

# L'éducation aux médias et à l'information : un levier efficace pour lutter contre le (cyber)harcèlement

◆ **Bérengère Stassin**

*Maître de conférences en sciences de l'information et de la communication  
Crem, Université de Lorraine*

**E**n France, 700 000 élèves sont victimes de harcèlement scolaire, c'est-à-dire de violences qui sont exercées de manière répétée à leur rencontre, qui se poursuivent en ligne pour 55 % d'entre eux et qui ne sont pas sans conséquence sur leur santé et leur scolarité<sup>1</sup>. La cyberviolence est désormais une réalité. Tantôt elle prolonge un harcèlement qui a déjà lieu « hors ligne », tantôt elle émerge sur les médias sociaux et déclenche une vague de brimades qui sont infligées en face à face. Ainsi peut-on voir dans le clip de la journée de mobilisation nationale pour dire « Non au harcèlement » (édition 2018)<sup>2</sup> une jeune fille subir un véritable lynchage en arrivant un matin au lycée parce que son petit ami a partagé la veille une photo intime qu'elle avait prise pour lui. Harcèlement et cyberharcèlement constituent à bien des égards les deux faces d'une même pièce.

Après avoir défini ces deux phénomènes et présenté leurs caractéristiques nous montrerons en quoi l'éducation aux médias et à l'information (EMI) est un levier efficace pour prévenir les différentes formes de (cyber)violence entre pairs et comment le professeur documentaliste peut jouer un rôle essentiel dans cette prévention.

## **Du harcèlement au cyberharcèlement : rupture ou continuité ?**

Tout comme la violence « hors ligne », la violence « en ligne » prend différentes formes. On distingue tout d'abord l'exclusion sociale (un élève est exclu ou banni d'un groupe sur *Facebook* ou *Snapchat*) et l'usurpation d'identité (un faux profil est créé à son nom et des contenus compromettants y sont publiés). La cyberviolence peut également être

<sup>1</sup> Chiffres du Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse sur : <https://www.education.gouv.fr/non-au-harcelement-campagne-2017-le-harcelement-pour-l-arreter-il-faut-en-parler-5084>

<sup>2</sup> Le clip est disponible sur : <https://www.nonauharcèlement.education.gouv.fr/ressources/une-photo-cest-perso-la-partager-cest-harceler/>

verbale (insultes, moqueries, menaces, diffusion de rumeurs) ou physique (scènes d'agressions filmées et publiées). Enfin, elle peut être sexuelle et relever de la pornodivulgateur : envoi d'images dérangeantes, voire choquantes, pour le destinataire ou publication de photos ou de vidéos « intimes » sans le consentement de la personne qu'elles représentent.

Si l'on se réfère à la désormais canonique définition du harcèlement scolaire que l'on doit au psychologue suédo-norvégien Dan Olweus (1999), on peut dire qu'un élève est victime de harcèlement lorsque des violences sont exercées de manière répétée à son encontre, avec l'intention de le blesser et dans une relation asymétrique (son agresseur exerce une domination physique et/ou psychologique sur lui ou bien le malmène avec la complicité d'un groupe de pairs dont il est le meneur). De manière analogique, on peut avancer qu'un élève est victime de cyberharcèlement, lorsqu'il est soumis à des cyberviolences répétées et visant à lui nuire, dans un contexte où il y a déséquilibre des forces (il est insulté par plusieurs camarades, ou bien reçoit des messages anonymes sans savoir qui les lui envoie). Cette définition est tout à fait acceptable, mais la question de la « répétition » s'appréhende beaucoup plus difficilement en contexte numérique, du fait des logiques de fonctionnement propres au *web* et aux médias sociaux.

Des cyberviolences répétées sont bien du cyberharcèlement, mais un contenu violent posté une fois par une personne peut aussi se transformer en cyberharcèlement, et ce, par les *likes*, partages et commentaires dont il peut faire l'objet. Ces « approbations » lui confèrent un caractère répétitif : « *Liker, c'est déjà harceler* », scandait le slogan de la deuxième journée de mobilisation nationale contre le harcèlement scolaire (3 novembre 2016). La répétition peut également venir de la pérennité des traces numériques : « *une insulte virtuelle a le potentiel de rester définitivement* » (Boudreault, 2014 : 29). Les photos intimes ou vidéos humiliantes sont généralement supprimées des sites sources, mais leur copie et leur partage font

qu'elles sont toujours stockées quelque part. Soumises à ce que Louise Merzeau (2013) nommait l'« intelligence des traces » (Merzeau, 2013), elles peuvent ressurgir à tout moment, des mois, voire des années plus tard, entachant à nouveau l'image, la réputation et l'identité numérique de la victime. Cette identité se définit en effet comme l'ensemble des traces laissées, volontairement ou non, par nos activités numériques, mais aussi par les traces que les autres laissent de nous lorsqu'ils nous identifient, par exemple, dans une publication. Insulter une fois un camarade en ligne peut donc avoir des conséquences nettement plus importantes que de l'insulter une fois en face à face.

## Une violence de proximité

La cyberviolence et le cyberharcèlement sont avant tout des violences de proximité, exercées par des groupes sociaux préexistants « hors ligne » et assez souvent par des camarades de classe, par des ami-e-s, d'ancien-ne-s ami-e-s ou d'ex-petit-e-s ami-e-s (Blaya, 2015b ; Felmeé, Faris, 2016 ; boyd, 2016). Il existe un lien entre le climat scolaire et la violence entre pairs. Plus le climat est défavorable plus le harcèlement et le cyberharcèlement ont de chance d'émerger (Catheline, 2015). Bien que la continuité entre les deux phénomènes ne soit pas toujours avérée, les agresseurs et les victimes sont tout de même souvent impliqués « hors ligne » et « en ligne » (Blaya, 2015a). Parmi les cyberagresseurs se trouvent donc des élèves qui sont déjà impliqués dans des actes de violence hors ligne et parmi les cybervictimes se trouvent des élèves qui sont déjà victimes hors ligne. On retrouve aussi les suiveurs qui participent aux méfaits en *likant*, partageant ou commentant les contenus, ainsi que les témoins passifs qui les lisent, mais ne « disent » rien. En contexte numérique, d'autres parties prenantes font leur apparition (Bellon, Gardette, 2013) : ceux qui font l'objet de moqueries voire de harcèlement hors ligne et qui se servent de leurs compétences informatiques pour se venger

de leurs harceleurs ; ceux qui ne font pas l'objet de moqueries et encore moins de harcèlement, mais qui se servent de leurs compétences informatiques pour venger les victimes et punir les harceleurs ; ceux qui se métamorphosent et se désinhibent derrière leur écran et se livrent à des actions qu'ils s'interdiraient totalement hors ligne ; ceux qui publient ou relaient un contenu par mégarde, par inadvertance, ou dans le feu de l'action, sans prendre le temps de réfléchir aux conséquences de leur « clic ». À ces quatre catégories s'ajoutent bien sûr les personnes totalement extérieures à l'établissement scolaire des victimes et des agresseurs, mais qui sont « amis » avec eux sur les médias sociaux et qui prennent connaissance des contenus qu'ils publient.

## Une question de genre ?

Des études montrent que les filles sont deux fois plus victimes que les garçons de cyberviolence : insultes sexistes, pornodivulgateur, campagne de déconsidération laissant entendre qu'elles sont des « filles faciles » parce que leur comportement ou leur tenue vestimentaire ne correspondent pas aux normes de respectabilité en vigueur ou bien parce qu'elles ont justement été victimes de pornodivulgateur (Couchot-Schiex, Moignard, 2016; Couchot-Schiex, 2017). En outre, les jeunes homosexuel.le.s et transsexuel.le.s risquent quatre fois plus d'endurer un épisode de cyberharcèlement (Felmlee, Faris, 2016) et les garçons hétérosexuels, mais ne répondant pas aux normes de genre, peuvent aussi être victimes d'homophobie du fait d'une pression viriliste : « À l'adolescence, l'identité masculine se façonne face aux groupes de pairs. C'est ainsi qu'elle va s'opérer sur la péjoration du féminin (ne pas être une fille, « une tapette ») et sur le fait d'être un vrai gars face au groupe des garçons. La socialisation des garçons dessine deux groupes bien distincts : ceux qui arrivent à montrer leur force, à être les plus forts, les plus virils ; et les autres qui risquent d'être déclassés dans la catégorie des sous-hommes,

des "pédés". Les démonstrations de force, les bagarres fréquentes, les insultes à caractère sexiste et homophobe constituent le quotidien de nombreux garçons au collège » (Debarbieux et al., 2018 : 24). À cette violence genrée, qui s'exerce aussi bien « en ligne » qu' « hors ligne », s'ajoute une violence en lien avec l'origine socio-culturelle, la religion, la tenue vestimentaire ou encore l'apparence physique (DEPP, 2014). Le (cyber) harcèlement repose donc sur un grand nombre de préjugés et de stéréotypes que l'EMI invite à dépasser.

## L'éducation aux médias et à l'information (EMI)

Inscrite dans la loi de refondation de l'école du 8 juillet 2013, l'EMI vise à « permettre aux élèves d'exercer leur citoyenneté dans une société de l'information et de la communication », à « former des "cybercitoyens" actifs, éclairés et responsables de demain »<sup>3</sup>. En d'autres termes, elle vise à développer leurs compétences info-communicationnelles pour les aider à se repérer et à évoluer dans un environnement médiatique et numérique de plus en plus complexe. Il s'agit de les former à la recherche d'information, à la validation de leurs sources, à une lecture critique et distanciée des contenus auxquels ils accèdent, mais aussi de leur apprendre à publier de l'information en ligne de manière sûre, légale et éthique. En effet, les médias sociaux sont aujourd'hui pour les jeunes un moyen d'accéder à l'information, mais aussi un moyen de se socialiser et de communiquer avec leurs pairs. Les aider à utiliser ces médias de manière autonome et responsable, que ce soit en termes d'accès et d'exploitation de l'information, que de production et de publication, est un enjeu éducatif et citoyen majeur.

Si l'EMI est un levier efficace pour lutter contre les *fake news* et la désinformation (Pierre, 2018), elle l'est aussi pour lutter contre le harcèlement et le cyberharcèlement, et ce, pour plusieurs raisons.

<sup>3</sup> Source : <http://eduscol.education.fr/cid72525/education-aux-medias-information.html>

Tout d'abord, les activités connectées des élèves laissent nécessairement des traces qui révèlent leurs préoccupations et centres d'intérêt et qui sont utilisées par les géants du *web* à des fins de profilage et de diffusion de publicités ciblées, mais qui sont surtout constitutives de leur identité numérique. Comme nous l'avons vu précédemment cette identité est impactée par la cyber-violence. Les contenus cyberviolents, comme tout contenu numérique, laissent des traces qui peuvent ressurgir ou « être déterrées » des années plus tard venant à nouveau entacher l'image et la réputation des victimes mais pouvant aussi avoir des répercussions dans la vie des auteurs et notamment dans leur vie professionnelle, comme l'ont expérimenté en février 2019 les membres de la « Ligue du LOL ». Cette ligue, essentiellement composée de journalistes et d'étudiants en école de journalisme, s'est adonnée dix ans auparavant à une série d'actes de cyberharcèlement perpétrés à l'encontre de collègues ou de camarades de promotion. Lorsque l'affaire éclate, plusieurs journalistes sont licenciés sur le champ par leur employeur (Stassin, 2019). Éduquer les élèves à l'intelligence des traces et à la gestion de leur identité numérique et les faire réfléchir aux conséquences (à court, moyen et long termes) de leurs publications ou encore aux risques juridiques qu'elles leur font encourir s'inscrit parfaitement dans la lutte contre le cyberharcèlement (Stassin, Simonnot, 2018).

L'EMI vise à développer l'esprit critique des élèves, à leur apprendre à réfléchir aux contenus qu'ils consultent, publient ou relaient, mais surtout à résister à toute forme d'emprise et à dépasser certains préjugés et stéréotypes liés au genre,

à l'origine, à l'apparence physique ou à la classe sociale, à dépasser les discours de haine ancrés dans le sexisme, l'homophobie, le racisme, l'antisémitisme. Les stéréotypes de genre sont bien souvent inculqués par la famille et par les parents avant de l'être par les pairs, mais ils le sont aussi par les médias, le cinéma, la télévision, la publicité (et la pornographie). Ils ne doivent pas être minimisés, car ils jouent, nous l'avons vu, un rôle dans la violence et dans la cyberviolence, et notamment dans la violence faite aux femmes. L'EMI peut alors être mobilisée pour analyser les modèles et les rôles sociaux véhiculés par les médias, et fait, en ce sens, écho à l'éducation à la sexualité, qui vise, entre autres, à lutter contre les violences sexistes et sexuelles, et à l'enseignement moral et civique (EMC) qui éveille au respect de soi et au respect des autres dans leur diversité.

## **Quel rôle pour le professeur documentaliste ?**

En tant qu'« enseignant et maître d'œuvre de l'acquisition par tous les élèves d'une culture de l'information et des médias », mais aussi en tant que « maître d'œuvre de l'organisation des ressources documentaires et de leur mise à disposition » et qu'« acteur central de l'ouverture de l'établissement sur son environnement éducatif, culturel et professionnel », le professeur documentaliste est un acteur majeur de l'EMI et joue un rôle central dans la lutte contre le harcèlement et le cyberharcèlement.

Dans le cadre de séquences pédagogiques favorisant l'usage du numérique, il n'est pas rare qu'il initie la réalisation de « produits médiatiques » qui

peuvent tout naturellement se faire les supports d'une prévention de la violence et être mobilisés dans des contextes particuliers tels que la journée de mobilisation nationale pour dire « Non au harcèlement » ou la « Semaine de la presse et des médias » : réalisation de *podcasts*, de *web radios*, de reportages, de clips vidéo<sup>4</sup>. Au-delà, c'est l'ensemble des savoirs qui relèvent de la production et de la publication de l'information, dans un contexte de relations interpersonnelles fortes entre élèves, qu'il est important de pouvoir aborder avec eux.

Des activités autour de *serious games* ou d'*escape games* dédiés à l'identité numérique et la publication responsable de contenus en ligne<sup>5</sup> sont également un moyen de sensibiliser les élèves à l'intelligence des traces ainsi qu'au droit de l'information et au droit à l'image non respectés dans de nombreuses situations de cyberviolence. Notons que le jeu - sérieux ou de société - est un support de prévention de plus en plus utilisé par les éducateurs et les associations. Différents jeux de plateau ou de cartes ancrés dans la problématique de la violence, du harcèlement et de la discrimination et fondés sur la verbalisation des émotions ont ainsi récemment vu le jour (p.ex. *Feelings*, *Valeurs en main*, *Jeu de l'Oie* de la MAE, *l'Emojou*). Produit culturel à part entière, le jeu de société trouve tout naturellement sa place au CDI, car la « pratique ludique » favorise la participation

des élèves, l'émergence du « faire ensemble » et le développement de compétences info-documentaires et psychosociales (Asseman, Oliver, 2019). L'éducation aux médias et à l'information ne peut de toute évidence se faire sans une éducation à l'empathie et un développement des compétences émotionnelles, tant les émotions jouent un rôle prépondérant dans les situations de violence.

Enfin, le fonds documentaire sert de support à différentes activités qui s'inscrivent également dans la prévention du harcèlement : organisation de débats en appui sur un roman, une bande dessinée, un manga, un film traitant du phénomène ou de phénomènes voisins (racisme, sexisme, homophobie, rejet des personnes en situation de handicap) ; réalisation de *booktubes* ou mise en place d'ateliers de « bibliothérapie » dans la lignée de ce qu'ont développé Armelle Cendo et Nora Nagi-Amelin. Croyant au pouvoir réparateur de la fiction, ces deux professeures documentalistes ont imaginé un dispositif qui permet aux élèves de puiser dans la fiction et la littérature jeunesse pour comprendre le monde qui les entoure, ses tensions et ses contradictions, pour trouver des réponses à des questions socialement vives dont font partie le harcèlement et le cyberharcèlement<sup>6</sup>.

On peut donc imaginer aisément comment le CDI, en tant que « carrefour citoyen » (Boyer, 2015), peut devenir le lieu pivot de la prévention des violences entre pairs.

<sup>4</sup> À titre d'exemple, on peut citer la réalisation d'une vidéo de prévention par des élèves de quatrième d'un collège de l'académie d'Amiens, encadrés par leur CPE et leur professeur documentaliste en vue d'une participation au concours « Non au harcèlement » : <http://cdi.ac-amiens.fr/649-non-au-harcèlement.html>

<sup>5</sup> Voir à cet effet la description d'un atelier *escape game* réalisé dans le cadre de l'EMI par un CPE et un professeur documentaliste de l'académie de Lyon : [http://espacedocweb.enseigne.ac-lyon.fr/spip/IMG/pdf/scenario\\_escape\\_game\\_cpe-doc.pdf](http://espacedocweb.enseigne.ac-lyon.fr/spip/IMG/pdf/scenario_escape_game_cpe-doc.pdf)

<sup>6</sup> Voir l'interview d'Armelle Cendo et de Nora Nagi-Amelin que nous avons réalisée dans le cadre de notre carnet de recherche : <https://eviolence.hypotheses.org/2214>

## Bibliographie

Asseman M., Oliver, T., (2019), « Le professeur documentaliste, initiateur d'une «politique ludique» ? », *Inter CDI*, n°280-81. En ligne : <http://www.intercdi.org/le-professeur-documentaliste-initiateur-dune-%E2%80%AFpolitique-ludique%E2%80%AF%E2%80%89-annexes/>

Bellon J.P., Gardette B., (2013), *Harcèlement et cyberharcèlement à l'école : Une souffrance scolaire 2.0*. Issy-les-Moulineaux : ESF Editeur.

Blaya C., (2013), *Les ados dans le cyberspace : Prises de risque et cyberviolence*. Bruxelles : De Boeck.

Blaya C., (2015a), « Cyberviolence : état de la question », dans Debarbieux É. (dir.). *L'école face à la violence. Décrire, expliquer, agir*. Malakoff : Armand Colin, p. 52-64.

Blaya C., (2015b), « Étude du lien entre cyberviolence et climat scolaire : enquête auprès des collégiens d'Ile de France », *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n° 33, p. 69-90. En ligne : <https://journals.openedition.org/dse/815>

Boudreault A., (2014), *L'adaptation psychosociale des élèves du secondaire victimes de cyberintimidation*. Mémoire. Rimouski, Québec, Université du Québec à Rimouski, Unités départementales des sciences de l'éducation, 169 p. DOI: 10.13140/RG.2.2.16177.12641

Boyer M.-A., (2015), « Sensibiliser au harcèlement et le prévenir », *Savoirs CDI*. En ligne : <https://www.reseau-canope.fr/savoircdi/cdi-outil-pedagogique/conduire-des-projets/travailler-en-partenariat/etre-professeur-documentaliste-et-vouloir-participer-a-lamelioration-du-climat-scolaire/sensibiliser-au-harcelement-et-le-prevenir.html>

boyd d.,(2016), *C'est compliqué. Les vies numériques des adolescents*. Traduit de l'anglais par Hervé Le Crosnier, préface de Sophie Pène. Caen : C&F Éditions.

Catheline N., (2015), *Le harcèlement scolaire*. Paris : PUF.

Couchot-Schiex S., (2017), « "Prendre sa place" : un contrôle social de genre exercé par les pairs dans un espace augmenté », *Éducation et Sociétés*, Vol. 1, n° 39, p. 153-168. En ligne : <https://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2017-1-page-153.htm>

Couchot-Schiex S., Moignard B., (dir.), Richard G., Observatoire Universitaire International d'Éducation et de Prévention, (2016). *Cybersexisme : une étude sociologique dans des établissements scolaires franciliens* [Rapport de l'étude commandée par le Centre francilien pour l'égalité femmes-hommes], 84 p.

Université Paris Est Créteil : Centre Hubertine Auclert. En ligne : <https://www.centre-hubertine-auclert.fr/sites/default/files/fichiers/etude-cybersexisme-web.pdf>

Debarbieux É., Alessandrin A., Dagorn J., Gaillard O., (2018), *Les violences sexistes à l'école. Une oppression viriliste*. Rapport de l'Observatoire européen de la violence à l'école. [Rapport de l'Observatoire européen de la violence à l'École, 131 p. En ligne : <http://prevenance-asso.fr/wp-content/uploads/2018/06/Les-violences-sexistes-%C3%A0-l%E2%80%99%C3%A9cole-une-oppression-viriliste.pdf>

Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance, (2014), « Un collégien sur cinq concerné par la "cyber-violence" », dans *Note d'information*, n° 39. En ligne : [https://cache.media.education.gouv.fr/file/2014/60/3/DEPP\\_NI\\_2014\\_39\\_un\\_collegien\\_sur\\_cinq\\_concerne\\_par\\_la\\_cyberviolence\\_370603.pdf](https://cache.media.education.gouv.fr/file/2014/60/3/DEPP_NI_2014_39_un_collegien_sur_cinq_concerne_par_la_cyberviolence_370603.pdf)

Felmee D., Faris R., (2016), « Toxic Ties : Networks of Friendship, Dating, and Cyber Victimization », dans *Social Psychology Quarterly*, vol. 79, n° 3, p. 243-262. En ligne : <https://www.asanet.org/sites/default/files/attach/journals/sept16spqfeature.pdf>

Merzeau L., (2013), « L'intelligence des traces », dans *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., (1999), *Violences entre élèves, harcèlements et brutalités. Les faits, les solutions*. Issy-les-Moulineaux : ESF Éditeur.

Pierre S., (2018), « Former à l'esprit critique : une arme efficace contre les fake news », dans *The Conversation*. En ligne : <https://theconversation.com/former-a-lesprit-critique-une-arme-efficace-contre-les-fake-news-91438>

Stassin B., (2019), « La « ligue du LOL », une affaire de cyberharcèlement choquante, mais hélas classique », *The Conversation* En ligne : <https://theconversation.com/la-ligue-du-lol-une-affaire-de-cyberharcèlement-choquante-mais-hélas-classique-111930>

Stassin B., Simonnot B., (2018), « Traces numériques et lutte contre la cyberviolence scolaire », dans Zlitni S., Liénard F., (dir.) *Actes du 5<sup>e</sup> colloque international « Réseaux sociaux, traces numériques et communication électronique »*, Le Havre, 6-8 juin 2018, p. 309-318.