

Faculté des sciences économiques, sociales, politiques et de communication

Évaluation d'un dispositif pédagogique sensibilisant au (cyber)harcèlement

Le cas du dossier *Cyber Sympa*

Auteure : Zoé Goffinon

Promoteur : Pierre Fastrez

Année académique : 2023-2024

Master 120 en Sciences et Technologies et d'Information et de la Communication

Finalité : conception et évaluation de médias éducatifs.

Remerciements

Je tiens premièrement à remercier mon promoteur, Monsieur Pierre Fastrez, pour ses conseils et sa capacité à rassurer, ainsi que pour sa disponibilité durant les deux années qui ont rythmé ce mémoire.

Je remercie également Monsieur Mathieu Bégin pour son retour inspirant sur le dossier « Cyber-Héros » et pour son partage d'expertise autour de l'éducation aux médias.

Je remercie Laure Lemaire pour son accueil dans sa classe, pour sa disponibilité et son intérêt envers mon étude. Merci à ses élèves de 6e pour leur patience et leur respect lors des entretiens.

Un grand merci à Laurent Debry et Maxime Caucheteux, mes maitres de stage, ainsi qu'à l'ensemble de l'équipe d'Action Médias Jeunes pour leur écoute, leur accueil, leur apport réflexif autour du (cyber)harcèlement et la confiance qu'ils m'ont accordée.

Merci à Victor, qui a su me conforter dans le choix de mes études et qui m'a sans cesse fait sortir de ma zone de confort.

Merci à mes parents, Tom et Bernie pour leur soutien lors des périodes de doutes et d'angoisse.

Merci à mes amis et aux STIC'os pour leurs précieux conseils et soutien.

Merci aux chefs d'établissements, professeurs et éducateurs pour leur respect, intérêt et confiance envers mon combat contre le harcèlement scolaire depuis de nombreuses années.

Merci à mon petit crabe de m'avoir conscientisé à l'importance de la santé, tant physique que mentale.

Et un merci tout particulier à la petite Zoé, qui s'est battue durant de longues années contre ce fléau, merci d'avoir gardé espoir et de n'avoir jamais cessé de te battre.

Table des matières

Remerciements.....	2
1. Introduction	5
2. État de l'art	6
2.1. Harcèlement scolaire.....	6
2.2. Cyberharcèlement.....	7
2.3. Prévenir par l'éducation aux médias.....	9
3. Problématique.....	12
3.1. <i>Cyber Sympa</i>	13
4. Méthodologie.....	13
4.1. Analyse du dossier pédagogique	14
4.1.1. Description des activités	15
4.2. Mise en place du dispositif.....	18
5. Résultats	20
5.1. Connaissances préalables des élèves.....	21
5.1.1. L'identification d'une situation de harcèlement	21
5.1.2. Les bonnes (ré)actions à adopter	22
5.1.3. L'empathie et les émotions	24
5.1.4. La responsabilité en ligne.....	24
5.2. Observation lors des activités.....	26
5.2.2. Activité 2 : Dites-le gentiment.....	27
5.2.3. Activité 3 : Petits clics, grandes conséquences	29
5.2.4. Activité 4 : Comment les mots changent la perception	29
5.3. Évolution des connaissances des élèves	31
5.3.1. L'identification d'une situation de harcèlement	31
5.3.2. Les bonnes (ré)actions à adopter.....	32
5.3.3. L'empathie et les émotions	32
5.3.4. La responsabilité en ligne.....	33
6. Évaluation du dispositif pédagogique.....	34
6.1. Réponse aux hypothèses	36
6.1.1 L'identification du (cyber)harcèlement	36
6.1.2 L'identification des bonnes actions et la motivation à les adopter	37
6.1.3 Le développement de l'empathie et de l'expression émotionnelle.....	38
6.1.4 La responsabilité en ligne.....	39
6.1.5 Tableau des hypothèses	40

6.2.	Réponse à la question de recherche	40
7.	Discussion	42
7.1.	La pensée critique des élèves.....	42
7.2.	Le rôle du témoin et de l'empathie	44
7.3.	Les limites de notre évaluation.....	45
8.	Conclusion.....	46
9.	Bibliographie.....	48
9.1.	Ouvrages	48
9.2.	Sources supplémentaires :	52
10.	Annexes	53
10.1.	Retranscription des entretiens	53
10.1.1.	Pré-test :	53
10.1.2.	Post-test :	63
10.2.	Grilles d'analyse.....	74
10.2.1.	Tableau des entretiens	74
10.2.2.	Tableau des observations	76
10.2.3.	Tableau des hypothèses	78

1. Introduction

À l'heure où les réseaux sociaux sont le moyen privilégié des adolescents pour se divertir et retrouver leurs amis après l'école, il est primordial que cette nouvelle génération en comprenne les enjeux et dangers.

Les TIC, ou technologies d'information et de communication, sont des outils de transmission d'informations via des appareils numériques. Grâce à ces nouveaux canaux de diffusion, les jeunes s'approprient un nouveau lieu d'apprentissage sur lequel ils trouvent réponse à leurs questions et tentent d'appartenir à des communautés. Ces technologies permettent une accessibilité illimitée au contenu, ce qui fait naître un effet d'immédiateté ainsi qu'une multitude de possibilités de production et de consommation de médias. Comme le souligne Stenger (2015), les adolescents de nos jours sont nés avec internet, mais ils manquent d'une éducation qui les sensibilise à la bonne manipulation des outils qu'ils ont dans leurs mains. Pourtant, les conséquences d'un mauvais emploi des outils numériques peuvent être irréversibles.

En effet, les nouvelles technologies de communication permettent d'intensifier l'anonymat des utilisateurs, cela leur donne le pouvoir de répandre des gestes violents sans être identifiés. Ce sentiment de liberté et de tout pouvoir s'accroît alors davantage quand *l'effet cockpit* (Haddouk et al., 2019) s'installe. Cet effet, dû à la distance qui sépare un harceleur de sa victime, l'empêche de voir la réaction de sa cible, réduisant ainsi l'empathie que celui-ci ressent envers son destinataire, ce qui fait que l'auteur n'a pas de limites et qu'il continue ses actes agressifs. Une situation de cyberharcèlement se met alors en place.

En Fédération Wallonie-Bruxelles, le cyberharcèlement touche en moyenne 21 % des jeunes utilisateurs (Galand et al., 2014). Mais si l'on parle beaucoup des adolescents, les jeunes enfants restent oubliés et sont pourtant tout autant touchés par ces actes. Étant moins sensibilisés aux dangers d'internet, tout en y consacrant en moyenne cinq heures de leur journée, ces actes de violence sont d'autant plus amplifiés auprès de cette population plus fragile (Schmutz, 2015). Parce que dans quelques années ils accorderont davantage d'intérêt à leur identité numérique, il est primordial de les éduquer dès maintenant aux outils qui serviront leur expression identitaire en ligne.

L'objectif de ce présent travail est d'évaluer dans quelle mesure l'éducation aux comportements numériques modifie la représentation qu'ont les élèves de primaire sur le (cyber)harcèlement. C'est par l'analyse d'un dossier pédagogique déjà existant que nous tirons les bienfaits de ce type de dispositif pour sensibiliser à ce phénomène au sein de l'enseignement fondamental.

2. État de l'art

2.1. Harcèlement scolaire

Avant de parler de cyberharcèlement, il est important de faire un point sur le harcèlement scolaire, allant souvent de pair avec ce dernier. Aujourd'hui, ce phénomène est sur les lèvres de tous les jeunes, et pour cause, il touche plus d'un tiers d'entre eux (Galand, 2011), mais le harcèlement scolaire n'a pas toujours été bien défini. Si à ses origines, Olweus (1978) prétendait que c'est uniquement la personnalité agressive et manipulatrice d'un individu qui mène à ces comportements violents, à l'heure actuelle de nombreux facteurs peuvent en être la cause. Plus récemment, Stassin (2019) définit le harcèlement comme : « *une forme de violences répétées à l'encontre de quelqu'un, dans une configuration où il y a une intention de nuire et un déséquilibre des forces.* »

Les émotions sont alors le pilier central au cœur du phénomène de harcèlement. Manque d'empathie ou peur des représailles, les différentes parties font face à des émotions négatives. Si d'une part, le meneur fait souvent preuve d'un manque d'empathie envers sa victime, c'est parce qu'il est incapable de se mettre à sa place. Par peur de ne pas être reconnu de ses pairs, son intention de nuire est parfois le signe d'une souffrance. D'autre part, la victime ne sait pas souvent identifier ses émotions, et sans réaction de sa part, les meneurs continuent leur acharnement (Romano, 2015).

Une relation de harcèlement est cependant triangulaire, puisqu'elle contient trois acteurs distincts : *l'agresseur* (la personne à l'origine du harcèlement), la *cible* (ou victime) et les *témoins*. Les victimes sont souvent choisies pour une de leurs différences (apparence physique, préférence de genre ou de sexualité, handicap...) ce qui les rend plus vulnérables. Les auteurs, eux, s'affirment par l'agressivité en s'inspirant des craintes de leurs victimes (peur du rejet, du jugement...) et suscitent de l'admiration de ces derniers. Quant aux témoins, ils peuvent

accentuer ou diminuer le harcèlement. On retrouve alors trois postures différentes : les *acteurs* qui prennent position en faveur de la victime, les *spectateurs* qui restent inactifs et en retrait et les *supporteurs* qui encouragent le harceleur (Bibliothèques Sans Frontières, 2022).

Mais selon le psychologue Bruno Humbeeck (2016), les situations de harcèlement dans le cadre scolaire ne sont pas toujours de la même intensité. Il explique que le harcèlement scolaire est un phénomène « saisonnier ». Il démontre que la rentrée en septembre est une saison basse en termes de harcèlement. Mais dès octobre, les groupes commencent à se former et la saison devient moyenne. De janvier à mai, c'est la haute saison, les clans sont cristallisés et les élèves sont davantage exclus et isolés.

Le harcèlement se présente alors sous plusieurs formes (Romano, 2015) : verbale, physique, matérielle... et amène à des troubles tant physiques (perte de poids, trouble du sommeil) que psychologiques (phobie scolaire, anxiété). À l'heure actuelle, avec le web 2.0, ces formes se multiplient davantage. On peut alors faire face à des publications d'images intimes, à des envois d'insultes, ou encore à de l'usurpation d'identité. On parle alors, de cyberharcèlement.

2.2. Cyberharcèlement

Cet acte de violence, qui se répète par le biais d'un outil numérique, est, comme le soulignait Li (2007) : *qu'un vieux vin dans une nouvelle bouteille*. Comprenez que ce n'est qu'un phénomène déjà existant qui prend ses sources à travers un nouveau canal, le numérique.

Si les jeunes sont en ligne, c'est principalement pour se rendre sur les réseaux sociaux. Ces plateformes dans lesquelles l'on dispose d'un profil unique qui nous permet de nous exposer publiquement et d'accéder à des flux de contenus générés par d'autres utilisateurs (Ellison, 2011). Les jeunes utilisent alors ces plateformes pour s'informer, jouer, communiquer, consommer ou encore produire du contenu. En 2015, une étude réalisée par l'Office de la Naissance et de l'Enfance (ONE), en partenariat avec l'UCLouvain et le Conseil Supérieur de l'Éducation aux Médias (CSEM), relevait qu'en moyenne une famille dispose de six écrans et que le sentiment dominant vis-à-vis de ceux-ci est la méfiance ou l'inquiétude. Cela démontre, une fois de plus, l'importance de la sensibilisation aux dangers des médias, tout en mettant en avant les bénéfices de ceux-ci pour notre société.

Le cyberharcèlement est donc une forme plus récente du harcèlement. Mais quelques différences existent, du fait que ces actes de violence se déroulent en ligne. À commencer par la répétition du phénomène de harcèlement qui vient ici du fonctionnement même des réseaux sociaux qui, par la pérennité des traces numériques, transforment un événement ponctuel en une trace perpétuelle. Quant au déséquilibre des forces, il vient de la largeur de l'audience et de l'anonymat, créés par les plateformes numériques. Aujourd'hui, un acte de violence ne peut plus être isolé et ne concerner que deux acteurs, désormais c'est aux yeux de tous que des insultes s'affichent et se multiplient sur la toile (Stassin, 2021). L'on peut alors parfois être quotidiennement témoin de violences numériques, en prenant simplement la peine de lire les commentaires d'une image Instagram ou d'une publication Facebook. *Nous partageons ce que nous aimons, mais aussi ce que nous détestons : plus nous sommes indignés, plus nous avons de chances de le transmettre* (Buckingham, 2020). Comme exprimé dans cette citation, nous avons davantage tendance à nous exprimer négativement en ligne. De plus, les algorithmes présents sur les réseaux sociaux préfèrent mettre en avant des contenus qui produisent des réactions négatives en masse, ce qui fera augmenter le trafic et les revenus.

C'est ainsi qu'avec le cyberharcèlement, de nouveaux phénomènes apparaissent (Action Médias Jeunes, s.d.). Premièrement, l'on observe une dissolution de la responsabilité qui s'explique par la facilité à prendre parti pour la victime ou le harceleur (par le simple fait de *liker*, ou non, une publication portant atteinte à une personne). Ensuite, un décroisement des espaces temporels et géographiques peut surgir, par le fait que le cyberharcèlement dure dans la continuité et que la victime n'a pas le temps de souffler, puisque les jeunes sont presque continuellement connectés. Par ailleurs, l'effet cockpit, dont on a déjà discuté plus tôt, s'applique, entraînant une perte d'empathie de la part du harceleur, par la distance qu'il a avec sa victime et qui l'empêche de voir sa réaction. Sans oublier l'anonymat, la distance, la vitesse de propagation, la viralité des réseaux sociaux et le caractère public des faits. Ces critères font qu'une agression est plus durable et s'installe à plus grande échelle que dans le monde réel. Enfin, la distorsion entre une intention du destinataire et la réception du destinataire peut jouer également dans la réception émotionnelle d'un fait.

Un autre élément à prendre en considération et qui touche davantage les jeunes adolescents, c'est la construction de l'identité numérique. Celle-ci se construit par l'identification à des pairs et par le partage d'informations personnelles via les réseaux sociaux. Si les jeunes sont pour autant si fort attachés à leur image, c'est parce qu'ils tiennent à être

reconnus de leurs pairs et à développer leur confiance en soi... qui peut bien vite être mise à mal. Par exemple, c'est par les *likes* que l'on obtient de la reconnaissance de nos pairs, tout en renforçant notre estime et notre popularité. Et par les moqueries que l'on crée, l'on attire le regard et l'on gagne un statut social. Dans cette lignée, Bellon & Gardette (2013) distinguent quatre types d'agresseurs qui s'exécuteront uniquement en ligne. Il y a ceux qui font l'objet de harcèlement hors-ligne et qui se servent du numérique pour se venger. Viennent ensuite ceux qui se servent du numérique pour venger leurs pairs et punir les harceleurs. Pendant que d'autres se livrent à des actions qu'ils s'interdiraient hors-ligne. Sans oublier ceux qui relaient des contenus par inadvertance sans penser aux conséquences. Ainsi, la cyberviolence est constitutive de l'identité numérique pour ceux qui en sont victimes ou auteurs. C'est pourquoi il est primordial de sensibiliser les élèves dès la primaire au (cyber)harcèlement.

2.3. Prévenir par l'éducation aux médias

Ce qui est publié aujourd'hui sur internet a de grandes chances d'y rester "pour toujours", ce qui nécessite davantage de prudence et de retenue de la part des utilisateurs. Bien que les réseaux sociaux offrent aujourd'hui des possibilités de choix de confidentialité et de régulation, cela n'empêche en rien la cyberviolence. Par conséquent, pour lutter contre le cyberharcèlement, il est important que les élèves aient une bonne connaissance et une grande conscience des dangers du web. C'est pourquoi l'éducation aux médias peut contribuer à identifier des situations de harcèlement et à aider les personnes qui en sont victimes, par la communication avec l'ensemble des acteurs de la relation.

En outillant les utilisateurs, on leur donne l'opportunité de mesurer les effets de leurs actes et on les aide à mieux (ré)agir en ligne lorsqu'ils font face à de la violence. Il est alors important d'encourager la prise de recul, sans jamais minimiser l'importance d'une situation délicate. L'éducation aux médias permettrait, selon Delmotte (2018), de lutter contre le cyberharcèlement, et ce à plusieurs niveaux. Premièrement, par l'identification et la prise de conscience des actes violents. Ensuite, par la prise de recul et la favorisation de la discussion, plutôt que la surenchère. Finalement, par l'outillage des intervenants, ce qui permettra à tout un chacun de mesurer les conséquences de ses actes et de mieux régir face à des situations néfastes pour quiconque.

Une autre étude, celle de Gaffney et al. (2019), souligne que les programmes d'intervention en cyberharcèlement sont efficaces pour réduire l'apparition de ces événements. L'enjeu de cette étude fut de réaliser une méta-analyse de l'ensemble des programmes existants (en les recherchant via des mots clés comme *bullying ; victim ; cyberbullying...*) et définir lesquels furent éligibles à une évaluation. Les critères de sélection des programmes d'intervention furent les suivants : (1) utiliser une définition opérationnelle adéquate de la cyberintimidation ; (2) décrire l'évaluation d'une intervention ou d'un programme de prévention mis en œuvre avec des participants d'âge scolaire ; (3) inclure des conditions expérimentales et de contrôle ; (4) mesurer les comportements de cyberintimidation à l'aide d'instruments de mesure quantitatifs ; et (5) ont été publiées à partir de 2000.

Cette étude a permis ainsi d'analyser dix-huit programmes d'intervention, qui semblent démontrer que la mise en place d'animation est efficace, et ce à deux niveaux. Le premier est que ces programmes aident à diminuer les victimes de cyberharcèlement. Il a été constaté que sur le panel d'élèves ayant suivi ce programme, ceux-ci sont moins susceptibles de déclarer être victimes de violence que les élèves faisant partie du groupe témoin. Le second niveau s'applique aux auteurs, qui semblent moins nombreux à commettre des actes violents après avoir suivi ce programme, en comparaison à leur comportement avant leur participation. Ce qui permet à la fois de réduire le nombre d'épisodes violents et, par conséquent, de préserver davantage de futures victimes.

De cette façon, l'éducation aux médias permet d'éveiller l'esprit critique des jeunes. Merzeau (2013) explique que par la conscientisation des élèves aux conséquences de leurs publications, ils auront une meilleure connaissance de leurs traces numériques, ce qui aiderait les adolescents à mieux réfléchir à leur activité en ligne. D'une façon plus large, Kellner et Share avançaient en 2007, pour les médias de manière plus générale, que « *Les normes des programmes d'éducation aux médias devraient inclure la critique (...) des médias et encourager les élèves à trouver leur propre voix pour critiquer la culture médiatique et produire des médias alternatifs* ». Cela s'inscrit dans l'idée que les médias sont porteurs de représentations qui mettent en avant certaines communautés plutôt que d'autres. De ce fait, les compétences de maîtrise dont il est question s'accordent avec la définition de la littératie médiatique de Landry et Basque (2015) : « *savoirs permettant de maîtriser les textes médiatiques, notamment d'être en mesure de s'en distancer, de les comprendre, de les décoder, de les interpréter, de les analyser et de les situer dans leurs contextes de production et de réception* ».

Bien que les médias actuels nous permettent de produire du contenu, il est important de rappeler qu'une telle opportunité implique des responsabilités, celle de la prudence et de la prise de conscience de la portée de nos contenus. Dans cette lignée, Delmotte (2018) rappelle qu'il est important de conscientiser les enfants à plusieurs problématiques.

Premièrement, il est primordial de conscientiser les jeunes que le cyberharcèlement reste intentionnel et fait souffrir les autres. Celui-ci est régi par une dynamique de groupe, créée par les réseaux sociaux, et que la régulation mise en place sur ceux-ci n'est jamais suffisant pour arrêter ou réparer les actes dévastateurs.

Ensuite, tout ce qui est posté en ligne peut y rester pour toujours. C'est pourquoi il est important que les contenus respectent la vie privée et le droit à l'image de tous puisqu'ils contribuent à notre réputation en ligne.

Finalement, il est possible de paramétrer le niveau de confidentialité de leurs profils numériques, mais la prudence reste leur meilleur allié face à un inconnu. Ce qui nous amène à leur rappeler également que tout n'est pas vrai sur internet et qu'il est toujours bon de vérifier les contenus avant de les relayer en ligne.

Les médias sont partout et attirent notre attention, ils sont une réalité de la vie, une présence dont on ne veut pas se défaire. Dans son manifeste, Buckingham (2020) considère l'éducation aux médias comme un prérequis de la citoyenneté, et donc un droit dans tout système éducatif. Pour lui, l'éducation aux médias est bien plus qu'une simple utilisation des médias comme support didactique ou comme moyen d'expression, c'est le développement d'une compréhension critique des jeunes.

Pour l'auteur, l'éducation aux médias ne doit pas servir qu'à prévenir des dangers de ceux-ci, mais également à en considérer les avantages. Si l'accent est mis uniquement sur les risques, les réponses éducatives seront trop simplistes, voire contradictoires. Les dangers et avantages sont interconnectés et il faut pouvoir les considérer ensemble plutôt que séparément. Prendre la source du problème et questionner les jeunes sur leur propre pratique des médias, en les forçant à s'analyser et à réfléchir à leurs usages.

Ainsi, Buckingham s'oppose à l'approche protectionnisme de Postman (1985) qui vise initialement à protéger les jeunes des dangers de manipulation des médias. Les utilisateurs sont alors vus comme des victimes des médias et l'éducation aux médias est vue comme le régulateur. Les enfants sont sensibilisés aux dangers de web et on leur offre les clés pour les éviter. Mais cette méthode est souvent inefficace. Le but serait de sevrer les enfants des médias en les en éloignant, sans comprendre quelles sont les raisons qui rendent ces plateformes si attractives. Cette approche pourrait être anxigène pour les jeunes, puisque leurs comportements sont jugés comme malsains ou à risque. De plus, cela s'appuie sur une forte supériorité du professeur envers ses élèves. Le mieux serait alors d'adopter une approche visant davantage à la responsabilisation plutôt qu'à la régulation.

3. Problématique

L'objectif de ce travail est donc d'évaluer dans quelle mesure l'éducation aux médias permet de lutter contre le (cyber)harcèlement en milieu scolaire. De plus, nous relevons l'impact qu'ont ces initiatives sur les enfants, afin d'en ressortir les bénéfices pédagogiques.

Le support choisi pour ce travail tend davantage vers la responsabilisation que vers une finalité moralisatrice pour les enfants, bien qu'il les amène à se conscientiser quant à leur utilisation des plateformes digitales. Ainsi, les activités pédagogiques proposées par le dispositif éducatif sélectionné s'inscrivent dans une approche plus récente datant de l'avènement du web 2.0 au milieu des années 2000 : les *Media Studies 2.0*. Cette approche propose aux jeunes, natifs du numérique, d'exprimer leur créativité.

L'idéal selon nous, qui rejoint le point de vue de Buckingham (2020), serait d'allier à la fois une pédagogie créative et théorique. Comme souligné par l'auteur : « *plutôt que d'utiliser la pratique comme un simple moyen d'illustrer ou d'appliquer la théorie, elle devrait servir à développer la théorie, voire à la remettre en question.* » Une sensibilisation au cyberharcèlement doit donc permettre l'éveil créatif d'une part, et le développement de la pensée critique d'autre part. La pensée critique est définie par ce même auteur comme : « *un processus réflexif, dans lequel nous devons constamment remettre en question nos propres idées préconçues, interprétations et conclusions.* » C'est donc la manière d'analyser, de synthétiser, mais également d'évaluer l'information.

3.1. *Cyber Sympa*

Le dossier qui est analysé dans le cadre de cette recherche s'intitule « *Deviens un Cyber Héros* ». Ce dossier édité en 2022 par *Bibliothèques Sans Frontières* contient cinq thématiques qui permettent aux enseignants d'aborder la sécurité numérique auprès d'élèves du primaire. Cet outil pédagogique est le fruit d'une collaboration entre Google, Test Achat, Child Focus et l'éditeur.

La thématique qui nous intéresse est la quatrième du dossier : *Cyber Sympa* et s'intéresse à la sensibilisation et à la bienveillance en ligne. Les activités qui y sont proposées ciblent particulièrement les élèves de 5^e et 6^e primaire. Par la mise en place du dispositif pédagogique, les élèves sont formés à être des citoyens numériques responsables. En d'autres termes, ils acquerront de nouvelles compétences numériques et apprendront les bons réflexes à adopter face aux dangers du net. Ce volet du dossier pédagogique sensibilise donc au (cyber)harcèlement par des activités et des débats en classe en présence d'un enseignant.

Le travail porte donc sur l'impact que ce dossier a sur la représentation qu'ont les élèves du (cyber) harcèlement. Que nous résumons en une question: *En quoi la mise en place d'une activité pédagogique aide-t-elle à une meilleure compréhension du phénomène de (cyber)harcèlement pour des élèves de fin de primaire ?*

4. Méthodologie

La mise en place de l'évaluation s'est faite en plusieurs étapes.

La première consistait à analyser le dossier pédagogique sélectionné et d'en ressortir les objectifs clés. Dans un deuxième temps, une prise de contact avec une école a été réalisée, en parallèle de la création d'une grille d'évaluation (reprenant les objectifs pédagogiques analysés dans la première étape).

Avant d'entamer la mise en place des activités pédagogiques, un pré-test a été réalisé sous forme de plusieurs focus groups avec les élèves de la classe. Durant l'animation des divers supports pédagogiques, une observation des réactions et de l'intérêt des élèves a été mise en place.

Après la mise en place des activités en classe, les mêmes sous-groupes que lors du pré-test ont été reformés. Le but étant de reposer les mêmes questions aux élèves, permettant d'évaluer les différences de réponses avant et après les animations.

Finalement, nous avons procédé à l'analyse des résultats en comparant les données récoltées avant et après les activités pédagogiques, avant de tirer la conclusion quant à l'apport pédagogique du dispositif choisi.

Le choix de cette méthodologie s'est imposé pour plusieurs raisons.

Pour commencer, les focus groups permettent aux élèves de s'exprimer parfois plus librement, sous forme de discussions et de débats entre eux, plutôt que de créer un potentiel malaise en les obligeant à répondre à des questions, parfois assez personnelles. En outre, le temps étant restreint pour la mise en place de ce travail, les focus groups ont permis de réduire le temps d'entretien avec l'ensemble des élèves.

Ensuite, le fait de laisser l'institutrice mener les animations, pendant que nous prenions note de nos observations, permet aux élèves de se sentir plus à l'aise et de les laisser davantage partager leurs idées et réflexions.

Enfin, le choix de réaliser l'ensemble de l'évaluation avec la même classe, plutôt que de sélectionner une classe supplémentaire, servant de groupe témoin, permet aux élèves d'autoévaluer l'évolution de leurs connaissances.

4.1. Analyse du dossier pédagogique

Comme repris dans l'introduction du dossier (Bibliothèques Sans Frontières, 2022) : *Le monde numérique pose de nouveaux défis et ouvre de nouvelles perspectives en matière d'interaction sociale (...) la connexion permanente peut être à la fois pratique et anxiogène, et l'anonymat peut susciter autant de comportements positifs que négatifs et nuire à soi comme aux autres. [...] Les activités de cette thématique ont pour but d'inciter les élèves à interagir dès le départ*

de manière positive et de leur apprendre à gérer les situations où ils sont confrontés à des comportements inadéquats.

L'objectif est donc de rendre les élèves responsables tout en leur apprenant à détecter les situations de harcèlement. Pour y parvenir, le dossier pédagogique propose de passer par plusieurs axes : de la définition du bon comportement à l'identification des situations potentiellement dangereuses, en passant par l'interaction correcte en ligne.

Parmi les onze activités proposées dans la section quatre du dossier pédagogique, seulement quatre ont été sélectionnées pour être analysées. Le choix a été fait en fonction de la durée de l'activité, et des moyens matériels et organisationnels à mettre en place. Ainsi l'ensemble de l'animation a duré deux heures, les activités qui y étaient reprises ne nécessitaient pas de matériel ou de dispositif particulièrement difficiles à mettre en place.

En 2008, une étude déterminait les éléments spécifiques devant figurer dans un plan de prévention de la cyberintimidation (Diamanduros et al.). Si nous comparons cette liste à notre dispositif analysé, nous constatons qu'une majorité d'éléments s'y retrouvent (la définition ; le signalement en ligne ; l'impact du cyberharcèlement sur la victime ; la nécessité de l'action des témoins, etc.). Cependant, d'autres éléments auraient pu être inclus comme : la sécurité en ligne ; la traçabilité des messages et la confidentialité de nos informations personnelles. Ces thématiques semblent par ailleurs être abordées dans les autres sections du dossier Cyber-Héros (Cyber Futé ; Cyber Vigilant ; Cyber Secret).

4.1.1. Description des activités

La première activité choisie s'intitule *Passer à l'action* (p153). Son but est d'identifier les différents rôles clés d'une situation d'intimidation. Les objectifs sont alors définis comme : l'identification des situations de harcèlement ; l'examen de la différence entre acteur et spectateur ; la détermination des façons correctes de (ré)agir.

L'activité se déroule de cette manière :

- L'enseignant rappelle les différents rôles du harcèlement et les définit.

- **Acteur** : témoin actif qui aide la victime
- **Spectateur** : témoin passif qui n'intervient pas ou intervient à l'encontre de la victime
- **Agresseur** : responsable de l'intimidation
- **Cible** : victime de l'agression
- L'enseignant distribue trois scénarios imprimés et laisse les élèves faire l'exercice de noter si les témoins sont des acteurs (A) ou des spectateurs (S) pour chaque mise en situation.
- L'enseignant et les élèves discutent des réponses.

La seconde activité s'intitule *Dites-le gentiment* (p160) et a pour but de transformer des réponses négatives en positives. Les objectifs sont alors d'exprimer nos émotions et de répondre de manière positive. Ainsi c'est par le développement à l'empathie et aux émotions que les cas de harcèlement pourraient se voir diminuer. Pour cette seconde activité, l'enseignant procède comme suit :

- Les élèves lisent les commentaires négatifs inscrits sur leur feuille.
- Les élèves réécrivent les réponses de manière positive en prenant, soit la position de l'énonciateur, soit la position du témoin.
- La classe discute des réponses proposées.

La troisième activité, *Petit clic, grandes conséquences* (p166), responsabilise les comportements du cyberharcèlement et a comme objectifs : la sensibilisation aux comportements en ligne ; la distinction entre comportements et émotions en ligne ; la réflexion à la réaction à avoir en tant que victime ou témoin.

Pour mettre en place cette activité, l'enseignant procède comme suit :

- L'enseignant désigne 3 élèves qui devront se mettre devant la classe et qui se verront attribuer un mot à consonance drôle. Le reste des élèves pose des questions aux élèves en face d'eux et ceux-ci ne pourront répondre qu'avec le mot qui leur a été attribué, en tentant de ne pas rire.

- Trois autres élèves sont désignés pour remplacer les précédents et un mot, cette fois-ci secret, leur sera attribué. Ils seront masqués, de manière que leur visage ne soit pas visible par le reste de la classe. Les élèves posent à nouveau des questions, mais les 3 devant eux leur répondront de manière écrite et non plus orale.
- L'enseignant discute avec les élèves de la différence entre les deux parties d'exercice. Le but est d'ici expliquer que la distance et le fait d'être « caché » derrière un écran, permet d'avoir moins d'empathie et de donc, avoir moins de gêne à insulter quelqu'un.

Quant à la dernière activité : *Comment les mots peuvent changer la perception d'une image* (p175), elle a comme but de montrer qu'une légende peut changer la perception qu'on se fait d'une image. L'objectif est alors de donner du sens aux mots en démontrant qu'ils ont beaucoup de poids sur l'interprétation. La classe sera alors divisée en deux, permettant de distinguer les élèves qui auront reçu des éléments positifs, à ceux qui auront reçu des légendes négatives.

- L'enseignant divise la classe en deux et distribue un paquet de scénarios à chaque groupe. L'un des paquets contient des légendes positives, et l'autre des légendes négatives.
- Les élèves prennent connaissance des scénarios et en discutent entre eux en tentant de décrire la personne qui est représentée sur la feuille, sur base de la légende qui accompagne l'image.
- Sans que les deux groupes se concertent, l'enseignant demande aux élèves de décrire à voix haute chaque personnage au centre des scénarios.
- La classe discute de la force des mots sur l'interprétation d'une situation.

Ainsi, quatre hypothèses nous guideront dans l'analyse de ce dossier pédagogique :

- Les activités ont permis aux élèves d'identifier une situation de harcèlement.
- Les activités ont permis de définir les bonnes actions à adopter face à une situation de harcèlement.

- Les activités ont permis une meilleure expression des émotions et un meilleur développement à l'empathie.
- Les activités ont permis de responsabiliser les élèves face à leurs comportements en ligne.

Les éléments à observer permettant de confirmer ou non ces hypothèses sont repris dans un tableau figurant en annexe (p76).

4.2. Mise en place du dispositif

4.2.1. Contextualisation

Le dossier *Cyber-Sympa* a pu être mis en place dans une classe de 6e primaire, comprenant vingt-et-un élèves. L'école est située dans un village urbain, dans la commune de Namur. Celle-ci n'est composée que de classes maternelles et primaires, la majorité des enfants passent donc leur dernière année ensemble. L'institutrice explique alors que la situation culturelle est relativement différente que dans une école de ville: « *Lorsque je travaillais dans une école en ville, j'étais contente lorsqu'un des parents parlait français. Ici le niveau est différent, tous les élèves vivent dans des situations familiales relativement "normales".* » Par ces mots, l'enseignante nous exprime qu'il n'existe pas de fossé éducatif au sein de sa classe. Nous pouvons en déduire que les élèves n'auront pas de difficultés à comprendre les activités, étant donné que le français est leur langue maternelle.

Ma venue en classe a été annoncée par l'institutrice quelques jours avant mon arrivée, permettant d'informer les élèves qu'ils allaient être interrogés. Ils étaient donc tous au courant de mon arrivée et de mon rôle. Avant de commencer la mise en place de mon évaluation, nous leur rappelons l'objectif et les attentes les concernant (à savoir qu'ils répondent avec un maximum de détails à nos questions).

La mise en pratique de la méthodologie s'est déroulée sur trois journées distinctes, étalées sur deux semaines. Nous avons commencé par une brève prise de contact avec les élèves et une mise en situation le mercredi matin. Ce matin-là, les élèves ont été mis au courant qu'un élève de leur classe avait quitté l'école pour un autre établissement. L'institutrice a donc pris le temps de répondre à leurs questions et d'en discuter avec eux. Dès mes premiers instants dans

leur classe, nous comprenons alors que l'institutrice se montre très à l'écoute et ouvert au débat avec ses élèves, ce qui facilitera la mise en application des activités choisies. L'institutrice travaille dans cet établissement depuis une dizaine d'années, elle y travaille actuellement à mi-temps, elle consacre l'autre moitié de sa semaine à des coachings scolaires à son domicile. Elle connaît donc bien les élèves de tous âges, en particulier ceux de 6e primaire. Elle est de bon conseil et à une bonne capacité d'écoute. Bien que le but de ce présent travail ne soit pas d'évaluer l'enseignante, il me semblait opportun d'insister sur l'activité complémentaire de celle-ci, mettant en avant son intérêt pour les élèves et leur bien-être et pas uniquement pour les matières qu'elle enseigne.

4.2.2. Déroulement des entretiens

Une fois les présentations faites, nous commençons les focus groups. Les élèves sont divisés en quatre groupes, comptant entre quatre et sept élèves chacun. Ceux-ci sont formés sur base des ilots de bancs mis en place en classe, et représentant les différents groupes d'affinité. L'on ressent d'ailleurs rapidement les diverses tensions au sein de la classe, certains groupes sont en "conflit" avec d'autres, notamment un groupe de filles et un groupe de garçons.

Chaque focus group dure entre quinze et trente minutes, pour un total d'une heure trente, soit, le temps entre le début des cours et la récré de 10h20. Les entretiens se sont faits au fond de la classe, dans l'espace de lecture. Nous étions assis sur des coussins à même le sol afin de favoriser un espace d'échange, par la proximité. Le reste de la classe travaillait alors en autonomie avec l'aide de l'institutrice. Une fois un groupe terminé, un suivant prenait place.

Les élèves étaient relativement à l'écoute et répondaient facilement à mes questions. Cependant, le reste de la classe devant suivre les instructions de l'institutrice, ils avaient tendance à être distraits par les consignes données plus loin dans la classe. En outre, la répartition des groupes laissait parfois à désirer, dans le groupe de sept élèves, la moitié n'ont pas pris la parole, malgré mes sollicitations. Ils semblaient apeurés par ma présence, bien que les questions se sont voulues le moins délicates et personnelles possible. Quant à la richesse des échanges, les groupes composés de filles étaient plus riches, cela pourrait s'expliquer par le fait qu'elles se soient senties plus à l'aise en ma présence. Elles n'hésitent d'ailleurs pas à poser des questions plus personnelles.

Les questions posées (disponibles p74) lors de ces focus groups servent à la fois de base d'analyse pour le pré-test et le post-test. En effet, comme expliqué plus haut, le but de ces entretiens est d'évaluer les différences dans les réponses des élèves, données avant et après les animations en classe. La grille complète d'analyse et de comparaison est disponible en annexe (p78). Celle-ci compte 4 parties distinctes :

- L'identification d'une situation de harcèlement

Visant à établir si les élèves identifient bien les caractéristiques d'une situation d'intimidation, couvrant la question des différents rôles ainsi que la distinction avec le cyberharcèlement.

- Les bonnes actions à adopter

Dans laquelle les élèves sont amenés à expliquer la manière dont ils réagissent en tant que témoin et cible d'intimidation, leur permettant une prise de recul sur leurs comportements respectifs.

- L'empathie et l'expression émotionnelle

Partie lors de laquelle les élèves sont invités à échanger autour de leur émotivité et de l'expression de celle-ci, à l'école notamment. C'est également lors de cette phase qu'ils définissent ce qu'est l'empathie, par le biais d'exemples personnels.

- La perception des images

Finalement, les élèves dialoguent autour du numérique et de leurs pratiques actuelles (pour autant qu'ils en aient). Cela permet d'évaluer le nombre d'élèves possédant déjà un téléphone (et des réseaux sociaux) et également de mesurer leurs connaissances à propos du signalement en ligne, défense bien connue contre le cyberharcèlement.

5. Résultats

Dans cette partie, nous analysons les données récoltées à la fois lors des focus groups, mais également lors des animations faites en classe. Pour rappel, l'enjeu étant d'évaluer dans quelle mesure l'éducation aux médias aide à la compréhension et gestion des situations de (cyber)harcèlement. Nous pointons ainsi les bienfaits et limites du dossier pédagogique choisi.

5.1. Connaissances préalables des élèves

Les élèves rencontrés n'avaient jamais eu d'animation similaire dans leur classe, ils ont cependant discuté peu de temps avant du (cyber)harcèlement lors d'une activité autour du film *Wonder*. Celui-ci retrace l'histoire d'un petit garçon né avec une malformation au visage, qui se voit faire face à des moqueries à l'école. Ils ont ainsi pu s'exprimer sur la thématique du harcèlement lors de moments d'échanges en classe.

Pour rappel, les connaissances préalables des élèves (avant la mise en place du dispositif pédagogique) ont été évaluées grâce à des entretiens en groupes (les retranscriptions complètes de ceux-ci sont disponibles en annexe (p53)). Celles-ci seront analysées suivant le guide d'entretien, reprenant les quatre grandes sections de questions posées aux élèves.

5.1.1. L'identification d'une situation de harcèlement

Lorsque nous demandons aux élèves de définir avec leurs mots ce qu'est une situation de harcèlement, ils nous répondent relativement précisément ce que représente ce phénomène. Nous résumons leur définition de cette manière : « *C'est l'action de faire du mal volontairement à une personne de manière répétée. Cela peut s'effectuer seul ou en groupe, par le biais des mots ou des gestes.* » Les élèves sont alors relativement conscients que ce phénomène existe au sein des écoles et qu'ils en ont probablement déjà été témoins. Afin de préciser leur définition, nous leur demandons de nous donner un exemple, basé sur des situations réelles ou non, mais qui implique des personnes proches d'eux. L'une des élèves témoigne alors : « *L'an dernier, deux personnes m'ont caché mes affaires d'un exposé et j'étais triste de ne pas trouver mes affaires. On m'a même accusée d'avoir moi-même caché mes affaires.* » Cet exemple témoigne que certains élèves ont déjà vécu des situations dramatiques au sein de la classe, malgré leur jeune âge.

Dans un autre groupe, un garçon nous annonce ceci : « *Je me fais harceler par mon petit frère, il veut toujours me faire du mal. J'en ai parlé à mes parents, ils l'engueulent, mais il s'en fout et il continue. Aussi parfois il me manipule, mais c'est quand même du harcèlement.* » Son témoignage permet de mettre en avant que les situations de harcèlement existent en dehors du cadre scolaire, bien que ce travail veuille à s'y limiter. Sa situation se déroulant dans un cadre familial, où des conflits peuvent souvent naître entre frères, nous recentrons le débat sur le monde scolaire. Cependant, nous affirmons que la manipulation peut parfois être un moteur

d'une situation de harcèlement et que celle-ci peut faire beaucoup de tort à la victime. Nous comprenons également qu'il exprime une certaine réticence quant à l'impact des parents dans l'éducation de son frère. Il nous exprime que parfois, en parler à un adulte, ne résout pas la situation.

Les enfants sont également conscients que le danger de se faire ennuyer existe aussi en ligne. Ils distinguent ainsi le harcèlement du cyberharcèlement par l'utilisation d'un outil numérique : *«Le cyberharcèlement se fait via un appareil électronique (ordinateur; smartphone, etc.). Cela peut se produire sur les réseaux sociaux comme TikTok; Instagram; YouTube; Snapchat, etc.»* Ils ajoutent alors l'absence de violence physique : *«(...) à la différence du harcèlement, ça ne peut pas être physique, à cause de la distance.»*

Si les élèves savent bien identifier, en théorie, la situation de harcèlement, nous poussons la réflexion plus loin en leur demandant d'énumérer les acteurs de ce phénomène. L'ensemble des groupes répondent alors qu'il existe trois grands rôles : la victime ; l'agresseur et le témoin. Une élève explique alors : *« Souvent dans les livres ce sont deux pestes qui s'en prennent à une fille timide. »* Elle met en avant les préjugés qui peuvent naître, par l'image que renvoient les médias de ce fléau. Comme l'une des activités met en exergue le personnage du témoin, nous avons demandé aux élèves de nous expliquer quel était son rôle. Nous résumons leurs idées par cette phrase : *« Le témoin est la personne qui est présente lors de la scène de harcèlement, elle est active ou non, on ne sait pas dans quel camp elle est. Celle-ci peut rapporter ce qu'elle a vu ou entendu, des éléments constituant des preuves. »* Les élèves comprennent donc le rôle crucial du témoin, présent dans toutes les situations de harcèlement. Il marque également la notion d'action ou non de ce dernier, élément qui sera creusé lors de l'activité 1.

5.1.2. Les bonnes (ré)actions à adopter

Dans cette section, il a été demandé aux élèves d'expliquer comment ils réagiraient face à du harcèlement, d'une part, s'ils en étaient témoins et d'autre part, victimes.

La réaction des témoins dépend de plusieurs facteurs pour les élèves : l'affection envers la victime (*« Je ne vais pas l'aider si je ne l'aime pas »*); l'âge ou la taille de la personne (*« Si c'est un grand je ne vais pas y aller, je risque de me prendre un coup »*); la force physique (*« Je n'ai pas envie qu'on s'en prenne à moi »*); la vulnérabilité de la personne (*« Une mamie je vais l'aider, un petit aussi, mais si on voit que la personne sait se défendre seule, je n'y vais pas »*); la proportion du groupe (*« Si c'est qu'un seul agresseur j'irai, mais pas si c'est un groupe, je ne*

veux pas m'immiscer ») et la gravité de la situation (« Parfois on crie au harcèlement alors que je dis juste "tu es con" à quelqu'un »). Mais en règle générale, les élèves essaient d'abord de calmer la situation en se confrontant à l'agresseur et si ça continue, ils préviennent des adultes responsables.

Cependant, si la situation se déroule en ligne, ils auraient tendance à moins agir. « Si ça se passe en ligne, je vais signaler ou bloquer la personne, mais ce sont plutôt aux victimes à agir, je suis plus impuissant derrière un écran. » De plus, ils insistent sur le fait qu'il est préférable d'éviter la surenchère « Parfois il vaut mieux ne pas répondre, ça peut rendre la situation pire pour la victime. »

Quant à leur réaction en tant que cible du harcèlement, ils expliquent que c'est important d'en parler à un adulte, mais que ça n'est pas pour autant toujours la solution miracle. C'est pour cette raison qu'ils préfèrent attendre de voir si les choses se calment ou non, avant de prévenir des personnes responsables. De plus, ils semblent s'accorder sur le fait que prendre la parole est signe de courage et que ce n'est donc pas toujours facile de s'exprimer sur des faits de violence, notamment par peur de représailles. Un élève nous explique qu'il a trouvé une parade lorsqu'on l'ennuie: *« Il ne faut pas se laisser faire, mais en même temps quand même se laisser faire. Parce que si on se laisse faire, ils vont continuer parce qu'ils vont croire qu'on est vulnérable. Mais si on ne se laisse pas faire, ils vont continuer encore plus fort. On peut ignorer aussi, juste regarder notre agresseur et ne pas réagir. Parfois on nous accuse de choses qu'on n'a pas faites, alors on ignore. C'est souvent fourbe. »* Un autre membre du groupe s'exprime timidement en nous livrant qu'il a été harcelé il y a peu. Il semble pudique face à cette annonce, nous n'avons pas cerné l'ensemble de son histoire, nous lui demandons alors s'il ressent le besoin de s'exprimer davantage, ce à quoi il nous répond par la négative, nous n'insisterons pas. Cette révélation nous démontre que le harcèlement reste encore un sujet tabou et qu'il n'est pas toujours chose aisée de l'assumer, bien que la classe semble être au courant. Sa timidité montre qu'il n'en est pas encore totalement remis et qu'il a du mal à en parler ouvertement, les larmes lui montant rapidement aux yeux lors de sa prise de parole.

Nous clôturons cette section en affirmant que les élèves savent qu'il est important de se tourner vers des adultes de confiance en cas de problème. Ils suggéraient également la police, mais qu'en cas de grandes nécessités, lorsque les adultes proches sont en manque de solutions.

5.1.3. L'empathie et les émotions

Les activités auxquelles les enfants participeront s'axent sur l'expression émotionnelle et créative, nous les avons donc interrogés sur leur relation avec leurs émotions, à commencer par l'empathie.

L'empathie est pour eux le fait de ressentir les mêmes émotions que la personne en face d'eux. Ils expliquent qu'ils peuvent facilement deviner ce que vit celle-ci, par le fait de se mettre à sa place. « *Si [nom de l'élève] n'est pas bien, je vais deviner qu'elle est mal, même si elle ne me le dit pas.* »

Une observation qui a pu être faite, suite aux différents focus groups, est qu'en règle générale les filles semblent plus sensibles que les garçons, ou du moins elles l'affirment comme tel. Elles répondent plus facilement à cette question, en donnant davantage de détails. Elles disent pleurer facilement lorsqu'elles sont sous l'emprise du stress, en classe par exemple. La plupart préfèrent rester seules lors de moments d'émotions négatives, elles veulent ainsi éviter que les autres ne se soucient ou qu'ils l'obligent à expliquer ce qui ne va pas. Si les garçons ne s'expriment pas facilement, ils expliquent cela par le fait qu'ils craignent le regard des autres, ils ne veulent pas se faire voir comme des personnes vulnérables, par peur de devenir une cible. Quand leurs émotions sont trop fortes, ils n'arrivent pas à les contrôler : « *L'autre jour, j'étais énervé sur mon frère et je suis parti me calmer dans ma chambre, mais quand je suis revenu, j'ai rigolé sans savoir me retenir, c'était nerveux.* »

Nous pouvons en conclure que les élèves savent reconnaître leurs émotions, mais qu'ils ont peu de facilité à les exprimer et affirmer. Les activités ne pourront donc leur être que bénéfiques, puisqu'elles stimuleront leur empathie.

5.1.4. La responsabilité en ligne

Dans cette dernière partie d'entretien, les enfants ont été invités à répondre à des questions visant davantage à cerner leur utilisation des réseaux sociaux et des outils numériques.

Peu d'élèves ont déjà des téléphones personnels, mais pour ceux qui en ont ils utilisent en majorité *Xooloo Messenger* (l'équivalent de la messagerie pour les enfants). Ils savent qu'il faut 13 ans pour avoir un compte personnel et que les réseaux sociaux ne sont pas toujours sécurisés. Ceux qui n'ont pas de téléphone ne montrent cependant pas de frustration. « *Mes parents ne veulent pas, ils disent que ça nous détourne de l'école et que ça influence les*

enfants ». « *Mon frère a un ami qui a voulu faire un challenge TikTok et il a failli être dans le coma.* » Ils sont donc conscients qu'il existe des dangers en ligne et ne semblent pas exprimer le besoin de s'y rendre, pour le moment.

Nous leur avons alors demandé s'ils préféreraient avoir un compte public ou privé. Nous comprenons qu'ils cernent bien la différence entre les deux. « *Les comptes privés, seules les personnes que j'accepte peuvent voir mes contenus.* » L'un des élèves explique qu'il a à la fois des comptes privés (où sont présents ses amis proches) et des comptes publics (où sont présents ses parents et connaissances plus éloignés), mais il ne publie pas son visage : « *Les gens savent à quoi je ressemble, ils n'ont pas besoin de voir ma tête* ». D'autres expriment leur peur des inconnus qui, selon eux, ont plus de chance de les harceler en ligne : « *Si on n'a pas envie de parler en public, on parle juste en privé par message, c'est fait pour ça. Le privé c'est plus sécurisé.* » Une élève explique également sa peur liée aux images trafiquées: « *Sur les réseaux il ne faut pas mettre de photos, parce qu'on peut utiliser notre visage et le mettre sur un autre corps, et après on se fait harceler pour ça alors que ce n'est pas notre vrai corps.* »

Afin de les aider à diminuer leur crainte de cyberharcèlement, nous leur suggérons d'utiliser le signalement en ligne, qu'ils connaissent déjà et définissent comme « *une action qui permet de notifier qu'une personne ou un commentaire est néfaste.* » Cependant ils nous expliquent que l'effet de cette action est relativement limité : « *Lorsque la personne reçoit un signalement, c'est juste un avertissement.* » Il faudrait donc beaucoup de signalements pour qu'une action soit prise derrière. Ils préfèrent alors parfois simplement bloquer ou supprimer la personne qui dérange de leurs contacts. Ils savent d'ailleurs très bien comment activer le signalement, blocage ou suppression d'un élément. Pour le signalement voici comme ils procèdent : « *On appuie sur le profil ou le message et on clique sur les 3 petits points, il faut ensuite cliquer sur signalement et puis expliquer la raison pour laquelle on signale.* »

Certains l'ont même déjà fait, dans le cadre d'un jeu lorsqu'un joueur triche, ou lorsqu'ils font fassent à des insultes. « *Moi j'ai une application sur la tablette de ma maman, où on discute avec les copains de la classe. Et un jour [nom de l'élève] m'a dit "ne fais pas chier l'amoureuse [nom de l'élève]" et donc je l'ai signalé. Et l'application protège un peu, et il y avait un policier, enfin, un robot déguisé en policier, et il m'a demandé si c'était régulier et il m'a dit qu'il allait s'occuper de tout et m'aider. (...) Et ça m'a rassurée de voir ça, ça m'a fait sentir moins seule.* » Une autre élève enchérit alors avec son histoire: « *Une fois quelqu'un a eu mon numéro de téléphone et il m'a envoyé des SMS et il me posait plein de questions intimes, c'était un inconnu, je ne voulais pas lui parler, alors je l'ai supprimé de mes contacts*

et j'ai bloqué son numéro.» L'action de signaler ou bloquer quelqu'un, permet aux élèves de s'éloigner des personnes qui leur sont néfastes. Nous comprenons donc qu'ils sont capables de détecter des éléments qui leur font du tort et de les signaler au besoin. Ce qui est surprenant c'est que, malgré la faible présence de téléphone dans les mains des élèves, ils semblent relativement bien connaître les réseaux sociaux, leurs enjeux et dangers, ce qui démontre qu'ils y sont relativement intéressés.

5.2. Observation lors des activités

Passons désormais à la partie d'observation et d'analyse des activités mises en place en classe. Pour rappel, elles étaient au nombre de quatre et se sont étalées sur deux heures. Nous les analyserons d'abord individuellement avant d'en tirer les bénéfices systémiques, dans l'évaluation du dossier pédagogique.

5.2.1. Activité 1 : Passer à l'action

Pour la première activité, l'institutrice commence par une question simple : « *pourquoi être gentil c'est important ?* » Les élèves réfléchissent et donnent des réponses « *Parce que ça fait du bien aux autres.* » ; « *Parce qu'on fait ce qu'on aimerait que les autres fassent pour nous.* » Le ton de l'activité est alors lancé, les élèves citent les trois rôles du harcèlement (victime ; agresseur ; témoin) et l'institutrice leur explique la distinction entre un témoin acteur et spectateur. Pour mieux faire comprendre la différence entre les deux, la professeure crée une mise en scène. Elle vole l'effaceur d'une élève face à elle sous le regard de la classe. Seule une élève réagit en lui faisant comprendre que ce n'est pas bien de voler les affaires des autres. L'élève s'est ainsi positionnée comme actrice et non pas en tant que spectatrice, comme le reste de la classe. Elle insiste ainsi sur le fait qu'en étant un témoin acteur, on peut aider la victime et on se positionne dans un rôle positif. À l'inverse, nous positionner en tant que simples spectateurs nous fait prendre un rôle négatif, puisqu'on n'aide pas à l'amélioration de la situation. Un élève explique alors que parfois, rester dans l'observation nous permet d'éviter les problèmes. La professeure les aide alors à comprendre comment ils peuvent devenir un acteur. Elle énumère ainsi diverses actions à mettre en place : *rassurer la victime, aller lui demander comment elle va et demander à ses proches d'être attentifs à elle ; dénoncer les faits auprès d'une personne responsable ; ne pas surenchérir la situation ; demander conseil à des adultes.* Les élèves ont désormais quelques pistes d'idées pour la suite de l'activité.

En distribuant les feuilles d'exercice, elle demande à ses élèves ce qu'ils peuvent faire quand ils sont victimes de faits violents : *en parler à des personnes en qui on a confiance ; s'éloigner de l'agresseur ; changer d'école ; bloquer ou signaler en ligne ; éviter de répondre.* Elle explique ensuite les consignes de l'activité avant de laisser les élèves travailler en groupes.

Pour rappel, il leur était demandé de noter à côté de chaque proposition s'il s'agissait d'un témoin acteur (A) ou spectateur (S). Ils sont calmes et attentifs, ils discutent entre eux de leurs réponses. Vient enfin l'étape de mise en commun des réponses, parmi les trois scénarios de l'activité, les élèves ont une majorité de bonnes réponses. Cependant, ils hésitent et doutent quant au fait que propager une histoire est une bonne chose ou non. Ainsi, ils ne savent pas se mettre d'accord si cette action s'inscrit dans un rôle d'acteur ou de spectateur. L'institutrice leur explique que par la propagation, cela peut faire envenimer les faits, cela se rattache donc à un rôle de spectateur. Elle rappelle que le rôle d'acteur tient au fait de mettre en place des actions qui aident à la situation de la victime.

Scénario 1

Une de vos amies a laissé tomber son téléphone à côté de la fontaine à eau, près du terrain de foot de l'école. La personne qui l'a trouvé a envoyé un message très méchant sur une autre élève à plusieurs camarades de l'équipe de foot avant de reposer le téléphone à côté de la fontaine. L'élève ciblée a alors reproché à votre amie d'avoir envoyé ce message (même si ce n'est pas elle qui l'a fait). Personne ne sait qui en est finalement l'auteur. Que ressentez-vous et que faites-vous ?

- Vous êtes désolé(e) pour votre amie, mais vous n'intervenez pas, car personne ne sait qui est l'auteur du message.
- Vous allez voir la personne ciblée pour lui demander de ses nouvelles et si vous pouvez l'aider.
- Vous propagez l'histoire en partageant le message avec d'autres amis.
- Vous et votre amie demandez à toute l'équipe de foot de poster des compliments sur la personne ciblée.
- Vous et votre amie signalez anonymement l'incident à votre chef d'établissement, en lui précisant que tout le monde souhaiterait en savoir plus sur la procédure à suivre pour sécuriser et verrouiller son téléphone.

Figure 1 : Exemple de scénario à analyser - Activité 1

5.2.2. Activité 2 : Dites-le gentiment

Dans cette seconde activité, les élèves étaient invités à transformer des phrases négatives en phrases positives, tout en gardant la même information. L'institutrice introduit cette activité par une phrase, qui semblerait-il, elle leur répète souvent : « *On peut tout dire, mais pas n'importe comment.* » Elle embraie alors en demandant aux élèves de trouver le point commun entre le harcèlement et le cyberharcèlement. Une élève répond alors : « *on est mal pour la personne*

dans les deux cas, qu'il y ait un écran ou non entre nous. » Elle démontre ainsi une forme d'empathie envers une potentielle victime et nous explique qu'une situation de harcèlement la touche d'autant plus si elle apprécie la personne ou si le degré de violence est plus élevé. L'institutrice demande alors aux élèves de leur expliquer comment ils font pour paraître gentils en ligne, l'un d'eux lui répond qu'il utilise des émojis, qui lui servent à exprimer ses émotions à travers son téléphone.

L'activité commence, les élèves reçoivent des exemples de messages négatifs et réfléchissent par groupe de quatre à les transformer positivement. Pour gagner du temps, chaque phrase sera attribuée à un groupe, afin que les élèves puissent tous donner leur part de réponse.

Ils rencontrent des difficultés à trouver des parades positives et ne semblent pas toujours s'accorder sur leurs réponses. La professeure les aide durant la mise en commun, lors de laquelle elle leur explique que le but est de supprimer le côté négatif. Elle leur donne un exemple : « Pour éviter de dire à un élève qu'il écrit mal, on va lui proposer de rédiger le rapport dans le cadre d'un travail de groupe. » Un élève prend alors la parole « Mais c'est pour rire qu'on lui dit qu'il écrit mal, même si c'est vrai, ce n'est pas du harcèlement. » L'institutrice enchérit « Je vais te mettre 0 à ta prochaine interrogation, mais c'est pour rire donc ce n'est pas grave. » L'élève comprend alors que son propos n'était pas correct et que même lorsque lui trouve ça drôle, ce n'est peut-être pas le cas pour la cible. La classe prend conscience que des propos peuvent être tant mal vécu à travers un écran que dans la vraie vie. La professeure termine l'exercice par un rappel « Ne donner jamais vos accès à vous comptes personnels à quiconque. Votre meilleur ami peut devenir votre meilleur ennemi. »

<p>Mdr. Nathan est le seul de la classe à ne pas participer au week-end camping.</p>	<p>Toute le monde sera en violet demain, mais ne le dis pas à Lisa.</p>
<hr/> <hr/>	<hr/> <hr/>
<p>Désolé, mais je ne pense pas que tu puisses venir à ma fête. Ça va coûter trop cher.</p>	<p>Ne le prends pas mal, mais tu n'écris pas très bien. Tu devrais peut-être changer de groupe pour ce projet.</p>
<hr/> <hr/>	<hr/> <hr/>

Figure 2: Exemple de phrases à transformer - Activité 2

5.2.3. Activité 3 : Petits clics, grandes conséquences

Pour cette troisième activité, il a été demandé à trois élèves de se mettre devant la classe. L'institutrice explique que l'interprétation d'un message peut être parfois mauvaise. Elle leur donne un exemple en inscrivant un 6 au tableau et expliquant que, en fonction du point de vue, l'on peut débattre sur la valeur représentée au tableau. « *D'un côté l'on peut voir un 6 et de l'autre un 9.* » Elle veut ainsi démontrer qu'un même message peut être interprété différemment. Un élève interagit en disant que sur internet c'est plus compliqué de comprendre ce que l'autre ressent et donc on ose envoyer davantage de propos déplacés. Il ajoutera : « *Derrière un écran, on est moins empathique.* » Décrivant ainsi l'effet cockpit et ses conséquences.

Trois filles font face à la classe et ont pour but de répondre à toutes les questions de leurs camarades par un mot drôle (de leur choix) sans rire. L'exercice est difficile pour elle, car la classe les met en difficulté, elles ont envie de rire. L'ensemble des élèves comprennent alors l'enjeu de l'activité : *on crée du malaise quand on ne sait pas quoi répondre face à des questions ou des réponses embarrassantes.*

La seconde partie de l'exercice consistait à refaire l'activité, mais à visage couvert, facilitant les questions qu'on n'oserait pas poser face au visage de la personne. Mais par manque de temps, elle n'a pas pu être réalisée. Le propos de l'exercice semble néanmoins avoir été intégré par les élèves.

5.2.4. Activité 4 : Comment les mots changent la perception

La dernière activité avait pour but de faire comprendre aux enfants que la légende d'une image peut impacter sa perception. L'institutrice évoque alors l'exemple de la maison en feu. Dans un premier cas, une image est postée en ligne avec comme légende, *une famille est sauvée des flammes, mais perd sa maison.* Et dans un deuxième cas, la même image est accompagnée du texte *des pompiers s'entraînent à de nouvelles techniques d'extinction d'incendie.* Dans le premier exemple, on ressentira de la tristesse, mais également du soulagement, alors que dans le second, on ne ressentira rien de bien particulier comme émotion. Les élèves comprennent que si une image n'est pas accompagnée de légende, elle peut être interprétée de plein de manières. L'impact des mots est donc grand.

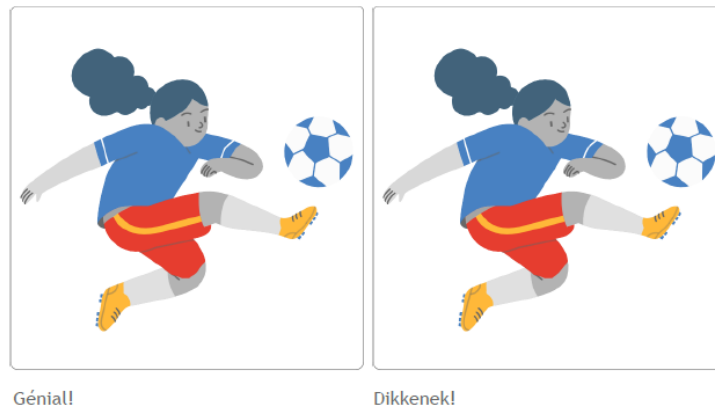


Figure 3: Images similaires à légendes différentes - Activité 4

Ils reçoivent tous la même image, mais dans une partie de la classe ils reçoivent une légende positive (image de gauche) et dans l'autre, une négative (image de droite). Cependant, lors de la mise en commun, lors de laquelle les élèves devaient décrire ce qu'ils voyaient, les deux groupes semblaient se concorder, ne comprenant pas qu'ils n'avaient pas reçu les mêmes légendes.

Ce qui explique cela, c'est que les élèves ne comprenaient pas ce que signifiait *Dikkenek*. L'exercice ne fut donc pas fructueux, puisqu'ils ne comprenaient pas l'intérêt de cette activité. Une autre légende aurait dû être utilisée comme *frimeuse*. Les élèves ont tenté de comprendre le sens de cet exercice, mais en vain. De plus, nous avons constaté qu'une image donnait trop peu d'information sur la personne, il aurait peut-être été mieux d'utiliser une vidéo. La suite de l'exercice prévoyait d'utiliser des images imitant des publications, mais elle n'a pas pu être réalisée par manque de temps. En discutant avec l'institutrice, elle semble dire que ces images auraient mieux fonctionné auprès de ses élèves.



Figure 4: Des publications similaires aux légendes différentes - Activité 4

5.3. Évolution des connaissances des élèves

Dans cette dernière partie d'analyse, nous rendons compte de l'évolution des connaissances des élèves. En d'autres termes, nous comparons leurs réponses d'entretien avant et après la mise en place des activités. Afin de ne pas répéter des éléments déjà cités lors des phases de pré-tests, seuls les éléments nouveaux contenus dans leurs réponses seront analysés.

5.3.1. L'identification d'une situation de harcèlement

Pour cette première catégorie de questions, les réponses ont relativement bien évolué.

D'une part, les élèves semblent davantage intégrer la notion de gravité des actes de violence « *Lorsqu'on embête [nom de l'élève] à répétition, c'est grave.* »

D'autre part, les élèves sont d'autant plus précis lorsqu'ils décrivent les différents rôles du harcèlement. Avant les activités, ils n'étaient pas capables de faire une différence, ni même de citer, l'acteur et le spectateur, dans le rôle du témoin. L'activité les a marqués puisque désormais c'est naturellement et avec beaucoup de précision qu'ils les expliquent : « *C'est quelqu'un qui est là pendant la scène, soit il agit ou pas. Il y a les acteurs qui agissent en aidant la victime, en la rassurant et les spectateurs qui voient, mais ne disent rien ou agissent en empirant les choses. Par exemple, en propageant une information, mais parfois ils ne font rien, pour éviter de s'attirer des problèmes.* » Lorsqu'on leur demande ce qui est préférable entre être acteur ou spectateur, ils nous répondent : « *C'est mieux d'être acteur parce qu'on va aider quelqu'un.* » Nous constatons donc que les élèves sont plus sensibles au rôle du témoin. Ainsi, lorsqu'ils citent les rôles du harcèlement, ils en viennent à discerner l'acteur du spectateur. Cependant, certains élèves citent encore deux rôles superficiels, *l'ami* (qui aide la victime) et *le complice* (qui aide l'agresseur). L'un pouvant être associé à l'acteur et l'autre au spectateur.

En outre, les élèves font une plus grande comparaison entre le harcèlement et le cyberharcèlement, notamment en termes de complexité pour arrêter la situation. « *C'est aussi grave que dans la vraie vie, mais c'est plus facile à arrêter, car il suffit de bloquer ou supprimer les numéros.* » Un autre élève explique que c'est plus complexe de remonter à la personne à l'origine des messages. « *Parfois on arrête la personne en ligne, mais elle continue dans la vraie vie.* » Une élève rajoute que grâce à la localisation, on peut savoir d'où vient une personne, ce qui l'effraie « *On peut se faire hacker des comptes et des mots de passe, parce que la personne sait où on habite grâce à notre localisation.* »

5.3.2. Les bonnes (ré)actions à adopter

Dans cette seconde section, les élèves étaient invités à expliquer comment ils réagissent en cas de situation de harcèlement.

Dans un premier temps, il leur était demandé de se positionner en témoin. « *Si c'est juste pour rigoler, je n'interviens pas. Et ça se voit quand la personne rigole ou non, c'est en fonction de sa réaction face à la situation, que j'agisse ou non* » les élèves font ainsi de grandes distinctions entre *taquiner* et *harceler*. Cela pourrait s'expliquer par leur peur d'être catégorisé, à tort d'agresseur. « *Un jour je lui avais marché dessus, mais c'était pour rire. Sauf qu'elle l'a très mal pris parce que ses baskets étaient blanches.* » La grande différence qui a été observée ici, en comparaison avec leurs réponses de pré-tests, c'est que les élèves disent agir davantage lorsqu'ils sont témoins. Cela s'explique par le fait que les activités ont été relativement axées sur le rôle d'acteur (qui est à privilégier). « *On va reconforter la personne en allant lui parler et demander aux autres d'être gentils avec elle, en lui envoyant des messages positifs pour contrer le négatif.* » Mais ils rajoutent qu'ils préfèrent garder l'anonymat. « *Je vais prévenir un adulte responsable, mais je vais demander qu'on ne dise pas mon nom quand je vais me plaindre, comme ça je ne risque rien.* » Les élèves vont ainsi davantage aider la victime, en allant vers elle, plutôt que de contrer l'agresseur, en se confrontant à lui.

Dans un second temps, il leur était demandé de se positionner en tant que victime, afin de mesurer leurs bonnes (ré)actions. Les élèves montrent alors qu'ils auront comme réflexe de se tourner vers une personne de confiance, comme leurs amis, dans un premier temps, avant de se tourner vers des adultes, comme des surveillants dans la cour. « *(...), mais ils ne font pas souvent leur travail. Ils voient des situations et ils ne réagissent pas alors que c'est devant eux. Et quand on va les prévenir, ils disent d'éviter d'aller vers les méchants, mais ils ne punissent pas. Il faudrait qu'ils fassent leur rôle.* » Nous constatons, par ce témoignage, que les élèves ne vont pas naturellement se tourner vers des adultes, car ils associent tous les adultes, à la réaction de leurs surveillants. Ils ont alors l'impression qu'en parler à des amis est préférable.

5.3.3. L'empathie et les émotions

Dans cette partie, les élèves ont à nouveau expliqué qu'ils avaient du mal à exprimer leurs émotions, surtout dans le contexte scolaire. « *Les émotions négatives, je ne les dis pas, parce que sinon on sait que je suis vulnérable, je me protège en dissuadant les agresseurs de s'en prendre à moi.* » Les élèves jouent parfois avec leurs émotions pour détourner l'attention ou

déstabiliser leur agresseur. *« Je mens sur mes émotions, je fais comme si j'avais très mal, comme ça la personne arrête. Avec mon petit frère je hurle quand il me fait un peu mal, comme ça il pense m'avoir fortement blessé et s'en veut davantage. »*

En majorité, les élèves ont plus de facilité à parler de leurs émotions dans le cadre familial, ce qui est contradictoire par rapport à leurs réponses dans la catégorie précédente. En effet, les élèves se tournent plus rapidement vers leurs amis en cas de soucis, mais rencontrent des difficultés à s'exprimer émotionnellement avec eux. De plus, il a été observé que les garçons ont davantage tendance à cacher leurs émotions à autrui, car ils relient ça à la vulnérabilité. Alors que les filles sont quant à elles davantage émotives.

Un élève affirme par ailleurs que le cyberharcèlement est plus compliqué à gérer, par manque d'empathie. *« On ne voit pas les émotions de la victime, alors on ne sait pas si on doit arrêter ou non. »* Il décrit ainsi l'effet cockpit, expliqué plus haut.

5.3.4. La responsabilité en ligne

Dans cette dernière partie d'entretien, les élèves nous partagent leurs expériences en ligne. Peu d'évolution dans leurs réponses a été observée. Cela s'explique par le fait que peu d'élèves possèdent un téléphone personnel et que donc peu de nouveaux témoignages ont pu être apportés. À noter que nous ne leur avons pas redemandé s'ils possédaient des appareils numériques, puisque peu de temps s'est écoulé entre le pré-test et le post-test et que donc, il aurait été peu probable d'observer un pic de possession numérique.

Nous sommes donc directement passés aux questions concernant le signalement en ligne. Les élèves ne semblent pas davantage comprendre l'action derrière cette action. *« C'est prévenir les gérants du site qu'il y a un mauvais comportement. »* Ils préfèrent donc parfois supprimer quelqu'un, action relativement plus radicale que le signalement. *« Je supprime les comptes et je ne vérifie pas s'ils reviennent ou non. »* Cependant, ils semblent bien identifier quelle situation se prête à un signalement *« J'ai signalé sur TikTok parce qu'un mec montrait ses fesses en direct, je swipais juste et j'ai signalé, après la vidéo a disparu. »*

Après avoir posé l'ensemble des questions composant le post-test, nous avons demandé aux élèves de nous livrer ce qu'ils avaient pensé des activités. *« On n'a pas appris grand-chose, mais les activités nous ont plu, on ne s'est pas ennuyés pour autant. Nous connaissions déjà une bonne partie, mais on a aussi appris les deux types de témoins et à changer des phrases*

négligentes en positif. » Ils nous livrent alors qu'ils n'avaient jamais parlé de ça en classe avant cette animation. Ils ont trouvé cela intéressant d'avoir un rappel des éléments qu'ils connaissaient préalablement.

Les élèves posent ensuite des questions plus personnelles, auxquelles nous répondons avec le plus d'honnêteté possible : « *Avez-vous déjà vécu du harcèlement ? Est-ce que c'est grave ? Faites-vous ce travail pour aider les autres ? Est-ce qu'un jour le harcèlement se finit ? Est-ce que ça peut ne jamais s'arrêter et durer toute la vie ?* » Toutes ces questions démontrent l'inquiétude de certains élèves quant aux risques, à la durée et aux conséquences du harcèlement. Il serait donc intéressant de leur proposer des animations de façons plus ponctuelles, de sorte qu'ils puissent s'exprimer dans un cadre sain, où ils pourraient poser leurs questions et recevoir des réponses adéquates.

6. Évaluation du dispositif pédagogique

Maintenant que nous avons analysé les données observées en classe, nous pouvons passer au cœur du travail, c'est-à-dire à l'évaluation du dispositif pédagogique. Pour rappel notre question de recherche était la suivante : *En quoi la mise en place d'une activité pédagogique aide-t-elle à une meilleure compréhension du phénomène de (cyber)harcèlement pour des élèves de fin de primaire ?* C'est sur base des études antérieures sur le sujet que nous avons sélectionné les activités mises en place auprès des élèves.

Celles-ci étaient alors axées à la fois sur l'identification du harcèlement, ainsi que de ses acteurs, et sur les émotions et l'empathie. En effet, comme Romano (2015) le soulignait, *le pilier central au cœur du phénomène de harcèlement est les émotions.* Que ça soit exprimé par le manque d'empathie et la peur des représailles, tous les rôles actifs d'une situation de harcèlement en pâtissent émotionnellement. C'est ce que nous avons pu observer lors des entretiens.

D'une part, car les élèves expriment une peur de représailles lorsqu'il s'agit d'agresseurs *plus grands*, à savoir, des adolescents ou adultes. Ils expliquent cela par leur plus faible force physique, par la plus grande vulnérabilité ou encore par leur manque de courage pour faire face à des personnes plus âgées qu'eux. À noter que ce sont majoritairement des garçons qui parlent de violences physiques, les insultes semblent moins les inquiéter, à l'inverse des filles. En outre, les élèves accordent beaucoup d'importance à l'affinité qu'ils ont avec la victime « *si je ne*

l'aime pas, je ne vais pas l'aider ». Il semble alors logique que le sentiment de peur de représailles s'accroisse lorsqu'on vient en aide à une personne qui ne nous apprécie pas initialement. De plus, la victime a souvent du mal à identifier ses émotions, ce que nous pouvons moins mesurer au sein de la classe. Les élèves semblent bien conscients des émotions qu'ils ressentent et de l'impact qu'elles peuvent avoir sur eux. Ils sont majoritairement taiseux lorsqu'il s'agit d'exprimer des émotions négatives comme de la colère ou de la tristesse. Nous pouvons en conclure que, bien qu'ils sachent identifier leurs émotions, ils ne sont pas à l'aise lorsqu'elles apparaissent et prennent le dessus sur une situation. Ils préfèrent donc éviter de s'exprimer dans un premier temps, pour éviter de sembler vulnérable ou fragile, cela se relie à la peur des représailles expliquée plus haut.

D'autre part, l'agresseur semble éprouver un manque d'empathie. Nous n'avons pas pu mesurer effectivement cette donnée, mais uniquement l'identification de l'empathie et de l'expression émotionnelle des autres. Les élèves savent ce qu'est l'empathie, mais nous ne pouvons pas savoir s'ils sont empathiques en situation de harcèlement pour autant. Cependant, lors d'entretiens, nous avons pu souligner des souffrances chez certains élèves « *je me fais harceler par mon petit frère* » ; « *on m'a caché mes affaires* » ; « *j'ai déjà été harcelé par une personne de la classe* »... Cela démontre bien que les élèves ont déjà dû faire face à des situations de harcèlement, en tant que cible ou témoins. Ces situations pourraient s'expliquer par un manque d'empathie perçu par les témoins, ce qui entraînerait du harcèlement, car les élèves ne seraient pas capables de déterminer comment la victime se sent lors des faits. Que ça soit dans la situation familiale ou au sein de l'école, les élèves ne se sentent pas toujours respectés par leurs pairs. Mais puisqu'ils ne semblent pas être en mesure d'exprimer leurs émotions lorsque cela leur arrive, les agresseurs continuent et ne comprennent pas où est la limite à ne pas franchir afin d'éviter de blesser leur cible. « *si la personne rigole, c'est qu'elle ne le prend pas mal* » ; « *parfois c'est juste de la rigolade* » ; « *moi je voudrais dire que tout n'est pas du harcèlement, parfois je dis juste 'tu es con' à quelqu'un et il crie au harcèlement* ». Les élèves ne semblent pas comprendre la distinction entre un fait de harcèlement et de la taquinerie. Cela peut, dans une certaine mesure, démontrer que les élèves manquent d'empathie, car par simple observation de leur cible, ils ne semblent pas facilement déceler s'ils font souffrir ou rire.

En résumé, nous pouvons dire que c'est le manque d'empathie de l'agresseur, couplé à la difficulté d'expression émotionnelle de la victime, que les faits de harcèlement se produisent. Cela explique pourquoi Delmotte (2018) insistait sur la conscientisation des enfants au caractère

intentionnel du harcèlement. Élément que peu d'entre eux ont relevé lors de la définition et qu'ils ne semblent pas en mesure de déterminer lors des faits de harcèlement. Ainsi, une question peut se poser : est-ce que l'intimidation se limite à l'intentionnalité de nuire de l'agresseur ?

6.1. Réponse aux hypothèses

Passons désormais à l'analyse des hypothèses, établies en fonction des objectifs que le dispositif déclare atteindre. Pour procéder à cette évaluation, nous avons croisé les objectifs à atteindre avec l'évolution des réponses des élèves lors des activités et des entretiens.

6.1.1 L'identification du (cyber)harcèlement

Définition du (cyber)-harcèlement	Identification et définition des 3 rôles clés	Explication de la différence entre Acteur et Spectateur	Illustration d'une situation de (cyber)-harcèlement
-----------------------------------	---	---	---

Lors de la mise en place du dispositif, nous avons pu recueillir des données sur l'identification d'une situation de harcèlement. À la suite des activités, les élèves sont ainsi capables de définir ce qu'est une situation de harcèlement, en donnant leur propre définition et leurs exemples personnels. Ils sont également capables de nous expliquer les trois rôles clés du harcèlement et de faire la différence entre un témoin, acteur et spectateur. Finalement, ils réussissent facilement à nous spécifier les différences avec le cyberharcèlement, tout en citant un exemple de violence numérique.

Nous en concluons donc que cette hypothèse est confirmée. Mais nous notons que la marge de connaissances entre avant et après les animations est relativement faible. Cela s'explique par les connaissances déjà bien intégrées des élèves.

6.1.2 L'identification des bonnes actions et la motivation à les adopter

Identification des comportements du témoin de (cyber)harcèlement	Identification des comportements de la victime de (cyber)harcèlement	Identification des personnes de contact en cas de (cyber)harcèlement	Différenciation des actions du Spectateur et de l'Acteur	Expression positive d'éléments négatifs
--	--	--	--	---

La seconde hypothèse concernait l'identification des bonnes actions à adopter face à une situation de harcèlement. Cela traitait à la fois les comportements de la victime, mais également ceux des témoins. Nous nous sommes focalisés uniquement sur l'identification plutôt que sur la mise en place de bonnes actions, puisque nous n'avons pas pu observer, par manque de temps, comment réagissaient les élèves dans un contexte de conflit.

Les élèves étaient capables de s'exprimer sur leurs actions et la grande différence, apportée par l'activité 1, est qu'ils disent vouloir davantage agir lorsqu'ils sont témoins d'un fait de harcèlement. Ils comprennent ainsi qu'il vaut mieux être acteur que spectateur et qu'il est préférable de prévenir des adultes plutôt que des amis. Lorsqu'ils sont victimes, les élèves savent vers quels adultes se tourner, mais il leur est plus facile d'avoir confiance envers leurs amis.

Néanmoins, ils savent quels comportements sont à éviter : la propagation des informations néfastes, la surenchère, la passivité, le rire, etc. Ils disent préférer contrer le négatif par du positif, comme en envoyant des compliments ou du soutien à la victime. Cette bonne action à adopter leur a été suggérée à travers l'activité 2.

En résumé, nous pouvons affirmer que les élèves identifient plus justement les bonnes actions à adopter. Mais nous n'avons aucune donnée permettant de déterminer s'ils le font effectivement. Cependant, leur degré de motivation, tel qu'ils le déclarent, semble avoir progressé. Ils sont ainsi plus déterminés à agir en tant que témoins. En outre, nous apportons une nuance quant à l'action des élèves, qui dépend fortement de l'affinité qu'ils ont avec la victime. En effet, comme expliqué plus haut, ils semblent uniquement venir en aide aux personnes qu'ils apprécient et envers qui ils n'ont pas peur (personne du même âge et gabarit qu'eux).

6.1.3 Le développement de l'empathie et de l'expression émotionnelle

Définition de l'empathie	Explication de la différence d'empathie avec ou sans écran	Identification de leurs émotions
--------------------------	--	----------------------------------

Lors de l'activité 2 et 3, les élèves ont été amenés à aiguïser leur empathie, à travers des mises en situation reproduisant des faits de harcèlement en ligne et hors-ligne. Ils ont ainsi appris à exprimer des émotions positives, même pour annoncer un élément négatif (activité 2) et ils ont appris à discerner la différence d'empathie entre une situation en ligne ou non.

Les élèves savent, déjà avant les activités, définir ce qu'est l'empathie et en donner un exemple. Mais quant à l'expression de leurs émotions, elle ne semble pas avoir été développée après les activités. En effet, les élèves disent s'exprimer avec toujours autant de difficultés, même après qu'ils aient reçu des clés pour s'exprimer sans blesser. Ils expliquent cela par la vulnérabilité que les émotions renvoient aux autres. Ils préfèrent donc camoufler leurs émotions à l'école, par peur d'être ciblés. Ils expriment même ressentir une gêne lorsqu'ils éprouvent des émotions négatives. Les élèves ont d'ailleurs des difficultés à transformer des phrases négatives en positif, malgré qu'ils comprennent l'importance de cette démarche. Ils savent qu'il est préférable d'être prudent lors de remarques faites à autrui, car ils veulent éviter de blesser.

Cependant, les élèves comprennent, grâce à l'activité 3, que l'empathie est moindre en ligne. Ils expliquent cela, à juste titre, par le fait que l'agresseur ne voit pas les émotions de sa victime. Ils défendent d'ailleurs ce point lors des entretiens, ils disent faire attention à la réaction de la cible afin de déterminer si elle le prend mal ou non. Mais cette technique ne semble pas toujours être fiable... Ils savent que parfois ils blessent sans le vouloir et sans s'en rendre compte.

En conclusion, les élèves n'ont pas pu davantage développer leur empathie et l'expression de leurs émotions. Qui semblent pourtant être le pilier central au cœur des situations de harcèlement (Romano, 2015).

6.1.4 La responsabilité en ligne

Différenciation compte public et privé	Illustration du <i>signalement</i> en ligne	Explication de la sécurité numérique
--	---	--------------------------------------

Pour cette dernière hypothèse, le but était de responsabiliser les élèves à leurs comportements en ligne. Cela s'est fait, d'une part, par la prise de connaissance des médias qu'ils utilisent et des usages qu'ils en font. Et d'autre part, par leur capacité à détecter et signaler un comportement néfaste en ligne.

Comme décrit dans l'hypothèse précédente, les élèves sont conscients qu'il est d'autant plus simple de faire du mal à une personne derrière un écran. Nous avons donc demandé aux élèves quels réseaux sociaux ils utilisaient. Nous constatons alors qu'ils sont peu nombreux à posséder un appareil numérique personnel et qu'ils utilisent en majorité une messagerie en ligne : Xooloo Messenger. Mais malgré cela, ils sont capables de définir la différence entre un compte privé et public. Ils savent que la sécurité en ligne est importante pour éviter les piratages, usurpation d'identité, etc. Éléments dont ils ont peur, comme exprimé lors des entretiens.

Les élèves savent alors nous expliquer en détail comment signaler ou bloquer une personne en ligne. Aussi surprenant que cela puisse paraître, ils connaissent parfaitement les gestes à produire pour prévenir d'un mauvais comportement. Cependant, ils ne savent pas expliquer ce qui se produit une fois le signalement effectué.

L'activité 4 visait à conscientiser les élèves à l'impact qu'ont les légendes et les commentaires en ligne. Mais comme expliqué plus haut, cette activité ne fut pas un succès. Nous ne pouvons donc pas affirmer que cette activité ait aidé à la meilleure perception des images en ligne. Les élèves ne parlent d'ailleurs à aucun moment de cette activité lors des entretiens qui l'ont suivie.

En conclusion, cette hypothèse doit être infirmée puisque les connaissances des élèves ne dépendent pas de l'activité (4), mais étaient déjà bien présentes lors des pré-tests.

6.1.5 Tableau des hypothèses

Hypothèses	Confirmation/Affirmation
Identification du harcèlement	Meilleure identification des rôles du harcèlement.
Identification des bonnes actions	Meilleure définition des bonnes actions à adopter et plus grande motivation à les appliquer.
Développement de l'empathie	Aucune évolution de l'expression émotionnelle.
Responsabilisation en ligne	Aucun effet de l'activité sur les connaissances des élèves.

Figure 5: Tableau des hypothèses

6.2. Réponse à la question de recherche

Nous allons finalement répondre à la question de recherche, qui pour rappel était : *En quoi la mise en place d'une activité pédagogique aide-t-elle à une meilleure compréhension du phénomène de (cyber)harcèlement pour des élèves de fin de primaire ?*

Comme analysé juste avant, les quatre axes qui formaient notre évaluation n'ont pas tous pu être confirmés. En effet, après comparaison entre les réponses précédant les activités et celles les suivants, les connaissances des élèves en matière de responsabilité en ligne et de développement empathique n'ont pas pu être améliorées. Quant aux deux hypothèses pour lesquelles une évolution a pu être observée, il s'agissait de l'identification d'une situation de (cyber)harcèlement et des bonnes actions à adopter lors de celle-ci.

Comme expliqué dans un ouvrage de la Fédération Wallonie Bruxelles et du CSEM (2015), l'éducation aux médias, dans le cadre du cyberharcèlement, devrait contribuer à :

- identifier une situation de cyberharcèlement;
- permettre à la victime de cyberharcèlement de comprendre plus rapidement qu'elle n'est ni fautive ni coupable et que la situation vécue n'est pas normale;
- favoriser la rencontre et la discussion, entre les personnes concernées et ouvrir la porte à d'autres moyens de communication pour résoudre la situation problématique ;

- comprendre qu'une réponse impulsive aux messages peut aggraver la situation. Il est important d'encourager à prendre du recul face à une situation délicate, sans en minimiser l'importance ;
- outiller tous les intervenants : pour permettre au harceleur de mieux mesurer les effets de ses actes, aux victimes de mieux réagir et aider les témoins à intervenir de façon plus appropriée.

Si l'on s'en tient à ces objectifs, le dossier « Cyber-Sympa » remplit tous ces points, excepté le dernier, puisque l'activité fut ponctuelle. En tenant compte des réponses des élèves, ils sont effectivement capables de définir une situation de harcèlement et leurs responsabilités vis-à-vis de celle-ci. Ils ont également pris conscience que la meilleure action est de favoriser le dialogue, plutôt que l'impulsivité et la surenchère. Cette évolution dans les réponses des élèves a pu être possible grâce aux activités (1 & 2) ciblant d'une part l'identification des acteurs du harcèlement, en particulier les témoins. Et d'autre part, l'activité favorisant l'expression positive face à des messages néfastes. Les enfants sont donc normalement capables de définir quels sont les témoins, auteurs et victimes d'un fait de harcèlement. Ils ont également appris à adopter les bonnes actions lorsqu'ils se trouvent en position de témoin ou de victime, les invitant à dialoguer avec des adultes responsables et à aider la cible de manière positive.

Cependant, bien que les auteurs de ces dernières années aient mis le doigt sur la pierre angulaire du (cyber)harcèlement : les émotions, cette activité ne remplit pas son rôle de développement de l'empathie. Stassin (2019) expliquait : *« le développement aux émotions et à l'empathie pourrait diminuer les cas de harcèlement, notamment en ligne. Puisque lorsqu'une personne s'en prend à quelqu'un en ligne, c'est souvent par manque d'empathie, puisqu'on ne voit pas les émotions perçues par la personne à qui l'on s'en prend. »* Aucune amélioration de l'empathie des jeunes n'a été observée suite à la mise en place du dispositif pédagogique. Les filles semblaient pourtant ouvertes à l'expression émotionnelle lors des pré-tests. Il est d'ailleurs étonnant de constater une telle disparité entre les deux genres, puisque selon une étude (Galand et al., 2014), autant les filles que les garçons subiraient des faits de cyberharcèlement.

En conclusion, la mise en place de ce dossier favorise la meilleure compréhension du phénomène de (cyber)harcèlement auprès des enfants de fin de primaire, mais n'aide pas à effectivement agir en situation. La pédagogie de ce présent dossier s'est voulue créative (par l'expression écrite et orale) et théorique (par l'apport des éléments composant le harcèlement par l'institutrice). Une méthode privilégiée par Buckingham (2020), qui s'est finalement révélée

peu fructueuse. Bien que les élèves se soient montrés intéressés et disent ne pas s'être ennuyés lors de ces deux heures d'activités, il aurait été judicieux de mettre davantage d'activités liées à l'expression émotionnelle, afin de permettre aux enfants d'apprendre à parler de leurs émotions entre pairs. En outre, il aurait été important que les élèves puissent tester des mécanismes d'action afin de les rendre acteurs plutôt que simples spectateurs. « *Si les cas de cyberharcèlement restent impunis dans les écoles, c'est par l'impuissance des acteurs (...)* » (Chastel et al., s.d.), que ça soit de la part des témoins (ici, des enfants) ou de la part des acteurs secondaires (professeurs ; parents ; surveillants), comme l'ont souligné les enfants lors des entretiens.

7. Discussion

Dans cette dernière partie, nous relevons les limites que pose le dispositif éducatif analysé en regard des résultats de l'évaluation, ainsi que les pistes d'améliorations pour les futures recherches dans le domaine. En 2019, une méta-analyse (Gaffney et al.) actait que la littérature manquait cruellement d'évaluation d'interventions contre la cyberintimidation. Ainsi, les preuves concrètes de la capacité de ces programmes à réduire des comportements nocifs en ligne semblaient limitées. Bien que nous ayons dressé une évaluation d'un dispositif, celle-ci soulève tout de même quelques discussions.

7.1. La pensée critique des élèves

Un second élément que nous aimerions souligner est la pensée critique des élèves. Dans une étude de 2014 (Walsh et al.), les auteurs s'intéressent à la réflexion d'élèves autour du contenu et des processus médiatiques dans des contextes d'intimidation et de représentations de genre. Ils interrogent alors une soixantaine d'élèves de fin de primaire sur leur réflexion individuelle sur des sujets abordés en classe. Le choix de cette cible, qui est la même que la nôtre est justifiée par le fait qu'à cet âge-là, les enfants ont la capacité de pensée logique abstraite et critique, notamment dans un contexte médiatique (Livingstone & Helsper, 2006 ; Rozendaal et al., 2011).

De plus, c'est précisément lors de cette transition de la primaire à la secondaire que les élèves connaissent une baisse d'estime de soi et une augmentation des comparaisons sociales fondées sur le sexe (Feldlaufer et al., 1998). Cela pourrait expliquer pourquoi lors des focus groups, les élèves semblaient toujours en accord les uns entre les autres. Ils veulent éviter les

jugements et les rejets, ils se conforment donc tous autour des mêmes idées (ne pas aider les personnes qu'on n'aime pas ; ne pas pleurer face aux autres élèves, etc.).

L'étude démontre alors que les élèves ont trois niveaux de réflexivité.

- *L'analyse et l'application.* Lors de laquelle les élèves comprennent la signification des concepts et savent les remettre dans un contexte, à l'aide d'un exemple.
- *L'évaluation.* Où les élèves décrivent et appliquent les concepts, tout en examinant les conséquences négatives ou positives des représentations médiatiques.
- *La critique.* Qui représente le niveau de réflexion le plus élevé. En plus de l'évaluation et de l'explication, les élèves appliquent les compétences développées lors des activités.

Ainsi, si nous appliquons cette graduation de réflexion critique à notre dispositif, nous observons que les élèves n'ont fait que réciter des éléments théoriques vus lors des activités. Ils citent des exemples, qui sont souvent similaires du pré-test au post-test. Ils comprennent alors le sens et les conséquences des actes de cyberharcèlement. Mais leur niveau de réflexivité ne dépassera pas le stade de *l'évaluation*. Aucun enfant n'a effectivement appliqué les conseils donnés en classe. Cela s'explique probablement par la ponctualité de l'exercice, discuté plus haut, mais également par le manque d'évolution empathique de leur part.

Enfin, si nous analysons ce dispositif selon Delmotte (2018), qui identifiait les éléments clés de la lutte contre le cyberharcèlement, celui-ci n'est que relativement fructueux.

- L'identification et la prise de conscience des actes violents

Les élèves savent définir ce qu'est une situation de (cyber)harcèlement et ajoutent que c'est grave, tant en ligne que dans l'école. Ils comprennent par ailleurs que les agresseurs sont plus violents en ligne, car ils ne voient pas la victime et ne savent pas mesurer si elle souffre ou non « *on ne voit pas les émotions* ».

- La prise de recul et la favorisation de la discussion, plutôt que la surenchère

Les élèves comprennent qu'il vaut mieux agir dans l'intérêt de la victime, en évitant la surenchère et en discutant « *on va reconforter la personne, en lui changeant les idées et en demandant aux autres d'être gentils avec elle* ». Les élèves mettent ainsi sur un même pied d'égalité, les personnes qui ne font rien et ne réagissent pas, aux personnes qui agissent en surenchérissant « *les spectateurs sont ceux qui ne font rien ou aggravent la situation en partageant l'information* ». Dans l'étude de Scharrer et ses collègues, les élèves expriment qu'ils

commencent par commenter une publication offensante, avant de mettre quelque chose de positif sous celle-ci. Ce qui montre qu'ils ont la bonne méthode en tête, mais qu'ils ne la mettent pas encore naturellement en place.

- L'outillage des intervenants permettant de mesurer les conséquences des actes et de mieux y réagir

Ces activités n'ayant été menées que dans une seule classe, l'outillage est relativement restreint. Néanmoins, l'institutrice était relativement outillée pour répondre aux questions des enfants, même celles qui dépassaient le cadre des activités. Mais il serait intéressant de fournir un dossier pédagogique, à destination des encadrants jeunesse, afin de mieux former l'équipe éducative, incluant les surveillants. En effet, comme exprimé par les élèves, ceux-ci ne semblent pas toujours bien outillés pour agir face à une situation de harcèlement dans la cour de récréation. En les formant, ils gagneraient à gagner la confiance des élèves, qui est primordiale quand il s'agit de vouloir se confier à un adulte.

7.2. Le rôle du témoin et de l'empathie

La première limite observée est la faible évolution de l'empathie des élèves suite aux activités. Cela signifie que les élèves sembleraient ne pas avoir reçu assez d'outils pour développer leur empathie et leur expression émotionnelle.

Alors que, comme démontré précédemment, le rôle des témoins est crucial dans l'action contre le (cyber)harcèlement. Leur intervention réduirait de 50% le taux de victimisation (Polanin et al., 2012). Pourtant, dans une étude de 2015 (Scharrer et al.), les résultats démontraient que les élèves étaient plus susceptibles de défendre leurs amis proches plutôt que leurs camarades de classe. Ils seraient donc en mesure d'intervenir lors de situation de harcèlement et c'est d'ailleurs ce qui a pu être observé dans notre étude, puisque les élèves disent agir quand ils *aiment bien* la personne en difficulté. Ainsi, la distance sociale joue un rôle fondamental dans la probabilité d'intervention des jeunes lorsqu'ils sont spectateurs de harcèlement. L'empathie ressentie pour une personne servant d'élément déterminant dans la mise en application d'actions pour venir en aide à la victime.

Ce dispositif ne mettrait alors pas assez en valeur le développement de l'empathie. Cela allant, en partie, à l'encontre d'une étude de 2022 (Chen et al.) qui démontrait que les programmes d'intervention se concentraient davantage sur le développement à l'empathie que

sur le rôle de témoin. Ainsi, dans le cas de notre outil pédagogique, celui-ci ne semble ni se concentrer sur l'un, ni sur l'autre, au vu des résultats obtenus quant à l'évolution des réponses des élèves.

Cependant, les élèves semblent relativement motivés à agir lorsqu'ils sont témoins de faits de harcèlement. L'évolution de l'empathie n'est donc a priori pas liée à l'identification des bonnes actions ni de leur motivation à les appliquer. C'est ce que démontre l'étude de 2015 (Scharrer et al.), qui évaluait si les élèves étaient capables de reconnaître le cyberharcèlement dans des médias télévisuels, tout en observant l'impact qu'avaient les programmes d'éducation aux médias sur ces derniers. L'un de leurs axes d'analyse était de déterminer comment les jeunes percevaient ces brimades, à travers notamment le rôle du spectateur. Et bien qu'ils sachent reconnaître les éléments inhérents au harcèlement et les bonnes actions à mettre en place pour y remédier, cela ne signifie pas qu'ils sont en mesure de les appliquer.

De plus, ces mêmes auteurs identifient d'autres éléments d'attente des élèves quant aux programmes de prévention. À savoir, la mise en place de stratégies proactives limitant l'intimidation en ligne ainsi que la surenchère. Cela comprend la limitation des rumeurs, la valorisation de l'empathie et la positivité à lutter et prévenir contre le cyberharcèlement en prenant en compte les sentiments des autres. Ces éléments ne semblent pas non plus avoir été pris en compte dans la création de notre outil pédagogique.

Ainsi, nous pouvons en conclure que l'empathie manque cruellement à être développée, mais que cela ne peut se faire qu'à travers un dispositif mettant en place des activités visant d'une part, à la reconnaissance des bons gestes et à leur mise en application, mais d'autre part, à l'expression des émotions. Ce qui ne fut pas suffisamment le cas du nôtre.

7.3. Les limites de notre évaluation

Enfin, la mise en place du dispositif joue elle-même un rôle dans les limites de l'évaluation mise en place. Le dispositif ayant été testé de manière ponctuelle (deux heures d'activités) dans une unique classe, nous ne pouvons affirmer que tous les élèves, de toutes les écoles, réagiront de la même manière à ces animations. Le manque de groupe témoin réduit les chances de comparaison quant à l'apport du présent dossier auprès des élèves l'ayant reçu ou non. De plus, l'évaluation ayant dû être réalisée dans un court laps de temps, les entretiens n'ont pas pu être approfondis avec les élèves, ainsi que l'activité ayant posé problème (activité 4). Concernant cette dernière activité, elle n'a pas su correctement fonctionner, car le terme

Dikkenek n'était pas connu des élèves et il aurait fallu que l'institutrice le change par un terme plus générique.

En outre, la ponctualité de l'animation ainsi que le temps court consacré à son évaluation (le post-test suivant de quelques jours les activités) rendent les effets de celle-ci relativement limités. Nous n'avons pas pu déterminer si les évolutions dues aux activités ont pu se pérenniser.

De plus, ce mémoire fut le seul contexte dans lequel le dispositif pédagogique fut mis en place. En effet, après discussion avec les créateurs de cet outil, ils nous informent que ce dernier n'a pas encore été testé auprès d'enfants (du moins, à leur connaissance). Si tel avait été le cas, les remarques qui suivent auraient peut-être pu être moindres. Ce dossier, mis en ligne depuis plus d'un an, n'a pas encore su faire ses preuves auprès des publics qu'il vise. La raison à cela serait le manque d'enseignants intéressés et le manque de temps (d'après les dires des créateurs). Cependant, les membres de l'organisme *Bibliothèques Sans Frontières* semblent intéressés par un retour sur l'évaluation de leur dossier. Celle-ci leur permettra, peut-être, d'améliorer leur dispositif et de davantage communiquer dessus auprès des publics concernés.

Enfin, l'empathie et son développement n'ont pas pu être effectivement observés sur le terrain. Il aurait été intéressant d'observer si les élèves sont rendus plus empathiques par la mise en application des conseils donnés lors des activités. Ainsi, nos deux hypothèses infirmées (l'évolution de l'empathie et de la responsabilité en ligne), relèvent du savoir-être, alors que nous deux autres hypothèses (identification des bonnes actions et définition du cyberharcèlement) relèvent plutôt du savoir théorique. Par cette observation, nous pouvons en déduire que les élèves ont plus de difficultés à développer leurs compétences d'actions contrairement à celles relevant de la mémorisation et de la compréhension. Les élèves sont plus habitués à apprendre à réciter ou à comprendre plutôt qu'à mettre en application de bonnes actions, apprises en classe. Il serait dès lors intéressant de s'intéresser davantage à l'apprentissage du savoir-être à l'école.

8. Conclusion

Pour conclure ce travail, les activités proposées aux élèves rejoignent le point de vue de Buckingham (2020) qui disait que la meilleure sensibilisation serait d'allier pédagogie créative et théorique. Ce qui fut le cas de ce dossier, alliant mises en situation dans lesquelles les enfants

pouvaient librement s'exprimer (activités 2, 3 et 4) et des moments plus théoriques et applicatifs (activité 1).

La recherche sur le cyberharcèlement se développe davantage ces dernières années, en raison notamment de l'effervescence des outils numériques auprès des jeunes. Mais les études visant à analyser les effets des dispositifs de prévention restent limitées. De plus, il ne faudrait pas uniquement confier l'éducation au numérique dans les mains des enseignants. Il est également important que les parents puissent accompagner leurs enfants dans leur activité en ligne.

Comme le démontrait Lwin et al. (2008), les enfants de fin de primaire qui bénéficient d'un échange avec leurs parents autour des écrans, sont moins susceptibles de divulguer leurs informations personnelles en ligne. Si nous élargissons ce constat au cyberharcèlement, il serait judicieux de fournir davantage de connaissances et d'outils aux enfants, afin de réduire leur vulnérabilité aux risques en ligne. Il est donc préférable que les parents accompagnent leurs enfants plutôt que de leur laisser une totale liberté, pour éviter qu'ils ne soient perdus face au monde numérique et ne sachent pas agir correctement en cas de danger.

Bien que le dispositif analysé remplisse de nombreux éléments clés de l'éducation aux médias, celui-ci reste insuffisant pour lutter efficacement contre le (cyber)harcèlement en milieu scolaire. Les limites sont notamment la prise en considération du rôle crucial du témoin ainsi que le développement de l'esprit critique des élèves. À l'avenir il serait donc primordial d'intégrer au dispositif pédagogique des activités visant à réduire ces limites, tout en maximisant la mise en application des conseils donnés.

Pour terminer sur une note positive, l'attitude des élèves de notre étude rejoint celle des élèves de l'étude de 2015 (Scharrer et al.) qui veulent défendre et donc activement intervenir lorsqu'un de leurs amis est victime de cyberharcèlement. Cela démontre que les élèves sont fortement attachés aux amitiés et à la défense de leurs proches.

« Si aider les autres vous paraît trop difficile, essayer au moins de ne pas leur nuire. »

(Dalai-Lama, s.d.)

9. Bibliographie

9.1. Ouvrages

- Bellon, Jean-Pierre & Gardette, Bertrand (2013). *Harcèlement et cyberharcèlement à l'école : Une souffrance scolaire 2.0*. Issy-les-Moulineaux : ESF Editeur, 151 p.
- Buckingham, David (2020), The Media Education Manifesto, *European Journal of Communication*, 35(1), 85–85. <https://doi.org/10.1177/0267323120901644b>
- Calvani, A., Cartelli, A., Fini, A. & Ranieri, M. (2008). Models and Instruments for Assessing Digital Competence at School. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 4(3), 183–193.
- Chen, Q., Chan, K. L., Guo, S., Chen, M., Lo, C. K.-M., & Ip, P. (2022). *Effectiveness of Digital Health Interventions in Reducing Bullying and Cyberbullying : A Meta-Analysis*. Trauma, Violence & Abuse, 15248380221082090. <https://doi.org/10.1177/15248380221082090>
- Delmotte, P. (2018). *Carnet 1—Comment prévenir le cyberharcèlement par l'éducation aux médias ?* CSEM. <https://www.csem.be/eduquer-aux-medias/productions/carnet-1-comment-prevenir-le-cyberharcèlement-par-leducation-aux>
- Diamanduros, T., Downs, E., & Jenkins, S. J. (2008). The role of school psychologists in the assessment, prevention, and intervention of cyberbullying. *Psychology in the Schools*, 45 (8), 693-704. <https://doi.org/10.1002/pits.20335>
- Ellison, N. (2011). *Réseaux sociaux, numérique et capital social*. Entretien réalisé par Thomas Stenger et Alexandre Coutant. Hermès, La Revue, 59(1), 21-23. <https://doi.org/10.3917/herm.059.0019>
- Feldlaufer, H., Midgeley, C. et Eccles, J. S. (1998). *Student, teacher, and observer perceptions of the classroom environment before and after the transition to junior high school*. *Journal of Early Adolescence*, 8, 133 - 156.
- Gaffney, H., Farrington, D. P., Espelage, D. L., & Ttofi, M. M. (2019). *Are cyberbullying intervention and prevention programs effective? A systematic and meta-analytical review*. <https://doi.org/10.17863/CAM.42723>

- Galand, B. (2001), *La prévention des violences scolaires*, in D.Curchod-Ruedi, P.-A.Doudin, L.Lafortune, & N.Lafanchise (EDS), *La santé psycho-sociale des élèves* (pp.95-124). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Galand, B., Hospel, V. et Baudoin, N. (2014). *Prévalence du harcèlement en Fédération Wallonie-Bruxelles. Rapport d'enquête*. Louvain-la-Neuve : GIRSEF, Université catholique de Louvain.
- Georges, Fanny (2009). « *Identité numérique et Représentation de soi : analyse sémiotique et quantitative de l'emprise culturelle du web 2.0* », *Réseaux*, vol 2., n° 154, P.165-193.
- Haddouk1, L., Zebdi, R., Mörch, C. M., Lignier, B., & Fouques, D. (2019). Usages des TIC chez les étudiants : risques et ressources. *Revue québécoise de psychologie*, 40 (2), 85-113. <https://doi.org/10.7202/1065905ar>
- Humbeeck B., Lahaye W. & Berger M., *Prévention du harcèlement et des violences scolaires : prévenir, agir, réagir,...*, Edition De Boeck, 2016
- Kellner, D., & Share, J. (2007). *Critical media literacy, democracy, and the reconstruction of education*. In D. Macedo & S. R. Steinberg (Éds.), *Media literacy: A reader* (p. 3–23). Peter Lang Publishing.
- Landry N. et Roussel C. (2018), « Élèves, éducation aux médias et citoyenneté : analyse du programme de formation de l'école québécoise », *Lien social et politiques*, vol. 80, 38 p.
- Landry, N., & Basque, J. (2015). L'éducation aux médias : Contributions, pratiques et perspectives de recherche en sciences de la communication. *Communiquer. Revue de communication sociale et publique*, 15, Article 15. <https://doi.org/10.4000/communiquer.1664>
- Li, Qing (2007). « New bottle but old wine: A research of cyberbullying in schools », *Journal Computers in Human Behavior*, vol. 23, n° 4, p. 1777-1791.
- Livingstone, S. et Helsper, E. J. (2006). Does advertising literacy mediate the effects of advertising on children ? A critical examination of two linked research literatures in relation to obesity and food choice. *Journal of Communication*, 56, 560-584.

- Lwin, M. O., Stanaland, A. J. S. et Miyazaki, A. D. (2008). On the rapid rise of social networking sites : New findings and policy implications. *Journal of Retailing*, 84(2), 205-217.
- Masterman, L. (1994). A rationale for media education: First part. In L. Masterman & F. Mariet, *Media education in 1990s' Europe* (pp. 5–87). Strasbourg: Council of Europe.
- Mathen, M., Fastrez, P., & De Smedt, T. (2015). *Les enfants et les écrans. Usages des enfants de 0 à 6 ans, représentations et attitudes de leurs parents et des professionnels de la petite enfance* [Rapport à l'Office de la Naissance et de l'Enfance]. Université catholique de Louvain. Handle: <http://hdl.handle.net/2078.1/165802>
- McLuhan, M. (1964/1997). *Understanding media: The extensions of man*. Cambridge, MA : MIT Press.
- Merzeau, Louise (2013). 'L'intelligence des traces', *Intellectica – La revue de l'Association pour la Recherche sur les sciences de la Cognition (ARCo)*, Association pour la Recherche sur la Cognition, vol. 1, N° 59, P.115-135.
- Olweus D., « Invited expert discussion paper Cyberbullying: An overrated phenomenon? », dans *European journal of developmental psychology* 2012, 1 – 19, Psychology Press, 212
- Olweus, Dan (1978). *Agression in the schools. Bullies and whipping boys*. London, John Wiley & Sons, 234 p.
- Patchin, J. W. et Hinduja, S. (2012). *Prévention et réponse à la cyberintimidation : Expert perspectives*. New York : Routledge.
- Polanin, J. R., Espelage, D. L., & Pigott, T. D. (2012). A Meta-Analysis of School-Based Bullying Prevention Programs' Effects on Bystander Intervention Behavior. *School Psychology Review*, 41(1), 47-65. <https://doi.org/10.1080/02796015.2012.12087375>
- Postman, N. (1985). *Amusing ourselves to death: Public discourse in the age of show business*. New York: Penguin Books.

- Romano, Hélène (2015) *Harc ement en milieu scolaire — Victimes, auteurs : que faire ?* Paris : Dunod, 224 p.
- Rozendaal, E., Lapierre, M. A., van Reijmersdal, E. A., & Buijzen, M. (2011). Reconsidérer la maîtrise de la publicité comme une défense contre les effets de la publicité. *Media Psychology*, 14, 333 - 354.
- Scharrer, E., Olson, C. J., Sekarasih, L., & Cadrette, R. (2015). Encouraging Critical Thinking about Cyberbullying : Media Literacy Data from 6th Graders. In *Media Education for a Digital Generation*. Routledge.
- Schmutz, B. Junior Connect'2015: *la conquête de l'engagement*, IPSOS, 7 avril 2015 www.ipsos.fr/communiquer/2015-04-07-junior-connect-2015-conquete-l-engagement
- Stassin, B. (2019). *(cyber) harc ement. Sortir de la violence, à l' cole et sur les écrans*. C&F  d.
- Stassin Bérengère, « *Cyberharc ement* » Publictionnaire. Dictionnaire encyclopédique et critique des publics, mars 2021, <https://publictionnaire.humanum.fr/notice/cyberharcelement>, consult e le 4 février 2023.
- Stenger Thomas (dir.) (2015), *Digital natives. Culture, génération et consommation*, Cormelles-le-Royal, EMS Management & Société
- Stenger, T., & Coutant, A. (2011). *Introduction*. Hermès, La Revue, 59(1), 9–17. <https://doi.org/10.3917/herm.059.0009>
- Walsh, K. R., Sekarasih, L., & Scharrer, E. (2014). Mean Girls and Tough Boys : Children's Meaning Making and Media Literacy Lessons on Gender and Bullying in the United States. *Journal of Children and Media*, 8(3), 223-239. <https://doi.org/10.1080/17482798.2013.851094>

9.2. Sources supplémentaires :

Action Médias Jeunes (2022), *Accompagner les jeunes sur les réseaux sociaux* [Brochure],

https://www.actionmediasjeunes.be/wp-content/uploads/2021/12/book1web_chapitre1.pdf

Bibliothèques Sans Frontières (2022), *Deviens un Cyber Héros* [Brochure],

https://www.bibliosansfrontieres.be/wp-content/uploads/sites/3/2022/08/CyberHeros_2022_web.pdf

Chastel, O., Miller, R., Glautier, L., & de Salle, C. (s. d.). *Le cyberharcèlement des enfants et des adolescents*, [Brochure], www.cjp.be