



HAL
open science

L'école à l'ère du 2.0

Catherine Blaya

► **To cite this version:**

Catherine Blaya. L'école à l'ère du 2.0. *Éducation & formations*, 2015, Climat scolaire et bien-être à l'école, 88-89 (02), p. 29-39. 10.48464/ef-88-89-02 . halshs-03534707

HAL Id: halshs-03534707

<https://shs.hal.science/halshs-03534707v1>

Submitted on 19 Jan 2022

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

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



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

L'ÉCOLE À L'ÈRE DU 2.0

Climat scolaire et cyberviolence

Catherine Blaya

URMIS, UMR CNRS 8245 - IMR IRD 20

Observatoire International de la Violence à l'École

Université Nice Sophia Antipolis

Le « cyberspace » est l'occasion pour les jeunes d'expériences très enrichissantes, mais peut aussi favoriser le développement de nouvelles formes d'agression. La cyberviolence a des spécificités, notamment du fait de la diffusion rapide et durable des messages sur Internet et des possibilités d'anonymat pour les auteurs d'agression. Cependant, la cyberviolence n'est pas déconnectée de la violence IRL (*In Real Life*). D'une part, l'étude de la cyberviolence implique la même distinction que pour la violence « ordinaire » selon le niveau d'intensité, conduisant à retenir le terme de cyberharcèlement pour les cas les plus graves d'agressions répétées par des moyens de communication électronique. D'autre part, les deux phénomènes sont étroitement liés, les mêmes personnes subissant souvent les deux types de violence par voie électronique et IRL. Un lien entre la cyberviolence et une vision dégradée du climat scolaire a aussi été établi. Ceci confirme la nécessité de développer dans les établissements scolaires des campagnes de formation sur la cyberviolence, pour en décrire l'ampleur et les conséquences, favoriser son repérage, d'autant plus que certains personnels de l'Éducation nationale se sentent désarmés dans un domaine que les élèves maîtrisent souvent mieux qu'eux.

La vie des jeunes en ligne fait l'objet de recherches depuis une quinzaine d'années outre-Atlantique et dans les pays anglo-saxons, et depuis une dizaine d'années en France [LIVINGSTONE, HADDON *et alii*, 2011]. Sur Internet, la plupart des jeunes ont des activités enrichissantes, sources de culture, d'échanges et d'apprentissage [LIVINGSTONE, HADDON *et alii*, 2011 ; HINDUJA et PATCHIN, 2012]. Ils disent principalement surfer sur la Toile pour chercher des informations pour leurs devoirs, regarder des films, écouter de la musique, échanger et être

en lien constant avec leurs amis. Le cyberspace¹ constitue pour les jeunes une opportunité extraordinaire de s'exprimer et de partager leurs centres d'intérêt avec d'autres individus, quels que soient leur âge ou leur genre et d'être connectés à cette communauté 24 heures sur 24. Comme le souligne l'enquête *EU Kids online* [LIVINGSTONE, HADDON *et alii*, 2011], 70 % des jeunes estiment qu'il est primordial de rester connectés avec leurs amis en continu et pensent qu'ils peuvent mieux être eux-mêmes en ligne. La diffusion récente des *smartphones* a accentué cette tendance et permet d'être connecté constamment [CREDOC, 2013]. Passée la vision utopique d'un cyberspace au sein duquel tout le monde pourrait communiquer et accéder à l'information, la recherche montre que les dynamiques et les interactions sociales en ligne sont bien plus complexes qu'on aurait pu le croire. Les moyens de communication électroniques sont des agents de transmission de la culture et jouent un rôle important dans la construction des relations sociales entre jeunes et peuvent être le support d'agressions en ligne et de cyberharcèlement. Ainsi, la recherche au niveau international indique que, selon les enquêtes, 9 % à 40 % des jeunes sont des cybervictimes [TOKUNAGA, 2010 ; KOWALSKI, GIUMETTI *et alii*, 2014]. La vie en ligne n'est pas une vie totalement déconnectée de ce qui se passe dans la vie ordinaire, à laquelle, pour des raisons pratiques, tout au long de cet article, nous ferons référence sous l'appellation *IRL (In Real Life)*, acronyme largement utilisé par les adolescents eux-mêmes. Cet article s'intéresse particulièrement à la question du lien entre climat scolaire et cyberviolence. À l'heure actuelle, en France, seulement deux études ont été publiées à ce sujet [BLAYA, 2013 ; 2015]. Ailleurs, il est montré que la victimation en ligne et la victimation à l'école sont associées, toutefois les résultats, tout comme pour la prévalence du cyberharcèlement, varient grandement d'une étude à l'autre, le pourcentage d'élèves étant victimes à la fois à l'école et en ligne allant de 30 % à 75 % [SCHULTZE-KRUMBHOLZ et SCHEITHAUER, 2009 ; TWYMAN, SAYLOR *et alii*, 2010]. Nous présentons une synthèse de la littérature sur la question du lien entre climat scolaire et cyberviolence, la victimation *IRL* et la cybervictimation.

CYBERVIOLENCE/CYBERHARCÈLEMENT

Concept datant de la fin des années 1990 et associé à l'émergence et la vulgarisation du Web 2.0, la cyberviolence a fait l'objet de nombreuses études, difficilement comparables, dans le sens où il n'existe pas de définition claire et consistante entre les chercheurs [BLAYA, 2013]. Deux concepts font débat : la cyberviolence et le cyberharcèlement², l'usage du deuxième étant plus prégnant dans le monde anglo-saxon, sans pour autant, comme nous le verrons ci-dessous, être utilisé de façon plus précise que le premier. WILLARD [2007] définit le cyberharcèlement (« *cyberbullying* » dans le texte) comme « *des propos diffamatoires, du harcèlement ou de la discrimination, la divulgation d'informations personnelles ou des propos humiliants, agressifs, vulgaires* » (p. 66). Pour leur part, SMITH, MAHDAVI *et alii* [2008, p. 376] définissent le

1. Le terme « cyberspace » vient de l'anglais « *cyberspace* ». Il s'agit de la contraction de *cybernetic* et *space* (cybernétique et espace). Ce néologisme fut utilisé pour la première fois par GIBSON [1984] dans son roman *Neuromancien*. Il définit le terme comme « *une hallucination consensuelle vécue quotidiennement en toute légalité par des dizaines de millions d'opérateurs, dans tous les pays, par des enfants à qui des concepts mathématiques sont ainsi enseignés... il s'agit d'une représentation graphique de données extraites de tous les ordinateurs du monde humain* ». Le terme est maintenant utilisé pour faire référence à l'univers des réseaux numériques, lieu de rencontres, de navigation dans la connaissance, de créations et d'interactions.

2. Le terme « cyberharcèlement », est la traduction de « *cyberbullying* ».

cyberharcèlement comme : « *un acte agressif, intentionnel perpétré par un individu ou un groupe d'individus au moyen de formes de communication électroniques, de façon répétée à l'encontre d'une victime qui ne peut facilement se défendre seule* ».

Tout comme pour les formes de harcèlement ordinaire, les éléments clés de ces définitions sont les notions d'agressivité, d'intentionnalité, de répétition et de déséquilibre de pouvoir dans la relation entre le(s) agresseur(s) et la victime, et cette définition est très similaire à celle du harcèlement traditionnel [OLWEUS, 1999]. D'autres estiment qu'une agression unique, de par sa capacité de dissémination, équivaut à du harcèlement [WILLARD, 2007]. Cependant, cette position ne fait pas consensus et pour WOLAK, MITCHELL et FINKHELOE [2007] une agression unique par Internet ou par téléphone portable n'est pas, d'un point de vue strict, une forme de cyberharcèlement. Comme le souligne TOKUNAGA [2010], le terme cyberharcèlement est devenu un terme générique faisant référence à de nombreuses situations de violences commises en ligne. Son utilisation varie d'un chercheur à l'autre, tout comme pour les questions de violences IRL. En France, BLAYA [2013 ; 2015] utilise le terme cyberviolence lorsqu'il s'agit d'un événement ponctuel et fait référence à du cyberharcèlement lorsque la victimation est répétée et s'inscrit dans la durée, dans la lignée de la définition de SMITH et ses collègues, citée ci-dessus. Dans cet article, lorsque nous parlons de cyberviolence, nous faisons référence à des agressions, victimations en ligne, au moyen d'outils de communication électroniques, n'ayant pas forcément de caractère répétitif. La cyberviolence comprend le cyberharcèlement, mais peut aussi consister en un échange mutuel de messages désagréables, menaces, insultes entre deux ou plusieurs individus, sans qu'il y ait déséquilibre de pouvoir.

SPÉCIFICITÉS DU CYBERHARCÈLEMENT PAR RAPPORT AU HARCÈLEMENT ORDINAIRE

Le cyberharcèlement n'est pas une simple transposition du harcèlement traditionnel au monde virtuel. En effet, la question de l'intentionnalité est discutée au sein de la communauté scientifique. Il s'agit de prendre en compte la nature spécifique des messages électroniques qui peuvent donner lieu à des interprétations erronées dans la mesure où le contact visuel et l'intonation font défaut. Cette absence joue d'ailleurs aussi au niveau des agresseurs, qui ne voyant pas directement l'impact de leurs actes sur leur victime, osent parfois plus. Comme le souligne LE BRETON [2008, p. 13], « *Dans le cyberspace, le fait de n'avoir ni visage ni corps (sauf recours à une webcam), autorise toutes les licences, l'individu devient ce qu'il veut, le temps qu'il le souhaite.* » De plus, dans le cadre de la communication électronique, l'anonymat est facilité. L'utilisation de pseudonymes, la falsification d'identité, l'ouverture de comptes mails temporaires ou la création de personnages fictifs sur des réseaux sociaux, afin d'agresser autrui en toute impunité, demandent seulement quelques instants.

La diffusion des messages sur Internet peut être extrêmement rapide, voire instantanée, vers un grand nombre de personnes. Cette dissémination peut être faite en « boule de neige » d'un internaute à l'autre, et être difficilement contrôlable, y compris par l'agresseur. Les jeunes considèrent que la violence subie est plus importante lorsqu'une image embarrassante ou humiliante est publiée sur le web, et est ainsi rendue publique, en comparaison avec un message méchant ou humiliant envoyé en mode privé [NOCENTINI, CALMAESTRA *et alii*, 2010]. Enfin, les contenus circulent 24 heures sur 24 et 7 jours sur 7.

La notion de déséquilibre de pouvoir est souvent discutée. Dans le cadre de la communication électronique, il est admis que ce déséquilibre réside dans les capacités psychologiques des protagonistes ou encore leur maîtrise des outils électroniques, ce qui permet à l'agresseur d'utiliser le cyberspace afin de contourner la vigilance de la victime et de lui infliger des sévices contre lesquels elle n'a pas les moyens techniques de se défendre. Certains chercheurs qualifient cela de technopuissance [JORDAN, 1999]. Selon YBARRA, DIENE-WEST et LEAF [2007], l'un des aspects du déséquilibre de pouvoir en ligne consiste en la possibilité de masquer son identité et ainsi de maîtriser le processus de communication en ligne.

Le cyberharcèlement ou la cyberviolence comprennent l'usage de courriels, Internet, SMS, réseaux sociaux, *chats*, téléphones portables/*smartphones* pour harceler, humilier, répandre des rumeurs et ostraciser [PATCHIN et HINDUJA, 2006 ; WILLIAMS et GUERRA, 2007].

Selon LI [2007], la cyberviolence est l'importation de la violence traditionnelle dans le cyberspace. Si le contexte change, le comportement reste le même. Ceci rejoint d'autres recherches qui mettent en évidence l'existence d'un chevauchement entre les comportements négatifs en ligne et *IRL* [CROSS, SHAW *et alii*, 2009 ; GRADINGER, STROHMEIER, SPIEL, 2009]. Toutefois, l'environnement dans lequel évoluent les jeunes influence leur comportement, tout comme leur expérience en ligne, qu'elle soit positive ou négative, peut avoir un impact sur la qualité de la vie dans les établissements scolaires.

CYBERVIOLENCE, UNE VIOLENCE DE PROXIMITÉ ?

Bien que les relations en ligne soient par principe distantes, il est vérifié que les amis sur Internet sont pour la plupart connus (même établissement scolaire, même quartier, même famille). Ainsi, les réseaux sociaux auraient plus pour fonction de renforcer des connexions existant hors ligne qu'à en créer de nouvelles [TNS-SOFRES-UNAF, 2011]. Le risque d'être victime de cyberviolence est plus important pour les victimes *IRL* [JOSE, KLJAKOVIC *et alii*, 2012 ; ZHANG, LAND, DICK, 2010]. D'après RASKAUSKAS et STOLTZ [2007], la victimation à l'école explique 27 % de la variance pour la victimation en ligne. Le lien est réciproque : le fait d'être victime en ligne augmente le risque de l'être *IRL*, mais le fait d'être victime à l'école augmente encore plus le risque d'être victime en ligne [JUVONEN et GROSS, 2008 ; JOSE, KLJAKOVIC *et alii*, 2012 ; BLAYA, 2015]. Les élèves impliqués dans la cyberviolence, que ce soit en tant que victimes ou agresseurs, sont souvent les mêmes que ceux qui le sont dans la vie ordinaire, les comportements agressifs se prolongeant en ligne [DEMPSEY, SULKOWSKI *et alii*, 2010]. Ceci implique que le problème de la cyberviolence n'est pas le produit des outils de communication électroniques en tant que tels, et que le phénomène s'inscrit dans les comportements sociaux dont les aspects négatifs sont facilités par les caractéristiques offertes par les possibilités du cyberspace. Selon HINDUJA et PATCHIN [2012], les élèves victimes de harcèlement dans leur établissement scolaire sont deux fois et demie plus à risque d'être victimes de cyberharcèlement que les autres. En Angleterre, l'enquête de SMITH, MAHDAVI *et alii* [2008] met en évidence que près du tiers (28,7 %) des victimes sont dans la même classe que leurs agresseurs, et que 78 % sont de la même école. Aux États-Unis [JONES, MITCHELL, FINKELHOR, 2013], 60 % des agresseurs sont des camarades d'école, et seulement 8 % sont d'autres personnes connues hors ligne. Les travaux de RASKAUSKAS et STOLTZ [2007] et de VANDEBOSCH et VAN CLEEMPUT [2008] vont dans le même sens et montrent que les victimes connaissent leurs agresseurs *IRL*.

Leurs travaux rejoignent également ceux de BERAN et LI [2007] au Canada, SMITH, MAHDAVI *et alii* en Grande-Bretagne [2008], JONES, MITCHELL et FINKELHOR [2013] aux États-Unis qui démontrent que la violence s'inscrit dans des réseaux sociaux traditionnels, et qu'il existe une continuité entre les activités en ligne et la vie sociale dans les établissements scolaires. Ces résultats sont confirmés par la méta-analyse de MISHNA, COOK *et alii* [2009]. Du côté des agresseurs, PATCHIN et HINDUJA [2012] ont trouvé que les deux tiers des cyberagresseurs étaient aussi agresseurs dans leur établissement scolaire. En ce qui concerne la France, le lien entre violence à l'école et violence en ligne est aussi démontré. Une première recherche exploratoire menée auprès de collégiens montre que la victimisation en ligne est clairement liée à la victimisation *IRL*, et que certains jeunes sont non seulement victimisés à répétition pour certains (cyberharcèlement) mais aussi multi-victimisés, c'est-à-dire qu'ils cumulent plusieurs types d'expériences victimaire, que ce soit en ligne ou hors ligne [BLAYA, 2010]. Une deuxième recherche [BLAYA, 2015], toujours auprès de collégiens, conduite en Île-de-France par l'Observatoire International de la Violence à l'École, confirme que la cybervictimisation est très significativement associée à la victimisation dans les collèges : plus du tiers des victimes de cyberviolence sont des victimes à répétition en milieu scolaire. La tendance s'accroît avec le cyberharcèlement, 40 % des victimes rapportant des victimations répétées dans leur établissement. Ainsi, s'intéresser aux victimes ou aux agresseurs en ligne, implique-t-il aussi de se préoccuper des victimes et des agresseurs hors ligne. La solitude, la dépression et une faible estime de soi sont trois facteurs corrélés au harcèlement traditionnel, que ce soit en termes de cause ou de conséquence [HAWKER et BOULTON, 2000]. Ces facteurs sont communs aux victimes en ligne qui, outre les aspects liés au temps passé sur Internet, sont socialement isolées, ont une faible estime d'eux-mêmes et ont du mal à se faire des amis [OLENIK-SHEMESH, HEIMAN, EDEN, 2012].

CYBERVIOLENCE ET CLIMAT SCOLAIRE, UN NOUVEAU DÉFI POUR LES ÉQUIPES ÉDUCATIVES

Le climat scolaire, produit d'un ensemble de valeurs, d'attitudes et de comportements qui constituent la culture d'un établissement, est une construction sociologique à la fois à l'origine des comportements des individus et le fruit de la perception individuelle et collective de l'environnement éducatif [BLAYA, 2015]. Selon le *National School Climate Center* aux États-Unis [COHEN, McCABE *et alii*, 2009] et l'Observatoire International de la Violence à l'École [DEBARBIEUX, ANTON *et alii*, 2012], le climat scolaire est défini à partir des représentations des membres de la communauté éducative (adultes et élèves), et comprend le climat relationnel de l'établissement (qualité des relations entre les individus, sentiment de respect et confiance), la perception de la qualité de l'apprentissage, le sentiment de sécurité, la victimation, le sentiment de justice. D'autres incluent les aspects physiques et structurels de l'environnement scolaire tels que la qualité et l'agencement des bâtiments, abordent le climat scolaire de façon plus large, incluant les caractéristiques socioéconomiques du lieu d'implantation de l'établissement et parlent d'environnement socioéducatif [JANOSZ, GEORGES, PARENT, 1998]. Toutefois, il est démontré que les facteurs tels que les relations entre les individus et la perception positive des apprentissages ont une influence plus importante sur la perception de l'établissement scolaire que les aspects matériels [GRIFFITH, 1999].

L'étude des conséquences de la violence *IRL*, mais aussi de la cyberviolence, sur la scolarité pointe que les élèves rencontrent plus de difficulté à se concentrer et à suivre leurs études lorsqu'ils sont victimes [WOLAK, MITCHELL, FINKELHOR, 2006 ; BERAN et LI, 2007]. Les élèves disent avoir peur et avoir du mal à étudier en classe et à faire leur travail scolaire. D'ailleurs, près d'une victime sur trois (28 %) affirme que ses résultats scolaires pâtissent des problèmes qu'elle rencontre [HOLFELD et GRABE, 2012]. Les élèves victimes ou auteurs de cyberviolence, sont aussi plus nombreux à déclarer ne pas se sentir en sécurité à l'école ou ne pas aimer aller à l'école [PATCHIN et HINDUJA, 2010 ; HOLFELD et GRABE, 2012]. Les équipes éducatives ont aujourd'hui pris conscience des effets négatifs que la cyberviolence et notamment le cyberharcèlement pouvaient avoir sur le climat et la réussite scolaire des élèves [MARTENS et DE VOS, 2010 ; EDEN, OLENIK-SHEMESH, HEIMAN, 2010]. Toutefois, même si les effets de la violence en ligne sont parfois perceptibles de façon concrète en termes de conflits entre élèves au sein de l'école, le lien entre cyberviolence et climat d'établissement reste encore à explorer. Le milieu scolaire rencontre des difficultés à se mobiliser dans une perspective de prévention ou de réduction du phénomène. Pourtant, en France et ailleurs, nombre d'organisations gouvernementales et non-gouvernementales sont impliquées dans la prévention du phénomène, et proposent une aide pédagogique aux adultes, aux jeunes et aux enseignants. Il n'en reste pas moins que lorsque l'on interroge les élèves, le rôle des enseignants est peu important en termes de prévention et de remédiation des difficultés en ligne, que ce soit en France ou en Europe [VELICU et BLAYA, 2014]. Bien souvent, les personnels scolaires se sentent incompetents pour prévenir le phénomène ou intervenir en cas de problème [SPEARS, CAMPBELL *et alii*, 2015]. Or, les croyances des enseignants quant à leurs capacités influencent la façon dont les problèmes sont traités [SLEE, LAWSON *et alii*, 2009]. La solution la plus fréquemment rapportée est la limitation ou l'interdiction de l'utilisation d'Internet et des outils électroniques de communication [VELICU et BLAYA, 2014], plutôt que l'éducation à un usage raisonné et responsable. Ce dernier point est d'autant plus important que la perception de la qualité du climat scolaire dépend de la capacité des adultes de l'établissement à gérer les problèmes et à offrir un contexte d'apprentissage sûr et positif.

Comme nous l'avons vu précédemment, le concept de climat scolaire fait notamment référence à l'atmosphère sociale d'un établissement, et à la façon dont celle-ci peut influencer sur les comportements des individus, membres de la communauté éducative. Les agressions entre élèves, y compris dans le cyberspace, sont facilitées par une atmosphère générale négative [GENDRON, WILLIAMS, GUERRA, 2011], alors qu'un climat scolaire positif est associé à la réduction du harcèlement et du cyberharcèlement [GREGORY, CORNELL *et alii*, 2010]. En Australie, CROSS, SHAW *et alii* [2009] ont étudié quels étaient les facteurs scolaires associés à la cyberviolence et au harcèlement en ligne. Les résultats montrent des différences entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire. Dans le primaire, les élèves qui déclarent des comportements perturbateurs sont plus susceptibles d'être à la fois victimes et auteurs de cyberviolence. Les problèmes s'avèrent être moindres lorsque les élèves disent qu'il existe des règles quant à l'utilisation d'Internet et du téléphone portable dans leur école. Ce dernier point n'est pas vrai dans l'enseignement secondaire, ce qui peut s'expliquer par une utilisation moins importante du téléphone portable chez les plus jeunes, ou un moindre respect des règles à l'adolescence. Au Luxembourg, STEFFGEN et ses collègues [2012], ont montré que l'interdiction du téléphone portable dans l'enseignement secondaire avait au contraire tendance à accentuer le problème. En ce qui concerne les auteurs de cyberviolence, les recherches les concernant sont plus rares. WILLIAMS et GUERRA [2007], mais aussi PATCHIN et HINDUJA [2009] ont

cherché à savoir quelle était la perception des auteurs de cyberviolence sur le climat scolaire. Tout comme les victimes, les élèves qui sont agresseurs, ont une perception du climat plus négative que les autres.

En France, BLAYA [2013 ; 2015] a mené des recherches sur le lien entre le climat scolaire et l'implication dans la cyberviolence des collégiens de 11 à 16 ans. Ces recherches concluent que les victimes de cyberviolence ont une opinion générale de leur établissement scolaire significativement moins bonne que les autres élèves. Les aspects du climat scolaire les plus affectés par les problèmes de cyberviolence sont par ordre d'importance, la qualité des relations entre élèves (ce qui est logique puisque nous parlons d'une violence entre élèves et que, comme nous l'avons vu, les victimes sont majoritairement agressées par des camarades d'école), la perception de la qualité des apprentissages, le ressenti par rapport au quartier et la peur de se rendre à l'école. La cyberviolence a un impact négatif au niveau du bien-être global dans l'établissement scolaire, mais aussi au niveau de la classe. En effet, dans l'enquête de 2015, plus du tiers des élèves interrogés victimes de cyberviolence disent ne pas se sentir très bien, voire se sentir pas bien du tout dans leur classe. Enfin, le fait d'être victime de cyberviolence augmente significativement le risque d'être victime en milieu scolaire, et diminue le sentiment de sécurité dans et hors établissement scolaire. Toujours selon cette recherche, quel que soit le type de cyberviolence subie, le fait d'être victime altère significativement les relations entre les élèves et les adultes de l'établissement. Une enquête auprès de quarante lycées [BLAYA, soumis], confirme les résultats du collège. Là encore, l'analyse de corrélation entre les victimes *IRL* et les cybervictimes montre une forte association entre victimation *IRL* et victimation en ligne (le fait d'être victime en ligne explique 25 % de la variance pour la cyberviolence). La perception du climat scolaire chez les élèves victimes plusieurs fois pendant l'année, est significativement moins bonne que chez les élèves qui ne sont pas victimes.

Les écoles qui promeuvent des attitudes pro-sociales, qui ont des règles claires et affichées contre le harcèlement, ont moins de problèmes de conflits entre élèves et de harcèlement que les autres [COHEN et FREIBERG, 2013]. Comme mis en évidence par HINDUJA et PATCHIN [2009 ; 2012], le climat scolaire peut contribuer à de meilleures relations en ligne, tout comme prévenir la violence en ligne peut contribuer à préserver le climat social des établissements scolaires [BENDERS, 2012 ; BLAYA, 2015]. HINDUJA et PATCHIN [2012] suggèrent que l'environnement scolaire a un rôle important à jouer en termes de prévention de la cyberviolence sous forme d'éducation à un usage responsable d'Internet, mais aussi en offrant aux élèves un climat dans lequel il existe des règles quant aux comportements abusifs ou agressifs en ligne et leurs conséquences. En effet, l'éducation à un comportement responsable et une compréhension commune de ce qui est toléré, permet aux victimes et aux témoins de se confier plus facilement aux adultes de l'établissement scolaire, et assure dès lors une meilleure prise en charge des jeunes impliqués. Ainsi, la capacité des personnels scolaires à identifier le cyberharcèlement et à évaluer la gravité des problèmes est-elle une condition indispensable à une bonne gestion du problème.

LE RÔLE DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES EN TERMES DE PRÉVENTION

Nous avons vu que le climat scolaire peut être un facteur de protection contre la cyberviolence. Ainsi, s'attacher à améliorer le climat scolaire devrait avoir des effets positifs sur les relations entre les élèves en ligne. Une des particularités de la cyberviolence réside dans la capacité de dissémination à un large public. Si la violence à l'école et le harcèlement impliquent souvent une victime, un ou des agresseurs et quelques témoins, le public de la cyberviolence peut être bien plus large, et englober une grande partie de la communauté des élèves, ce qui est susceptible d'affecter significativement le climat d'établissement. Que ce soit en Europe [VELICU et BLAYA, 2014], en Australie [SPEARS, CAMPBELL *et alii*, 2015] ou aux États-Unis [PATCHIN et HINDUJA, 2012], les élèves rapportent que seulement la moitié des enseignants abordent les questions de sécurité en ligne, la cyberviolence et le cyberharcèlement avec leurs élèves. Or, il est avéré que lorsque les adultes de l'établissement scolaire abordent ces questions avec leurs élèves, ceux-ci rapportent moins de problèmes. Nous l'avons vu, les enseignants manquent de confiance en eux, et ne se sentent pas toujours capables de régler les problèmes des élèves sur la Toile. Les élèves eux-mêmes, d'ailleurs, déclarent avoir peu confiance dans les capacités des enseignants, car ils pensent qu'ils ne prennent pas les conflits entre les jeunes en ligne au sérieux [HINDUJA et PATCHIN, 2012]. Or, la confiance et le sentiment d'être écouté, souvent associé au sentiment d'être respecté en milieu scolaire [OECD, 2012] sont des éléments clés du climat scolaire, et conditionnent la perception de la qualité des relations entre élèves et adultes [DEBARBIEUX, 2008].

Ceci ouvre de nouvelles perspectives de recherche, afin de mieux accompagner les équipes éducatives dans leurs tentatives de prévenir le problème de manière efficace, et d'amener les élèves à avoir une plus grande confiance en leurs capacités d'intervention. Il peut être tentant, dans un premier temps, d'ignorer ou de ne pas se préoccuper d'un incident entre élèves lorsqu'il a lieu en ligne, car après tout, cela se passe en dehors de l'établissement scolaire. Or, le manque de prise en charge ou une attitude ambiguë peuvent donner le sentiment aux agresseurs qu'ils peuvent s'adonner à leurs exactions en toute impunité. De leur côté, victimes et témoins développent le sentiment que ce qui leur arrive importe peu aux adultes, lorsque l'établissement n'apporte pas de réponse. Nous avons là tous les ingrédients pour un climat scolaire insécurité et peu propice aux apprentissages. Il nous semble primordial d'améliorer la connaissance sur les besoins en termes de formation des adultes, sur les facteurs susceptibles de permettre aux équipes éducatives de gérer les situations de cyberviolence, de sorte à assurer un climat scolaire positif. Comme le souligne GOTTFREDSON [2001], les établissements scolaires les plus à même d'innover et de réussir dans leurs démarches d'intervention, sont ceux qui ont une culture commune claire contre toute forme de violence et de harcèlement, et dont les personnels se sentent suffisamment formés et compétents pour devenir acteurs du changement.

↳ BIBLIOGRAPHIE

- BENDERS D. S., 2012, *School Climate and Cyber-Bullying*, consultable à SSRN : <http://ssrn.com/abstract=2011818> ou <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2011818>
- BERAN T., LI Q., 2007, "The Relationship between Cyberbullying and School Bullying", *Journal of Student Wellbeing*, vol. 1, n° 2, p. 15-33.
- BLAYA C. (soumis), « Cyberviolence parmi les lycéens français : étude du lien avec la victimation ordinaire et le climat scolaire », *Déviances et Société*.
- BLAYA C., 2015, « La cyberviolence doit-elle être prise au sérieux par les équipes éducatives ? Exploration du lien entre la cyberviolence et le climat scolaire », *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, n° 33, p. 69-91.
- BLAYA C., 2013, *Les ados dans le cyberespace : prises de risques et cyberviolence*, Bruxelles, De Boeck.
- BLAYA C., 2010, "Cyberbullying and Happy Slapping in France: a Case Study in Bordeaux" in MORA-MERCHÁN J., JÄGER T. (Eds), *Cyberbullying: a cross national comparison*, Landau, Verlag Empirische Pädagogik, p. 55-68.
- CREDOC, 2013, *La diffusion des technologies de l'information et de la communication dans la société française*, Paris, ARCEP, CGIEP : www.arcep.fr/uploads/tx_gspublication/rapport-CREDOC_2013-dec2013.pdf
- CROSS D., SHAW T., HEARN L., EPSTEIN M., MONKS H., LESTER L., THOMAS L., 2009, *Australian Covert Bullying Prevalence Study (ACBPS)*, Child Health Promotion Research Centre, Edith Cowan University, Perth: docs.education.gov.au/system/files/doc/other/australian_covert_bullying_prevalence_study_executive_summary.pdf
- COHEN J., FREIBERG J. A., 2013, *School Climate and Bullying Prevention*, National School Climate Center : www.schoolclimate.org/publications/documents/sc-brief-bully-prevention.pdf
- COHEN J., MCCABE L., MICHELLI N. M., PICHERAL T., 2009, "School climate: Research, Policy, Practice and Teacher Education", *Teachers College Record*, n° 111, p. 180-193.
- DEBARBIEUX E., 2008, *Les dix commandements de la lutte contre la violence à l'école*, Paris, Odile Jacob.
- DEBARBIEUX E., ANTON N., ASTOR R. A., BENBENISHTY R., BISSON-VAIVRE C., COHEN J., 2012, *Le « Climat scolaire » : définition, effets et conditions d'amélioration*, rapport au comité scientifique de la direction de l'enseignement scolaire, MEN-DEGESCO, Observatoire International de la Violence à l'École, Paris, France.
- DEMPSEY A. G., SULKOWSKI M. L., NICHOLS R., STORCH E. A., 2010, "Differences Between Peer Victimization In Cyber And Physical Settings And Associated Psychosocial Adjustment", *Early Adolescence, Psychology in the Schools*, vol. 46, n° 10, p. 962-972.
- EDEN S., HEIMAN T., OLENIK-SHEMESH D., 2010, "Teachers' perceptions, Beliefs and Concerns about Cyberbullying", *British Journal of Educational Technology*, vol. 44, n° 6, p. 1036-1052.
- GENDRON P. B., WILLIAMS K. R., GUERRA N. G., 2011, "An Analysis of Bullying Among Students Within Schools: Estimating the Effects of Individual Normative Beliefs, Self-Esteem, and School Climate", *Journal of School Violence*, vol.10, n° 2, p.150-164.
- GIBSON, 1984, *Neuromancer*, New York, Ace Books.
- GOTTFREDSON D., 2001, *Schools and delinquency*, Cambridge, University Press.
- GRADINGER P., STROHMEIER D., SPIEL C., 2009, "Traditional Bullying and Cyberbullying: Identification of Risk Groups for Adjustment Problems", *Journal of Psychology*, vol. 217, n° 4, p. 205-213.
- GREGORY A., CORNELL D., FAN X., SHERAS P. L., SHIH T., HUANG F., 2010, "Authoritative school discipline: High school practices associated with lower student bullying and victimization", *Journal of Educational Psychology*, vol. 102, p. 483-496.
- GRIFFITH J., 1999, "School Climate as "Social Order" and "Social Action": A Multi-level Analysis of Public Elementary School Student Perceptions", *Social Psychology of Education*, n° 2, p. 339-369.
- HAWKER D. S., BOULTON M. J., 2000, "Twenty Years' Research on Peer Victimization and Psychosocial Maladjustment: A Meta-Analytic Review of Cross-sectional Studies", *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 41, n° 4, p. 441-455.

- HINDUJA S., PATCHIN J. W., 2009, *Bullying Beyond the Schoolyard: Preventing and Responding to Cyberbullying*, Thousand Oaks, Californie, Sage publications.
- HINDUJA S., PATCHIN J. W., 2012, *School Climate 2.0: Preventing Cyberbullying and Sexting One Classroom*, Corwin Press, Inc.
- HOLFELD B., GRABE M., 2012, "An examination of the History, Prevalence, Characteristics and Reporting of Cyberbullying in the United States", in LI Q., CROSS D., SMITH P. K. (Eds.), *Bullying goes to the global village: Research on Cyberbullying from an International Perspective*, Chichester, Wiley-Blackwell.
- JANOSZ M., GEORGES P., PARENT S., 1998, « L'environnement socioéducatif à l'école secondaire : un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu », *Revue canadienne de psychoéducation*, vol. 27, n° 2, p. 285-306.
- JONES L. M., MITCHELL K. J., FINKELHOR D., 2013, "Online Harassment in Context: Trends From Three Youth Internet Safety Surveys (2000, 2005, 2010)", *Psychology of Violence*, vol. 3, n° 1, p. 53-69.
- JORDAN T., 1999, *Cyberpower: The Culture and Politics of Cyberspace and the Internet*, London, Routledge.
- JOSE P. J., KLJAKOVIC M., SCHEIB E., NOTTER O., 2011, "The Joint Development of Traditional Bullying and Victimization With Cyber Bullying and Victimization", in "Adolescence", *Journal of Research on Adolescence*, vol. 2, n° 2, p. 301-309.
- JUVONEN J., GROSS E. F., 2008, "Extending the school grounds? Bullying experiences in cyberspace", *Journal of School Health*, vol. 78, n° 9, p. 496-505.
- KOWALSKI R., GIUMETTI G., SCHROEDER A., LATTANER M., 2014, "Bullying in the Digital Age: A Critical Review And Meta-analysis of Cyberbullying Research Among Youth", *Psychological Bulletin*, vol. 140, n° 4, p. 1073-1137.
- LE BRETON D., 2008, *Cultures adolescentes : entre turbulence et construction de soi*, Paris, Autrement.
- LI Q., 2007, "Bullying in the New Playground: Research into Cyberbullying and Cyber Victimization", *Australasian Journal of Educational Technology*, vol. 23, n° 4, p. 435-454.
- LIVINGSTONE S., HADDON L., GÖRZIG A., ÓLAFSSON K., 2011, *Risks and safety on the internet: The perspective of European children. Full findings*, LSE, London, EU Kids Online.
- MARTENS B., DE VOS A., 2011, *Towards a Structural Embedding of ICT Safety and Responsibility in High School Education*, COST IS0801 2nd Workshop, Leuven University College, Department of Teacher Training, Antwerpen.
- MISHNA F., COOK C., SAINI M., WU M.-J., MACFADDEN R., 2009, *Interventions for Children, Youth, and Parents to Prevent and Reduce Cyber Abuse*, Campbell Collaboration.
- NOCENTINI A., CALMAESTRA J., SCHULTZE-KRUMBHOLZ A., SCHEITHAUER H., ORTEGA R., MENESINI E., 2010, "Cyberbullying: Labels, Behaviours and Definition in three European Countries", *Australian Journal of Guidance & Counselling*, vol. 20, n° 2, p. 129-142.
- OECD, 2012, *What makes schools successful. PISA Results*, vol. 4, OECD.
- OLENIK-SHEMESH D., HEIMAN T., EDEN S., 2012, "Cyberbullying victimization in adolescence: The Relationships with Loneliness and Depressive Mood", *Emotional Behavioral Difficulties Journal*, vol. 17, n° 3-4, p. 361-374.
- OLWEUS D., 1999, "Norway" in SMITH P. K., MORITA Y., JUNGER-TAS J., OLWEUS D., CATALANO R., SMITH P., SLEE P. (dir), *The Nature of School Bullying: A cross-national perspective*, London, UK, Routledge, p. 28-48.
- PATCHIN J. W., HINDUJA S., 2010, "Cyberbullying and Self Esteem", *Journal of School Health*, n° 80, p. 614-621.
- PATCHIN J., HINDUJA S., 2006, "Bullies Move beyond the Schoolyard: A Preliminary Look at Cyberbullying", *Youth Violence and Juvenile Justice*, vol. 4, n° 2, p. 148-169.
- RASKAUSKAS J., STOLTZ A. D., 2007, "Involvement in traditional and electronic bullying among adolescents", *Developmental Psychology*, vol. 43, n° 3, p. 564-75.
- SCHULTZE-KRUMBHOLZ A., SCHEITHAUER H., 2009, "Social Behavioral Correlates of Cyberbullying in a German Student Sample", *Zeitschrift für Psychologie/Journal of Psychology*, vol. 217, n° 4, p. 224-226.
- SLEE P. T., LAWSON M. J., RUSSELL A., ASKELL-WILLIAMS H., DIX K. L., OWENS L., SKRZYPIEC G., SPEARS B., 2009, *KidsMatter Primary Evaluation Final Report*, Centre for Analysis of Educational Futures, Flinders University of South Australia.
- SMITH P. K., MAHDAVI J., CARVALHO M., FISHER S., RUSSELL S., TIPPETT N., 2008, "Cyberbullying: Its Nature and Impact in Secondary School Pupils", *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, vol. 49, n° 4, p. 376-385.

- SPEARS B., CAMPBELL M., TANGEN D., SLEE P., CROSS D., 2015, « La connaissance et la compréhension des conséquences du cyberharcèlement sur le climat scolaire chez les futurs enseignants en Australie », in BLAYA C. (Ed.), *Cyberviolence et école, Les Dossiers des sciences de l'Éducation*, n° 33.
- STEFFGEN G., KÖNIG A., PFETSCH J., EWEN N., 2010, « Interdire pour prévenir ? Les effets de l'interdiction d'utiliser le téléphone mobile pour lutter contre le cyber-bullying. Une expérience au Luxembourg », in BLAYA C. (dir), *Violence à l'école : recherches et interventions*, Revue d'Éducation Comparée, Paris, L'Harmattan.
- TNS-SOFRES-UNAF, 2011, *L'usage des réseaux sociaux chez les 8-17 ans*, rapport d'étude : www.tns-sofres.com/sites/default/files/2011.07.04-reseaux-sociaux.pdf
- TOKUNAGA R. S., 2010, "Following you Home from School : a Critical Review and Synthesis of Research on Cyberbullying Victimization", *Computers in human behavior*, n° 26, p. 277-287.
- TWYMAN K., SAYLOR C., TAYLOR L. A., COMEAUX C., 2010, "Comparing Children and Adolescents Engaged in Cyberbullying to Matched Peers", *Cyberpsychology, behavior and social networking*, vol. 13, n° 2, p. 195-199.
- VANDEBOSCH H., VAN CLEEMPUT K., 2008, "Defining Cyber Bullying", *Cyberpsychology*, p. 1-10.
- VELICU A., BLAYA C., 2014, « School Mediation », in SMAHEL D., 2014, *The meaning of Online Problematic Situations for Children, Results of Qualitative Cross-cultural Investigation in nine European Countries* : www.eukidsonline.net
- WILLARD N., 2007, *Educator's Guide to Cyberbullying Cyberthreats and Sexting* : www.arkansased.gov/public/userfiles/Learning_Services/Technology_Initiatives/Cyber_Safety/educatorsguide.pdf
- WILLIAMS K. R., GUERRA N. G., 2007, "Prevalence and predictors of internet bullying", *Journal of Adolescent Health*, n° 41, p. 14-21.
- WOLAK J., MITCHELL K. J., FINKELHOR D., 2006, *Online Victimization: Five Years Later*, National Center for Missing & Exploited Children.
- WOLAK J., MITCHELL K. J., FINKELHOR D., 2007, "Does Online Harassment Constitute Bullying? An Exploration of Online Harassment by Known Peers and Online-Only Contacts", *Journal of Adolescent Health*, vol. 41, n° 6, p. 51-58.
- YBARRA M. L., DIENER-WEST M., LEAF P. J., 2007, "Examining the overlap in Internet Harassment and School Bullying: Implications for School Intervention", *Journal of Adolescent Health*, vol. 41, n° 6, suppl. 1, p. 42-50.
- ZHANG A. T., LAND L. P. W., DICK G., 2010, "Key Influences of Cyberbullying for University Students", *PACIS 2010 Proceedings*, n° 83.

