

Table des matières

Remerciements	1
Résumé	2
Mots-clés	2
1. Introduction	5
2. Problématique.....	6
2.1. Présentation du phénomène	6
2.2. État des connaissances sur le sujet	7
2.3. Contexte	9
2.4. Orientation disciplinaire.....	9
3. Cadre conceptuel.....	10
3.1. Le jeu.....	10
3.2. Le harcèlement	12
3.3. Les jeux dangereux.....	17
4. Question de recherche.....	20
5. Méthodologie	21
5.1. Choix de la méthode	21
5.2. Points forts et limites de la méthode	22
5.3. Dispositif mis en place pour la récolte des données.....	23
5.4. Échantillon	24
5.5. Protection des données et considérations éthiques	24
6. Analyse et interprétation des données	26
6.1. Situations sans lien avec le harcèlement	26
6.2. Situations de harcèlement.....	27
6.3. Situations de jeux dangereux.....	33
6.4. Questions ouvertes sur les jeux dangereux.....	40
6.5. Comparaisons.....	42
7. Synthèse des résultats.....	44
7.1. Situation sans lien avec le harcèlement	44
7.2. Situation de harcèlement	44

7.3. Situation de jeux dangereux.....	45
7.4. Conclusions	45
8. Conclusion	47
8.1. Distance critique	47
8.2. Prolongement et perspectives.....	48
9. Bibliographie (APA 6 ^e éd).....	51
10. Attestation d'authenticité	54
11. Liste des annexes	55
11.1. Annexe I : guide d'entretien	56
11.2. Annexe II : Lettre adressée aux parents d'élèves.....	61

1. Introduction

Nous avons réalisé notre travail de maturité sur la violence dans les écoles et un chapitre concernait les jeux dangereux. Ce sujet nous avait beaucoup interpellée et marquée d'une part par son côté tabou et d'autre part par son côté problématique au niveau de la prévention. En effet, les avis sont partagés entre le fait d'en parler au péril de donner les idées aux enfants et le fait de rester passif, de ne pas en parler et prendre le risque d'un accident dans l'établissement. De plus, nous nous interrogeons sur les raisons qui poussent les élèves à participer à ces jeux.

La thématique du harcèlement nous a également beaucoup touché et intéressé au cours de notre formation HEP. Nous avons pris conscience de l'actualité de ce sujet notamment en lien avec le projet *Vivre ensemble sur le chemin de l'école* mené en partenariat avec l'école de Collombey-Muraz. Plusieurs thèmes suivis lors de notre formation nous ont incluse dans ce projet d'établissement et nous ont permis de prendre connaissance de la problématique autour du harcèlement. Nous avons également suivi deux conférences sur ce thème, la première lors d'une soirée organisée par l'association des parents d'élèves de Collombey-Muraz et l'autre lors d'une cours lié au thème 2.1 de la HEP.

Lors de la première conférence, nous avons appris que les jeux dangereux sont considérés comme une forme de harcèlement. Interpellée par cette découverte, nous avons décidé d'orienter notre travail autour des pratiques dangereuses et du harcèlement. Après avoir lu des travaux qui mettent en évidence le lien entre ces deux thématiques, nous nous sommes interrogée sur la présence des trois critères permettant d'identifier une situation de harcèlement dans les jeux dangereux. En effet, l'une des trois caractéristiques étant l'intention de nuire des harceleurs envers leur victime, nous souhaitons savoir à quel point une véritable intention nuisible de la part des investigateurs du jeu envers les participants est présente dans les jeux dangereux.

Au commencement de notre recherche, nous avons donc la question de départ suivante : « *En quoi les jeux dangereux, considérés comme harcèlement, questionnent-ils le critère d'identification du harcèlement « l'intention de nuire » ?* »

Cette recherche nous permettra d'avoir une compréhension plus large du phénomène du harcèlement ainsi que de celui des jeux dangereux. Ainsi, nous serons plus à même de repérer des situations du genre dans les cours d'école, de signaler ces cas et de prendre des mesures nécessaires pour les éradiquer. Par ailleurs, une meilleure compréhension nous permettra peut-être d'envisager des pistes de prévention afin d'éviter un maximum les accidents et situations graves de harcèlement ou de jeux dangereux dans nos futures classes et établissements scolaires.

2. Problématique

2.1. Présentation du phénomène

Le harcèlement entre pairs, ou *school bullying*, est un fléau présent dans les écoles depuis fort longtemps. Néanmoins, c'est en 1970 que l'on a mis pour la première fois des mots sur ce phénomène. Le chercheur norvégien Olweus (1993) fut le premier à étudier et conceptualiser cette forme de violence. Il donne cette définition du harcèlement dans son ouvrage *Bullying at school* :

Un élève est victime de violence lorsqu'il est exposé de manière répétée et à long terme à des actions négatives de la part d'un ou plusieurs élèves [...]. L'élève visé par les actions négatives a du mal à se défendre et se retrouve en quelque sorte démuné face à l'élève (ou les élèves) qui le harcèle (cité par Bellon & Gardette, 2013).

Aujourd'hui, il n'existe pas de définition précise et simple du harcèlement entre pairs. Cependant, les chercheurs et auteurs se sont mis d'accord sur la présence de trois caractéristiques dans les situations de harcèlement. Il s'agit de la répétitivité des faits, la relation asymétrique entre la victime et le ou les auteurs ainsi que l'intention de nuire de la part du ou des agresseurs. Lorsque ces trois critères sont présents, on parle de harcèlement (Piguet, Moody & Bumann, 2013).

Le harcèlement peut se manifester sous plusieurs formes. Il comprend aussi bien les violences physiques, verbales, psychologiques ou sexuelles. Les types de harcèlement que l'on retrouve dans les écoles sont principalement le harcèlement physique où l'enfant est battu, menacé ou encore bousculé, mais aussi le harcèlement verbal dans lequel il est question d'insultes, de messages injurieux, de moqueries, etc. Enfin, la dernière forme de harcèlement est psychologique ou relationnelle et se manifeste davantage par des exclusions (Debarbieux, 2011). Cependant, avec l'arrivée de l'ère du tout-numérique, nous avons vu apparaître une autre forme de harcèlement, celle du cyberharcèlement. Belsey (2003) en donne la définition suivante : « utilisation des technologies de l'information et de la communication [...] pour adopter délibérément, répétitivement et de manière agressive un comportement à l'égard d'un individu ou d'un groupe avec l'intention de provoquer un dommage à autrui » (cité par Bellon & Gardette, 2013, p.18). Cette définition est très proche de celle du harcèlement. Ce qui distingue le cyberharcèlement est la forme de communication électronique engendrant un caractère indirect. Enfin, le harcèlement peut se manifester sous une autre forme moins connue comme telle, celle des jeux dangereux. Dans son rapport au ministre de l'Éducation nationale, Debarbieux (2011) mentionne en effet les jeux dangereux comme forme de harcèlement. Il lie les deux phénomènes dans le sens où le risque de participation à des pratiques dangereuses augmente avec le harcèlement.

Les jeux dangereux sont également divisibles en plusieurs catégories. Il s'agit des jeux de non-oxygénation tel le « jeu du foulard », des jeux d'agression tel le « jeu de la canette » ou encore des jeux de défi tel le jeu du « cap' ou pas cap' ». Ces jeux sont pratiqués depuis très longtemps et connus de la majorité des élèves. Cependant, la plupart d'entre eux n'ont absolument pas conscience des risques engendrés par ces pratiques (Ministère de l'Éducation nationale française, 2007).

2.1.1. Importance de se pencher sur le phénomène

Selon une récente étude menée en Valais, le harcèlement touche 5 à 10% des enfants dans le cadre scolaire (Piguet et al., 2013). De plus, avec l'arrivée des nouvelles technologies de communication, les auteurs de faits de harcèlement trouvent de

nouveaux terrains d'action. Le fait est que les adultes ont tendance à minimiser le harcèlement en avançant des réflexions du genre « ça a toujours existé ! » ou « ce sont des jeux d'enfants ! ». Toutefois, nous savons aujourd'hui que les violences subies lors de harcèlement ont de graves conséquences à court, moyen et long terme et cela tant sur les victimes que les agresseurs et les témoins (Piguet et al., 2013 ; Debarbieux, 2013). Pour les victimes, les conséquences ne se font pas seulement ressentir au niveau de la santé physique, mais aussi au niveau de la santé psychique ainsi que sur le plan des apprentissages scolaires avec, dans les cas les plus importants, un décrochage scolaire (Piguet et al., 2013 ; Debarbieux, 2013). Par ailleurs, la pratique de jeux dangereux est un sujet relativement peu connu par les enseignants et les directions. De même, les parents n'ont en général pas connaissance de ces jeux. Cependant, cela ne veut pas dire qu'ils ne sont pas présents.

L'intérêt de ce travail est de s'intéresser plus spécifiquement à l'une des trois caractéristiques du harcèlement entre pairs. Il s'agit de l'intention de nuire. Nous allons essayer de comprendre dans quelle mesure elle apparaît dans les jeux dangereux pratiqués par les élèves. Si nous cherchons à déterminer l'intention de nuire dans les pratiques dangereuses, c'est que les deux autres caractéristiques ne sont pas vraiment discutables. En effet, elles sont objectives et observables ce qui n'est pas le cas de l'intention de nuire où nous centrons notre attention sur l'agresseur lui-même et sur ce qui se passe dans sa tête. De plus, d'un point de vue psychologique, cette notion peut être discutée en fonction de l'âge des sujets. Un enfant de 8 ans n'ayant pas la même représentation du mal qu'un enfant de 12 ans.

En outre, la notion de jeu vient nuancer l'intention de nuire, présentée par les recherches, en contexte de harcèlement ordinaire. En effet, le caractère spécifique de la situation de jeu ne semble pas compatible avec une envie de faire du mal. Nous allons donc questionner cette notion d'intention de nuire au regard de l'âge de l'enfant et de son développement moral.

2.2. État des connaissances sur le sujet

Pour bien comprendre le phénomène des jeux dangereux, il convient de s'intéresser en premier lieu à l'importance du jeu pour le développement de l'enfant ainsi qu'au harcèlement entre pairs. Ainsi, nous débuterons par la présentation de la place du jeu dans le développement psychologique et social de l'enfant avant de poursuivre avec la définition du harcèlement entre pairs. Enfin, nous terminerons par une brève présentation des jeux dangereux.

Dans son livre sur les jeux dangereux, Romano (2012) donne une définition du jeu en s'appuyant sur les recherches de plusieurs chercheurs tels que Saracho, et Hirsh-Passek. Ainsi, plusieurs éléments doivent être présents pour considérer une activité comme un jeu. Elle doit être agréable, incertaine, libre et spontanée, autotélique (sans autre but que la satisfaction qu'elle procure), généralement absorbante, soumise à des règles et des limites. Elle nécessite également une participation active de l'enfant et ne représente pas une réalité factuelle, mais une réalité personnelle. Winnicott (1975) montre que le jeu constitue un enjeu vital pour l'économie psychique de l'enfant. Il indique que le jeu représente un espace de pensées et d'apprentissages, un lieu où s'expriment les pulsions et où les fantasmes peuvent se réaliser, une aire transitionnelle qui permet d'élaborer des expériences du monde extérieur et de s'inscrire dans le monde des adultes (cité par Romano, 2012).

Des psychologues comme Piaget (1932,1945), Vygotsky (1967), Winnicott (1975) ou encore Bruner (1983) avaient bien compris l'importance du jeu pour le développement de l'enfant. Ils y ont accordé grande importance dans leurs théories et le définissaient

comme une activité permettant à l'enfant de développer des compétences tant sociales que psychologiques. En outre, c'est par le jeu que l'enfant apprend les normes, valeurs et règles (cité par Gaussoit, 2002).

Delalande (2003) étudie, quant à elle, la culture enfantine d'un point de vue socio-antropologique. Elle l'a décrite comme une culture à part entière avec des savoirs et savoir-faire propres. Parmi ces savoirs enfantins, le plus évident est le savoir ludique qui est lié à la pratique de jeux. Ces savoirs se transmettent à l'échelle du groupe voire même pour certains, à l'échelle du pays. Les enfants sont constamment dans la recherche de maîtrise des savoir-faire et des règles des jeux, car cela leur permet de s'intégrer et de se faire une place dans le groupe. Cette auteure précise également que le groupe est en général hiérarchisé en fonction de la maîtrise des savoirs enfantins. Elle souligne en outre qu'à chaque âge correspond une série de jeux. Trois facteurs entrent en ligne de compte dans la sélection des jeux propres à chaque âge. Le premier est la pression du collectif. En effet, le groupe a une grande influence sur le choix du ou des jeux pratiqués durant une période donnée. La règle veut que l'on pratique le même jeu que ses pairs les plus proches. Le deuxième facteur concerne le phénomène de mode. Il n'est pas rare de voir toute une cour de récréation jouer au même jeu durant une période donnée. Les leaders ont un rôle à jouer dans le lancement de ces jeux de même que les adultes en ce qui concerne les plus petits. Enfin, le troisième facteur est représenté par les sources extérieures. Il s'agit par exemple des enseignants qui apprennent des comptines ou des jeux sportifs aux élèves, des parents, mais aussi de la télévision et des producteurs de jouets. Pour finir, l'auteure mentionne le fait que l'intégration d'un élève dans un groupe suppose l'appropriation du patrimoine ludique. Le jeu permet à l'enfant de faire partie du groupe et donc d'être reconnu socialement. Lorsqu'il est intégré, l'enfant peut jouir pleinement du plaisir ludique. C'est ainsi qu'une partie de l'apprentissage des règles sociales se fait dans la culture enfantine. L'apprentissage étant davantage motivé par l'intégration au groupe.

Du côté du harcèlement, Olweus (1993) ne se contente pas seulement de définir le harcèlement entre pairs. Il fait également la première recherche sur ce phénomène en 1983-1984 dans les écoles primaires et les collèges de Norvège. Il relève ainsi que 9% des élèves sont victimes de harcèlement et 7 % se reconnaissent comme harceleurs. De plus, il précise qu'il n'y a aucune corrélation entre le statut socio-économique et la position de victime ou d'agresseur. De même, il n'existe aucun lien entre l'effectif de classe et le pourcentage de harcèlement (cité par Bellon & Gardette, 2013). Olweus (1993) a cependant relevé que les garçons sont plus exposés au harcèlement que les filles et cela tant dans la position du harcelé que du harceleur (cité par Bellon & Gardette, 2013 ; Debarbieux, 2011b).

Bien qu'il soit difficile de dresser un profil de victimes ou de harceleurs, les recherches montrent que les victimes sont souvent faibles physiquement et isolées au sein de leur classe ou de leur établissement. Elles se voient, par ailleurs, couramment attribuer verbalement des stigmates corporels par leurs camarades (Debarbieux, 2011). Quant aux agresseurs, ils se définissent en général par un caractère peu porté sur l'empathie et un certain charisme qui leur permet de s'imposer au sein du groupe (Bellon & Gardette, 2013). Toutefois, il convient d'être prudent avec ces profils et de ne pas stigmatiser les personnes ni de les mettre dans des catégories prédéfinies.

Au niveau des jeux dangereux, comme mentionné plus haut, les recherches montrent qu'il existe plus d'une centaine de jeux que l'on peut classer dans trois catégories: les jeux de non-oxygénation, les jeux d'agression et les jeux de défi. Les plus courants sont les jeux de non-oxygénation et les jeux d'agression. Ces jeux peuvent engendrer de graves conséquences cliniques pour les élèves. Il s'agit, durant la pratique de jeux de non-oxygénation, de convulsions et tremblements généralisés. Après la pratique, il s'agira plutôt de tremblements des extrémités, troubles de l'équilibre, troubles

moteurs, difficulté à marcher, pétéchie¹, confusions, désorientation temporo-spatiale, amnésie de l'événement, parfois coma, et dans les pires cas : encéphalopathie sévère et irréversible qui amène souvent au décès. Pour ceux qui récupèrent : trouble de mémoire, d'attention, de concentration, bourdonnement d'oreilles, mouches devant les yeux, scotome, diminution des performances scolaire et parfois même épilepsie. Toutefois, ces risques ne sont pas connus ni envisagés par les enfants qui pratiquent ces jeux dangereux (Romano, 2013 ; Cochet, 2010 ; Ministère de l'Éducation nationale française, 2007).

2.3.Contexte

Au niveau du harcèlement, comme mentionné ci-dessus une enquête a récemment été menée en Valais par Piguët et al. Cette recherche, datant de 2012, était pilotée à la fois par l'Institut universitaire Kurt Bösch (IUKB) et la Haute École Pédagogique du Valais (HEP-Vs). En plus de la prévalence d'enfants harcelés, les chercheurs ont montré que les élèves des régions urbanisées ne sont pas plus exposés à des risques de victimation. En revanche, on constate moins de harcèlement entre pairs dans les classes à degrés multiples. On peut rapprocher cela au fait que dans ces classes il y a plus d'entraide lié au tutorat ainsi que plus de différences entre les élèves ce qui entraîne moins d'attitudes discriminantes. Ces résultats sont par ailleurs très proches de ceux obtenus en France où 10 à 15 % des élèves sont victimes de harcèlement par leurs pairs. Pour cette étude valaisanne, les chercheurs ont volontairement laissé de côté les questions portant sur les jeux dangereux (Piguët & al., 2013).

En ce qui concerne les jeux dangereux, à notre connaissance, aucune donnée chiffrée n'existe pour la Suisse. En revanche, en France, une enquête TNS-Sofres a été menée en 2007 auprès d'enfants de 7 à 17 ans. Elle a révélé que 12 % des élèves avaient déjà participé à un jeu dangereux, 26 % s'étaient vu proposer ce genre de pratique et 86 % connaissaient au moins un jeu dangereux (Ministère de l'Éducation nationale française, 2007).

2.4.Orientation disciplinaire

Ce travail s'inscrit dans une approche psychosociologique dont le but est d'étudier le phénomène des jeux dangereux à travers une caractéristique du harcèlement, celle de l'intention de nuire. La psychologie du développement telle qu'elle est pensée par Vygotski ou Bruner considère le jeu comme une activité intégrant une dimension sociale et interactive. La psychologie ne peut donc pas, à elle seule, couvrir un phénomène comportant également des dimensions sociales et culturelles (Hurtig, cité par Gaussoit, 2002). C'est ainsi que notre travail portant sur l'effective intention de nuire dans les situations de jeux dangereux dans les écoles valaisannes se fonde sur une approche tirée à la fois de la psychologie et de la sociologie.

¹ Petite tache rouge sur la peau, caractéristique du purpura (éruption de taches rouges dues à de petites hémorragies cutanées) (Le Petit Larousse illustré, 2006, p.810)

3. Cadre conceptuel

Après avoir exposé le problème, il convient maintenant de définir plus en détail les concepts centraux de notre recherche. Il s'agit du jeu, du harcèlement ainsi que du jeu dangereux. Dans cette partie, nous définissons donc le jeu et l'approfondissons à travers deux dimensions utiles pour notre future recherche : la pression du groupe et l'intégration sociale. Le harcèlement fait également l'objet d'une définition approfondie avec une attention particulière sur le cyberharcèlement ainsi que sur le critère d'intention de nuire. Enfin, nous nous focalisons sur le phénomène qui intègre les deux concepts précédents, à savoir les trois formes de jeu dangereux : non-oxygénation, agression et défi.

3.1. Le jeu

Comme susmentionné, Romano (2012) définit le jeu comme une activité agréable, incertaine, libre et spontanée, autotélique, nécessitant une participation active de l'enfant. Dans leur livre sur la psychologie du développement, Tourrette et Guidetti (2012), relèvent, quant à eux, plusieurs caractéristiques du jeu. Il s'agit tout d'abord de son importance vitale pour l'enfant. Pour eux, « c'est un besoin aussi vital que manger et dormir » (p. 143). Ils écrivent également : « On considère qu'un enfant qui ne joue pas est un enfant malade. » (p. 143). La deuxième caractéristique du jeu est le fait qu'il peut s'exercer n'importe quand et n'importe où. De plus, le jeu se distingue de la réalité dans le sens où les séquences de comportement ne vont pas jusqu'à leur terme et qu'il n'a pas de but précis. Enfin, les auteurs expliquent que le jeu est une activité pratiquée seul ou en groupe. Quant aux fonctions du jeu, Tourrette et Guidetti en soulignent trois. Premièrement, le jeu peut constituer un lieu d'expression pour revivre des moments difficiles, compenser des besoins inassouvis ou encore décharger une tension. Par ailleurs, le jeu a une fonction d'accommodation des schèmes existants à la réalité. Enfin, le jeu est également un lieu d'apprentissage des rôles sociaux.

Château (1967) a, quant à lui, souligné l'importance du jeu dans son ouvrage *L'enfant et le jeu*. Les deux phrases suivantes illustrent sa pensée : « Un enfant qui ne joue pas, c'est un adulte qui ne saura pas penser. » et « Pour l'enfant, le jeu est un travail, c'est son travail. » (cité par Duarte & Wauters, 2013, p. 20). La première phrase met en évidence la place primordiale du jeu dans le développement de l'enfant tandis que la deuxième insiste sur son importance dans la quête de la construction de soi.

Toutefois, Château ne fut ni le seul ni le premier à souligner l'importance du jeu. Dans l'Antiquité déjà, Platon prônait des jeux à caractère éducatif pour les enfants. Plus tard, de nombreux pédagogues comme Montessori et Claparède, considèrent le jeu comme moyen pédagogique et créèrent pour cela du matériel didactique basé sur le jeu (Duarte & Wauters, 2013).

Néanmoins, les pédagogues ne sont pas les seuls à s'intéresser au jeu comme moyen de développement de l'enfant. Les psychologues en font de même. Ainsi, par exemple, pour Wallon, qui considère le développement de la personnalité de l'enfant comme une suite de stades, le jeu suit la même succession de phases et il convient de fournir aux enfants le matériel adapté en fonction de leur niveau de développement (cité par Duarte & Wauters, 2013). Piaget (1945) a également établi une correspondance entre le développement du jeu de l'enfant et ses stades de développement. Ainsi, le jeu de l'enfant est d'abord un jeu d'exercice, puis un jeu symbolique avant de devenir un jeu de règle. Il souligne que chaque jeu a un intérêt et répond à un besoin spécifique de l'enfant (cité par Tourrette & Guidetti, 2012). Enfin, pour Vygotsky le jeu est essentiel, car il permet des situations d'apprentissage en groupe, dans une perspective socioconstructiviste. Il permet donc une démarche qui va du social, vécu dans le groupe,

vers l'individuel ainsi que du langage égocentrique au langage explicite. Dans ce sens, le jeu permet de faire progresser l'enfant (cité par Duart & Wauters, 2013).

Comme mentionné plus haut, Delalande définit le jeu comme faisant partie intégrante de la culture enfantine. Elle souligne, entre autres, la pression du collectif comme facteur de sélection des jeux propres à chaque âge. Dans la partie qui suit, nous allons donc nous attarder plus particulièrement à cette pression qu'exerce le groupe dans la pratique d'un jeu. De plus, cette même auteure relève que le jeu permet à l'enfant de faire partie du groupe et donc d'être reconnu socialement. Le chapitre 3.1.2 traitera donc de l'intégration sociale rendue possible par le jeu.

3.1.1. Pression du groupe

S'il est un agent de socialisation non discutable, le jeu est également souvent le lieu où une pression est exercée par un groupe sur un ou plusieurs individus. Delalande (2003) relève d'ailleurs dans son article portant sur la culture enfantine que « la pression du collectif veut que l'on pratique les mêmes activités que ses pairs les plus proches » (p. 6). Le groupe exerce donc une pression sur les individus isolés afin qu'ils pratiquent une activité en commun.

Ce terme de « pression du groupe » pourrait paraître très négatif, toutefois, la plupart d'entre nous y avons déjà cédé plus d'une fois. En effet, qui peut affirmer ne jamais avoir changé d'opinion face à celui du groupe ? En psychologie sociale, on appelle ce phénomène le conformisme. Il s'agit d'un changement d'attitude, d'avis ou de comportement d'un individu lorsqu'il subit une pression ou une influence sociale. Ainsi, il devient conforme au milieu dans lequel il se trouve. Solomon Asch a réalisé en 1956 une expérience pour rendre compte de ce phénomène. Les résultats furent sans appel, démontrant que 74 % des individus se conformaient au moins une fois au groupe et cela même pour une opinion absurde (Bauer & Chaurand, 2008).

Le groupe de pairs exerce donc une pression sur l'enfant quant au choix du ou des jeux pratiqués. Toutefois, celle-ci n'est pas forcément désagréable. En effet, l'enfant atteint souvent le plaisir ludique qu'après avoir trouvé sa place dans le groupe. Pour cela, il doit d'abord apprendre à se faire accepter par ce dernier. Il n'est dès lors pas étonnant de constater qu'il s'y conforme facilement (Delalande, 2003).

3.1.2. L'intégration sociale

Dans cette partie, nous allons accorder une attention particulière à une fonction du jeu telle qu'elle est décrite par Delalande (2003), à savoir l'intégration sociale.

Les humains sont naturellement sociables. En effet dès l'âge de 2 ans environ, ils sont attirés par les autres. Les enfants s'intéressent aux autres, à ce qu'ils font. Toutefois, ils sont encore trop égocentriques pour avoir des comportements vraiment sociaux. Ainsi, jusqu'à 4 ans, les enfants jouent entre eux, mais chacun pour soi, ne partageant pas les mêmes règles. Puis, les interactions se multiplient et les enfants commencent à poursuivre un but commun dans leurs jeux. Le jeu devient dès lors un agent de socialisation. L'enfant ne se trouve plus seul au centre de son jeu, mais rejoint d'autres enfants. Il se trouve ainsi une place dans un groupe (Deldime & Vermeulen, 1984).

Delalande (2003) évoque la même idée d'intégration sociale dans son article. Après avoir affirmé que le jeu permet à l'enfant de faire partie du groupe. Elle écrit que « l'incorporation de l'enfant dans le groupe est nécessaire à sa reconnaissance sociale. Elle lui donne un statut » (p. 11). Ainsi, grâce à l'appartenance au groupe, l'enfant ne se trouve plus seul face à toute la cour, ses pairs lui confèrent donc protection et

reconnaissance. De même, l'auteure souligne que l'apprentissage des règles sociales se fait par l'intermédiaire du groupe de pairs.

3.2. Le harcèlement

Comme exposé dans la problématique, il n'existe pas de définition universelle du harcèlement entre pairs, mais des critères permettant de repérer une telle situation. Dès lors, on parle de harcèlement lorsqu'il y a « répétition des mêmes faits (des surnoms déplaisants, des moqueries, une mise à l'écart du groupe, et parfois même des coups...) perpétrés sur une longue durée avec l'intention de nuire et dans le cadre d'un rapport de force disproportionné » (Bellon & Gardette, 2013, p. 11). Ces trois caractéristiques nous permettent de distinguer le harcèlement des microviolences, chamailleries, disputes ou encore bagarres qui éclatent souvent dans les établissements scolaires, mais qui ne sont pas pour autant considérées comme harcèlement.

Aujourd'hui, nous savons qu'il existe plusieurs sortes de violence, à savoir la violence physique, verbale, psychologique, sexuelle ou encore d'appropriation. La première est la plus connue, la plus facilement reconnaissable et celle qui nous vient en premier à l'esprit lorsque nous parlons de violence. Elle comporte des gestes réalisés avec force. La deuxième est certainement la forme la plus courante et se manifeste au travers d'insultes, messages méprisants ou humiliants voire des menaces. La violence psychologique est la moins connue, mais elle n'est pas pour autant la moins fréquente. Elle vise à atteindre l'estime de la personne et est très proche de la violence verbale, mais comprend également des comportements tels que l'exclusion ou l'ignorance. La violence sexuelle dans les écoles se manifeste sous forme de voyeurisme dans les toilettes, de déshabillage forcé ou encore de baiser forcé. Enfin, la violence d'appropriation correspond à des vols d'objets personnels, de matériel scolaire, d'argent, de goûter ou encore au racket par un élève ou un groupe. La dernière forme de violence que nous pouvons soulever sera traitée dans le chapitre suivant (3.3) et correspond à la participation à des jeux dangereux (Debarbieux, 2011a).

La violence peut être exercée de manière isolée ou répétée. Dans les deux cas, il y a des conséquences pour les victimes, mais c'est uniquement dans le deuxième cas que nous parlons de harcèlement. De même que nous trouvons différentes formes de violences, il existe différents types de harcèlement. Il s'agit du harcèlement verbal, physique ou sexuel. Ces trois formes correspondent aux types de violence décrits plus haut, mais exercés selon les trois critères du harcèlement. Par exemple, le harcèlement verbal correspond à des injures, moqueries, paroles humiliantes, etc. perpétrées de manière répétée, dans une relation asymétrique et avec l'intention de nuire à la victime. Relevons encore que dans les situations de harcèlement, plusieurs formes sont souvent cumulées. Ainsi, il n'est pas rare qu'une même personne soit à la fois victime de harcèlement physique et verbal

Par ailleurs, comme mentionné plus haut, le cyberharcèlement s'est développé avec les nouvelles technologies de communication. Cette forme de harcèlement se pratique dans le cyberspace. Ce dernier est un espace social qui regroupe différents réseaux de communication et d'information. Ce réseau ne se limite pas uniquement à internet, mais inclut plusieurs nouvelles technologies, comme le téléphone mobile. Cet espace est bien réel, bien qu'il nécessite un intermédiaire technologique pour y accéder. Nous pouvons dire que c'est un monde réel qui fait partie du monde virtuel par opposition au monde physique qui nous entoure (Chagnon, 2011).

Le cyberharcèlement peut également se manifester sous différentes formes. Willard (2007), auteure américaine, en distingue sept. Il s'agit du *flaming* (brefs échanges de messages violents sur les réseaux sociaux ou internet), du *harassment* (envois répétés

de messages offensifs et violents), de la *dénigration* (ragots, rumeurs pour nuire à la réputation de quelqu'un), de l'*impersonation* ou *masquerade* (usurpations d'identité à des fins malveillantes), du *outing* ou *trickery* (divulgaration d'information à caractère intime ; lorsqu'il s'agit de photo dénudée, on parle de *sexting*), de l'*exclusion* ou encore du *cyberstalking* (traque sur internet) (cité par Bellon & Gardette, 2013). Cette liste n'est pas exhaustive, mais elle permet de nous rendre compte des diverses formes du phénomène.

Au premier abord, nous pouvons penser que le cyberharcèlement n'est que la simple forme moderne du harcèlement. Toutefois, il comporte des différences significatives par rapport au harcèlement standard. Bellon et Gardette (2013) dans leur livre sur le harcèlement et le cyberharcèlement expliquent cela en mettant côte à côte les caractéristiques des deux types d'agressions. Tout d'abord, alors que le harcèlement implique les mêmes protagonistes, ce n'est pas forcément le cas du cyberharcèlement. Parfois, une seule personne publie une photo d'un individu dans une position désavantageuse et des pluies de commentaires injurieux s'en suivent. Dans ce cas, l'agresseur n'exécute qu'une seule fois l'action de poster la photo humiliante et ce sont les autres internautes, en postant des messages négatifs, qui s'occupent du caractère répétitif de l'agression. Ainsi, dans le cas de cyberharcèlement, de nouveaux protagonistes peuvent faire leur apparition. De plus, alors qu'on parle de harcèlement lorsqu'il y a une disproportion des forces entre le ou les agresseurs et la victime, dans le cyberharcèlement ce n'est le cas que lorsque la manœuvre demande d'importantes compétences techniques comme pour l'usurpation d'identité. Dans les autres cas, c'est la puissance du réseau, sa grandeur et la vitesse à laquelle l'information se répand qui confèrent à l'agresseur sa supériorité et son pouvoir. Par ailleurs, dans une situation de cyberharcèlement, les agresseurs sont souvent anonymes ce qui n'est pas le cas pour le harcèlement. En effet, les technologies de la communication offrent aux agresseurs une absence de face à face. Cela entraîne également une diminution de l'empathie. La personne qui émet des propos injurieux sur les réseaux sociaux et, qui plus est, souvent à une personne qu'il ne connaît même pas, ne ressent pas la douleur de l'autre. L'expérience de Milgram dans les années 1960 a confirmé ce phénomène. Il est plus facile de faire du mal à quelqu'un qu'on ne voit pas. Enfin, Bellon et Gardette relèvent que dans le cyberharcèlement, contrairement au harcèlement, l'intention de nuire n'est pas toujours avérée. Toutefois, malgré les différences, notons que le cyberharcèlement et le harcèlement peuvent aller de pair et donc un enfant victime de harcèlement peut également être cyberharcélé.

Le cyberharcèlement peut en outre être considéré comme un facteur aggravant du harcèlement, car il se poursuit hors des murs de l'école. Auparavant, dans une situation de harcèlement, la maison présentait pour la victime un moment de repos et de déconnexion avec ses agresseurs. Ce lieu n'est plus, avec les nouvelles technologies, un endroit protecteur. Les harceleurs peuvent aujourd'hui poursuivre leur agression en dehors de l'établissement scolaire, les technologies de la communication leur permettant d'agir partout et en tout temps. De plus, le cyberharcèlement est susceptible de se jouer dans une cour beaucoup plus grande que la cour de récréation. En effet, avec les moyens de communication actuels, une information ou une rumeur ne se répand plus seulement à l'échelle d'un établissement, ni d'un village ou encore d'une ville, mais est susceptible de se répandre rapidement de ville en ville voire même à travers les pays. Voici donc encore une dimension qui diffère entre harcèlement et cyberharcèlement. (Debarbieux, 2011b ; Bellon et Gardette, 2013).

Pour le moment, il existe peu d'enquêtes permettant d'évaluer la prévalence du cyberharcèlement. Tandis qu'une enquête américaine avance le chiffre de 20% d'enfant déclarant avoir été, à un moment ou à un autre, victime de ce type d'agression, une étude française présente le chiffre de 10% (Debarbieux, 2011b). En Valais, l'enquête menée en 2012 et mentionnée dans la problématique montre que le cyberharcèlement est fortement

corrélé à toutes les autres formes de harcèlement (Piguet & al., 2013). De plus, en 2011, Debarbieux (2011b) avançait les chiffres suivants concernant l'utilisation d'internet : 93% des enfants de 9-16 ans l'utilisent, ils le consultent au moins une fois par semaine et y passent en moyenne une heure et demie par jour. En outre, les enfants vont sur internet de plus en plus jeunes. Quatre ans après la publication de ces chiffres, nous pouvons affirmer de façon quasi certaine, au vu de la progression constante des technologies de l'information, qu'ils ont encore augmenté.

Le harcèlement, quelle que soit sa forme, est susceptible d'avoir de graves conséquences à court, moyen et long terme pour toutes les parties impliquées : agresseurs, témoins ou victimes. Ces conséquences se manifestent sur le plan scolaire, de la santé mentale ou encore de la sécurité publique. Au niveau des apprentissages, des études ont révélé que la violence subie de manière régulière altère les fonctions cognitives telles que la mémoire, la concentration ou encore les capacités d'abstraction. De plus, les élèves victimes de harcèlement ont une vision plus négative de l'école et ils ont un taux d'absentéisme plus élevé ainsi que des résultats scolaires inférieurs à la moyenne. Toutefois, les victimes ne sont pas les seules touchées par les conséquences du harcèlement, les agresseurs ont également un pourcentage important d'échecs scolaires. Enfin, toujours au niveau scolaire, on relève que le harcèlement peut avoir un effet négatif sur le climat de classe voire même de l'établissement (Debarbieux, 2011b). Au niveau psychologique, les victimes souffrent souvent d'une perte de confiance en soi, une mauvaise estime de soi ou encore une honte de soi qui peuvent conduire à l'isolement. De plus, ces jeunes développent des symptômes d'anxiété, de dépression et ont parfois même des envies suicidaires. À noter que ces conséquences s'inscrivent en général dans le long terme. Au niveau de la santé, nous pouvons rajouter que le harcèlement peut affecter les défenses immunitaires et le métabolisme des victimes. Ces dernières peuvent même souffrir d'un arrêt de croissance et présenter d'autres symptômes tels que vomissements, évanouissements, maux de tête ou de ventre, problèmes de vue ou encore d'insomnies. À noter que ces symptômes peuvent également être éprouvés par les témoins du harcèlement (Debarbieux, 2011a, 2011b ; Piguet et al., 2013). Au niveau social, il n'est pas rare que les agresseurs, tout comme les victimes, présentent des troubles de socialisation. Enfin, on n'y pense peut-être pas au premier abord, mais le harcèlement peut avoir des conséquences de sécurité publique. C'est ce que présente Olweus (1993) dans sa recherche. En effet, il a remarqué une forte corrélation entre le fait d'être un agresseur à l'école et le fait de rencontrer des problèmes avec la loi une fois adulte (Debarbieux, 2011a, 2011b ; Piguet & al., 2013). De même, d'après une recherche nord-américaine il semble également exister une corrélation entre le harcèlement et le *school shooting* (fusillade en milieu scolaire) (Vossekuil et alii, 2002 cité dans Debarbieux, 2011b).

3.2.1. L'intention de nuire

L'un des trois critères du harcèlement est l'intention de nuire. Nous nous questionnons cependant sur la possibilité pour un enfant d'exprimer ou d'identifier clairement une réelle intention de nuire à un autre enfant dans une situation de jeu. Il n'existe pas vraiment de recherche sur le développement de l'intention de nuire en fonction de l'âge. Pour mieux la comprendre, nous avons alors exploré les théories sur le développement psychologique et plus particulièrement moral de l'enfant. Piaget s'est intéressé à la compréhension des règles chez les enfants et a établi quatre stades de développement. Les deux premiers apparaissent dans le stade préopératoire du développement cognitif. On peut les regrouper sous un seul nom, la morale hétéronome. Au début, les enfants jouent entre eux à des jeux, mais ne semblent pas jouer de manière organisée ni vraiment tous ensemble. Chacun suit ses propres règles et les change souvent de manière arbitraire. Puis, vers 5 ans, les enfants entrent dans ce que Piaget appelle le réalisme moral, prenant ainsi les règles pour des « impératifs moraux dictés par

une autorité, les parents ou Dieu » (Atkinson, Atkinson, Smith, & Bem, 1994, p.85). L'enfant pense donc que les règles sont permanentes, divines, non modifiables et cherche à les respecter. À ce stade également, les enfants jugent un acte plus en fonction de ses conséquences qu'en fonction des intentions qu'il y a derrière. Ainsi, un enfant qui casse accidentellement un plateau de verres sera plus sévèrement jugé qu'un autre qui casse un seul verre en voulant voler un paquet de bonbons. Par ailleurs, à cet âge, les enfants voient la punition comme une sanction divine. Pour eux, la sanction juste est une sanction expiatoire et il est pour une justice rétributive et non distributive (il ne faut pas redonner de friandise à l'enfant qui a perdu la sienne). De même, les mensonges sont jugés plus graves s'ils sont invraisemblables (Deldime & Vermeulen, 1984 ; Atkinson et al., 1994).

Les deux prochains stades apparaissent dans le stade des opérations concrètes de 7 à 12 ans puis dans celui des opérations formelles. Toutefois, nous pouvons relier ces stades sous un seul nom, celui de la moralité autonome. Dès lors, l'enfant commence à accepter et apprécier le fait que les règles soient dues au consentement mutuel et des accords de coopération peuvent être conclus. Ces derniers sont d'ailleurs plus suivis par les enfants que les règles imposées par les adultes. De plus, pour le jugement d'un acte, l'enfant tiendra davantage compte des considérations subjectives. Ainsi, cette fois-ci, faire une tache d'encre en s'amusant est jugé plus négativement que lorsqu'elle est réalisée en voulant rendre service à quelqu'un. De même, la sanction expiatoire laisse place à la sanction par réciprocité et la justice rétributive devient justice distributive (il faut redonner une friandise à l'enfant qui a perdu la sienne) (Deldime & Vermeulen, 1984 ; Atkinson et al., 1994).

Kohlberg (1963, 1969 ; Kohlberg & Ryncarz 1990, cité par Lehalle, Aris, Buelga, & Musitu, 2004), psychologue américain, a également réalisé des travaux significatifs sur le développement du jugement moral. Il a soumis aux sujets des dilemmes moraux sous forme de petites histoires. C'est ainsi qu'il a pu dégager trois niveaux de jugement moral, tous subdivisés en deux stades. Le premier niveau est celui d'une moralité « préconventionnelle ». Le stade 1 correspond à une action en fonction des risques encourus. L'enfant agit en cherchant à éviter la punition. Le stade 2 apparaît de 5 à 7 ans environ, et relève d'une action en fonction des intérêts personnels de l'enfant qui comprend qu'une bonne action de sa part génère une récompense. Le deuxième niveau fait apparaître une morale « conventionnelle » pour laquelle c'est la logique du groupe qui prédomine. Jusqu'à 12 ans, l'enfant dans le stade 3 cherche à satisfaire les attentes du groupe proche, autrement dit, de ses amis, sa famille, ses connaissances. Puis, dans le stade 4, les considérations de l'individu s'étendent à la société dans laquelle il évolue. Ce dernier cherche à se conformer aux règles sociales, mais aussi aux lois établies. Les stades 5 et 6 sont qualifiés de « postconventionnels ». Selon Kohlberg, peu de gens les atteignent. Dans le stade 5, l'individu cherche à agir pour le bien commun. Il tend à respecter le contrat social qui a pour but le meilleur pour tous ainsi que le respect des droits individuels. Enfin, le stade 6 est celui des principes éthiques universels. L'individu agit en fonction de ses propres principes moraux qu'il considère comme devant être appliqué universellement. En général, ces principes sont conformes aux lois établies. Il s'agit par exemple de la préservation de la vie, de l'égalité entre les personnes ou encore du respect des croyances. Toutefois, s'il y a conflit entre la loi et la conscience, c'est cette dernière qui l'emporte. Pour Kohlberg (1969), chaque stade s'appuie sur le précédent ce qui implique un franchissement des stades dans l'ordre chronologique. De plus, il mentionne les possibles variations intra et interindividuelles. Ainsi par exemple, selon le contexte, une personne peut raisonner de manière plus ou moins élaborée (cité par Tourrette & Guidetti, 2012 ; Le Cerveau à tous les niveaux ; Lehalle, et al., 2004).

Les recherches de Wallon (1945) sur le développement de la personne sont également susceptibles de nous aider dans notre enquête. Tout comme Piaget et

Kohlberg, Wallon décrit ce développement en plusieurs stades. Le stade du personnelisme prend place de 3 à 6 ans. Dans ce stade, l'enfant est centré sur sa propre évolution et passe par trois étapes, l'opposition, la séduction et l'imitation. C'est la deuxième période, apparaissant vers 4 ans, qui nous intéresse ici. Aussi appelée période de grâce, elle correspond au moment où l'enfant essaie de recueillir l'approbation en se donnant en spectacle. Il veut séduire autrui pour satisfaire sa propre satisfaction. C'est en fait le moment où l'enfant prend conscience de l'effet de son comportement sur autrui (cité par Tourrette & Guidetti, 2012).

Cette idée est également soulevée par Freud (1905) dans sa description du stade anal. En effet, à la fin de cette phase, l'enfant acquiert progressivement le contrôle de ses sphincters. L'enfant comprend donc qu'en retenant ou éliminant, il peut faire plaisir ou non à son entourage. Il prend donc conscience que son comportement a des effets sur le monde extérieur et qu'il a donc du pouvoir sur celui-ci (cité par Tourrette & Guidetti, 2012). Nous voyons ainsi que dès 3-4 ans, l'enfant comprend qu'il a le pouvoir, par son comportement, d'agir sur le monde extérieur et d'influencer la réaction d'autrui.

Selon Schäfer (2015), psychologue et juriste, un enfant peut avoir une intention de nuire déjà dès les premières années d'école, soit en 1-2H. Toutefois, cela se retrouve dans un comportement dangereux tel que jeter des pierres à son camarade parce qu'il est énervé contre lui et non dans un jeu. Il semblerait donc qu'un enfant de moins de 11-12 ans ne puisse pas avoir de réelle intention de nuire dans un jeu. Cela supposerait une acceptation par le groupe d'un jeu où à la fin quelqu'un fait mal à l'autre et dans ce cas, l'enfant devrait anticiper le résultat à la fin du jeu. Cependant, comme le montre Piaget, les enfants de moins de 11-12 ans n'ont pas encore atteint le stade hypothético-déductif. Par conséquent, ils sont dans le concret et non dans les hypothèses et l'anticipation.

De même, Mudry (2015), psychologue ayant réalisé un mémoire sur les jeux dangereux, nous livre les constats suivants : les enfants qui participent à des jeux dangereux n'ont aucune conscience du danger. Ces pratiques peuvent être liées à des motivations différentes selon l'âge. Pour les plus jeunes, il s'agit en général de notion de découverte et d'expérience. Pour les adolescents par contre, il s'agira d'avantage de recherche de sensations, de recherche d'identité, de défi, etc. Pour cette psychologue, la notion de jeu prime dans ces pratiques. Selon elle, les participants peuvent avoir une intention, mais elle n'est pas de nuire, car ils ne conscientisent pas les dangers et la gravité des faits. D'ailleurs, ce n'est que vers 9-10 ans que l'enfant comprend réellement l'irréversibilité de la mort. En effet, avant 6 ans, la mort est pour lui réversible. Puis, vers 6 ans, l'enfant comprend son irréversibilité, mais elle n'est pas universelle. Elle n'est donc envisageable que pour les adultes et surtout les personnes âgées, mais pas pour ses pairs ou ses proches. En outre, lors d'un accident lié à un jeu dangereux, les enfants ne se sentent pas responsables et n'éprouvent pas de culpabilité. Cela confirme encore une fois qu'ils n'ont pas une réelle intention de nuire.

Enfin, du côté juridique, en Suisse, les enfants de moins de 10 ans ne sont pas responsables pénalement de leurs actes. Cela signifie que nous ne leur octroyons pas la capacité de discernement et donc qu'ils ne sont pas tenus d'endurer la sanction pénale correspondante à l'infraction commise. Ainsi, en dessous de cet âge, l'enfant ne peut pas être condamné à une sanction même éducative. On considère donc que ces enfants n'ont pas de réelle intention de nuire ou ne pensent pas à mal (Schäfer, 2015). Sur le plan international, cette responsabilité pénale varie. En Europe, la Grèce possède le seuil le plus bas avec une limite à 7 ans. L'Angleterre et le Pays de Galles sont identiques à la Suisse tandis que les Pays-Bas ont fixé cet âge à 12 ans, l'Allemagne, l'Autriche et l'Italie à 14 ans, la Suède à 15 ans. Enfin l'Espagne et le Portugal sont plus souples avec une limite à 16 ans. Relevons encore que la France n'a pas établi d'âge de responsabilité pénale (Le Parisien, 2013).

Ces apports théoriques nous montrent donc que psychologiquement tout comme juridiquement, un enfant de moins de 10 ans ne peut pas présenter une réelle intention de nuire dans le cadre spécifique d'un jeu.

3.3. Les jeux dangereux

Ce chapitre traite des jeux dangereux, de leur définition et explication des différentes formes ainsi que de leur lien avec le harcèlement. En effet, nous allons voir que sous leur air de « jeu », ces pratiques ne le sont pas tant que cela et peuvent être rapprochées des comportements de harcèlement scolaire.

Le terme de jeux dangereux est apparu dans les années 1990 pour définir deux types de pratiques, les jeux d'agression et les jeux d'asphyxie. Toutefois, d'après certains témoignages, il semblerait que ces jeux existaient déjà dans les années 1960 (Chaput-Annonay, s.d). Aujourd'hui, avec les connaissances dont nous disposons sur ces pratiques et leur dangerosité, nous pouvons nous interroger sur la pertinence du mot « jeu ». C'est pourquoi certains auteurs les ont renommées « conduites dangereuses ». De plus, il est à relever que ces jeux ne sont pas uniquement pratiqués à l'adolescence comme nous aurions tendance à le croire. En effet, de nombreux cas sont recensés en école primaire, voire même enfantine pour certains types de jeux (Romano, 2009, 2012).

Il existerait plus d'une centaine de jeux qui entrent dans cette appellation « jeux dangereux ». Toutefois, nous pouvons les classer en plusieurs catégories selon leur forme (Michel, 2006). Tout d'abord, on trouve les jeux d'agression. Ceux-ci se définissent par un usage intentionnel de violence physique et gratuite perpétrée en général par un groupe d'enfant envers un enfant seul. On relève également une distinction claire des rôles avec une victime et des agresseurs. Cette catégorie est divisible encore en deux sous-catégories selon que la victime participe de manière volontaire ou soumise au jeu. Dans le premier cas, nous parlons de jeux intentionnels. Les joueurs sont donc préalablement au courant des règles et risques qu'ils encourent et participent de leur plein gré. Les rôles sont interchangeables et l'enfant peut se trouver victime puis agresseur. Parfois cela dépend du hasard et parfois de sa compétence au jeu. Les enfants cherchent, à travers ces jeux, une manière d'exprimer leur supériorité en mettant à l'épreuve leur force physique et leur endurance à la douleur. Le jeu du cercle infernal, le petit pont massacreur, le mikado, la tatane ou encore le bouc émissaire sont les noms de certains de ces jeux. Le principe est toujours le même, initialement les enfants sont solidaires, puis un bouc émissaire est désigné d'une manière ou d'une autre pour être roué de coups. Par exemple, le petit pont massacreur se joue avec un ballon de football. Si un enfant arrive à faire passer le ballon entre les jambes d'un autre. Ce dernier est frappé par tous les autres participants au jeu. Autre exemple avec le jeu de la cannette qui consiste à toucher un camarade en shootant dans une canette métallique. Cette fois-ci, l'enfant est mis au sol et les autres lui donnent des coups pour qu'il roule comme une « cannette » vers un point précis (mur, poteau,...). Le vainqueur est celui qui donne le dernier coup avant que l'enfant atteigne la cible (Ministère de l'Éducation nationale française, 2007 ; Michel, 2006 ; Romano, 2009, 2012).

Les jeux contraints présentent la deuxième sous catégorie de jeux d'agression. Dans ce cas, l'enfant victime n'a pas choisi de participer au jeu. Le caractère de « jeu » ne l'est donc que pour les agresseurs et les rôles ne sont pas inversés. Ainsi, on retrouve par exemple des noms tel que le jeu du taureau, le jeu de Beyrouth, le jeu du silence, le jeu de la ronde, le jeu de la mort subite ou de la couleur, etc. Ce dernier consiste à désigner une couleur le matin et l'enfant qui porte le plus de vêtements de cette couleur est frappé et humilié toute la journée. Ces jeux contraints visent à exprimer une supériorité de la part des agresseurs et peuvent être apparentés à du harcèlement entre

pairs (Ministère de l'Éducation nationale française, 2007 ; Michel, 2006 ; Romano, 2009, 2012).

Le deuxième type de jeux dangereux correspond aux jeux d'asphyxie, aussi appelés jeux de non-oxygénation, de strangulation ou d'évanouissement. Cette fois-ci, le principe est de freiner l'irrigation sanguine du cerveau par une compression de la carotide, du sternum ou de la cage thoracique selon le jeu. Le but est toujours d'aller jusqu'à l'évanouissement pour ressentir des sensations intenses et des visions pseudo-hallucinatoires. Il n'y a pas vraiment de victime ou d'agresseur, mais un enfant qui se fait comprimer le cou par les pouces d'un camarade afin d'obstruer l'arrivée d'air. Parfois, avant l'étranglement, les élèves effectuent quelques rapides flexions pour créer une hyperventilation avant l'hypoxie. En général, les premières pratiques de ces jeux se déroulent en groupe. Une fois réveillé, l'enfant raconte ses sensations aux autres. Puis, les rôles s'inversent et c'est au tour d'un autre élève. Toutefois, il n'est pas rare qu'un enfant reproduise ce jeu chez lui, utilisant alors un foulard, une ceinture, une cordelette, ou autre pour créer la strangulation. Ce comportement est très dangereux, car, l'enfant n'est pas en présence de ses camarades pour être réveillé. Le jeu du foulard est certainement l'appellation la plus connue pour désigner ce jeu. Pourant, ce jeu n'est pas unique, il en existe bien d'autres comme le rêve indien, 30 secondes de bonheur, la nuit merveilleuse, ou encore le jeu de la tomate qui consiste à rougir au maximum par suffocation. Relevons encore que ce type de jeu peut provoquer des dépendances aux sensations éprouvées lors de l'asphyxie. On parle d'ailleurs de dépendance sans produit (Cochet, 2010 ; Ministère de l'Éducation nationale française, 2007 ; Michel, 2006 ; Romano, 2009, 2012).

Les jeux d'agression et de non-oxygénation sont les plus connus, cependant, il existe d'autres types de jeux dangereux. Il s'agit par exemple des jeux de défis qui reposent sur le principe du « cap' ou pas cap' ». Parmi ces jeux, on retrouve par exemple le jeu de l'insomnie qui consiste à ingurgiter une quantité importante de somnifères en groupe, le but étant d'être celui qui résiste le plus longtemps avant de s'endormir. Autre exemple avec le jeu du toréro qui consiste à traverser la voie de chemin de fer avant que le train arrive en essayant même de l'effleurer (Michel, 2006 ; Romano, 2009, 2011, 2012).

On trouve également d'autres jeux ou conduites dangereuses qui surviennent à l'adolescence telle que le *happy slapping* (gifler une personne qui ne s'y attend pas, filmer la scène et la diffuser sur les réseaux sociaux), le *binge drinking* (biture expresse) ou encore les jackasseries (reproduction de conduites, visant à tester les limites de la douleur et de la violence sur soi-même, filmées et mises en ligne par le groupe Jackass) (Coslin, 2007).

Il est évident que la pratique de ces jeux dangereux peut avoir de graves conséquences pour les joueurs menant parfois, malheureusement, à la mort. Pour les jeux d'agression il s'agit principalement d'hématomes, des fractures voire de séquelles neurologiques. De plus, les conséquences psychologiques ne sont pas à sous-estimer et cela en particulier pour les cas de jeux contraints. Les victimes peuvent alors souffrir de trouble du sommeil, voire même présenter des manifestations neurovégétatives ainsi que des symptômes anxiodépressifs. Dans certains cas, cela peut même mener au développement d'une phobie scolaire voire d'envie suicidaire. Au niveau des jeux d'asphyxie, nous retrouvons des conséquences telles que les tremblements généralisés ou convulsions durant la pratique. De plus, une lenteur cognitive, un ralentissement dans le traitement de l'information, des amnésies ou une tendance à la somnolence peuvent également apparaître suite à ces pratiques. Selon la violence de la strangulation, nous pouvons également retrouver un écrasement du larynx, une fracture du rachis cervical ou encore une élongation de la moelle cervicale. Enfin, dans les cas les plus graves, les sujets peuvent avoir des séquelles irréversibles comme lésions cérébrales, des déficits moteurs (paralysie, paraplégie,...), une surdité ou encore une cécité. En dernier recours,

ces conduites dangereuses peuvent mener à un coma profond voire même à la mort (Michel, 2006 ; Romano, 2009, 2012).

Les chiffres concernant les jeux dangereux sont très contradictoires selon les enquêtes et les associations de lutte contre ce phénomène. Le fait est que ces conduites dangereuses sont en général pratiquées hors du contrôle des adultes et que, des enquêtes le prouvent, très peu d'élèves demandent de l'aide et lorsqu'ils le font, il y a peu de chance que ce soit auprès d'un adulte. De même, lorsqu'un accident survient, il n'est pas toujours interprété en tant que jeu dangereux, mais plus souvent dans la catégorie des accidents voire des suicides. En revanche, lorsque ce type de jeu est recensé, il l'est dans tous les types d'établissements (Michel, 2006 ; Romano, 2009 ; 2012).

Aujourd'hui, plusieurs associations, surtout en France, se battent pour que de la prévention soit faite dans les établissements scolaires, et cela tant au niveau des enseignants, des parents et des élèves. Parmi ces associations, nous pouvons citer l'APEAS (Association de Parents d'Enfants Accidentés par Strangulation) et l'association SOS Benjamin qui luttent activement en France depuis plusieurs années contre le fléau des jeux dangereux. Toutefois, la prévention de ce phénomène n'est pas une chose aisée. Il s'agit d'informer sans inciter. En effet, les professionnels doivent prendre garde à ce que la prévention ne devienne pas de la propagande. Par ailleurs, en matière de prévention, tandis que la Suisse et le canton de Vaud préfèrent la méthode douce en alertant sans affoler, la France préfère la méthode-choc en essayant de heurter les enfants afin de leur couper l'envie de participer à ces jeux (RTS, 2009).

Après avoir approfondi ce concept des jeux dangereux, nous pouvons nous poser la question du lien qui le relie au harcèlement. En ce qui concerne les jeux d'agression contraints, le lien paraît évident puisque les victimes n'ont pas vraiment choisi de participer au jeu. Dans ce cas, on parle d'ailleurs d'agresseurs et de victime. En revanche, le lien avec les autres formes de jeu est moins évident. Alors que des auteurs tels que Romano et Michel, soupçonnaient et sous-entendaient ce lien, c'est Debarbieux, dans son enquête nationale, qui l'a réellement établi. En effet, sa recherche a révélé que le risque lié aux jeux dangereux augmente avec le harcèlement. Alors que 6% des non-victimes de harcèlement disent avoir joué au jeu du foulard, le pourcentage s'élève à 38% parmi les victimes de harcèlement sévère. Il en va de même avec le jeu de la cannette ou autre jeu d'agression. Il semble que la cannette ne tombe pas au hasard, mais touche les boucs émissaires 10 fois plus que les autres (Debarbieux, 2011a).

4. Question de recherche

Au début de notre travail, nous avons formulé une question de départ concernant le thème de cette recherche. Pour rappel, voici cette question : « En quoi les jeux dangereux, considérés comme harcèlement, questionnent-ils le critère d'identification du harcèlement « l'intention de nuire » ? ». L'élaboration du cadre conceptuel nous a apporté beaucoup d'éléments permettant de mieux comprendre la thématique de ce travail. Considérant les différents points repris ci-après, nous avons précisé notre questionnement de recherche :

- Le jeu est un élément vital pour le développement de l'enfant et de ce fait, il fait partie intégrante de la culture enfantine. De plus, bien que permettant une intégration sociale, le jeu est souvent le théâtre d'une pression exercée par le groupe.
- Le harcèlement a des conséquences néfastes tant pour les victimes et témoins que pour les agresseurs. Le harcèlement peut relever de plusieurs formes, physique, verbale, vol d'appropriation voire d'autres formes plus particulières comme le cyberharcèlement ou les jeux dangereux. En outre, trois critères sont à relever pour identifier une situation de harcèlement, à savoir la répétitivité des faits, la relation asymétrique entre victime et agresseur ainsi que l'intention de nuire.
- Les jeux dangereux se pratiquent dès le plus jeune âge et relèvent de centaines de formes différentes classées en trois types, soit les jeux de non-oxygénation, les jeux d'agression et les jeux de défi. Ils peuvent avoir des conséquences dramatiques pour les participants et mènent parfois à la mort.
- Le critère d'intention de nuire n'est pas très bien défini et les connaissances à son sujet sont floues voire même parfois contradictoires. D'ailleurs, le site officiel de lutte contre le harcèlement en France a très récemment changé sa définition du harcèlement en soumettant comme troisième critère d'identification « l'isolement de la victime » et non plus « l'intention de nuire ».

Compte tenu de tous ces éléments, l'intérêt de ce travail est d'aller voir sur le terrain dans quelle mesure les élèves pratiquant des jeux dangereux éprouvent ou ressentent une réelle intention de nuire, afin de tester la construction théorique mettant en doute la possibilité effective pour des enfants de consciemment entreprendre une action visant à nuire à autrui, en particulier dans une situation de jeu. Toutefois, en raison du caractère délicat de cette thématique, nous n'allons pas questionner directement les enfants en rapport avec les jeux dangereux afin de ne pas leur donner de mauvaises idées. Nous allons donc essayer de répondre à la question suivante : « **Dans quelle mesure, des enfants de 8-12 ans perçoivent-ils une intention de nuire dans une situation de jeu dit dangereux, de la part de l'investigateur/trice du jeu envers la ou les victimes ?** » en nous fondant sur l'hypothèse préalable que s'ils sont capables de percevoir une intention de nuire, c'est qu'ils sont sans doute capables de la ressentir et donc d'entreprendre une action en fonction de cette intention.

5. Méthodologie

Parmi les deux catégories de mémoire qu'il est proposé de faire dans le cadre de la HEP-Valais, celle que nous avons choisie est un mémoire de recherche. En effet, dans notre recherche, nous ne sommes pas impliquée en tant qu'acteur professionnel, mais occupons une position extérieure. Après avoir présenté la problématique et le cadre conceptuel, nous avons posé nous-mêmes la question de recherche ci-dessus. Il s'agit maintenant de définir la méthode choisie pour répondre à ce questionnement. Ce chapitre méthodologie contient donc l'explication de la méthode, l'échantillon, le dispositif de mise en place, les points forts et faibles de la méthode de récolte de données ainsi que les considérations éthiques. Puis, dans le chapitre suivant, les résultats de la recherche seront présentés et interprétés.

5.1. Choix de la méthode

Selon Van der Maren (1996, p. 112), la méthode de recherche se définit comme « l'ensemble des opérations menées dans une recherche pour parvenir à répondre à une question de recherche de manière cohérente et pour que le résultat de la recherche soit crédible » (cité par Fierz, 2004, p. 4). Les méthodes évoluent et sont variables selon les institutions. Toutefois, il est possible de dégager quatre grandes catégories de recherche, soit l'observation, l'enquête (entretien, questionnaire, test), l'expérimentation ainsi que l'analyse de contenus (Fierz, 2004). La méthode que nous avons choisie pour notre travail est la recherche par enquête sous forme d'entretien. « L'entretien se caractérise par un contact direct entre le chercheur et ses interlocuteurs et par une faible directivité de sa part » (Quivy & Campenhoudt, 2011, p. 170). Le chercheur établit un échange avec la personne interviewée et veille, par ses questions, ses relances et ses réactions, à ce que la discussion ne s'écarte pas de l'objectif de la recherche.

Il existe plusieurs formes d'entretien, soit l'entretien directif, semi-directif ou libre. Dans le premier cas, l'entretien est très structuré et dirigé par le chercheur qui pose principalement des questions fermées. L'entretien libre, quant à lui, est totalement le contraire. Il s'agit d'une forme non structurée qui cherche la profondeur des réponses. Enfin, l'entretien semi-directif se situe entre les deux. Il s'agit d'une forme ni totalement structurée ni totalement ouverte. En principe, le chercheur dispose d'une série de questions qui guideront son entretien, mais qu'il ne posera pas forcément toujours dans le même ordre ni avec la même formulation. L'idée est de laisser l'interlocuteur s'exprimer librement en recadrant l'entretien lorsqu'il s'écarte un peu du sujet (Quivy & Campenhoudt, 2011). Le chercheur essaie ainsi de poser « les questions auxquelles l'interviewé ne vient pas par lui-même, au moment le plus approprié et de manière aussi naturelle que possible » (Quivy & Campenhoudt, 2011, p. 171). Pour notre recherche, c'est cette dernière forme d'entretien que nous avons choisie. Par ailleurs, nous avons opté pour un entretien semi-directif selon la méthode des focus groupes.

5.1.1. La méthode des focus groupes

« La méthode des focus groupes est une méthode qualitative de recueil des données. Il s'agit d'une technique d'entretien de groupe [...], qui a pour but de collecter des informations sur un nombre limité de questions définies à l'avance » (Touboul, s.d., p.1). Cette méthode s'est développée à partir des techniques de marketing de l'après-guerre aux États-Unis. Cela permettait aux fabricants de récolter les attentes des consommateurs pour améliorer leurs produits. De plus, la méthode focus groupe s'inspire des travaux de Roger, psychologue américain, sur la dynamique de groupe. C'est au

début des années 1980 que l'on a développé cette méthode pour des recherches scientifiques (Touboul, s.d.).

Cette technique d'entretien repose donc sur la dynamique de groupe et l'échange entre les interlocuteurs. Par la discussion, cette méthode permet l'émergence d'idées diverses et de réactions à ces idées. En effet, les participants peuvent réagir aux opinions divergeant de la leur. Le chercheur obtient ainsi parfois des informations inattendues et ce genre d'entretien permet de faire apparaître les valeurs sociales, culturelles et/ou religieuses de chacun. Ces entretiens collectifs se font en général avec 6 à 8 participants volontaires. Il faut un minimum de 4 individus pour assurer une dynamique de groupe et un maximum de 12 personnes pour permettre à chacun de s'exprimer librement (Touboul, s.d.). Thibeault (2010), relève plusieurs situations de recherche pour lesquelles il est intéressant d'utiliser la technique de focus groupe. Parmi celles-ci on trouve les recherches où l'on veut :

- Étudier la variété des opinions et sentiments des acteurs sur un sujet donné
- Mettre en évidence des différences de perspective entre des groupes d'individus (étudiants versus professeurs, responsables administratifs versus professionnels de l'éducation, apprenants de différentes ethnies, élèves ayant recours aux TICE, etc.)

Dans ce sens, cette technique d'entretien est appropriée à notre recherche puisque nous cherchons à étudier les différentes manières de penser l'intention de nuire selon l'âge. L'idée est donc de comparer ensuite les différents groupes d'âge afin de distinguer s'il y a ou non une corrélation entre l'âge des enfants et leur capacité à percevoir une intention de nuire. Par ailleurs, cette méthode est adaptée à l'objet de notre recherche, car elle permet une confrontation des idées et opinions au sein du groupe et donc une meilleure perception des nuances de pensées et conceptions de chacun, chose que n'offrirait pas un questionnaire où les réponses sont davantage fermées. De même, avec notre échantillon constitué d'élèves de 8 à 12 ans, cette méthode convient dans le sens où elle permet de relancer les participants lorsqu'une réponse n'est pas claire et ainsi d'obtenir des précisions.

5.2. Points forts et limites de la méthode

Cette méthode comporte des avantages et des inconvénients qu'il est nécessaire de lister et de conscientiser avant d'effectuer la recherche. Cela nous permettra d'être lucide dans l'interprétation des résultats et de relativiser certaines données en fonction des éventuels biais et limites de notre enquête.

Les points forts des enquêtes par entretien sont les suivants. Tout d'abord, il est certain que cette méthode offre une profondeur dans les informations récoltées que les questionnaires, par exemple, n'offrent pas. L'entretien, par sa souplesse et sa faible directivité, permet de recueillir des informations auprès des individus en étant accessible pour eux. En effet, l'entretien offre une adaptation à la personne interviewée ce qui n'est pas le cas dans d'autres méthodes comme le questionnaire qui est le même pour tous ou l'observation directe dans laquelle le chercheur n'entre pas en contact direct avec les participants (Quivy & Campenhoudt, 2011). L'entretien est également une alternative pour étudier ce qui n'est pas observable (Schnidrig & Fierz, 2006). Concernant le focus groupe, le gros point fort, et l'intérêt de cette méthode réside dans la dynamique de groupe. L'entretien collectif favorise l'expression et la discussion au sein du groupe. Ainsi, grâce aux échanges entre les participants, la récolte des données est plus riche. Par ailleurs, cette méthode permet une économie de temps dans la récolte des données par rapport à des entretiens individuels (Touboul, s.d. ; Thibeault, 2010).

La méthode d'entretien au sens large contient les limites suivantes. Contrairement au questionnaire, l'entretien ne fournit pas des informations susceptibles d'être analysées immédiatement. En effet, les informations fournies par les différents interlocuteurs interrogés ne sont pas semblables et ne peuvent pas être comparées et/ou mesurées simplement. Il convient donc de concevoir la méthode d'analyse des informations en même temps que celle du recueil des données. De plus, lors d'entretien, le chercheur n'est en général pas neutre et il n'est pas rare qu'il oriente, sans le vouloir, les réponses de l'interlocuteur qui ne sont pas si spontanées qu'elles en ont l'air. Le chercheur doit donc veiller à ne pas induire l'interviewé dans le sens qu'il souhaiterait. De même, il doit analyser les informations récoltées en tenant compte de ce que le cadre de l'entretien, sa relation avec la personne interrogée et la formulation de ses questions peuvent inférer dans les propos recueillis. Cette méthode demande également du temps, en particulier pour la retranscription des entretiens. Le chercheur doit en outre veiller à ne pas montrer de jugement lorsque l'interviewé s'exprime afin que ce dernier se sente libre de s'exprimer et non-jugé (Quivy & Campenhoudt, 2011).

En ce qui concerne la méthode des focus groupes, elle comporte également ses limites particulières. Premièrement, il est évident que le groupe peut représenter un blocage pour certaines personnes timides ou présentant des réticences à s'exprimer en public. Cela est accentué lorsque l'entretien porte sur des sujets tabous ou personnels tels que la sexualité. Dans ce cas, il n'est pas rare que les individus ne s'expriment pas librement et restent dans des idées considérées comme « socio-culturellement correctes ». Par ailleurs, des relations hiérarchiques au sein du groupe peuvent aussi constituer un frein à l'authenticité des réponses. Ainsi, il est préférable que le groupe n'entretienne pas de relation conflictuelle et qu'il n'y ait pas de domination d'un membre par rapport aux autres au niveau de la prise de parole. Pour cela, la mission du chercheur est de réduire les tensions qui règnent entre les participants pour favoriser la qualité des échanges et des informations. La constitution de l'échantillon peut également représenter un biais à cette méthode. Ce serait le cas par exemple, si le chercheur ne choisissait que des personnes motivées pour l'entretien (Touboul, s.d. ; Thibeault, 2010).

5.3. Dispositif mis en place pour la récolte des données

Les focus groupes sont menés sur la base d'un guide d'entretien préparé à l'avance en fonction de la question de recherche et du cadre conceptuel. Il contient une quinzaine d'items sous forme de situations qui sont présentées aux enfants et pour lesquelles, ils doivent répondre sur une échelle de gravité. Chacun reçoit donc quatre petits papiers sur lesquels il est écrit : pas grave, un peu grave, grave ou très grave. Ainsi, après avoir pris connaissance de la situation, les membres du groupe doivent choisir la carte correspondant à la gravité selon eux. Après avoir laissé un temps de réflexion, chacun expose son point de vue et justifie sa réponse. À relever également que les items sont regroupés par deux. Ils concernent plus ou moins la même situation, mais dans un cas, on trouve une intention de nuire alors que dans l'autre non. Le guide d'entretien contient également des questions de relance afin de clarifier les réponses des participants ou d'observer si ces derniers perçoivent une différence entre les deux items semblables ou non. L'entretien se déroulant sous une forme semi-directive, il offre également la possibilité de poser d'autres questions ou de s'arrêter plus longtemps sur un thème qui mérite d'être approfondi. Enfin, l'entretien se termine par deux questions ouvertes sur les jeux dangereux auxquelles les enfants sont libres de répondre ou non. Le guide d'entretien se trouve en annexe I de ce travail.

À la suite du focus groupe, nous avons deux sortes de données. Des données quantitatives qui correspondent aux réponses des items sur l'échelle de gravité ainsi que des données qualitatives qui résident dans les justifications des réponses aux items. Ainsi, nous avons d'une part une analyse statistique des données et d'autre part une

analyse de contenu. Nous retrouvons cela dans le chapitre « analyse et interprétation des données ».

5.4.Échantillon

L'échantillon que nous choisissons pour notre recherche s'étend à 15 élèves. Nous menons des entretiens collectifs avec trois groupes de 4 à 6 élèves. Les élèves sont sélectionnés en fonction de l'objectif de l'étude, qui est d'observer si des enfants de 8-12 ans peuvent percevoir une intention de nuire dans une situation et de voir s'il y a une différence selon l'âge de ceux-ci. Ainsi, pour les besoins de cette recherche, l'échantillon se compose d'un groupe d'élèves de 4H (7-8 ans), un groupe de 6H (9-10 ans) et un groupe de 8H (11-12 ans). À relever également que les groupes d'élèves sont tous mixtes afin d'examiner s'il y a une corrélation entre le sexe et la perception de l'intention de nuire. Enfin, ces focus groupes sont menés dans trois établissements différents : tous situés dans des villages valaisans dont la population est plus ou moins semblable (entre 2'000 et 5'000 habitants) et qualifiés de petits établissements au sens de l'enquête 2012 (Piguet et al., 2013), soit au maximum 2 classes par degré. Notons pour finir que ces établissements sont choisis de manière aléatoire.

Le tableau ci-dessous relève les caractéristiques de chaque participant. Les prénoms de ceux-ci sont des pseudonymes afin de garantir leur anonymat.

Prénom	Degré	Sexe
Louis	4H	♂
Emma	4H	♀
Anne	4H	♀
Sam	4H	♂
Carl	4H	♂
Léa	6H	♀
Tim	6H	♂
Alex	6H	♂
Stan	6H	♂
Eva	8H	♀
Lisa	8H	♀
Aude	8H	♀
Fred	8H	♂
Toni	8H	♂
Léon	8H	♂

Tableau 1 : Échantillon (en rose : les filles)

5.5.Protection des données et considérations éthiques

Il convient de respecter les principes éthiques liés à la profession enseignante et à la recherche d'autant plus que les participants à notre recherche sont des enfants. Ainsi, les entretiens réalisés respectent le secret professionnel et toutes les données sont anonymisées. De plus, comme il s'agit d'entretien avec des personnes mineures, les demandes auprès des parents sont effectuées. Ces derniers sont informés par courrier de ma venue dans la classe de leur enfant et doivent donner leur accord quant à la participation de celui-ci à mon enquête. La lettre de demande de participation à la

recherche se trouve en annexe II de ce travail. L'élève peut également refuser de participer. De même, l'enseignant contacté est libre d'accepter ou non ma requête. Enfin, dans les trois établissements, c'est lui qui se charge d'informer sa direction.

Par ailleurs, le sujet de ma recherche étant les jeux dangereux, il convient de prendre quelques précautions au vu de la sensibilité de cette thématique. En effet, comme mentionné plus haut, il est difficile de questionner des enfants sur des pratiques dangereuses pour eux. Le risque est de leur donner des idées et de stimuler leur envie d'essayer certaines pratiques. Par souci de ne pas inciter les enfants à jouer à des jeux dangereux, nous avons donc pris le parti de ne pas leur parler directement de ces pratiques, mais de tester leur perception de l'intention de nuire à travers des situations qu'ils peuvent rencontrer quotidiennement. Par exemple, nous évitons d'aborder les jeux de non-oxygénation en raison de leur caractère spécifique. Pour questionner les jeux dangereux, nous ciblons principalement des jeux de défis ou d'agressions du type bagarre.

Cette décision constitue une des limites de notre travail. Toutefois, il est préférable de ne pas prendre le risque face à ces conduites dangereuses qui peuvent avoir des conséquences dramatiques.

6. Analyse et interprétation des données

Pour analyser les résultats, nous avons regroupé les items présents dans le guide d'entretien (annexe I) selon trois catégories. Ainsi, les items 1 à 4 représentaient des situations sans lien avec le harcèlement. Dans les items 5 à 8, nous avons testé la perception de l'intention de nuire dans des situations de harcèlement. Quant aux items 9 à 13, ils s'apparentent à des situations de jeux dangereux. Ainsi, nous allons analyser ces résultats en fonction de ces catégories. Comme mentionné ci-dessus, les items étaient en général regroupés par deux, l'un possédant une intention de nuire et l'autre pas. Nous allons donc comparer les réponses à ces deux situations afin d'observer s'il y a des différences significatives dans les réponses. De même, l'objectif de la recherche étant de comparer les âges, nous allons porter une attention particulière aux éventuelles variations en fonction des âges. À noter également que les items 14 à 17 prévus dans le guide d'entretien n'ont pas été exposés aux élèves par manque de temps lors des rencontres. Les items 14 et 15 permettaient d'évaluer la perception de l'intention de nuire dans une situation de harcèlement sous la forme de vol d'appropriation et les deux suivants dans une situation de cyberharcèlement.

Pour effectuer cette analyse, nous avons regroupé les réponses des élèves en fonction de la gravité de la situation dans un tableau. Nous avons gradué l'échelle de gravité de 1 à 4, le 1 représentant la réponse « pas grave » et le 4 la réponse « très grave ». Cela nous a permis d'établir un profil pour chaque élève en fonction des réponses qu'il a données ainsi qu'une moyenne pour chaque item. Par ailleurs, avec les retranscriptions, nous avons réalisé un tableau pour les justifications données par les élèves.

La présentation des analyses est réalisée de la manière suivante. Tout d'abord, les résultats par items sont présentés, analysés et interprétés selon les catégories susmentionnées. Puis, les données récoltées avec les questions ouvertes de la fin de l'entretien le sont également. Une analyse des données de manière générale en fonction de l'âge et du sexe est ensuite réalisée. Pour finir, une synthèse des résultats est formulée. À noter que l'interprétation des résultats se fera à travers un aller-retour avec le cadre conceptuel de ce travail exposé ci-dessus.

6.1. Situations sans lien avec le harcèlement

Les quatre premières situations exposées aux enfants étaient de nature ordinaire. Entendons par là que ces situations auraient très bien pu être rencontrées au quotidien par les élèves interrogés. Le but de ces questions est de constater s'ils sont capables ou non de percevoir une intention nuisible.

La réponse est positive. Comme le montrent les deux graphiques ci-dessous représentant les résultats des items 1 et 2. La première situation porte sur un enfant qui casse un plateau de verres en voulant aider sa maman. La deuxième situation quant à elle, concerne un enfant qui jette un verre par terre, car il est énervé contre sa maman.

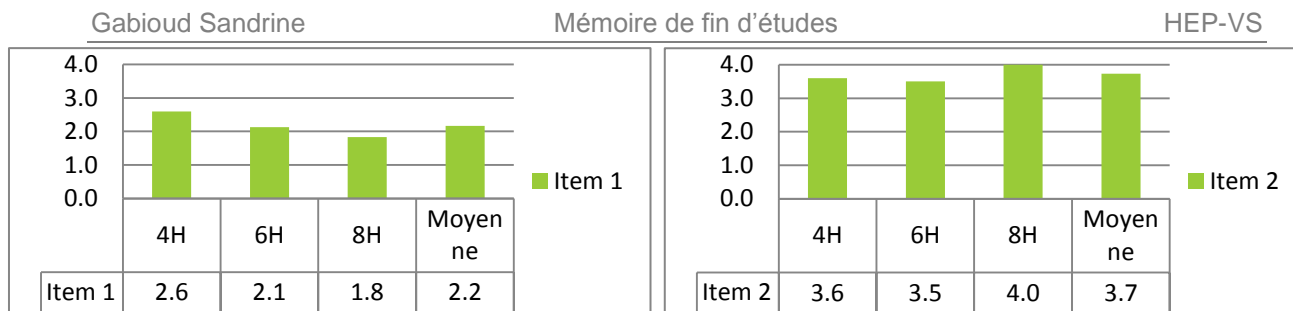


Figure 1 : Évaluation de la gravité des items 1-2 par tous les élèves (4-6-8H)

Avec ces deux situations, nous remarquons bien que les enfants perçoivent l'intention de nuire présente dans le deuxième cas puisqu'ils l'évaluent sensiblement plus grave. De même dans les justifications apportées par les élèves, tous relèvent le fait que dans la première situation, c'est un accident, l'enfant n'a pas fait exprès alors que dans la deuxième, il a fait exprès. Toutefois pour la première situation, alors que les 4H indiquent d'avantage des raisons liées au fait que les verres sont cassés avant de dire qu'ils ne puniraient pas l'enfant parce qu'il n'a pas fait exprès, les 6H souligne la gravité par le fait que c'est dangereux et qu'il aurait pu se couper, couper sa maman ou son animal domestique. Les 8H, quant à eux, signalent simplement que c'est une chose qui arrive et que l'enfant n'a pas fait exprès. Ces différences dans les justifications nous montrent l'évolution du jugement moral à travers les âges. Néanmoins, concernant l'objectif de notre recherche, nous voyons que malgré ces nuances dans la justification, tous sont en mesure de percevoir une intention de nuire dans une situation ordinaire.

Les deux items suivants portent sur la tricherie lors d'un examen. Alors que dans le premier cas un élève fait exprès de regarder une réponse sur la feuille de son voisin, dans la deuxième situation, l'élève ne fait pas exprès de voir la réponse, mais il l'utilise tout de même. Pour ces items, les enfants ont également très bien perçu la différence entre le fait de tricher intentionnellement et le fait de voir la réponse par inadvertance puis d'en faire usage. Toutefois, aucun d'entre eux n'a insisté sur le fait que dans le cas présent, l'élève aurait pu ne pas utiliser la réponse. Ainsi, la première moyenne s'élève à 2.3 tandis que la deuxième s'élève à 1.4. Contrairement aux deux premiers items, on ne retrouve pas de nuances significatives selon les âges dans les justifications apportées par les enfants. Ceux-ci évaluent tous l'intention de l'auteur en jugeant plus sévèrement la tricherie intentionnelle et en invoquant le fait que « c'est fait exprès ». Dans ses propos, Fred (8H) nomme même l'intention de l'élève :

« Moi j'ai mis que c'est un peu grave parce que ce n'est pas une mauvaise intention, c'est euh... c'est pas fait exprès. »

Pour conclure, ces quatre items nous permettent de constater que les enfants, qu'ils soient en 4H, 6H ou 8H, perçoivent l'intention d'un enfant dans une situation sans lien avec le harcèlement puisqu'ils jugent plus grave un acte réalisé avec intention de faire mal qu'un autre.

6.2. Situations de harcèlement

Les quatre situations suivantes ont trait au harcèlement. Il s'agit d'observer si les enfants estiment la gravité d'une situation de harcèlement par rapport à un geste ou une insulte perpétrée une seule fois.

6.2.1. Item 5-6 : Harcèlement physique

Les situations 5 et 6 présentées aux enfants interrogés sont les suivantes :

5 : À la récréation, Maxime pousse Julien parce qu'il ne veut pas lui donner le ballon et veut le garder pour lui.

6 : À la récréation, Maxime pousse Julien tous les jours parce qu'il ne l'aime pas.

Ces deux items concernent le même geste, celui de pousser, mais dans le premier item, il ne s'agit pas d'une réelle situation de harcèlement avec intention de nuire, mais plutôt d'une chamaillerie. Les élèves ont tous perçu la différence entre ces deux situations comme le révèlent les graphiques suivants.

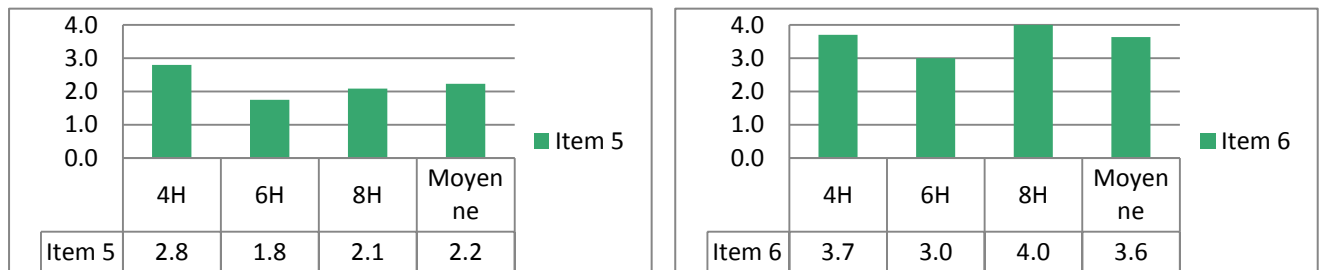


Figure 2 : Évaluation de la gravité des items 5-6 par tous les élèves (4-6-8H)

La moyenne de l'item 6 étant plus haute que celle de l'item 5, nous pouvons affirmer que les élèves ont identifié la situation de harcèlement. Toutefois, si l'on analyse bien les moyennes au niveau des âges, nous pouvons remarquer que les 4H font moins la différence entre les deux situations que les 8H qui ont un écart de 1,9 point pour seulement 0,9 chez les 4H. Les 6H se situent entre les deux. Ces données nous indiquent donc qu'il y a une évolution de la perception de l'intention de nuire en fonction de l'âge des élèves. Cela se retrouve également de manière assez significative dans les justifications.

Pour la situation 5, les élèves de 4H avancent des arguments de l'ordre de l'interdiction de pousser et du respect des règles. Pour eux, Maxime n'aurait pas dû pousser parce que « ça ne se fait pas ». Toutefois, ils évoquent le principe du partage en disant que les deux auraient dû jouer ensemble. Par ailleurs, pour eux, cette situation est assez grave (2.8 de moyenne) parce que les conséquences auraient pu être importantes. Par exemple, Sam (4H) indique:

« Moi, j'ai mis grave parce que de un, il a pas à le pousser, il va voir s'il y en a un autre qui a un ballon qui le laisse jouer. J'ai mis aussi très grave parce que s'il le pousse par terre, puis il saigne ou il meurt, parce que si on se casse la nuque on meurt... »

Nous retrouvons ici ce que dit Piaget (1932) sur le développement du jugement moral chez les enfants et qui est mentionné dans le cadre conceptuel de ce travail. Le psychologue relève en effet que les enfants de 5 à 7 ans sont dans un réalisme moral et qu'ils ont tendance à considérer un acte davantage en fonction de ses conséquences qu'en fonction des intentions qu'il y a derrière. Les enfants de 4H ont environ 8 ans, ils sortent à peine de ce stade de développement et nous voyons donc qu'il reste des parts de ce réalisme moral puisqu'ils sont capables de percevoir l'intention que se cache derrière l'acte, mais qu'ils évoquent tout de même encore certaines raisons liées aux conséquences. Si nous observons ces réponses selon les stades du jugement moral de Kohlberg (1963, 1969, 1990), nous remarquons que ces élèves se situent dans une moralité « préconventionnelle » puisqu'ils l'évaluent en fonction des risques encourus.

Les 6H soulignent également le fait que ce n'est pas une bonne attitude et que Julien aurait pu avoir mal, mais ils ajoutent que c'est le sport et ça peut arriver qu'il y ait des contacts. Ainsi, ils relativisent davantage l'acte que les 4H. Selon Piaget (1932), ces

enfants sont dans le stade des opérations formelles et commencent à accepter que les règles soient dues à des consentements mutuels. C'est un peu ce que nous retrouvons ici lorsque les élèves disent que « ça peut arriver dans le sport ». Les règles ne sont ainsi plus des impératifs moraux, mais peuvent être des accords de coopérations.

Enfin, les 8H considèrent l'acte comme un peu grave pour plusieurs raisons. D'une part, ils indiquent que ce n'est pas une bonne réaction de pousser, mais que ce n'est pas non plus trop grave, que c'est le sport et ça arrive à tout le monde de pousser une fois. Léon (8H) nous dit par exemple :

« C'est juste pousser. Tant qu'il ne le frappe pas vraiment. Moi aussi ça m'arrive de pousser mes copains au foot, mais c'est pas... c'est un peu le sport aussi. »

D'autre part, les élèves soulignent tout de même le fait que la situation peut dégénérer s'il y a riposte de Julien. Ce cas n'est donc pas à prendre trop à la légère comme le précise Toni (8H) lorsqu'il nous dit :

« Moi j'ai mis un peu grave parce que ce n'est quand même pas rien, parce que ça peut aussi dégénérer. S'il y en a un qui pousse après l'autre il peut aussi pousser et ça peut finir en bataille. Ou bien il peut aussi se faire mal. Je pense que c'est quand même un peu grave. Mais ce n'est pas non plus... tant qu'il ne se casse rien, ce n'est pas non plus trop trop grave. »

Cette phrase résume bien la pensée des élèves de 8H qui considèrent qu'il y a des choses bien plus graves que pousser, mais qui sont attentifs au fait que ça peut faire mal et que la situation peut dégénérer.

Pour l'item 6 qui résume une situation de harcèlement, les justifications apportées par les enfants diffèrent également de manière significative selon les âges. Les 4H évoquent à nouveau le fait que c'est interdit de pousser et que « ça ne se fait pas, qu'on a pas à le faire ». De plus, ils s'attardent beaucoup sur les éventuelles conséquences physiques pour qualifier cette situation de grave ou très grave (moyenne 3.7). Pour eux, Julien peut se faire mal à chaque fois qu'il est poussé et c'est grave, car au fil des jours, il aura de plus en plus de blessures. Les paroles d'Emma (4H) reprennent bien tous ces éléments :

« Moi, je trouve c'est très grave parce que on a pas à commencer, on n'a pas à pousser tous les jours quelqu'un parce qu'après à la fin s'il a déjà un bobo et il retombe sur la cicatrice ou le bobo et ben ça va encore plus empirer, puis après ben il peut se casser la jambe s'il tombe sur une barre de fer ou euh... on peut se faire très du mal et c'est vraiment pas très gentil. »

Ces réponses mettent encore une fois en évidence le fait que ces enfants ne sont pas encore totalement sortis du réalisme moral, car ils accordent encore passablement d'importance aux règles ainsi qu'aux conséquences. En effet, l'intention de Maxime n'est évoquée que partiellement dans les justifications des élèves. C'est le cas par exemple lorsqu'Emma dit que ce n'est pas très gentil. Sans dire qu'il veut faire mal, elle souligne le fait que ce n'est pas très aimable.

Les 6H, quant à eux, relèvent le fait qu'en poussant son camarade, Maxime enfreint une règle, mais ils accordent beaucoup plus d'importance à la recherche de solutions pour vivre ensemble. En effet, pour eux, Maxime doit soit ignorer Julien, soit faire un effort pour le côtoyer même qu'il ne l'apprécie guère. Ainsi Alex (6H) nous dit :

« Moi je trouve que c'est grave parce que ça ne se fait pas, parfois il y a des gens qu'on ne peut pas supporter c'est vrai, ça arrive, mais il faut quand même rester avec... et même parfois il y a des gens qu'on n'aime pas, il vaut mieux essayer de les ignorer qu'essayer de tout le temps rester avec. Parce que sinon plus on va rester à côté plus ça va dégénérer rapidement. »

De plus, après que Léa (6H) nous dit que ce n'est pas bien de pousser tous les jours, nous lui demandons si c'est grave parce que c'est interdit de pousser ou parce que ça fait du mal à Julien, elle nous répond alors :

« C'est grave parce que ça fait du mal à Julien, ça peut le blesser, il peut peut-être souffrir, se taper contre un arbre, se prendre une pierre, un mur, un sapin, ... »

Ainsi, elle prend tout de même en considération le point de vue de Julien, mais nous constatons que c'est par l'orientation de notre question qu'elle le fait, ce n'est pas spontané. Les enfants de 4 et 6H pensent d'abord aux conséquences physiques et aux solutions pour réparer la situation plutôt qu'à ce que peut ressentir la victime ou l'intention de l'agresseur. Les conséquences psychologiques ne sont donc pas du tout évoquées.

Les élèves de 8H, quant à eux, qualifient tous la situation de très grave et parlent des conséquences à long terme. Ils mentionnent tous que cette situation est du harcèlement sans que nous leur suggérions ce terme. Ils prennent également en compte le point de vue de la victime et de l'agresseur pour juger l'acte. Par exemple, Fred (8H) dit :

« Moi j'ai mis très grave parce que de pousser une fois pour euh... je ne sais pas... pour être méchant d'accord, mais de pousser tout le temps, ça peut devenir du harcèlement donc pour moi c'est très grave. On ne doit pas pousser tout le temps. »

En disant « *pour être méchant* », Fred nous montre qu'il a perçu l'intention de nuire qui se cache derrière l'acte. Les enfants ayant tous souligné la situation de harcèlement, nous les avons interrogés sur leurs connaissances à ce sujet. Ainsi, ils nous ont dit qu'ils en avaient entendu parler à l'école. De plus, concernant la définition du harcèlement, Toni (8H) nous ceci :

« C'est quand un groupe ou une personne s'acharne contre quelqu'un qui n'a rien fait. Et c'est tous les jours. »

Ce à quoi Lisa (8H) ajoute :

« Et puis souvent c'est un groupe contre une personne donc la personne elle est toute seule et puis elle ne va pas oser aller chercher des amis ou demander de l'aide parce qu'après elle a peut-être peur. »

Dans ces définitions, nous retrouvons de manière précise la relation d'asymétrie entre la victime et les agresseurs ainsi que la répétitivité des faits. Toutefois, l'intention de nuire n'est pas clairement mentionnée. Nous pouvons nous demander si elle est implicite ou simplement pas perçue par les enfants. Néanmoins, dans le verbe « s'acharner » ainsi que dans les propos de Lisa, nous avons le sentiment que cette intention est implicite.

6.2.2. Items 7-8 : Harcèlement verbal

Les items 7 et 8 traitent également de harcèlement, mais cette fois-ci sous sa forme verbale. Voici les situations présentées aux élèves et les résultats obtenus :

7 : Marie traite Alexia de « conne », car elle ne veut pas lui donner la main.

8 : Un groupe de garçons a donné un surnom à Carine et l'appelle « caca » tous les jours.



Figure 3 : Évaluation de la gravité des items 7-8 par tous les élèves (4-6-8H)

Ce deuxième couple d'items sur le harcèlement montre que les élèves n'évaluent pas plus grave la deuxième situation qui résulte pourtant du harcèlement. En effet, l'item 8 obtient une moyenne de 3 alors que l'item 7 obtient un 3,4. Cependant, si l'on observe les moyennes selon les âges, on s'aperçoit qu'il y a une nette différence. Les 4H évaluent les deux situations de la même manière sur l'échelle de gravité. Ils réagissent fortement à l'item 7 en disant que c'est interdit de dire des vilains mots à l'école et que pour son attitude, Marie mérite une punition. Emma (4H) résume bien cette pensée en nous disant :

« Ben moi j'ai mis grave et très grave parce que de un on n'a pas le droit de traiter quelqu'un d'un vilain mot comme ça sans qu'il n'ait rien fait. Et de deux on doit écouter le maître pour éviter d'avoir des problèmes, de se faire punir et tout, et puis ben ça se fait pas de dire à l'école des vilains mots. »

Pour l'item 8, ces élèves soulignent davantage le fait que ce n'est pas gentil pour Carine qui n'aura plus envie d'aller à l'école. Ils prennent donc plus en considération la situation et le ressenti de la victime. Par exemple Louis (4H) dit :

« Ben moi je dis c'est très très très grave. Parce que de un c'est pas bien parce que là la fille elle va pas avoir du plaisir à aller à la récré parce qu'après pour elle la récré ça va être comme aller à l'école et faire un devoir qu'elle arrivera jamais tu vois. Moi je trouve qu'il faut pas la traiter comme ça parce qu'après elle va pas oublier, ça va rester gravé. »

Nous pouvons observer dans cette réponse que les conséquences du harcèlement sont conscientisées. Par ailleurs, les élèves ajoutent également que ce n'est pas un bon comportement de la part des garçons parce qu'ils vont être punis. Nous constatons donc que ces enfants sont dans une moralité « préconventionnelle » selon Kohlberg (1963, 1969, 1990). Ils agissent pour éviter la punition et cherchent à réaliser des bonnes actions pour recevoir une récompense. Toutefois, Louis, en se préoccupant du mal-être psychologique de Carine, montre un très haut niveau de jugement moral sur cet item. En effet, selon Kohlberg il se trouverait dans une moralité « postconventionnelle » cherchant à agir pour le bien commun dans le but du meilleur pour tous.

Les 6H sont les seuls à évaluer l'item 7 plus grave que l'item 8 et cela très nettement avec un écart de 1,3 point entre les deux. Pour eux, c'est très grave ce que dit Marie, on ne doit pas dire de vilains mots à l'école. Stan (6H) explique :

« Moi je mets très grave parce que ça ne se fait pas de dire,... il ne faut pas insulter les gens. Et c'est très grave parce qu'elle l'a insulté juste parce qu'elle ne voulait pas lui donner la main. »

Pour ces élèves d'une part le mot prononcé ne vaut pas l'action et d'autre part, il est strictement interdit à l'école. Marie doit donc sans aucun doute être punie. Dans cette situation, nous retrouvons ce que dit Piaget pour le réalisme moral, à savoir le fait que les enfants considèrent les règles comme des « impératifs moraux dictés par une autorité, les parents ou Dieu » (Atkinson et al., 1994, p.85) et cherchent à les respecter. L'item 8 est évalué moins grave par les élèves qui accordent beaucoup d'importance au fait que c'est

pour rigoler. Pour eux, ce n'est pas bien ce que font les garçons avec Carine, mais comme c'est pour rigoler, ce n'est pas si grave. Par exemple Stan (6H) dit :

« Si c'est pour rigoler, ce n'est pas grave, mais si c'est pour faire exprès c'est quand même grave. »

Puis Tim (6H) explique :

« Pour moi c'est un peu grave parce que peut-être que comme Stan il dit c'est un peu grave... enfin ce n'est pas grave vu que peut-être c'est juste pour rigoler et puis c'est aussi grave parce que ça ne se fait pas... et aussi c'est assez lâche d'être plusieurs personnes en train de se moquer d'une seule... c'est méchant. Alors ben moi je mettrai un peu grave. »

Nous constatons que cette situation pose problème aux enfants qui sont partagés entre le fait que c'est pour rigoler et le fait que c'est méchant et qu'on ne doit pas faire cela. Dans cette situation, nous voyons que l'intention de nuire n'est pas totalement perçue. En effet, alors que Tim semble la percevoir lorsqu'il dit « c'est méchant », Stan est troublé par le fait que ce soit pour rigoler et juge la situation moins grave que si c'était fait exprès et donc avec une intention de nuire. Dans la notion de « pour rigoler » nous retrouvons la part de jeu qui nous intéresse pour notre enquête. Nous remarquons donc que le « jeu » perturbe et oriente différemment l'évaluation de l'intention de faire mal.

De plus, lorsque je leur demande si c'est plus grave de traiter quelqu'un de « caca » tous les jours ou de dire une fois à quelqu'un qu'il est « con » parce qu'il ne veut pas nous donner la main, ils répondent unanimement que c'est plus grave de traiter quelqu'un de « con ». Ainsi Alex (6H) justifie :

« Parce que caca ce n'est pas vraiment un mot plus... comment dire... plus gros que conne en fait. »

Encore une fois, pour ces deux items, les élèves font preuve de réalisme moral en jugeant les situations plus en fonction des conséquences qu'en fonction de l'intention qu'il y a derrière. Pour eux, dire « conne » à sa camarade est plus grave, car le mot est plus gros et a donc plus de conséquences. De plus, ils semblent avoir de la difficulté à cerner l'intention qui se cache derrière la deuxième situation.

Cette phrase d'Alex nous indique toutefois que l'item est biaisé dans sa formulation. En effet, pour observer réellement la différence entre une situation avec intention de nuire et une situation sans intention de nuire, il aurait fallu choisir deux insultes du même « impact » ou utiliser le même mot. Par exemple, nous aurions pu dire pour l'item 8 : « Yvonne la conne ».

Pour finir, les 8H sont les seuls à évaluer l'item 8 de manière plus grave que l'item 7 et à percevoir la situation de harcèlement. Pour l'item 7, ils relèvent le fait que ce mot ne se dit pas à l'école, mais ils relativisent la situation comme le dit Lisa (8H) :

« Mais ce n'est non plus pas un grand drame. Ça arrive des fois. Ça sort tout seul des fois. »

De plus, ils soulignent le fait que l'action d'Alexia ne vaut pas le mot prononcé. Les garçons insistent également sur le fait que ça dépend de la manière dont les paroles sont prononcées et interprétées par la victime. Ainsi Toni (8H) explique :

« Moi j'ai aussi mis entre grave et très grave parce que ça dépend comment c'est dit. [...] ça peut être très grave si ça se répète ou si c'est dit plus méchamment que cela. »

Et Léon (8H) complète :

« Ben si elle le dit vraiment méchamment et que l'autre elle se sent blessé ben ça peut être très grave, mais si elle le dit méchamment, mais que l'autre elle dit bon ben tant pis, ce n'est pas trop grave. »

Nous constatons que dans ces réponses il y a une prise en considération de l'intention de nuire ainsi que de la répétitivité des faits pour juger de la gravité. Pour l'item 8, les élèves de 8H sont à nouveau capables de reconnaître le harcèlement sans notre aide. Ainsi, ces mots sortent de leur bouche : « Au fond d'elle Carine est vraiment blessée », « ça peut avoir des conséquences », « si ça continue, ça devient du harcèlement », etc. Pour eux, c'est le début du harcèlement et ils condamnent cette situation. Toutefois, il n'est pas certain qu'ils perçoivent l'intention de nuire comme l'explique Toni :

« Moi j'ai mis très grave parce que souvent quand pour toi c'est un jeu donc tu ne te rends pas compte et tu va continuer encore plus méchamment et puis pour la personne en face c'est plus blessant et toi tu ne te rends pas compte que c'est plus un jeu. Et puis elle peut peut-être super mal le prendre et peut-être réagir ce qui va encore encourager à faire plus. C'est un peu du harcèlement. »

En soulignant que les garçons ne se rendent pas compte que ce n'est pas un jeu pour la victime, il indique que ceux-ci ne présentent pas vraiment d'intention de nuire selon lui. Autrement dit, il évoque l'idée qu'une même situation peut être vécue différemment par différents protagonistes.

6.2.3. Synthèse intermédiaire

Pour conclure, ces quatre items sur le harcèlement nous montrent que la perception de l'intention de nuire est délicate pour les enfants interrogés. Alors que dans le premier couple d'items, le harcèlement est jugé nettement plus grave avec 1,4 point d'écart, dans le deuxième couple, il est jugé avec 0,4 point de moins sur l'échelle de gravité. Bien que la deuxième paire d'item comporte un biais, les justifications des élèves nous donnent des éléments de réponse. En effet, dans le deuxième couple, nous constatons que pour les élèves de 4H et 6H, la gravité du mot prononcé prime sur la répétitivité des faits ainsi que sur l'intention qu'il y a derrière la situation. Seul les 8H tiennent compte de l'intention de l'agresseur et utilisent le mot « harcèlement ». Cela nous prouve une évolution dans la pensée et le jugement moral. Ils se trouvent dans ce que Piaget (1932) appelle la moralité autonome et tiennent compte des considérations subjectives pour juger l'acte.

6.3. Situations de jeux dangereux

Les cinq items suivants concernent les jeux dangereux. Les items 9 et 10 portent sur des jeux de défis tandis que les items 11, 12 et 13 traitent des jeux d'agressions. Par ces cinq items, il s'agit d'observer si les élèves sont capables de percevoir une intention de nuire qui se cacherait derrière une situation de jeu.

6.3.1. Items 9-10 : Jeux de défis

Voici pour les situations des items 9 et 10 telles qu'elles ont été présentées aux enfants ainsi que les résultats obtenus.

9 : Antoine force André à voler dans un magasin.

10 : Claude a mangé quelque chose qui l'a rendu malade parce que Benjamin lui a dit que c'était une poule mouillée s'il n'osait pas le faire.

The logo for Clicours.COM is displayed in white text on a blue rectangular background.

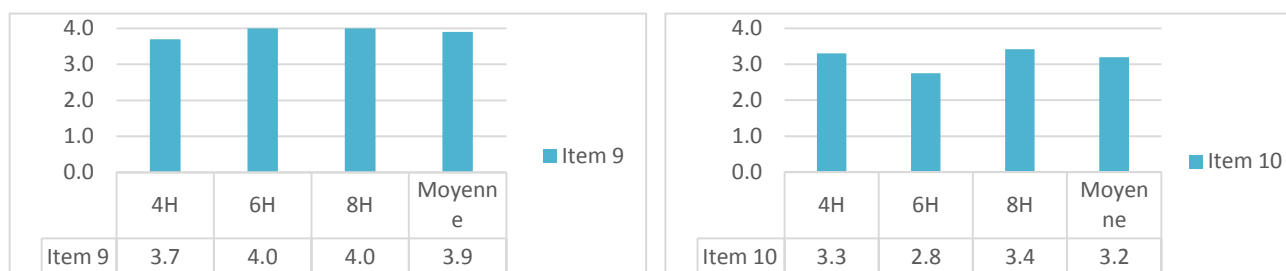


Figure 4 : Évaluation de la gravité des items 9-10 par tous les élèves (4-6-8H)

Ces deux items sont évalués entre grave et très grave avec une moyenne plus élevée pour le premier. Ils s'apparentent tous deux à des jeux de défis du genre « cap' ou pas cap' ».

Pour l'item 9, les élèves de 4H jugent sévèrement la situation parce que le vol est interdit (3,7 de moyenne). Par ailleurs, ils relèvent le fait que forcer quelqu'un à faire quelque chose n'est pas bien. Pour l'item 10, ces mêmes élèves jugent la situation un peu moins grave (3,3 de moyenne), car aucune règle ou loi n'est enfreinte. Toutefois, ils soulignent le fait que forcer quelqu'un à manger quelque chose est méchant. Nous le remarquons lorsque nous demandons à Louis (4H) si Claude a voulu jouer en lui disant cela ou s'il a voulu être méchant. Sa réponse est sans appel :

« Être méchant parce qu'après il ne devrait pas lui faire ça quand même c'est son ami. Les amis ce n'est pas pour faire des menaces. C'est pas ça. »

Ainsi, dans cette situation, Louis suggère que l'intention de Claude était de nuire à Benjamin. Sam (4H) le rejoint dans cette idée en disant :

« C'est pas bien pour celui qui a dit tu es une poule mouillée si tu ne le fais pas. En plus c'est comme si on fait le doigt d'honneur ».

Enfin, Carl (4H) a une réflexion intéressante sur l'âge des enfants dans la situation présentée, il dit ceci :

« Ah si ce serait été un plus grand, ça aurait été plus grave quand même. Parce que si ça aurait été un plus grand là je suis sûr qu'il aurait fait exprès. Nous on ne ferait pas exprès parce qu'on ne saurait pas que ça peut amener jusqu'à la mort sauf qu'un grand il peut très bien savoir. Donc ça pour moi c'est très grave et grave et là si j'étais le maître, là, il resterait tout le temps à l'école pendant toutes les vacances de l'année. Et ça, ce serait vraiment une punition claire. En plus les grands ils savent bien réfléchir puis les petits ils savent moins réfléchir parce qu'ils ont un plus petit cerveau et puis les grands ont un plus grand cerveau. »

Carl nous indique qu'il perçoit une différence de raisonnement et de réflexion entre les grands et les petits. Plus particulièrement il répond à notre questionnement au sujet de l'évolution de l'intention de nuire. Selon lui, plus on grandit plus on est capable de prendre en considération les conséquences négatives dans le cadre de son action. Toutefois, le fait qu'il soit capable de mener cette réflexion nous interroge et nous nous demandons si ce n'est pas une preuve que lui aussi peut mesurer les conséquences. Lorsqu'il dit qu'un petit de son âge ne sait pas que ça peut mener jusqu'à la mort, il montre en fait qu'il connaît très bien les conséquences. Une hypothèse explicative peut être le fait qu'il connaît les conséquences, mais qu'il ne les a pas conscientisées. Si nous analysons sa réponse du point de vue de l'intention de nuire, nous nous apercevons qu'il est capable de la prendre en compte lorsqu'il dit que si ce n'est pas fait exprès c'est moins grave que si c'est fait exprès et donc en connaissance des éventuelles conséquences. Toutefois, il semble encore difficile pour lui de distinguer s'il y a ou non intention de nuire dans cette situation.

Les enfants de 6H condamnent également l'acte de l'item 9 en rappelant qu'il est interdit de voler et que c'est très grave de le faire. Plusieurs d'entre eux expliquent qu'ils appelleraient la police dans cette situation. Nous retrouvons ici le stade de la moralité « préconventionnelle » de Kohlberg dans lequel les enfants cherchent à respecter les règles ainsi que le stade de Piaget dans lequel les règles et les lois sont divines et non transgressables. De plus, ces enfants soulignent le fait que ce n'est pas bien de forcer quelqu'un à faire quelque chose et donc qu'ils donneraient une punition à Antoine. Toutefois, certains pensent qu'André ne doit pas obéir à Antoine et que dans le cas où il le ferait, il recevrait également une punition, mais de taille inférieure à celle de son camarade qui l'a forcé. Concernant l'item 10, ces élèves associent le fait de traiter la personne de poule mouillée au fait de la forcer. Ils puniraient donc tous Claude. En outre, ils pensent beaucoup aux conséquences en évoquant par exemple le fait qu'il aurait pu être allergique. De plus, Tim (6H), dans sa justification, fait une différence de jugement en fonction de l'intention qui se cache derrière :

« Moi je dirai très grave ou un peu grave parce que... très grave si c'est quelque chose qui est empoisonné et un peu grave si c'est juste pour rigoler et si c'est quelque chose qu'il n'aime pas trop... donc voilà, ça dépend ce qu'il lui donne.... S'il lui donne du poison, c'est très grave parce que ça peut le tuer, mais par contre s'il lui donne quelque chose qui est comestible, ce n'est pas trop grave. »

Dans cette réponse, Tim explique que s'il a l'intention de le tuer c'est plus grave que s'il n'a pas l'intention de lui faire mal. Nous constatons qu'il tient compte de l'intention de nuire et qu'il l'a jugé plus grave. Il est donc capable de mener un raisonnement qui distingue homicide volontaire et involontaire. Néanmoins, nous observons également que le « pour rigoler » oriente son jugement du côté moins grave. Pour lui, on ne peut pas avoir une intention de nuire si on veut jouer, les deux ne sont pas compatibles. Ainsi, Tim nous donne son point de vue par rapport à notre question de recherche.

Les élèves de 8H ont la même réaction que ceux de 4H et 6H pour la situation de vol comme le témoigne cette réponse d'Eva (8H):

« Ben oui c'est très grave parce que ce n'est pas bien déjà de voler et ce n'est pas bien de forcer l'autre. »

Ces enfants de 12 ans condamnent donc à la fois le vol qui est interdit et l'acte de forcer quelqu'un. Toutefois, lorsque nous leur demandons s'ils pensent que c'est un jeu ou s'ils pensent qu'Antoine a voulu être méchant avec son ami André, la réflexion est difficile pour eux. Ainsi, ces mots sortent de leur bouche : « Je ne sais pas trop. Je pense que... c'est dur à dire... je ne pense pas que c'était un jeu », « Je pense que pour lui c'était plutôt un jeu, mais pas trop... parce que voler ce n'est pas vraiment un jeu », « Même si ça ne doit pas être vraiment un jeu s'il l'a forcé. » Nous constatons donc qu'ils sont partagés entre l'idée du jeu et l'idée de vouloir nuire.

Grâce à l'analyse des résultats, nous constatons à nouveau un biais dans notre questionnement. En effet, les deux actions ne sont pas interdites de la même manière par la loi. Nous avons donc deux variables pour l'item 9, à savoir l'intention de nuire et l'action de forcer un individu à faire quelque chose. Toutefois, l'idée ici n'est pas de comparer l'item 9 et l'item 10, mais bien d'analyser si les enfants perçoivent une intention nuisible derrière un défi.

Pour l'item 10, les avis sont partagés. Par exemple, pour Aude, cette situation est un accident, car l'enfant qui a forcé ne savait pas que ça allait rendre Benjamin malade. Elle ne relève donc pas d'intention de nuire. Cependant, Toni (8H) perçoit une intention de nuire dans cette situation. Il explique :

« J'ai mis grave et très grave, mais je pense que c'est plus grave que très grave parce que si l'aliment qu'il a mangé ça peut être vraiment dangereux, c'est très grave. Mais je pense qu'à

la base ce n'est pas trop grave vu que... ouais c'est quand même une petite forme de harcèlement parce que tu te sens obligé de faire ça. »

De plus, lorsque nous lui demandons ce que Claude a dans la tête pour faire cela il nous répond qu'il veut certainement tester son pouvoir ou que c'est peut-être un jeu. Lisa et Fred (8H) quant à eux, penchent d'avantage pour l'idée du jeu en disant :

« Pour celui qui a forcé c'était peut-être comme un jeu pour voir si... comme un peu cap' ou pas cap' » et « Ça peut être juste grave, car ça peut être juste un jeu du genre cap' ou pas cap'. »

Nous poursuivons ensuite la discussion sur le jeu « cap' ou pas cap' » et questionnons les enfants sur ces pratiques. Au début, Fred dit que dans cette situation, Benjamin n'avait qu'à dire qu'il n'était pas cap. Puis, après questionnement et réflexion, il avoue que ce n'est pas toujours facile de dire « *Je ne suis pas cap'* ». Ces camarades sont du même avis et évoquent le fait qu'il y a souvent un leader qui pousse et que ce n'est pas aisé de refuser quand tout le monde dit « *Vas-y, fais-le !* ». Nous pouvons faire ici deux liens avec le cadre théorique de ce travail. Premièrement, nous retrouvons la pression du groupe évoquée par Delalande (2003) dans les situations de jeu. De même, nous observons que ces élèves se trouvent dans une moralité « conventionnelle » selon Kohlberg (1963, 1969, 1990). En effet, dans le stade 3, l'enfant cherche à satisfaire les attentes du groupe proche dont font partie ses amis et camarades.

6.3.2. Items 11-12 : Jeux d'agression

Les items 11 et 12 peuvent être comparés pour observer la perception de l'intention de nuire ou non dans une situation de jeu, car ils traitent du même acte, celui de casser un bras, mais la première fois sans faire exprès et la deuxième avec intention. À noter également que l'item 12 comprend une situation de jeu d'agression de type non contraint. En effet, tous les joueurs participent de leur plein gré. Ce qui ne sera pas le cas de l'item 13.

11 : François et ses copains jouent à la bagarre. Par accident, François casse le bras de Jean.

12 : Bernard et ses copains jouent à la bagarre. Le premier qui casse le bras de son camarade a gagné. Bernard casse le bras de Jacques.

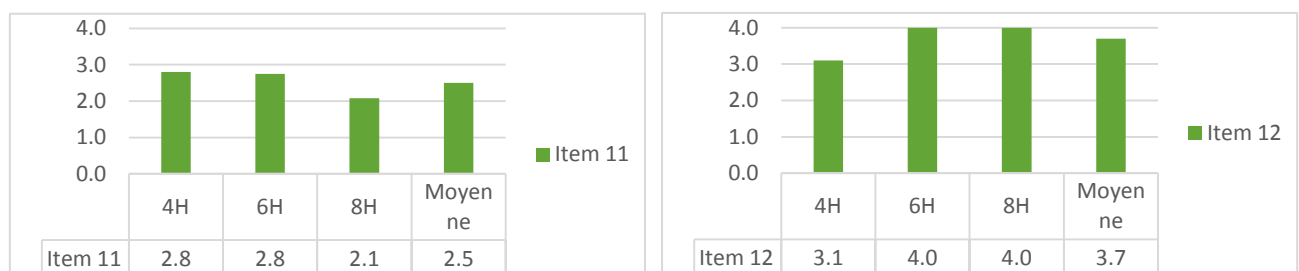


Figure 5 : Évaluation de la gravité des items 11-12 par tous les élèves (4-6-8H)

Les graphiques mettent en évidence une nette différence de jugement entre les deux situations au niveau de la moyenne générale. La situation de jeux dangereux obtenant une gravité supérieure à la situation de l'accident. Toutefois, lorsque nous observons de plus près ces résultats nous constatons à nouveau une différence selon les âges avec un écart de plus en plus important entre les deux items au fur et à mesure de l'augmentation de l'âge des enfants.

Les justifications apportées par les enfants de 4H mettent en évidence le fait qu'ils jugent à nouveau la situation en accordant une grande importance aux conséquences. En effet, leur première réaction est que la situation est très grave parce qu'il s'est cassé le bras. Ils désirent également punir l'auteur de cet acte. Néanmoins, ils reconnaissent tous que c'est un accident et que François n'a pas fait exprès. Les paroles d'Emma (4H) résumant bien la pensée de tous, partagée entre gravité des conséquences et non-intention de l'auteur :

« Moi j'ai mis très grave pour celui qui s'est cassé le bras. Puis un peu grave parce que l'autre il n'a pas fait exprès, il ne savait pas que ça allait se passer. Il croyait que c'était tout bon, ils n'allaient pas se faire du mal. »

Dans l'item 12, ces élèves sont capables de percevoir la différence avec l'item 11 et de relever l'intention de nuire. Pour eux, Bernard savait que ça pouvait faire mal de casser un bras et il l'a quand même fait. D'ailleurs, ils considèrent tous que ce n'est pas un jeu à faire et ont de la peine à considérer cette pratique comme telle. Carl (4H) affirme même :

« Moi j'ai mis très grave et grave puisse qu'en plus il savait que cela pouvait faire mal. Donc grave pour celui qui a cassé et grave pour celui qui a proposé le jeu. »

Lorsque nous leur demandons s'ils pensent que Bernard a voulu faire mal en cassant le bras ou voulait simplement gagner le jeu, les réponses sont diverses. Alors que pour Emma il s'agit des deux, pour Anne, Bernard voulait faire mal. Sam (4H), quant à lui, est partagé entre le fait de gagner le jeu et le fait de faire mal, ainsi il explique :

« Moi j'ai mis pas grave parce que si c'est le but du jeu, il peut gagner. Et j'ai mis très grave parce qu'il peut finir à l'hôpital puis il peut mourir sinon. »

Au niveau de l'intention de nuire, nous constatons que les élèves sont encore très perturbés par la notion de jeu avec laquelle une volonté maline est difficilement conciliable de leur point de vue.

Les élèves de 6H, concernant l'item 11, considèrent la situation comme grave, car la conséquence est importante. En effet, tous mentionnent le fait que c'est grave d'une part de jouer à la bagarre, mais surtout de casser un bras. Tous sont toutefois capables de dire que François n'a pas fait exprès et n'avait donc pas l'intention de nuire à Jean. De plus, ils ont tendance à vouloir punir François pour son acte, bien que ce soit un accident. Ils proposent de lui donner une fiche de réflexion sur les motifs qui l'ont poussé à jouer à la bagarre. Cette punition, ayant un rapport entre la sanction et l'acte, relève de la sanction par réciprocité selon Piaget (1932).

Concernant l'item 12, les élèves de 6H jugent la situation très grave. Selon eux, ce n'est pas un jeu que de chercher à casser le bras d'un camarade. Ils ont de la peine à concevoir cette pratique comme un jeu et la condamnent fortement. À l'exception d'Alex qui ne donnerait pas de punition à l'élève au bras cassé, les autres dispenseraient une punition à tous les élèves participant à ce jeu. De plus, ils évoquent à nouveau les éventuelles conséquences que peut provoquer ce jeu tel que la sanction pour le gagnant et les frais d'hôpital pour le perdant. Les propos de Stan (6H) synthétisent bien tous ces éléments :

« Moi je mets très grave parce que déjà il ne faut pas jouer à des jeux de bagarre comme avant et puis le gagnant, comme Alex il a dit, c'est quoi... il gagne quoi, il gagne une punition de l'école et une punition de ses parents... et puis celui qui a le bras cassé il devra aussi payer les frais d'hôpital. Donc c'est grave, très grave. »

Néanmoins, nous constatons à nouveau que les élèves ne perçoivent pas d'intention de nuire derrière cet acte. Ils restent focalisés sur les conséquences et la gravité du jeu.

Les élèves de 8H, quant à eux, remarquent beaucoup plus nettement la différence entre les deux situations. Ils sont tous d'accord pour dire que la première est un accident, que François n'a pas fait exprès et que c'est des choses qui arrivent. Toni (8H) précise d'ailleurs :

« Ce n'est pas dans l'intention de lui casser le bras, c'est de jouer et puis peut-être qu'il casse le bras... »

Ils sont donc conscients qu'il n'y a pas d'intention de nuire dans cette situation. Toutefois, ils prêtent une attention particulière aux conséquences en soulignant le fait qu'un bras cassé peut avoir un certain coût. Par exemple, Aude (8H) nous dit :

« Moi j'ai aussi mis un peu grave parce que c'est un accident, mais il doit quand même aller au médecin, mettre un plâtre donc ça coûte quand même cher et puis des fois ça coûte cher s'il doit rester un moment à l'hôpital. »

Pour l'item 12, ces élèves sont unanimes sur le fait que la situation est très grave. Ils considèrent que le jeu qui leur est présenté n'en est pas un. Ainsi, ils disent ceci à propos du jeu : *« Ce n'est pas un vrai jeu... »*, *« ce n'est vraiment pas intelligent »*, *« celui qui a inventé ce jeu doit être vraiment bizarre »*, etc. Ils n'ont en aucun cas l'envie de participer à ce jeu comme le dit Toni (8H) :

« Parce que je ne sais pas, c'est un jeu où tu prends le risque de te faire casser un bras... Je ne sais pas, la mentalité de se dire : ah ouais je vais gagner le jeu alors je vais lui casser le bras... »

Cependant, ils ne mentionnent pas d'intention de nuire de la part des participants. Ils restent bloqués au fait que, pour eux, ce jeu n'en est pas vraiment un. Nous pouvons faire le lien avec notre cadre théorique et les propos de Mudry (2015) qui affirme que les enfants pratiquant les jeux dangereux n'ont aucune conscience du danger. Dans le cas présent, les enfants interrogés ont de la peine à concevoir l'item 12 comme jeu, car, justement, ils ont connaissance des conséquences et vu de l'extérieur, cette pratique est davantage envisagée comme conduite dangereuse que comme jeu. Toutefois, l'item 12 peut être considéré comme jeux dangereux, car il fait partie des jeux d'agression dits « intentionnels ». Les participants sont donc au courant des conséquences qu'ils encourent et leur participation est volontaire. Dans ce sens, l'item 12 se rapproche très fortement du jeu de la cannette ou du petit pont massacreur.

6.3.3. Item 13 : Jeu d'agression

L'item 13 porte également sur un jeu dangereux de type agression. Cependant, contrairement à l'item 12, cette situation relève d'un jeu d'agression contraint. Entendons par là que la ou les victimes du jeu n'y participent pas de leur plein gré. Voici la situation telle qu'elle était présentée aux enfants ainsi que ses résultats.

13 : André et ses copains décident qu'aujourd'hui, celui qui aura le plus de rouge sur ses habits sera tapé. Ils disent que c'est pour jouer.

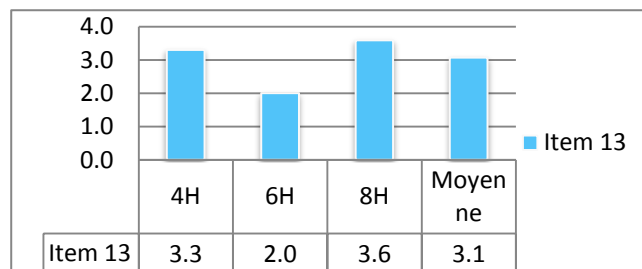


Figure 5 : Évaluation de la gravité de l'item 13 par tous les élèves (4-6-8H)

Cette situation est jugée de manière assez élevée sur l'échelle de gravité avec une moyenne de 3,3. Toutefois, nous observons que les 6H se distinguent significativement des autres groupes avec une moyenne sensiblement plus basse. Les justifications apportées par les élèves sont susceptibles de nous donner des éléments de réponses.

Les élèves de 4H désapprouvent totalement ce jeu en disant que c'est un jeu que les enfants ne devraient pas faire même si c'est pour s'amuser ou rigoler. Comme lors des situations précédentes, ils indiquent les possibles conséquences de ce jeu et en font un argument de poids pour le qualifier de grave. Par exemple les propos de Sam (4H) illustrent cela :

« Moi j'ai mis un peu grave et grave parce que s'ils tabassent il peut avoir mal ou s'ils tabassent il peut aussi finir à l'hôpital, avoir un doigt coupé. »

Par ailleurs, lorsque nous demandons si dans ce cas, les enfants ont envie de faire mal ou simplement de jouer, ils répondent unanimement qu'ils souhaitent faire mal. Nous pouvons donc affirmer que dans cette situation, les élèves de 4H perçoivent une intention de nuire.

Quant aux élèves de 6H, ils sont davantage perturbés par la situation et ont de la peine à se positionner entre le caractère très dangereux de l'acte et le fait que c'est un jeu. Tim (6H) résume bien ce dilemme en disant :

« Pour moi c'est un peu grave et grave. Un peu grave parce que c'est pour un jeu, mais grave parce que quand même ils sont plusieurs à taper une personne et c'est pas sympa pour celui qui se fait taper. Et c'est grave de taper quelqu'un, alors voilà. »

Dans les justifications, nous retrouvons le fait de transgresser une règle ainsi que les éventuelles conséquences physiques que peut subir la victime. De plus, en disant « ce n'est pas sympa », Tim évoque une intention maline par la négative.

Enfin, les élèves de 8H considèrent que la situation est grave et que ce jeu n'en est pas vraiment un ou du moins qu'il n'est pas un jeu à faire. Toni dit d'ailleurs : « *C'est un jeu étrange* ». Plusieurs soulignent encore que ce jeu peut créer des blessures physiques pour la victime. Lorsque nous leur demandons si les participants ont envie d'être méchants ou de jouer, les réponses sont diverses, mais penchent davantage sur l'aspect du jeu. Les réponses obtenues sont de ce type :

« Euh... à mon avis, moi je dirai plus jouer, mais aussi un petit peut être méchant » ou encore « De leur côté je pense qu'eux ils ont envie de jouer, mais... je ne sais pas jouer à taper quelqu'un. »

Cela nous permet de constater encore une fois que les enfants ont de la peine à cerner une intention de nuire lorsqu'il s'agit d'un jeu.

6.3.4. Synthèse intermédiaire

Pour résumer, ces situations de jeux dangereux obtiennent toutes une moyenne relativement élevée sur l'échelle de gravité avec un nombre entre 3 et 4 pour chacune. Cette évaluation est due en majeure partie au caractère dangereux de la situation et aux conséquences qui peuvent en découler. Au niveau de l'intention de nuire, nous constatons qu'elle est d'une part très peu évaluée par les enfants et d'autre part que lorsqu'elle l'est, son évaluation est très périlleuse. En effet, les enfants sont bloqués par le fait que ce soit des situations de jeu. Pour eux on ne peut pas vouloir jouer et faire mal en même temps. Ces deux éléments semblent difficilement compatibles. Souvent les élèves relèvent l'infraction d'une règle, mais pas l'intention de nuire que peut ressentir l'agresseur. Relevons enfin que dans la situation de jeu contraint, l'intention nuisible est

tout de même un peu plus évoquée par les élèves que pour les items de jeux intentionnels.

6.4. Questions ouvertes sur les jeux dangereux

À la fin de l'entretien, nous avons posé deux questions ouvertes aux enfants à propos des jeux dangereux. Ils étaient libres d'y répondre ou pas. Les deux questions étaient les suivantes : *est-ce que vous connaissez des jeux qui sont très dangereux ? Est-ce que vous avez déjà été forcés de jouer à un jeu alors que vous ne vouliez pas le faire ?* Voici une synthèse des réponses obtenues pour chaque groupe.

Les élèves de 4H répondent principalement que le jeu dangereux qu'ils connaissent est la bagarre. Ils décrivent plusieurs formes de ce jeu telle la castagne qui consiste à frapper dans l'épaule le plus fort possible pour obtenir une récompense, ou la baston qui est la bagarre, mais seulement avec les poings. Sam évoque également un jeu qui consiste à aller sur la route ou à pousser un copain sur la route juste avant qu'une voiture arrive. Ce jeu peut s'apparenter à des jeux de défi, présentés dans le cadre conceptuel, tel que le jeu consistant à traverser les voies de chemin de fer avant que le train arrive. Relevons également que ces élèves sont tout à fait conscients de la dangerosité de ces jeux et disent, pour la plupart, ne pas les aimer et ne pas y participer. Concernant la deuxième question, seul un élève souligne qu'il a déjà été contraint à jouer à la bagarre alors qu'il ne souhaitait pas le faire. Il explique cependant que malgré la contrainte, il n'a pas cédé et n'a pas joué. Par ailleurs, un autre élève avoue forcer sa sœur à jouer à se pousser sur des tapis. Ces réponses sont à la fois rassurantes et inquiétantes. En effet, alors que les élèves semblent très peu contraints à participer à des jeux, lorsqu'ils le sont, nous constatons que c'est pour des jeux de bagarre et donc des jeux à caractère dangereux.

Les 6H suggèrent également en majorité les jeux de bagarre comme pratiques dangereuses. À nouveau, ces jeux se déclinent sous plusieurs formes avec plusieurs noms « baston », « boxe », « bagarre », « je t'attrape je te mets par terre », etc. Un élève souligne que le hockey sur glace est, selon lui, également un jeu dangereux, car « *C'est un sport de baston* », dit-il. Enfin, un élève annonce le saut d'un avion sans parachute comme jeu dangereux. Nous lui demandons si c'est un jeu et un autre élève répond que certaines personnes prennent cela pour un jeu. D'un point de vue théorique, ce jeu peut s'apparenter à un jeu de défi. Pour la deuxième question, tous les élèves disent avoir été forcés au moins une fois à jouer à un jeu. Alors que trois élèves expliquent avoir été forcés à des jeux sans danger comme « le loup », « cache-cache » ou « un, deux, trois, soleil », d'autres affirment avoir été forcés à jouer à la boxe ou à la bagarre. Alex explique même que deux personnes l'ont forcé à taper son frère. Pour ces trois dernières contraintes à un jeu d'agression, les élèves affirment n'avoir pas cédé et ne pas y avoir participé. Nous pouvons nous demander si cette dernière réponse n'était pas biaisée et que les enfants n'ont pas osé le dire par fierté devant le groupe.

Les 8H quant à eux, évoquent de réelles pratiques dangereuses telles qu'elles sont présentées dans le cadre théorique de ce travail. Ainsi par exemple Aude explique un jeu où les élèves doivent s'attraper, se taper et se mettre en prison. Ce jeu est, selon le cadre théorique, un jeu d'agression. Elle souligne que les élèves de 5H jouent à ce jeu. Lorsque nous lui demandons s'ils leur disent que c'est un jeu dangereux, les élèves répondent que ce n'est pas si grave parce qu'ils ne cassent pas des jambes... Fred (8H), explique la pratique dangereuse suivante :

« Moi aussi j'ai vu il y a un jeune homme il est mort attaché avec un vélo, il s'est noyé dans un lac. »

Puis il ajoute que ce serait à cause d'un défi facebook. En effet, en août 2014, un jeune homme de 19 ans s'est noyé dans le Morbihan en Bretagne en se jetant à l'eau avec son vélo dans le cadre du défi facebook « à l'eau ou au resto ». Les participants à ce défi se jettent dans l'eau glacée et partagent ensuite leur vidéo sur les réseaux sociaux en nommant trois personnes qui doivent faire de même dans les 48h. Si le défi n'est pas relevé, la personne nommée doit payer un repas au restaurant à son ami qui l'a désigné (Metronews, 2014).

Lorsque nous demandons à Fred où il a entendu cette information, il nous répond qu'il a vu cela à la télévision. Lisa (8H) explique également un autre jeu de défi qui consiste à rester le plus longtemps possible sur une jambe, ce qui a coûté une blessure à sa cousine qui y a participé. Les jeux de non-oxygénation sont également expliqués par deux élèves de manière précise. Ainsi ces paroles sont prononcées :

« Je ne sais pas trop comment ça s'appelle, mais je sais qu'il y a un jeu où tu dois prendre une corde et tirer jusqu'à ce que tu viennes le plus rouge possible. »

« Et puis il y a aussi le jeu où ils doivent s'attacher le foulard très fort [...] jusqu'à ce qu'ils tombent dans les pommes et puis après le foulard il va se détacher, mais il y a beaucoup de jeunes qui sont morts parce que le foulard il ne s'est pas détaché donc ils sont morts étouffés. »

Lorsque les deux élèves expliquent ce jeu, les autres acquiescent, nous constatons que tous sont au courant de cette pratique. De plus Léon (8H) mentionne également un deuxième jeu de non-oxygénation qu'il a vu pratiqué près de chez lui :

« Sinon je sais aussi il y a un jeu où tu te mets assez longtemps en bas et tu te relèves d'un coup. Du coup tu as tout le sang qui monte d'un coup dans la tête et puis tu t'évanouis. »

Lorsque nous demandons aux élèves s'ils pratiquent ces jeux, ils répondent négativement et expliquent que c'est en général les grands qui sont impliqués.

Les paroles de ces enfants de 8H nous interpellent, car elles montrent bien que non seulement ces pratiques dangereuses sont connues, mais également pratiquées. Alors qu'une forme de jeu d'agression semble être exercée par des élèves plus petits, des jeux de non-oxygénation sont effectués par des élèves de 11 selon leurs dires.

À la question concernant la contrainte de participer à un jeu, les élèves parlent à nouveau du jeu « cap' ou pas cap' ». Au début, les avis sont partagés, alors que certains disent qu'ils ne sont pas vraiment contraints d'y participer parce que quand c'est un cap' trop gros, ils arrêtent, d'autres réagissent et disent que ce n'est pas chose aisée de refuser un « cap' » quand tout le monde pousse. Nous leur demandons alors s'ils considèrent que « cap' ou pas cap' » est un jeu dangereux. Certains répondent : « ça dépend le cap'... » et Léon (8H) ajoute :

« Si tu sais dire que tu n'es pas cap' ce n'est pas dangereux parce que... »

Mais Toni (8H) le coupe et explique :

« Ouais, mais après en même temps c'est aussi un peu le but du jeu d'aller le plus loin possible donc tu as plus de peine à dire que tu ne veux pas que si tu es en dehors du jeu. »

Tous approuvent et ils en arrivent à la conclusion que ce jeu peut être dangereux suivant avec qui il est pratiqué. Comme l'explique Lisa (8H), plus l'on joue avec des grands, plus les « caps' » sont difficiles et dangereux :

« Et des fois ils veulent jouer à cap' ou pas cap' et ils veulent faire des trucs que toi tu ne veux vraiment pas faire parce qu'ils sont plus grands donc euh... il peut y avoir des trucs dangereux genre euh des fois, s'ils sont à côté d'une rivière, traverser la rivière... Eux des

fois euh... eux ils ont peut-être la force dans les jambes parce qu'ils sont plus grands, mais toi si tu dois faire ça ben c'est dangereux quoi... »

Cette dernière phrase nous interpelle. Lisa semble affirmer que traverser la rivière est dangereux pour des petits, mais pas pour des grands. Cependant, cette pratique nous paraît dangereuse à tous les âges.

Ces derniers éléments nous montrent que le « cap' ou pas cap' », considéré comme pratique dangereuse selon la recherche réalisée sur le sujet, est non seulement bien connu de ces élèves, mais également pratiqué sans tabou. Nous constatons également que ces enfants ont du mal à reconnaître le caractère dangereux de ce jeu.

6.5. Comparaisons

D'une manière générale, voici les graphiques qui mesurent la différence de gravité évaluée par les élèves en fonction des situations avec ou sans intention de nuire selon le cadre théorique.

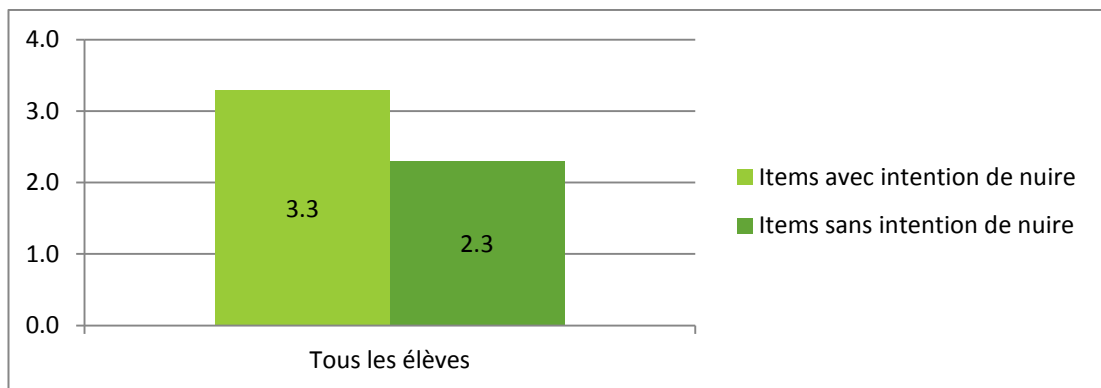


Figure 6 : Comparaison des moyennes attribuées par tous les élèves (aux items avec ou sans intention de nuire)

Ce premier diagramme nous indique que les items avec intention de nuire sont, en moyenne, évalués plus graves que ceux sans intention de nuire. Toutefois, nous avons observé plus haut que les justifications de jugement apportées par les élèves ne relèvent pas toujours de l'intention de nuire, mais sont souvent motivées par les conséquences de la situation ou les risques de punition.

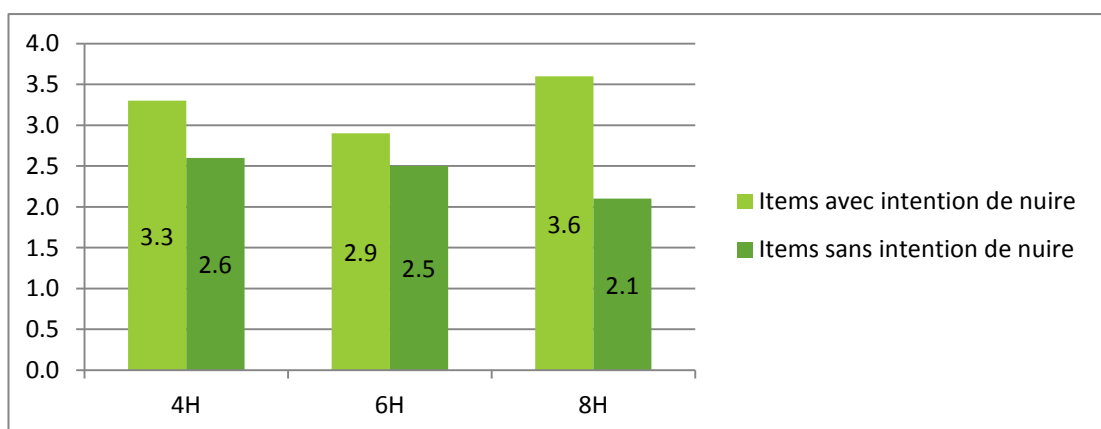


Figure 7 : Comparaison des moyennes attribuées par les élèves (aux items avec ou sans intention de nuire) selon les âges

Ce deuxième diagramme nous indique plus précisément les évaluations des items avec intention de nuire par rapport à ceux sans intention en fonction de l'âge des enfants interrogés. Nous remarquons que les 4H et 6H ont une faible différence de gravité entre les deux moyennes avec respectivement des écarts de 0,7 et 0,4. En revanche, les 8H ont un écart de 1,5 ce qui prouve qu'ils ont une meilleure compréhension de cette intention de nuire.

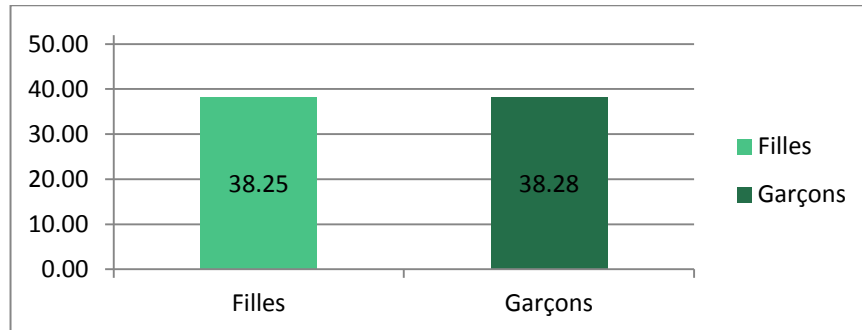


Figure 8 : Comparaison des profils des élèves selon le sexe

Avec ce diagramme, nous observons qu'il n'y a pas de différence entre les sexes. En effet, les garçons et les filles évaluent une situation de la même manière. La différence se trouve davantage au niveau des âges comme le montre le tableau ci-dessous.

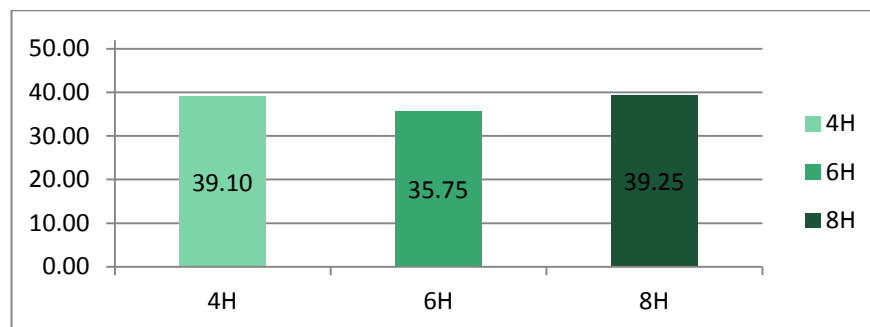


Figure 9 : Comparaison des profils des élèves selon l'âge

Ces résultats nous indiquent une différence de jugement de la situation selon l'âge des enfants. Nous observons que les élèves de 4H sont très proches de ceux de 8H. Quant aux 6H, ils ont un profil différent. Toutefois, nous avons constaté plus haut que les principales différences entre les âges sont observées dans les justifications énoncées par les élèves. Nous avons ainsi remarqué que les 4H ont des arguments sensiblement différents des 8H bien qu'ils soient très proches dans les moyennes purement statistiques.

7. Synthèse des résultats

Dans le but de synthétiser les résultats de l'analyse détaillée ci-dessus et de répondre à notre questionnement, ce chapitre présente un récapitulatif des principaux constats de notre enquête ainsi qu'une mise en lien avec le cadre théorique de cette recherche. Cette synthèse nous permettra également d'apporter une réponse à notre question de recherche qui, rappelons-le, était la suivante : « **Dans quelle mesure, des enfants de 8-12 ans perçoivent-ils une intention de nuire dans une situation de jeu dit dangereux, de la part de l'investigateur/trice du jeu envers la ou les victimes ?** »

7.1. Situation sans lien avec le harcèlement

Tout d'abord, nous observons que dans les situations qualifiées « d'ordinaire », les enfants perçoivent très bien l'intention de nuire qui motive un acte. Ces résultats contredisent certains éléments de notre cadre conceptuel qui soutenait le contraire. C'est le cas par exemple de la justice qui considère qu'en dessous de 10 ans un enfant ne ressent pas d'intention de nuire et n'est donc pas responsable pénalement. Cela confirme les propos de Schäfer (2015) qui affirme qu'un enfant de 4-5 ans peut déjà ressentir une réelle intention de nuire dans un comportement dangereux.

7.2. Situation de harcèlement

Dans les situations de harcèlement, nous constatons que l'évaluation de l'intention de nuire devient plus périlleuse pour les élèves de 4H et 6H. En effet, nous constatons avec les éléments de justifications que ces élèves font encore preuve de réalisme moral, selon Piaget (1932) en accordant une grande importance aux conséquences plutôt qu'à l'intention qui se cache derrière l'acte.

De même, si nous prenons le point de vue de Kohlberg (1963, 1969, 1990), alors que d'après leur âge, ils devraient agir selon une moralité « conventionnelle », ces enfants de 8-10 ans se trouvent la plupart du temps dans une moralité « préconventionnelle » puisqu'ils cherchent à éviter la punition ou à obtenir une récompense pour bonne conduite. Les justifications apportées nous confirment cela puisque les enfants jugent souvent un comportement en fonction de la punition encourue. Nous pouvons donc dire que ces enfants sont conscients de l'infraction d'une règle, mais qu'ils ont de la peine à conscientiser le fait que cette infraction relève d'une intention de nuire.

Les 8H, quant à eux, sont plus à même de déceler l'intention de nuire présente dans une situation de harcèlement et de relever la situation comme telle. Ils sont dans le stade de la moralité autonome selon Piaget (1932). Ainsi, ils tiennent compte des considérations subjectives pour juger un acte. De même, ils sont également dans le stade que présente Kohlberg (1963, 1969, 1990) pour les enfants de leur âge, à savoir celui de la moralité « conventionnelle ». Dans cette moralité, les individus cherchent à satisfaire les attentes du groupe. Les enfants de 8H prouvent bien cela lorsqu'ils parlent du jeu « cap' ou pas cap' » et de la difficulté de refuser lorsque le groupe pousse à effectuer le défi. Nous retrouvons là la pression du groupe telle qu'elle est décrite par Delalande (2003). De même d'autres caractéristiques relevées par cette auteure telles que le rôle des leaders qui poussent à participer au jeu ou encore la reconnaissance sociale que nous apporte la participation sont identifiables dans les propos des enfants.

7.3. Situation de jeux dangereux

Pour les items relevant des jeux dangereux, l'analyse des résultats nous montre que les enfants ont de la difficulté à percevoir une intention de nuire. Autant les élèves de 4H que ceux de 8H, ils sont perturbés par le mot « jeu » et ont de la peine à concevoir que l'on ait envie de faire mal tout en jouant. Les élèves relèvent d'ailleurs souvent que la situation « n'est pas un jeu ».

Lorsque nous leur demandons s'ils connaissent des jeux dangereux, tous soulignent la bagarre et un ou l'autre jeu de défi. Seuls les 8H mentionnent des jeux de non-oxygénation et leurs propos indiquent qu'ils sont parfaitement au courant de ces pratiques. Ils affirment même connaître des enfants, plus âgés, qui effectuent ces jeux. De plus, lorsque nous interrogeons les enfants sur d'éventuelles contraintes de participation à un jeu, nous constatons qu'à tous les âges, plusieurs élèves ont déjà été forcés à jouer à des jeux de violence.

Au niveau de l'intention de nuire, nous remarquons que les enfants ne semblent pas la relever dans les jeux dangereux. À nouveau, le « jeu » semble réduire voire faire disparaître cette intention. Ces propos rejoignent ce que dit Mudry (2015), à savoir que les enfants ont certainement une intention lorsqu'ils pratiquent ces jeux, mais qu'elle n'est pas de nuire.

7.4. Conclusions

De manière générale, nous observons que les élèves de 4H ont tendance à opter pour une justice rétributive et des sanctions expiatoires (Piaget, 1932), comme c'est le cas par exemple lorsque Carl (4H) propose de punir l'élève en lui imposant de venir à l'école durant toutes les vacances de l'année scolaire. En revanche, les 6H prônent tantôt une justice rétributive et tantôt une justice distributive avec des sanctions par réciprocité comme c'est le cas lorsqu'ils proposent de punir l'élève en lui donnant une fiche de réflexion. Les élèves de 8H quant à eux optent davantage pour une justice distributive.

De plus, alors que les données purement statistiques nous montrent que les élèves perçoivent l'intention de nuire dans une situation, les éléments de justification nous indiquent que leur jugement ne se base pas toujours sur l'intention, mais se rapporte davantage aux respects des règles et des bonnes conduites, du moins pour les situations de harcèlement et de jeux dangereux. En effet, les items concernant le harcèlement et les jeux dangereux ont posé plus de problèmes aux enfants quant à leur évaluation. Nous avons constaté qu'à chaque fois que les auteurs disaient « c'est pour jouer », les enfants, et surtout les 4H et 6H, ont été troublés par cela et avaient de la peine à définir si oui ou non l'auteur voulait faire mal.

Ainsi, les enfants oscillent entre réalisme moral et moralité autonome selon Piaget (1932), se trouvant tantôt dans un stade de développement et tantôt dans un autre. Tout dépend en fait de la situation. L'analyse des résultats nous permet de dire que pour des situations ordinaires, les enfants sont dans une moralité autonome tandis que lorsqu'il s'agit de situation de harcèlement et/ou de jeu dangereux, tous n'ont pas encore atteint ce stade de raisonnement.

À la suite de notre analyse, nous pouvons conclure qu'il y a une évolution dans le jugement moral des enfants telle qu'elle est décrite par Piaget (1932) et Kohlberg (1963, 1969, 1990). Toutefois, ces stades ne sont pas définis dans le temps. En effet, pour certaines situations, il est possible que les enfants redescendent dans le stade précédant. Kohlberg précise d'ailleurs que ces stades ne sont pas stables et qu'il peut y avoir des

variations intra et interindividuelles selon les situations. Nous retrouvons exactement cela dans notre recherche.

Concernant l'intention de nuire, notre recherche montre qu'il est difficile pour un enfant de 8-12 ans de l'identifier dans une situation de jeu. Bien que les enfants de 12 ans semblent davantage percevoir cette intention en ayant des raisonnements plus approfondis et basés sur d'autres éléments que leurs camarades plus jeunes, cette identification de l'intention de nuire reste périlleuse lorsqu'il s'agit d'un jeu. Le fait est que le caractère ludique de la situation ne semble pas compatible avec l'envie de blesser une personne. Postulant, en même temps que notre question de recherche, que si un enfant de 8-12 ans peut déceler une intention de nuire c'est certainement qu'il peut la ressentir, nous pouvons conclure que s'il ne la perçoit pas c'est sans doute parce qu'il ne la ressent pas.

Ainsi, nous sommes en mesure de nuancer le cadre théorique de cette recherche qui mentionne que juridiquement et psychologiquement un enfant de moins de 10-12 ans ne peut pas ressentir une intention de nuire. Nous précisons en effet qu'un enfant de 8-12 ans peut identifier une intention de nuire dans une situation dite « ordinaire » ainsi que dans une situation de harcèlement. Toutefois, lorsqu'il s'agit de jeu, l'enfant n'a pas la volonté de faire mal ou de nuire à son camarade. Ainsi, admettant que le fait d'identifier une intention de nuire indique une possible intention réelle en situation vécue, nous rejoignons les propos de Schäfer (2015) qui affirme qu'un enfant peut avoir une intention de nuire dans un comportement dangereux, mais pas dans un jeu. En effet, nous constatons que, bien souvent, l'enfant est conscient d'enfreindre une règle, car il sait que le jeu est dangereux et interdit, en témoigne le fait que les participants ont tendance à se cacher du regard des adultes pour effectuer ces pratiques. Néanmoins, il est probable que l'enfant ne soit pas conscient de nuire à son camarade et n'ait d'ailleurs pas envie de le faire.

Cette recherche nous montre donc qu'au niveau du harcèlement, le critère de l'intention de nuire est flou et par conséquent problématique à évaluer. De plus, il semble difficile à estimer puisqu'il est subjectif contrairement aux deux autres critères, soit la relation asymétrique et la répétitivité des faits, qui sont objectifs et facilement observables. Dès lors, considérer l'intention de nuire comme critère pour qualifier une situation de harcèlement paraît difficile et peu fiable. D'ailleurs, au cours de notre enquête, le site du ministère de l'Éducation nationale français a changé ce critère sur son site et l'a remplacé par un autre critère plus observable et moins subjectif. Il s'agit maintenant de *l'isolement de la victime*. Cet élément rejoint les résultats de notre recherche en illustrant que le critère de l'intention de nuire était imprécis et peu efficient.

8. Conclusion

8.1. Distance critique

Pour cette dernière partie du travail, nous allons apporter un regard critique sur notre dispositif d'enquête et ainsi faire part des limites de notre recherche.

Premièrement, lors de la phase exploratoire, nous avons eu de la difficulté à déterminer clairement le concept d'intention de nuire. En effet, il n'existe actuellement pas de réelles données sur cet objet qui reste finalement une notion difficilement mesurable, car subjective. Il était donc complexe de cibler de manière précise les indicateurs de l'intention de nuire. De plus, n'ayant pas la possibilité de mesurer l'intention nuisible des individus, nous avons décidé d'évaluer son identification en posant l'hypothèse que si un enfant est capable de la percevoir c'est certainement qu'il peut la ressentir, du moins en partie. Cela constitue une des limites de la recherche, car nous nous basons sur une hypothèse théorique et non sur des mesures concrètes. Toutefois, nous pensons que notre cadre conceptuel est complet et expose de manière détaillée l'état des connaissances actuelles relatif à notre thème.

Concernant la méthode d'investigation que nous avons utilisée pour notre recherche, nous pensons qu'elle est adaptée à la fois à l'objet de la recherche et à l'échantillon. En effet, les échanges entre les élèves ont été riches et ont permis de rendre l'analyse des données plus fine. Néanmoins, quelques limites sont apparues. Premièrement, il est difficile d'analyser clairement les justifications apportées pour chaque question par les élèves. En effet, il est ardu de codifier ces énoncés. Avec le recul, nous pensons qu'une possibilité est peut-être de les codifier en fonction des stades du jugement moral de Piaget (1932) et de Kohlberg (1963, 1969, 1990). De plus, comme mentionné dans le chapitre concernant la méthode, le groupe possède également ses limites. Dans notre cas, nous ne pensons pas qu'il a pu créer des blocages au point que certains élèves n'osent pas s'exprimer, ce n'est en tout cas pas le sentiment que nous avons eu lors des entretiens et cette problématique ne transparait pas dans les données. Il est toutefois possible que pour certaines questions, la présence de camarades ait pu légèrement biaiser la réponse de l'un ou l'autre des élèves. Par exemple, lorsque certains enfants affirment ne jamais avoir cédé à une contrainte de participation à un jeu, nous pouvons nous demander s'ils n'osent simplement pas le dire par fierté devant le groupe ou encore par honte ou gêne. Après réflexion, nous pensons que cela laisse transparaitre certains mécanismes d'influence propres au groupe et qui se retraduisent sans doute dans certains jeux dangereux.

L'échantillon choisi pour notre recherche présente également une limite. Constitué d'un groupe d'enfants par tranche d'âge, il n'est pas représentatif sur un plan quantitatif. Ainsi, il est difficile de généraliser les résultats de notre recherche à l'ensemble des enfants. Il aurait été plus significatif de prendre plusieurs groupes par âge afin d'avoir une base de comparaison plus stable. Une idée aurait été de prendre un groupe pour chaque âge dans les trois établissements. Ainsi, une comparaison entre les établissements aurait également pu être effectuée et certains biais liés au lieu d'habitation auraient pu être évités. Néanmoins, la diversité des données illustre bien la complexité de la problématique et cette donnée qualitative est tout à fait représentative de la réalité du terrain.

Le guide d'entretien quant à lui comportait deux biais. Comme mentionné lors de l'analyse, nous avons des items avec plus d'une variable. Premièrement, les items 7-8 comportaient une variable sur la gradation de l'insulte ainsi qu'une variable sur l'intention de nuire. Ensuite, pour les items 9-10 qui portaient sur une situation de jeu de défi, les

deux actions forcées ne sont pas punissables de la même manière par la loi. Nous avons donc une variable concernant la punition encourue ainsi qu'une variable sur l'intention de nuire. Pour ces deux biais, une proposition d'amélioration a été mentionnée dans l'analyse.

Pour les entretiens, le temps que nous avons à disposition était relativement limité et nous avons donc dû adapter notre guide d'entretien. En effet, ce dernier comportait 17 items et nous en avons testé seulement 13. Cela est regrettable, car les items 16 et 17 concernant des situations de cyberharcèlement. Il aurait été intéressant pour notre recherche de tester la perception de l'intention de nuire également dans ce genre de situation et non seulement pour le harcèlement. Dans l'ensemble, nous sommes toutefois satisfaite du guide tel qu'il était conçu, car il nous a permis de nous adapter au temps que prenaient les échanges (parfois hautement variable) et de récolter les principales données dont nous avons besoin.

8.2.Prolongement et perspectives

Pour terminer notre travail, nous allons proposer quelques prolongements. Il s'agit de questionnements qui nous sont apparus tout au long de notre recherche et qui mériteraient un approfondissement.

Tout d'abord, nous avons remarqué, dans la phase exploratoire, mais également dans l'analyse des données, qu'il existe une réelle pression exercée par le groupe de pairs. Nous nous questionnons donc sur la possible résistance à cette pression. Il pourrait être intéressant d'évaluer cette pression, mais également les réponses qui lui sont données par les élèves. De même que nous l'avons fait dans notre travail, il serait possible d'étudier cet objet en fonction de l'âge des enfants et ainsi observer si en grandissant, ils sont plus ou moins réceptifs à la pression exercée par leurs camarades.

En outre, toujours en lien avec le groupe et la pression du groupe, nous nous questionnons sur la place des leaders et leur véritable rôle dans les situations de harcèlement et de jeu dangereux. Il semble indéniable que des leaders existent dans les groupes d'enfants, nous l'avons vu à nouveau tant dans la partie théorique que dans les entretiens. Dès lors, une réflexion et étude pourraient être menées sur les leaders et leur réelle influence dans la pratique du harcèlement et de conduites dangereuses.

Par ailleurs, tout au long de notre enquête, nous avons été surpris par la non-connaissance des pratiques dangereuses. En effet, lorsque nous expliquions notre sujet de recherche, nous avons constaté que ce thème est très peu connu et cela tant chez monsieur et madame tout-le-monde que chez les enseignants. Nous pensons qu'il y a certainement quelque chose à faire du côté des professionnels de l'éducation pour répandre l'information sur ces pratiques et les signes permettant de les déceler. En tant que future enseignante, nous trouvons primordial d'être au courant de l'existence de ces jeux afin de pouvoir y être attentif. Malheureusement, ce sujet reste encore très tabou et les rares personnes que nous avons rencontrées qui le connaissent ont trop souvent tendance à minimiser leurs risques et leur ampleur en se cachant derrière des affirmations du genre « *Il n'y a pas de cela chez nous* ».

Enfin, nous sommes d'avis qu'une prévention devrait être effectuée auprès de toute personne en contact avec les enfants, soit les enseignants, les psychologues scolaires, les parents, les infirmières scolaires, les pédiatres, les personnes travaillant dans les UAPE, etc. Concernant la prévention auprès des enfants, ce sujet est délicat et nous sommes d'avis qu'il serait en premier lieu essentiel d'expliquer depuis le plus jeune âge l'importance du respect de son corps et de celui des autres ainsi que l'aspect primordial

de la respiration pour la vie. Nous estimons que la prévention devrait commencer par ce genre de messages sans risque d'incitation à la participation à des jeux dangereux.

Le plan d'études romand, dans les sciences de la nature contient un axe sur le corps humain. Nous pouvons imaginer que ces messages de prévention entrent donc dans cette discipline. Dans le premier cycle, l'objectif MSN 17 comporte une composante sur le risque et la prévention. Il s'agit de *MSN 17 — Construire son schéma corporel pour tenir compte de ses besoins (5) en identifiant certains risques de la vie courante*. Quant au deuxième cycle, il possède une partie sur la respiration dans laquelle nous pourrions intégrer ce message de prévention. L'objectif général et les composantes sont les suivants : *MSN 27 — Identifier les différentes parties de son corps, en décrire le fonctionnement et en tirer des conséquences pour sa santé (4) en comprenant le mécanisme de la respiration externe et (7) en expérimentant certains fonctionnements du corps*. Par ailleurs, ces éléments peuvent être liés au domaine corps et mouvements avec les axes *Condition physique et santé* ainsi que *Sens et besoins physiologiques*. Enfin, au niveau de la formation générale, cette prévention pourrait s'inscrire dans FG12 ou 22 *Santé et bien-être*.

Par la suite, en ce qui concerne la prévention plus directe de ces pratiques, notre recherche nous amène à la réflexion suivante. Nous avons observé que les enfants de 8-10 ans se trouvent principalement dans une moralité « préconventionnelle » selon Kohlberg (1963, 1969, 1990) en cherchant à éviter la punition et obtenir une récompense ou si nous considérons le point de vue de Piaget (1932) dans une moralité hétéronome et un réalisme moral jugeant les actes plus en fonction des conséquences que des intentions qu'il y a derrière. Compte tenu de ces faits, nous nous demandons si la prévention ne doit pas considérer cela et être construite de manière à pouvoir répondre au fonctionnement de l'enfant. Ainsi, si nous poursuivons notre raisonnement, la prévention ne devrait-elle pas fonctionner selon de système behavioriste et donc en suivant le principe du stimulus réponse ? Dans cette idée, un enfant qui observerait une pratique dangereuse devrait le signaler et recevrait une récompense pour cela. De même, les participants à ces pratiques seraient punis.

Toutefois, cette prévention spécifique doit également être pensée dans un cadre plus large. En effet, bien que psychologiquement les enfants se trouvent dans des stades de développement et dans le cas présent dans une moralité « préconventionnelle » ou hétéronome, il ne faut pas oublier qu'ils sont également des acteurs sociaux susceptibles d'entrer en interaction. Un point de vue sociologique peut aussi être pris en compte pour la mise en place d'intervention sur le terrain. En effet, l'action ne doit pas nécessairement se faire du dessus et de manière verticale, mais peut également être envisagée de manière horizontale par les pairs.

Par ailleurs, nous avons vu qu'il y a plusieurs stades de jugement moral. Dès lors, notre rôle est donc d'aider les enfants à dépasser la moralité « préconventionnelle » et hétéronome dans laquelle ils se trouvent pour une moralité conventionnelle et autonome. Notre action sur le terrain doit d'une part tenir compte du fait que nous agissons avec des petits enfants et d'autre part du fait que nous devons les aider à se développer et non renforcer leur appartenance au stade inférieur. En d'autres termes, nous devons adapter notre intervention en fonction de la capacité de compréhension des enfants afin d'agir au mieux contre ces pratiques dangereuses.

Dans notre enquête nous avons en outre observé que les élèves, lorsqu'ils étaient conscients des conséquences, avaient de la peine à considérer les jeux dangereux comme « jeu » et ne comprenaient pas que ce soit possible que des enfants jouent à cela. Notre cadre théorique nous montre également que les enfants qui participent à ces jeux n'ont absolument pas conscience des conséquences. Compte tenu du fait que selon Piaget (1932) et Kohlberg (1963, 1969, 1990), les enfants agissent en fonction des

risques encourus et des conséquences, nous nous demandons également si la prévention ne devrait pas s'orienter sur les conséquences de la participation à ces jeux en exposant clairement les séquelles physiques et psychologique qu'ils peuvent engendrer. Cela se rapproche de la méthode de prévention qui est effectuée en France par Cochet (2010) et mentionnée dans notre cadre théorique.

Pour conclure, nous pensons que le thème de la prévention mérite d'être approfondi et étudié par des professionnels afin d'agir de manière efficace sur le terrain et pour le bien des enfants.

9. Bibliographie (APA 6^e éd)

- Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E., & Bem, D. J. (1994). *Introduction à la psychologie* (éd. 3e). Montréal: Les Éditions de la Chenelière.
- Bauer, M., & Chaurand, N. (2008). La déviance. *Revue électronique de Psychologie Sociale*(N°3), 9-23.
- Bellon, J.-P., & Gardette, B. (2013). *Harcèlement et cyberharcèlement à l'école. Une souffrance scolaire 2.0*. Issy-les-Moulineaux cedex: ESF Éditeur.
- *Belsey, B. (2003). *What is cyberbullying*. Récupéré sur Cyberbullying: <http://www.cyberbullying.org/>
- *Bruner, J.-S. (1983). *Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire*. Paris: PUF.
- Chagnon, T. (2011). *Non à la cyberintimidation*. Québec: La Boîte à Livres.
- Chaput-Annonay, A. (s.d.). *Témoignage familles, jeunes*. Récupéré sur Association de Parents D'enfants Accidentés par Strangulation: http://www.jeudufoulard.com/html-fr/fram_01.html
- *Château, J. (1967). *L'enfant et le jeu*. Paris: Édition du scarabée.
- Cochet, F. (2010). *Jeu du foulard et autres jeux d'évanouissement. Pratiques, conséquences et prévention*. Paris: L'Harmattan.
- Cochet, F. (s.d.). *Association de Parents d'Enfants Accidentés par Strangulation*. Récupéré sur Jeu du foulard: <http://www.jeudufoulard.com/>
- Coslin, P. G. (2007). *La socialisation de l'adolescent*. Paris: Armand Colin.
- Debarbieux, É. (2011). *A l'école des enfants heureux... enfin presque*. Paris: UNICEF. Récupéré sur www.unicef.fr
- Debarbieux, É. (2011). *Refuser l'oppression quotidienne: la prévention du harcèlement à l'École*. Rapport du ministre de l'Éducation nationale de la jeunesse et de la vie associative. Consulté le juin 2, 2015, sur <http://www.education.gouv.fr/cid55897/refuser-l-oppression-quotidienne-la-prevention-du-harcelement-a-l-ecole-rapport-d-eric-debarbieux.html>
- Delalande, J. (2003). Culture enfantine et règles de vie. *Terrain*. (Terrain, Éd.) p. 40. Récupéré sur <http://terrain.revues.org/1555>
- Deldime, R., & Vermeulen, S. (1984). *Le développement psychologique de l'enfant*. Paris: Belin.
- Duart, D., & Wauters, A. (2013). *Laisse-moi jouer... j'apprends!* Bruxelles: De Boeck.
- Duwelz, M. (s.d.). *SOS Benjamin*. Récupéré sur <http://jeuxdangereux.fr>
- Fierz, S. (2004). *Méthode de recherche : Glossaire*. Saint-Maurice: HEP-VS.
- *Freud, S. (1905, éd. 1987). *Trois essais sur la théorie de la sexualité*. Paris: Payot.
- Gaussot, L. (2012). Le jeu de l'enfant et la construction sociale de la réalité. *Spirale*, N°4, pp. 39-51. Récupéré sur <http://www.cairn.info/revue-spirale-2002-4-page-39.htm#pa1>

- *Kohlberg, L. (1963). The development of children's orientations toward a moral order. I, Sequence in the development of moral thought. *Vita Humana*(6), 11-33.
- *Kohlberg, L. (1969). Stage and sequence: the cognitive-developmental approach to socialization. Dans D. A. Goslin, *Handbook of socialization theory and research* (pp. 347-480). Chicago, U.S.A.: Rand McNally College Publishing Company.
- *Kohlberg, L., & Ryncarz, R. A. (1990). Beyond justice reasoning: Moral development and consideration of seventh stage. Dans C. N. Alexander, & E. J. Langer (Eds.), *Higher stages of human development* (pp. 191-207). New York, U.S.A: Oxford University Press.
- Le Cerveau à tous les niveaux.* (s.d.). Consulté le septembre 2015, sur http://lecerveau.mcgill.ca/flash/i/i_09/i_09_s/i_09_s_dev/i_09_s_dev.html
- Lehalle, H., Aris, C., Buelga, S., & Musitu, G. (2004). Développement socio-cognitif et jugement moral: de Kohlberg à la recherche des déterminants de la différenciation du développement moral. *L'orientation scolaire et professionnelle*(33/2), pp. 289-314.
- Malherbe, J.-F. (2003). *Violence et démocratie.* (CGC Productions, Éd.)
- Metronews. (2014, Août 18). *Défi Facebook : un jeune homme meurt noyé dans le Morbihan.* Récupéré sur Metronews: <http://www.metronews.fr/info/defi-facebook-a-l-eau-ou-au-resto-un-homme-de-19-ans-meurt-noye-dans-le-morbihan/mnfm!HfJuK07IAhao2/>
- Michel, G. (2006). Les jeux dangereux et violents chez l'enfant et l'adolescent: l'exemple des jeux d'agression et de non-oxygénation. *Journal de pédiatrie et de puériculture*(19), pp. 304-312.
- Ministère de l'Éducation nationale française. (2007). *Jeux dangereux et pratiques violentes.* Centre national de documentation pédagogique. Récupéré sur <http://www.education.gouv.fr/cid55977/jeux-dangereux-et-pratiques-violentes-publication-d-une-brochure.html>
- Mudry, B. (2015). *Conversation personnelle.*
- *Olweus, D. (1993). *Bullying at School: What We Know and What We Can Do.* Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Le Parisien. (2013, Décembre 9). *En Europe, la responsabilité pénale va de 7 à 16 ans.* Récupéré sur Le Parisien: <http://www.leparisien.fr/espace-premium/actu/en-europe-la-responsabilite-penale-va-de-7-a-16-ans-09-12-2013-3390229.php#xtref=https%3A%2F%2Fwww.google.ch%2F>
- Pétéchie. (2006). Dans *Le petit Larousse illustré.* Paris: Larousse-Bordas.
- *Piaget, J. (1932). *Le jugement moral chez l'enfant.* Paris: PUF.
- *Piaget, J. (1945). *La formation du symbole chez l'enfant: imitation, jeu et rêve, image et représentation.* Paris: Delachaux et Niestlé.
- Piguet, C., Moody, Z., & Baumann, C. (2013). *Enquête suisse sur le harcèlement entre pairs dans les écoles valaisannes.* Bramois: Institut universitaire Kurt Bösch.
- Quivy, R., & Van Campenhout, L. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales* (éd. 4e). Paris: Dunod.

- Romano, H. (2009). Conduites dangereuses et "jeux" dangereux à l'école. *La psychiatrie de l'enfant*, Vol. 52, pp. 247-263. doi:10.3917/psy.521.0247
- Romano, H. (2012). *L'enfant et les jeux dangereux*. Paris: Dunod.
- RTS (Réalisateur). (22.04.2009). *Jeux dangereux dans les préaux, comment prévenir ?* [Film]. Consulté le juin 10, 2015, sur <http://www.rts.ch/play/tv/scenes-de-menage/video/jeux-dangereux-dans-les-preaux-comment-prevenir-?id=1609324>
- Schäfer, M. (2015). *Conversation personnelle*.
- Schnidrig, B., & Fierz, S. (2006). *Méthodes de recherche*. Saint-Maurice et Brigue: HEP-VS.
- Thibeault, E.-N. (2010, mars 14). *À propos de la méthodologie des entretiens de groupe focalisés*. Récupéré sur Adjectif Analyses Recherches sur les TICE: <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article58>
- Touboul, P. (s.d.). *Recherche qualitative: la méthode des Focus Groupes (Guide méthodologique pour les thèses en Médecine Générale)*. Récupéré sur Collège de médecine générale de Nice: http://www.nice.cnge.fr/rubrique.php3?id_rubrique=53
- Tourrette, C., & Guidetti, M. (2012). *Introduction à la psychologie du développement. Du bébé à l'adolescent* (éd. 3e). Paris: Armand Colin.
- Van Der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Paris, Bruxelles: De Boeck Université.
- *Vossekuil, B., Fein, R., Reddy, M., Borum, R., & Modzeleski, W. (2002). *The Final Report and Findings of the Safe School Initiative: Implications for the Prevention of School Attacks in the United States*. U.S. Department of Education, Office of Elementary and Secondary Education, Safe and Drug-Free Schools Program and U.S. Secret Service, National Threat Assessment Center, Washington, D.C.
- *Vygotsky, L. S. (1967). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet psychology*, 5(3), 6-18.
- *Wallon, H. (1945). *Les origines de la pensée chez l'enfant*. Paris: PUF.
- *Willard, N. (2007). *Cyberbullying and cyberthrats: responding to the challenge of online social aggression, threats, and distress*. Research Press.
- *Winnicott, D. W. (1975). *Jeu et réalité*. Paris: Gallimard.

10. Attestation d'authenticité

Je certifie que ce mémoire constitue un travail original et j'affirme en être l'auteur.
Je certifie avoir respecté le code d'éthique et la déontologie de la recherche en le réalisant.

Martigny, février 2016

Gabioud Sandrine

11. Liste des annexes

I : Guide d'entretien

II : Lettre adressée aux parents d'élèves

11.1. Annexe I : guide d'entretien

Présentation aux enseignants

Je réalise mon mémoire sur les jeux dangereux considérés comme forme de harcèlement. Je m'intéresse au critère de l'intention de nuire qui est l'une des trois conditions pour déceler une situation de harcèlement. Le but de ma recherche est de voir à quel point ce critère d'intention de nuire est solide et fiable pour identifier une situation de harcèlement.

À cette fin, je vais questionner les élèves sur leur jugement moral et cela en particulier dans des situations de jeu. Mon objectif est de voir s'ils sont capables, à leur âge, de percevoir une intention de nuire chez une autre personne.

Ouverture de l'entretien

Bonjour à tous, je m'appelle Sandrine, je fais des études pour devenir maîtresse. Mais avant d'être maîtresse, je dois faire un travail de recherche. C'est pour cela que je suis là aujourd'hui. Je viens discuter avec vous pour savoir si vous trouvez que quelque chose est grave, très grave ou pas trop grave. Comme vous avez vu, j'ai mis une caméra. C'est pour que je puisse me rappeler ce que vous m'avez dit quand je rentre chez moi. On va essayer de faire comme si la caméra n'était pas là et on va discuter entre nous sans la regarder d'accord ?

Prise de contact et informations concernant les enfants

Si vous êtes d'accord, on va juste commencer par se présenter parce que moi je ne vous connais pas. On va juste dire comment on s'appelle et une chose qu'on aime dans la vie. Je commence et après vous continuez.

« Je m'appelle Sandrine, comme je l'ai dit avant, et dans la vie j'aime beaucoup skier ».

Lieu :

Date :

Nom et âge des élèves :

.....

.....

.....

.....

Remarques concernant l'entretien et présentation de l'entretien

Je vais vous présenter des situations, comme des petites histoires et vous vous allez me dire à chaque fois si vous trouvez que ce n'est pas grave, un peu grave, grave ou très grave.

Pour cela, vous avez tous des petits billets devant vous et quand je vous ai raconté la situation, je vous laisse quelques secondes pour réfléchir et pour choisir le billet que vous pensez.

Par exemple, je vous dis : « Jane oublie son cahier à la maison ». Et là vous choisissez le billet que vous pensez. « pas grave, un peu grave, grave, très grave »

Il n'y a pas de réponse juste ou fausse. Vous dites vraiment ce que vous pensez. Moi ce qui m'intéresse c'est ce que vous pensez. Et ce n'est pas grave si vous ne pensez pas tous pareil, vous avez le droit. Et ensuite vous essayez d'expliquer pourquoi vous pensez ça.

Bien sûr, si une question vous met mal à l'aise et que vous n'avez pas envie de répondre, vous n'êtes pas obligé et vous avez le droit de dire « non, je n'ai pas envie de répondre ».

Questions

Situation 1 : *Un enfant casse un plateau rempli de verres en voulant aider sa maman.*

- Pas grave
- Un peu grave
- Grave
- Très grave

➔ Questions de relance : Pas grave parce qu'il a voulu aidé, un peu grave parce que les verres sont cassés ou grave parce qu'il y a beaucoup de verres cassés ?

Situation 2 : *Un enfant jette un verre par terre parce qu'il était énervé contre sa maman.*

- Pas grave
- Un peu grave
- Grave
- Très grave

Situation 3 : *Un élève regarde sur la feuille de son voisin parce qu'il ne connaît pas la réponse et écrit la même réponse.*

- Pas grave
- Un peu grave
- Grave
- Très grave

Situation 4 : *Un élève qui, sans faire exprès, voit une réponse sur la feuille de son voisin et qui l'utilise quand même durant l'examen.*

- Pas grave
- Un peu grave
- Grave
- Très grave

Situation 5 : *À la récréation, Maxime pousse Julien parce qu'il ne veut pas lui donner le ballon et veut le garder pour lui.*

- Pas grave
 - Un peu grave
 - Grave
 - Très grave
- ➔ Questions de relance : Est-ce que c'est grave parce que la maîtresse va le punir ou c'est grave parce qu'il a fait du mal à Julien ?

Situation 6 : *À la récréation, Maxime pousse tous les jours Julien parce qu'il ne l'aime pas.*

- Pas grave
 - Un peu grave
 - Grave
 - Très grave
- ➔ Questions de relance : C'est grave parce que c'est interdit et qu'il va être puni ou c'est grave parce qu'il le fait tous les jours et que Julien ne lui a rien fait.
- ➔ Est-ce qu'on a le droit de taper quelqu'un si on l'aime pas ?
- ➔ C'est plus grave de le taper parce qu'on l'aime pas ou de taper parce qu'il nous a volé quelque chose ?
- ➔ Et si on tape pour jouer c'est grave ?

Situation 7 : *Marie traite Alexia de « conne », car elle ne veut pas lui donner la main.*

- Pas grave
 - Un peu grave
 - Grave
 - Très grave
- ➔ Questions de relance : C'est grave parce que c'est pas bien de dire des vilains mots et qu'elle va se faire gronder par la maîtresse ?
- ➔ C'est grave parce que ça fait du mal à Alexia ?
- ➔ Doit-on punir Marie ?

Situation 8 : *Un groupe de garçons a donné un surnom à Carine et l'appelle « caca » tous les jours.*

- Pas grave
 - Un peu grave
 - Grave
 - Très grave
- ➔ Questions de relance : Est-ce que la maîtresse doit les punir ? Est-ce que la maîtresse doit punir le premier qui a commencé à donner le surnom ou tous les garçons ?
- ➔ Est-ce que c'est grave si c'est pour jouer, pour rire ?

Situation 9 : *Antoine force André à voler dans un magasin.*

- Pas grave
- Un peu grave
- Grave
- Très grave

Questions de relance : Pour qui c'est grave ? C'est plus grave pour André, car il accepte de le faire ou c'est plus grave pour Antoine, car il le force à le faire.

→ Qui doit être puni ?

Situation 10 : *Claude a mangé quelque chose qui l'a rendu malade parce que Benjamin lui a dit que c'était une poule mouillée s'il n'osait pas le faire.*

- Pas grave
- Un peu grave
- Grave
- Très grave

→ Questions de relance : Pour qui c'est grave ?

→ Dans cette situation, est-ce que quelqu'un doit être puni ?

Situation 11 : *François et ses copains jouent à la bagarre. Par accident, François casse le bras de Jean.*

- Pas grave
- Un peu grave
- Grave
- Très grave

Situation 12 : *Bernard et ses copains jouent à la bagarre. Le premier qui casse le bras de son camarade a gagné. Bernard casse le bras de Jacques.*

- Pas grave
- Un peu grave
- Grave
- Très grave

→ Questions de relance : Est-ce que c'est plus grave de casser un bras de son voisin dans cette situation que dans la situation d'avant quand François n'a pas fait exprès ?

Situation 13 : *André et ses copains décident qu'aujourd'hui, celui qui aura le plus de rouge sur ses habits sera tapé. Ils disent que c'est pour jouer.*

- Pas grave
- Un peu grave
- Grave
- Très grave

→ Questions de relance : Est-ce qu'ils devraient être puni ? Si oui pour quelle raison ? Même si c'est pour jouer ?

Situation 14 : *Jules vole la gomme de Jean-Luc, car il aime mieux sa gomme que la sienne.*

- Pas grave
- Un peu grave
- Grave
- Très grave

Situation 15 : *Mathias vole chaque jour des affaires à un élève plus petit.*

- Pas grave
- Un peu grave
- Grave
- Très grave

Situation 16 : *Nicolas envoie un sms à Henri pour le traiter de « con » parce qu'il n'a pas voulu sortir jouer avec lui.*

- Pas grave
- Un peu grave
- Grave
- Très grave

Situation 17 : *Raphaël et ses copains envoie tous les jours des sms à Marcel pour le traiter de « minable », de « ringard », de petit « con », etc.*

- Pas grave
- Un peu grave
- Grave
- Très grave

Conclusion et remerciement

Est-ce que vous avez des questions à me poser ?

Moi j'ai encore deux petites questions :

- Est-ce que vous connaissez des jeux qui sont très dangereux ?
- Est-ce que vous avez déjà été forcés de jouer à un jeu alors que vous ne vouliez pas le faire ?

Remerciements

11.2. Annexe II : Lettre adressée aux parents d'élèves



Martigny , le 28 septembre 2015

Aux parents des élèves de la classe de

.....

Demande de participation à une recherche pour mémoire de fin d'études HEP-VS

Madame, Monsieur,
Chers parents,

Dans le cadre de ma formation d'enseignante des écoles du degré préscolaire/primaire à la Haute École Pédagogique du Valais, je dois effectuer un travail de mémoire de fin d'études.

Pour réaliser ma recherche, j'ai besoin de questionner des élèves de 4H, 6H et 8H sur leur jugement moral. Je réaliserai ceci par entretien de petits groupes de 4 à 5 élèves. A cette fin, il serait préférable pour moi de filmer le déroulement de l'entretien de groupe de manière à mieux analyser les réponses qui me seront données par les élèves et ainsi, m'éviter une tâche de retranscription en direct durant l'entretien.

Pour interroger et filmer des élèves, votre autorisation est nécessaire, raison pour laquelle je vous adresse ces quelques lignes. Il va de soi que je m'engage à n'utiliser les données recueillies que pour les besoins de cette formation dans le cadre de mon mémoire de fin d'études tout en garantissant une anonymisation et à détruire ensuite les enregistrements.

Je vous prie donc d'informer l'enseignant-e de votre fils/fille, de votre décision concernant l'acceptation ou non de la procédure au moyen du coupon ci-dessous.

En restant à votre disposition pour tout renseignement complémentaire, je vous prie d'agréer, Madame, Monsieur, Chers parents, mes meilleures salutations.

Gabioud Sandrine, étudiante HEP

Réponse à envoyer au plus tard le :

✂-----

- J'accepte que mon fils / ma fille participe à la recherche et soit donc interrogé et filmé-e**
- Je n'accepte pas que mon fils / ma fille participe à la recherche**

Signature : _____