur compte Office. Donc, nous, on n'a aucune idée parce qu'ils ont l'accès à la maison à ça. On n'a aucune idée de ce qui se passe entre eux le soir. Ils peuvent faire le chat avec Teams, ils peuvent envoyer des e-mails. Donc là on a aucun contrôle en fait. Mais c'est nous qui avons donné la plateforme de le faire. » (p. 95)

Selon Elliot (2015), le cyberharcèlement peut également se produire via les e-mails des élèves. Comme l'a suggéré la participante n°2, l'école fournit ces adresses e-mail, mais perd le contrôle de leur utilisation une fois que les élèves sont chez eux. Sur cinq participants, deux ont élargi la question à la société avant d'aborder celui de l'école, en expliquant qu'il s'agit d'un problème qui relève avant tout de la société, avant de discuter du rôle que peut jouer l'école dans ce phénomène.

Dans l'ensemble, les entretiens ont révélé une diversité des opinions quant au rôle de l'école et des parents dans la lutte contre le cyberharcèlement. Tous les participants ont reconnu l'importance de l'implication des parents et ont souligné la nécessité d'un contrôle parental plus strict ainsi que d'une responsabilité accrue dans la régulation de l'accès des adolescents aux réseaux sociaux. Il est surprenant de constater l'accent mis sur la responsabilité des parents, surtout si l'on considère la fréquence à laquelle les enseignants interagissent avec les élèves, parfois plus souvent que les parents. De plus, il est important de rappeler que les enseignants sont également témoins des interactions sociales entre élèves en classe, ce qui pourrait échapper à l'attention des parents, et qu'ils disposent de signaux de repérage tels que l'absentéisme (Humbrecht, 2022). Une étude portant sur les ressources mobilisées par les adolescents a révélé que les personnes vers lesquelles une victime se tourne le plus souvent pour signaler une situation de cyberharcèlement sont les amis, les parents, la famille, puis les enseignants, qui composent les personnes les plus mobilisées (Minotte & Antoin, 2016). On remarque donc le rôle important que tiennent les enseignants.

En ce qui concerne le rôle de l'école, son implication dans la gestion du cyberharcèlement a été abordée avec réserve, voire avec prudence. Certains participants ont souligné les limites juridiques de son intervention en dehors du cadre et du temps scolaire, tout en rappelant les répercussions du phénomène à l'école. Ces résultats correspondent à ceux de la méta-analyse de Macauley *et al.* (2018) qui ont montré que bien que les enseignants reconnaissent que le

cyberharcèlement concerne les élèves de l'école, certains estiment que ce n'est pas de la responsabilité de l'école. Deux participants ont élargi la discussion en mettant en évidence le caractère sociétal du problème. Ces discussions ont ainsi mis en avant la complexité de la lutte contre le cyberharcèlement, qui nécessite une collaboration étroite entre l'école, les parents, voire la société dans son ensemble. Il est intéressant de noter que cette incertitude pourrait expliquer une certaine inaction ou une difficulté à se positionner en tant qu'enseignant, car si les enseignants peinent à déterminer si le cyberharcèlement relève de l'école, cela peut affecter leur implication dans sa gestion.

Rappels des sujets discutés :

- *Éducation numérique des élèves*
- *Limites de l'école*
- *Rôle et implication des parents*
- *Défi sociétal*

5.6 Manque de formation et de connaissances

Le dernier thème abordé dans la première partie de l'entretien concerne la perception du cyberharcèlement et le manque de formation dans ce domaine. En général, trois enseignants sur cinq se sentent adéquatement formés, notamment une médiatrice et une enseignante responsable de l'éducation numérique, tandis que deux participants ont admis ne pas se sentir suffisamment formés. Parmi eux, l'un se considère bien formé en matière de harcèlement-intimidation, mais pas en ce qui concerne le cyberharcèlement, ce qui souligne une distinction nette entre ces deux phénomènes. Les résultats indiquent également qu'une majorité des participants, quatre sur cinq pour être précis, n'ont pas connaissance de la conférence de sensibilisation sur le harcèlement-intimidation et cyberharcèlement. Deux des participants affirment également manquer de connaissance générale des réseaux sociaux. Aucune question n'a été posée directement sur les connaissances en matière d'outils technologiques et de réseaux sociaux, mais c'est un sujet qui a été abordé par deux d'entre eux lorsqu'ils ont répondu à la question sur leur opinion quant à leur niveau de formation et de connaissances du sujet. Il est également ressorti de l'étude qu'un participant ne se sentant pas suffisamment formé, n'a pas évoqué le souhait de l'être davantage :

Chercheuse : « Vous sentez-vous suffisamment formé ou renseigné sur le phénomène de cyberharcèlement ? Et pourquoi ? » (p. 102)

Participant 3 : « Formé, non. » (p. 102)

Chercheuse : « Donc dans les cours et puis dans tout ce que c'est formation, ici, il n'y a pas grand-chose ? » (p. 102)

Participant 3 : « Non. » (p. 102)

Chercheuse : « Ok. Et puis, est-ce que toi, par d'autre biais, tu te sens suffisamment renseigné ? » (p. 102)

Participant 3 : « Je pense que je pourrais l'être plus, mais (pause) c'est une bonne question. Est-ce que je suis suffisamment renseigné ? Je le suis, je suis renseigné. Maintenant, on peut toujours apprendre de nouvelles choses, mais je le suis, oui. » (p. 102)

On remarque dans cette interaction que le participant affirme ne pas être suffisamment formé sur le phénomène mais, par contre se sent suffisamment renseigné. Cette réponse atypique, voire contradictoire, n'indique cependant pas que la personne désire davantage s'informer. Au contraire, une participante, se sentant suffisamment formée et experte dans le domaine, souligne l'importance de toujours se mettre à jour sur le phénomène et ses fluctuations :

Participant 2 : « Parce que même moi, je suis à fond dans l'EduNum, je comprends assez bien. Mais même moi, des fois, je lis des choses et je me dis, mais comment ça arrive ça ? Donc, déjà, c'est à nous d'être peut-être un peu mieux informés sur comment ça peut arriver. Parce que je sais qu'il y a des gens qui (pause). Il faut s'informer. (...) Si tu ne comprends pas comment ça marche, tu ne peux pas vraiment aider. (...) Parce que ça va être différent, je crois, ça va être différent que juste le harcèlement normal. » (p. 96)

Participant 2 : « Ça va être bien quand même de parler ou d'être formé par quelqu'un qui est vraiment dedans. Comme un policier qui gère tout ça, ou je sais pas, quelqu'un qui, vraiment, c'est leur travail de faire ça, juste pour voir exactement comment ça se passe. » (p. 96)

La participante souligne également qu'il pourrait y avoir un manque de volonté à se former au sein de l'établissement de la part des enseignants et encourage le fait de se spécialiser dans ce sujet en tant qu'enseignant. Elle reconnaît qu'il est essentiel de s'informer davantage sur les mécanismes et les moyens par lesquels le cyberharcèlement se produit, afin d'être en mesure d'aider efficacement. Elle souligne que sans une compréhension approfondie du fonctionnement du cyberharcèlement, il est difficile de fournir un soutien adéquat aux acteurs concernés.

Un des participants a exprimé une certaine réticence à intervenir systématiquement sur ce sujet, craignant que cela ne banalise le problème ou n'entraîne un rejet de la part des adolescents. Il souligne également son manque d'intérêt personnel pour les technologies, ce qui pourrait influencer son niveau de connaissance sur le sujet. Lorsque cette question a été abordée, il a davantage insisté sur l'importance fondamentale d'aller à la rencontre de l'humain avant tout. Il affirme que les formations ne vont rien apporter si les enseignants n'ont pas de contact avec les jeunes.

Les études indiquent qu'il existe une corrélation entre le niveau de formation et la capacité à prévenir et à agir dans des situations de cyberharcèlement, comme le souligne celle de l'UNESCO (2022) :

« Toutefois leur capacité à influencer positivement le milieu scolaire, à prévenir la violence et à y réagir dépend fortement de leur préparation, de leur formation continue, et qualité de l'enseignement et engagement et charge de travail. » (UNESCO, 2022, p. 2)

Le rapport de l'UNESCO (2022) insiste également sur l'importance pour les enseignants d'établir des relations positives avec les élèves, en affirmant qu'il s'agit d'un élément primordial « pour prévenir et combattre la violence scolaire » (UNESCO, 2022, p. 2).

Humbecq (2022) insiste également sur ce manque de connaissance et de compétence qui impacte significativement la capacité à agir dans des situations de cyberharcèlement et à les prévenir. En ce qui concerne le harcèlement-intimidation, le constat est similaire. Un rapport d'information du Sénat sur le harcèlement scolaire et le cyberharcèlement en France (Mélot, 2021) affirme également que les établissements et leur personnel ne sont pas suffisamment formés pour gérer efficacement les situations de harcèlement-intimidation. Ce rapport cite qu'une étude a indiqué que 83% des enseignants n'ont pas reçu de formation sur la gestion et la prévention du cyberharcèlement (Legrand, 2021, cité dans Mélot, 2021). Il est donc possible qu'un manque de formation puisse impacter la capacité d'action des enseignants. En effet, une participante formée à l'éducation aux médias (MITIC), admet que sa confiance et son savoir-faire sont justifiés par sa formation. De plus, les deux médiatrices, celles qui connaissent le plus de pistes d'intervention parmi les participants, ont évoqué quelques programmes de prévention, en expliquant que « ça peut être traité dans le cadre PSPS, il y a différents projets qui existent, même propre à chaque enseignant » (Participante 4, p. 105), ou encore que cela peut être abordé en MITIC. Leurs réponses s'expliquent notamment par leur connaissance plus approfondie du sujet que celle des enseignants. Toutefois, des différences apparaissent en termes de cyberharcèlement. Une des médiatrices admet ne pas se sentir suffisamment renseignée sur le phénomène, bien qu'étant médiatrice et donc membre des personnes ressources. Il est ressorti des résultats que les participants doutant de leur capacité sont ceux qui ne se sentent pas suffisamment formés sur le cyberharcèlement. Mes résultats concordent donc avec le consensus actuel d'un manque de formation générale des enseignants sur le sujet du cyberharcèlement et de son impact sur leur implication. L'étude de Clément (2020) a montré que les jeunes enseignants sont ceux qui connaissent le moins les programmes de prévention et suggère que « l'expérience semble avoir une importance non négligeable » (Clément, 2020, p. 47). Notre

étude, malgré qu'elle ne puisse pas être généralisée, indique également pour l'un des participants que l'expérience aurait une incidence sur la capacité des enseignants à agir.

En résumé, l'étude a montré que bien que certains participants se sentent suffisamment informés, notamment celles impliquées dans l'éducation numérique ou dans la médiation, d'autres reconnaissent ouvertement leur lacune en matière de connaissances sur ce sujet. Le constat selon lequel la plupart des participants ne sont pas au courant des initiatives de sensibilisation existantes, souligne un besoin d'amélioration de la diffusion d'informations sur le cyberharcèlement.

Rappel des sujets discutés :

- *Lacune en matière de connaissances sur le cyberharcèlement*
- *Connaissances du sujet par les enseignantes médiatrices et MITIC*

5.7 Les connaissances des pistes d'interventions

Les résultats obtenus quant aux connaissances des participants sur les pistes d'intervention et de prévention du cyberharcèlement révèlent une diversité significative parmi les répondants. Deux participants sur cinq ne sont pas du tout informés des pistes d'intervention existantes dans leur établissement et ont mentionné que leur approche privilégiée serait de déléguer les cas à la Direction :

Participant 2 : « Peut-être que c'est moi qui n'est pas bien informé, mais vu que j'ai commencé depuis deux ans, il n'y avait pas quelqu'un qui m'a dit c'est ça qu'on doit faire. » (p. 97)

Participant 3 : « C'est pas que je suis démuni, mais c'est... Au contraire, on est bien soutenus ici, je trouve, au niveau de la Direction et des doyens. Ils sont très, très proches de nous. C'est vrai que par rapport au cyberharcèlement, hormis ce que je t'ai dit, là, je... je saurais pas trop où me tourner, en fait. » (p. 103)

La délégation comme piste d'intervention est une démarche similaire aux résultats obtenus dans l'étude de Francey (2019). En effet, une majorité des participants recommandent aux élèves « de se confier à un médiateur ou à un psychologue scolaire » (Francey, 2019, p. 62) dans les cas de cyberharcèlement. Bien que notre recherche se concentre sur les pistes d'intervention que les enseignants privilégieraient en cas de cyberharcèlement plutôt que sur des conseils à donner directement aux élèves, il est intéressant de constater que la délégation est une stratégie largement adoptée par les enseignants dans les deux études, qu'il s'agisse de recommandations aux élèves ou de pistes d'intervention pour les enseignants. On peut relever qu'il est préférable de déléguer plutôt que de rester inactif face à une situation connue.

Le manque de connaissances des pistes d'interventions des deux enseignants peut s'expliquer d'une part par le fait que ces deux enseignants travaillent dans l'établissement depuis moins de trois ans et n'ont peut-être pas été informés dès leur entrée au sein de l'établissement des protocoles existants. Comme discuté précédemment dans le chapitre portant sur le manque de formation, l'expérience dans la gestion des cas de cyberharcèlement semble avoir une influence. Cela peut également souligner un manque de visibilité des méthodes mises en place par les membres de l'établissement, alors que les protocoles devraient être entièrement visibles et connus par l'ensemble de la communauté enseignante pour une efficacité plus importante (Elliott, 2015). Ces mêmes participants qui ne connaissent pas les pistes d'intervention de leur établissement n'ont pas évoqué ne pas se sentir concernés par le cyberharcèlement, et, au contraire ont à plusieurs reprises évoqué être ouverts à participer à la gestion des cas « même si c'est moi qui fais la prochaine étape » (Participante 2, p. 97). Cela fait écho avec cette volonté qu'ont les enseignants de lutter contre le cyberharcèlement, qu'ils qualifient de « condamnable » (Participant 3, p. 100), mais qui expriment clairement un manque de clarté quant au protocole et à leur rôle. Une étude menée en 2018 sur la victimisation et la délinquance des jeunes adultes dans le Canton de Vaud a montré que 52% des établissements scolaires du Canton de Vaud « suivent une approche structurée et formalisée dans un document écrit interne, connu des professionnel-le-s de l'école » (Département de la formation, 2018, p. 25). Cependant, il semble que ces dispositifs ne sont pas encore suffisamment visibles par tous les membres de l'école, au vu des résultats de notre recherche. L'étude affirme par contre que 48% des établissements n'ont pas un tel protocole et gèrent les situations au cas par cas (Département de la formation, 2018). Il est intéressant de constater que malgré les efforts du dispositif cantonal contre le harcèlement-intimidation pour renforcer la prise en charge des situations par les établissements, il apparaît que, selon les participants de notre recherche, le dispositif n'est pas suffisamment visible. Il est également possible qu'une surcharge d'informations adressée aux enseignants sur divers sujets explique leur difficulté à connaître ces dispositifs d'intervention. De même, ce manque de connaissance pourrait s'expliquer par la démultiplication des tâches des enseignants, qui les empêche de s'investir pleinement dans toutes les missions qui leur sont confiées. Il est pertinent de se demander quel impact peut avoir une seule conférence de sensibilisation sur les phénomènes de (cyber)harcèlement-intimidation, ainsi que son effet sur l'implication des enseignants dans leur prise en charge, surtout en considérant la grande quantité d'informations que les enseignants doivent traiter au quotidien.

En revanche, deux participantes, toutes deux médiatrices, ont souligné que la piste d'intervention à privilégier dans l'établissement est la méthode de la préoccupation partagée. Leur formation spécialisée démontre une compréhension et une familiarité avec cette démarche. Elles ont également mentionné la délégation à la Direction ainsi que le rôle des élèves-ressources, qui sont des élèves de l'établissement vers lesquels d'autres élèves peuvent se tourner pour se confier. L'une d'entre elle a précisé qu'il n'existait pas de piste d'intervention spécifique pour le cyberharcèlement :

Participant 4 : « Cyberharcèlement je ne sais pas, on a pas quelque chose de précis uniquement pour le cyberharcèlement. (...) c'est intégré dans la MPP, c'est pas différencié. » (p. 106)

Trois participants ont mentionné la médiation comme stratégie d'intervention, dont deux ont spécifié l'existence d'un document dédié à cette fin. Cela suggère une conscience des procédures de la part de certains participants. Bien qu'un des participants connaisse le document mis à disposition pour la méthode de la préoccupation partagée, il ne connaissait pas la méthode en question mais a discuté de la méthode Pikas :

Participant 1 : « Je ne sais pas ce que c'est la méthode MPP. » (p. 89)

Concernant les boîtes à lettres anonymes, bien que trois enseignants aient été informés du concept lors de notre discussion, ils n'en ont pas discuté spontanément dans le cadre des différentes pistes d'intervention de l'établissement.

Il est intéressant de noter une divergence entre les enseignants médiateurs et les autres participants en termes de connaissances des pistes d'intervention et des procédures à suivre en cas de cyberharcèlement. Il apparaît que les enseignants médiateurs sont mieux informés sur ces aspects, ce qui souligne l'importance de la formation des membres de la communauté éducative dans la lutte et la gestion du cyberharcèlement. Un élément surprenant ressorti des résultats est le fait qu'un participant ne faisant pas partie de la médiation a démontré une confiance dans sa capacité à gérer le cyberharcèlement, même s'il n'adhère pas nécessairement aux procédures suggérées.

Un résultat étonnant de la recherche, est le fait qu'aucun des répondants n'a été capable de nommer précisément des programmes de prévention spécifiques dans l'établissement et d'en discuter. Ces résultats sont d'autant plus surprenants sachant que deux médiatrices font partie des répondants. Le Canton de Vaud dispose de programmes de prévention, comme des projets liés au climat scolaire, au bien-vivre ensemble, ainsi que des projets sur le respect ou le renforcement des compétences psychosociales (Canton de Vaud, 2023, p. 6) qui devraient être

communiqués et connus par l'ensemble des médiateurs. Bien qu'elles aient su expliquer qu'il y avait des projets, elles n'ont pas développé la question et n'ont pas fourni plus de détails. Certains participants ont mentionné par exemple des séquences liés à la thématique du cyberharcèlement dans les enseignements des MITIC, mais la majorité des participants semblaient peu informés sur le sujet. Ce manque de connaissance peut s'expliquer par le fait qu'il reste encore à harmoniser et à renforcer les prises en charge des cas de harcèlement-intimidation et de cyberharcèlement dans les établissements vaudois, selon le Département de la formation et de la jeunesse (Département de la formation, 2018). Leur étude montre toutefois que depuis 2015, 69 établissements ont mené des actions de prévention contre le harcèlement-intimidation et 77 établissements ont réalisé des préventions non spécifiques (Département de la formation, 2018). Il se peut que les enseignants ne connaissent pas les programmes de prévention puisque la majorité d'entre eux affirment ne pas avoir participé aux séances de sensibilisation au sujet du harcèlement-intimidation. Il est également possible que les enseignants n'aient pas nommé des actions de prévention propres à leur établissement simplement parce qu'aucune communication n'a été donnée ou parce qu'ils n'ont pas nommé d'action de prévention propre au cyberharcèlement, bien qu'ils pourraient connaître des actions de prévention sur le harcèlement-intimidation. Cependant, cette explication semble peu probable étant donné la confusion majeure entre les deux phénomènes chez la plupart des participants. De plus, la surcharge d'informations à laquelle les enseignants sont confrontés, qu'elle soit d'ordre administratif ou pédagogique, peut entraver leur connaissance des dispositifs de prise en charge du cyberharcèlement au sein de l'établissement. Selon un rapport de la Conférence des directrices et directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) de 2008 « le volume des tâches supplémentaires (tâches administratives liées à des évaluations, travail investi dans le développement de l'école et de l'équipe pédagogique, incidences des réformes) s'est accru et détourne le corps enseignant de son activité clé qu'est l'enseignement. » (CDIP, 2008, p. 27). L'accumulation de ces tâches et de ces responsabilités pourrait ainsi contribuer à une surcharge de travail empêchant les enseignants de prendre connaissance et d'assimiler toutes les informations fournies par l'établissement. Cette surcharge constitue potentiellement un frein à l'engagement des enseignants dans la gestion des problématiques telles que le harcèlement-intimidation et le cyberharcèlement.

Toutefois, ces résultats soulignent un manque d'harmonisation dans la prise en charge des cas de cyberharcèlement et dans les mesures de prévention, qui ne sont pas suffisamment renforcés dans l'ensemble des établissements vaudois, selon nos constatations. Afin de pouvoir

généraliser cette tendance à l'ensemble des établissements, il serait important de mener une étude actuelle sur la capacité de prise en charge des situations de harcèlement-intimidation et de cyberharcèlement, permettant ainsi de comparer les données avec celles de 2018 et d'évaluer toute progression, malgré les renforcements envisagés en matière de prises en charge des cas de harcèlement-intimidation par le Département de l'enseignement et de la formation professionnelle (DEF).

Rappels des sujets discutés :

- *Délégation à la Direction*
- *Connaissance de la méthode de la préoccupation partagée (MPP)*
- *Référer le cas à la médiation*
- *Les élèves-ressources*
- *Manque de connaissance des pistes d'interventions de l'établissement*
- *Manque de connaissance des programmes de prévention*

5.8 L'opinion des enseignants sur les pistes d'intervention

Les résultats de l'étude ont révélé que les participants exprimaient des opinions similaires, montrant un scepticisme variable envers les méthodes d'intervention proposées dans leur établissement. Les deux participants qui ignoraient les pistes d'intervention contre le cyberharcèlement n'ont donc pas exprimé leur avis. Cependant, l'un d'eux a mentionné que ces mesures étaient insuffisantes. De plus, trois participants ont souligné un manque de clarté des pistes d'interventions et le besoin de mettre à disposition des enseignants une marche à suivre.

En ce qui concerne les opinions nuancées, l'un des participants a remis en question l'efficacité de la méthode de la préoccupation partagée. Il s'interroge sur l'absence de mesures punitives il estime être plus efficaces. Il reconnaît cependant l'importance de cette méthode en déclarant que c'est « très bien de le faire, après ... on ne va pas empêcher le phénomène, malheureusement. » (Citation Participante 5, p. 110). Il a également exprimé ne pas savoir comment l'école pourrait améliorer ces pistes de prévention :

Participante 5 : « Je ne vois pas ce qu'on pourrait faire de plus ». (p. 110)

Une autre participante, également médiatrice, a évoqué des limites à la méthode de la préoccupation partagée, sans les expliciter. Elle a également souligné la difficulté pour les enseignants de se prononcer sur ces pistes d'interventions car ils ne se sont pas directement

concernés, selon elle. Cependant, elle a insisté sur le besoin de clarté et de communication concernant les démarches à suivre en cas de cyberharcèlement.

Un participant a exprimé plus en détail son opinion par rapport à cette méthode et a affirmé qu'elle ne changeait rien fondamentalement. Il a notamment critiqué le temps nécessaire pour mettre en œuvre cette méthode, préférant une approche plus directe. Il a souligné la nécessité d'intervenir immédiatement et de ne pas laisser les élèves livrés à eux-mêmes lorsqu'ils sont en détresse :

Participant 1 : « La méthode Pikas, on l'a tous reçu ici. Sur le fond, ça change que dalle. » (p. 92)

Participant 1 : « La dernière fois, ma Direction m'a dit de faire le tour avec tout le monde, alors que la méthode Pikas, comme tu sais, normalement y a des ... mais ça prend des plombes ce genre de méthodes. Puis si on commence, ça prend des plombes, puis ça perd de sens. Moi je préfère être direct, bam bam, on y va, on avance, on pointe les choses, on fait pas traîner. » (p. 87)

Participant 1 : « J'allais pas attendre, alors qu'il y a un gamin qui me dit qu'il est en panique. J'allais pas lui dire, alors attends, alors je vais aller remplir une fiche et puis on va attendre quelques jours pour savoir si ta situation va être prise en compte ou pas, quoi. » (p. 90)

Il précise que certains enseignants ne partagent pas son point de vue et insistent sur le fait qu'une méthode dédiée existe et que des professionnels sont formés pour gérer ces cas. Il a également mis en avant l'importance d'un lien de confiance entre les enseignants et les élèves pour une gestion efficace des situations de cyberharcèlement. L'aspect le plus discuté est que, selon le participant, il est essentiel d'avoir une relation de confiance avec les élèves concernés pour que la gestion de la situation soit efficace :

Participant 1 : « S'il n'y a pas un lien de confiance à la base, est-ce que moi j'aurais envie d'aller parler à quelqu'un, même en sachant qu'il y a toute une ribambelle de professionnels qui sont là, mais que moi j'ai pas de lien de confiance avec ? Surtout en étant enfant, surtout en étant ado. » (p. 90)

En résumé, les enseignants ont exprimé des doutes quant à l'efficacité des méthodes d'intervention proposées, ce qui souligne un besoin de clarté et de communication des protocoles en cas de cyberharcèlement. Il convient de rappeler qu'à ce jour, il n'existe pas de dispositif différencié spécifiquement pour les cas de cyberharcèlement, mais que la méthode de la préoccupation partagée est utilisée. Les incertitudes des enseignants quant aux démarches de prise en charge des cas peuvent découler d'un manque de clarté, notamment parce que les protocoles ne sont pas différenciés selon qu'il s'agit de harcèlement-intimidation ou de cyberharcèlement. Cependant, le document de prise en charge permet aux enseignants

d'indiquer la forme que prend le harcèlement-intimidation, comme l'a expliqué l'un des participants à la fin d'un entretien. De plus, il est important de noter que deux des participants qui n'ont pas exprimé d'opinion claire sur les pistes d'intervention mises en place dans leur établissement sont des médiatrices. Il est possible que, en raison de leur engagement professionnel et de leur responsabilité en tant que médiatrices, elles soient contraintes d'utiliser les protocoles établis et qu'elles aient donc pas d'opinion particulière à partager ou ne souhaitent pas les remettre en question pour ne pas montrer d'éventuels doutes quant à cette méthode.

Rappels des sujets discutés :

- *Opinion nuancée*
- *Pistes d'intervention pas claires ni connues*
- *Besoin d'une marche à suivre*

5.9 Synthèse des résultats de l'analyse qualitative

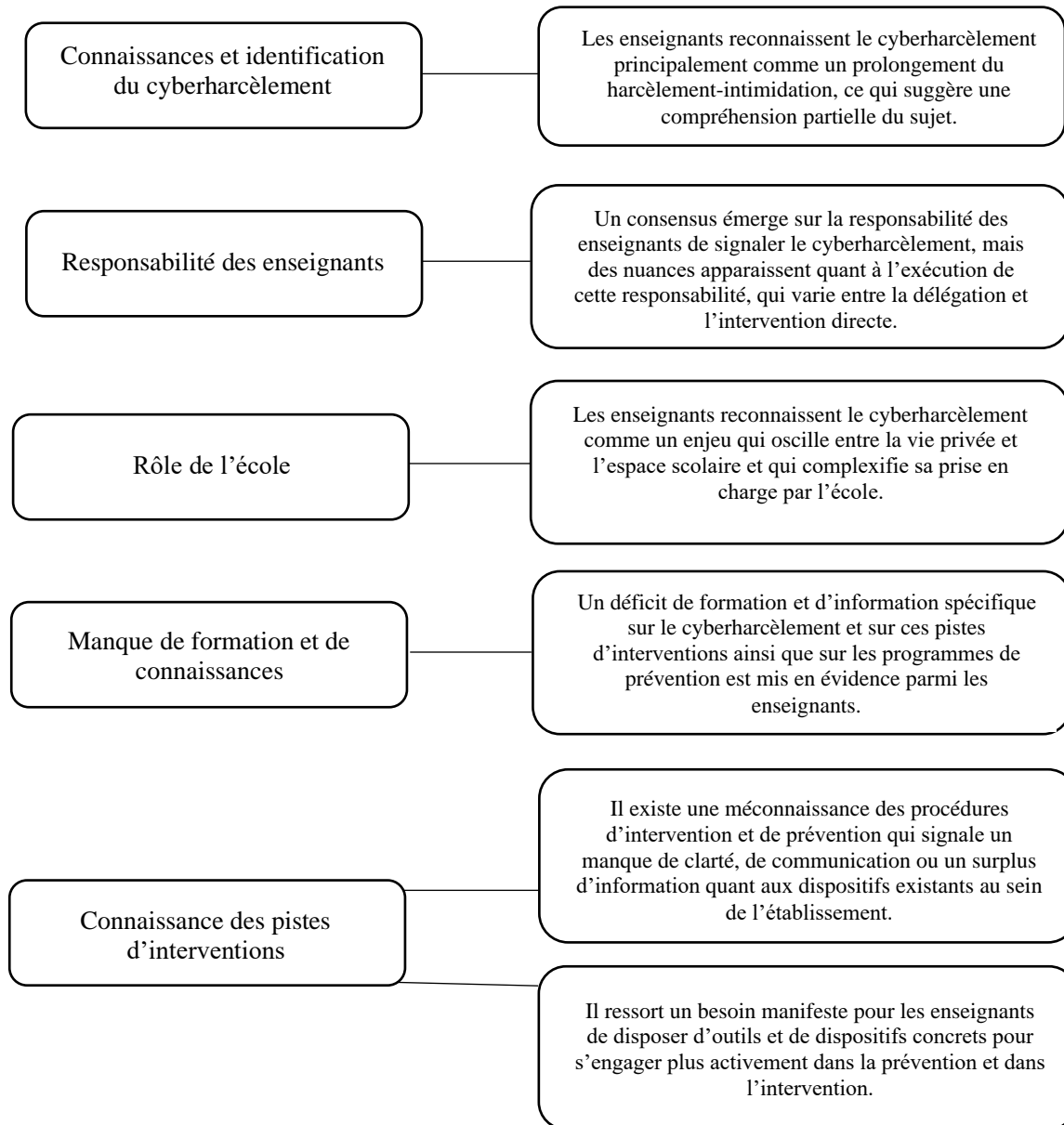


Figure 3 : Synthèse des principaux phénomènes observés dans les résultats de l'étude qualitative.

6. Discussion des résultats

Ce chapitre traite des divers phénomènes observés dans notre étude, dans le but d’approfondir la discussion relative aux résultats et de formuler des suggestions pour les recherches à venir dans le domaine du cyberharcèlement, ainsi que dans toute étude traitant des formes de violences en milieu scolaire. Il permet également d’examiner certains points en suspens évoqués lors des entretiens, ainsi que de tenter de répondre à nos hypothèses initiales et d’identifier les limites inhérentes à notre recherche.

6.1 Discerner le cyberharcèlement du harcèlement-intimidation

Parmi les résultats, une incertitude récurrente est apparue quant à la distinction entre le cyberharcèlement et le harcèlement-intimidation. Il a été observé que dans de nombreux cas, les participants ont répondu en se référant au harcèlement-intimidation alors qu’il s’agissait de questions spécifiques sur le cyberharcèlement. L’étude a révélé que les enseignants avaient du mal à faire la distinction entre ces deux phénomènes et les abordaient simultanément. Cette confusion peut être attribuée à plusieurs facteurs. Il est possible qu’en raison de l’absence de distinction entre les deux phénomènes dans les dispositifs de prévention et de gestion du harcèlement-intimidation, les enseignants ne parviennent pas non plus à les différencier. Ces résultats ne sont pas surprenants en ce qui concerne la confusion de la définition des phénomènes. Ils coïncident avec les résultats trouvés par Clément (2020) et Francey (2019), pour qui les répondants définissent le cyberharcèlement comme étant une prolongation du harcèlement-intimidation. Les résultats de ma recherche montrent bien qu’il subsiste un flou quant à la définition et la prise en charge des deux phénomènes selon la méthode proposée.

Bien que les deux phénomènes soient fortement liés et doivent être considérés comme une seule et unique lutte pour certains (Stassin, 2019b), d’autres études insistent sur une prise en charge différenciée sans que le cyberharcèlement soit mis de côté (Humbeeck, 2022). C’est pourquoi il est essentiel d’entreprendre de futures recherches afin de comprendre les raisons pour lesquelles les méthodes de prise en charge de situations de harcèlement-intimidation et de cyberharcèlement ne sont pas différenciées. Cela permettrait d’évaluer si la MPP est applicable et efficace dans la gestion des deux phénomènes. Bien que l’étude de Livingstone *et al.* (2011) ait révélé que les pays les plus affectés par le harcèlement-intimidation sont également ceux où le cyberharcèlement est le plus répandu, et non ceux qui sont dotés de technologies électroniques les plus avancées, la progression rapide de l’utilisation des téléphone portables

par les jeunes soulève la question de l'adaptation des protocoles de prise en charge à cette évolution technologique. Le fait que le taux de cyberharcèlement est le plus élevé dans les pays qui ont un taux de harcèlement-intimidation le plus élevé souligne également l'importance de renforcer le climat scolaire, considéré comme l'un des éléments les plus importants dans la lutte contre ces deux phénomènes (Livingstone et al., 2011 ; Prévention Suisse de la Criminalité, 2017). Dans une même perspective, il serait intéressant de mener une étude comparative sur l'efficacité des méthodes de prévention de ces deux phénomènes. Selon les résultats de notre étude, il serait également important de s'intéresser à l'utilisation précoce des technologies numériques chez les élèves de primaire dans les futures recherches sur le cyberharcèlement.

6.2 Manque de visibilité et de formation

Notre recherche a révélé un manque de visibilité significatif des pratiques de prises en charge et de prévention du cyberharcèlement parmi les participants. Jennifer Dayer (-Lugon) a expliqué que depuis 2015, le dispositif cantonal vaudois est déployé pour lutter contre ces phénomènes et que des actions existent pour renforcer sa mise en pratique dans les établissements vaudois (Dayer-Lugon, entretien non publié, 3 octobre 2023). Bien que des protocoles et des campagnes de prévention existent, il semble que les enseignants ne les connaissent pas suffisamment. Les causes n'ont pas été citées dans les entretiens, mais il se peut qu'il s'agisse d'un manque de renseignement personnel, d'un manque de communication au sein des établissements sur ces questions ou encore dû à une surcharge d'information adressée aux enseignants. Ce manque de connaissance ne peut être généralisé à tous les enseignants vaudois car notre échantillon de recherche est limité. Toutefois, les études de Clément (2020) et de Francey (2019) relèvent également un manque de formation chez les enseignants biennois et fribourgeois. Cela suggère une tendance parmi le corps enseignant à manquer de formation adéquate concernant le cyberharcèlement.

La visibilité du dispositif vaudois et de son plan d'action reste une question ouverte ; malgré presque dix ans d'existence du dispositif, certains enseignants ne connaissent toujours pas les protocoles suggérés, et selon notre étude, tous n'ont pas été en mesure de citer les programmes de prévention de l'établissement. De plus, aucun enseignant interrogé n'a évoqué le climat scolaire comme outil central de prévention du cyberharcèlement. Ces résultats indiquent clairement la nécessité d'une meilleure visibilité des protocoles et des programmes existants. Il est possible que les enseignants de notre étude aient été informés des interventions et des mesures de prévention contre le harcèlement-intimidation, mais qu'ils ne s'en

souviennent pas, manquent de temps pour intégrer ces pratiques de prévention dans leurs activités pédagogiques, ou qu'ils n'associent pas nécessairement ces mesures aux phénomènes de harcèlement-intimidation et de cyberharcèlement, mais plutôt au bien-être général des élèves. Notre étude montre aussi que les formations sur le cyberharcèlement, comme celles suivies par les médiateurs, améliorent la connaissance et la gestion des cas de harcèlement-intimidation et de cyberharcèlement. Dans notre recherche, il s'agissait des participants les plus informés sur la MPP et sur la gestion des cas de cyberharcèlement.

6.3 Interrogations sur les frontières de l'école

L'engagement des enseignants dans la gestion des cas de cyberharcèlement soulève des questions cruciales sur les frontières de la responsabilité éducative. Cette recherche met en lumière la nécessité d'examiner davantage l'implication de l'école et de ses limites dans les contextes de violence de manière générale, qu'il s'agisse d'incidents physiques sur le chemin de l'école ou de cyberharcèlement qui s'étend au-delà des heures et de l'espace scolaire.

Il semble que la responsabilité des établissements scolaires dans ces contextes demeure complexe et ambiguë, ce qui pourrait influencer significativement la perception des enseignants vis-à-vis de leur rôle et leur engagement dans la prévention et dans la gestion du cyberharcèlement. Il est donc essentiel de conduire des études approfondies sur les attitudes et les réactions des enseignants qui font face à des situations délicates d'élèves en dehors du cadre scolaire. Ces questions sont essentielles pour comprendre où se termine le rôle pédagogique de l'enseignant et où commence celui du citoyen. Notre étude indique que de futures recherches sur ces aspects, qui sont encore peu explorés, peuvent ajouter une réelle plus-value pour comprendre les multiples dimensions de la perception des enseignants vis-à-vis du cyberharcèlement ainsi que de la violence en milieu scolaire de manière générale. Dans notre système éducatif vaudois, la responsabilité des élèves est partagée entre plusieurs acteurs ; les enseignants, les parents et la commune (État de Vaud, s.d.) :

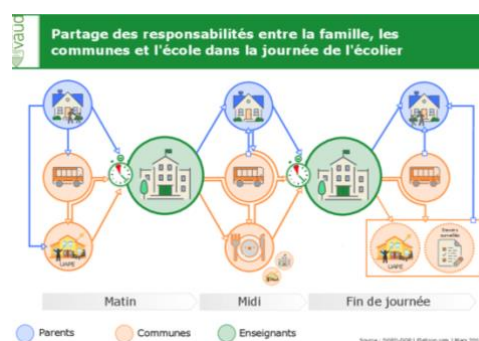


Figure 4 : Répartition de la responsabilité des élèves. Tiré de : Site officiel de l'état de Vaud, l'école dans son environnement.

Toutefois, il apparaît clairement que les frontières de cette responsabilité sont floues, notamment en ce qui concerne le cyberharcèlement, un phénomène qui transcende les barrières de temps et de périmètre scolaire. Bien que les élèves aient l'interdiction d'utiliser leurs téléphones portables pendant les heures de cours et dans l'enceinte de l'école, une mesure qui pourrait laisser penser que l'école se décharge de cette responsabilité, certains enseignants utilisent fréquemment des technologies telles que les courriels, qui peuvent être des vecteurs de cyberharcèlement. De plus, l'école ne peut s'exempter de cette responsabilité, puisque le cyberharcèlement affecte directement les apprentissages et le bien-être des élèves. Ainsi, ceux-ci ne sont donc pas dans des conditions pour apprendre efficacement (Dayer, 2020). Cette contradiction met en lumière une zone grise quant au rôle de l'intervention des enseignants dans de telles situations.

6.4 Les limites de la recherche

La principale limite de cette recherche réside dans le petit nombre de participants aux entretiens semi-directifs, ce qui empêche de tirer des conclusions générales pour confirmer ou infirmer nos hypothèses initiales. Bien que restreint, cet échantillon a toutefois fourni d'importantes perspectives, a soulevé de nombreuses questions et a permis de suggérer plusieurs recommandations pertinentes pour les recherches futures. Notre étude a également permis de comprendre davantage la complexité du cyberharcèlement ainsi que de la nécessité de continuer à mener des recherches pour une meilleure compréhension du phénomène. La conduite d'une étude plus élargie impliquant l'ensemble des enseignants du secondaire I dans le Canton de Vaud pourrait offrir une vue plus représentative de la perception des enseignants vis-à-vis du cyberharcèlement dans le but de contribuer à l'amélioration de la visibilité des efforts de prévention et de gestion du phénomène. Il est également à noter que bien que tous les participants soient des enseignants, deux d'entre eux sont médiateurs, ce qui introduit une comparaison intéressante, mais limite la généralisation des résultats à la population enseignante dans son ensemble. Cette diversité des fonctions des répondants a tout de même enrichi l'analyse en permettant la comparaison de l'impact de la formation spécialisée en médiation sur la perception et la gestion du cyberharcèlement, et a offert une représentation authentique des différentes fonctions que peuvent occuper les enseignants ainsi que de la manière dont celles-ci influencent leur pratique.

La recherche qualitative introduit également des biais potentiels aux résultats. Les participants pourraient ne pas avoir exprimé librement leurs opinions pour diverses raisons, qu'elles soient liées à la présence de la chercheuse ou à d'autres facteurs. Une collecte de

données par formulaire anonyme pourrait éventuellement atténuer ce problème en permettant aux participants de s'exprimer en l'absence de face-à-face. C'est la raison pour laquelle une recherche mixte, qualitative et quantitative, peut s'avérer plus performante.

L'analyse des résultats uniquement basée sur les transcriptions des entretiens peut omettre des nuances importantes telles que le ton, l'intensité ou encore les hésitations des participants. Ces éléments pourraient contribuer à une interprétation plus riche et nuancée des données.

6.5 Réponses aux hypothèses initiales

Cette recherche avait pour but d'analyser la manière dont les enseignants perçoivent le cyberharcèlement et d'identifier les pistes d'intervention qu'ils privilégient dans la gestion de ces cas. La première hypothèse suggérait que la perception des enseignants à propos du cyberharcèlement influencerait leur niveau d'engagement ainsi que l'efficacité de leurs interventions. Les résultats indiquent que tous les participants se sentaient concernés par le phénomène. Deux d'entre eux ont exprimé une empathie accrue envers les élèves affectés par la situation. Ces constats confirment l'existence d'un lien entre le degré d'implication des enseignants et leur gestion des cas de cyberharcèlement. Toutefois, en raison de la taille limitée des participants, il n'est pas possible de valider l'hypothèse selon laquelle cette implication entraînerait systématiquement une gestion efficace du cyberharcèlement, et cela n'a pas été vérifié. L'implication dans la gestion de situations de cyberharcèlement semble toutefois influencer positivement la manière dont les enseignants gèrent ces situations.

La deuxième hypothèse avançait que les enseignants se sentant compétents et formés sur les pistes d'intervention pour répondre au cyberharcèlement seraient plus enclins à les mettre en œuvre que ceux se sentant moins préparés. Les résultats de notre étude apportent des nuances à cette hypothèse. Bien que les médiateurs adoptent généralement les méthodes d'intervention pour lesquelles ils ont été formés, cette tendance n'est pas uniforme chez tous les participants. Certains enseignants, bien qu'affirmant se sentir compétents, ne sont pas informés des stratégies d'intervention disponibles dans leur établissement ou décident de ne pas les utiliser, préférant d'autres approches. Concernant les médiateurs, il est évident qu'ils sont plus enclins à appliquer les interventions pour lesquelles ils ont été formés. Pour les autres participants, il est difficile d'établir des généralisations, et le lien supposé entre le niveau de formation et l'application des interventions ne peut être confirmé dans cette recherche. Il semble plutôt que le non-recours aux interventions découle d'une méconnaissance de celles-ci plutôt que d'un manque de compréhension du cyberharcèlement.

7. Recommandations

Dans une optique de répondre aux besoins exprimés par une majorité des participants à notre recherche, ce chapitre se consacre à suggérer des recommandations pour les établissements qui désirent renforcer la visibilité de leur pistes d'intervention et de leurs programmes de prévention à l'intention de leurs enseignants.

Il est possible que le manque de visibilité et de formation concernant le cyberharcèlement dans certains établissements provienne de leur liberté à mettre en place leurs propres protocoles, basés sur les directives cantonales. Il se peut que des enseignants venant d'autres établissements ne soient pas à jour sur les méthodes de leur nouvel établissement, par exemple. La démultiplication des tâches des enseignants, amenant une surcharge d'information sur différents aspects administratifs peut aussi être une des causes de la méconnaissance des enseignants quant aux protocoles existants.

En France, cette uniformité à l'échelle nationale existe. Elle a instauré un plan d'action national uniforme comprenant des mesures de prévention, de détection, de traitement et de formation du personnel éducatif, ainsi que l'intégration du programme pHARE dans tous les établissements scolaires depuis 2021, étendu aux lycées en 2023. Ce plan favorise la visibilité des protocoles de prise en charge et des programmes de prévention en mettant à disposition des guides, des protocoles détaillés et des supports visuels dans tous les établissements (Ministère de l'Education nationale et de la Jeunesse, s.d.).

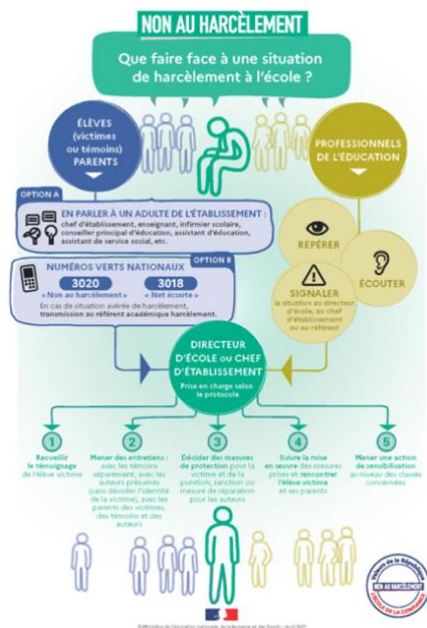


Figure 6 : Affiche « non au harcèlement ». Tiré de : Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse.



Figure 5 : Affiche. Tiré de : Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse.

Basées sur les affiches développées par le Ministère de l'Éducation nationale de la Jeunesse, les recommandations formulées à partir de notre recherche visent à élaborer des guides visuels pour les enseignants, destinés à être affichés en salle des maîtres.

Par exemple, les affiches conçues en collaboration avec le groupe PSPS devraient être largement accessibles à l'ensemble des enseignants. Leurs diffusion et présentation devraient être systématiquement communiquées à tout le corps enseignant. L'idée de créer deux affiches distinctes pour le harcèlement-intimidation et le cyberharcèlement contribuerait à clarifier ces deux phénomènes, même si leur prise en charge est similaire. Ces affiches guideraient les enseignants dans les actions à entreprendre face à chaque situation, en réduisant les incertitudes sur les mesures à prendre. On pourrait simplement informer les enseignants qu'ils ont la possibilité de déléguer la gestion d'un cas à un autre membre de l'établissement s'ils ne se sentent pas à l'aise pour le traiter. Ainsi, au lieu de se sentir contraints de prendre en charge une situation, et qui pourrait avoir un impact négatif sur l'élève-cible, les enseignants seraient encouragés à déléguer sans hésitation si nécessaire.

Un emplacement unique en salle des maîtres, par exemple, devrait pouvoir rassembler les informations essentielles pour gérer ces situations, incluant les affiches, les numéros de contact s'ils existent, les fiches informatives, et des guides spécifiques sur le harcèlement-intimidation et le cyberharcèlement, fréquemment mis à jour. Les documents à compléter, tels que le formulaire pour signaler un cas de cyberharcèlement à la médiation, devraient également être disponibles. Cette centralisation des ressources et d'affichage schématique d'une marche à suivre contribueraient à renforcer la visibilité des protocoles pour les enseignants.

En ce qui concerne les programmes de prévention, des affiches qui proposent diverses activités pédagogiques et des idées de projets pourraient également être considérées. De plus, certains participants à notre recherche ont exprimé le besoin d'une intervention rapide auprès des élèves victimes de cyberharcèlement. Dans cette optique, il serait pertinent de mettre en place un soutien immédiat, tel qu'une cellule d'écoute, comme suggéré par Humbeeck (2022).

La formulation de ces recommandations n'est pas suffisante pour favoriser l'engagement des enseignants face à la surcharge de travail. L'objectif est plutôt de permettre aux enseignants d'accéder rapidement et facilement aux informations nécessaires, sans avoir à les rechercher longuement. Cela dans le but de faciliter également la délégation des tâches et de rassurer les élèves-cibles dans leur besoin d'un soutien immédiat, en leur assurant de recevoir l'aide la plus appropriée. Bien que l'information seule ne puisse résoudre le problème, elle peut être

optimisée par des mises à jour régulières qui indiquent aux enseignants où et comment trouver les ressources nécessaires.

Dans le but de faciliter la diffusion des résultats de cette recherche auprès de la Direction, un document dédié à la communication de ces recommandations a été créé et se trouve en annexe.

8. Conclusion

Ce mémoire visait à comprendre et à analyser la perception des enseignants vis-à-vis du cyberharcèlement, ainsi que les pistes d'intervention qu'ils choisissent d'adopter pour gérer ces situations. Cette thématique trouve ses racines dans ma volonté d'approfondir mes connaissances sur un phénomène préoccupant, afin de contribuer à la lutte contre ce fléau. Au cours de mes stages, j'ai pu observer les manifestations du harcèlement-intimidation ainsi que du cyberharcèlement, et j'ai pu constater leur impact significatif sur le climat scolaire, sur les apprentissages des élèves, et, surtout, sur leur bien-être. Dans un contexte où les élèves font face à d'importantes exigences en matière de motivation, d'intérêt, et de rigueur, leur bien-être demeure un prérequis essentiel pour un apprentissage efficace. J'ai donc choisi d'explorer la perception des enseignants sur le cyberharcèlement et les méthodes d'intervention qu'ils privilégient, dans le but d'apporter des éclairages supplémentaires dans la lutte contre le cyberharcèlement dans le Canton de Vaud. L'analyse des entretiens menés a fourni un éclairage significatif sur les questions initiales de la recherche. Les résultats montrent que la responsabilité des enseignants dans la gestion du cyberharcèlement oscille entre la délégation de tâches et l'intervention directe. La nature du cyberharcèlement, se situant entre la sphère privée et l'espace scolaire, rend sa gestion particulièrement complexe pour les enseignants. L'absence de formation spécifique sur le cyberharcèlement et ses lacunes sur les méthodes d'intervention et sur les stratégies de prévention soulignent la nécessité de renforcer la communication sur les politiques et les procédures existantes, et de garantir une formation continue pour aligner les compétences des enseignants sur les besoins pratiques liés à la gestion de ce phénomène. Bien que cette étude offre des perspectives précieuses sur la perception et l'implication des enseignants face au cyberharcèlement, elle met également en lumière l'impératif d'approfondir les recherches dans ce domaine pour développer une meilleure visibilité des protocoles et des programmes existants. Les études futures devraient élargir l'échantillon et inclure une analyse quantitative pour confirmer les tendances observées dans cette recherche qualitative.

À l'issue de cette recherche, je ressors de cette longue réflexion avec plus de questions que de réponses. Cela démontre que toute étude n'est jamais vraiment achevée, et que nos résultats doivent toujours être soumis à un examen critique. Il est impératif de poursuivre les investigations sur ce sujet, qui continuent de prendre de l'ampleur et touchent de nombreuses autres composantes et dimensions du système éducatif. J'ai toutefois pu répondre à mes questions initiales et ce travail a considérablement enrichi mes connaissances et renforcé ma volonté à lutter davantage contre ce phénomène.

Table des illustrations

Liste des tableaux

Tableau 1 : Pistes d'intervention et méthodes de prévention du cyberharcèlement selon les auteurs..	14
Tableau 2 : Données des participants de l'étude.....	23
Tableau 3 : Thématiques selon les axes de la grille d'entretien.	29

Liste des figures

Figure 1 : Dispositif cantonal contre le harcèlement	16
Figure 2 : Les différents rôles des professionnels.....	16
Figure 3 : Synthèse des principaux phénomènes observés dans les résultats de l'étude qualitative.....	51
Figure 4 : Répartition de la responsabilité des élèves	54
Figure 5 : Affiche.	57
Figure 6 : Affiche « non au harcèlement ».....	57

Bibliographie

- Bellon, J.-P., & Gardette, B. (2013). *Harcèlement et cyberharcèlement à l'école : une souffrance 2.0*. Issy-les-Moulineaux : ESF Éditeur.
- Blaya, C. (2015). L'école à l'ère du 2.0 : climat scolaire et cyberviolence. *Éducation & Formations*, 88 (02), 29-39.
- Blaya, C. (2015). Les programmes d'interventions contre la cyberviolence et le cyberharcèlement : quels moyens, quelle efficacité ? *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 33, 131-153. <https://doi.org/10.4000/dse.843>
- Blaya, C. (2016). Cyberviolence : état de la question. In É. Debarbieux (Éd.), *L'école face à la violence : décrire, expliquer, agir* (pp. 52-64). Malakoff: Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.debar.2016.01.0052>
- Blaya, C. (2018). Le cyberharcèlement chez les jeunes, *Enfance*, (3), 421-439. <https://doi.org/10.3917/enf2.183.0421>
- Canton de Vaud. (2023). *Rapport du Conseil d'État au Grand Conseil sur le Postulat Sylvie Podio et consorts – Stop au harcèlement scolaire*.
- Catheline, N. (2016). *Le harcèlement scolaire*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.cathe.2015.01>
- CDIP. (2008). *Profession enseignante : analyse des changements et conclusions pour l'avenir*. Berne : Conférence des directeurs cantonaux de l'instruction publique [CDIP].
- Clément, V. (2020). *Perception du cyberharcèlement en milieu scolaire chez les enseignants des collèges secondaires francophones de la ville de Bienne*. [Mémoire de master]. Haute École Pédagogique BEJUNE.
- Dayer, C. (2020). Quand les violences se donnent un genre : enjeux et pratiques de management. *Sciences sociales*, (5), 10-13.
- Dayer-Lugon, J., & Lucia, S. (2023). Violences et harcèlement-intimidation entre élèves : entre prévention et prise en charge au coeur des pratiques professionnelles. *Educateur*, 40-41.
- Département de la formation, de la jeunesse et de la culture. (2018). *Rentrée scolaire 2018-2019*. <https://www.vd.ch/toutes-les-autorites/de-partements/departement-de-la-formation-de-la-jeunesse-et-de-la-culture-dfjc/-c2031849>
- Elliott, M. (2015). *Prévenir le (cyber)harcèlement en milieu scolaire*. De Boeck.
- État de Vaud (s.d.). *Harcèlement-intimidation et violences entre élèves*. Consulté 12 janvier 2024, à l'adresse <https://www.vd.ch/formation/sante-a-lecole/prestations/harcelement-intimidation-et-violences-entre-eleves>
- État de Vaud. (s.d.). *Le cas particulier des infractions commises par des mineurs*. Consulté 29 avril 2024, à l'adresse <https://www.vd.ch/justice/la-justice-penale/le-cas-particulier-des-infractions-commises-par-des-mineurs>
- État de Vaud. (s.d.). *L'école dans son environnement*. Consulté 28 avril 2024, à l'adresse <https://www.vd.ch/formation/enseignement-obligatoire-et-pedagogie-specialisee/lecole-dans-son-environnement>

- Fontaine, R. (2018). Comprendre le harcèlement pour mieux le prévenir. *Enfance*, (3), 393-406. <https://doi.org/10.3917/enf2.183.0393>
- Francey, V. (2019). *Le cyberharcèlement scolaire : identification et prise en compte par les enseignants des cycles d'orientation du canton de Fribourg*. [Mémoire de master]. Université de Fribourg.
- Humbeeck, B. (2022). *Comment agir face au cyberharcèlement*. La Renaissance du livre.
- Jeunes et médias. (s.d.). *Cyberharcèlement : ridiculiser et démolir*. Consulté 8 décembre 2023, à l'adresse <https://www.jeunesetmedias.ch/themes/cyberharcelement-ridiculiser-et-demolir>
- Külling, C., Waller, G., Suter, L., Willemse, I., Bernath, J., Skirgaila, P., Streule, P., Süss, D. (2022). *Rapport sur les résultats de l'étude JAMES 2022*. ZHAW Université des sciences appliquées de Zurich. https://www.zhaw.ch/storage/psychologie/upload/forschung/medienpsychologie/james/2018/Raport_JAMES_2022_fr.pdf
- La famille de Lindsay demande des comptes au rectorat et à Facebook. (2023,1 juin). *Le Matin*. <https://www.lematin.ch/story/la-famille-de-lindsay-demande-des-comptes-au-rectorat-et-a-facebook-518395046941>
- LFM. (2023, 16 janvier) François Nanchen, alias E.Cop François, le visage de la police cantonale vaudoise sur Tiktok [Vidéo]. In *l'invité-e du 6/9*. LFM. <https://www.lfm.ch/podcasts/le-6-9-lfm-linvitee-du-6-9-16012023-0820-083652/>
- Livingstone, S., Haddon, L., Anke, G., Kjartan, Ó. (2011). *EU Kids Online: final report 2011*. EU Kids Online. <http://www.lse.ac.uk/collections/EUKidsOnline/>
- Lucia, S., Stadelmann, S., Ribeaud, D., & Gervasoni, J.-P. (2015). *Enquêtes populationnelles sur la victimisation et la délinquance chez les jeunes dans le Canton de Vaud*. Institut universitaire de médecine sociale et préventive. https://serval.unil.ch/resource/serval:BIB_FA2A605C8F5C.P001/REF
- Macauley, P. J., Betts, L. R., Stiller, J., Kellezi, B. (2018). Perceptions and responses towards cyberbullying: A systematic review of teachers in the education system. *Aggression and Violent Behavior*, 43, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.08.004>
- Mélot, C. (2021). *Rapport d'information fait au nom de la mission d'information sur le harcèlement scolaire et le cyberharcèlement sur harcèlement scolaire et cyberharcèlement : mobilisation générale pour mieux prévenir, détecter et traiter*. Sénat session extraordinaire de 2020-2021. <https://www.senat.fr/rap/r20-843/r20-8431.pdf>
- Ministère de l'Education nationale et de la Jeunesse. (s.d.). *Politique de lutte contre le harcèlement à l'école*. Consulté 21 avril 2024, à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/non-au-harcelement/politique-de-lutte-contre-le-harcelement-l-ecole-289530#edugouv-summary-item-5>
- Minotte, P., & Antoin, A. (2016). *(Cyber)harcèlement et ressources mobilisées par les adolescents - partie 1*. Centre de Référence en Santé Mentale. https://www.cresam.be/wp-content/uploads/2019/05/observatoire_vies_numeriques_1.pdf
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), (2022). *Le rôle clé des enseignants pour mettre fin à la violence et au harcèlement à l'école :*

note

technique.

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383563_fre/PDF/383563fre.pdf.multi

- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Plateforme romande MPP. (2023). *Méthode de la préoccupation partagée*. Consulté 15 octobre 2023, à l'adresse <https://www.plateforme-mpp.ch/mpp>
- Pomini, A. (2022). *Cyberharcèlement dans le Canton de Vaud : existe-t-il un profil de victime ?* [Mémoire de master]. Haute École Pédagogique de Lausanne.
- Prévention Suisse de la Criminalité (PSC). (2017). *Cyberharcèlement*. Consulté 1 décembre 2023, à l'adresse <https://www.skppsc.ch/fr/sujets/internet/cyberharcelement/>
- Redzepi, V., Sangsue, J., Lugon, J., & Depallens, D. (2022). Harcèlement-intimidation entre élèves : de la détection à la prise en charge : comment travailler ensemble ? *Médecine de l'adolescence*, 18, 755-758. doi.org/10.53738/revmed.2022.18.778.755
- Stassin, B. (2019). *(cyber)harcèlement : sortir de la violence, à l'école et sur les écrans*. C&F Éditions.
- Stassin, B. (2019). Le cyberharcèlement à l'école : état des lieux et perspectives éducatives. *Médiations & médiatisations*, 2, 218-226.
- Stauffer, S. (2012). *High School Teachers' Perceptions of Cyberbullying Prevention and Intervention Strategies*. [Thèse de doctorat, Brigham Young University] https://scholarsarchive.byu.edu/etd/2778?utm_source=scholarsarchive.byu.edu%2Fetd%2F2778&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages
- Wartel, N., Marhraoui, O., de Salle, C. (2016). *Le cyberharcèlement des enfants et des adolescents*. Les études du Centre Jean Gol. https://www.cjg.be/wp-content/uploads/2017/03/CJG_ETUDE_Cyber_Harcelement.pdf
- Ybarra, M. L., & Mitchell, K. J. (2004). Online aggressor/targets, aggressors, and targets: A comparison of associated youth characteristics. *Journal of child Psychology and Psychiatry*, 45 (7), 1308-1316. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00328.x>
- Zerika, S. (2021). *La compétence perçue, la perception de la gravité et la nature des interventions des enseignant-e-s de l'école obligatoire concernant le harcèlement scolaire, ainsi que les facteurs qui pourraient les influencer*. [Mémoire de master]. Haute École Pédagogique de Lausanne et Université de Lausanne.

ANNEXES

Annexe 1 : Tableau de codage des données analysées

Thèmes	Sujets	Participants					Question(s)	Réponse atypique	Occurrences
		P1	P2	P3	P4	P5			
<i>Partie I : définition et perception</i>									
Augmentation et fluctuation du cyberharcèlement	Précocité de l'accès aux réseaux sociaux		X	X		X	n°1, n°6		3
	Accès continu	X	X			X	n°15, n°3, n° 1,		3
	Rapidité du changement				X		n°11		1
	Adaptation des élèves		X		X		n°11, n°10		2
Connaissances et identification du cyberharcèlement	Cyberharcèlement défini comme un prolongement de harcèlement-intimidation		X		X	X	n°3	X	3
	Cyberharcèlement défini comme une agression répétée sur la durée via les réseaux sociaux	X		X		X	n° 1, n°3		3
	Connaissance des différents acteurs (harceleurs, victime, témoins)	X	X	X		X	n°4	X	4
	Identification et exemples concrets de situations de cyberharcèlement	X	X	X	X	X	n°5, n°4	X	5
Responsabilité des enseignants	Nécessité de déléguer et de collaborer	X	X	X	X		n°8, n°13, n°10		4
	Accessibilité auprès des élèves	X	X				n°8		2
	Intervention directe	X	X				n°13, n°7		2
	Empathie et rôle du corps enseignant	X	X		X		n°2, n°10, n°16	X	3

Opinion des enseignants sur leur efficacité personnelle	Confiance en soi et opinion positive	X	X				n°3, n°8	X	3
	Doute quant à l'auto-efficacité			X	X		n°8		2
Rôle de l'école	Éducation numérique des élèves		X	X	X		n°6		3
	Répercussion du cyberharcèlement à l'école					X	n°6		1
	Problème extérieur à l'école		X		X		n°6		2
	Rôle et implication des parents		X		X	X	n°1		3
	Défi sociétal	X			X		n°6		2
Manque de formation et de connaissances	Ne se sentent pas suffisamment formé sur le cyberharcèlement			X	X		n°11	X	2
	Conférence de sensibilisation inconnue des participants		X	X	X	X	n°12		4
	Manque de connaissances générale des réseaux sociaux	X	X				n°10		1
Partie II : pistes d'intervention et de prévention									
Connaissances des pistes d'interventions	Méthode de la préoccupation partagée (MPP)				X	X	n°8, n°13, n°9	X	2
	Déléguer à la Direction		X	X	X	X	n°13, n°9		4
	Référer le cas à la médiation	X			X	X	n°13		3
	Élèves ressources	X				X	n°18		2
	Boîte à lettre	X				X	n°15		1
	Document à remplir à l'intention de PSPS	X			X		n°14, n°9,		2
	Discuter avec le maître de classe		X				n°9		1
	Ne connaissent pas les pistes d'intervention dans leur établissement		X	X			n°14		2
	Ne connaissent pas les programmes de préventions de leur établissement	X	X	X	(x)	(x)	n°16		5

Opinions des enseignants des pistes d'interventions	Opinion nuancée (n'arrive pas à se positionner)	X			X	X	n°15	X	3
	Pistes d'interventions pas suffisantes			X			n°15		1
	Manque de clarté des pistes d'interventions et besoin d'un protocole		X	X	X		n°14, n°18		3



Communication aux enseignants

1

Problématique

Ma question de recherche vise à comprendre la **perception des enseignants** du secondaire I vis-à-vis du **cyberharcèlement** et des pistes d'interventions qu'ils privilégient.



2

Méthodologie

J'ai mené des **entretiens semi-directifs** auprès de cinq enseignants. Sur la base des transcriptions d'entretien, j'ai analysé les résultats dans un **tableau de codage** des données. Huit thématiques récurrentes ont été identifiées.



3

Résultats

Les résultats indiquent qu'il existe une méconnaissance des procédures d'intervention et de prévention qui signale un **manque de clarté**, de **visibilité** ou un surplus d'information quant aux dispositifs existants au sein de l'établissement. La gestion du cyberharcèlement varie entre la délégation et l'intervention directe. Les enseignants reconnaissent que l'ambiguïté du cyberharcèlement, se situant entre **la vie privée et l'espace scolaire**, complique leur perception et leur engagement. Le **manque de formation** spécifique sur les méthodes d'intervention et de prévention souligne le besoin de renforcer la visibilité des politiques existantes.



4

Recommandations

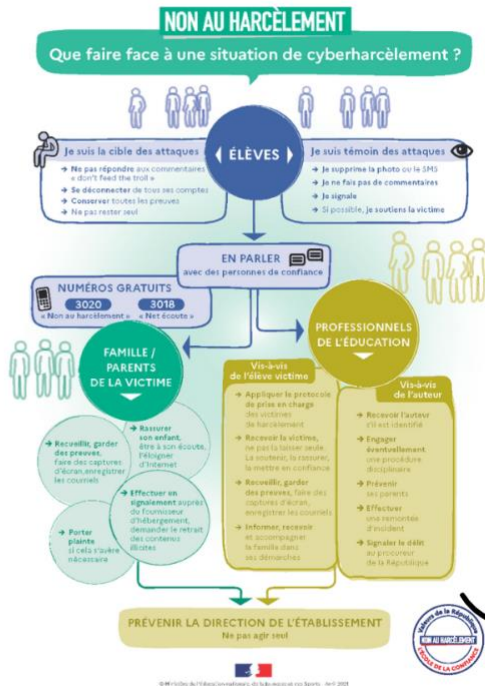
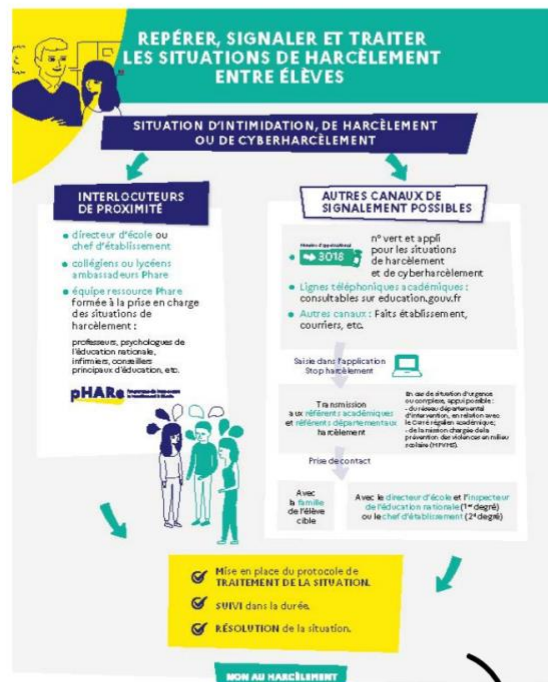
- **Affichage visuel** dans la salle des maîtres pour renforcer la visibilité des interventions et de leur marche à suivre, en mettant en avant la délégation comme première étape du protocole à suivre.
- **Centralisation des informations** sur la gestion et la prévention du cyberharcèlement (guides, fiches d'information, documents pratiques, affiches, numéros de contact) dans un espace situé en salle des maîtres.
- Mises à jour fréquentes des guides d'information et des communications liées au cyberharcèlement.
- **Prise en charge accélérée** pour l'élève cible.
- Propositions d'idées de **projets pédagogiques de prévention**.



Exemples d'affiches

Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse

Exemple d'une affiche de la gestion de situation de harcèlement-intimidation et de cyberharcèlement lorsqu'elle est signalée soit dans la structure scolaire, soit par d'autres canaux de signalement.



Exemple d'une affiche qui détaille le signalement dans la structure scolaire ou par d'autres canaux.

Exemple d'une affiche qui détaille la procédure à suivre lorsqu'on est cible ou témoin des attaques, ainsi que la gestion de la situation par les professionnels de l'éducation.

Affiches tirées du site : <https://www.education.gouv.fr/non-au-harcèlement>

Annexe 3 : Formulaire de consentement pour les participants de la recherche

RECHERCHE <i>De quelle manière les enseignants du secondaire 1 dans le Canton de Vaud perçoivent-ils le phénomène de cyberharcèlement et quels moyens d'interventions privilégient- ils pour y faire face ?</i>	
Responsable(s) du projet de recherche :	<i>Carole Moix-Wolters, UER Développement, carole.moix-wolters@hepl.ch</i> <i>Pauline Pralong, étudiante en Master HEP Vaud pauline.pralong@etu.hepl.ch</i>

(Dans ce texte, le masculin est utilisé au sens générique ; il comprend aussi bien les femmes que les hommes.)

INFORMATION AUX PARTICIPANTS ET CONSENTEMENT DE PARTICIPATION

Information aux participants

- Objectifs généraux de la recherche :
- Procédure (déroulement pour le participant) :
- Accès aux résultats de la recherche :
- Personne de contact : Pauline Pralong, pauline.pralong@etu.hepl.ch

Objectifs généraux de la recherche :

Dans le Canton de Vaud, aucune étude n'a encore exploré la perception des enseignants du secondaire I à l'égard du cyberharcèlement. Cette étude vise donc à comprendre comment les enseignants perçoivent le cyberharcèlement, comment ils le définissent et s'ils se sentent concernés par ce phénomène dans le cadre de leur profession. L'objectif de cette recherche est de découvrir leur perception afin de comprendre quels moyens d'intervention ils choisissent d'adopter lorsqu'ils sont confrontés à une situation de cyberharcèlement, et d'évaluer leur efficacité perçue.

Procédure (déroulement pour le participant) :

La procédure de l'entretien semi-directif se déroulera à une date qui convient et qui a été validée par le participant et dans un endroit dans lequel il-elle se sent à l'aise pour s'exprimer. Un endroit silencieux et privé convient le mieux pour pouvoir mener l'entretien. L'entretien sera entièrement enregistré sur deux appareils différents, à savoir sur un téléphone portable à l'aide de micro-cravatte ainsi que d'un microphone branché sur un ordinateur portable.

Le déroulement se présentera de la sorte :

- Accueil du participant et brève explication du déroulement de l'entretien.
- Préparation technique (mise en place de l'équipement d'enregistrement).
- Entretien en suivant le guide d'entretien du chercheur.
- Fin de l'entretien et possibilité de questions et retours.

Accès aux résultats de la recherche :

Une fois le mémoire terminé et validé, vous aurez la possibilité de recevoir une copie électronique si vous le souhaitez.

Consentement de participation à la recherche

Sur la base des informations qui précèdent, je confirme mon accord pour participer à la recherche « De quelle manière les enseignants du secondaire 1 dans le Canton de Vaud perçoivent-ils le phénomène de cyberharcèlement et quels moyens d'interventions privilégient-ils pour y faire face ? », et j'autorise :

- l'enregistrement de ma voix durant la récolte de données ; OUI NON

- l'utilisation des données à des fins scientifiques et la publication des résultats de la recherche dans des revues ou livres scientifiques, étant entendu que les données resteront anonymes et qu'aucune information ne sera donnée sur mon identité ; OUI NON

J'ai choisi volontairement de participer à cette recherche. J'ai été informé-e du fait que je peux me retirer en tout temps sans fournir de justifications et que je peux, le cas échéant, demander la destruction des données me concernant.

Ce consentement ne décharge pas les organisateurs de la recherche de leurs responsabilités. Je conserve tous mes droits garantis par la loi.

Prénom Nom :

.....

Signature :

.....

Date:

.....

ENGAGEMENT DU CHERCHEUR

L'information qui figure sur ce formulaire de consentement et les réponses que j'ai données au participant décrivent avec exactitude le projet.

Je m'engage à procéder à cette étude conformément aux normes éthiques concernant les projets de recherche impliquant des participants humains, en application du *Code d'éthique de la recherche pour les Hautes Écoles Pédagogiques* et des *Directives relatives à l'intégrité dans le domaine de la recherche scientifique de l'Académie Suisse des Sciences* de la Haute École Pédagogique de Lausanne.

Je m'engage à ce que le participant à la recherche reçoive un exemplaire de ce formulaire de consentement et m'engage à supprimer toutes les données d'enregistrement audio une fois le mémoire terminé et validé.

Prénom Nom :

Signature :

Date :

Annexe 4 : Lettre d'autorisation à la Direction

Lettre à la direction

Pauline Pralong
pauline.pralong@etu.hepl.ch

le 9 octobre 2023

Établissement primaire
et secondaire

Madame la Directrice,

Je suis étudiante en dernière année de Master à la HEP Vaud et je suis actuellement stagiaire dans votre établissement. La dernière année d'étude à la HEP comporte notamment la réalisation d'un travail de Mémoire qui a lieu dans nos établissements de stage.

J'ai décidé de travailler le thème du cyberharcèlement scolaire. Pour le bon déroulement de mon travail, il m'est nécessaire de récolter diverses données durant le semestre d'automne 2023 auprès des enseignant-e-s du secondaire I.

C'est pourquoi, avec l'accord de X, je vous demande l'autorisation de mener ces entretiens semi-directifs auprès de quatre enseignants-es sur les mois d'octobre à décembre 2023. Les entretiens se dérouleront de la sorte :

- Accueil du participant et brève explication du déroulement de l'entretien.
- Préparation technique (mise en place de l'équipement d'enregistrement).
- Entretien en suivant le guide d'entretien du chercheur.
- Fin de l'entretien et possibilité de questions et retours.

Je me tiens à votre entière disposition pour tout complément d'information en lien avec mon travail de Mémoire si cela devait être nécessaire.

Dans l'attente de vos nouvelles, je vous adresse, Madame, mes meilleures salutations.

Pauline Pralong

Annexe 5 : Grille d'entretien

Prénom et nom de l'enseignant.e :

Âge :

Années d'expérience :

Niveau d'enseignement :

Didactique d'enseignement :

Membre PSPS :

Membre MPP :

Maîtrise de classe :

Fonction particulière :

Questions	Note personnelle	Réponse	Référence théorique
<p>PARTIE I : DÉFINITION ET PERCEPTION</p> <p>1. Comment percevez-vous le cyberharcèlement en tant qu'enseignant.e ?</p> <p>2. Vous sentez-vous concerné/e par le cyberharcèlement ? <i>(Si oui, pourquoi, si non, pourquoi ?)</i></p>	<p>1. Permettre un temps de faire une distinction entre harcèlement-intimidation.</p>		<p>Harcèlement-intimidation : « répétition de violences, phénomène de groupe exerçant une asymétrie et engendrant une incapacité à se défendre pour l'élève qui en est cible.</p> <p>Cyberharcèlement : « un acte agressif, intentionnel perpétré par un individu ou un groupe d'individus au moyen de forme de communication électronique de façon répétée à l'encontre d'une victime »</p>

<p>3. Comment est-ce que vous définissez le cyberharcèlement ?</p> <p>4. Pouvez-vous identifier les principaux acteurs impliqués dans les cas de cyberharcèlement que vous avez pu observer dans votre établissement ?</p>	<p>1. Si les définitions ne sont pas claires : expliquer les définitions du harcèlement-intimidation et du cyberharcèlement.</p>		
--	--	--	--

5. Pouvez-vous me donner des exemples concrets de situations de cyberharcèlement (pas besoin de les avoir vécues) ?

6. Pensez-vous que le cyberharcèlement doit être une préoccupation de l'école ?

<p>7. Vous sentez-vous capable d'identifier une situation de cyberharcèlement à l'école ? <i>(qu'est-ce qui vous permet d'en être capable ? Avez-vous suivi une formation ou autre ?)</i></p>			
<p>8. Vous sentez-vous capable d'intervenir lors d'une situation de cyberharcèlement (un élève de la classe ou autre)?</p>			
<p>9. Pouvez-vous décrire qui, selon vous, sont les personnes vers lesquelles l'enseignant doit se tourner lorsqu'il/elle a connaissance d'une situation de cyberharcèlement ?</p>			

10. Comment pensez-vous qu'un enseignant qui ne fait pas partie du groupe MPP devrait-il réagir lorsqu'un cas de cyberharcèlement est signalé et concerne un de ses élèves ?

11. Vous sentez-vous suffisamment formé ou renseigné sur le phénomène du cyberharcèlement en tant qu'enseignant ?

--	--	--	--

PARTIE II : PISTES D'INTERVENTION ET PRÉVENTION

12. Qu'avez-vous retenu de la conférence sur la sensibilisation au harcèlement-intimidation ?

Accorder un moment pour expliquer en quoi consiste cette conférence.

13. Quelle piste d'intervention privilégiez-vous en cas de cyberharcèlement ? (*Pourquoi cette piste et pas une autre ?*)

Expliquer ce qu'est une **piste d'intervention** et un **programme de prévention**.

<p>14. Quelles pistes d'interventions mises en place dans votre établissement contre le cyberharcèlement connaissez-vous ? (<i>comment les connaissez-vous ?</i>)</p>			
<p>15. Que pensez-vous des pistes d'interventions proposées dans cet établissement?</p>			
<p>16. Quels sont les programmes de prévention qui existent dans votre établissement que vous connaissez ?</p>			

17. Que pensez-vous des programmes de prévention contre le cyberharcèlement proposés dans cet établissement ?

18. Quels seraient vos besoins en tant qu'enseignant/e pour lutter contre le cyberharcèlement ?

Annexe 6 : Questions pour l'entretien avec Jennifer Dayer-Lugon

- 1) Vous expliquez que les enseignants reçoivent une sensibilisation au phénomène de harcèlement-intimidation. Est-ce que cette sensibilisation est obligatoire pour tous les enseignants ? Quand a-t-elle lieu ? Quelle est sa durée et quels sujets spécifiques sont abordés ? Un bref aperçu des contenus serait apprécié.
- 2) Est-ce que le cyberharcèlement fait partie des thématiques qui sont abordées ? Si oui, quelles pistes d'interventions sont proposées aux enseignants ? Existe-t-il des approches spécifiques au cyberharcèlement ou la formation se concentre-t-elle principalement sur le harcèlement-intimidation ?
- 3) Est-il envisagé ou discuté de mettre en place une formation spécifique et obligatoire axée sur le cyberharcèlement ?
- 4) Serait-il pertinent de développer des approches d'intervention distinctes de celles utilisées pour le harcèlement-intimidation, spécifiquement pour le cyberharcèlement ? Si oui, pourquoi ? Si non, pourquoi ?
- 5) Est-ce que cette sensibilisation est réitérée chaque année et actualisée régulièrement ?
- 6) Vous décrivez en détail la méthode de la MPP et mentionnez que les élèves peuvent recourir aux équipes ressources (médiateurs, équipe MPP, équipe PSPS, infirmier/infirmière scolaire, médiateurs/médiatrices). Cette piste d'intervention ne s'applique que si l'élève choisit de se confier à un adulte. Dans de nombreux cas, les élèves ne parlent pas, ce qui peut avoir des conséquences graves (idées suicidaires par exemple). Quelles sont les autres pistes d'intervention mises en place pour les situations où l'élève ne communique, mais où un professionnel soupçonne un cas de cyberharcèlement ?
- 7) La MPP est-elle utilisée dans les cas de cyberharcèlement ? Quel est son taux d'efficacité en ce qui concerne le cyberharcèlement ?
- 8) Bruno Humbeeck, psychopédagogue, suggère dans son livre une piste d'intervention spécifique au cyberharcèlement. Il s'agit d'une application « CyberAlert » qui permet aux élèves de signaler de manière anonyme à l'établissement lorsqu'ils sont victimes de cyberharcèlement. Est-ce que de tels dispositifs existent dans les établissements vaudois ? Que pensez-vous de pistes d'interventions de ce type ?
- 9) Des études menées dans le Canton de Fribourg et de Bienne (Francey, 2019 ; Clément, 2020) ont montré que les enseignants ne se sentent pas en mesure de définir le cyberharcèlement et qu'ils le définissent souvent uniquement comme un prolongement du harcèlement traditionnel. Comment expliquez-vous ce phénomène ?

Annexe 7 : Questions pour l'entretien avec Belinda Forny et Youri Telani

- 1) Pourriez-vous m'expliquer si la Suisse dispose d'une législation sanctionnant le cyberharcèlement ? Si c'est le cas, quelles formes de cyberharcèlement sont considérées comme punissables ? Si ce n'est pas le cas, certaines formes telles que le sexting/outing sont-elles passibles de sanctions ? Par exemple, la diffusion non-consentie de photos ou de contenus à caractère sexuel est-elle répréhensible ?
- 2) Y a-t-il des articles de lois existants qui permettent de sanctionner le cyberharcèlement, bien que ces articles ne soient pas spécifiquement dédiés au cyberharcèlement ?
- 3) Le règlement d'application de la loi du 7 juin 2011 sur l'enseignement obligatoire, figurant sur la page web "harcèlement-intimidation" du Canton de Vaud, mentionne : "Art. 100 Attitude des élèves (LEO art. 115) 1 Les élèves développent une attitude constructive et respectueuse d'autrui. Ils s'abstiennent de tout acte de violence physique, verbale, psychologique ou à caractère raciste, sexiste ou homophobe, de même que de tout propos méprisant se rapportant à l'apparence physique ou à l'appartenance sociale, religieuse ou ethnique des autres élèves, des adultes qui les entourent, ou de toute autre personne". Est-ce que cela englobe également le cyberharcèlement ?
- 4) Existe-t-il des règlements spécifiques concernant le cyberharcèlement au sein des écoles ? Si oui, lesquels ?
- 5) Organisez-vous des campagnes de sensibilisation au cyberharcèlement dans les écoles vaudoises ? Si oui, pourriez-vous les décrire brièvement (niveau scolaire, durée, thèmes abordés, format) ?
- 6) Est-il possible de porter plainte pour cyberharcèlement en tant qu'élève mineur ?
- 7) Quel est le rôle de la police dans les situations de cyberharcèlement à l'école ?
- 8) À votre avis, est-il recommandé de porter plainte si toutes les mesures d'intervention mises en place par l'établissement scolaire ou les parents ne donnent pas de résultats ? Pourquoi ?
- 9) Selon vous, quelles sont les approches d'intervention ou de prévention à privilégier dans les écoles pour lutter contre le cyberharcèlement ? Avez-vous des exemples d'approches qui ont déjà fait leurs preuves dans cette lutte ?
- 10) Quelles sont les conséquences possibles pour les auteurs de cyberharcèlement au sein des écoles vaudoises ?
- 11) Comment les écoles vaudoises collaborent-elles avec les autorités judiciaires en cas de cyberharcèlement grave ?

Résumé

Ce travail de mémoire constitue une recherche exploratoire menée dans un établissement secondaire I du Canton de Vaud, et vise à comprendre la perception des enseignants vis-à-vis du cyberharcèlement ainsi que les pistes d'intervention qu'ils préconisent pour y faire face. Après avoir établi un cadre théorique, une étude qualitative basée sur des entretiens semi-directifs a été menée auprès de cinq enseignants. Les entretiens ont été analysés à l'aide du logiciel « Taguette », puis les données ont été triées et catégorisées dans un tableau de codage basé sur la grille d'entretien. Grâce à cette analyse, plusieurs thèmes récurrents ont été identifiés, dont le rôle de l'école, les connaissances et l'identification du cyberharcèlement, la responsabilité des enseignants ou encore l'opinion des enseignants concernant les pistes d'interventions.

Les résultats de la recherche révèlent un manque de compréhension des procédures d'intervention et des programmes de prévention, ce qui indique une absence de clarté des dispositifs mis en place dans l'établissement. De plus, les enseignants reconnaissent le cyberharcèlement comme un phénomène complexe qui se situe entre la vie privée et l'espace scolaire, ce qui complexifie sa prise en charge par l'école. Bien qu'un consensus émerge sur la responsabilité des enseignants de signaler le cyberharcèlement, des nuances subsistent quant à la manière dont cette responsabilité devrait être exécutée. Globalement, les résultats soulèvent le besoin urgent de renforcer la visibilité des procédures pour accroître l'engagement des enseignants dans la prévention et dans l'intervention lors de situations de cyberharcèlement. L'étude a également mis en lumière la nécessité de poursuivre les recherches sur le sujet, en évaluant notamment l'efficacité de pistes d'intervention différenciées, ou d'investiguer sur les questions liées à la responsabilité de l'école dans la prise en charge du cyberharcèlement ou encore sur le cyberharcèlement au niveau primaire.

En réponse à ces résultats, des recommandations ont été émises à l'intention des établissements scolaires, telles que la création d'affiches et un regroupement d'information pour aider les enseignants dans la gestion des cas de cyberharcèlement, inspirés des guides visuels du Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. Ce travail propose donc des pistes concrètes pour améliorer la visibilité des stratégies d'intervention et de prévention du cyberharcèlement dans les établissements scolaires du Canton de Vaud.

Mots-clés : *cyberharcèlement, enseignants, perception, intervention.*