



56^{ème} CONGRÈS SELF
6 - 8 juillet 2022

**VULNÉRABILITÉS ET
RISQUES ÉMERGENTS**
penser et agir ensemble pour
transformer durablement

 **EBSCO**host

*The full text of SELF congresses
proceedings in Ergonomics Abstracts is
included in Academic Search Ultimate on
EBSCOhost™*

www.ergonomie-self.org

→ Ergonomics abstract

Une plateforme de formation continue à destination des enseignants pour la prévention de la « vulnérabilité numérique des jeunes » dans une perspective écologique

Laetitia Krummenacher

Sylvie Mezzena

Haute Ecole spécialisée de Suisse occidentale, Haute Ecole de travail social, Genève

Rue Prévost-Martin 28 - 1211 Genève

Laetitia.krummenacher@hesge.ch

Sylvie.mezzena@hesge.ch

Notre recherche en cours en Suisse romande vise la constitution d'une plateforme de formation continue à destination des enseignants du primaire pour la prévention des risques liés à l'utilisation du numérique auprès des élèves. Nous basant sur le modèle préventif de l'équipe d'intervenants d'Action Innocence (AI), notre recherche transforme le matériel préventif initialement créé par AI afin de le mettre à disposition des enseignants, en ancrant cette transformation à partir du milieu scolaire. Le modèle préventif d'AI considère la vulnérabilité numérique des jeunes dans une perspective écologique, la vulnérabilité n'étant plus logée dans/chez les jeunes mais située dans un environnement et une situation particuliers. Nous montrerons comment cette perspective écologique s'avère exigeante à la fois pour la constitution de la plateforme, pour faire sentir et vivre les plus-values de cette approche aux enseignants, mais également en termes de production de connaissances scientifiques.

Mots-clés : prévention, risques numériques, plateforme de formation continue, écologie, analyse de l'activité, pragmatisme

*Ce texte original a été produit dans le cadre du congrès de la Société d'Ergonomie de Langue Française qui s'est tenu à Genève les 6, 7 et 8 juillet 2022. Il est permis d'en faire une copie papier ou digitale pour un usage pédagogique ou universitaire, en citant la source exacte du document, qui est la suivante :

Krummenacher, L. & Mezzena, S. (2022). Une plateforme de formation continue à destination des enseignants pour la prévention de la « vulnérabilité numérique » des jeunes dans une perspective écologique. Actes du 56ème Congrès de la SELF, Vulnérabilités et risques émergents : penser et agir ensemble pour transformer durablement. Genève, 6 au 8 juillet 2022.

Aucun usage commercial ne peut en être fait sans l'accord des éditeurs ou archiveurs électroniques. Permission to make digital or hard copies of all or part of this work for personal or classroom use is granted without fee provided that copies are not made or distributed for profit or commercial advantage and that copies bear this notice and the full citation on the first page.

A training platform for teachers to prevent the "digital vulnerability of young people" in an ecological perspective

Abstract. Our current research in French-speaking Switzerland aims to create a continuing education platform for primary school teachers on the prevention of risks related to the use of digital technology with students. Based on the preventive model of the Action Innocence (AI) team, our research transforms the preventive material initially created by AI in order to make it available to teachers, anchoring this transformation in the school environment. AI's prevention model considers the digital vulnerability of youth from an ecological perspective, where vulnerability is no longer housed in/within the youth, but is situated in a particular environment. We will show how this ecological perspective proves to be demanding both for the constitution of the platform, to make teachers experience the added value of this approach, but also in terms of scientific knowledge production.

Keywords: prevention, digital risks, continuing education platform, ecology, pragmatism

INTRODUCTION

Dans le cadre de cette communication, nous souhaitons revenir en détail sur le modèle préventif d'une équipe d'intervenants sociaux, et présenter comment celle-ci aborde la « vulnérabilité numérique des jeunes » dans une perspective écologique. A cette fin, nous présenterons une recherche partenariale¹ en cours avec Action Innocence (ci-après AI²), qui vise la constitution d'une plateforme en ligne pour la prévention des risques liés à l'utilisation du numérique par les jeunes. Partant d'une démarche d'analyse du travail, avec des apports du pragmatisme, le dispositif de recherche (encore en cours et dont sont issues les données présentées dans le cadre de cette communication) vise à transformer le matériel préventif initialement créé par AI, à concevoir une plateforme avec les ressources pédagogiques ainsi transformées et le matériel issu de la recherche. Cette plateforme en ligne destinée aux enseignants primaires de Suisse romande, leurs permettra d'entreprendre eux-mêmes une démarche de prévention des risques auprès de leurs élèves.

Notre recherche vise la transformation du matériel pédagogique d'AI, et pas simplement sa mise à disposition des enseignants. En effet, nous considérons que le matériel doit être ajusté, à la fois aux manières de travailler des enseignants, qui ne sont pas celles des intervenants sociaux ; ainsi qu'à leur contexte d'intervention spécifique (bien que ces deux activités partagent des similarités) (Mezzena et Krummenacher, à paraître).

L'initiative de la constitution d'une plateforme de formation continue émane d'AI. Plusieurs objectifs sont ainsi poursuivis : adéquation avec le plan d'études (pour l'école obligatoire) suisse romand dans lequel est inscrit le numérique ; dépasser une prévention « alibi », au sens d'une prévention portée par des intervenants extérieurs au milieu scolaire et évitant aux cantons de développer une véritable politique de prévention ; intervenir en étant au plus proche de l'expérience des élèves, des enseignants et de leur réalité depuis une prévention inscrite dans la durée de l'année scolaire et non circonscrite aux séquences animées ponctuellement par les intervenants d'AI ; atteindre le plus d'élèves et d'enseignants (voire indirectement aussi de parents) possibles ; ...

PROBLÉMATIQUE

Dans le cadre de cette communication, nous souhaitons revenir sur la conception écologique du modèle préventif d'AI, telle que notre analyse du travail la comprend, la décrit et la théorise. Cette conception a des implications pratiques et questionne la présupposée « vulnérabilité numérique des jeunes ». En effet, lors des ateliers de prévention, les intervenants d'AI s'attachent à situer la vulnérabilité non plus dans/chez le jeune, mais plutôt dans l'environnement, distribuée dans des rapports, des habitudes et des

tissus relationnels particuliers. Comment traduire cette conception écologique dans le cadre d'une plateforme en ligne, afin que les enseignants puissent s'en ressaisir depuis leur milieu scolaire ? Dans le cadre de l'expérimentation par les enseignants de la plateforme, il s'agit de faire sentir et faire vivre les plus-values de cette approche pour la prévention des risques, mais également ce qu'elle implique en termes de transformation des rapports de chacun par et dans l'environnement. Comment sont par exemple transformées les relations élèves-enseignants dans et par les activités de prévention ?

Nous commencerons par présenter la recherche dont sont issues les données et les exemples présentés dans le cadre de cette communication. Ensuite, nous aborderons notre ancrage théorique pragmatiste d'analyse de l'activité et notre méthodologie. Après avoir présenté les éléments les plus saillants du modèle d'intervention d'AI, nous reviendrons sur les implications de ce modèle pour la constitution de la plateforme ainsi que sur les limites que nous rencontrons. Ce sera également l'occasion de revenir sur certaines notions travaillées dans le cadre de ce processus de recherche.

PRESENTATION DU PROCESSUS DE RECHERCHE PARTENARIALE AVEC AI

Dans le cadre d'un mandat préalable (terminé en 2017), nous avons décrit le modèle (nous reviendrons sur cette notion dans la partie théorique) d'intervention de l'équipe d'AI, afin de détailler la manière dont les intervenants sociaux mènent les ateliers de prévention dans les classes, ainsi que le contexte spécifique dans lequel ils interviennent (Mezzena et Krummenacher, 2019).

La recherche dont il est question ici a démarré en août 2019 et est financée par un fonds suisse dédié à l'innovation : « Innosuisse »³. La constitution de l'équipe d'AI ayant changé entre la fin du premier mandat et le début de la recherche actuelle, nous avons repris le modèle pratique afin de préciser les mouvements et développements opérés par cette nouvelle équipe constituée de deux intervenants. Nous nous sommes attachées dans un premier temps à modéliser l'activité des intervenants d'AI dans le cadre de deux activités de prévention ciblées : la première intitulée « Les monstres du net » (ci-après LMDN) qui est destinée aux élèves de 8-10 ans, et la seconde intitulée « Tim, Tam et les Tic » (ci-après TTT) qui est destinée aux élèves de 10-12 ans.

En parallèle, nous avons entamé des phases de tests avec des enseignants volontaires. Après avoir rédigé avec AI deux séquences didactiques, l'une pour LMDN (en 2019) et la seconde pour TTT (en 2021), nous les avons fournies à des enseignants volontaires. A partir de l'expérience des intervenants d'AI, ces séquences reprenaient leur manière d'animer les activités de prévention et d'employer le matériel pédagogique. Lors d'une séance de présentation de

¹ Dirigée par Sylvie Mezzena, Haute Ecole spécialisée de Suisse occidentale, Haute Ecole de travail social Genève

² www.actioninnocence.org

³ www.innosuisse.ch

la recherche partenariale aux enseignants volontaires, AI leur a fourni le matériel pédagogique, une présentation powerpoint et des affiches utilisées pour soutenir les activités de prévention. Les enseignants ont ensuite expérimenté en classe ces activités de prévention. Ces expérimentations ont permis de documenter l'écart entre les prescriptions des séquences didactiques et l'activité effectivement menée, depuis la façon dont les enseignants se sont ressaisis de ces prescrits et les ont redéfinis depuis les contingences concrètes rencontrées en situation. Les enseignants ont ensuite rempli un questionnaire en ligne revenant sur leur expérience et ont été contactés par téléphone par les membres de l'équipe de recherche afin d'explorer plus en profondeur certains éléments de leur expérimentation (Mezzena et Krummenacher, à paraître).

En 2021 et 2022, nous (équipe de recherche et AI) travaillons à l'élaboration de la plateforme avec des concepteurs. En parallèle, nous préparons l'expérimentation de la plateforme par des enseignants. Ce sera pour nous l'occasion de documenter à la fois la manière dont les enseignants cheminent sur la plateforme, mais aussi la manière dont ils expérimentent en classe les activités de prévention.

Dans le cadre de cette communication, nous allons particulièrement revenir sur le savoir-faire des intervenants d'AI et leur modèle préventif.

Ancrage théorique pragmatiste en analyse de l'activité

Cette recherche s'inscrit dans la suite du courant d'analyse de l'activité développé depuis une quinzaine d'années et initié par de Jonckheere (2007, 2010), Mezzena et Stroumza (2017) à Genève, afin de modéliser les savoir-faire à l'œuvre spécifiquement dans le travail social. Ce courant s'est développé dans les pas de l'action située avec des apports du pragmatisme. Il partage avec l'ergonomie de langue française le principe fondateur d'écart entre travail prescrit et travail réel ainsi que la centralité de la pratique des professionnels. Et se dote, comme l'ergonomie, d'une méthode indirecte pour analyser l'activité située (l'autoconfrontation). De Jonckheere, en appui sur la clinique de l'activité développée par Clot, souligne par ailleurs le lien entre recherche et formation : « Ces savoirs produits sur les lieux de pratiques, par des praticiens et avec des chercheurs enrichissent les pratiques elles-mêmes, permettent le développement professionnel des individus (Clot, 1999,2001) et fournissent des connaissances enseignables aux étudiants en travail social » (2007, p. 12).

Notre démarche vise à décrire et comprendre les connaissances pratiques des professionnels en liant étroitement activité et situation dans un environnement expérimenté. L'activité est prépondérante et nous tâchons d'en déployer la complexité « à partir d'une prise en compte conséquente de son inscription environnementale, sociale et expérientielle » (Steiner, 2013). Nous définissons la connaissance comme une activité parmi d'autres, dans une perspective non-dualiste entre

pensée (ou encore raison, ou réflexivité) et activité. Dans notre cadre théorique, nous avons recours aux notions d'environnement, de situation, d'expérience et d'enquête deweyenne (Mezzena et Stroumza, 2017 ; Mezzena et Vrancken, 2020 ; Quéré, 1997, 2006, 2013 ; Ingold, 2012), pour rendre compte de la connaissance pratique des professionnels. Revenons brièvement sur ces notions.

L'environnement n'est pas uniquement « ce qui entoure » le professionnel lorsqu'il travaille, fournissant des contraintes et des informations (Quéré, 2013, p. 95) en attente d'être décodées ou révélées par lui. L'acteur et l'environnement ne sont pas des entités achevées qui entrent en interaction, mais plutôt des entités « en train de se faire » (Ingold, 2012). Du couplage entre un acteur et son environnement naît l'activité. « C'est donc l'activité en cours d'un individu qui délimite et définit son monde pour lui, en y sélectionnant des objets, selon un principe de pertinence. Vu sous l'angle de l'activité, l'environnement est en perpétuel changement, de même d'ailleurs que les états de l'agent impliqué » (Quéré, 2006, p. 13).

Comme le précise Quéré, il est possible de distinguer l'environnement de la situation, dès lors que sont introduites les notions de temps et d'espace : « il n'y a pas grand sens à dire d'un contexte ou d'un environnement qu'il se noue ou se dénoue, ou qu'il se développe. Mais (la distinction) est aussi visible quand on introduit le phénomène de l'orientation dans l'espace : un environnement ne comporte pas en lui-même d'axes ni de directions puisque c'est nous qui les fixons de différentes façons ; de cette fixation résulte « un monde environnant expérimenté » » (1997, p. 183). Ainsi de Jonckheere précise, dans les pas de Dewey, que les professionnels enquêtent pour connaître les situations, « ce qui permet de passer d'une situation indéterminée à une situation déterminée » (De Jonckheere, 2010, p. 416). En situation, les travailleurs sociaux enquêtent par exemple pour trouver la manière la plus ajustée d'agir, de sentir la construction du problème en train de se faire et de parvenir à une résolution. Dans le cas des intervenants d'AI, les séquences de prévention dans les classes ont une durée limitée. S'y déploient cependant des enquêtes pratiques pour trouver par exemple des solutions avec les élèves si une photo d'eux est publiée sur les réseaux sans leur consentement, ou pour capter l'attention des élèves.

La situation relève de l'expérience. « Une fois encore dans les termes de Dewey, nous agissons en connexion avec des « tous contextuels », non en connexion avec des objets ou des événements isolés, ni avec des ensembles isolés d'objets ou d'événements ; et ces « tous contextuels » sont configurés dans et par l'organisation de l'expérience - c'est pourquoi ils sont des situations ». (Quéré, 1997, p. 185). Avoir de l'expérience, c'est prendre en compte l'activité et ses conséquences. C'est-à-dire qu'il faut endurer ou subir les conséquences de ses activités pour avoir de l'expérience. Car « une action dont on ne considère pas les conséquences ne nous livre en elle-même aucun enseignement. Et les conséquences sont dépourvues de signification tant qu'elles ne sont pas rapportées à l'action qui en est l'origine » (Dewey et Truc, 2005). Un des enjeux pour les intervenants d'AI

est de faire sentir aux jeunes les conséquences de leurs activités sur les réseaux sociaux.

C'est en situation, par le moyen de l'environnement, que se déploie l'enquête deweyenne, en tant que « véritable processus existentiel qui permet à tout un chacun d'apprendre, d'expérimenter, de connaître » (Vrancken et Mezzena, 2019). Mezzena, à la suite des travaux de Dewey, définit l'enquête pratique comme une activité quotidienne, contribuant ainsi à la construction de connaissance pratique propre au contexte de vie de chacun, à son environnement, connaissances sans cesse créées et enrichies depuis les nouvelles activités entreprises. Cette activité est caractérisée par une certaine sérialité. En enquêtant pour poursuivre sa mission et pour construire des solutions pratiques aux problèmes qui se posent, le professionnel investigate les « ressources des situations et leurs possibles pour la perspective poursuivie dans l'activité » (Mezzena et Vrancken, 2020). La connaissance, que nous qualifions de pratique, naît de ce travail d'enquête par le moyen de l'environnement, et est située dans l'expérience des intervenants. La construction de la connaissance « opère non pas depuis des contenus considérés comme vrais en soi mais depuis l'expérimentation de mises en rapport continues avec les autres entités de l'environnement et de leurs conséquences pour l'ouverture des possibles et le devenir de l'activité » (ibid.). C'est en enquêtant que la connaissance pratique des intervenants au sujet de la prévention et des risques s'est forgée, tout comme la manière de s'y prendre auprès de leur public durant les activités de prévention.

Méthodologie

Notre conception de la connaissance nous impose donc de garder des traces de l'activité, que nous avons choisi de filmer, postulant que ces traces nous permettraient d'accéder à l'activité, aux enquêtes et aux connaissances pratiques en action. Cependant, il ne suffit pas de regarder les films pour comprendre et décrire la connaissance. Nous avons commencé par filmer les deux intervenants, chacun durant deux séquences de prévention. L'équipe de recherche sélectionne ensuite des extraits de films questionnant, suscitant la curiosité des chercheurs ou emblématiques de l'activité des professionnels concernés. Durant l'autoconfrontation simple, l'intervenant visionne les séquences sélectionnées de sa propre activité, en présence des chercheurs. Il peut interrompre à tout moment la séquence, afin de commenter ce qu'il est en train de faire, de dire à quoi il est attentif, de préciser ce qui est habituel et ce qui l'est moins, là où il s'est peut-être senti en difficulté, ce qui l'a surpris, etc. Les chercheurs soutiennent ce moment en posant des questions ou en explicitant ce qui les intrigue et/ou ce qui a suscité leur curiosité. Selon les mêmes modalités, une autoconfrontation croisée est ensuite organisée en présence des deux professionnels et de l'équipe de recherche. A cette occasion sont visionnées des séquences de chacun des intervenants. Ces séances sont filmées et retranscrites (Mezzena et Kruppenacher, à paraître) (pour plus de développement sur le dispositif d'autoconfrontation et ses effets transformatifs, voire

notamment Theureau, 2010 ; Muller & Lussi Borer, 2017 ; Poizat & San Martin, 2020 ; Stroumza & Mezzena, 2016).

Les deux volets de cette recherche, soit la modélisation théorique du savoir-faire, ainsi que la conception de la plateforme, sont menés de manière partenariale avec AI. Les rôles de chacun demeurent cependant distincts : les chercheurs sont garants du processus et de la production conceptuelle relative à la modélisation ; AI et les intervenants sont les experts de la prévention et ont les liens avec les acteurs concernés et intéressés par la recherche en cours.

PRESENTATION DES RESULTATS : LE MODELE

Films, observations, autoconfrontations et propos des professionnels participent du travail de modélisation de la connaissance pratique. Ce dernier prend en compte l'ensemble de nos données et vise à décrire une pratique sans la figer. Le travail théorique « consiste en un travail sur le contenu des concepts, lequel doit nous permettre de connaître à l'aide de ces concepts les faits, les situations, les nœuds problématiques qui font l'objet de la recherche. Ce qui suggère que la connaissance scientifique ne se produit pas seulement à travers les observations, les descriptions, les transcriptions et leur interprétation, en se référant à des théories existantes, mais aussi et en grande partie à travers un travail sur le contenu réel des concepts » (Friedrich et al., 2010, p. 111). En tant que professionnel de la recherche, le chercheur conduit, comme tout professionnel, l'enquête pratique en situation. Nous construisons des modèles de terrain dont les fonctions sont de rendre intelligible des situations concrètes, des problèmes, qui se posent aux professionnels, et que ceux-ci soient « accessibles à l'action ». « Nous ne pouvons donc pas nous fier, a priori, à un modèle, mais seulement dans sa mise à l'épreuve du terrain » (Jonckheere, 2010, p. 266-269).

Brève présentation du modèle d'intervention d'AI

Voici quelques éléments parmi les plus saillants du modèle d'intervention de l'équipe d'AI.

- Il s'agit durant les interventions (mais de manière générale également) de porter un intérêt aux pratiques des enfants/jeunes de façon non-normative avec curiosité et ouverture. L'accent est mis sur le fait de réduire la distance entre monde des adultes et monde des enfants (adultes ici au sens général, pas seulement comme intervenants), voire idéalement de décloisonner les mondes adultes/enfants, numérique/réel, scolaire/extra-scolaire. Ils insistent durant leurs interventions sur les conséquences dans le monde « réel » des activités qui se déroulent sur internet et sur la responsabilité des jeunes, incluant d'emblée les adultes dedans.

- L'équipe d'AI valorise le fait de partager avec les jeunes des activités pour découvrir leurs pratiques (numériques) de l'intérieur, de chercher à les rencontrer dans/ depuis leur monde. Il s'agit d'aller encore plus loin dans le décloisonnement des mondes

et de chercher à créer avec eux un monde commun, propice à la prévention.

- Ils n'ont pas une vision de la prévention visant à éradiquer ou neutraliser les risques mais à les transformer. Et dans cette optique former les jeunes ne suffit pas : ne pas opter pour une prévention où les adultes se positionnent comme extérieur aux problèmes en formant les jeunes à se protéger (discontinuité des mondes adultes/enfants) via des contenus issus de connaissances objectives à intégrer, mais travailler depuis et avec l'expérience des jeunes en se considérant comme partageant les problèmes préventifs avec eux tout en maintenant une distinction des rôles.

- Pour rejoindre les jeunes dans leur monde numérique, s'y intéresser et apprendre d'eux mais tout en maintenant leur positionnement d'adulte comme guide depuis une distinction entre connaissance et expérience. La position des adultes comme un garde-fou par rapport au fait que l'adulte ne sait pas tout, et notamment ne connaît pas bien ou peut-être parfois pas suffisamment les pratiques numériques mais cela n'enlève rien à son expérience qui lui permet tout de même d'être un guide pour l'enfant.

- Il s'agit pour les professionnels de sentir/vivre les situations et dans le même temps de faire sentir/faire vivre depuis leurs actions une direction pour orienter le devenir de l'activité dans laquelle ils sont engagés. Pour faire vivre une situation aux jeunes, pour qu'ils puissent la sentir, l'éprouver et s'y engager à leur tour, il importe de la sentir soi-même comme intervenant, la vivre en éprouvant la façon dont elle peut nous affecter et faisant sentir comment elle nous affecte. L'idée ici n'est pas de simplement habiter une émotion pour que l'autre nous y rejoigne (en lui faisant éprouver la « même » émotion). Il s'agit plutôt de sentir/exprimer l'émotion pour la vivre, en créant un mouvement dans le rapport au monde qui appelle des successions de réponses mutuelles (des enchaînements d'ajustements) pour progressivement épouser, suivre la direction proposée (plus spécifiquement sur la question des émotions, voir Mezzena et al., 2019 ; Mezzena, à paraître).

- Pour faire vivre et sentir les risques aux jeunes, les intervenants s'appuient également sur des processus fictionnels et imaginaires. Ils emploient par exemple des planches BD ou suivent les aventures de personnages auxquels les élèves peuvent facilement s'identifier. Il s'agit à la fois de libérer la parole. En effet, dire ce que tel personnage pourrait faire dans cette situation, expose moins les élèves que s'ils parlaient en leur nom. Et permet à la fois à l'intervenants de doser entre réel et fiction, tantôt pour mettre l'accent sur les conséquences réelles, tantôt pour protéger les élèves en basculant dans la fiction (Krummenacher, 2022).

Vers un modèle *écologique* de la prévention

Le savoir-faire des intervenants d'AI ne considère pas les jeunes comme étant vulnérables. La vulnérabilité n'est pas attribuée aux personnes, mais plutôt située, même si ce n'est que partiellement. A partir de ces éléments de la modélisation, la question de la vulnérabilité peut être clarifiée depuis deux

présupposés. Les jeunes ne sont pas vulnérables d'emblée, de façon systématique ; les activités de prévention ne visent pas à diminuer cette vulnérabilité, mais à tenir compte de l'expérience et des connaissances des jeunes pour transformer leurs manières d'agir (voir d'augmenter leur pouvoir d'agir)

Le modèle préventif développé par AI repose entre autres sur deux idées fortes qui nous semblent intéressantes dans le domaine de la prévention et qui nous amènent à qualifier leur modèle préventif d'écologique. Premièrement, la prévention ne peut pas se limiter à transmettre des informations quant aux risques, en espérant que par un contrôle rationaliste de l'activité, cela suffise pour que les jeunes modifient leur comportement. Il s'agit plutôt d'ancrer la prévention dans l'expérience des jeunes, en leur faisant vivre et ressentir les conséquences de leurs activités sur les réseaux, que ces conséquences soient risquées pour eux-mêmes ou que les répercussions soient dommageables pour leurs camarades. Ils ancrent la prévention dans l'expérience des jeunes dans un mouvement qui prend ensemble l'activité et ses conséquences, le tout soutenu par un travail avec les émotions et par des processus fictionnels.

Deuxièmement, la « vulnérabilité numérique » des jeunes (si nous devons garder ce terme lorsque nous considérons cette notion) s'exprime en situation, dans une configuration relationnelle précise, et n'est donc pas logée dans les jeunes. Il s'agit d'initier un mouvement de transformation des rapports des jeunes à leur environnement, qui modifieront les activités des jeunes en situation. Il s'agit d'une ouverture de possibles, tournée vers l'avenir, et tenue par le pari qu'un des éléments des activités de prévention menées par les intervenants aura touché les jeunes et suffisamment perturbé leur environnement pour les inciter à trouver d'autres pistes de résolution des situations (Poizat et Goudeaux, 2014, p. 26). Si un mouvement est initié, il est difficile de le constater durant le temps même de la prévention, et nécessite une prise en compte de l'expérience sur une période plus longue. Plutôt que de parler de vulnérabilité numérique des jeunes, nous entendons par vulnérabilité numérique une *situation*, ponctuelle ou sérielle, de potentielle prise de risque, située dans un environnement et un tissu relationnel particulier, dans laquelle l'activité du ou des jeunes à des conséquences négatives pour lui/eux-mêmes ou pour autrui.

Présentation des implications de la perspective *écologique* pour la constitution de la plateforme

Premièrement, la conception *écologique* de la prévention d'AI nous oblige à concevoir la plateforme d'une manière spécifique, pour permettre notamment aux enseignants d'expérimenter les subtilités d'une telle approche, tout en l'arrimant à leur contexte scolaire. Ainsi, la vulnérabilité n'étant plus logée dans/chez le jeune, mais résultant d'un rapport particulier à l'environnement, il s'agit de faire sentir aux enseignants les moments où la prise en compte de l'expérience des élèves apporte une plus-value à la prévention. Il s'agit notamment par exemple de ne

pas s'en tenir au discours préventif que les élèves peuvent avoir très bien intégré, mais de tenir compte de leur expérience.

Deuxièmement, pour prolonger le point précédent, le fait que la prévention soit assurée dans le temps de l'année scolaire permet aux enseignants de traiter immédiatement avec les élèves des événements qui surviennent en ligne. Tout en tenant compte de l'expérience des enseignants, la plateforme doit leur permettre de procéder à des allers-retours avec leur contexte scolaire. Ils doivent par exemple pouvoir déambuler dans la plateforme selon ce qui éveille leur curiosité et/ou ressort comme un besoin pour leurs élèves.

Troisièmement, cette conception écologique implique la constitution d'un territoire commun aux élèves et aux enseignants, dans lequel chacun s'intéresse et est intéressé à l'autre et à ses pratiques (numériques), chacun avec ses connaissances et ses expériences. Il s'agit par-là de « crever la bulle du numérique », en signifiant à la fois aux jeunes que ce qui se passe en ligne n'est pas coupé de la réalité, que les adultes comprennent et savent ce qui s'y passe ; et à la fois que des adultes s'y intéressent, sont ouverts à en parler. Moments de prévention durant lesquels enseignants et élèves ne sont pas interchangeable, les enseignants devant, en appui sur leur expérience, rendre les élèves attentifs aux risques et viser la transformation de leur pratique. Ainsi par exemple, il est possible de prendre appui sur l'expérience et les connaissances des élèves en leur proposant de faire des exposés. En conséquence, les enseignants n'ont pas besoin de devenir des experts du numérique pour animer des séquences de prévention.

Traduction plutôt que transfert de compétences

Le modèle préventif d'AI repose sur une conception écologique des risques et de la prévention, qui a (au moins) deux implications concrètes pour la recherche. Premièrement, nous avons été amenés à définir et préciser la notion de monde (à côté des notions d'environnement et de milieu), dans le sens d'un monde commun ouvert par l'activité de prévention (en appui sur les travaux de Morizot, 2017, 2018 et de Despret, 2019). Monde commun qui soutient l'activité de prévention et les possibles transformations des rapports à l'environnement. Ceci nous a notamment permis de décrire comment les intervenants s'y prennent pour crever la bulle du numérique et être « au milieu du public ». Créer un monde commun tout en tenant compte des versions du monde de chacun (Mezzena et Krummenacher, à paraître). Deuxièmement, plutôt que de parler de transfert de compétences des intervenants sociaux vers les enseignants, nous préférons le terme de traduction. Diverses traductions s'opèrent dans le cadre de cette recherche : de la pratique des intervenants d'AI à la modélisation théorique, de la modélisation théorique vers la conceptualisation de la plateforme, de la plateforme vers une réappropriation par les enseignants, de l'expérimentation des enseignants sur la plateforme vers leur milieu scolaire auprès de leurs élèves.

Tout comme le professionnel en situation, le chercheur enquête, s'ajuste aux réponses de l'environnement. La connaissance pratique se déploie de manière immanente à l'activité. Par extension, l'activité de connaissance est similaire pour les enseignants, mais aussi pour les élèves. A condition notamment de considérer sérieusement (« de prendre soin » dans les termes de Dewey) les conséquences de nos activités. Ceci est incontournable pour « avoir de l'expérience » (et pas uniquement « faire » une expérience), voie dans laquelle intervenants et enseignants accompagnent les jeunes, sans pour autant prédéfinir ni quelle expérience, ni combien permettront d'initier un mouvement transformatif. Cette dimension expérientielle est à la fois ce qui rend possible le dispositif de prévention, tout en étant un des effets recherchés. Faire monde commun avec les élèves, prendre au sérieux leur connaissance du numérique, leur expérience, le plaisir qu'ils éprouvent (ou la souffrance) et trouver ensemble une voie pour aborder certains risques. Tel est le pari tenu par les intervenants d'AI lorsqu'ils font de la prévention.

Enfin, passer du territoire pratique des intervenants d'AI à celui des enseignants nous a obligé à réfléchir au positionnement des chercheurs durant la recherche (Durand, 2014). A la suite des travaux d'Ingold, la notion de correspondance nous semble appropriée pour parler du travail des chercheurs dans le cadre d'une recherche partenariale (2018). Il s'agit de faire preuve d'attention et d'ouverture à l'autre, tout au long du processus. De veiller à se laisser « requérir » par les propos, les gestes, les actes des professionnels. Processus dans lequel ni l'un ni l'autre ne connaît l'issue à l'avance, ni le chemin qui sera pris. A la suite des intervenants d'AI, il faut casser la bulle de la recherche, sans quoi nos partenaires ne peuvent nous rejoindre dans notre élan ; tout comme les élèves ne pourraient rejoindre les intervenants dans les activités de prévention.

CONCLUSION

Ce processus de recherche permet de comprendre et décrire le savoir-faire des intervenants d'AI, en tant qu'approche écologique de prévention aux situations de risques numériques. Ce savoir pratique, et ce qu'il implique comme partage d'expérience et de décloisonnement des mondes, s'avère exigeant lorsqu'il s'agit de le traduire, de le partager, de le vivre avec : que ce soit avec les élèves durant les ateliers de prévention, ou avec les enseignants via la plateforme.

Nous parlons ainsi de traduction plutôt que de transfert, afin de souligner que la plateforme constituera une offre de formation continue aux enseignants, et non uniquement une plateforme offrant des ressources qu'il suffirait de cueillir. Les enseignants auront l'occasion de revenir sur la plateforme autant de fois qu'ils le souhaitent, respectant ainsi l'autonomie de rythme de chacun. Les enseignants pourront procéder ainsi à plusieurs boucles entre expérience en classe et en ligne.

En tant que chercheuses, nous avons été prises dans ce mouvement de décloisonnement et de traduction qui a guidé les différentes étapes de la constitution de la plateforme. Il s'avère inconcevable de parler de

décloisonnement des mondes si nous-mêmes en tant que chercheuses, nous nous considérons à l'écart de nos partenaires. Les résultats intermédiaires sont encourageants et doivent encore être poursuivis à la lumière des expérimentations menées en classe par les enseignants à partir de leur expérience en ligne.

BIBLIOGRAPHIE

Despret, V. (2019). *Habiter en oiseau*. Actes sud.

Dewey, J. & Truc, G. (2005). «La réalité comme expérience»1. *Tracés*, 9, 83-91. <https://doi.org/10.4000/traces.204>

Durand, M. (2014). La plateforme Néopass@ction : Produit et témoin d'une approche d'anthropotechnologie éducative. *Recherche et formation*, 75, 23-36. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2166>

Friedrich J., Mezzena S., Seferdjeli L., & Stroumza K. (2010). L'intelligibilité vulnérable et ouverte des activités éducatives : Recherche dans un centre de jour genevois pour adolescents : *Travail et Apprentissages*, 6(2), 109-124. <https://doi.org/10.3917/ta.006.0109>

Ingold, T. (2012). Culture, nature et environnement. *Tracés*, 22, 169-187. <https://doi.org/10.4000/traces.5470>

Ingold, T. (2018). *L'anthropologie comme éducation*.

Jonckheere, C. D. (2007). L'analyse de l'activité : Une épistémologie et une méthodologie pour étudier les pratiques en travail social. *Revue suisse de travail social*. 2. <https://doi.org/10.5169/SEALS-832512>

Jonckheere, C. de. (2010). *83 mots pour penser l'intervention en travail social*. Éditions ies. <https://doi.org/10.4000/books.ies.1914>

Krummenacher, L. (2022) *Pratiques d'attention et tissages de relations : Prendre appui sur l'expérience des jeunes et des professionnels pour la prévention des risques liés au numérique*. (communication)

Mezzena, S. & Krummenacher, L. (à paraître) *Une conception renouvelée de la prévention auprès des jeunes : la pratique de l'enquête comme construction d'un monde commun et travail de diplomatie favorisant la confiance. L'exemple de la prévention des risques numériques*.

Mezzena, S., & Stroumza, K. (2017). À la rencontre des pratiques en travail social. Expériences d'un cheminement de pensée en analyse de l'activité : *Travail et Apprentissages*, 19(1), 45-67. <https://doi.org/10.3917/ta.019.0045>

Mezzena, S., Stroumza, K., & Krummenacher, L. (2019). Faire vivre et sentir les risques pour les transformer : Les émotions comme activités dans un dispositif de prévention des risques numériques auprès des jeunes.

Sciences & Actions Sociales. 12(2). 112-141. <https://doi.org/10.3917/sas.012.0112>

Mezzena, S., & Vrancken, D. (2020). Connaître le travail social, connaître avec le travail social. *SociologieS*. <http://journals.openedition.org/sociologies/14386>

Morizot, B. (2017). Nouvelles alliances avec la terre. Une cohabitation diplomatique avec le vivant. *Tracés. Revue de Sciences humaines*, 33, 73-96. <https://doi.org/10.4000/traces.7001>

Morizot, B. (2018). L'écologie contre l'Humanisme. Sur l'insistance d'un faux problème. *Essais. Revue interdisciplinaire d'Humanités*, 13, 105-120. <https://doi.org/10.4000/essais.516>

Muller, A., & Borer, V. L. (2017). Enquête inter-objective, environnement «augmenté» et développement professionnel. *Questions Vives. Recherches en éducation*, N° 27. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.2097>

Poizat, G., & Goudeaux, A. (2014). L'appropriation des artefacts matériels et symboliques dans les pratiques d'enseignement et de formation des adultes : enjeux, modalités et transformations. *TransFormations - Recherche en Education et Formation des Adultes*. No 12. <https://transformations.univ-lille.fr/index.php/TF/issue/view/1>

Poizat, G., & San Martin, J. (2020). Le programme de recherche «cours d'action» : Repères historiques et conceptuels. *Activités*, 17(2), Article 2. <https://doi.org/10.4000/activites.5277>

Quéré, L. (1997). *La situation toujours négligée ?* Réseaux, volume 15, n°85, 1997. doi : <https://doi.org/10.3406/reso.1997.3139>

Quéré, L. (2006). *L'environnement comme partenaire*. Presses Universitaires de France.

Quéré, L. (2013). Le naturalisme social de Dewey et Mead. *Intellectica. Revue de l'Association pour la Recherche Cognitive*, 60(2), 91-114. <https://doi.org/10.3406/intel.2013.1058>

Steiner, P. (2013). Pragmatisme(s) et sciences cognitives : Considérations liminaires. *Intellectica. Revue de l'Association pour la Recherche Cognitive*, 60(2), 7-47. <https://doi.org/10.3406/intel.2013.1055>

Stroumza, K. & Mezzena, S. (2016). Un dispositif d'autoconfrontation pour « faire connaissance » avec les modérateurs des bus nocturnes genevois. Dans Ligozat, F., Charmillot, M. & Muller, A. (ed.) *Le partage des savoirs dans les processus de recherche en éducation*. Bruxelles : De Boeck Supérieur, coll. Raisons éducatives. 211-228.

Vrancken, D., & Mezzena, S. (2019). Expérimenter l'usager ou l'usager comme expérience à travers un travail d'enquête en situation de formation : *Sciences & Actions Sociales*, N° 12(2), 142-160.