

PRÉVENIR LE HARCÈLEMENT ET LE CYBERHARCÈLEMENT AUPRÈS DES ENFANTS DE 8-10 ANS

Partager et vivre des histoires pour ancrer la prévention dans l'expérience

[Laëtitia Krummenacher](#)

Association Sociographe | « Sociographe »

2022/5 N° 80 | pages 89 à 102

ISSN 1297-6628

DOI 10.3917/graph1.080.0089

Article disponible en ligne à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-sociographe-2022-5-page-89.htm>

Distribution électronique Cairn.info pour Association Sociographe.

© Association Sociographe. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.



Prévenir le harcèlement et le cyberharcèlement auprès des enfants de 8-10 ans

Partager et vivre des histoires pour ancrer la prévention dans l'expérience

Laetitia Krummenacher



Comment prévenir les phénomènes de harcèlement et de cyberharcèlement auprès des enfants âgés de 8-10 ans ? Nous proposons de présenter l'activité des intervenants, travailleurs sociaux¹, d'Action innocence² (AI) dans le cadre d'un module de prévention du harcèlement et du cyberharcèlement destiné aux élèves de 5^e et 6^e (8-10 ans). Si les dispositifs de repérage, de traitement et d'accompagnement des victimes sont bien développés dans les cantons de Genève et Vaud³, la prévention l'est dans une moindre mesure,

1. Il y avait au début de la recherche deux intervenants. L'équipe s'est ensuite modifiée et est composée à ce jour d'un intervenant et d'une intervenante. Dans la suite de l'article, la mention des intervenants fera référence à l'équipe préventive.

2. www.actioninnocence.org

3. <https://www.ge.ch/document/plan-actions-prevention-situations-harcelement-ecole>, [https://www.vd.ch/toutes-les-autorites/departements/departement-de-lenseignement-et-de-la-formation-professionnelle-sg-def/secretariat-general-du-departement-de-lenseignement-et-de-la-formation-professionnelle-sg-def/rentrée-scolaire-2021-2022/lactualité-de-la-rentree/prevention-du-harcelement-intimidation-entre-eleves/](https://www.vd.ch/toutes-les-autorites/departements/departement-de-lenseignement-et-de-la-formation-professionnelle-def/secretariat-general-du-departement-de-lenseignement-et-de-la-formation-professionnelle-sg-def/rentrée-scolaire-2021-2022/lactualité-de-la-rentree/prevention-du-harcelement-intimidation-entre-eleves/)

Merci à Sylvie Mezzena pour ses relectures attentives, à Tiziana Bellucci d'Action Innocence pour avoir souligné la nécessité d'aborder la question de la prévention auprès des plus jeunes, et à l'équipe des intervenants Carole Barraud-Vial, Loris Robert et précédemment Christophe Saner, pour leur partage à propos de leur pratique professionnelle.

et d'autant moins auprès des jeunes élèves. Nous présenterons une partie des résultats provenant d'une recherche en cours⁴ financée par l'agence suisse pour l'encouragement de l'innovation⁵, en partenariat avec AI, fondation active dans la promotion d'un usage sain des écrans et d'une pratique sécurisée du numérique.

Nous présenterons notre cadre théorique et méthodologique après avoir brièvement abordé quelques réflexions au sujet du harcèlement et du cyberharcèlement. À partir d'extraits de retranscription, nous montrerons ensuite comment pratiquement les intervenants mènent les activités de prévention du harcèlement et du cyberharcèlement, leur manière de faire sentir les risques en appui sur l'expérience des élèves. Notre discussion soulignera l'importance de la fiction et de l'imagination dans l'activité préventive, appréhendée comme expérience d'un monde commun partagé avec les élèves.

Cyberharcèlement et cyberviolence

Le rapport *Eu Kids Online Suisse* de 2019 indique que 5 % des enfants de 9-10 ans ont été victimes de cyberharcèlement, la moyenne nationale pour les jeunes étant à 5 % (Hermida et Martin, 2019, p. 4). Dans cette étude ont été retenus les événements de victimisation survenus en ligne en tenant compte d'une certaine répétition, ce qui n'est pas toujours le cas. En effet, la définition de la notion de cyberharcèlement varie et tous les actes d'agression ne sont pas qualifiés de cyberharcèlements. Blaya, dans un article de synthèse de la littérature internationale, indique que le terme qui n'existant pas il y a une trentaine d'années, « (...) fait maintenant partie du vocabulaire largement utilisé pour faire référence à la violence entre jeunes ou à celle à laquelle ils sont potentiellement soumis lorsqu'ils surfent sur Internet » (2018, p. 422).

Blaya emploie le terme de cyberviolence afin d'aborder les violences en ligne ponctuelles, et le terme de cyberharcèlement lorsque les violences sont répétées au moins une fois par semaine sur une durée d'un mois (2018, p. 424). Le rapport *EU Kids online* indique la nécessité

4. Dont Sylvie Mezzina, HES-SO Genève, est responsable, et qui vise la constitution d'une plateforme en ligne permettant aux professionnels de se former pour animer auprès des jeunes des activités de prévention des risques liés à l'utilisation du numérique.

5. www.innosuisse.ch

de tenir compte d'événements de fréquence et d'intensité variables, mais également de leur impact pour les victimes (Smahel *et al.*, 2020, p. 56). Parler de cyberviolence permet d'aborder différentes formes de violences survenant en ligne et de prendre en compte leurs conséquences. La prévention primaire généralisée semble intéressante notamment en regard des conséquences du phénomène, qui concerne environ un élève par classe en Suisse.

Un ancrage théorique pragmatiste de l'action située

À partir d'une distinction fondatrice entre travail prescrit et travail réel, nous étudions le travail réel, modélisons la manière dont l'équipe d'AI fait de la prévention et documentons leurs connaissances pratiques issues de leur expérience. Les professionnels n'appliquent pas un ensemble de prescriptions ou de théories par l'effet de leur volonté ou réflexivité. Cette conception rationaliste de la connaissance et de l'activité a entre autres comme revers d'attribuer l'échec (ou la réussite) de la mission uniquement aux professionnels, sans tenir compte des déterminations plurielles de l'environnement. A contrario, dans notre perspective théorique pragmatiste de l'action située, nous nous attachons à décrire les connaissances pratiques et toujours situées des intervenants. Nous définissons la connaissance comme une activité parmi d'autres, dans une perspective non-dualiste entre pensée (ou encore raison, ou réflexivité) et activité, depuis le déploiement de toute sa complexité « à partir d'une prise en compte conséquente de son inscription environnementale, sociale et expérientielle » (Steiner, 2013, p. 16). Pour cela, nous avons recours aux notions d'environnement, d'enquête deweyenne, de connaissance pratique et de transaction.

L'activité naît d'un couplage entre un organisme et son environnement, il est donc nécessaire de prendre cette base comme unité d'analyse (Quéré, 2006, p. 8, en appui sur les travaux de Dewey). L'environnement entre dans l'organisation des activités des professionnels et réciproquement, les intervenants agissant « par le moyen de l'environnement ». L'environnement ne sert pas uniquement à fournir des contraintes, des informations ou des prises aux professionnels (Quéré, 2013, p. 95), qui seraient antérieures à l'activité de ce dernier, et en attente d'être décodées ou révélées par lui. L'environnement se

transforme au fil des activités et des expériences individuelles (Quéré, 2006, p. 13). Plutôt que de parler d’interaction entre un acteur et son environnement, Dewey lui préfère le terme de « transaction ». Par rapport à l’interaction, la transaction à l’avantage de souligner que les êtres et entités qui entrent en relation sont en train de se faire, et ne sont donc jamais finis ou « achevés » (Ingold, 2012, p. 23). Et pour ce qui nous occupe, à savoir les intervenants, il s’agit de transactions orientées vers la recherche, l’ouverture et la construction de pistes possibles pour la poursuite de la mission. « La transaction est d’abord un ensemble, une situation d’intégration première, spatialement et temporellement étendue, au sein duquel divers éléments peuvent être distingués sans être séparés (entre eux ou de la situation de transaction) » (Steiner, 2008, p. 101). Dans le transactionnalisme, il y a une part de subissement pour les acteurs. Dans le cours de leur action, ces derniers expérimentent les réponses de l’environnement qui ne sont pas toujours prédictibles, ce qui explique cette part de subissement dans l’agir, celui-ci n’étant pas complètement « maîtrisé » ou « dominé » par les professionnels (Ingold, 2018, p. 36).

C’est dans l’environnement que se déploie l’enquête deweyenne, en tant que véritable processus existentiel qui permet à tout un chacun d’apprendre, d’expérimenter, de connaître. Mezzena (2018), à la suite des travaux de Dewey, définit l’enquête pratique comme une activité quotidienne, contribuant ainsi à la construction de connaissance pratique propre au contexte de vie de chacun, à son environnement, connaissances sans cesse créées et enrichies depuis les nouvelles activités entreprises. La construction de la connaissance opère non pas depuis des contenus considérés comme vrais en soi, mais depuis l’expérimentation de mises en rapport continues avec les autres entités de l’environnement et de leurs conséquences pour l’ouverture des possibles et le devenir de l’activité. En enquêtant pour poursuivre leur mission et pour construire des solutions pratiques aux problèmes qui se posent, les professionnels investiguent les ressources des situations pour la perspective poursuivie dans l’activité (Mezzena, 2018, p. 200).

Afin d’étudier le travail réel, nous travaillons sur des films d’activité réelle. Nous avons filmé chaque intervenant durant trois heures. Après analyse des films, des extraits ont été visionnés avec chacun des intervenants lors d’une autoconfrontation (AC) simple d’environ trois heures. Puis nous avons procédé à deux AC croisées de trois

heures avec les deux intervenants réunis. Ces séances sont filmées et retranscrites. Nous travaillons ainsi à la fois sur des extraits de films, mais également des verbatim d'AC que nous avons codés (pour plus de précision voir Stroumza et Mezzena, 2016 ; Mezzena, Stroumza et Krummenacher, 2019).

Présentation de l'activité de prévention au (cyber)harcèlement « Les Monstres du net »

Durant l'animation « Les Monstres du net » (ci-après LMDN), il s'agit de suivre deux héros de l'âge des élèves, un garçon et une fille, nommés Benjamin et Leila par les élèves, qui partent à la découverte du « cyberchâteau ». Ils vont y découvrir des salles et être confrontés à différents risques, symbolisés par des monstres, risques qui peuvent potentiellement se produire lorsqu'ils sont sur Internet : être confronté à des images au contenu choquant, voire illégal ; ne pas voir le temps passer ; diffusion d'une photo de soi sans consentement ; le cyberharcèlement (dans la salle intitulée « blablabla ») ; ... L'ordre des salles est choisi avec les élèves. Les intervenants se postent généralement à l'avant de la classe et face aux élèves, leur ordinateur à proximité afin de passer d'une image à l'autre. Avant d'afficher la salle « blablabla », l'intervenant avertit les enfants qu'il va se produire un événement désagréable pour Benjamin.



Image tirée des Monstres du Net, Action Innocence ©

Laurent (L) : Benjamin et Leila ils vont entrer dans le blablabla et comme je vous disais avant, ça va pas être super agréable pour Benjamin là-dedans (il montre l'image ci-dessus) parce que des monstres vont venir l'embêter. Il y a des monstres qui se mettent autour de lui, qui le critiquent. Il y en a un qui dit « t'es moche », un autre en bas il envoie sur whatsapp que Benjamin il est nul, dans un message, et il y en a même un autre qui rigole. Comment il se sent Benjamin ?

Enfants (E)⁶ : – Mal, triste

– Comme il avait fait à sa sœur

L : Mal, triste. Alors ouais c'est peut-être pas tout à fait la même émotion, mais c'est pas cool.⁷

E : Il y en a un qui dit : « t'es un âne, t'es un caca »

L : Ouais alors il y en a qui disent des gros mots, c'est aussi pour ça qu'on a mis des images, pour décrire les gros mots. OK, Benjamin, il se sent mal, il se sent triste, il se sent pas bien. Comment ça se fait qu'il y a quand même des monstres qui continuent de le faire alors qu'ils voient qu'il est pas bien Benjamin ? Pourquoi ils font ça ?

E : Ils sont méchants.

L : Parce qu'ils sont méchants peut-être ces monstres

E : Et pis plus qu'il est énervé et pis plus que ça les encourage

L : Exactement

E : Comme moi quand on m'appelait toujours « pain au chocolat »

L : OK, et quand on t'appelait comme ça, toi tu t'énervais ?

E : Ils rigolaient. Je m'énervais, j'm'énervais, pis ça encourageait. En plus c'était mon meilleur ami

L : Ah ben super le meilleur ami

E : C'est qui ? Ha ouais

L : Et ça va mieux maintenant ? Ouais ? Il a arrêté de te dire ça ?

E : Oui

(...)

L : Et vous avez fait comment pour que ça s'arrête alors ?

E : Bah moi j'ai dit à un adulte

L : Voilà, parfait

6. Plusieurs enfants différents prennent la parole dans la classe durant l'animation.

7. Lorsque Laurent et les enfants parlent de ce que Benjamin a fait à sa sœur, ils font référence à un thème exploré précédemment – la diffusion d'image de soi sans son consentement –, dans lequel Benjamin prend une photo de sa sœur sur les toilettes et la diffuse sur les réseaux.

E : Au début il disait rien, pis ils ont commencé à dire quelque chose et ensuite ça a continué toujours et j'ai dit à la directrice

L : Très bien

E : Et

L : Elle a fait en sorte que ça s'arrête hein. Dans les cas comme ça quand vous vous faites embêter par plusieurs personnes il faut aller le dire c'est super important, vous devez aller en parler à un adulte qui peut intervenir pour faire justement en sorte que ça s'arrête. Parce que les autres, vu que ça les amuse et bein est-ce qu'ils vont arrêter d'eux-mêmes ou pas ?

E : Non

L : Vu que ça les amuse, ils vont continuer. Très bien. Maintenant ce monstre-là on voit qu'il embête pas Benjamin, il fait que rigoler (montrant au tableau le monstre en bas à droite). Est-ce que lui aussi il est responsable de ce qui se passe pour Benjamin ou pas ?

E : Oui

L : Ben oui, bien joué

Casser « la bulle du numérique » : l'attention au cœur du modèle préventif

La thématique du harcèlement et du cyberharcèlement est la quatrième qui est traitée un peu moins d'une heure après le début. L'intervenant questionne les élèves au sujet de l'image projetée, les élèves imaginent ce que ressent Benjamin et les raisons qui poussent certains monstres à agir de cette manière. Assez rapidement, un élève confie qu'une situation similaire lui est arrivée dans son école, a priori sans crainte que son histoire ne soit pas prise au sérieux.

Le modèle préventif d'AI prend appui sur l'expérience numérique des jeunes, en la considérant comme source de connaissances pour les jeunes et pour les intervenants eux-mêmes. Cette manière de faire implique une certaine ouverture des intervenants pour les réseaux sociaux ou les jeux par exemple, et un intérêt pour la manière dont les jeunes pratiquent. Ce mouvement est renforcé dans la recherche de solution commune, dans laquelle l'avis de chacun importe, qu'on soit élève ou adulte, et soutenu par la gestuelle, le rythme et le ton de l'intervenant. Les intervenants sont attentifs à la fois aux pratiques numériques des élèves, et à la fois à leurs émotions et à leurs réactions durant la séquence de prévention (attitudes, gestes, propos...).

La relation tissée avec les élèves et cette pratique d'attention des intervenants (Hennion et Monnin, 2020 ; Ingold, 2018) soutiennent en retour l'attention des élèves à la séquence de prévention. Intervenants et élèves « se rendent plus ou moins attentifs les uns aux autres » (Leblanc, 2016, p. 41). Cette pratique d'attention favorise un intéressement mutuel qui est au cœur de ce modèle préventif comme expérience partagée (Mezzena et Krummenacher, 2022).

Pour les intervenants, se positionner dans le monde numérique avec les jeunes ou à côté d'eux est important et ceci se joue dès le début de leur intervention⁸. Un intervenant explique durant une AC : « il faut être dans le public » pour faire éclater « la bulle du numérique », favoriser la confiance et susciter la prise de parole des enfants : il s'agit d'une situation de transaction qualifiant l'atelier de prévention dans son ensemble. Cette manière de faire a une seconde conséquence pratique : faire sentir aux enfants que ce n'est pas parce que certains événements ont lieu en ligne que les adultes n'y ont pas accès.

Le modèle préventif d'AI ne vise pas à définir ou à apprendre aux enfants la définition des notions de harcèlement ou de cyberharcèlement, de manière absolue ou hors sol, mais vise à s'en ressaisir depuis ce qu'ils sentent en faisant le lien avec leur expérience, tout en soulignant la continuité entre les expériences en ligne et/ou en face à face, comme c'est le cas pour l'élève qui se confie. Les intervenants n'interprètent pas les prises de risques par une certaine méconnaissance ou un manque de compétence des élèves ou en leur attribuant certaines caractéristiques en fonction de leur âge, comme l'insouciance ou le goût du risque par exemple (Mezzena *et al.*, 2019). Distinguer le harcèlement du cyberharcèlement n'est ici pas visé premièrement, il s'agit plutôt de repérer un camarade qui ne va pas bien, de ne pas alimenter de telles situations et d'avertir les adultes, qui ne peuvent pas tout voir. Pour cette tranche d'âge, il n'est même pas forcément nécessaire de citer ces termes, l'accent étant mis sur l'identification des situations « désagréables » dans lesquelles on pourrait « être mal ou triste ». Le caractère répétitif du phénomène n'est pas central, car l'important est d'attirer l'attention des élèves sur les conséquences pour soi et pour les autres, y compris dans les événements uniques.

8. Pour une distinction et une définition des notions d'environnement, de milieu et de monde, voir Mezzena et Krummenacher, 2022.

Considérant l'expérience, à la suite de Dewey, comme l'ensemble constitué de l'action et de ses conséquences, il est nécessaire d'endurer les conséquences de son activité pour avoir de l'expérience (Dewey et Truc, 2005). Ainsi, lors des ateliers de prévention, l'intervenant s'attache à faire vivre et sentir aux jeunes les conséquences de leurs actions passées ou à venir, sur les réseaux sociaux ou dans la « réalité » (Mezzena *et al.*, 2019) et à expérimenter des pistes possibles compte tenu de leur environnement et de leur tissu relationnel. Dans une perspective transactionnaliste, située et expérientielle, il s'agit de modifier les rapports des jeunes à leurs pairs, à leur pratique du numérique, de faire une différence dans leur expérience afin de transformer les situations potentiellement risquées. La perspective des intervenants n'est pas d'éliminer tous les risques, perspective qui serait peu réaliste, mais d'élaborer ensemble des pistes de solution pour se protéger.

Faire vivre et sentir un certain effet de groupe

Quand Laurent demande aux élèves si le monstre en bas à droite de l'image est responsable de la situation, même s'il ne fait que rigoler : il s'agit premièrement de sensibiliser les élèves à un certain effet de groupe, sans culpabiliser les camarades qui ont été témoins, car tous peuvent se trouver dans cette situation ; deuxièmement de responsabiliser les élèves à ne pas alimenter de telle situation et à oser en parler. Cette responsabilisation va dans le sens de « casser la bulle du numérique », car même si les insultes sont en ligne, elles ont des effets réels pour les victimes. Voici ce que nous explique un intervenant : « L'idée, là, c'est un truc qui marche bien, c'est de pouvoir responsabiliser tout en déresponsabilisant (rit) dans le sens où, souvent quand on discute avec eux, ils ont l'idée que ceux qui harcèlent c'est des gens méchants, qui veulent faire le mal, mais ils se rendent pas compte que eux-mêmes peuvent être harceleurs sans le savoir, et c'est un peu pour montrer un phénomène de groupe, pour mettre des mots simples sur tout ce qui est phénomène de groupe, qui est quand même assez compliqué à expliquer, que je vais souvent dans cette idée : "ils étaient pleins, personne n'a rien fait", histoire qu'ils se rendent compte que eux-mêmes auraient pu être à la place de ces pleins qui ont rien fait ». Si la situation de l'élève ci-dessus semble réglée, il en aurait été différemment s'il avait expliqué en avoir parlé, mais que les adultes n'ont

rien fait. Les intervenants ont souligné le rôle central du climat scolaire pour leur atelier et plus largement dans le (cyber)harcèlement (corroboration par Blaya, 2018, p. 430) : « On ne fait pas l'économie de l'établissement, parce qu'à la récré ils se côtoient tous, il y a finalement autant de moments où ils se côtoient tous que quand ils se côtoient qu'en classe. Parfois, ils font la gym ensemble, et la gymnastique et le temps de pause, c'est peut-être les endroits où il y a le plus de discrimination, de harcèlement possible sans que le prof voie ».

Vivre et partager des histoires pour prévenir

Les images en disent peu et en même temps juste assez pour permettre aux élèves d'y ajouter les détails qu'ils souhaitent, et la contextualiser dans un environnement proche du leur quand Laurent demande : pourquoi les monstres font cela ? Ont-ils le droit de le faire ? Ou comment Benjamin se sent-il ? Le travail à partir de LMDN ne permettrait pas d'ancrer la prévention dans l'expérience des jeunes si Laurent ne pouvait pas les interpeler et leur demander d'ajouter des détails ou d'interpréter les paroles des personnages. « L'incomplétude appelle toujours un surcroît de plénitude, et permet ainsi le surgissement de la nouveauté » (Dewey et Truc, 2005, p. 85). Cette interpellation permet une rupture dans la narration et modifie la place des élèves, qui passent de public à acteur/auteur de l'histoire.

Dans le même temps, en fonction des effets ou de la direction prise par l'activité, en appui sur l'attention aux émotions dans le public, l'intervenant accentuera l'ancrage dans la réalité (pour appuyer sur les effets des comportements risqués) ou dans la fiction (pour protéger les élèves et distancer leur expérience vécue de celle rapportée dans le cyberchâteau). Il leur arrive durant l'animation d'identifier un ou des élèves concernés par le (cyber)harcèlement. Dans ce cas, si l'élève ne partage pas son expérience, l'intervenant ancre son propos dans l'histoire fictive de Benjamin et Leila, qui aura comme conséquence de protéger l'élève présent dans le public. En demandant aux élèves ce qu'ils auraient fait à la place des héros, cela permet aux élèves de ne pas parler en leur nom, de ne pas trop s'exposer, ce qui a pour effet de libérer la parole et d'ouvrir la discussion. A contrario, si les élèves ne prennent pas au sérieux les risques, les intervenants n'hésitent pas à donner des exemples présentés comme réels.

Une reconfiguration tournée vers l'avenir

Ainsi, réalité et fiction travaillent de concert dans cette activité pour ancrer la prévention dans l'expérience des élèves. Le recours à la fiction prolonge l'imagination tout en étant ancré dans la réalité. Ce mode d'expérience est un intermédiaire entre passé et avenir, il s'agit d'une « modalité potentielle de réalisation qui, tout en ayant son ancrage dans le passé, préfigure ce qui va advenir, en amplifiant les possibilités de celui-ci » (Salini et Durand, 2008, p. 270). Les élèves peuvent mettre en relation leur expérience avec l'histoire fictive de Benjamin et Leila. Tout en reconfigurant le passé, le rapport à l'expérience est remodelé, mais sans rupture avec ce qui est déjà connu des élèves, ce qui a pour effet d'ouvrir des possibilités d'avenir qui n'avaient jusqu'alors peut-être pas été envisagées. La prévention est ainsi reliée à ce que les élèves connaissent déjà et s'inscrit dans le prolongement de leur expérience. Les intervenants peuvent guider cette activité imaginative en proposant des pistes ou en encourageant à « oser en parler ». En travaillant sur des fictions proches de la réalité « s'ouvre la possibilité de voir d'une autre manière des situations restées “en suspens” tout en les expérimentant à nouveau » (Salini et Durand, 2008, p. 272).

La reconfiguration, qui est aussi un prolongement, des relations aux expériences passées passe aussi par le groupe. Les interventions du travailleur social et des camarades de classe sont indispensables au processus. Elles permettent la mutualisation des expériences, car elles font écho en chacun, que ce soit via les histoires individuelles ou via la fiction élaborée collectivement. Expérimenter d'autres rapports à l'environnement et aux autres reconfigure et prolonge l'expérience des jeunes tout en initiant une mise en mouvement vers d'autres manières possibles de pratiquer le numérique. Les conséquences sont alors partagées avec d'autres dans le monde commun. Ce dernier soutient ces processus fictionnels dans lesquels l'imagination peut se déployer. Pour autant, les matériaux imaginaires font partie de la réalité, il s'agit d'un « mouvement d'une chose existante menée jusqu'à sa limite finale, considérée comme rendue complète, parfaite » (Quéré, 2013, p. 100 en appui sur Dewey). Par ces processus fictionnels, les élèves éprouvent d'autres rapports à leur environnement, aux outils numériques, à leurs camarades.

Conclusion

Dès les premières minutes, les intervenants sont attentifs aux élèves, à leurs propos, à leur expérience concrète et partagent leur ouverture pour le numérique, suscitant dans le même mouvement l'attention des élèves en retour. Ce lien ténu ouvre le monde commun de la prévention, durant lequel les intervenants veillent à ouvrir des pistes avec les élèves, qui soient envisageables au regard à la fois de la mission de prévention et à la fois du tissu relationnel avec lequel les élèves pratiquent le numérique. Ces opportunités de transformation des rapports à l'environnement et à l'expérience pourront entraîner des transformations des pratiques numériques. Casser la bulle du numérique nécessite d'occuper une position d'adulte qui à la fois s'y intéresse, tout en portant le souci préventif et se basant sur son expérience pour anticiper certains risques et en parler avec les jeunes. Les intervenants visent à faire vivre aux élèves, via la fiction et l'imagination, les effets de l'attention à la souffrance dont ils peuvent être témoins ou qu'ils peuvent vivre (Hennion et Monnin, 2020). Conséquences qui sont senties via l'imagination et les processus fictionnels partagés durant les ateliers, en appui sur le monde commun de la prévention. Les intervenants prennent part aux ateliers de prévention en visant un futur qu'ils souhaitent voir advenir, dans lequel la violence dans la cour de récréation ou sur les réseaux sociaux ne serait pas une source de gratification ni un moyen d'être accepté par un groupe de pairs. C'est vers ce mouvement que les intervenants accompagnent les élèves.

Laetitia Krummenacher est collaboratrice scientifique à la Haute école de travail social de Genève (HES-SO) et travailleuse sociale.

Bibliographie

- Blaya, Catherine (2018). Le cyberharcèlement chez les jeunes : *Enfance*. 3(3), 421-439. <https://doi.org/10.3917/enf2.183.0421>
- Dewey, John & Truc, Gérôme (2005). « La réalité comme expérience ». *Tracés*, 9, 83-91. <https://doi.org/10.4000/traces.204>
- Hennion, Antoine & Monnin, Alexandre (2020). Du pragmatisme au méliorisme radical : Enquêter dans un monde ouvert, prendre acte de ses fragilités, considérer la possibilité des catastrophes : Introduction au Dossier. *SociologieS*. <https://doi.org/10.4000/sociologies.13931>

- Hermida, Martin (2019). EU Kids Online Schweiz. Schweizer Kinder und Jugendliche im Internet: Risiken und Chancen. Auszug aus den Ergebnissen. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.2842133>
- Ingold, Tim (2012). Culture, nature et environnement. *Tracés*, 22, 169-187. <https://doi.org/10.4000/traces.5470>. Traduction de Pierre Madelin.
- Ingold, Tim (2018). *L'anthropologie comme éducation*. Rennes : Paideia. Traduit de l'anglais par Maryline Pinton.
- Leblanc, Serge (2015). Analyse de l'activité de formateurs lors de l'exploitation collective de vidéos dans un contexte de formation professionnelle : *Travail et Apprentissages*, N° 17(1), 36-57. <https://doi.org/10.3917/ta.017.0036>
- Mezzena, Sylvie (2018). *De Schön à Dewey, Connaissance et professionnalité dans l'activité des éducateurs*. Paris : L'Harmattan.
- Mezzena, Sylvie, Stroumza, Kim & Krummenacher, Laetitia (2019). Faire vivre et sentir les risques pour les transformer : Les émotions comme activités dans un dispositif de prévention des risques numériques auprès des jeunes. *Sciences & Actions Sociales*, N° 12(2), 112-141. <https://doi.org/10.3917/sas.012.0112>
- Mezzena, Sylvie & Krummenacher, Laetitia (2022). Une conception renouvelée de la prévention auprès des jeunes. La pratique de l'enquête comme construction d'un monde commun et travail de diplomatie favorisant la confiance (l'exemple de la prévention des risques numériques). Dans Lechaux, Patrick (dir.), *Les défis de la formation des travailleurs sociaux au prisme des mutations du social. Entre universités et écoles professionnelles*. Nîmes : Champ social. 403-433.
- Quéré, Louis (2006). L'environnement comme partenaire, in Barbier, Jean-Marie, & Durand, Marc (dir.), *Sujets, activités, environnements. Approches transverses*. Paris : PUF. 7-29.
- Quéré, Louis (2013). Le naturalisme social de Dewey et Mead. *Intellectica. Revue de l'Association pour la Recherche Cognitive*, 60(2), 91-114. <https://doi.org/10.3406/intel.2013.1058>
- Salini, Deli & Durand, Marc (2016). Evénements dramatiques et éducation événementielle. Dans Assal, Jean-Patrick, Durand, Marc & Horn, Olivier. *Le théâtre du vécu : art, soin, éducation*. Dijon : Ed. Raison et Passions. 265-276.
- Smahel, David, Machackova, Hana, Mascheroni, Giovanna, Dedkova, Lenka, Staksrud, Elisabeth, Ólafsson, Kjartan, Livingstone, Sonia & Hasebrink, Uwe (2020). EU Kids Online 2020 : Survey results from 19 countries. EU Kids Online. Doi : 10.21953/lse.47fdeqj01of0
- Steiner, Pierre (2008). Sciences cognitives, tournant pragmatique et horizons pragmatistes. *Tracés*, 15, 85-105. <https://doi.org/10.4000/traces.663>

- Steiner, Pierre (2013). Pragmatisme(s) et sciences cognitives : Considérations liminaires. *Intellectica. Revue de l'Association pour la Recherche Cognitive*, 60(2), 7-47. <https://doi.org/10.3406/intel.2013.1055>
- Stroumza, Kim & Mezzena, Sylvie (2016). « Un dispositif d'autoconfrontation pour "faire connaissance" avec les modérateurs des bus nocturnes genevois », Dans Ligozat, Florence, Charmillot, Maryvonne & Muller, Alain (éds), *Le partage des savoirs dans les processus de recherche en éducation*, Louvain-la-Neuve : De Boeck. 211-228.

Résumé

À partir d'extraits de retranscription de films et d'entretiens, l'article saisit les connaissances pratiques et expérientielles des intervenants d'Action innocence liées à la prévention du (cyber)harcèlement auprès d'élèves âgés de 8 à 10 ans en Suisse romande. L'ancrage théorique pragmatiste d'analyse de l'activité vise à comprendre la manière dont les intervenants accompagnent les élèves vers un mouvement d'attention aux autres. Leur modèle préventif est appréhendé comme l'expérience partagée d'un monde commun entre élèves et intervenants, en appui sur la fiction et l'imagination.

Mots-clés : analyse de l'activité, prévention des risques numériques, fiction, imagination, pragmatisme, cyberharcèlement et harcèlement

Abstract

Preventing bullying and cyberbullying among 8 to 10-year-olds: Sharing and living stories in order to ground prevention in experience

Using excerpts from film transcripts and interviews, this article captures the practical and experiential knowledge of Action Innocence workers related to (cyber)bullying prevention among students aged 8 to 10 in French-speaking Switzerland. The pragmatist theoretical grounding of the activity analysis aims to understand how practitioners support students in looking out for others. Their preventive model is understood as the shared experience of a common world between students and practitioners, based on fiction and imagination.

Keywords: activity analysis, digital risk prevention, fiction, imagination, pragmatism, cyberbullying and bullying