

Centre de Référence en Santé Mentale (CRéSaM)

Le projet Erasmus d'éducation aux médias « Net ou p@s Net »

Analyse de la pertinence du projet

Pascal MINOTTE
20/07/2020



Analyse de la pertinence du projet Erasmus d'éducation aux médias « Net ou p@s Net »

Introduction

La méthodologie et la pédagogie déployées par le projet « Net ou p@s Net » rejoint sur beaucoup d'aspects les bonnes pratiques dont nous essayons de faire la promotion dans le cadre du centre de référence en santé mentale en Wallonie (CRéSaM) et du projet UpTIC¹. Autant le processus d'élaboration du jeu que le jeu lui-même sont de beaux exemples de ce qu'il est pertinent de faire en matière d'accompagnement des jeunes à besoins spécifiques et d'éducation aux médias. Dans ce rapport, nous allons détailler les points forts du projet en espérant qu'il puisse inspirer d'autres initiatives similaires.

Le public cible

Le projet « Net ou p@s Net » s'est adressé à un public dont on sait qu'il est tout particulièrement concerné par les fractures numériques du premier et surtout du second degré.

La fracture numérique dite « de premier degré » désigne la bipartition entre les personnes qui bénéficient d'un accès à internet (et aux technologies associées) et celles qui n'ont pas accès à internet pour des raisons techniques et/ou socio-économiques. Par exemple, en 2017, 14 % des « ménages » belges² ne disposaient pas d'un accès à internet. Ce chiffre est d'ailleurs un peu plus élevé (17 %) si on considère uniquement la Wallonie. Parmi ces personnes, 45 % sont « non connectées » pour des raisons économiques (matériel trop cher ou coût de connexion trop élevé) et 29 % par manque de compétences (Rapport du SPF économie, 2017).

Par ailleurs, l'étude des inégalités d'accès à internet ne doit pas se limiter à la question de l'accès « technique » et « économique ». Celle-ci doit également se pencher sur les différences et/ou les inégalités en matière d'usages et de compétences (littératie). C'est ce que l'on appellera la fracture numérique « de second degré » (Brotcorne, Damhuis, Laurent, Valenduc, & Vendramin, 2010).

Ces fractures du premier et du second degré ressemblent fort à l'expression dans le champ des technologies des inégalités sociales, économiques et culturelles préexistant à l'apparition d'internet (Granjon, 2009; Vendramin & Valenduc, 2003). En effet, il existe un lien fort entre la culture numérique des individus, d'une part, et leur inscription sociale, d'autre part, laquelle leur donne plus ou moins d'opportunités de développer ces capacités. Autrement dit, en fonction d'un certain

¹ Le projet UpTIC, financé par la Wallonie et réalisé par le CRéSaM (<https://www.cresam.be/>) et Nadja (<http://www.nadja-asbl.be/>), forme depuis 2009 des professionnels de la santé mentale et des secteurs connexes aux questions liées aux Usages et usages problématiques des Technologies de l'Information et de la Communication : les écrans durant l'enfance, l'adolescence et les médias sociaux, les jeux vidéo (usages et excès), le cyberharcèlement, l'EVRAS à l'ère d'internet, etc..

² Chiffres disponibles sur statbel.fgov.be : <https://statbel.fgov.be/fr/themes/menages/utilisation-des-tic-aupres-des-menages#panel-11>. Le terme ménage renvoie également aux personnes qui vivent seules. Il s'agit d'ailleurs de la population la plus concernée par la fracture numérique puisque 27 % d'entre elles ne disposent pas d'un accès à Internet.

nombre de caractéristiques personnelles, mais aussi de déterminants économiques et socioculturels, chacun sera plus ou moins en capacité de faire bon usage des médias³.

Les services partenaires du projet ont en commun d'accueillir des jeunes qui présentent des difficultés psychologiques et relationnelles qui les situent généralement du mauvais côté des fractures numériques (celle du second degré le plus souvent). En effet, les individus vont utiliser les potentialités des moyens de communication et des médias à leur disposition en fonction de leurs propres enjeux psychoaffectifs et dans la mesure de leurs moyens (de leurs compétences relationnelles, par exemple). Dans ces conditions, les enfants en souffrance qui manifestent des troubles du comportement et/ou des difficultés relationnelles présentent un risque accru d'avoir des usages problématiques. Ces enfants ont tout particulièrement besoin d'être accompagnés dans leurs usages des médias (Minotte, 2017).

Une démarche adaptée au public cible

Les enfants accueillis dans les services participants au projet ont souvent un rapport compliqué à l'apprentissage et au travail réflexif. Serge Boimare (2005) parle de « conduites d'évitement de la pensée », car celle-ci est vécue comme risquée pour leur équilibre psychique qu'ils maintiennent vaillamment. Si l'apprentissage ne s'intègre pas dans un contexte adapté, il peut rapidement faire naître des inquiétudes excessives qui le court-circuitent. Une des grandes forces du projet est d'avoir permis à ces jeunes de s'engager dans une démarche d'apprentissage au départ de laquelle une pensée imageante a pu s'étayer tout en les narcissisant (Boimare, 2019).

L'idée serait de créer un sursaut, un étonnement émotionnel qui pousse l'enfant à se décaler psychiquement de son urgence, pour qu'il accepte cet effort, cette frustration, gère sa peur de l'échec, pour qu'il puisse s'ouvrir à autre chose. Organiser des expérimentations telles que celles issues des pédagogies institutionnelles, toutes ces approches concrètes maintenant classiques comme l'écriture d'une pièce de théâtre, la réalisation d'une bande dessinée, d'une vidéo, d'une exposition... Mais également les classes transplantées, les aventures quels qu'en soient les supports (bateau, humanitaire...) constituent autant d'expériences de pédagogies susceptibles de recréer de l'investissement. (Defrance, 2006, p. 108)

Le projet « Net ou p@s Net » a proposé, à travers des voyages et des rencontres, le sursaut suggéré par Michel Defrance dans l'extrait ci-dessus. Il a intégré de l'éducation aux médias (EAM) dans une démarche éducative globale qui passe par l'expérience et laisse ainsi une empreinte durable dans les mémoires collectives et individuelles des participants. Les voyages sont autant d'expériences fortes qui permettent de travailler des dimensions importantes de l'accompagnement des pratiques médiatiques et qui font dates en facilitant ainsi une inscription dans la mémoire à long terme.

Une inscription qui est également rendue possible par le choix de la navigation comme métaphore tant pour les séjours que pour le jeu en construction. Il s'agit de voyager dans les mondes

³ Encore faut-il s'entendre sur ce qu'est un « bon usage ». A minima, nous pouvons dire qu'il s'agit d'usages sécurisés pour soi et pour les autres. Nous pourrions ensuite ajouter qu'il s'agit d'usages qui permettent de profiter des opportunités offertes par internet et les médias sociaux comme l'accès au savoir et aux ressources relationnelles des réseaux, etc.

numériques comme on parcourt les mers. Une allégorie reprise par Michel Defrance (2006) lorsqu'il évoque un enseignement adapté aux enfants accueillis en ITEP qui ressemble fort à la pédagogie développée par les partenaires du projet Erasmus :

« Tout l'intérêt de cette classe est qu'elle apporte à ces enfants des passerelles transitionnelles entre leur psychisme, leur corps et leur capacité à réfléchir par des mises en situation d'apprentissages qui serviront de supports pédagogiques. Le vent que l'on ne voit pas, mais dont on mesure les effets est un mystère pour l'enfant. Placer sa voile pour l'exploiter relève d'un raisonnement simple. Mais il se complexifie lorsque l'on veut tourner ou éviter un obstacle. Il faut alors agir autrement et avec l'aide du gouvernail... » (Defrance, 2006, p. 109)

À travers les voyages et les échanges entre les participants (jeunes et adultes), l'aventure et l'expérimentation de la relation à l'autre, grâce à une démarche narcissisante et étayante, les questions des émotions, du lien, de la séparation, des retrouvailles, de l'altérité, du respect de la règle et du vivre ensemble ont pu être pensées. Autant de dimensions du rapport à soi et aux autres qui vont aussi déterminer de façon importante notre rapport aux médias comme nous allons l'illustrer à travers quelques exemples.

Travailler la gestion des émotions

Les voyages et les médias ont notamment pour point commun d'être de grands pourvoyeurs d'émotions. Apprendre à mieux gérer celles-ci, c'est notamment se donner plus de chances de faire un bon usage des médias (Alloing & Pierre, 2017). Par exemple, il est aisé de comprendre que l'impulsivité est une source de conflits, d'excès et de partages de contenus inappropriés sur les médias sociaux (Cerniglia et al., 2019) et le smartphone (Billieux, Van der Linden, & Rochat, 2008). On sait aussi qu'elle est liée aux usages excessifs des jeux vidéo (Bargerion & Hormes, 2017; Ryu et al., 2018). L'apprentissage de la gestion des émotions est une question centrale dans la prévention des usages problématiques des médias numériques.

Permettre aux jeunes de vivre des expériences relativement fortes, tout en les aidant à travers une présence contenante⁴, c'est ce que l'équipe de « Net ou p@s Net » a mis en place. Pour celle-ci, il ne s'agissait pas uniquement de faire respecter certaines limites de façon bienveillante, mais aussi d'aider les jeunes à symboliser (construire du sens partageable avec les autres), notamment à travers les activités directement liées à l'éducation aux médias comme la construction de contenus médiatiques.

⁴ La fonction contenante d'une institution est au cœur de la prise en charge des enfants en SRJ et en ITEP. Ceux-ci se caractérisent notamment par un fort sentiment d'insécurité et une difficulté à gérer leurs émotions autrement qu'au travers de passages à l'acte. La fonction contenante vient désigner ce que le service et les professionnels qui le composent vont mettre en place pour aider l'enfant à se sentir sécurisé, à éprouver des limites, à contenir ses excitations et à mobiliser d'autres ressources que le passage à l'acte lorsqu'il éprouve des émotions fortes. Il s'agit à la fois d'un cadre structurant avec des limites et des règles claires qui s'appliquent à tous, mais c'est aussi de la bienveillance, l'entretien d'un climat apaisé et la reconnaissance des singularités de chacun. La contenance doit favoriser l'accès à la symbolisation, c'est-à-dire aider les enfants et les adolescents à gérer différemment les émotions négatives qui peuvent les submerger (Minotte, 2015). À ce sujet, nous vous conseillons la lecture du N° 12 de la Revue 140 de septembre 2012 sur « La fonction contenante » : <http://www.groupementimp140.be/revue-140/>.

Apprendre à se séparer

Les émotions fortes vécues dans le cadre des voyages sont notamment liées au plaisir et à l'inconfort qui peuvent naître du fait de partager un quotidien avec d'autres, mais aussi à celui de se séparer une fois qu'un lien est créé.

« Ces enfants vivent souvent dans une problématique du lien, le fait de savoir que les bons moments prendront fin génère parfois des tensions, comme s'il fallait que l'on se quitte dans la déchirure plutôt que sur des bons souvenirs dans l'espoir d'une suite. Nous pouvons d'ailleurs dire que ce n'est pas vraiment une difficulté, mais un travail riche de sens. »
(Témoignage d'un membre de l'équipe)

La question du lien et de la séparation est au cœur de la problématique adolescente en général et des jeunes pris en charge par les services participants au projet en particulier (Cannard, 2019). Les dynamiques de groupe et les « au revoir » ont inévitablement touché les fragilités des jeunes. Ces émotions fortes ont cependant pu être travaillées par la contenance apportée par les professionnels qui les ont accompagnés, mais aussi par le projet en tant que tel. En effet, s'inscrire dans un *projet* s'est pouvoir se *projeter* dans le futur, dans d'autres rencontres et dans une finalité. Tout cela aide à donner du sens au vécu, à l'intégrer dans quelque chose de plus grand et de valorisant. Dans ces conditions, la rupture du lien n'est pas facile, mais elle ne constituera pas une xième blessure narcissique, que du contraire. Les jeunes peuvent alors envisager la suite plus sereinement et questionner les éducateurs : *où va-t-on la prochaine fois ? Dans quel pays ? Un tel viendra-t-il ? Où en est-on dans la fabrication du jeu ? ...*

« La séparation en fin de séjour est difficile, les liens établis sont forts, mais la perspective d'un prochain séjour permet une projection positive et des échanges sur les réseaux sociaux sont établis en attendant de se retrouver. ... Entre ces différents séjours, le projet vit par l'organisation de temps d'atelier mis en place dans chaque institution. Ces ateliers sont des temps de partages, d'échanges permettant de construire ensemble les connaissances nécessaires pour les prochains séjours (lexique, construction de l'itinéraire). Ces temps sont également des temps de débats autour de l'usage des écrans de chacun des jeunes, partages de regards et de réflexions de leur propre pratique. » (Témoignage d'un membre de l'équipe)

Dans ce contexte, à l'instar des éducateurs, certains jeunes ont assuré une forme de fil rouge, sécurisant pour les nouveaux. Les jeunes qui se sont inscrits plus tard dans le projet ont pu bénéficier des retours des jeunes présents depuis le début.

« Cette année, le groupe était composé de 6 jeunes. Certains jeunes sont engagés dans le projet depuis son démarrage et ont donc déjà participé à ces temps de séjour. La continuité de présence de ces jeunes a permis de sécuriser d'autres jeunes qui participaient pour la première fois à ce type d'échanges européens. » (Témoignage d'un membre de l'équipe)

Notons enfin que la question du lien entre participants de pays différents a pu aussi être gérée grâce aux médias sociaux. Internet a permis aux jeunes comme aux professionnels de maintenir des contacts et d'avancer dans le projet entre les séjours...

Des dynamiques de groupe

Ce que nous venons d'observer sur la question du lien, de la séparation et des émotions que cela génère peut être généralisé aux dynamiques de groupe avec lesquels chaque participant a dû composer. C'est une chose de faire vivre un groupe composé de personnes qui se connaissent de longues dates et s'en est une autre de réunir différents groupes de différents pays. Cela demande beaucoup d'énergie et d'investissement de la part des professionnels qui les encadre. Par exemple, il s'agit à tout moment de faire tiers dans les interactions entre jeunes (rapports de forces, taquineries – humour et provocation, test des limites, notion de jeu et de consentement...).

Encore une fois, un lecteur externe percevra tout de suite la richesse pour les jeunes de ce type de projet. Deux dimensions semblent avoir été plus spécifiquement en jeu : le rapport à l'altérité et le rapport à la loi.

Travailler le rapport à l'altérité

« Un séjour de la sorte fait ressortir les questionnements enfouis au contact de jeunes ayant d'autres histoires, d'autres facultés, d'autres cultures, d'autres richesses à partager, mais aussi des difficultés qui font échos. En ce qui concerne nos adolescents, la rencontre avec leurs pairs nous a permis de travailler la justesse relationnelle. Ces rencontres permettent à nos jeunes de prendre conscience qu'ils ne sont pas des cas isolés. » (Témoignage d'un membre de l'équipe)

Les rencontres internationales ont été pour les jeunes l'occasion d'être confronté à d'autres jeunes à la fois différents et semblables. Ils ont pu constater qu'ils vivaient des difficultés communes, malgré des contextes culturels sensiblement distincts. Ce qui a été exprimé par les uns a pu faire écho chez les autres et, en même temps, la distance culturelle fut l'occasion de se confronter à l'altérité. Par exemple, le rythme de vie est différent d'un pays à l'autre. Ou encore, les soirées en Italie sont organisées différemment de la France ou de la Belgique, etc.

Or, nous savons qu'un rapport apaisé à l'altérité qui se traduit par le respect de l'autre et une curiosité bienveillante concernant son point de vue, sont des qualités rares et pourtant importantes lorsqu'il s'agit de pratiquer les médias sociaux. Ceux-ci nous confrontent constamment à la vie et à l'avis d'autres personnes, parfois très différentes de nous. Ils nous forcent également à nous positionner par rapport à l'assertivité, voire à l'agressivité de certaines d'entre elles (Badouard, 2018). Les jeunes qui ont eu la chance de voyager sont mieux préparés à cette complexité. Le projet Erasmus « Net ou p@s Net » a permis de travailler cette ouverture en offrant l'opportunité à des jeunes issus de plusieurs pays d'apprendre à se connaître et à s'apprécier. Par ailleurs, l'interculturalité fait partie des dimensions auxquelles l'équipe a porté une attention particulière. Elle a fait l'objet d'une préparation avant le départ et d'ateliers "découvertes" durant les séjours.

« Ces découvertes ont suscité des inquiétudes tout en éveillant la curiosité des jeunes et des professionnels. La majorité des jeunes participants au projet n'avait auparavant jamais quitté leur territoire. » (Témoignage d'un membre de l'équipe)

Observons à ce sujet que les jeunes ont trouvé des moyens de communiquer entre eux malgré la « barrière » de la langue en utilisant les outils technologiques à leur disposition. Il s'agit d'un exemple

modeste, mais très concret du développement de certaines compétences utiles dans l'usage d'internet qui participe à réduire la fracture numérique du second degré évoquée au début de ce rapport.

« Les jeunes ont rapidement été en lien, en dehors des temps d'activités les uns avec les autres. La barrière de la langue n'a pas été frein aux rencontres. Les jeunes ont su prendre le temps de s'apprendre respectivement quelques mots d'usage dans leurs langues maternelles. Des moments formels avec les professionnels bilingues ont permis d'offrir à chacun un lexique de base, qui a été développé lors de temps plus informels. Ils savent également mettre à profit les leviers disponibles grâce au numérique (ex. : traducteur en ligne). Le jeu est également un média universel de rencontre. Là encore, outre des jeux déjà partagés par les différents pays représentés comme le football, les jeunes ont pris plaisir à partager et faire découvrir de nouveaux jeux, propres à chacun » (Témoignage d'un membre de l'équipe)

Ainsi, les jeunes ont su faire preuve d'imagination pour dépasser les obstacles à la rencontre des autres. Par exemple, dans le cadre du jeu « Net ou p@s Net », ils ont proposé et réalisé des saynètes muettes, qui ne nécessitent pas de traduction. Les situations évoquées dans celle-ci sont directement compréhensibles par tous les joueurs, quelles que soient leur langue et leur origine.

Travailler le rapport à la règle

« Spontanément, les jeunes ont questionné entre eux et avec les adultes présents les règles légales propres à chaque pays, les règles d'usage. Les séjours permettent au groupe de passer une frontière, de sortir d'une limite (alors que la vie institutionnelle en est bordée). Si pour certains le passage de la frontière renvoie à certaines angoisses (distance, le lien, les moyens de communication avec la famille ou les pairs), les adultes notent que certains intérêts semblent nouveaux ou décuplés lors du voyage. » (Témoignage d'un membre de l'équipe)

La question du rapport aux règles et à la frustration qu'elles peuvent engendrer est un élément important de la problématique de beaucoup de jeunes des institutions participant au projet. Dans le cadre des échanges européens, ils ont été amenés à découvrir les lois des différents pays (concernant les usages des médias numériques notamment), mais aussi les règles des différents lieux de vie et s'y adapter. Cette découverte a permis d'introduire un rapport plus réflexif à la « loi », c'est-à-dire mieux symbolisé et donc, a priori, plus apaisé. Ce point est également très important en matière d'éducation aux médias puisqu'une utilisation sécurisée d'internet pour soi et pour les autres passe par le respect d'un certain nombre de règles et de limites.

Une méthodologie participative

Les jeunes ont été impliqués dans les choix posés aux différentes étapes du projet ainsi que dans la production des composantes du jeu. Cette approche participative est particulièrement riche autant en termes d'éducation (aux médias) qu'en termes d'épanouissement psychoaffectif. Entre autres avantages, elle permet de soutenir une forme de symbolisation et de nourrir l'estime de soi.

« En effet, des temps d'échanges, de construction du jeu (saynètes, règles du jeu, design du plateau, création du support) ont été effectués tout au long de l'année par un groupe permanent. Ces jeunes ont montré un intérêt pour le projet, et la réflexion menée autour de celui-ci. La permanence du groupe a favorisé et renforcé le lien entre les participants d'un séjour à l'autre. En effet chaque institution partage tout au long de l'année ses réalisations

(réunions transnationales, mails, Skype ...) qui se voient concrétisées par les séjours.»
(Témoignage d'un membre de l'équipe)

Participer aux décisions aide à leur donner du sens et oriente les jeunes vers un rapport plus réflexif au monde et à eux-mêmes. Ils peuvent ainsi appréhender la complexité qu'il y a à décider ensemble, une prise de conscience forcée par le décentrement et l'empathie nécessaire pour prendre en compte le point de vue des autres lors des débats. Tout cela est compliqué tant pour les jeunes que pour les adultes, mais si le cadre⁵ garantit des échanges suffisamment bienveillants, chacun en sortira valorisé et plus confiant.

La création de contenus médiatiques

En plus de l'approche participative, le projet « Net ou p@s Net » s'est reposé également sur une EAM basée sur la production de contenus médiatiques⁶.

« Nous avons passé une journée au PASS (Parc d'Aventures Scientifiques et de Société) à Frameries dans la province du Hainaut. Les jeunes et les adultes ont pu partager de nombreuses expériences notamment la réalisation d'une fiction d'un journal télévisé où chacun avait un rôle spécifique : technicien à l'image, ingénieur du son, présentateur, interviewés, journalistes, témoins. Un DVD a finalisé cette activité très investie par les jeunes, et chaque pays est rentré avec son exemplaire. » (Témoignage d'un membre de l'équipe)

Nous l'avons vu au début de ce rapport, notamment en mentionnant les écrits de Serge Boimare, les apprentissages qui passe par des approches concrètes, basées sur l'expérience, sont les plus susceptibles de fonctionner avec les jeunes participant au projet. L'éducation aux médias, quel que soit le public visé, mobilise souvent ce type d'approche. En effet, la personne qui a elle-même réalisé et monté des vidéos, par exemple, portera un regard différent du profane sur les vidéos en général. Il sera inévitablement plus critique, au sens positif du terme. En regardant YouTube, quelqu'un qui a déjà réalisé des vidéos se posera des questions que d'autres ne se poseront pas : comment se positionne celui qui filme ? Quel matériel utilise-t-il ? Comment a été réalisé l'éclairage ? Quel trucage a été utilisé à tel endroit, etc. Ce changement de regard sur les contenus médiatiques permet une prise de distance utile pour sortir d'une appréhension purement émotionnelle de ceux-ci.

Les avantages à engager les jeunes dans une démarche de production médiatique peuvent se résumer ainsi (Culot, 2017) :

- C'est une démarche qui crée de l'engagement, de l'implication auprès des participants.
- Elle permet d'apprendre à construire et déconstruire les médias et leurs langages et à adopter un regard critique. Par exemple, les jeunes apprennent à déconstruire « l'illusion de transparence » des médias.
- Ce type de démarche soutient aussi l'expression des jeunes, elle libère la parole.

⁵ Un cadre dans lequel l'écoute du point de vue de l'autre doit être au moins autant valorisé que la compétence de faire entendre son propre point de vue.

⁶ Les autres pédagogies traditionnelles de l'EAM sont l'enseignement théorique, l'analyse de contenus médiatiques, la pédagogie par le jeu et des exercices pratiques comme la recherche d'informations.

Et le dernier point nous semble très important. Apprendre à produire des contenus médiatiques, c'est aussi s'approprier des modes d'expressions qui pourront par la suite servir aux jeunes à exprimer ce qu'ils ont parfois du mal à dire avec des mots. Autrement dit, cela ouvre à des dimensions expressives et créatives dont on connaît le potentiel émancipateur, voire thérapeutique.

La pédagogie par le jeu pour stimuler le dialogue intergénérationnel et la pair-aidance

L'objectif du projet est la création d'un jeu qui sensibilise les joueurs aux questions posées par la navigation sur internet en les amenant à dialoguer et trouver des solutions ensemble. Nous ne pouvons que souscrire à cette démarche. Stimuler la communication – notamment au sein des familles et/ou entre pairs – en utilisant le jeu nous semble une approche très prometteuse et malheureusement trop rare dans l'univers de l'EAM.

Notons que, en se basant (notamment) sur la « pair-aidance⁷ », le projet Erasmus fut dès le départ en phase avec les principes du jeu « Net ou p@s Net ». En effet, le fait de favoriser les échanges entre les jeunes concernant leurs usages des médias numériques a permis la mise en place d'une dynamique d'entraide entre pairs. Celle-ci est souvent préconisée dans le cadre de l'éducation aux médias et tout à fait complémentaire d'approches plus classiques. Certains messages passent mieux lorsqu'ils s'échangent entre jeunes plutôt que proposés par des adultes. Par ailleurs, il est parfois plus facile de se confier à quelqu'un de sa génération qui vit les mêmes difficultés. Un principe de partage qui s'applique de la même façon aux parents et aux familles qui se donnent des tuyaux pour réguler l'usage des écrans dans les foyers...

Ensuite, la pédagogie par le jeu permet des mises en situation dans un contexte sécurisé. Elle permet également un assouplissement des positions de chacun. Le jeu autorise l'exploration de points de vue et d'opinions que les joueurs n'auraient pas pu adopter dans d'autres contextes⁸. Le jeu « Net ou p@s Net » est donc susceptible de faciliter la communication et l'empathie entre les joueurs, notamment les parents et leurs enfants.

La recherche sur ces questions a permis de distinguer différents « styles de médiation parentale », c'est-à-dire différents styles de gestion par les parents (ou les adultes référents) de la relation entre leurs enfants et les médias (Livingstone & Helsper, 2008; Valkenburg, Krcmar, Peeters, & Marseille, 1999). Par exemple, *la médiation restrictive* consiste à fixer des règles et des limites à l'accès de l'adolescent aux écrans. Les restrictions - légères ou sévères (voire punitives) - peuvent être verbales, mais aussi techniques, c'est-à-dire que les parents utilisent un logiciel pour limiter l'accès à internet et le temps passé sur internet (Nielsen, Favez, Liddle, & Rigter, 2019). Le *co-using*, correspond au fait pour les parents et les enfants de pratiquer ensemble (internet, les jeux vidéo, etc.), sans qu'il n'y ait de point de vue critique sur la pratique (Nielsen et al., 2019). Parfois, dans certaines familles, la médiation est inexistante, les parents ne font rien, ni encouragement ni mise en garde concernant les usages des écrans (Austin, Bolls, Fujioka, & Engelbertson, 1999; Nielsen et al., 2019).

⁷ Pour une information sur la pair-aidance : <https://sante.fr/la-pair-aidance>.

⁸ Par exemple, c'est ce qui est utilisé dans le fameux « Jeu des trois figures » développé par Serge Tisseron (2012).

Les réseaux sociaux largement utilisés par les jeunes présents ont pu faire débat entre eux avec les atouts et les mises en garde (mauvaises expériences vécues par certains). Les précautions à prendre pour naviguer sur le Web ont été abordées régulièrement et les jeunes ont été ressources, on observe une bonne maîtrise de ces outils numériques. (Témoignage d'un membre de l'équipe)

En l'occurrence, le fait de faire jouer les familles au jeu « Net ou p@s Net » peut influencer de manière positive le style de médiation parentale en l'orientant, notamment, vers une *médiation active*, c'est-à-dire une médiation basée sur le dialogue entre parents et enfants (Smahel et al., 2020). Ce type de médiation n'exclut pas que certaines règles soient imposées, mais elle privilégie la confiance et la communication. Une stratégie qui ne va pas nécessairement diminuer le nombre de situations problématiques qu'un jeune va rencontrer dans sa vie d'internaute. En revanche, elle va considérablement augmenter la probabilité que celui-ci se tourne vers ses parents (ou un adulte référent) pour demander de l'aide lorsqu'il est confronté à une situation problématique. Par ailleurs, elle semble aussi être la forme de médiation qui va permettre à l'enfant d'explorer au mieux toutes les potentialités d'internet, ce qu'un style trop restrictif ne permet pas. Ainsi, les études semblent montrer que la posture « idéale » ou « optimale » mélange médiation restrictive et de médiation active, dosées en fonction de l'âge de l'enfant (l'autonomie augmentant avec l'âge). Le jeu « Net ou p@s Net » s'inscrit parfaitement dans cette tendance. Il est intrinsèquement basé sur le dialogue tout en évoquant les dangers à éviter (et donc la pertinence potentielle de certaines limites).

Notons enfin tout l'intérêt d'impliquer les familles dans les projets d'éducation aux médias. En effet, il est difficile d'implémenter durablement des changements dans les comportements et les usages médiatiques des enfants sans collaborer avec les parents. Pourtant, ceux-ci sont rarement, voire jamais sollicités dans les projets d'EAM. C'est encore une des nombreuses raisons pour lesquelles nous pensons que le projet « Net ou p@s Net » mérite d'être mis en valeur.

Des échanges très bénéfiques pour les professionnels également

Nous avons déjà eu l'occasion de le mentionner dans ce rapport, mais il nous semble important d'en faire l'objet d'un chapitre en soi tant cette dimension est centrale. En effet, la réussite de ce type de projets tient principalement dans la qualité de l'accompagnement des jeunes. Ce projet a été porté par des professionnels aguerris et motivés et c'est ce qui l'a rendu possible et utile. Ce sont essentiellement les adultes qui accompagnaient les jeunes qui ont créé les conditions d'une contenance qui a permis aux jeunes de profiter de façon très positive de cette expérience.

Par ailleurs, ces échanges furent l'occasion pour les professionnels de différents pays de partager leur expérience et de faire réseau.

« Ces temps « extraordinaires », loin du quotidien institutionnel que rencontre chacun des professionnels, restent un temps suspendu, propice à prendre du recul sur ses pratiques, les confronter, les questionner avec des professionnels d'un autre horizon (institutionnel, culturel...). Sont ainsi régulièrement échangées lors de ces temps les notions de proximité, de rapport au corps, de limites, de contention. » (Témoignage d'un membre de l'équipe)

« Le portage du projet par Erasmus+ favorise la dimension interculturelle et la mise en lien des différents partenaires engagés dans le projet. Cela fixe également un cadre éthique de

rattachement à ce projet. Le réseau, créé par Erasmus+, permet de créer un réseau facilitateur de mise en route de projets à travers la mise en lien de personnes-ressources. Ces rencontres professionnelles questionnent autour des pratiques, des postures, des pratiques des établissements. Échanges sur le cadre de travail respectif : cadre légal, ratio encadrement/nombre d'enfants, polyvalence professionnelle. » (Témoignage d'un membre de l'équipe)

Conclusions

L'éducation aux médias, au départ de la métaphore de la navigation, est un des fils rouges du projet Erasmus « Net ou p@s Net ». Une EAM qui s'inscrit dans une démarche beaucoup plus globale d'échanges internationaux, extrêmement riche en expériences et en apprentissages autant pour les jeunes que pour les adultes qui les accompagnaient.

Ainsi, la méthodologie (et pédagogie) employée est totalement en phase avec les besoins spécifiques des jeunes des institutions partenaires. Il s'agit d'apprendre par l'expérience et de développer ses compétences techniques, ses compétences d'utilisation, d'analyse et de réflexion⁹, mais aussi ses compétences éthiques et relationnelles.

Compétences sociales et éthiques : Les enfants et les adolescents doivent apprendre à utiliser les médias numériques de façon responsable et adaptée à leurs besoins, et agir en conséquence. On entend par là une utilisation impliquant le respect de la sphère privée, tant de la sienne propre que de celle d'autrui, le choix d'un endroit approprié pour régler des conflits, des connaissances sur les risques liés aux médias numériques et les façons de s'en protéger. Les enfants et les adolescents doivent pouvoir exploiter le potentiel social des médias numériques (p.ex. pour entretenir des amitiés à distance, partager leurs connaissances ou trouver de nouvelles formes de collaboration) tout en développant une gestion du temps appropriée. Pour acquérir et développer ces compétences, les enfants et les adolescents sont tributaires de l'encadrement et du soutien des adultes. (Luginbühl, Reber, & Bürge, 2018, p. 10)

Le développement des compétences sociales est un élément central du projet dans le giron duquel se tiennent des éléments mentionnés tout au long de ce rapport tels que la gestion des émotions, des séparations, des dynamiques de groupe, le rapport à l'altérité, le rapport à la règle et la participation aux décisions, etc. Il ne s'agit pas uniquement d'apprendre à faire fonctionner une technologie, mais surtout d'apprendre à utiliser dans les espaces numériques des compétences sociales et des « savoir-être » qui peuvent (qui doivent) être travaillés et déployés également en dehors de ces espaces. Par exemple, si les médias sociaux sont des lieux dans lesquels nous sommes très fréquemment confrontés à l'altérité et à la tentation d'y répondre négativement, ils ne sont évidemment pas les seuls. L'ouverture aux autres et à leurs différences peut se travailler autant dans

⁹ Pour une définition détaillée des différents types de compétences, s'en référer au rapport de Luginbühl et al. (2018) sur le développement des compétences médiatiques dans les institutions pour enfants et adolescents présentant des besoins spécifiques.

le cadre d'une socialisation numérique que présentielle¹⁰ et les bénéfices de ce travail seront transposables dans les deux cas de figure.

Autrement dit, nous espérons vivement voir fleurir dans le futur d'autres initiatives inspirées par ce projet qui répond à un besoin important pour un public cible souvent oublié, en mobilisant une pédagogie totalement adaptée.

¹⁰ À ce sujet, nous pouvons faire l'hypothèse que le fait d'articuler rencontre en présentiel dans des contextes très stimulants comme les échanges internationaux et la communication médiatisée par ordinateur (entre les séjours) est particulièrement intéressant, car il permet de cumuler les points forts de ces différentes modalités relationnelles.

Bibliographie

- Alloing, C., & Pierre, J. (2017). *Le Web affectif, une économie numérique des émotions*. Ina Editions.
- Austin, E. W., Bolls, P., Fujioka, Y., & Engelbertson, J. (1999). How and why parents take on the tube. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 43(2), 175–192. <https://doi.org/10.1080/08838159909364483>
- Badouard, R. (2018). Internet et la brutalisation du débat public. Retrieved from https://lavedesidees.fr/IMG/pdf/20181106_badouard.pdf
- Barger, A. H., & Hormes, J. M. (2017). Psychosocial correlates of internet gaming disorder: Psychopathology, life satisfaction, and impulsivity. *Computers in Human Behavior*, 68, 388–394. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.11.029>
- Billieux, J., Van der Linden, M., & Rochat, L. (2008). The role of impulsivity in actual and problematic use of the mobile phone. *Applied Cognitive Psychology*, 22(9), 1195–1210. <https://doi.org/10.1002/acp.1429>
- Boimare, S. (2005). Lire les mythes pour guérir la peur d'apprendre. *Cahiers Pédagogiques*, 300. Retrieved from <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Lire-les-mythes-pour-guerir-la-peur-d-apprendre>
- Boimare, S. (2019). *L'enfant et la peur d'apprendre*. Dunod.
- Brotcorne, P., Damhuis, L., Laurent, V., Valenduc, G., & Vendramin, P. (2010). *Diversité et vulnérabilité dans les usages des TIC - La fracture numérique au second degré* (Société et). Belpo et Academia Press.
- Cannard, C. (2019). *Le développement de l'adolescent, L'adolescent à la recherche de son identité*. De Boeck Supérieur.
- Cerniglia, L., Guicciardi, M., Sinatra, M., Monacis, L., Simonelli, A., & Cimino, S. (2019). The Use of Digital Technologies, Impulsivity and Psychopathological Symptoms in Adolescence. *Behavioral Sciences*, 9(8), 82. <https://doi.org/10.3390/bs9080082>
- Culot, M. (2017). L'éducation aux médias : sur le principe d'accord ! Mais concrètement ? Retrieved July 16, 2020, from <https://media-animation.be/L-education-aux-medias-sur-le-principe-d-accord-Mais-concretement.html>
- Defrance, M. (2006). Apprendre autrement en institut thérapeutique, éducatif et pédagogique (itep). *Empan*, 63(3), 102–112. <https://doi.org/10.3917/empa.063.0102>
- Granjon, F. (2009). Inégalités numériques et reconnaissance sociale. Des usages populaires de l'informatique connectée. *Les Cahiers Du Numérique*, 5(1), 19–44. <https://doi.org/10.3166/lcn.5.1.19-44>
- Livingstone, S., & Helsper, E. J. (2008). Parental Mediation of Children's Internet Use. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 52(4), 581–599. <https://doi.org/10.1080/08838150802437396>
- Luginbühl, M., Reber, C., & Bürge, L. (2018). *Développement des compétences médiatiques dans les institutions pour enfants et adolescents présentant des besoins spécifiques : guide pour la conduite d'un bilan institutionnel*. Suisse: Jeunes et médias – plateforme nationale de promotion des compétences médiatiques. Retrieved from https://www.jeunesetmedias.ch/fileadmin/user_upload/Broschüren_Flyer/Broschüre_Medienkompetenz_Heime/Brochure_Compétences_médiatiques_institutions_besoins_spécifiques.pdf
- Minotte, P. (2015). *Réflexions concernant les critères d'intensité de soutien dans la prise en charge des jeunes en SRJ*. Namur: Centre de Référence en Santé Mentale (CRéSaM).
- Minotte, P. (2017). *Coopérer autour des écrans*. Yapaka. Retrieved from http://www.yapaka.be/sites/yapaka.be/files/publication/ta_96_web_def_0.pdf
- Nielsen, P., Favez, N., Liddle, H., & Rigter, H. (2019). Linking parental mediation practices to adolescents' problematic online screen use: A systematic literature review. *Journal of Behavioral Addictions*, 1–15. <https://doi.org/10.1556/2006.8.2019.61>
- Rapport du SPF économie. (2017). *Baromètre de la société de l'information (2017)*. Retrieved from <https://economie.fgov.be/sites/default/files/Files/Online/Barometre-societe-de-l-information/Barometre-de-la-societe-de-l-information-2017.pdf>
- Ryu, H., Lee, J.-Y., Choi, A., Park, S., Kim, D.-J., & Choi, J.-S. (2018). The Relationship between Impulsivity and

- Internet Gaming Disorder in Young Adults: Mediating Effects of Interpersonal Relationships and Depression. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(3), 458. <https://doi.org/10.3390/ijerph15030458>
- Smahel, D., Machackova, H., Mascheroni, G., Dedkova, L., Staksrud, E., Ólafsson, K., ... Hasebrink, U. (2020). *EU Kids Online 2020: Survey results from 19 countries*. *EU Kids Online*. <https://doi.org/10.21953/lse.47fdeqj01ofo>
- Tisseron, S. (2012). Le jeu des trois figures. Développer l'empathie dès l'école maternelle pour prévenir les identifications exclusives aux figures d'agresseur ou de victime. In *Collectif pas de 0 de conduite pour les enfants de 3 ans* (pp. 82–86). Toulouse: ERES. <https://doi.org/10.3917/eres.colle.2012.01.0082>
- Valkenburg, P. M., Krcmar, M., Peeters, A. L., & Marseille, N. M. (1999). Developing a scale to assess three styles of television mediation: "Instructive mediation," "restrictive mediation," and "social coviewing." *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 43(1), 52–66. <https://doi.org/10.1080/08838159909364474>
- Vendramin, P., & Valenduc, G. (2003). *Fractures numériques, inégalités sociales et processus d'appropriation des innovations* (Collection). Éditions Labor.