

Marie-Claude Auclair

**Recension des écrits sur les interventions efficaces pour prévenir et contrer la
cyberintimidation à l'école primaire**

Essai
présenté
à la Faculté des sciences de l'éducation
de l'Université Laval
pour l'obtention
du grade M. Ps. éd.

Département des fondements et pratiques en éducation
Programme de maîtrise en psychoéducation
FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION
UNIVERSITÉ LAVAL

Juillet 2017

© Marie-Claude Auclair, 2017

Résumé

Depuis l'entrée en vigueur de la loi 56 en 2012, les directions d'écoles sont dans l'obligation d'intervenir afin d'offrir un milieu scolaire sain et sécuritaire aux élèves. En collaboration avec les parents et tous les acteurs du milieu de vie des élèves, elles sont responsables de mettre sur pied un protocole pour prévenir et contrer la violence sous toutes ses formes, dont la cyberintimidation. Les intervenants scolaires sont tenus d'établir ce protocole en tenant compte des données basées sur les recherches scientifiques actuelles. Étant donné l'évolution rapide de la technologie informatique et des réseaux sociaux, les données concernant les interventions pour prévenir et contrer la cyberintimidation sont en constante évolution. Le présent essai vise à établir un bilan des connaissances concernant les interventions efficaces relativement à la perspective de prévenir et contrer plus spécifiquement le phénomène de la cyberintimidation dans les écoles primaires. La cyberintimidation apparaît comme étant une variante contemporaine de l'intimidation traditionnelle. La majorité des études recensées ont des visées exploratoires. Elles soutiennent que le fait de transmettre des connaissances pertinentes à la cyberintimidation à l'ensemble des acteurs de l'environnement scolaire, y compris les élèves, tend à réduire sa prévalence.

Avant-propos

Le présent essai est dédié à mon frère qui a vécu de l'intimidation lors de sa scolarisation primaire et secondaire. Lorsqu'un enfant vit de l'intimidation, toute sa famille est touchée. Je tiens à remercier mes parents et mes frères pour leur soutien et leurs encouragements. Un merci exceptionnel à ma défunte mère, Claudette, qui a toujours cru en moi, en mes rêves et en mes capacités. Elle est source d'inspiration, de persévérance et de courage.

J'aimerais remercier également mon conjoint, Serge Ouellet. Par son soutien inconditionnel et sa confiance en moi, il m'a permis de persévérer et de réaliser ce travail.

Je tiens également à remercier madame Sonia Daigle, docteure en psychoéducation, qui m'a guidée et soutenue durant ce projet. Elle a permis d'organiser l'environnement pour optimiser mes conditions de travail.

Un remerciement spécial à madame Nathalie Voyer. Grâce à sa confiance, à ses croyances éducatives et à son ouverture, cette aventure professionnelle a été possible.

Finalement, j'aimerais exprimer ma gratitude à mesdames Katie Royer et Karine Nadeau pour leur aide, leur écoute, leur dévouement et leur compréhension. Leur amitié, leur empathie et leur sens de l'humour m'ont permis de persévérer à travers les nombreux défis et obstacles rencontrés lors des dernières années.

Table des matières

Résumé	ii
Avant-propos	iii
Liste des figures et des tableaux	v
Liste des abréviations.....	vi
Chapitre 1 - Problématique	1
1.1 Introduction.....	1
1.2 Orientations ministérielles	2
1.3 Portrait de situation de la cyberintimidation	4
1.3.1 Caractéristiques des élèves victimes	5
1.3.1.1 Genre	6
1.3.1.2 Image corporelle et estime de soi	7
1.3.1.3 Âge.....	8
1.3.1.4 Dénonciation.....	8
1.3.1.5 Nombre d'heures sur Internet.....	9
1.3.2 Caractéristiques des élèves agresseurs	10
1.4 Question de recherche et choix méthodologique	12
1.5 Pertinences sociale et scientifique.....	12
Chapitre 2 - Cadre conceptuel	15
2.1 Modèle écologique.....	15
2.2 Définition de la cyberintimidation	17
2.3 Démarche documentaire	20
Chapitre 3 - Interventions efficaces pour prévenir et contrer la cyberintimidation....	22
3.1 Ontosystème : stratégies auprès des élèves.....	22
3.1.1 Développer les connaissances	22
3.1.2 Développer des aptitudes personnelles.....	25
3.1.3 Utiliser des stratégies d'adaptation éprouvées	26
3.2 Microsystème : stratégies auprès des parents et de la famille élargie.....	26
3.3 Méso-système : stratégies auprès des acteurs du milieu scolaire	27
3.3.1 Champs d'interventions prioritaires	27
3.3.2 Formation des enseignants et du personnel de l'école	31
3.4 Exosystème : stratégies au niveau de l'interrelation entre différents systèmes	35
3.5 Macrosystème : stratégies au niveau sociétal	36
Chapitre 4 - Discussion.....	39
4.1 Caractéristiques des publications recensées.....	39
4.1.1 Devis qualitatifs	44
4.1.2 Devis quantitatifs	44
4.2 Interventions jugées efficaces	45
Chapitre 5 - Conclusion	47
5.1 Ce que la littérature révèle	47
5.2 Retombées pour l'intervention psychoéducatrice	49
5.3 Limites et voies de recherche	50
Références.....	52
Annexe A : Structure du réseau de soutien et d'accompagnement.....	57
Annexe B : Synthèse de la démarche documentaire.....	58

Liste des figures et des tableaux

Figure 1 : Retranscription d'un modèle écosystémique appliqué au développement de la violence à l'école adapté de Bronfenbrenner (1979) par Beaumont (2009)	1
Tableau 1 : Les étapes du modèle Prévention-Éducation-Sanctions-Suivis	4
Tableau 2 : Caractéristiques des publications recensées	40

Liste des abréviations

MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
OBQ	Olweus Bullying Questionnaire
OBVQ-R	Olweus Bully/Victim Questionnaire-Revised
OPPQ	Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec
PESS	Prévention-Éducation-Sanctions-Suivis
TIC	Technologies de l'Information et de la Communication

Chapitre 1 - Problématique

1.1 Introduction

La violence vécue par les enfants à l'école est un phénomène contemporain que confrontent les intervenants scolaires, les parents et les différents partenaires de l'école depuis plusieurs années. De nombreux adultes se souviennent encore avoir vécu une expérience personnelle d'intimidation lorsqu'ils fréquentaient eux-mêmes l'école. Le phénomène de l'intimidation est étudié de façon scientifique seulement depuis le début des années 1970 (Olweus, 1997). Il est difficile d'identifier exactement le moment où l'intimidation est devenue un problème de société. Par contre, nous pouvons plus facilement identifier les débuts de la cyberintimidation. L'utilisation d'un ordinateur personnel s'est répandue au cours des années 70. Au cours des années subséquentes, l'utilisation des médias sociaux et des jeux en ligne s'est propagée à travers le monde ; ils représentent de nouvelles façons de communiquer.

Selon Landstedt et Persson (2014), la technologie numérique a créé de nouvelles façons d'interagir, et c'est par le biais de ce réseau de communication que la cyberintimidation s'est manifestée. Les jeunes utilisent beaucoup ce mode de communication électronique et sont donc plus à risque de faire face à de la cyberintimidation. Les auteures définissent la cyberintimidation comme du harcèlement à l'aide d'un support électronique, utilisé pour menacer ou blesser une personne et lui infliger peur et humiliation. Elles affirment que certains aspects de la cyberintimidation sont semblables à ceux de l'intimidation, tout en soulignant des différences importantes. Premièrement, les victimes de la cyberintimidation ne sont jamais tranquilles, le harcèlement peut les atteindre presque partout. Deuxièmement, contrairement à l'intimidation, la cyberintimidation n'a pas besoin d'être répétée, car une seule publication peut être réaffichée et transmise. Troisièmement, la communication électronique permet au cyberintimidateur de conserver l'anonymat. Quatrièmement, ce dernier n'est pas témoin *en direct* des réactions de la victime, ce qui peut entraîner un accroissement de la violence. Cinquièmement, la violence faite par l'intermédiaire des outils électroniques peut se faire à la maison, mais les répercussions peuvent se faire sentir à l'école.

1.2 Orientations ministérielles

Dans son plan d'action pour prévenir et contrer la violence à l'école 2008-2011, le Vérificateur général du Québec se préoccupe de la violence dans les écoles secondaires. Il recommande de mieux connaître le portrait de la violence dans les écoles, d'assurer des interventions efficaces et d'évaluer les effets de ces actions (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2008). En 2009a, le MELS lance un plan d'action national pour prévenir et gérer la violence. Il s'articule autour de quatre grands axes d'intervention, soit : 1) la prévention et le traitement; 2) la concertation et la formation; 3) la recherche et la documentation; et 4) le suivi et l'évaluation.

Dans le but de soutenir les orientations des commissions scolaires visant à implanter le nouveau plan d'action contre la violence, le MELS nomme des agents de soutien régionaux responsables de former des groupes-relais dans les onze régions administratives de la province de Québec. Chaque commission scolaire est tenue de nommer un agent de soutien local. Cet agent participe à des rencontres régionales et reçoit de la formation et de l'accompagnement offert par les agents de soutien régionaux (voir annexe A). Ces derniers mettent en ligne des outils de référence sur le site du Ministère et diffusent un relevé des ressources existantes pour soutenir le milieu scolaire. Le MELS publie également un bulletin semestriel sur l'intimidation, un relevé des pratiques et des programmes efficaces pour contrer la violence et l'intimidation. Enfin, il attribue une enveloppe budgétaire à chaque commission scolaire afin d'offrir un soutien financier récurrent destiné à mettre en place un service d'accompagnement des élèves suspendus ou expulsés suite à des gestes de violence ou d'intimidation, y compris la cyberintimidation.

En 2012, le Gouvernement du Québec met en place le projet de Loi 56. Ce projet de loi a principalement pour objet de prévenir et contrer la violence à l'endroit d'un élève, d'un enseignant et de tout autre membre du personnel de l'école (MELS, 2012). Il apporte certaines modifications à la *Loi sur l'instruction publique* et à la *Loi sur l'enseignement privé*. Dans ces documents législatifs, les devoirs et les responsabilités de tous les acteurs concernés sont précisés (l'élève, le conseil d'établissement, le directeur et les membres du

personnel de l'école, la commission scolaire, le ministre et le gouvernement). Le Parlement oblige les commissions scolaires à veiller à ce que toutes leurs écoles offrent un milieu d'apprentissage sain et sécuritaire. Tous les établissements scolaires doivent mettre en œuvre un plan de lutte contre l'intimidation et la violence. Le projet de loi 56 stipule que chaque élève doit pouvoir développer son plein potentiel, et ce, sans subir d'intimidation ou de violence. Il définit l'intimidation dans les termes suivants : « 1.1° tout comportement, parole, acte ou geste, y compris la cyberintimidation, exprimée directement ou indirectement, notamment par l'intermédiaire de médias sociaux, ayant pour but de léser, blesser, opprimer ou ostraciser (Loi de l'instruction publique, article 13) ».

À l'intérieur de ce projet de loi, les exigences que doit contenir le plan de lutte contre l'intimidation et la violence, que le ministre peut prescrire par règlement, sont décrites. Les voici :

- 1° une analyse de la situation de l'école au regard des actes d'intimidation et de violence ;
- 2° les mesures de prévention visant à contrer toute forme d'intimidation ou de violence ;
- 3° les modalités applicables pour effectuer un signalement ou pour formuler une plainte concernant un acte d'intimidation ou de violence et, de façon plus particulière, celles applicables pour dénoncer une utilisation de médias sociaux à des fins de *cyberintimidation* ;
- 4° les actions qui doivent être prises lorsqu'un acte d'intimidation ou de violence est constaté par un élève, un enseignant, un autre membre du personnel de l'école ou par quelque autre personne ;
- 5° les mesures visant à assurer la confidentialité de tout signalement et de toute plainte concernant un acte d'intimidation ou de violence ;
- 6° les mesures de soutien ou d'encadrement offertes à un élève, à un enseignant ou à quelque autre personne victime d'un acte d'intimidation ou de violence ainsi que celles offertes à l'auteur d'un tel acte ;
- 7° les sanctions disciplinaires applicables spécifiquement au regard des actes d'intimidation ou de violence selon la gravité ou le caractère répétitif de ces actes ;
- 8° le suivi qui doit être donné à tout signalement et à toute plainte concernant un acte d'intimidation ou de violence (projet de loi n° 56, Loi de l'instruction publique, article 75.1.).

Par ailleurs, toutes les commissions scolaires doivent produire un plan stratégique. Ce document écrit contient les principaux objectifs de l'organisation et les moyens pour les atteindre. En lien avec ce plan, toutes les écoles rédigent une convention de gestion et de réussite éducative. Ce document correspond à une entente entre la commission scolaire et l'école pour établir les modalités fixées en vue d'atteindre les objectifs mesurables prévus à la convention de partenariat convenue entre la commission scolaire et le MELS (2009b). De ce fait, chaque directeur d'école est responsable de rédiger un protocole pour prévenir et contrer la violence et l'intimidation dans son école. Il élabore ce plan de lutte avec la participation des membres du personnel de l'école. Ce protocole doit être présenté au conseil d'établissement de l'école où siègent des parents élus, afin qu'il soit connu et approuvé. Il est ultérieurement présenté à tout le personnel de l'école. Les règles de conduite sont ensuite présentées aux élèves. Le directeur d'école doit également désigner une personne, membre du personnel de l'école, qui sera responsable de coordonner les travaux d'une équipe constituée en vue d'actualiser ce protocole. La plupart du temps, ce protocole est disponible sur le site Internet de l'école.

1.3 Portrait de situation de la cyberintimidation

En 2015, DePaolis et Williford ont mené une étude auprès des élèves de la 3^e à la 5^e année du primaire. Leurs résultats suggèrent qu'un nombre important de ces élèves est victime de cyberintimidation. Par contre, seulement 54% des élèves cyberintimidés de cet échantillon ont signalé leur victimisation à une tierce personne. La majorité d'entre eux l'a confiée à des amis ou à des parents plutôt qu'à des enseignants ou à d'autres membres du personnel de l'école. Ainsi, bien que les recherches antérieures aient rarement porté sur ce groupe d'âge, les enfants d'âge scolaire, même âgés de moins de 10 ans, ne sont pas à l'abri d'être victimes de la cyberintimidation et peuvent rencontrer des obstacles semblables à ceux des jeunes plus âgés.

L'anonymat associé à la cyberintimidation complexifie la dénonciation de l'agression subie. Sur 17,7% des participants qui ont signalé être victimes de cyberintimidation, environ le tiers (38%) connaissaient l'identité de leurs agresseurs. Si la

victime ne connaît pas l'identité de son agresseur, elle est peut-être moins susceptible de signaler ces incidents à d'autres, ce qui peut expliquer en partie le nombre de jeunes dans la présente étude qui n'ont signalé leur victimisation à personne. Il importe de noter que la majorité des cybervictimes ont rapporté que l'intimidation s'est produite par le biais de jeux en ligne. Près de la moitié des élèves qui ont signalé la cyberintimidation à d'autres personnes ont déclaré que cette mesure ne changeait rien et que le phénomène perdurait ; de plus, 11% d'entre eux mentionnaient que la situation s'aggravait. Il y a lieu de considérer qu'une grande partie des élèves de cette étude ont signalé l'incident uniquement à un pair. Il est probable que les pairs ne savent pas comment réagir ni comment raconter la situation à un adulte. Des recherches plus approfondies permettraient d'étudier les réponses spécifiques de pairs et d'adultes, en particulier les parents, lorsqu'ils sont informés d'un cyberincident (DePaolis et Williford, 2015).

Patchin et Hinduja (2015), chercheurs et codirecteurs du Cyberbullying Research Center, ont effectué un sondage officiel auprès de plus de 4 400 élèves âgés entre 11 et 18 ans. Lors de ce sondage, 20% des élèves interrogés ont indiqué qu'ils avaient été victimes de cyberintimidation à un moment ou l'autre au cours de leur vie.

1.3.1 Caractéristiques des élèves victimes. Le MELS (2009a) décrit certaines caractéristiques des élèves potentiellement victimes d'intimidation et de cyberintimidation. Ces caractéristiques personnelles représentent un ensemble de facteurs de risque. Il établit que les victimes sont des élèves qui semblent être plus sensibles, plus gênés ou réservés que les autres. Il ajoute que ces élèves sont perçus comme différents de l'ensemble de leurs groupes de pairs. Ils présentent des attitudes ou des traits physiques particuliers ; ils font partie d'un groupe culturel distinctif; ils ont un handicap physique ou intellectuel ; ils éprouvent des difficultés scolaires. Ils peuvent également présenter des comportements de soumission ou de passivité ou être portés à se retirer lorsqu'ils vivent un conflit. Ils ont peu d'amis intimes à l'école. Ils sont accaparants et recherchent la proximité auprès de l'adulte. Ils affichent différents malaises corporels (blessures, douleurs, maux de tête ou de ventre). Ils arrivent en classe avec des vêtements déchirés et des objets abîmés. Ils se montrent attristés, déprimés ou malheureux. Ils sont démotivés à l'égard des travaux scolaires, ils

affichent une baisse des résultats scolaires, ils ont une humeur variable et ressentent divers sentiments : colère, peur, honte, doute, sentiment de culpabilité, etc. Le MELS mentionne également que ces élèves semblent parfois se complaire dans un rôle de victimes, entretiennent des idées suicidaires ou présentent des comportements violents.

D'autres études démontrent que les enfants qui ont déclaré avoir été victimes de cyberintimidation étaient beaucoup plus susceptibles d'être également victimes d'intimidation traditionnelle par rapport aux enfants qui n'ont pas fait l'objet de cybercriminalité (DePaolis, 2016 ; DePaolis et Williford, 2015 ; Hinduja et Patchin, 2015b ; Monks, Robinson et Worlidge, 2012 ; Olweus, 2012).

1.3.1.1 Genre. En ce qui concerne le genre des élèves, les études ne révèlent pas toutes les mêmes informations. Certaines attribuent une différence entre les genres ; d'autres, non. Pour Elledge, Williford, Boulton, DePaolis, Little et Salmivalli (2013), Landstedt et Persson (2014) et Monks et al. (2012), il n'y avait pas de différences significatives entre les sexes dans le rôle joué par l'intimidation ou la cyberintimidation. Par contre, Cassidy, Faucher et Jackson (2013) considèrent que l'émergence de la cyberintimidation révèle que les filles peuvent être davantage impliquées à la fois comme des victimes et des agresseurs que ce que l'on croyait auparavant dans les études traditionnelles sur l'intimidation. Pour leur part, Monks et al. (2012) reconnaissent qu'il existe des différences entre les sexes pour les enfants entre 7 et 11 ans dans les types de cyberintimidation et d'intimidation. Les filles risquent davantage d'être victimes d'intimidation en ligne (courriels désagréables via messagerie instantanée) et les garçons par téléphone mobile (messages texte). Il est possible que cette constatation se rapporte à l'utilisation différente des technologies de l'information et de la communication (TIC) par les garçons et les filles. Ils émettent l'hypothèse selon laquelle les filles seraient plus susceptibles que les garçons d'utiliser Internet pour communiquer, alors que les garçons utiliseraient davantage les téléphones portables. Pour leur part, DePaolis et Williford (2015) démontrent que, chez les élèves de la troisième à la cinquième année, les garçons étaient significativement plus susceptibles d'être victimes d'agression par des jeux en ligne que les

filles. Toutefois, leurs travaux de recherche n'ont relevé aucune différence de genre en référence au nombre total des victimes de la cyberintimidation.

Dans le cadre d'une méta-analyse sur les facteurs de risque de la cyberintimidation, Guo (2016) identifie les profils généraux des cyberintimidateurs et des cybervictimes. La cybervictime serait caractérisée par les dimensions suivantes: (1) être une femme; (2) faire l'expérience de la victimisation hors ligne; (3) démontrer des niveaux élevés de dépression, d'impuissance, de stress ou de solitude; (4) s'engager dans des activités fréquentes sur Internet; (5) intimider d'autres personnes hors ligne; (6) être impliquée dans une série de comportements problématiques; (7) posséder des traits de personnalité antisociale; (8) avoir une faible estime de soi; (9) posséder des croyances ou des attitudes relativement positives à l'égard de l'agression; (10) vivre dans une famille ayant un environnement négatif; (11) avoir une attitude moins engagée sur le plan scolaire; et (12) être notablement rejetée et isolée par les pairs. Or, de l'avis de Von Marées et Petermann (2012), le meilleur facteur de risque de la cyberintimidation serait la cybervictimisation. En bref, les élèves agissant comme intimidateurs courent un risque élevé d'être victimes de cyberintimidation, alors que les cyberintimidés deviennent souvent des cyberintimidateurs.

Selon l'étude de Erreygers, Pabian, Vandebosch, et Baillien (2016) impliquant 519 élèves du primaire (de 9 à 11 ans) et 1814 élèves du secondaire (de 12 à 16 ans), il n'y avait pas de différences entre les genres relativement aux mesures d'assistance offertes par les intervenants aux victimes de la cyberintimidation.

1.3.1.2 Image corporelle et estime de soi. Olenik-Shemesh et Heiman (2014) ont mené une étude auprès d'enfants d'âge primaire de 10-12 ans. Ils exposent les différences trouvées entre les cybervictimes et les non-cybervictimes, et ce, entre toutes les variables examinées. Les enfants victimes de cyberintimidation ont des niveaux de soutien social, d'estime de soi et de bien-être personnels nettement inférieurs et un niveau plus élevé de solitude ressentie que les enfants qui ne sont pas des cybervictimes.

1.3.1.3 Âge. Monks et al. (2012) soutiennent avoir établi des liens significatifs entre la participation à l'intimidation/cyberintimidation et le groupe d'âge. En ce qui concerne l'intimidation traditionnelle, les élèves plus jeunes étaient plus susceptibles que les élèves plus âgés de déclarer être victimes d'intimidation traditionnelle et d'avoir été victimes d'intimidation physique. Les élèves plus âgés ont déclaré être victimes d'un nombre significativement plus élevé de cyberintimidation que les élèves plus jeunes. Cependant, ils n'ont pas constaté de différences significatives au niveau de groupe d'âge en ce qui concerne l'implication dans la cyberintimidation comme agresseurs. Cela peut s'expliquer par le fait que seul un petit nombre d'élèves déclarent avoir fait l'objet d'une cyberintimidation au sein de cet échantillon ; de plus, en raison de la taille de l'échantillon, il n'a pas été possible de comparer les deux groupes d'âge. Quant à Elledge et al. (2013), ils déclarent n'avoir trouvé aucune preuve que les effets individuels ou contextuels étaient conditionnels à l'âge.

De plus, il semble qu'avec l'âge, les élèves se sentent plus réticents à aider les cybervictimes. Ils émettent l'hypothèse que les élèves plus âgés seraient plus soucieux du jugement que leurs pairs portent sur leurs comportements (Erreygers et al., 2016).

1.3.1.4 Dénonciation. Un obstacle qui empêche les enfants de dire qu'ils sont victimes de cyberintimidation est lié au fait qu'ils ne connaissent pas leur agresseur. À ce sujet, DePaolis et Williford (2015) ont constaté que seulement la moitié des enfants victimes de cyberintimidation de leur étude ont déclaré qu'ils connaissaient l'identité de leur cyberintimidateur. La majorité des victimes de cyberintimidation ont déclaré avoir été intimidées lorsqu'elles jouaient sur Internet avec des jeux en ligne.

Baas, De Jong et Drossaert, (2013) ont exploré les points de vue des enfants sur le problème de la cyberintimidation. Vingt-huit (28) enfants, âgés de 11 à 12 ans et provenant de quatre écoles primaires, ont participé pendant six semaines, à des ateliers de discussion. Dans chaque école, un groupe de sept enfants a été formé avec un nombre similaire de garçons (15) et de filles (13). Un des aspects évalués dans cette recherche était la

dénonciation et la recherche d'aide. Les résultats démontrent que les victimes ont du mal à demander de l'aide. La raison de leur réticence est qu'elles ont honte d'être intimidées. Deux aspects de ces sentiments de honte ont été identifiés. Tout d'abord, il est difficile pour les enfants d'admettre qu'ils ne sont pas aimés par leurs pairs, ce qui nuirait à leur estime de soi et à l'image que les autres ont d'eux. Deuxièmement, les victimes peuvent se sentir partiellement responsables de l'intimidation, parce qu'elles avaient elles-mêmes décidé d'être en ligne. Elles ont souvent été incitées par leurs parents de ne pas aller sur Internet ; elles s'attendent donc à des réactions comme «je te l'avais dit ». Une autre raison de ne pas demander de l'aide est que les victimes peuvent avoir peur des conséquences de la dénonciation. Elles ont peur de se confier à leur enseignant, car celui-ci pourrait discuter de ce problème en groupe, ce qui peut entraîner des effets néfastes. Également, se confier à leurs parents peut susciter des initiatives parentales que les victimes redoutent : des réprimandes liées à l'usage d'Internet, des échanges avec leurs enseignants, des contacts avec les parents du cyberintimdateur, etc.

1.3.1.5 Nombre d'heures sur Internet. Guo (2016) identifie un des facteurs de risque communs aux cyberintimdateurs et aux cybervictimes, soit le fait de se livrer fréquemment à des activités sur Internet.

En conclusion, les caractéristiques relatives à l'âge et au genre des victimes de la cyberintimidation sont particulièrement importantes. DePaolis (2016) propose de tenir compte de ces deux facteurs. Afin de développer des stratégies d'intervention appropriées, elle souligne l'importance d'examiner comment la cyberintimidation affecte les enfants de l'école primaire tardive. Si des différences existent selon le genre, comme certains chercheurs le démontrent, une programmation spécifique à cet indicateur devrait guider l'élaboration d'un programme d'intervention.

Ainsi, selon les différentes recherches, les caractéristiques individuelles qui augmentent la propension d'un élève de subir de la cyberintimidation sont variées et

distinctes. Maintenant, quelles sont les différentes caractéristiques personnelles des élèves qui posent des gestes de cyberintimidation ?

1.3.2 Caractéristiques des élèves agresseurs. Le MELS (2009a) souligne que les élèves auteurs d'intimidation éprouvent un grand besoin de dominer leurs pairs, d'avoir une forme d'ascendance sur eux. Ces élèves peuvent manquer d'habiletés relationnelles, comme ne pas savoir se faire accepter dans un groupe. Ils peuvent également croire que l'intimidation est une bonne façon de régler un conflit. Ils peuvent manquer d'empathie et de compassion, avoir de la difficulté à s'affirmer ou réagir impulsivement aux situations. Ils peuvent également donner une fausse image de confiance en soi.

D'une part, Von Marées et Petermann (2012) démontrent que les élèves impliqués comme cyberintimidateurs ont un risque élevé d'être éventuellement des cybervictimes, alors que les cybervictimes deviennent souvent des cyberintimidateurs, ce qui représenterait un facteur de risque fiable. D'autre part, sur la base de trois études différentes, Cassidy et al. (2013) déclarent que les connaissances reliées aux cyberintimidateurs sont moins élaborées que celles sur les victimes. Kowalski, Limber et Agatston (2012) rapportent que certains cyberintimidateurs déclarent se sentir agressifs, vindicatifs, heureux, tandis que d'autres ressentent de la culpabilité et du regret. Les élèves qui posent des gestes de cyberintimidation déclarent être plus susceptibles de participer à des comportements délinquants et de faire usage de substances illicites (Hinduja et Patchin, 2008; Ybarra et Mitchell, 2004) et ils ont aussi plus tendance à être victimes d'intimidation traditionnelle hors ligne, d'avoir des comportements problématiques, de faire usage du tabac. Ils semblent également moins engagés à l'école ; ils affirment prendre plus d'alcool et ils auraient des comportements plus agressifs (Patchin et Hinduja, 2012). D'autres données ont associé la cyberintimidation à un comportement hyperactif, à des problèmes de comportement et à un comportement moins prosocial que les enfants du même âge. Campbell, Slee, Spears, Butler et Kift (2013) tentent de combler une lacune dans la littérature de recherche en examinant les perceptions des cyberintimidateurs sur l'impact de leur comportement et de leur santé mentale. La majorité des 3112 élèves cyberintimidateurs interrogés ne percevaient pas que leurs comportements étaient graves ou qu'ils pouvaient avoir des

répercussions sur la victime. Ces chercheurs ont trouvé que les cyberintimidateurs avaient des taux plus élevés de difficultés sociales, de stress, de dépression et d'anxiété que les jeunes non impliqués dans le harcèlement. Bien que ces études montrent une relation entre la cyberintimidation et d'autres comportements problématiques, elles signalent également que l'élève qui cyberintimide peut aussi être le jeune *ordinaire*, c'est-à-dire un élève sans problèmes de comportement identifiés, qui n'appartient pas à un groupe marginalisé ou qui n'a pas de difficultés scolaires (Cassidy, Jackson et Brown, 2009; Kowalski et al., 2012; Patchin et Hinduja, 2012). Finalement, Cassidy et al. (2013) suggèrent que les cyberintimidateurs sont de toutes les appartenances sociales. Ils peuvent être de *bons* ou de *mauvais* élèves. De plus, les cyberintimidateurs proviennent souvent de groupes d'amis des victimes, en particulier chez les filles.

Dans le cadre d'une méta-analyse, Guo (2016) dresse le profil général du cyberintimidateur. Il est susceptible : a) d'être un homme âgé ; b) d'avoir été impliqué dans des comportements d'intimidation (hors-ligne) antérieurs ; c) de présenter des difficultés de comportement extériorisées ; d) de percevoir l'agression comme étant appropriée, rentable et moralement justifiée ; e) de s'engager dans des activités en ligne fréquentes ; f) d'avoir fait l'expérience d'intimidation comme victime (hors-ligne) ; g) de rapporter une variété de symptômes internalisés ; h) d'avoir une personnalité antisociale ; i) de manquer de valeur morale, de remords ou d'empathie envers les autres ; j) de provenir d'une famille où les parents exercent une surveillance parentale minimale ou qui présentent des conflits conjugaux importants ; k) d'évoluer dans un climat scolaire négatif ; et l) d'avoir des difficultés relationnelles avec les autres, avec une tendance à la violence ou la déviance.

En somme, diverses caractéristiques personnelles d'un garçon ou d'une fille représentent un facteur de risque quant à la possibilité d'être une victime potentielle de la cyberintimidation. Par ailleurs, certaines recherches démontrent que le fait d'être un garçon ou une fille augmente cette possibilité ; d'autres, non. Toutefois, il a été démontré que garçons et filles recourent à des moyens électroniques distincts lorsqu'ils manifestent de la cyberintimidation. Enfin, le fait de pratiquer la cyberintimidation expose à en être soi-même une victime, tandis que le fait d'en être une victime prédispose à en faire soi-même

usage. Cette dernière constatation représenterait le meilleur facteur de risque de la cyberintimidation. La majorité des auteurs suggèrent qu'il faut tenir compte de ces facteurs afin de poursuivre les recherches quant aux interventions efficaces pour prévenir et contrer la cyberintimidation.

1.4 Question de recherche et choix méthodologique

Le présent essai s'intéresse au phénomène de la cyberintimidation en lien avec les interventions à préconiser dans le milieu scolaire pour la prévenir et la contrer. Compte tenu de l'ampleur de cette problématique et des exigences liées à la Loi 56, le phénomène de la cyberintimidation sera examiné sous l'angle de la question suivante : *Quelles sont les interventions efficaces pour prévenir et contrer la cyberintimidation à l'école primaire ?* Les résultats de cette recension visent à présenter une synthèse des meilleures pratiques pour prévenir et contrer la cyberintimidation dans les écoles primaires et offrir une démarche d'intervention inspirée du modèle écologique de Bronfenbrenner (1979, 1986).

1.5 Pertinences sociale et scientifique

Sur le plan social, le Gouvernement du Québec (2014) a voulu rappeler la priorité de la lutte contre l'intimidation en créant le symposium *Quand la recherche rencontre la pratique : des outils pour prévenir efficacement l'intimidation*. La cyberintimidation est une forme d'intimidation qui comporte des caractéristiques uniques, du fait qu'elle peut être manifestée en tout temps. De plus, un seul message sur Internet peut être répété, vu et commenté par un nombre infini de personnes (Landstedt et Persson, 2014). En lien avec ces caractéristiques, la cyberintimidation apparaît plus percutante, plus rapide et plus dévastatrice que l'intimidation traditionnelle. Les écoles sont de plus en plus confrontées à cette forme d'intimidation, même lorsque des incidents se produisent hors des terrains de l'école, et ce, en raison des perturbations importantes qu'elle crée dans l'environnement d'apprentissage.

De nombreux travaux de recherche démontrent que la cyberintimidation a des conséquences néfastes pour le développement des êtres humains en devenir (Cénat, Hébert, Blais, Lavoie, Guerrier et Derivois, 2014 ; Landstedt et Persson, 2014 ; Marczak et Coyne, 2010 ; Williford et DePaolis, 2016). Dès 2007, Hinduja et Patchin identifient un certain nombre de répercussions sur la réduction de la concentration, l'évitement scolaire, l'augmentation des absences, l'isolement, la baisse du rendement scolaire et la perception négative du climat scolaire. De plus, la recherche a révélé un lien entre la cyberintimidation et une faible estime de soi, des problèmes familiaux, des difficultés scolaires, la violence scolaire et divers comportements délinquants. Enfin, les jeunes victimes de cyberintimidation rapportent également avoir des pensées suicidaires. Par surcroît, il y a eu un certain nombre d'exemples aux États-Unis et à l'étranger où les jeunes victimes de cette violence finissent par se suicider (Hinduja et Patchin, 2007 ; Landstedt et Persson, 2014). De plus, la cyberintimidation fait l'objet d'une attention médiatique importante. D'une part, elle donne lieu à des poursuites civiles et pénales intentées contre un auteur et/ou une école (Marczak et Coyne, 2010). D'autre part, tous les acteurs d'une communauté peuvent y être confrontés, à titre de victimes, d'agresseurs ou de témoins. Les acteurs qui sont confrontés à cette problématique interagissent entre eux, quel que soit le système auquel ils sont rattachés.

Sur le plan scientifique, les recherches en lien avec la cyberintimidation sont en grande partie menées auprès des adolescents qui fréquentent l'école secondaire. Il n'y a pas beaucoup d'études qui étudient le phénomène de la cyberintimidation chez les enfants qui fréquentent l'école primaire, et ce, bien que 81,3 % des élèves de 10 ans et 100% de ceux qui sont âgés de 13 ans font déjà usage des réseaux sociaux (DePaolis et Williford, 2015; Giroux, Allard, Gagné, Belley, Hallahan Pilotte et Bouchard, 2012; Monks et al., 2012). De plus, selon Beaumont et Roy (2013), peu de recherches ont été effectuées sur les pratiques éducatives mises en place dans les écoles pour prévenir et contrer la cyberintimidation en lien avec les élèves de ce groupe d'âge.

Cassidy et al. (2013) mentionnent que la recherche doit également servir à éclairer les politiques gouvernementales et les interventions orientées vers la lutte contre la

cyberintimidation. Dans le même ordre d'idées, le Comité sénatorial permanent des droits de la personne (2012) conseille au gouvernement fédéral de travailler en concertation avec les provinces et territoires du Canada, afin d'appuyer les initiatives de recherche à long terme pour développer notre compréhension de la cyberintimidation et nous documenter sur les différences de genre, les facteurs de protection et de risque liés à la cyberintimidation et l'influence des technologies de l'information et des communications sur le développement socioaffectif des jeunes.

Cet essai est de nature à contribuer favorablement à l'établissement d'un état des connaissances actuelles relativement au phénomène de la cyberintimidation en contexte scolaire, plus spécifiquement dans le secteur primaire.

Chapitre 2 - Cadre conceptuel

Dans le présent chapitre, trois thèmes seront abordés. Tout d'abord, le cadre théorique. Pour cet essai, le modèle écologique de Bronfenbrenner (1979, 1986) a été retenu. Ensuite, les différentes définitions de la cyberintimidation qui découlent de la définition de l'intimidation de Olweus (1997) seront présentées. Et pour terminer, la démarche documentaire sera présentée.

2.1 Modèle écologique

Le modèle privilégié pour examiner le phénomène de la cyberintimidation est le modèle écologique de Bronfenbrenner (1979, 1986). Ce modèle du développement humain propose une analyse des observations d'un ensemble de structures écosystémiques qui sont imbriquées les unes dans les autres, interagissent entre elles et concourent au développement de l'enfant. Ce modèle étudie l'adaptation progressive et mutuelle entre l'individu qui grandit et les changements qui interviennent à l'intérieur de ses différents milieux de vie. Dans le contexte de cet essai, l'enfant est au centre de ce modèle qui est composé de six systèmes interactifs. D'abord, l'ontosystème. Ce système comprend l'ensemble des caractéristiques de l'enfant : ses compétences, habiletés, vulnérabilités et déficits innés ou acquis. Ensuite, le microsystème englobe l'enfant et les différents milieux de vie immédiats dans lesquels il interagit avec les autres. Il développe ainsi ses caractéristiques physiques et personnelles. Les activités, les relations interpersonnelles et l'ensemble des rôles constituent également des éléments inclus dans le microsystème (maison, garderie, parc, école, etc.). Puis, le mésosystème. Il renvoie aux interrelations entre l'enfant et les acteurs de ces milieux de vie ; par exemple, la communication entre les intervenants de la garderie et les parents de l'enfant. Trois autres systèmes sont distingués. L'exosystème qui fait référence à un ou plusieurs contextes qui ne concernent pas l'enfant directement, mais dans lequel les événements qui se produisent l'affectent, par exemple les relations amicales de ses parents ou leur vécu en milieu de travail. Le macrosystème, caractérisé par les influences culturelles diverses de la communauté qui interagissent avec l'ensemble des systèmes. Leur influence sur l'enfant est exercée par le biais des croyances

et idéologies dont les acteurs sociétaux font la promotion. En 1986, Bronfenbrenner propose le chronosystème. Ce système prend en compte l'influence des changements qui interviennent dans la trajectoire développementale de l'enfant ; il considère également les impacts des événements socioculturels qui surviennent dans ses environnements.

Beaumont (2009) adapte le modèle écologique de Bronfenbrenner (1979) et le transpose dans une perspective écosystémique, appliquée au développement des différents types de violence à l'école. Ce modèle représente le référentiel retenu pour étudier le phénomène de la cyberintimidation. Il est illustré par la Figure 1¹.

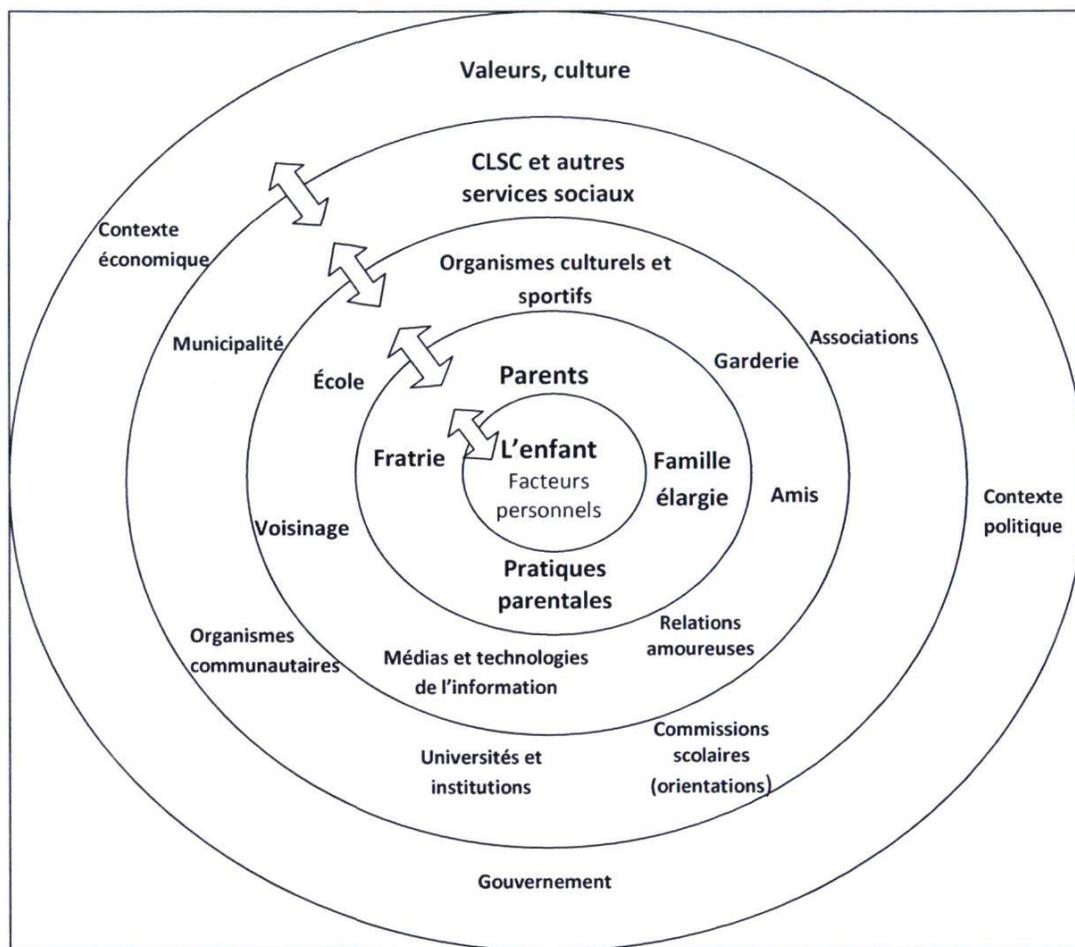


Figure 1. Retranscription d'un modèle écosystémique appliqué au développement de la violence à l'école adapté de Bronfenbrenner (1979) par Beaumont (2009).

¹ À noter que le chronosystème n'est pas représenté dans la retranscription du modèle écologique de Bronfenbrenner, adapté par Beaumont.

La cyberintimidation subie par l'enfant a pour effet d'entraîner des réactions de la part des acteurs des différents systèmes avec lesquels l'enfant interagit. Ainsi, une intervention ciblée sur l'enfant ne suffit pas pour contrecarrer les impacts de la cyberintimidation. Il faut tenir compte de tous les systèmes qui environnent l'enfant, car ils sont touchés, voire modifiés, par la cyberintimidation.

En référence au plan d'action pour prévenir et contrer la violence, le MELS (2009a) soutient qu'il faut planifier l'intervention relative à l'intimidation, dont la cyberintimidation, en impliquant les acteurs de l'ensemble des systèmes identifiés. Il signale que la planification doit s'inscrire dans une stratégie locale. De plus, il affirme qu'une telle stratégie est plus efficace si elle passe par un processus de mobilisation, de prises de position claires, de concertation, de planification, de mise en œuvre et d'évaluation. Il mentionne également que les rôles et les responsabilités de chacun doivent être précisés en impliquant les parents et les membres de la communauté. Les intervenants impliqués dans la planification d'un tel plan doivent faire référence à leur champ de discipline et de compétences spécifiques.

2.2 Définition de la cyberintimidation

La cyberintimidation est une forme d'intimidation associée aux sociétés contemporaines. La cyberintimidation ne peut être définie sans préciser son rapport à l'intimidation. Le concept de l'intimidation est complexe et comporte différentes variables. Plusieurs chercheurs se réfèrent à la définition élaborée par Olweus (1997). Cet auteur caractérise l'intimidation sur la base de trois critères : 1) un comportement agressif et intentionnel; 2) qui est réalisé à plusieurs reprises et perdure dans le temps ; et 3) qui comporte un déséquilibre du pouvoir entre la victime et l'intimidateur (Cassidy et al., 2013; Del Rey, Lazuras, Casas, Barkoukis, Ortega-Ruiz et Tsorbatzoudis, 2016; Guo, 2016; Landstedt et Persson, 2014). En bref, cette définition établit clairement que l'intimidation peut être considérée comme une forme d'abus, qui se distingue des autres formes de mauvais traitements tels que la maltraitance et la violence conjugale. Dans ses recherches, Olweus utilise le questionnaire *Olweus Bullying Questionnaire* (OBQ). Dans ce test, il

recourt à des exemples d'intimidation afin de bien décrire ce phénomène. Ainsi, un élève est victime d'intimidation quand un autre élève ou plusieurs autres élèves lui adressent des remarques méchantes et blessantes ; se moquent de lui ou l'interpellent en utilisant des noms blessants; l'ignorent complètement ou l'excluent de leur groupe d'amis ; lui donnent des coups de poing ou de pied, le poussent, le bousculent de tous côtés ou le verrouillent dans une pièce; lui mentent, répandent de fausses rumeurs à son sujet ou font circuler des messages pour que les autres élèves le détestent. Donc, un élève est victime d'intimidation quand il est exposé, de façon répétée et sur une période de temps variable, à des actions négatives de la part d'un ou plusieurs autres élèves. Ces actes d'agression sont posés intentionnellement, dans le but d'infliger une blessure physique ou un malaise psychologique à une autre personne. L'élève qui est victime de tels agissements a du mal à se défendre contre l'élève ou les élèves qui le harcèlent. La victime de l'intimidation peut effectivement être physiquement ou mentalement plus faible que son agresseur. Il peut aussi y avoir une différence de nombres, par exemple plusieurs élèves qui se liguent contre une seule victime. Conformément à ce raisonnement, on ne parle pas d'intimidation quand il y a un conflit entre deux personnes qui ont approximativement la même force physique et/ou mentale.

Il est également important d'examiner brièvement la relation entre l'intimidation et les taquineries. Dans les interactions sociales quotidiennes entre pairs à l'école, de fréquentes taquineries de nature ludique peuvent être observées. Elles sont récurrentes ; mais, dans la plupart des cas, elles ne correspondent pas à de l'intimidation. Par ailleurs, lorsque ces taquineries présentent un caractère dégradant et offensif et qu'elles entraînent des signes évidents de détresse ou de l'opposition de la part de la victime, elles acquièrent un caractère intimidant. Il importe alors de parvenir à distinguer les taquineries malveillantes de celles qui sont conviviales. Parfois, la distinction entre les deux se révèle difficile à établir.

En 2009b, dans le cadre de son plan d'action national pour prévenir et gérer la violence, le MELS décrit le phénomène de la violence en ces termes : « Toute manifestation de force - de forme verbale, écrite, physique, psychologique ou sexuelle -

exercée intentionnellement, directement ou indirectement, par un individu ou un groupe, et ayant comme effet de léser, de blesser ou d'opprimer toute personne en s'attaquant à son intégrité à son bien-être psychologique ou physique, à ses droits ou à ses biens (p.7) ».

En 2010, le MELS utilise un langage plus explicite au sujet de la violence. Il produit un outil de référence dont l'intitulé est *L'intimidation, ça vaut le coup d'agir ensemble !* De plus, il distingue les phénomènes de l'intimidation et de la cyberintimidation. Il caractérise ainsi l'intimidation :

Au même titre que les autres formes de violence, les comportements d'intimidation se répartissent sur un continuum de gravité allant de grave à très grave. Qu'elle se pratique verbalement, par écrit, physiquement ou par aliénation sociale, l'intimidation peut se manifester de diverses façons : agressions physiques, propos humiliants, menaces, extorsion (taxage) ou relation punitive qui consistent à ignorer la présence de l'autre, à refuser de communiquer avec lui ou à l'isoler socialement (agression indirecte). Lorsque l'intimidation revêt un caractère répétitif, on parle alors de harcèlement. (p.2)

De plus, il précise que la cyberintimidation est un type d'intimidation qui prend forme dans l'univers virtuel et qui présente certaines spécificités liées aux médias utilisés :

- l'intimidateur peut rester anonyme;
- l'intimidateur peut prétendre être quelqu'un d'autre;
- l'intimidation peut se produire n'importe où et n'importe quand;
- l'intimidation peut prendre plusieurs formes à l'intérieur du cyberspace;
- la capacité de propagation des mots et des images est instantanée et illimitée;
- étant devant un écran, l'intimidateur a encore moins de retenue dans ses propos que s'il était face à sa victime. (p.2)

Il ajoute que l'intimidation se présente dans tous les contextes sociaux, culturels et économiques, comme plusieurs autres formes de violence. Elle est donc un phénomène complexe et ses origines sont multiples.

Dans un même ordre d'idées Massé, Desbiens et Lanaris (2014) rattachent l'intimidation et la cyberintimidation au phénomène de la violence, qui peut s'exprimer sous différentes formes et dans des contextes divers, ce qui complexifie sa définition. À

leur avis, la violence est présente lorsqu'un individu agit avec agressivité pour interagir avec l'autre et compromet son intégrité (physique, morale, psychologique, matérielle, etc.). Cette violence peut être physique, psychologique, sous forme d'intimidation ou de harcèlement, de taxage ou de cyberintimidation. Elles décrivent cette dernière comme étant un acte intentionnel commis à l'aide de divers outils électroniques (courriel, téléphone cellulaire, réseaux sociaux) dans le but de causer du tort à quelqu'un. Pour leur part, Cassidy et al. (2013), admettent que la cyberintimidation est une forme d'intimidation ; cependant, ils soutiennent que la connaissance actuelle au sujet de l'intimidation ne peut pas être transférée directement à la cyberintimidation.

En somme, la communication électronique étant très prisée par les jeunes, ils sont à risque de subir de la cyberintimidation. Quand il s'agit de comportements en ligne, la dimension répétitive de l'agression virtuelle peut prendre une forme spécifique. Une seule publication sur Internet qui est visible et partageable par d'autres pourrait être vue et commentée par plusieurs internautes qui contribuent à leur tour à l'amplification du phénomène de la cyberintimidation. De plus, les victimes peuvent ignorer qu'elles sont victimes d'une agression virtuelle. En référence à la cyberintimidation, ces auteurs signalent que les chercheurs font face à deux obstacles : 1) l'absence d'une définition consensuelle fait en sorte que l'opérationnalisation de ce concept varie d'un article à l'autre ; et 2) il n'existe pas encore d'instrument qui permette de mesurer l'intensité de la cyberintimidation (Patchin et Hinduja, 2015).

2.3 Démarche documentaire

La recension des écrits est le moyen privilégié pour répondre à la question concernant cet essai. Afin de cibler les connaissances les plus à jour relativement aux interventions efficaces pour prévenir et contrer la cyberintimidation, six bases de données ont été consultées : *Érudit*, *ERIC*, *Education Source*, *Francis*, *ProQuest* et *PsycInfo*. Les mots-clés suivants ont été utilisés selon différentes combinaisons : *intervention* AND *cyberbullying* OR *cyber victimization* AND *primary school* OR *elementary school*. Les équivalences de ces mots-clés en français ont été utilisées.

Au total, 145 références ont été trouvées. Les critères suivants ont été utilisés afin de sélectionner les références pertinentes : 1) les documents devaient porter sur des pratiques à adopter pour prévenir et contrer la cyberintimidation à l'école primaire ; 2) les documents devaient dater des années 2006 ou plus (dix dernières années) ; et 3) les documents devaient être accessibles via Internet ou à la bibliothèque de l'Université Laval. Suite à la lecture des titres et des résumés, 127 références ont été exclues, car elles ne répondaient pas aux différents critères de sélection ou elles apparaissaient dans plusieurs bases de données. Donc, 18 références ont été initialement retenues (voir annexe B). Compte tenu de l'importance accordée à certains auteurs dans les articles recensés, une consultation complémentaire des banques de données précédemment identifiées a été effectuée. Neuf publications additionnelles ont été retenues. À ces références s'est ajoutée la littérature relative aux politiques gouvernementales et aux documents référentiels du MELS.

Le chapitre 3 étaye les interventions efficaces pour prévenir et contrer la cyberintimidation répartit selon les différents systèmes du modèle écologique de Bronfenbrenner (1979, 1986), adapté selon Beaumont (2009).

Chapitre 3 - Interventions efficaces pour prévenir et contrer la cyberintimidation

Olenik-Shemesh et Heiman (2014) affirment que l'élaboration et la mise en œuvre de programmes éducatifs pourraient prévenir et réduire le phénomène de la cyberintimidation. Les différentes interventions efficaces pour prévenir et contrer la cyberintimidation dans un contexte scolaire primaire seront présentées en fonction du modèle écosystémique appliqué au développement de la violence à l'école, adapté de Bronfenbrenner (1979) par Beaumont (2009).

À ce jour, peu de recherches ont été publiées pour faire état des mesures préventives et des interventions efficaces pour réduire la cyberintimidation (Von Marées et Petermann, 2012). Cassidy et al. (2013) rapportent que les problèmes de cyberintimidation impliquant des jeunes ne peuvent et ne doivent pas être traités en silo, mais en tenant compte de l'ensemble des environnements dans lesquels ils évoluent. Dans cette perspective, les différentes interventions à privilégier seront présentées en distinguant les types d'action à privilégier au niveau de l'ontosystème, du microsystème, du mésosystème, de l'exosystème, et du macrosystème. Comme l'affirme Bronfenbrenner (1979, 1986) les différents systèmes interagissent les uns avec les autres et s'influencent mutuellement.

3.1 Ontosystème : stratégies auprès des élèves

L'ontosystème comprend l'ensemble des caractéristiques des élèves. Il sera abordé selon trois types de stratégies : le développement de leurs connaissances, de leurs aptitudes personnelles et de leurs stratégies d'adaptation.

3.1.1 Développer les connaissances. Le Comité sénatorial permanent des droits de la personne (2012) recommande d'inclure dans la stratégie coordonnée de lutte contre la cyberintimidation la promotion de l'éducation à la citoyenneté numérique et aux droits de la personne en partenariat avec les gouvernements provinciaux. Cassidy et al. (2013) soulèvent qu'il est essentiel que ces connaissances soient apprises et pratiquées à l'école et que les membres du personnel de l'école accompagnent les élèves à ce sujet. Toshack et

Colmar (2012) ont mené une étude auprès de cinq filles dont l'âge moyen était de 11 ans et 4 mois. Pendant cinq semaines à raison d'une heure semaine, elles ont reçu des enseignements relatifs au phénomène de la cyberintimidation et l'adoption de conduites sécuritaires. Au terme de cette procédure les participantes ont évalué positivement ce programme. Les auteurs concluent que l'enseignement explicite de conduites sécuritaires et de connaissances relatives aux caractéristiques de la cyberintimidation est bénéfique pour les filles de la sixième année du primaire. Selon eux, il est essentiel que les écoles abordent la question de la cyberintimidation avec les enfants dans les écoles primaires. L'acquisition de ces connaissances est la première étape à effectuer pour traiter cette question importante et protéger les enfants et les jeunes contre les effets potentiellement nocifs de la cyberintimidation.

Williford, Elledge, Boulton, DePaolis, Little et Salmivalli (2013) étudient les effets liés au programme KiVa auprès des élèves des classes de la 4^e à la 6^e année du primaire et des classes de la 7^e à la 9^e année du secondaire. KiVa est un programme de lutte contre le harcèlement en milieu scolaire basé sur des recherches et mis au point par l'Université de Turku en Finlande. Le programme d'études à l'élémentaire comprend 20 heures d'enseignement dispensées par les enseignants pendant une année scolaire (deux leçons d'une heure par mois). Il est constitué de deux composantes principales: les actions universelles et les actions ciblées. Les actions universelles incluent des leçons en classe qui a) sensibilisent au rôle que joue le groupe dans le maintien de l'intimidation, (b) augmentent l'empathie envers les victimes, et (c) favorisent les stratégies de soutien de la victime et donc leur auto-efficacité à faire face au phénomène de la cyberintimidation. Les leçons comprennent également plusieurs activités qui traitent de la cyberintimidation. Les enseignants reçoivent une formation et un guide qui fournit des instructions étape par étape. Enfin, KiVa inclut un guide des parents qui contient des informations sur l'intimidation, y compris la cyberintimidation, et des conseils sur ce que les parents peuvent faire pour prévenir et réduire ce phénomène. Les premières données suggèrent que KiVa peut être une intervention efficace pour réduire la fréquence de la cyberintimidation et la cybervictimisation chez les élèves du primaire et, dans une certaine mesure, chez les jeunes du secondaire. Bien que ces résultats soient encourageants, les chercheurs évaluent que des

travaux supplémentaires sont nécessaires pour comprendre les mécanismes par lesquels KiVa réalise ces impacts positifs. Les résultats suggèrent également qu'il peut être important de tenir compte de l'âge et du sexe lorsqu'on aborde des questions telles que la prévalence de la cyberintimidation, les effets de la cybervictimisation et les impacts des interventions sur ces comportements.

Pour leur part, Marczak et Coyne (2010) expliquent dans leur recherche que la cyberintimidation est un phénomène nouveau et que l'on connaît peu les causes et les résultats du comportement. Donc, ce manque de connaissances rend difficile l'élaboration d'interventions appropriées ciblant ce comportement. Ils proposent cinq domaines clés que les écoles devraient aborder pour mettre en place un plan de prévention complet et efficace. Ces interventions s'appuient sur les approches d'intervention précédemment utilisées pour l'intimidation traditionnelle, telles que les approches scolaires universelles et les approches de compétences ciblées, mais tiennent compte de l'environnement technologique. En lien avec le développement des connaissances, les auteurs recommandent que les écoles fassent la promotion de l'utilisation positive de la technologie. Ils soutiennent que la technologie doit être utilisée pour soutenir un apprentissage engageant, positif et efficace. À leur avis, les écoles devraient promouvoir et discuter de la cybersécurité, de la compétence numérique et de la nétiquette. Celle-ci est l'ensemble des règles de bonne conduite à observer sur Internet (Larousse, 2017).

L'étude de Chen et Cheng (2017) révèle des différences au niveau des perceptions de la gravité des gestes de cyberintimidation par les élèves. Cette étude a été effectuée auprès de 707 participants de Taiwan sélectionnés dans 3 écoles primaires (5^e et 6^e année), trois écoles secondaires (7^e et 9^e années) et deux écoles supérieures (10^e à 12^e année). Le pourcentage des élèves du primaire de cette étude est de 19,4%. Les résultats ont révélé que *m'impliquer en ligne pour faire de mauvaises choses* était le comportement le plus sévère et que *qu'envoyer des messages pour se moquer de moi en privé* était le comportement le moins sévère. En général, le type d'emprunt d'identité a eu une gravité supérieure à celle observée par d'autres types de cyberintimidation. Bien que l'intimidation relationnelle ait été considérée comme le type d'intimidation traditionnelle le plus grave, ce n'est pas le cas pour

la cyberintimidation. Les types relationnels de cyberintimidation (par exemple, l'ostracisme, l'isolement et les rumeurs) ont une gravité perçue comme étant seulement modérée dans cette étude. Ce résultat indique que l'intimidation par différents médias peut avoir un poids différent en termes de gravité perçue. L'intimidation relationnelle dans le monde réel peut avoir un effet significatif sur les relations interpersonnelles des élèves, alors que celle dans le monde virtuel peut être plus tolérable. Ce résultat devrait être approfondi à l'aide d'études additionnelles.

3.1.2 Développer des aptitudes personnelles. Guo (2016) démontre que le fait de traiter les problèmes de comportement et les pensées agressives des acteurs de cyberintimidation en améliorant leurs valeurs morales, leur capacité d'empathie ou leurs sentiments de culpabilité pourrait être des voies privilégiées pour venir en aide aux agresseurs et contrer la cyberintimidation.

Pour leur part, Erreygers et al. (2016) élaborent deux hypothèses. La première a trait au fait que les élèves impulsifs pourraient être moins susceptibles d'être aidés parce que le comportement d'aide peut nécessiter des capacités d'autorégulation et d'inhibition qui peuvent être déficitaires chez les élèves agresseurs. La seconde concerne la possibilité que les élèves impulsifs puissent être plus susceptibles d'aider une cybervictime, car ils peuvent aider de façon impulsive sans tenir compte des conséquences négatives possibles pour eux-mêmes ou pour d'autres. Leurs résultats appuient la première hypothèse. Les auteurs proposent donc que les élèves puissent être stimulés par une formation axée sur la réflexivité et l'autorégulation de leurs émotions. En outre, ils affirment que les élèves peuvent être aidés à choisir une réponse appropriée lorsqu'ils sont témoins de la cyberintimidation. Grâce à une modélisation répétée et à une expérience pratique orientée vers l'adoption des comportements d'entraide envers des cybervictimes.

3.1.3 Utiliser des stratégies d'adaptation éprouvées. Monks et al. (2012) ont demandé à des enfants âgés entre 7 et 11 ans de se mettre à la place des victimes de cyberintimidation et de dire comment elles devraient répondre au harcèlement. Leur

recommandation la plus répandue était d'en parler à quelqu'un. Les enfants suggéraient également de bloquer les messages, de changer l'adresse e-mail ou de numéro de téléphone, d'ignorer les messages reçus, de les signaler à la police ou aux autorités, et finalement de demander au cyberintimidateur de cesser de les harceler.

Pour leur part, DePaolis et Williford (2015) affirment que le développement de la capacité des cybervictimes de s'engager dans des comportements qui favorisent l'établissement de relations positives avec leurs pairs est de nature à prévenir la perspective d'être victime de la cyberintimidation.

3.2 Microsystème : stratégies auprès des parents et de la famille élargie

Le phénomène de la victimisation cybernétique se traduit principalement par le biais de jeux en ligne pratiqués en dehors du milieu scolaire. Les résultats de recherches menées par Cassidy et al. (2013) et DePaolis et Williford (2015) révèlent que l'implication des parents est un élément essentiel de tout programme visant à lutter contre les formes cybernétiques d'intimidation et de victimisation.

Pour leur part, Cassidy et al. (2013) affirment que l'éducation et la formation des parents en lien avec ces formes de violence sont tout aussi importantes que ce qui peut être fait pour les élèves et les enseignants. DePaolis et Williford (2015) reconnaissent également que le suivi parental peut être un moyen important de prévenir et de contrer la victimisation cybernétique chez les jeunes d'âge scolaire ; de plus, elles soulignent l'importance de surveiller les enfants en lien avec l'usage des jeux en ligne. Elles précisent que les parents peuvent aider à atténuer l'exposition de leurs enfants à la victimisation cybernétique en surveillant leurs activités en ligne et en leur parlant de la cyberintimidation, de l'utilisation appropriée de la technologie et de l'adoption de comportements responsables lorsqu'ils sont en ligne. Étant donné que les jeunes peuvent hésiter à déclarer qu'ils sont victimes de cyberintimidation, ces chercheuses ajoutent que les parents devraient avoir des

conversations régulières avec leurs enfants au sujet de leurs activités en ligne et leur indiquer ce qu'ils devraient faire s'ils deviennent une cible de cyberintimidation.

Baas et al. (2013) jugent que malgré les dangers potentiels de l'utilisation par les enfants d'Internet, les parents devraient comprendre le rôle joué par Internet dans la vie sociale des enfants. Ils devraient leur expliquer qu'ils sont conscients qu'ils peuvent parfois avoir des expériences en ligne négatives ; qu'ils seront toujours disponibles pour leur venir en aide ; qu'ils ne prendront aucune action sans leur consentement et surtout, qu'ils ne vont pas réagir en leur enlevant l'accès à Internet. Kokkinos, Antoniadou, Asdre et Voulgariou (2016) affirment que les parents doivent s'impliquer au sujet de l'utilisation d'Internet par leurs enfants, en discutant de leurs expériences en ligne (c'est-à-dire en leur conseillant, par exemple, de ne pas fournir d'informations personnelles sur Internet). Ils leur conseillent également d'adopter des pratiques parentales caractérisées par des attitudes chaleureuses et des indications relatives aux comportements à adopter sur Internet. Ils proposent également aux parents d'aider leurs enfants à adopter des comportements prosociaux sur Internet comme dans leur quotidien scolaire. Enfin, ils leur recommandent d'éviter les comportements intrusifs et restrictifs et de privilégier les avis explicites concernant leurs attentes.

3.3 Méso-système : stratégies auprès des acteurs du milieu scolaire

Il existe certaines similitudes en fonction des conséquences de l'intimidation traditionnelle et de la cyberintimidation, selon les contextes dans lesquels ces formes de violence sont amorcées. Elles peuvent causer une détresse considérable aux victimes. Elles résultent souvent d'un manque de supervision; les incidents commencent habituellement à la maison et ont un impact sur la journée scolaire. Les victimes sont plus susceptibles d'être ciblées par quelqu'un qu'elles connaissent (Cassidy et al., 2013 ; Olweus, 2012).

3.3.1 Champs d'interventions prioritaires. Comme spécifié ultérieurement, Marczak et Coyne (2010) proposent cinq domaines clés que les écoles devraient aborder

pour mettre en place un plan de prévention complet et efficace. Il y a quatre interventions en lien avec le mésosystème. Premièrement, il est impératif de comprendre et de parler de la cyberintimidation. Toute la communauté scolaire doit être consciente de l'impact de la cyberintimidation et de la manière dont elle diffère des autres formes d'intimidation. Les élèves et leurs parents devraient être conscients des responsabilités liés à leur utilisation des TIC et de connaître les sanctions existantes pour les abus. Deuxièmement, les écoles doivent mettre à jour les politiques et les pratiques existantes. Elles doivent actualiser leur politique anti-intimidation, leurs politiques de comportement et leurs stratégies d'apprentissage. Elles doivent également tenir un registre de tous les incidents de cyberintimidation et d'être en mesure de mener des recherches sur les dossiers d'utilisation d'Internet à l'école. Sachant que l'école prend de telles mesures, cela peut empêcher les intimidateurs d'utiliser les équipements informatiques scolaires à mauvais escient. Troisièmement, les écoles devraient fournir des outils facilitant la dénonciation de la cyberintimidation. Elles pourraient fournir différentes façons de dénoncer la cyberintimidation comme un groupe de travail du conseil des élèves, des rapports anonymes, des rapports par les pairs et donner de l'information sur les services disponibles à l'école. Et finalement, la dernière intervention proposée est l'évaluation de l'impact des activités de prévention. Les écoles devraient examiner régulièrement les politiques anti-intimidation existantes.

Afin d'apporter des changements, il faut faire participer l'ensemble des acteurs du milieu scolaire et faire ainsi évoluer la culture scolaire et communautaire à long terme (Comité sénatorial permanent des droits de la personne, 2012). À ce propos, Tangen et Campbell (2010) ont mené une étude auprès de 35 élèves âgées de 10 à 13 ans de la Nouvelle-Galles-du-Sud en Australie. Ces auteures rapportent que 80% des élèves de l'étude déclarent penser que leurs enseignants essayeront de prévenir l'intimidation traditionnelle ; par ailleurs, seulement 46% d'entre eux croient que leurs enseignants essayeront d'empêcher la cyberintimidation. Ces données confirment la perception des élèves que les adultes de leur école ne sont généralement pas conscients du phénomène de la cyberintimidation. Ces élèves sont convaincus que leurs enseignants ne connaissent pas suffisamment l'univers numérique. En conséquence, les élèves ne seront pas portés à dire à

un enseignant qu'ils sont victimes de cyberintimidation s'ils ne croient pas que l'enseignant peut les aider. Les chercheuses concluent que l'ensemble du personnel scolaire doit se comporter de façon plus affirmative dans la façon dont ils présentent des programmes visant à contrer la cyberintimidation et relativement aux mesures qu'ils préconisent pour signaler les incidents de cyberintimidation.

L'étude d'Elledge et al. (2012) est la première à examiner si les comportements de cyberintimidation sont soumis à des influences contextuelles en classe. Ils constatent une diminution significative de la cyberintimidation dans les salles de classe, lorsque les élèves d'une classe ont collectivement adopté des attitudes positives à l'égard des victimes. Bien que l'effet soit plutôt modeste, cette constatation suggère que les attitudes collectives ont une influence sur le phénomène de la cyberintimidation, additionnellement à l'effet des attitudes individuelles des élèves. De plus, cette étude est également la première à examiner dans quelle mesure les attitudes et les perceptions des enfants quant au comportement en classe de leurs enseignants influencent la cyberintimidation. Il semble que les formes indirectes ou dissimulées de comportements d'intimidation peuvent être plus fréquentes dans les classes où les élèves perçoivent collectivement la haute probabilité d'intervention de leur enseignant.

Quant à Olweus (2012), il propose une mesure que peut utiliser l'école pour prévenir et contrer la cyberintimidation. Cette stratégie est d'investir du temps pour identifier les auteurs de cyberintimidation et de divulguer, de façon anonyme, les conséquences aux élèves. Cette stratégie peut diminuer la cyberintimidation, car les agresseurs potentiels pourraient prendre connaissance des conséquences données aux cyberintimateurs et cela pourrait les faire réfléchir et les inciter à renoncer à de tels agissements. De plus, les élèves victimes prendraient aussi conscience du fait que des mesures sont prises face à la cyberintimidation, ce qui pourrait les motiver à dénoncer davantage.

Au Québec, afin de développer l'apprentissage de l'utilisation des médias sociaux, le MELS (2013) a mis sur pied une trousse pédagogique pour les élèves du 3^e cycle

intitulé *Branché sur le positif*. Ce projet vise à sensibiliser les élèves à l'utilisation responsable des médias sociaux. Le Ministère recommande que cet outil soit inscrit dans une démarche structurée de l'équipe-école suite à une concertation avec celle-ci, et ce, dans le cadre de la mise en œuvre des mesures de prévention pour prévenir et contrer l'intimidation préconisée dans le plan de lutte de l'école. Cet outil est disponible en ligne. Les écoles et les intervenants l'utilisent, s'ils en évaluent la nécessité. Cet outil n'est pas implanté systématiquement dans toutes les écoles. Rigby et Griffiths (2011) sont d'avis que les programmes anti-intimidation efficaces sont ceux qui, comme le programme de prévention d'intimidation d'Olweus (1997), impliquent toute l'école, y compris les enseignants, les élèves et leurs parents. Cassidy et al. (2013), sur la base des témoignages rendus par des élèves rappellent que la cyberintimidation se manifeste souvent hors du périmètre de l'école, de sorte que le personnel de l'école peut avoir du mal à déterminer son rôle dans la lutte contre celle-ci.

Simmons et Bynum (2014) tiennent comme impératif que les directeurs d'école s'assurent d'établir des politiques pour prévenir et contrer l'intimidation cybernétique dans leur école. Selon eux, il faut éduquer les enseignants, les parents et surtout les élèves, sur la façon d'être proactifs contre l'intimidation. Il faut également que les directeurs d'établissement fassent en sorte que leurs écoles soient des milieux de vie et d'apprentissage sains et sécuritaires, dans lesquels les élèves auront la chance de parler de leurs sentiments par le biais d'échanges individuels ou de groupe. À leur avis, l'éducation est la clé pour parvenir à diminuer les manifestations et les effets de la cyberintimidation.

Pour leur part, Williford et DePaolis (2016) affirment que les écoles peuvent également bénéficier d'une procédure formelle de dénonciation. Cette dernière n'aura pas de conséquences indues pour les victimes par le recours à des mécanismes de signalement anonymes et en ligne. Les auteures partagent également l'opinion selon laquelle la mise en place d'une politique globale et d'un système formel de déclaration peut être un moyen efficace d'inciter tous les élèves à signaler les incidents de cyberintimidation, dont les enseignants et le personnel scolaire ignorent souvent l'existence.

Enfin, le climat scolaire joue un rôle important dans l'influence du comportement des élèves à l'école et hors de l'école. Les initiatives basées sur le climat de l'école, en particulier celles qui permettent d'obtenir l'aide de tous les acteurs du milieu scolaire semblent les plus efficaces. Les écoles ont besoin de politiques claires, communiquées à tous et adoptées par tous sur une base quotidienne, y compris par les adultes. Les écoles devraient promouvoir et modéliser les normes prosociales, le bien-être des élèves et un environnement d'apprentissage positif (Cassidy et al., 2013; Patchin et Hinduja, 2012).

3.3.2 Formation des enseignants et du personnel de l'école. Les résultats de l'étude de Willifford et DePaolis (2016) ont démontré que les attitudes adoptées envers les victimes et le sentiment d'être efficace à contrer les manifestations de cyberintimidation étaient des facteurs de risque significatifs de la propension du personnel scolaire à intervenir lors de cyberintimidation. Les chercheuses proposent qu'une formation en cours d'emploi soit offerte aux enseignants et aux intervenants en milieu scolaire (DePaolis, 2016 ; Giroux et al., 2009).

Cette formation continue devrait transmettre des connaissances relatives aux nouvelles technologies et aux différentes formes d'intimidation cybernétique. Les dispensateurs de ces connaissances devraient bénéficier des compétences qui leur permettraient de promouvoir la citoyenneté numérique (utilisation sécuritaire des médias sociaux). Cette mesure est d'autant plus importante considérant que les écoles fournissent elles-mêmes de plus en plus l'accès aux nouvelles technologies numériques, comme l'utilisation du iPad.

En somme, les jeunes sont maintenant en mesure de naviguer sur la toile dans l'ensemble des environnements qu'ils fréquentent. Ainsi, plus le personnel sera connaissant de ces technologies, plus il sera habile à intervenir efficacement contre les actes de cyberintimidation qui se produisent à l'intérieur comme à l'extérieur de l'école. Cette mesure permettrait également que les élèves soient davantage portés à se confier aux acteurs du milieu scolaire au sujet de la cyberintimidation (Comité sénatorial permanent des droits de la personne, 2012 ; Tangen et Campbell, 2010).

Williford (2015) a réalisé une étude auprès du personnel de six écoles primaires. Elle a effectué une enquête-questionnaire auprès de 252 membres du personnel de ces écoles, dont 165 sont du personnel certifié (enseignants, conseillers, travailleurs sociaux) et 87 ne le sont pas (aides enseignants, cuisinières, gardiens). Les résultats démontrent que les membres du personnel non certifiés présentent des attitudes beaucoup moins favorables à l'égard des victimes et des attitudes significativement plus favorables envers les cyberintimidateurs que le personnel certifié. Il apparaît donc important d'offrir non seulement une formation ciblant la cyberintimidation, mais de l'offrir à l'ensemble du personnel scolaire. À ce propos, Mishna, Scareello, Pepler et Weiner. (2005) signalent que les réactions moins favorables aux victimes peuvent interférer avec la capacité des intervenants d'accompagner les victimes de manière appropriée.

Yang et Salmivalli (2013) ont réalisé une étude relative à l'intimidation traditionnelle et à la cyberintimidation auprès de 19 869 élèves de 196 écoles finlandaises. Parmi ces élèves, 49,2% sont des garçons et 50,8%, des filles. Ils concluent, de l'analyse des questionnaires auto rapportés et des témoignages émis par des pairs, que les enseignants devraient être aidés à développer leur sensibilité et leurs compétences pour accroître leur sensibilité au vécu des victimes d'intimidation. À leur avis, les expériences de victimisation répétées de ces élèves constituent un risque sérieux pour leur développement, si elles ne sont pas traitées de façon rapide et efficace.

Beaumont et Roy (2013) proposent de nouvelles pistes d'intervention pour améliorer la formation des enseignants en présentant un tableau basé sur les résultats du modèle d'intervention d'Hinduja et Patchin (2009). Ce modèle d'intervention vise à contrer la cyberintimidation et comporte quatre étapes.

A la page suivante, le Tableau 1 présente les étapes du modèle Prévention-Éducation-Sanctions-Suivis et les caractéristiques de chacune d'entre elles.

Tableau 1

Les étapes du modèle Prévention-Éducation-Sanctions-Suivis

ÉTAPE 1 : PRÉVENTION POUR TOUS		
<ul style="list-style-type: none"> • Activités visant le développement de l'empathie : projets éducatifs, recherches, discussion. • Activités visant le développement des habiletés sociales : communication, gestion des émotions, et des conflits, respect des différences. • Activités visant le développement du civisme : comportements appropriés en ligne, conséquences civiles et légales. 		
ÉTAPE 2 : ÉDUCATION ET RÉÉDUCATION		
Agressions mineures et première offense: interventions éducatives initiées par l'enseignant.	Agressions modérées (ou récidive): interventions éducatives/rééducatives initiées par l'enseignant et impliquant d'autres professionnels.	Agressions sérieuses (ou multiples récidives): interventions éducatives/rééducatives initiées par l'enseignant et impliquant d'autres professionnels.
<ul style="list-style-type: none"> • Visant le développement des habiletés sociales et citoyennes; • Implication de la direction; • Implication des parents; • Implication d'un policier éducateur. 	<ul style="list-style-type: none"> • Plan d'intervention (P. I.) incluant le développement de l'empathie et des habiletés sociales et citoyennes; • Implication des parents; • Implication de la direction; • Implication d'un policier éducateur. 	<ul style="list-style-type: none"> • Plan d'intervention (P. I.) incluant le développement de l'empathie, des habiletés sociales et citoyennes, et un suivi individuel (professionnel); • Implication des parents; • Implication de la direction; • Implication d'un policier éducateur.
ÉTAPE 3 : SANCTIONS/CONSÉQUENCES		
<ul style="list-style-type: none"> • Sanctions/conséquences créatives (p. ex., affiches anticyberintimidation); • Réparation des torts causés (p. ex., excuses à la victime et redressement de sa réputation, etc.). 	<ul style="list-style-type: none"> • Sanctions/conséquences créatives (p. ex., affiches anticyberintimidation); • Réparation des torts causés (p. ex., excuses à la victime et redressement de sa réputation); • Suspension à l'interne avec activités de réflexion sur l'acte commis; • Conséquences légales : signalement aux policiers. 	<ul style="list-style-type: none"> • Réparation des torts causés (p. ex., excuses à la victime et redressement de sa réputation); • Suspension à l'externe avec activités de réflexion sur l'acte commis et retour avec les parents; • Conséquences légales : signalement aux policiers.
ÉTAPE 4 : SUIVI		
Agressions mineures et première offense: interventions éducatives initiées par l'enseignant.	Agressions modérées (ou récidive): interventions éducatives/rééducatives initiées par l'enseignant et impliquant d'autres professionnels.	Agressions sérieuses (ou multiples récidives): interventions éducatives/rééducatives initiées par l'enseignant et impliquant d'autres professionnels.
<ul style="list-style-type: none"> • Vérification auprès de la victime et des témoins (sécurité de la victime et comportements de l'élève qui a commis la cyberagression). 	<ul style="list-style-type: none"> • Vérification auprès de la victime et des témoins (sécurité de la victime et comportements de l'élève qui a commis la cyberagression); • Rencontre de suivi au P. I. 	<ul style="list-style-type: none"> • Vérification auprès de la victime et des témoins (sécurité de la victime et comportements de l'élève qui a commis la cyberagression); • Rencontre de suivi au P. I.

Le modèle d'intervention PESS vise à contrer la cyberintimidation. Ce modèle propose des interventions qui tiennent compte de la gravité du geste de violence et de l'ajustement du comportement suite aux interventions. Hinduja et Patchin (2009) soulèvent

que les gestes de gravité mineure se traduisent par les comportements suivants : taquiner, ignorer, traiter de nom, se moquer, ridiculiser et rabaisser. Ils rattachent aux gestes de gravité modérée le fait de nuire à la réputation, de répandre des rumeurs, d'afficher des photos sans permission et de créer des vidéos intimidantes. Finalement, les gestes de gravité sévère correspondent au fait de menacer une personne d'agression physique ou de mort), de la harceler (traquer) et de l'intimider. Le modèle comporte quatre étapes distinctes: la prévention pour tous, l'éducation et la rééducation, la sanction / les conséquences et le suivi (Hubert, 2014).

À la première étape, les élèves apprennent à avoir des comportements appropriés sur Internet, tels que limiter les informations personnelles qu'ils mettent en ligne ; éviter de republier des commentaires humiliants ou menaçants, etc. Les élèves sont informés des conséquences légales et civiles possibles lorsque des gestes de cyberintimidation sont posés. Pour effectuer la prévention, l'école peut utiliser différentes interventions : jeux de rôle, études de cas, création d'affiches informationnelles.

La deuxième étape définit les types d'agression et les stratégies à privilégier pour intervenir efficacement. Quel que soit le type d'agression commise, une première offense entraîne des mesures éducatives plutôt que punitives. Par exemple, un élève qui a fait une agression mineure pourrait être rencontré avec ses parents par son enseignant ou un intervenant de l'école. Un autre exemple, un élève qui fait une agression modérée ou sérieuse pourrait participer à l'élaboration de son plan d'intervention afin de cibler ses besoins.

La troisième étape cible les sanctions/conséquences relatives à des comportements de cyberintimidation persistants. À cette étape, l'implication de l'élève dans la réparation de ses gestes auprès de la victime est importante, peu importe la gravité. Il pourrait, par exemple, écrire une lettre d'excuse à la personne victime et participer à élaborer un plan pour redresser la réputation de celle-ci. Un autre exemple exigerait de l'agresseur qu'il exécute des travaux communautaires et qu'il réalise des tâches de réflexion.

La quatrième étape est liée à l'importance d'assurer un suivi des comportements de l'élève après que les interventions ont été effectuées. Par exemple, lorsqu'il y a une agression mineure, le suivi peut être de vérifier auprès de l'élève victime si l'agresseur a cessé ses comportements ou s'ils persistent. En ce qui concerne une agression plus grave ou un cas de récurrence, le suivi au plan d'intervention peut inclure des rencontres effectuées auprès de la victime.

L'utilisation de ce modèle n'a pas encore fait l'objet d'une étude pour évaluer le processus d'implantation et l'efficacité des mesures qu'il propose.

3.4 Exosystème : stratégies au niveau de l'interrelation entre différents systèmes

Cassidy et al. (2009) mettent l'emphase sur la communication entre les différents systèmes. Ils jugent important que les parents fassent alliance avec les écoles pour trouver des solutions appropriées, car il existe une forte corrélation entre les interactions négatives sur les terrains de l'école et la cyberintimidation sur l'ordinateur domestique. Guo (2016) signale que le fait de vivre dans des foyers monoparentaux et défavorisés et de fréquenter une école présentant un climat négatif et un faible niveau d'engagement scolaire pourrait placer les individus sur une trajectoire de développement conduisant à la cyberintimidation à la fois comme auteurs et victimes. Ces résultats ont mis en évidence le rôle crucial que jouent les influences contextuelles dans le développement et le maintien de la perpétration et de la victimisation liée à la cyberintimidation.

Cassidy et al. (2013) recommandent que l'école prenne l'initiative de former un groupe de travail sur la cyberintimidation composé d'élèves, de prestataires de services de psychologie, d'éducateurs, de parents, de policiers, de dispensateurs de soins de santé et autres, afin que l'ensemble des systèmes concernés aborde l'élaboration de politiques et de procédures pour lutter contre la cyberintimidation.

3.5 Macrosystème : stratégies au niveau sociétal

Cassidy et al. (2013) affirment que ce qui se passe dans les écoles, dans une certaine mesure, reflète ce qui se passe dans la société. À leurs avis, des délibérations politiques approfondies et des changements culturels doivent se produire, si nous voulons avoir un impact significatif sur la cyberintimidation. Des mesures législatives et des procédures judiciaires peuvent être utiles à la lutte contre la cyberintimidation en dehors de l'école. L'ensemble des acteurs du milieu scolaire (gestionnaires, psychologues, enseignants, etc.) devrait être mieux informé du contexte juridique applicable à la cyberintimidation afin d'établir des politiques et de pratiques prenant appui sur des dispositions juridiques.

Sur le plan international, Cassidy et al. (2013) affirment que chercheurs et décideurs se sont intéressés au rôle des droits de l'homme en lien avec la cyberintimidation. Le cadre juridique international, y compris la Convention des Nations-Unies relative aux droits de l'enfant, stipule le droit des enfants à la protection contre la violence, à l'éducation et à la socialisation, à la liberté d'expression, à l'accès à l'information et à la vie privée. Ils préconisent que les enfants et les jeunes soient impliqués dans la rédaction de protocoles d'intervention et que des approches éducatives et réadaptatives conséquentes soient établies. Ils insistent à dire que les défis posés par la dimension transnationale de la cyberintimidation n'ont pas encore été adéquatement abordés.

Kueny et Zirkel (2012) ont analysé la législation des États-Unis relative à l'éducation axée sur la lutte à l'intimidation dans les écoles. Ils établissent que les intervenants ont à la fois une responsabilité légale et morale à rassembler les ressources visant à établir un protocole d'intervention et à implanter des procédures pour prévenir et contrer l'intimidation. Selon eux, connaître et se conformer à la loi de l'État est la première étape nécessaire. Toutefois, comme le montre leur étude, dans la plupart des États américains, une telle conformité ne suffit pas à atteindre les fins poursuivies. Les intervenants des écoles doivent travailler sans relâche pour mettre en œuvre les pratiques les plus efficaces pour contrer l'intimidation. Actuellement, seuls les États-Unis ont mis en

œuvre des lois spécifiquement rattachées à la cyberintimidation, laquelle est considérée comme une infraction pénale (Kueny et Zirkel, 2012 ; Marczak et Coyne, 2010).

DePaolis et Williford (2015) proposent de mettre en œuvre une politique globale de lutte contre l'intimidation qui définirait clairement toutes les formes d'intimidation. Cette politique devrait déclarer explicitement que tout comportement d'intimidation des élèves, y compris la cyberintimidation, est inacceptable et serait gérée par l'école en référence à des sanctions appropriées. En ce qui concerne le Canada, le Comité sénatorial permanent des droits de la personne (2012) conseille au gouvernement fédéral de songer à la possibilité d'établir, en collaboration avec les provinces et les territoires, un groupe de travail qui aurait pour mandat de définir le phénomène de la cyberintimidation et d'établir une manière uniforme de le diffuser les résultats de ses travaux à l'échelle nationale.

Il recommande que :

Le gouvernement du Canada ait comme priorité de travailler avec les acteurs de l'industrie intéressés pour rendre Internet plus sécuritaire pour les enfants et de les soutenir en cherchant des façons de surveiller et de retirer tout contenu en ligne offensant, diffamatoire ou autrement illégal d'une manière qui respecte la confidentialité des renseignements personnels, la liberté d'expression et autres droits pertinents. (p.101)

Quant à Marczak et Coyne (2010), ils soulèvent un certain nombre de questions sans réponse concernant le recours à des dispositions juridiques concernant la cyberintimidation. Dans le cyberspace, les frontières entre les pays sont floues. Quelles conséquences devraient donc être retenues envers quelqu'un qui cyberintimide une personne d'un autre que le sien? Quelle loi devrait prévaloir dans ce cas? Est-il nécessaire de créer une loi spécifique touchant la cyberintimidation ou peut-on utiliser les lois existantes? Est-ce qu'une loi est souhaitable, du fait qu'elle entraînerait une augmentation de la censure des sites Internet ?

Le prochain chapitre est une discussion relative à l'ensemble des études examinées en lien avec l'objectif visé par cet essai.

Chapitre 4 - Discussion

La discussion est d'abord élaborée en lien avec les caractéristiques des publications recensées. Ensuite en fonction des interventions jugées efficaces pour prévenir et contrer la cyberintimidation à l'école primaire.

4.1 Caractéristiques des publications recensées

Les 27 publications recensées proviennent de neuf pays : l'Australie, la Belgique, le Canada, les États-Unis d'Amérique, la Finlande, la Grèce, Israël, les Pays-Bas et Taïwan. Deux types de devis de recherche sont utilisés pour explorer le phénomène de la cyberintimidation au niveau des écoles primaires. Dans 18 articles, les chercheurs recourent à une méthode quantitative. Dans quatre articles, ils privilégient une méthode qualitative. Quatre articles correspondent à des recensions scientifiques des écrits. Une autre publication est un livre.

Le Tableau 2 regroupe les caractéristiques de l'ensemble des publications examinées et les systèmes de rattachement auxquels ils sont associés selon le modèle de Bronfenbrenner adapté par Beaumont et Roy (2009).

Tableau 2

Caractéristiques des publications recensées

Auteurs	Objectifs	Types de publication	Échantillon			Systèmes de rattachement
			Nombre (n)	Genre ♂ (%)	Âge moyen	
Baas, De Jong et Drossaert (2013)	Explorer les points de vue des enfants sur le problème de la cyberintimidation	Étude Qual	n=28 Élèves	46	11,5	Microsystème
Beaumont et Roy (2013)	Identifier les interventions jugées efficaces par les enseignants en contexte de cyberintimidation	Étude Qual	n=10 enseignants	70	40	Mésosystème
Cassidy et al. (2009)	Étudier les différents aspects du problème croissant de la cyberintimidation et aider les éducateurs et les décideurs politiques à prendre des mesures appropriées de prévention ou d'intervention pour contrer la cyberintimidation	Étude Quan	n=365 élèves	41	13	Exosystème
Cassidy et al. (2013)	Examiner les stratégies de prévention et d'intervention fondées sur des données probantes, qui peuvent être utilisées par les éducateurs, les fournisseurs de services psychologiques et les parents pour contrer le problème de la cyberintimidation.	Recension	NA	NA	NA	Ontosystème Microsystème Mésosystème Exosystème Macrosystème
Chen et Cheng (2017)	Développer une nouvelle échelle pour examiner les perceptions des élèves sur la gravité des comportements de la cyberintimidation Explorer si des différences existent entre les genres et les niveaux scolaires	Étude Quan	n=707 élèves	54	14	Ontosystème
DePaolis (2016)	Explorer le changement dans le temps des victimes de cyberintimidation Examiner comment cette modification a eu un impact sur leurs sphères sociale, émotionnelle et scolaire futures	Étude Quan	n=1 222 élèves	52	9	Exosystème

DePaolis et Williford (2015)	Examiner la prévalence et la nature de la cybervictimisation Déterminer s'il existe des différences significatives entre les élèves victimes de cyberintimidation et les non-victimes	Étude Quan	n=660 élèves	48	9,4	Ontosystème microsystème Macrosystème
Elledge et al (2013)	Examiner les contributions des attitudes des élèves et la capacité des enseignants à intervenir auprès des élèves qui ont des comportements d'intimidation et de cyberintimidation	Étude Quan	n=16 634 élèves	51	12,91	Mésosystème
Erreygers et al (2016)	Examiner la relation entre l'impulsivité et le comportement d'aide pour les témoins de la cyberintimidation	Étude Quan	n=519 élèves du primaire n=1814 élèves du secondaire	50	12,5	Ontosystème
Giroux et al (2012)	Vérifier si les élèves sont réellement de grands utilisateurs des réseaux sociaux numériques	Étude Quan	n=632 Élèves	54	11,34	Ontosystème
Guo (2016)	Déterminer les facteurs cibles prédisant la perpétration et la victimisation des individus dans la cyberintimidation	Recension	n/a	n/a	n/a	Ontosystème Exosystème
Hinduja et Patchin (2009)	Informé sur les types de comportements blessants que les jeunes connaissent en ligne et élaborer les connaissances et les ressources nécessaires pour intervenir	Livre	n/a	n/a	n/a	Mésosystème
Kokkinos et al (2016)	Étudier la relation entre le cyberintimidateur, la cybervictimisation, les styles parentaux, les compétences des enfants en ligne, la désinhibition en ligne et cinq pratiques parentales spécifiques perçues	Étude Quan	n=220 élèves	46	11	Microsystème
Marczak et Coyne (2010)	Examiner les cadres juridiques, réglementaires et de bonnes pratiques pour contrôler la cyberintimidation dans les contextes éducatifs britanniques.	Recension	n/a	n/a	n/a	Ontosystème Mésosystème Macrosystème

Monks et al. (2012)	Explorer la nature et l'ampleur du phénomène de la cyberintimidation chez les enfants des écoles primaires et étudier leur perception de la détresse causée aux victimes	Étude Quan	n=220 élèves	52,7	9	Ontosystème
Olenik-Shemesh et Heiman (2014)	Examiner la cybervictimisation par rapport au soutien social, à la solitude, à l'auto-efficacité et au bien-être	Étude Quan	n=398 élèves	53	11	Exosystème
Olweus (1997)	Évaluer les effets du programme d'intervention en milieu scolaire pour contrer l'intimidation développé par l'auteur	Étude Quan	n=130 000 élèves	42,4	11,5	Mésosystème
Olweus (2012)	Étudier la prévalence de la cyberintimidation à l'aide d'une étude longitudinale sur une durée de 5 ans	Étude Quan	n=450 490 élèves	n/a	12,5	Mésosystème
19.Patchin et Hinduja (2012)	Détailler la nature et les répercussions de la cyberintimidation sur les adolescents et ensuite décrire quelques approches prometteuses que les éducateurs peuvent mettre en place	Recension	n/a	n/a	n/a	Mésosystème
Rigby et Griffiths (2011)	Examiner l'efficacité de l'approche non punitive <i>Method of Shared Concern</i> pour traiter l'intimidation dans les écoles	Étude Qual	n=49 élèves	n/a	12	Mésosystème
Salmivalli et Poskiparta (2012)	Évaluer les résultats concernant l'efficacité du programme KiVa	Étude Quan	n=28 000 élèves	n/a	10	Exosystème
Tangen et Campbell (2010)	Examiner les questionnaires autorapportés des élèves sur l'intimidation entre les écoles avec et sans une approche de philosophie pour les enfants	Étude Quan	n=70 élèves	49	11,5	Mésosystème
Toshack et Colmar (2012)	Étudier si la connaissance de la cyberintimidation par les élèves augmenterait après avoir participé à un programme	Étude Qual	n=5 élèves	0	11,33	Ontosystème

Williford (2015)	Examiner s'il existe des différences entre les membres certifiés et non certifiés sur les attitudes envers l'intimidation, les perceptions de la prévalence de l'intimidation, les croyances d'auto-efficacité pour intervenir et le climat général de l'école	Étude Quan	n=252 membres du personnel de l'école	10	43,6	Mésosystème
Williford et DePaolis (2016)	Évaluer si les perceptions, les attitudes et les croyances d'auto-efficacité prévoient la probabilité d'une intervention de la cyberintimidation Examiner si ces relations sont modérées par le statut du personnel	Étude Quan	n=252 membres du personnel scolaire	10	43,6	Mésosystème
Williford et al (2013)	Étudier les effets uniques du programme KiVa <i>Antibullying</i> sur la fréquence de la cyberintimidation et la cybervictimisation	Étude Quan	n=18 412 n=élèves	52	12,75	Ontosystème
Yang et Salmivalli (2013)	Estimer la prévalence des victimes d'intimidation chez les élèves Examiner les différentes formes d'intimidation et de victimisation	Étude Quan	n=19 869 élèves	49	11	Mésosystème

4.1.1 Devis qualitatifs. Beaumont et Roy (2013) précisent que les résultats de leur étude ne sont pas généralisables en raison de la petitesse de leur échantillon (n=10). De plus, les hommes sont surreprésentés (70%). Enfin, du fait que les participants proviennent de deux écoles secondaires et d'une seule école primaire, cette dernière est sous-représentée. Étant donné que cet essai examine la cyberintimidation à l'école primaire, des biais interprétatifs pourraient découler de la taille et de la constitution de l'échantillon. L'étude menée par Toshack et Colmar (2012) repose également sur un échantillon de petite taille (n=5). Au surplus, la variable du genre n'est pas considérée.

La moyenne d'âge des élèves ciblés par les devis qualitatifs est de 11 ans et 6 mois. Cet indicateur statistique leur donne à penser que la majorité d'entre eux se retrouvent en 5^e et 6^e année. Il est probable que l'intérêt qui leur est porté est lié à leur éventuelle transition vers l'école secondaire.

Relativement à la collecte de données qualitatives, deux types d'instruments sont utilisés : les entrevues semi-dirigées et les questionnaires autorapportés. Bass et al. (2003) ont eu recours à des entrevues semi-dirigées animées par les chercheurs eux-mêmes. Ce qui peut entraîner des biais interprétatifs au phénomène de désirabilité sociale. Ils ne font pas référence au fait que la saturation des données ait été atteinte. Giroux et al. (2012) ont élaboré un questionnaire visant à établir dans quelle mesure les élèves du primaire sont de grands utilisateurs des réseaux sociaux numériques. Ils ne détaillent pas le processus d'élaboration de leur instrument (fondements théoriques, analyses statistiques, triangulation des données, conditions de passation, etc.). Par ailleurs, ils ont considéré plusieurs variables : la répartition territoriale, la provenance rurale, la défavorisation, le genre et l'âge des élèves.

4.1.2 Devis quantitatifs. Les 18 articles traitant de la cyberintimidation à l'école primaire ont fait état des variables que sont le genre et l'âge des participants. En référence au genre, 8 des 12 études ont eu recours à des proportions quasi équivalentes, à l'intérieur d'un écart de plus ou moins 2%. (DePaolis, 2016 ; DePaolis et Williford, 2015 ; Elledge et

al., 2013; Erreygers et al., 2016 ; Monk et al, 2012; Tangen et Campbell, 2010; Williford et al., 2013 ; Yang et Salmivalli, 2013). Chen et Cheng (2017) ont constitué un échantillon à la fois plus disproportionné (plus ou moins 4%) et comportant un chevauchement au niveau des groupes d'âges, échelonné entre 10 et 18 ans. Cinq études ont un échantillon dont le genre présente un écart égal ou supérieur à 4 % : Cassidy et al., 2009 ; Giroux et al, 2012 ; Kokkinos et al. 2016 ; Olenik-Shenesh et Heirman, 2014 et Olweus, 1997. Les études de Williford (2015) et Williford et DePaolis, (2016) reposent sur un échantillon dont le genre est disproportionné (Femmes, 90%). L'analyse de ces sept dernières études pourrait comporter des biais relatifs aux écarts statistiques identifiés. Deux équipes de chercheurs n'ont pas fait état du genre de leurs participants (Olweus, 2012 ; Salmivalli et Poskiparta, 2012).

En ce qui a trait à la collecte de données quantitatives, l'usage du questionnaire caractérise chacune des études recensées. Toutefois les questionnaires présentent des variantes relatives au nombre de questions soumises aux participants et aux conditions relatives à leur passation. Ces éléments peuvent avoir un impact sur la comparabilité et la fiabilité des résultats obtenus et des analyses effectuées.

4.2 Interventions jugées efficaces

Les études examinées permettent d'établir que la prévalence de la cyberintimidation à l'école primaire nécessite le recours à des interventions ciblant ces manifestations et ces retombées en contexte scolaire (Bass et al, 2013; Giroux et al., 2012; Monks et al., Olenick-Slemesh et Herman, 2014; Olweus, 2012; Yang et Salmivalli, 2013).

Bien que la majorité des études recensées aient un caractère exploratoire, trois types d'intervention font l'objet d'une convergence entre les chercheurs. Le premier a trait à la formation de l'ensemble des membres des équipes-écoles et du personnel de soutien relativement à ce qui participe du phénomène de la cyberintimidation (Beaumont et Roy, 2013; DePaolis, 2016; Elledge et al., 2013; Williford, 2015; Williford et DePaolis, 2016).

Le deuxième concerne la transmission aux élèves eux-mêmes des connaissances pertinentes aux manifestations de la cyberintimidation et aux conduites sécuritaires à privilégier en lien avec l'usage des médias numériques (Erreyger et al., 2016; Guo, 2016; Toshack et Colmar, 2012). Le troisième type d'intervention cible la collaboration parentale au niveau des mesures préventives et des conséquences entraînées par la cyberintimidation en lien avec les agresseurs et les victimes (Baas et al., 2013; Cassidy et al., 2009 ; Kokkinos et al., 2016 ; Marzcu et Coyne, 2010 ; Rigby et Griffiths, 2011).

Seule l'étude de Williford et al. (2013) fait état d'un programme (Kiva) représentant une pratique exemplaire, du fait qu'il repose sur des données probantes quant à son efficacité auprès des élèves du primaire (Salmivalli et Poskiparta, 2012).

Chapitre 5 - Conclusion

Le but visé par le présent essai est de recenser les écrits sur les interventions efficaces afin de prévenir et contrer la cyberintimidation à l'école primaire. Il nous a permis d'identifier les caractéristiques des victimes et des agresseurs et d'identifier les interventions les plus efficaces selon une perspective écosystémique. Dans ce chapitre, trois thèmes seront traités. Tout d'abord, un résumé des connaissances tirées de la littérature à propos de la cyberintimidation dans les écoles primaires. Ensuite, les retombées liées à l'intervention psychoéducative. En dernier point, les limites et les voies de recherches futures.

5.1 Ce que la littérature révèle

Analyser la cyberintimidation selon le modèle de Bronfenbrenner (1979, 1986) contribue à démontrer que la cyberintimidation représente un phénomène complexe. L'élève victime de cyberintimidation est situé au centre des systèmes. Chacun de ces systèmes peut contribuer à prévenir et contrer la cyberintimidation et tous ces systèmes interagissent les uns avec les autres. Les interventions provenant de chacun des systèmes doivent donc être coordonnées, organisées, planifiées et concertées, afin qu'un plan d'action commun favorise la mobilisation de tous les acteurs concernés vers un même but. Pour obtenir une évaluation plus précise du phénomène de la cyberintimidation, il est indispensable que sa définition prenne en compte les caractéristiques établies par la recherche qui singularise la cyberintimidation, comparativement à l'intimidation. À titre d'exemple; la cyberintimidation peut être commise par n'importe quel individu, où qu'il soit sur le globe terrestre. De plus, elle peut se révéler envahissante du fait que la victime peut recevoir des messages agressifs à tout moment de la journée, et ce, 24 heures sur 24.

Une mauvaise image corporelle et une estime de soi déficitaire sont des facteurs de risque pour devenir une victime de la cyberintimidation. En référence au fait que l'âge et le genre des individus puissent également être des facteurs de risque, jusqu'à ce jour les résultats de la recherche ne sont pas unanimement concluants. Il est également recommandé

de tenir compte de ces facteurs dans l'application des programmes de prévention et d'intervention, afin de les adapter aux particularités des élèves. Par contre, les données rapportées concernant les élèves qui commettent des gestes de cyberintimidation sont moins nombreuses. Quelques chercheurs décrivent que ces élèves ont des taux plus élevés de difficultés sociales, de stress, de dépression et d'anxiété. D'autres chercheurs démontrent que les élèves ont été des cybervictimes avant de commettre des actes de cyberintimidation, et vice-versa.

Certains types de programmes et d'interventions se sont révélés efficaces pour prévenir et contrer la cyberintimidation. Par contre, le plus grand défi réside dans la prise en compte de l'interrelation entre tous les systèmes constitutifs du modèle développé par Bronfenbrenner.

Certains chercheurs misent sur l'accroissement des connaissances des acteurs du milieu scolaire, des élèves et de leurs parents, en lien avec la technologie d'Internet. D'une part, les élèves seraient mieux outillés et pourraient développer un comportement sécuritaire face à la cyberintimidation. D'autre part, ils auraient davantage confiance en la compétence des adultes et seraient plus enclins à recourir à la dénonciation. Par ailleurs, les lieux d'expression de la cyberintimidation changent rapidement. ce qui complexifie la prévention et l'intervention en matière de cyberintimidation (messagerie instantanée, Twitter, jeux en ligne, Facebook, Instagram, etc.).

Les programmes les plus prometteurs ciblent les caractéristiques individuelles des victimes potentielles, la mobilisation de l'environnement familial, l'établissement d'un climat scolaire sécuritaire, la collaboration des pairs et des politiques gouvernementales ciblant le phénomène de la cyberintimidation. Guo (2016) soutient que des interventions universelles pourraient être utilisées dans un premier temps pour prévenir les incidents de cyberintimidation ; dans un deuxième temps, des interventions personnalisées pourraient prendre en compte des caractéristiques individuelles présentées par les cyberintimidateurs et les cybervictimes.

5.2 Retombées pour l'intervention psychoéducative

Au Québec, la loi 56 oblige les écoles à intervenir lorsqu'une situation de violence, d'intimidation ou de cyberintimidation survient. Lorsque la violence et l'intimidation sont circonscrites dans l'espace scolaire, il est possible pour les intervenants de l'école d'intervenir. Par contre, la cyberintimidation confronte les intervenants scolaires à une tout autre réalité. La cyberintimidation peut se manifester à l'extérieur de l'enceinte de l'établissement scolaire, cependant, elle a des répercussions jusqu'à l'école. En 2016, 37% des psychoéducateurs exercent leur profession dans le secteur de l'éducation (OPPQ, 2016). En référence au phénomène de la cyberintimidation, ils représentent des acteurs importants. Ils sont appelés à jouer un rôle de premier plan dans la conception et l'implantation des stratégies d'intervention associées au plan d'action dont le directeur d'école est responsable. Cet essai est contributif à l'intervention psychoéducative en présentant les résultats de recherche permettant de mieux connaître le phénomène de la cyberintimidation en termes de prévention et d'intervention. Ils permettent de guider le psychoéducateur dans l'exercice de ses activités professionnelles en contexte scolaire : évaluer, conseiller et accompagner.

Les résultats des recherches traitant du phénomène de la cyberintimidation sont présentés selon une perspective écosystémique (Bronfenbrenner, 1979 ; Beaumont, 2009). Un choix qui est en concordance avec l'approche psychoéducative (OPPQ, 2014 ; Renou, 2005, 2014).

Les interventions identifiées comme étant liées à chacun des systèmes sont un apport important d'informations ; elles sont de nature à soutenir le psychoéducateur en vue de déterminer un plan ou un programme d'intervention, préventif ou adaptatif pour les différents acteurs impliqués dans la problématique de la cyberintimidation. De plus, le modèle d'intervention visant à contrer la cyberintimidation représente un outil de référence permettant au psychoéducateur de guider les acteurs du milieu scolaire en contexte de prévention, d'éducation et de rééducation (Beaumont et Roy, 2013).

En ayant un meilleur état des connaissances de la problématique, le psychoéducateur peut identifier les capacités adaptatives et les difficultés d'adaptation de l'élève victime de cyberintimidation. Il en est de même pour l'élève qui pose des gestes de cyberintimidation. De même, le psychoéducateur peut identifier les ressources et les limites de l'ensemble de l'écosystème de l'élève en cause. En ce qui concerne le psychoéducateur, lorsqu'il intervient auprès de la victime, des témoins ou de la personne qui a posé un acte d'intimidation, il doit évaluer le niveau de convenance entre les difficultés d'adaptation de ces élèves, leurs ressources personnelles et celles de leurs environnements respectifs. Toutes les interventions privilégiées seront en lien avec le jugement clinique posé en rapport avec les événements survenus. Il doit bien connaître les capacités adaptatives de ces élèves et les ressources environnementales disponibles, afin de recommander les interventions et les services appropriés (OPPQ, 2014).

5.3 Limites et les voies de recherches futures

Une première limite de cet essai renvoie à l'absence de consensus quant à une définition reflétant les caractéristiques spécifiques de la cyberintimidation comparativement à l'intimidation. Cet état de fait a pour conséquences de rendre difficile la comparaison entre les résultats des différentes études et de complexifier l'identification des interventions efficaces.

Une deuxième limite est tributaire du fait que le phénomène de la cyberintimidation est relativement nouveau et que très peu de recherches ont été effectuées dans le contexte des écoles primaires.

Une troisième limite repose sur le fait que les résultats de plusieurs études recensées reposent sur des sondages effectués auprès des élèves afin de déterminer les interventions à privilégier. Or, les déclarations recueillies par le biais de sondage correspondent à des approximations des opinions réelles des participants.

Il est établi que la cyberintimidation est présente chez les élèves du secondaire. Les manifestations de celle-ci seraient observées dès l'école primaire (DePaolis et Williford, 2015 ; Olenik-Shemesh et Heiman, 2014). Dans l'intention d'établir un plan d'action pour prévenir et contrer la cyberintimidation à l'école primaire, il s'avère important que des recherches additionnelles soient effectuées auprès de ces élèves.

Une première voie de recherche pourrait cibler l'efficacité des programmes existants en matière de cyberintimidation dans les écoles primaires (*KiVa*, *Branché sur le positif*, etc.). Le tout permettrait d'avoir des données probantes en lien avec l'implantation de ces programmes.

Une deuxième voie de recherche s'inscrit dans la poursuite des travaux de Monks et al. (2012). Ils émettent l'hypothèse que les filles risquent davantage d'être victimes de cyberintimidation, et ce, en lien avec les technologies de l'information et de la communication (TIC) qu'elles privilégient, qui sont différentes de celles des garçons. Il serait pertinent d'examiner dans quelle mesure il y a une différence entre les genres dans l'utilisation des TIC au niveau des écoles primaires et leur incidence sur la cyberintimidation.

En somme, la prévention doit débiter à l'école primaire. Dans l'intention d'établir un plan d'action pour prévenir et contrer la cyberintimidation à l'école primaire, il est essentiel d'évaluer les interventions réalisées sur les systèmes en établissant les rôles et les responsabilités de chacun. Comme le dit le slogan du MELS (2009a, 2009b) : Ça vaut le coût d'agir ensemble !

Références

- Baas, N., De Jong, M. et Drossaert, C. (2013). Children's perspectives on cyberbullying: Insights based on participatory research. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 16(4), 248-253.
- Beaumont, C. (2009). Trois ans d'évaluation d'un programme d'intervention visant la réduction des actes d'agression et de victimisation chez les adolescents à risque. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 31(1), 100-119.
- Beaumont, C. et Roy, É. (2013). L'intervention en contexte de cyberintimidation : les pratiques des enseignants. *Enfance en difficulté*, 2, 85-109. doi:10.7202/1016248ar
- Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of human development: Experiments by nature and design. Cambridge, MA : *Harvard University Press*.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742.
- Campbell, M.A., Slee, P.T., Spears, B., Butler, D. et Kift, S. (2013). Do cyberbullies suffer too ? Cyberbullies' perceptions of the harm they cause to others and to their own mental health. *School Psychology International*, 34, 613-629. doi :10.1177/0143034313479698.
- Cassidy, W., Faucher, C. et Jackson, M. (2013). Cyberbullying among youth: a comprehensive review of current international research and its implications and application to policy and practice. *School Psychology International*, 34(6), 575-612.
- Cassidy, W., Jackson, M. et Brown, K. (2009). Stick and stones can break my bones, but how can pixels hurt me? Students' experiences with cyber-bullying. *School Psychology International*, 30, 383-402. doi :10.1177/0143034309106948
- Cénat, J. M., Hebert, M., Blais, M., Lavoie, F., Guerrier, M. et Derivois, D. (2014). Cyberbullying, psychological distress and self-esteem among youth in Québec schools. *Journal of Affective Disorders*, 169, 7-9.
- Chen, L.M. et Cheng, Y.Y. (2017). Perceived severity of cyberbullying behavior differences between genders, grades and participant roles. *Educational Psychology*, 37(5), 599-610. doi :10.1080/01443410.2016.1202898
- Comité sénatorial permanent des droits de la personne (2012). La cyberintimidation, ça blesse! *Respect des droits à l'ère numérique*. Repéré à <http://www.parl.gc.ca/Content/SEN/Committee/411/ridr/rep/rep09dec12-f.pdf>
- Del Rey, R., Lazuras, L., Casas, J.A., Barkoukis, V., Ortega-Ruiz, R. et Tsorbatzoudis, H. (2016). Does empathy predict (cyber)bullying perpetration, and how do age, gender and nationality affect this relationship? *Learning & Individual Differences*, 45, 275-

- DePaolis, K. J. (2016). Pathways from cyberbullying victimization to negative developmental outcomes in late childhood and early adolescence: A longitudinal investigation. University of Kansas, *ProQuest dissertations publishing*, 2016.
- DePaolis, K. J. et Williford, A. (2015). The nature and prevalence of cyber victimization among elementary school children. *Child & Youth Care Forum*, 44(3), 377-393.
- Elledge, C.L., Williford, A., Boulton, A. J., DePaolis, K. J., Little, T. D. et Salmivalli, C. (2013). Individual and contextual predictors of cyberbullying: The influence of children's provictim attitudes and teachers' ability to intervene. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(5), 698-710.
- Erreygers, S., Pabian, S., Vandebosch, H. et Baillien, E. (2016). Helping behavior among adolescent bystanders of cyberbullying: The role of impulsivity. *Learning and Individual differences*, 48, 61-67.
- Giroux, P., Allard, M.-P., Gagné, R., Belley, K., Hallahan Pilotte, V. et Bouchard, D. (2012). Utilisation des médias socio numériques par les jeunes de cinquième et sixième année du primaire à la Commission scolaire des Rives-du-Saguenay. Saguenay, Québec : Université du Québec à Chicoutimi.
- Gouvernement du Québec. (2014). *Quand la recherche rencontre la pratique : des outils pour prévenir efficacement l'intimidation*. Québec, QC. Repéré à <http://www.education.gouv.qc.ca/salle-de-presse/communiques-de-presse/detail/article/la-lutte-contre-lintimidation-une-priorite-pour-tous/>
- Gouvernement du Canada. (2017) *Agence de la santé publique du Canada ; Le portail canadien des pratiques exemplaires*. Repéré à <http://cbpp-pcpe.phac-aspc.gc.ca/fr/pppractice/kiva-antibullying-program/>
- Guo, S. (2016). A meta-analysis of the predictors of cyberbullying perpetration and victimization. *Psychology in the Schools*, 53(4), 432-453.
- Hinduja, S. et Patchin, J. W. (2007). Offline consequences of online victimization. *Journal of School Violence*, 6(3), 89–112.
- Hinduja, S. et Patchin, J.W. (2008). *Bullying beyond the schoolyard: Preventing and responding to cyberbullying*. Thousand Oaks, CA : Corwin.
- Hinduja, S. et Patchin, J.W. (2009). *Bullying beyond the schoolyard*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Hinduja, S. et Patchin, J.W. (2015). *Bullying beyond the schoolyard: Preventing and responding to cyberbullying* (2^e éd.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

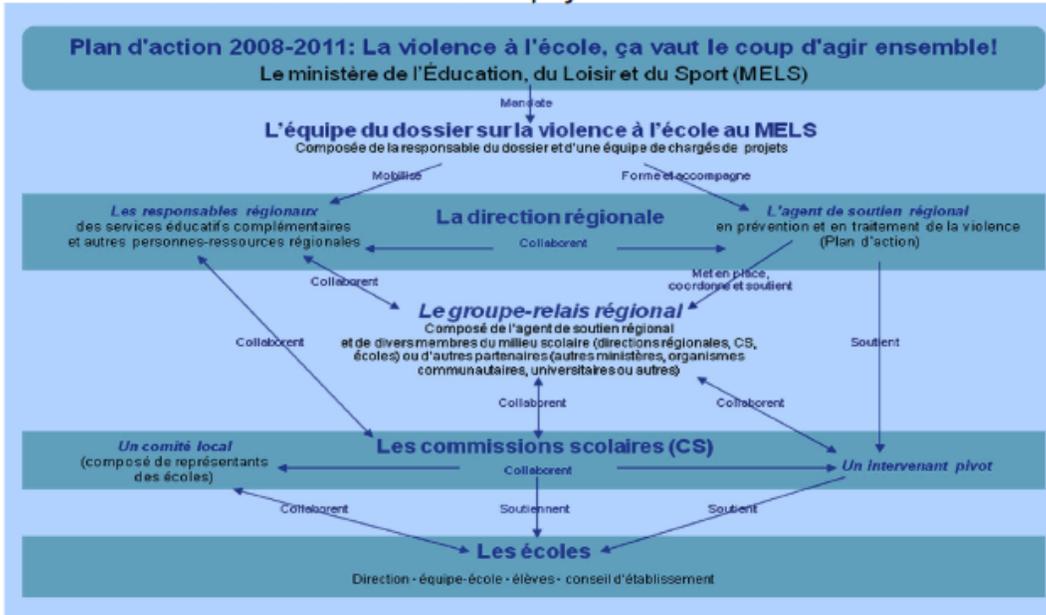
- Hubert, B. (2014). *Un modèle d'intervention pour contrer la cyberintimidation*. Réseau d'information pour la réussite scolaire (RIRES). Repéré à http://rire.ctreq.qc.ca/2014/11/modele_cyberintimidation/
- Kokkinos, C.M., Antoniadou, N., Asdre, A. et Voulgariou, K. (2016). Parenting and Internet behavior predictors of cyber-bullying and cyber-victimization among preadolescents. *Deviant Behavior*, 37 (4), 439-455. doi: <http://dx.doi.org.acces.bibl.ulaval.ca/10.1080/01639625.2015.1060087>.
- Kowalski, R. M., Limber, S. P. et Agatston, P. W. (2012). *Cyberbullying: Bullying in the digital age* (2nd ed.). Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Kueny, M.T. et Zirkel, P.A. (2012). An analysis of school anti-bullying laws in the United States. *Middle School Journal*, 43(4), 22-31.
- Landstedt, E. et Persson, S. (2014). Bullying, cyberbullying, and mental health in young people. *Scandinavian Journal of Public Health*, 42(4), 393-399.
- Larousse. (2017). Dictionnaire de français. Repéré à <http://www.larousse.fr/dictionnaires/français/netiquette/186550>
- Marczak, M. et Coyne, L. (2010). Cyberbullying at school: good practice and legal aspects in the United Kingdom. *Australian Journal of Guidance & Counselling*, 20(2), 182-193.
- Massé, L., Desbiens, N. et Lanaris, C. (2014). *Les troubles du comportement à l'école. Prévention, évaluation et intervention*. (2^e éd.). Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2008). *Agir Autrement*, Gouvernement du Québec. Repéré à <http://www.mels.gouv.qc.ca/agirautrement>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2009a). *Ça vaut le coup d'agir ensemble : Plan d'action pour prévenir et traiter la violence à l'école*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/ViolenceEcole_f.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2009b). *La convention de partenariat ; Outils d'un nouveau mode de gouvernance*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/docuements/reseau/regions/ConventionPartenariat_GuideImplantation.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2010). *L'intimidation, ça vaut le coup d'agir ensemble ! Outil de référence Plan d'action pour prévenir et traiter la violence à l'école 2008-2011*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/filadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_comple/FeuilletViolence_Intimidation.pdf

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2012). *Projet de loi no 56*. Gouvernement du Québec, QC.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2013). *Branché sur le vif*. Gouvernement du Québec, QC.
- Mishna, E., Scareello, I., Pepler, D. et Weiner, J. (2005). Teachers' understanding of bullying. *Canadian Journal of Education*, 28, 718-738.
- Monks, C.P., Robinson, S. et Worlidge, P. (2012). The emergence of cyberbullying: a survey of primary school pupils' perceptions and experiences. *School Psychology International*, 33(5), 477-491.
- Olenik-Shemesh, D. et Heiman, T. (2014). Exploring cyberbullying among primary children in relation to social support, loneliness, self-efficacy, and well-being. *Child Welfare*, 93(5), 27-46.
- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: facts and intervention. Children with special needs. *European Journal of Psychology of Education*, 12(4), 495-510.
- Olweus, D. (2012). Cyberbullying: An overrated phenomenon? *European Journal of Developmental Psychology*, 9, 520–538. doi:10.1080/17405629.2012.682358
- Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. (2014). *L'évaluation psychoéducative de la personne en difficulté d'adaptation. Lignes directrices* (éd. rév.). Montréal, QC.
- Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrice du Québec (2016). *Rapport annuel 2015-2016*. Repéré à http://www.ordrepesd.qc.ca/~media/pdf/Publication/RA2016_OPPQ_120716.ashx?a=fr
- Patchin, J.W. et Hinduja, S. (2012). School-based efforts to prevent cyberbullying. *Prevention Researcher*, 19(3), 7-9.
- Patchin, J.W. et Hinduja, S. (2015). Measuring cyberbullying: implications for research. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 69-74.
- Renou, M. (2005). *Psychoéducation. Une conception. Une méthode*. Montréal, QC: Sciences et Culture Inc.
- Renou, M. (2014). *L'identité professionnelle des psychoéducateurs*. Longueuil, QC: Béliveau éditeur.
- Rigby, K. et Griffiths, C. (2011). Addressing cases of bullying through the Method of Shared Concern. *School Psychology International*, 32, 345-357. doi :10.1177/0143034311402148.

- Salmivalli C. et Poskiparta, E. (2012). Making bullying prevention a priority in Finnish schools: The KiVa antibullying program. *New Directions for Youth Development*, Vol 133: 41-53.
- Simmons, K.D. et Bynum, Y.P. (2014). Cyberbullying: six things administrators can do. *Education*, 134 (4), 452-456.
- Tangen, D. et Campbell, M. (2010). Cyberbullying prevention: one primary school's approach. *Australian Journal Of Guidance & Counselling*, 20(2), 225-234. doi:10.1375/ajgc.20.2.225
- Toshack, T. et Colmar, S. (2012). A cyberbullying intervention with primary-aged students. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 22(2), 268-278.
- Von Marées, N. et Petermann, F. (2012). Cyberbullying : an increasing challenge for schools. *School Psychology International*, 33(5), 467-476.
- Williford, A. (2015). Intervening in bullying : differences across elementary school staff members in attitudes, perceptions, and self-efficacy beliefs. *Children and School*, 37(3), 175-184. doi :10.1093/cs/cdv017.
- Williford, A. et DePaolis, K. J. (2016). Predictors of cyberbullying intervention among elementary school staff : the moderating effect of staff status. *Psychology in the Schools*, 53(10), 1032-1044. doi: 10.1002/pits.21973
- Williford, A., Elledge, L.C., Boulton, A.J., DePaolis, K., Little, T.D. et Salmivalli, C. (2013). Effects of the KiVa antibullying program on cyberbullying and cybervictimization frequency among finnish youth. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 42(6), 820-833.
- Yang, A. et Salmivalli, C. (2013). Different forms of bullying and victimization: bully-victims versus bullies and victims, *European Journal of Developmental Psychology*, 10(6), 723-738. doi: 10.1080/17405629.2013.793596
- Ybarra, M.L. et Michell, K.J. (2004). Online aggressor/targets, aggressors, and targets: a comparison of associated youth characteristics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 1308-1316. doi :10.1111/j.1469-7610.(2004).00328.x.

Annexe A

Structure du réseau de soutien et d'accompagnement



Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, numéro 3

http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/BulletinViolenceEcole_Vol1No3Hiver2011.pdf

Annexe B

Tableau 1
Synthèse de la démarche

Bases de données	Mots clés et opérateurs booléens	Nombre de références trouvées	Nombre d'articles retenus
Érudit	<i>intervention ET cyberintimidation ET école primaire</i>	4	2
ERIC	<i>Intervention AND cyberbullying OR cyber victimization AND primary school OR elementary school</i>	25	1
Education Source	<i>Intervention AND cyberbullying OR cyber victimization AND primary school OR elementary school</i>	29	8
Francis	<i>Intervention AND cyberbullying OR cyber victimization AND primary school OR elementary school</i>	16	2
ProQuest	<i>Intervention AND cyberbullying OR cyber victimization AND primary school OR elementary school</i>	58	1
PsyInfo	<i>Intervention AND cyberbullying OR cyber victimization AND primary school OR elementary school</i>	13	4

Tableau 1 © Marie-Claude Auclair, 2017

