

Février 2022



*Sous la direction de* **Patrick Lechaux**

**Les défis de la formation des travailleurs sociaux au prisme des mutations du social**

*Entre universités et écoles professionnelles*

*Collection Formation des adultes et professionnalisation*

**AVRIL 2022**

**Chapitre 14 : 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)**

---

*Sylvie Mezzena*

*Laetitia Kruppenacher*

Haute école de travail social de Genève – HES-SO/Haute école spécialisée de Suisse occidentale

## Introduction

Notre chapitre traite de la prévention des risques numériques en milieu scolaire en Suisse romande. Il présente une approche alternative de la prévention auprès des jeunes qui est issue d'une pratique de travail social, et qui se trouve ressaisie dans le champ de l'enseignement. Cette prévention a la particularité d'opérer par le biais de la construction d'un environnement numérique de formation.

En Suisse romande, la nouvelle politique scolaire de l'éducation numérique pose avec force la question de la prévention des risques numériques auprès des jeunes. Le contexte de la crise sanitaire renouvelle cette question de manière inédite, en reconsidérant cette prévention comme relevant désormais de l'urgence. C'est dans ce contexte que se construit une plateforme de formation à destination des enseignants afin que la prévention puisse être menée par les enseignants eux-mêmes dans leur milieu scolaire. Ce chapitre présente la construction de ce dispositif de formation numérique à destination des enseignants ainsi que son concept préventif qui propose une approche alternative au modèle informationnel-rationaliste de la prévention. Y est privilégiée une approche écologique favorisant la construction d'un monde commun entre enseignants et élèves, source d'apprentissages mutuels et lieu même de la prévention des risques numériques. D'une façon plus générale, cette approche alternative de la prévention auprès des jeunes intéresse tout particulièrement la formation des travailleurs sociaux, avec la proposition d'un travail diplomate comme geste de métier.

### 1. Une prévention des risques liés aux pratiques numériques des jeunes devenue une urgence depuis la crise sanitaire

Les données présentées proviennent d'une recherche partenariale en analyse du travail, menée avec Action Innocence (ci-après AI), fondation spécialisée dans la promotion d'une pratique sécurisée d'internet et très active dans le domaine de la prévention, notamment auprès des enfants et des adolescents<sup>1</sup>. Le partenariat avec notre équipe de recherche vise la conception d'une plateforme de ressources en ligne à destination des enseignants<sup>2</sup>, afin qu'ils puissent mener eux-mêmes en classe des activités de prévention auprès d'élèves âgés de sept à douze ans. Cette plateforme permet de passer d'une prévention d'orientation socio-éducative assurée jusqu'ici par des intervenants externes ponctuels (éducateurs ou psychologues) d'AI, à une prévention qui soit portée par les enseignants eux-mêmes dans leur propre milieu scolaire et qui soit intégrée aux activités pédagogiques et/ou quotidiennes de la classe.

Notre recherche s'inscrit plus largement dans le contexte de l'éducation numérique liée au nouveau Plan d'étude romand (PER), dans lequel figure la volonté de favoriser "une éducation au numérique et par le numérique, intrinsèquement liées"<sup>3</sup>. Dans cette mouvance, la gestion des risques liés aux pratiques numériques pour les élèves devient cruciale. Ces risques qui concernent le cyberharcèlement, la cyberaddiction ou encore le *sexting*, à rattacher au phénomène de la cyberviolence

---

<sup>1</sup> [www.actioninnocence.org](http://www.actioninnocence.org).

<sup>2</sup> Financée conjointement par la fondation Action Innocence et par Innosuisse, agence suisse pour l'encouragement de l'innovation ([/www.innosuisse.ch](http://www.innosuisse.ch)). Responsable Sylvie Mezzena.

<sup>3</sup> <https://www.plandetudes.ch/web/guest/Éducation-numérique>.

(Blaya, 2013), ou encore la cyber-manipulation psychologique (Suter *et al.*, 2018), sont aujourd'hui bien documentés, y compris à l'échelle européenne (Livingstone et Haddon, 2009).

En revanche, la question de l'envahissement de la vie quotidienne en classe par des difficultés liées au numérique l'est moins, alors que l'on constate que les risques spécifiques aux pratiques numériques sont indissociables de la vie scolaire (Blaya, 2011). Les enseignants doivent réguler de nouveaux problèmes qui empiètent sur le temps de travail scolaire, par exemple régler des tensions liées à des événements survenus sur un réseau social au démarrage de la journée ou au retour du week-end. Plus récemment, l'accélération de la digitalisation due à la crise sanitaire a produit les effets que l'on connaît, soit l'explosion du travail en ligne et un usage massif des écrans notamment à domicile. Dès lors, la prévention des risques numériques n'est plus seulement une priorité, mais prend même aujourd'hui le caractère d'une urgence pour les enseignants, ainsi que pour les parents qui bénéficient indirectement des effets de cette prévention.

En Suisse romande, la prévention des risques numériques dans les écoles a été confiée ces dix dernières années à AI. Les activités de prévention menées jusqu'ici par les intervenants d'AI dans les écoles romandes représentent généralement une intervention annuelle en classe, d'environ une heure et demie, auprès des élèves du primaire âgés de huit à douze ans. Les intervenants travaillent à partir d'un powerpoint agrémenté de séquences animées ou de planches BD, dont les images et les textes sont adaptés aux âges et aux qualités graphiques qui viennent soutenir la curiosité et l'intérêt des élèves. Ce matériel sert à ouvrir et alimenter des échanges et des mises en situation avec les élèves. Sur un temps très court, les intervenants doivent parvenir à sensibiliser les élèves, sans les connaître, ni pouvoir inscrire leur action dans la suite de la vie de la classe ou dans d'autres activités quotidiennes propres à l'école. Il leur est par exemple impossible d'intervenir exactement au moment où une situation problématique se présente, et l'ancrage de leur propos dans la vie/l'expérience des élèves n'est pas aisée.

En parallèle, de récentes études ont montré que les préventions efficaces sont intégrées dans les activités des établissements scolaires en appui sur une implication active et expérientielle des élèves ainsi que des enseignants, le tout en faisant l'objet d'une continuité en s'inscrivant sur la durée de l'année scolaire (Lambloy et Cotton, 2018). Ces changements ont amené AI à repenser son modèle d'intervention préventive afin de répondre à ces besoins spécifiques, en proposant une externalisation de ses ressources pédagogiques à destination du milieu scolaire.

Notre projet prend appui sur l'analyse du travail. Il s'agit, à partir de la modélisation du savoir-faire des intervenants d'AI, de mettre à disposition des enseignants des ressources en ligne pour la prévention. Il ne s'agit cependant pas de procéder à un simple transfert des compétences : ce n'est pas un transfert de ressources/compétences sous forme de contenus qui passeraient des mains des intervenants aux enseignants, comme s'ils pouvaient être applicables dans n'importe quel contexte. Il s'agit bien de procéder à une transformation des ressources issues de l'expérience des intervenants d'AI en permettant aux enseignants de s'en ressaisir depuis le milieu scolaire. Ainsi, la conception de la plateforme se veut arrimée aux pratiques d'enseignement, avec une prévention pensée depuis les habitudes du milieu scolaire, les habitudes des enseignants étant à penser avec celles des élèves.

Nous allons présenter ce dispositif de formation à destination des enseignants du point de vue de ses enjeux théoriques, en détaillant son concept préventif ainsi que la façon dont la construction de la plateforme est pensée pour permettre sa diffusion. Nous interrogerons un ensemble de présupposés en rapport avec le déploiement d'une sémantique biologique, ce qui nous permettra de nous positionner depuis notre approche pragmatiste dans les pas du naturalisme de John Dewey et William James. Nous discuterons de la plateforme comme moyen de promouvoir chez les

enseignants un travail de diplomatie, permettant de faire se rencontrer le monde des jeunes et le monde des adultes en expérimentant ensemble la construction d'un monde commun. En conclusion, nous aborderons cette approche alternative de la prévention auprès des jeunes qui est, rappelons-le, issue du travail social, comme intéressant tout particulièrement la formation des travailleurs sociaux avec la proposition d'un devenir-diplomate.

## **2. Constitution d'une plateforme ancrée dans une recherche partenariale en appui sur des idées comme guides**

À l'occasion d'un premier mandat préalable de recherche, nous avons procédé à la modélisation de l'activité des intervenants d'AI, dégagant un concept préventif propre à cette équipe et à son contexte d'intervention<sup>4</sup>. La constitution de l'équipe ayant changé entre temps, nous avons repris et poursuivi cette modélisation pour le présent projet. Nous avons adopté la même méthodologie afin de cerner les développements auxquels la nouvelle équipe, constituée de deux intervenants, a procédé et d'actualiser son modèle de savoir-faire.

Dans cette méthodologie, nous filmons les professionnels pendant qu'ils travaillent. L'équipe de recherche sélectionne ensuite des séquences de films questionnantes, suscitant la curiosité des chercheurs ou emblématiques de l'activité des professionnels concernés. Durant une première séance d'auto-confrontation simple, le professionnel 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 séance d'auto-confrontation croisée est ensuite organisée en présence des deux professionnels et de l'équipe de recherche. À cette occasion sont visionnées des séquences de chacun des intervenants. Ces séances sont filmées et retranscrites.

En parallèle de ce travail de mise à jour du modèle d'intervention, nous avons entamé des phases de tests avec des enseignants. Avec AI, nous avons rédigé deux séquences didactiques (l'une en 2019 pour les élèves de huit-dix ans, la seconde en 2021, pour les élèves de 10-12 ans) à partir de l'expérience des intervenants d'AI, de leur manière d'animer ces séquences de prévention et leur emploi du matériel pédagogique. Celles-ci ont ensuite pu être expérimentées en classe par des enseignants volontaires dans plusieurs cantons de Suisse romande. Ces expérimentations ont permis de documenter l'écart entre les prescriptions des séquences didactiques et l'activité effectivement menée, c'est-à-dire 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. En outre, l'équipe de recherche a rencontré deux enseignants experts des MITIC<sup>5</sup>, qui ont pris part jusqu'ici à deux séances de travail, dont une auto-confrontation avec l'équipe de recherche et AI. Leur apport permet de cibler la transformation du

---

<sup>4</sup> Recherche mandatée et financée par Action Innocence, pilotée par Sylvie Mezzena. Au sujet du concept préventif de l'ancienne équipe, voir Mezzena, Stroumza et Kruppenacher, 2019.

<sup>5</sup> Médias, images, technologies de l'information et de la communication.

matériel pédagogique ainsi que de consolider certaines pistes explorées, ou d'en abandonner d'autres.

La construction de la plateforme est donc nourrie par les premières idées dégagées dans le modèle avec l'ancienne équipe, ainsi que par celles actualisées lors de la poursuite de la modélisation avec la nouvelle équipe. Le concept préventif présenté dans cet article est ainsi le fruit d'une continuité ou d'une transformation continue entre ces deux étapes, la nouvelle équipe ayant hérité d'un modèle dont elle s'est réappropriée les idées en les prolongeant/transformant depuis leur intervention en visant un processus d'adaptation au contexte de l'enseignement. Au fil de ces phases de test, des rencontres avec les enseignants et surtout des auto-confrontations, une idée forte s'est construite autour de la participation des élèves aux séquences de prévention, pour plusieurs raisons que nous développerons dans la suite du texte. La constitution de la plateforme est guidée par cette idée de fond sur la participation des élèves, encore agencée à d'autres idées que nous présenterons plus loin, et qui ensemble forment le concept préventif. Les idées qui guident le concept préventif retentissent sur la conception de la plateforme : elles nous font faire/habiter sa construction d'une certaine manière, en nous incitant à développer certaines relations plutôt que d'autres dans notre façon de faire se rencontrer et s'agencer concept et empirie, idées et faits. Avant de le présenter, précisons ce que nous appelons idée dans notre conception pragmatiste de la connaissance.

### **3. Ancrage théorique 1 : Les idées comme « cartes » réélaborées au fil des chemins de l'action**

Avec James (2005 ; 2007), nous concevons les idées comme se constituant dans les rapports dynamiques au monde. Les idées ne sont pas considérées de manière mentaliste comme des contenus finis, statiques, logés "dans la tête", à apprendre/intégrer une fois pour toutes et guidant notre action depuis des représentations opératoires disponibles par une mise à distance réflexive. En étant issues de l'expérience et en étant continûment reprises/prolongées depuis leur rencontre avec les faits qui les transforment, les idées ne sont pas réduites à des contenus abstraits, pour ainsi dire "tout prêts-à-être-pensés" reflétant des vérités permettant de révéler la réalité. À cette conception représentationnaliste et plus largement transcendantale ou rationaliste de la connaissance, nous substituons une conception adaptative dans laquelle les idées sont évolutives. Les idées sont des sous-ensembles dynamiques d'idées reliées entre elles, dont la distribution des rapports et leurs significations sont déterminées en contexte. Les idées se transforment ainsi au fil des situations qui les reconstruisent/redéfinissent, en se lestant de nouvelles significations depuis l'expérimentation de leurs effets en activité. Les idées sont des "séries en devenir" chez James et des "propositions de solution à expérimenter" chez Dewey. Ainsi, selon le milieu dans lequel la prévention des risques se déploie, l'idée de prévention ne va pas recouvrir tout à fait la même signification et son expérimentation singulière dans tel milieu va l'enrichir de nouvelles idées selon la façon dont le milieu en question va l'accueillir et la transformer depuis ses spécificités.

Le contenu préventif, ce qui est travaillé, consiste en des idées reliées/agencées entre elles, et le fait même de les travailler en intervention modifie les relations formant/agençant les idées auxquelles rendre attentifs les jeunes. En effet, selon les situations dans lesquelles elles vont être travaillées, ces idées se chargeront de significations un peu différentes, seront tirées dans une direction un peu différente. En étant favorisées parce qu'elles portent leurs fruits, avec le temps ces différentes orientations font des idées qui les sous-tendent des guides pour l'activité ; idées comme guides qui font faire, qui orientent le travail d'enquête des professionnels (nous y reviendrons), mais dont les significations, comme nous l'avons vu plus haut, sont évolutives, en étant ré-expérimentées à

nouveaux frais. Ainsi, les idées comme guides ne sont pas à entendre ici dans un sens rationaliste et applicationniste de l'action : elles ne prédéfinissent pas les manières de faire, car si elles donnent une certaine orientation, elles sont à chaque fois à ré-expérimenter en termes d'effets produits en contexte et sont affectées par leur rapport aux faits. Le chemin arpenté depuis les idées comme guides est ainsi à chaque fois rouvert et inédit depuis les nouvelles contingences des situations expérimentées ; d'où le fait qu'elles évoluent en se lestant de nouvelles significations.

Ces idées comme guides peuvent être rapprochées du concept, au sens que lui donne Morizot à la suite de Deleuze et de Simondon, à savoir des « cartes qui ouvrent les chemins de l'action » (2016, p. 37). Les concepts nous font emprunter certains chemins dans notre manière d'expérimenter le monde et nos relations avec ce qui le constitue. Ce sont des « cartes ontologiques », qui « fonctionnent comme des modélisations transcendantales de l'expérience qui tendent des ponts là où les cartes anciennes dessinaient des fractures, rapprochent des éloignés, pondèrent à nouveaux frais la consistance ontologique des classes de phénomènes, et ainsi, « ouvrent des chemins de l'action » (Simondon, 2005, p. 12) » (*Ibid.*, p. 22). Les concepts sont des « solutions conceptuelles fonctionnelles » selon une autre de ses formules (2017, p. 6) qui font faire et qui dans cet usage dessinent le monde et configurent les relations qui le constituent et les êtres pris dans ces relations d'une certaine manière.

Il s'agit, dans notre approche pragmatiste, d'apprécier l'usage de l'idée ou du concept, d'« interroger plutôt les effets pratiques (...) d'une autre manière d'enquêter » lorsque l'on est guidé par telle ou telle idée. Comme nous le préciserons encore plus loin à l'occasion de la présentation de notre cadre théorique, il s'agit ainsi d'expérimenter et d'apprécier les conséquences de l'usage des idées ou concepts depuis une pensée des conséquences, sans « séparer une idée de ses conséquences » (Stengers, 2015), depuis une attention portée « aux virtualités dont est chargée une situation en train de se faire » (Debaise et Stengers, 2015, p. 4). Cette pensée des conséquences est arrimée à une conception déambulatoire de la connaissance (James, 2005, 2007 ; Mezzena, 2020) comme chemins permettant d'arpenter un milieu en le transformant en environnement pour construire un certain territoire/monde à habiter (nous développerons ces notions plus loin). Quels chemins d'action les idées/concepts favorisent-ils en ouvrant de nouveaux possibles en termes de relations au monde et à autrui ? Quels problèmes permettent-ils de construire et de faire avancer/résoudre, quelles questions renouvellent-ils (ou pas) ? Autrement dit, comment ces idées/concepts, en formant une nouvelle carte, nous permettent-ils d'habiter le monde en construisant un nouveau territoire, depuis l'engagement dans de nouvelles relations au monde ? Comme le rappelle bien Morizot lorsqu'il évoque les récits que les concepts permettent de construire, nous nous situons bien dans une épistémologie pragmatiste dans laquelle nous ne pouvons prédéfinir les effets de l'usage des concepts : « Il est méthodologiquement difficile de les déterminer *a priori*, et ce pour la raison qu'il repose sur une épistémologie pragmatiste : sa validité comme récit se distingue de la vérité d'une proposition logique, elle ne peut apparaître qu'*a posteriori* à la lumière de la question : ce récit a-t-il pu produire des effets d'intelligibilité ou de recomposition des rapports après avoir été tenté ? » (2017, p. 17).

Les idées façonnant le concept préventif issu de la modélisation du savoir-faire d'AI ont ainsi un effet à la fois sur le fond et la forme de la plateforme, à la fois comme contenu du message de prévention, et comme manière de mener une activité de prévention, ainsi que sur la manière dont les enseignants vont eux-mêmes vivre leur propre cheminement sur la plateforme, puis en classe. Ce dispositif numérique vise d'abord à offrir aux enseignants un concept préventif à expérimenter, et pas seulement des ressources en ligne. Les ressources ne sont pas suffisantes en elles-mêmes pour permettre aux enseignants de mener un travail de prévention en classe, comme s'il suffisait de les « cueillir » pour ensuite les appliquer telles quelles en classe. De même, il ne suffit pas de donner aux enseignants des prescriptions (objectifs, marche à suivre) pour mener à bien ce travail,

car il leur faut composer en cours d'action avec tout un ensemble de contingences imprévisibles qui les obligent à expérimenter sur le moment des ajustements pour répondre à ce qui se passe. Par exemple, l'idée de l'importance de la répétition des "messages" préventifs ne produit pas les mêmes effets, et n'a pas le même sens (ne fait pas aller l'activité dans la même direction) pour les intervenants d'AI qui ne connaissent pas du tout les élèves que pour les enseignants qui les côtoient au quotidien. Ces derniers s'approprient spécifiquement cette idée de la répétition depuis les effets qu'ils vont découvrir au fil de son expérimentation, ils la redéfiniront depuis les conséquences qu'elle produira dans leur contexte. Et à cette occasion cette idée sera ainsi lestée de nouvelles significations depuis les effets produits.

L'enjeu est bien pour les enseignants d'apprendre à utiliser ces ressources pédagogiques depuis les particularités de leur milieu de travail. Il ne s'agit donc pas seulement de transformer les ressources d'AI pour les adapter et les transférer ensuite au milieu enseignant<sup>6</sup>. Il y a une première transformation des ressources d'AI vers la plateforme, puis une seconde qui va de l'expérimentation des enseignants sur la plateforme à leur animation d'activités de prévention en classe. En fait, ce que la plateforme de ressources en lignes offre ou propose aux enseignants, c'est l'expérimentation d'une certaine perspective, comprenant un ensemble de directions à tester dans leur pratique de prévention, dont il s'agit de découvrir les effets en cherchant à les réguler depuis les particularités de leur propre milieu professionnel. Il va s'agir pour les enseignants de se construire une perspective propre, arrimée à leur contexte d'intervention, depuis l'expérimentation/transformation du concept préventif d'AI. Avant d'aborder le concept préventif, nous allons prolonger la présentation de notre ancrage théorique dans le pragmatisme américain de James et Dewey.

#### **4. Ancrage théorique 2 : expérience, connaissance et perspective**

Dans nos recherches, nous nous appuyons sur une conception pragmatiste de la connaissance comme activité engagée de transformation du monde et des individualités (Mezzena, 2020 et 2018). Nous la qualifions plus précisément comme une connaissance de nature pratique qui transforme ce qu'elle connaît, ce à quoi elle a affaire, ce avec quoi elle est reliée et ce qu'elle relie qui est engagé dans l'activité. Pour connaître, il est nécessaire d'agir en étant engagé dans des relations avec notre environnement, c'est une connaissance comme relation ou relationnalité.

Nous avons affaire ici à un faire connaissance, au double sens de découvrir (expérimenter pour cerner à quoi on a affaire : quels sont nos problèmes, de quoi sont-ils fait ? quelles ressources sont à disposition dans notre environnement, à transformer en moyens d'agir pour transformer ces problèmes en solutions ?) et de produire des conséquences depuis nos actions dans le monde qui participent à la construction de nouvelles réalités, et par là produisent une nouvelle connaissance pratique sur le monde (un monde toujours en train de se faire). C'est une connaissance comme expérience, une connaissance pratique arrimée à des actions qui nous engagent dans des rapports actifs avec l'environnement, produisant des effets qui transforment la réalité de l'environnement et nous transforment dans la foulée. Nous nous appuyons sur la définition de la notion d'expérience de James et Dewey, c'est-à-dire comme un tissu de relations enchevêtrées, interdépendantes qui "se continuent", se prolongent les unes les autres et dont les effets transforment en les redistribuant et les relations qui la constituent et les êtres qui y sont engagés.

---

<sup>6</sup> De ce point de vue, cet ancrage théorique s'inscrit en rupture avec le discours dominant relatif à la « transférabilité » des savoirs ou des compétences comme adaptation en contexte de ressources préexistantes (notamment les fameuses compétences dites transversales et/ou transférables).

Nous parlons avec Dewey (1938/1993) de partenariat avec l'environnement pour dire que lorsque nous agissons, nous utilisons les ressources de l'environnement, nous nous agençons avec elles pour essayer de produire certains effets (Quéré, 2006). Nous utilisons le terme deleuzien d'agencement comme synonyme de situation : ce sont des choses de différentes natures engagées dans des relations mutuelles et qui doivent travailler, fonctionner ensemble en recherchant activement un équilibre : un professionnel avec des jeunes, les caractéristiques d'un contexte scolaire, un certain lieu, à un certain moment, avec certains événements, etc. Nous faisons le lien entre expérience, environnement et construction de la confiance. En effet, il s'agit pour les enseignants, durant leur utilisation de la plateforme, d'expérimenter progressivement le dispositif d'animation pour apprendre à lui faire confiance et dans la foulée, apprendre et connaître les différentes orientations intéressantes pour la mission préventive : repérer ce qui fonctionne, les effets sur lesquels on peut tabler, à quoi on peut se fier, etc.

La notion de perspective (Mezzena, 2018) est très importante pour signifier que si l'on doit faire avec ce qui se passe sur le moment, en même temps il y a une mission à tenir, on ne s'ajuste pas n'importe comment à ce qui arrive. C'est en expérimentant et en appréciant les effets produits, tout en anticipant l'advenue de certains risques, autrement dit en enquêtant, que l'on oriente la construction de l'activité depuis une certaine perspective. Les professionnels cherchent à produire des effets dans la continuité, il y a un cap à tenir et le travail de mise en perspective est ce qui permet de tenir une ligne générale dans la durée même si les situations ne cessent de varier ; ligne à partir de laquelle se régulent les effets et qui permet d'obtenir une cohérence d'ensemble en termes de direction générale prise. C'est la manière de répondre aux prescriptions depuis la réalité et ses exigences.

Notre approche située cherche à modéliser les activités que comporte le travail préventif, en décrivant le plus finement possible ce qui peut survenir en cours d'activité. Nous considérons que cette part d'imprévu impondérables, d'événementialité, est tout ce qu'il y a de plus ordinaire dans toute activité, et est à aborder de façon non pas négative mais positive : agir consiste en effet, dans notre approche contextualisée et perspectiviste, à avoir affaire à toutes sortes de choses qui surviennent en cours de route et qui viennent perturber le cours des choses prévu ou imaginé, sans que l'on puisse prévoir ce qui va surgir, comment, sous quelle forme et à quel moment, mais avec lequel on est obligé de faire pour poursuivre notre activité. Et enfin, nous considérons également que ces perturbations sont à l'origine de réponses créatives, inventives, ouvrant des possibles intéressants pour la poursuite de la mission.

Cette manière d'orienter la prévention vers la transformation ou l'initiation d'un mouvement de transformation de leur pratique numérique par les jeunes, relève d'une certaine manière de considérer la connaissance et les idées en rapport avec l'expérience. En se distinguant d'une conception cognitiviste de la connaissance, connaître renvoie ici à une mise en rapport continue entre des idées et des faits ou événements, agencés entre eux dans des situations dont les particularités agissent sur la façon dont ces idées et ces faits ou événements se rencontrent, et dont l'agencement, depuis les effets produits, font prendre un certain sens aux idées et à la direction qu'elles donnent pour agir dans et sur le monde. La situation joue donc un rôle essentiel, car les idées, en n'étant pas définies comme des contenus stables et porteurs en eux-mêmes de vérités immuables, sont travaillées, influencées par ce qui se passe dans la situation pour construire et stabiliser des significations. Cette contextualisation ancre l'idée générale dans un agencement qui lui donne un sens, en la reliant à des faits et des événements, tout en rendant ceux-ci significatifs dans la foulée. Toute idée comprend une idée générale, est en soi une idée abstraite, et c'est la mise/saisie en contexte, en l'étayant dans une certaine situation faite de relations spécifiques avec des faits et des événements, qui lui donne de la teneur, de la concrétude en précisant sa signification,



c'est-à-dire sa portée en termes de ses conséquences ou d'effets produits si l'on suit la direction ou l'orientation proposée par l'idée générale. Par exemple, l'idée qu'envoyer une photo dénudée de soi est dangereux est compréhensible en soi (intellectuellement), mais elle trouve véritablement sa portée en étant développée dans une situation qui spécifie son sens, depuis des rapports précis qui permettent d'en prendre la mesure en appréciant les conséquences, en l'éprouvant ainsi concrètement. Les intervenants utilisent ainsi constamment la mise en situation pour contextualiser les idées à travailler et leur portée, en prenant appui sur des situations concrètes, notamment en racontant des histoires - réelles ou partiellement fictives -, permettant aux jeunes de (re) faire des liens avec leur expérience, ou en mettant directement à profit l'expérience des jeunes depuis leurs témoignages de situations qu'ils ont eux-mêmes vécues.

Ainsi, pour les intervenants, un enjeu central est de permettre aux jeunes de faire le lien à leur expérience, au sens de favoriser ce qui peut faire chemin jusqu'à leur expérience et se poursuivre ensuite dans leur expérience. Il s'agit d'amener les jeunes à se (re) connecter dans leur expérience à des situations qu'ils connaissent, en leur permettant de sentir les rapports ou relations qu'elles impliquent, de retrouver ce qu'elles font vivre, de sorte à ce qu'ils puissent faire un lien, au sens précis ici d'être en continuité avec ce qu'ils connaissent déjà, afin de pouvoir continuer à faire de nouveaux liens avec des situations un peu différentes ou moins familières, et ainsi développer de nouvelles significations plus riches, qui augmenteront leur possibilité à l'avenir d'être attentifs et de sentir dans quoi ils sont pris. L'idée générale de départ que les intervenants mettent au travail est enrichie de nouveaux détails en étant reprise depuis des situations différentes, en impliquant de nouvelles mises en rapports. En étant reliées à de nouvelles idées depuis la connexion à des faits ou des événements un peu différents, ces idées travaillées vont faire voir aux jeunes de nouvelles choses, vont attirer leur attention sur des situations inédites porteuses de conséquences potentielles. Ces nouvelles mises en rapport ou connexions dans le tissu de leur expérience vont permettre aux jeunes de mieux sentir ce qui se passe lorsqu'ils se retrouveront pris dans des situations un peu différentes ou inconnues, de leur faire voir plus ou de leur permettre d'aller plus loin dans l'appréhension des situations qu'ils vont rencontrer.

La visée poursuivie par les intervenants est ainsi d'essayer d'être au plus près de l'expérience des jeunes, de les toucher, de les affecter<sup>7</sup> afin de les amener à retrouver/connecter leur propre expérience et ce qu'ils connaissent pour leur permettre de la poursuivre, de la développer en faisant de nouveaux liens ; liens inédits qui les amèneront plus loin sur leur chemin de connaissance concernant la pratique numériques et ses risques. Autrement dit, de faire confiance à leur expérience, à ce qu'ils connaissent depuis ce qu'ils sentent/éprouvent depuis les relations au monde et à autrui constitutives de la situation.

## **5. Un concept préventif poursuivant la perspective de construction d'un monde commun entre enseignants et élèves**

En plus de la participation des élèves, le concept préventif est guidé par certaines idées qui ont fait leur preuve dans l'expérience de la prévention des risques numériques auprès des jeunes, et notamment des intervenants d'AI. Ces idées forment/s'intègrent dans une certaine perspective qui guide leur activité, perspective qui vise à rechercher certains effets pour répondre à la mission de

---

<sup>7</sup>Dans ce modèle préventif opère également un important travail avec les émotions, que nous n'avons pas la possibilité de décrire ici. Il se déploie sur un double plan : non seulement au sens de travailler la prévention en appui sur les émotions des jeunes pour leur faire vivre une expérience (Mezzena *et al.*, 2019), mais aussi plus spécifiquement au sens où l'enquête pratique des professionnels à l'origine de la construction de l'activité comprend intrinsèquement un travail de nature émotionnelle (Mezzena, à paraître, b).

prévention des risques numériques. Cette perspective n'est pas de même nature que la prescription, car elle se construit depuis l'expérience concrète de l'activité. Elle est le fruit des expérimentations et de l'appréciation de leurs effets pour la mission concernée (ici la prévention) et elle se constitue au fil du temps. En cherchant à favoriser avec le temps ce qui marche, certaines orientations<sup>8</sup> se stabilisent dans le guidage de l'activité, orientations plurielles, guidées par des idées qui ensemble, en s'intégrant, font tenir un certain cap, une certaine direction générale à l'activité. Permettre aux enseignants de se construire une perspective propre depuis leur milieu est ce qui garantit que l'activité de prévention "fasse sens" pour eux, c'est-à-dire leur permette de prendre une direction intéressante pour leur mission en termes d'effets.

La perspective préventive d'AI comme cap à viser, guide et dessine la prévention comme une rencontre occasionnant la construction d'un monde commun, notion que nous développerons plus loin, à construire entre enseignants et élèves, et source de nouvelles connaissances au sujet des pratiques numériques des jeunes et de la prévention de ses risques. Le fil rouge de cette prévention porte sur la qualité de cette rencontre entre enseignants et élèves. Cette perspective est guidée par l'agencement de plusieurs idées/orientations que la recherche est encore en train d'étayer, tant théoriquement qu'empiriquement. Nous pouvons à ce stade déjà présenter les orientations suivantes pour ce modèle préventif alternatif à un modèle informationnel-rationaliste : s'intéresser aux pratiques numériques des jeunes comme un lieu de ressources pour faire de la prévention, décloisonner les mondes depuis l'expérimentation par les enseignants des pratiques numériques des élèves et s'engager dans une expertise commune avec eux pour construire un monde commun. C'est en expérimentant ces orientations que les enseignants pourront connaître leurs effets spécifiques dans leur milieu, et que nous chercheurs-ses pourrons connaître la façon dont le modèle d'AI se transforme, se spécifie en s'enrichissant de nouvelles idées/orientations, en étant ressaisi dans ce milieu enseignant.

Premièrement, il s'agit d'amener les enseignants à s'intéresser aux pratiques numériques des jeunes, en les invitant à les considérer comme un lieu de ressources pour faire de la prévention. Faire appel à l'expérience et à la pratique des élèves reconnaît dans celles-ci une certaine rationalité et permet d'ancrer la prévention dans le vécu des élèves. Dans la foulée, cette orientation de l'activité construit ces derniers comme un public intéressé à ce qui se partage et se discute avec l'enseignant durant les séquences de prévention. Le modèle préventif vise à faire vivre aux jeunes une expérience, et implique pour les enseignants de la vivre avec eux, en leur permettant d'éprouver les conséquences de situations concrètes potentiellement risquées.

Selon notre conception deweyenne de l'expérience comme tissu de relations dans lequel nous sommes engagés depuis nos actions en partenariat avec notre environnement (Dewey, 2005b), il n'est pas possible de connaître la pratique d'autrui (celle des jeunes) depuis une position d'extériorité, parfois redoublée d'une position de surplomb. Elle requiert plutôt de faire ensemble et, pour l'enseignant, de s'engager dans une rencontre avec les élèves, en portant attention à ce qui les intéresse afin de construire/connaître avec eux les problèmes que la mission de prévention des risques numériques lui pose. Comme l'expliquent les intervenants d'AI, ce modèle préventif, il faut "le vivre pour le faire-vivre" (Mezzena, Stroumza et Krummenacher, 2019). Cet intérêt pour les pratiques numériques des élèves comme idée favorisée par le concept préventif permet d'éviter deux écueils ayant démontré leur inefficacité en matière de prévention : 1- le premier nie l'effet du contexte de la prise de risque et loge le problème dans des caractéristiques biologiques et/ou culturelles et/ou sociales des jeunes, plutôt que dans leur expérience concrète quotidienne et les relations qui la constituent ; 2- le second considère que les pratiques des jeunes n'ont aucune

---

<sup>8</sup> Que nous nommons des jugements pratiques, voir Mezzena, 2018, chapitre VII.

rationalité et qu'il suffit de leur transmettre des connaissances objectives afin qu'ils les appliquent, sans prendre en considération leur expérience du numérique et ce qu'ils y apprennent.

Cette orientation favorise également la construction de la confiance entre les élèves et les enseignants, car ces derniers accordent de l'intérêt/de l'attention au monde des élèves et à leurs pratiques, en étant dans une position ni normative, ni jugeante à l'égard des pratiques numériques des élèves. Par ailleurs, partir des apports des élèves permet de mieux s'ajuster aux événements qu'ils rencontrent et de ré-ajuster en continu le dispositif. L'activité des enseignants durant ces temps de prévention vise à découvrir depuis l'intérieur même des pratiques des élèves ce qui fait logique/sens pour eux, et à chercher les accès à ce qui les intéresse pour pouvoir les rejoindre là où ils sont et faire continuité depuis/avec leur intérêt. Ne pas partir de là où en sont les élèves, de ce qui les anime et les intéresse, ferait encourir le risque d'une rupture ou d'une discontinuité avec leur expérience qui à son tour engendrerait le risque de manquer la visée préventive, car les jeunes se désintéresseraient de ce qui est amené durant l'activité. Il s'agit pour les enseignants de s'engager dans des activités guidées par l'intérêt des élèves et d'apprendre la prévention avec/ depuis leurs élèves.

Deuxièmement, le modèle préventif favorise cette rencontre depuis l'expérimentation par les enseignants des pratiques numériques de leurs élèves, pour construire avec eux de nouvelles connaissances pratiques pour transformer les situations à risques. L'enjeu de ce modèle préventif est, comme le dit un intervenant, de "crever la bulle du numérique" dans laquelle ces derniers se sentent/pensent entre eux, comme si ce monde numérique demeurerait inaccessible aux adultes et que ce qui s'y passe n'avait aucune conséquence dans le monde "réel". Pour crever cette bulle, il est nécessaire en tant qu'adultes responsables des élèves dans le monde réel, de s'y intéresser et de considérer/de partager une responsabilité commune quant aux effets des événements se déroulant sur les réseaux sociaux par exemple. Plus largement, et en lien avec le contexte scolaire, le mouvement de ce modèle préventif vise à faire reculer les séparations ou les cloisonnements entre les mondes : de l'enfance *vs* des adultes ; numérique (fictionnel) *vs* de la vie ordinaire (réelle) ; scolaire *vs* éducatif ; scolaire *vs* familial ; des enseignants *vs* des parents. Enfin, inviter les élèves à partager leurs connaissances du monde numérique et en faire bénéficier la prévention permet de ne pas faire reposer uniquement sur les enseignants, qui ont d'ores et déjà un cahier des charges bien rempli, l'animation de ces séquences.

Troisièmement, de cet intéressement et de ce décroisonnement des mondes peut naître une rencontre comme condition pour la construction d'un monde commun entre jeunes et enseignants. Décloisonner les mondes et s'engager dans une expertise commune, créer un monde commun et habiter ensemble le territoire de la prévention : il s'agit de redéployer autrement les liens que ceux habituellement tissés dans les mondes cloisonnés entre enseignants et élèves, de favoriser le développement de liens différents qui ouvrent de nouveaux possibles pour la prévention. Autrement dit, il s'agit d'une prévention dans laquelle on ne se positionne pas en tant qu'adulte extérieur aux problèmes (discontinuité des mondes adultes/enfants) mais où l'on se considère comme partageant le problème avec eux, tout en maintenant une distinction des rôles : les élèves sont experts de leurs pratiques numériques et les enseignants, quant à eux, restent les experts des risques. C'est une ligne préventive qui, en cherchant à s'intéresser aux pratiques numériques des jeunes, à leur monde numérique, peut apprendre d'eux et fonder/guider l'action en étant au plus près des pratiques concernées et des risques à prévenir. Faire de la prévention des risques numériques auprès des jeunes exige pour les enseignants de faire connaissance avec ces pratiques, afin de pouvoir prendre appui sur les connaissances des jeunes eux-mêmes. Il ne s'agit pas d'une injonction morale mais bien d'une condition pratique pour permettre aux enseignants de construire les problèmes préventifs en continuité avec l'expérience de leurs élèves : il est nécessaire de rejoindre les jeunes dans ce qui les intéresse, de travailler à partir de ce qui leur importe pour ensuite

leur proposer de faire/construire un chemin de connaissance ensemble, les inviter à rejoindre en retour l'enseignant dans un mouvement pour construire un monde commun.

## **6. Faire du public des élèves un public intéressé en appui sur une approche écologique**

Dans le prolongement de la construction de la confiance réciproque inhérente à cette rencontre, tout en ancrant et en prolongeant l'intérêt des enseignants pour les pratiques de leurs élèves, la participation active des élèves à la prévention permet de constituer les élèves comme un public intéressé. Il s'agit de faire des élèves un public intéressé au sens où il s'agit d'un public à faire, à construire : « Face à toute proposition, il y a des personnes et des groupes réels, avec des histoires, des origines et des attachements différents, qu'il faut trouver les moyens d'intéresser dans une situation et un contexte précis : chaque public est toujours à faire » (Hennion, 2015, p. 119). Dans ce modèle préventif, pour intéresser le public des jeunes, pour rendre le public des jeunes intéressé, il faut d'abord, nous l'avons souligné, s'y intéresser : s'intéresser à leur pratique, aller à leur rencontre en cherchant le moyen de donner envie aux jeunes de s'intéresser à leur tour et de rejoindre l'enseignant dans le mouvement proposé. Cette visée, en appui sur la conception deweyenne du politique, « est résolument démocratique. Elle ouvre une place à des individualités en regard des collectifs et les envisage comme le résultat émergeant d'un processus d'expérimentation, dont la forme la plus aboutie est l'enquête au cours de laquelle des publics se constituent pour acquérir une capacité d'intervention sur les processus qui les affectent directement ou indirectement (Dewey, 1927) » (Cefaï *et al.* 2015).

Cette orientation de la prévention implique que les enseignants n'ont pas besoin d'être ou de devenir des experts du numérique (des divers applications, jeux et de leur utilisation) avant de pouvoir animer une séquence de prévention. L'important est qu'ils bénéficient de "balises" pour mener l'activité préventive, les élèves restant quant à eux les experts de leur pratique. Les enseignants peuvent ainsi s'appuyer sur les connaissances des élèves pour mener leur prévention, par exemple : animer une discussion qui invite les élèves à expliquer ce qu'est telle ou telle application, leurs différences, comment ils pratiquent et avec qui, ou demander aux élèves de faire un exposé sur une application ou un jeu... La majorité des enseignants que nous avons questionnés partage le constat que tous les élèves participent aux discussions (ce qui, selon leur dire, est rare dans les pratiques enseignantes). Ils apprécient beaucoup que l'on s'intéresse à leur pratique, ce qui favorise dès lors la rencontre.

Ainsi, le modèle de prévention ne vise pas à instruire le public avec des connaissances théoriques au sujet des risques, qu'il leur suffirait de transmettre en escomptant qu'elles soient "appliquées" une fois "intégrées" par les élèves. Le concept préventif présenté ne cherche pas à doter le public que constitue les élèves de ressources, ou à uniquement favoriser chez ces derniers le développement de ressources, qu'ils pourraient activer au besoin. Il ne s'appuie pas sur une conception atomiste de l'individu, conçu comme déjà tout constitué ou "ready-made" comme dit Dewey, individu qui serait libre d'agir à sa guise sur le monde, en étant dégagé de toute relation à ce qui constitue les situations et sans être affecté ou influencé par ce qui s'y passe. Pour Dewey, « l'idée d'un individu naturel, doté par lui-même de besoins pleinement formés, d'énergies pouvant être déployées suivant ses propres volontés et d'une faculté toute faite pour prévoir et se livrer à de prudents calculs, est autant une fiction en psychologie que ne l'est en politique la doctrine selon laquelle l'individu possède des droits politiques antécédents » (Dewey, 1927/2005, pp. 190-191).

Une telle vision préventive rationaliste rejoint un paradigme capacitaire (Mezzena, à paraître, a) qui ne fait pas sens du point de vue de l'expérience des intervenants d'AI, et qui ne rejoint pas non plus les études portant sur l'efficacité de la prévention sur lesquelles nous nous appuyons (Lambloy et Cotton, 2018). En logeant l'explication et la solution aux problèmes dans les "capacités" des personnes, l'approche capacitaire tend à dénier les effets de contexte, ou tout du moins, selon les versions, à les minimiser en regard des dispositions des individus sur lesquels il faudrait intervenir. Elle « considère le monde comme constitué par des êtres atomiques et purement distincts, et dotés d'intérêts propres et souvent exclusifs, et non comme constitué par des relations qui font émerger des êtres transitoires et enchevêtrés » (Morizot, 2018, p. 106).

Nous pouvons faire le lien avec la critique d'une "anthropologie dispositionnelle des potentialités" qui place au cœur de l'intervention les dispositions des personnes, vues comme des "individus capables et compétents, fragiles et résilients à la fois", et "appelés à s'activer" (Genard, 2013, pp. 46-47). Cette idée encourage une lecture ou carte ontologique pour reprendre la formule de Morizot, qui essentialise les problèmes en les logeant dans les dispositions des personnes, en présupposant une adaptation individuelle aux exigences sociales et à leurs mécanismes d'intégration, et en niant dans le même mouvement les facteurs environnementaux. Et c'est bien cela que dénonce Dewey depuis sa philosophie naturaliste : « Ce que Dewey critique dans le naturalisme libéral, ce n'est évidemment pas qu'il se réfère à la nature pour comprendre la société. Lui-même se réclamera jusqu'au bout d'un tel naturalisme. Ce qu'il rejette, c'est le naturalisme atomiste dont se réclament trop souvent les libéraux classiques (...) celui qui se donne des individus ready-made et obéissant à des lois » (Stiegler, 2019, p. 36).

Notre approche écologique, en appui sur le naturalisme non-atomiste de Dewey et une ontologie de la relation plutôt que de la substance, favorise une conception renouvelée du politique et de ce qu'est - et de comment se construit - un public auquel s'adresse une politique publique. Est ainsi pensée une politique publique (une visée et une mise en œuvre) constituée par le public même auquel elle s'adresse (Dewey, 1927/2005), depuis une participation qui n'est pas mise en œuvre de façon uniquement consultative ou représentative, mais de façon intégrative depuis la construction d'un monde commun. Une telle approche du politique, en appui sur une ontologie de la relation, ouvre des perspectives prometteuses dans l'actuel contexte de crise de confiance à l'égard des politiques publiques.

Ce modèle préventif alternatif cherche à dépasser le paradigme capacitaire en invitant les enseignants à agir sur le décloisonnement des mondes pour construire un monde commun et apprendre ensemble avec les élèves. Il s'agit bien d'augmenter les chances de prévention des risques en arrimant la prévention à la réalité même des pratiques, en apprenant depuis/avec ceux qui pratiquent/prennent les risques. Le concept préventif favorise une approche écologique, à la fois pour la conception de la plateforme, mais également afin de décrire le travail de prévention, dans le sens d'une transformation des rapports à l'environnement et de prise en compte du contexte de l'éventuelle prise de risque liée à l'utilisation du numérique. Il invite à considérer que la pratique du numérique, et des risques qui y sont liés, ne concerne pas uniquement les jeunes (ne serait-ce qu'en raison de la place des écrans, des téléphones portables, des ordinateurs, d'internet, des emails, des messages/photos/vidéos partagés sur les réseaux sociaux ou encore des visioconférences désormais très présentes dans la vie professionnelle et personnelle des adultes). Il ne considère pas non plus que ce sont les personnes qui font/fondent des pratiques depuis leurs caractéristiques personnelles, ou des catégories socioculturelles auxquelles elles sont censées appartenir (l'âge, l'origine sociale, le genre, la culture, la catégorie socio-professionnelle...) ; mais bien plutôt que ce sont les pratiques qui "font/fabrique/construisent" des personnes, et aussi inversement des expériences qui se nourrissent/sont construites depuis des pratiques singulièrement déployées.

L'approche écologique fait de la place à une lecture prenant en compte les déterminations environnementales (au sens large ici d'économiques, politiques, sociales, psychiques), mais sans se cantonner à un paradigme déterministe, ni pour autant verser dans une approche relativiste. Il ne s'agit pas seulement de déconstruire les conditions dans lesquelles les situations nous placent, mais également, voire surtout, d'apprendre à y répondre en poursuivant une certaine perspective, en intégrant au fur et à mesure des situations traversées les apprentissages que leurs différents points de vue nous ont permis de faire.

## **7. Milieu, environnement, monde (commun) : apports du naturalisme deweyen et jamesien**

Nous souhaitons maintenant clarifier nos usages des notions de milieu, d'environnement et de monde, depuis le constat fait par Genard d'une certaine emprise du vocabulaire biologique dans les sciences sociales. Car en effet, selon la "carte ontologique" pour reprendre la formule de Morizot guidant cette sémantique, c'est à une toute autre perspective à laquelle nous avons affaire, qui ne construit pas le même monde, en ne nous permettant pas de l'habiter de la même manière. Selon Genard, « (...) on assiste à la montée en puissance d'une conception du monde, non plus d'une anthropologie mais cette fois d'une « cosmologie », également potentialisée au gré de laquelle l'environnement est décrit en termes d'incertitudes, de chances à saisir, de risques à prendre..., bref truffé d'« opportunités » et de « potentialités », c'est-à-dire de manière tout à fait congruente au modèle libéral du marché et, peut-être plus encore, aux caractéristiques du néo-capitalisme connexionniste » (2013, p. 53).

Nous l'avons vu, si nous n'optons pas pour une conception atomiste de l'individu, nous n'optons pas non plus pour une définition anthropocentrique de l'environnement en le pensant comme étant "autour d'un centre qui est nous" (Morizot, 2018, p. 117), en correspondance avec l'idée d'un monde accueillant/hébergeant passivement les êtres sans influence sur eux ni relation avec eux, en présupposant « une ontologie des substances où ce sont les choses encapsulées en elles-mêmes qui possèdent un monopole ontologique, comme des ensembles clos et mutuellement exclusifs ». (Morizot, 2018, p. 106). Au contraire, et à contrepied de cette voie essentialiste, depuis notre approche écologique, il s'agit de considérer ce qui est communément appelé "environnement" comme « ce qui est notre essence : le tissu de relations dont nous sommes un nexus tardif, et un produit émergent à chaque instant » (Ibid.). Ainsi, nous ne réduisons pas l'environnement à être un pourvoyeur passif de ressources à partir duquel nous "capaciter".

Nos travaux situent dans les rapports à l'environnement la "cause" ou l'explication des phénomènes, depuis l'idée d'un travail d'enquête mené par ce que Dewey nomme un "organisme", que nous pouvons comprendre comme tout être vivant, avec son environnement. Pour Dewey en effet, « il y a, bien entendu, un monde naturel qui existe indépendamment de l'organisme, mais ce monde n'est environnement que s'il entre directement ou indirectement dans des fonctions vitales. L'organisme fait lui-même partie du vaste monde naturel et n'existe en tant qu'organisme que dans les connexions actives avec son environnement » (Dewey, 1993, p. 92). Nous nommons milieu ce que Dewey nomme dans cet extrait monde naturel, depuis l'idée que c'est en menant un travail d'enquête pratique, notion reprise à sa théorie de l'enquête (Dewey, 1993) que l'on construit/transforme le milieu en environnement. Un milieu devient environnement depuis la transformation d'une "donnée" naturelle en "ressources" par le truchement de ses actions et la façon dont l'environnement répond. Ainsi, les ressources n'existent pas en étant déjà toutes constituées en tant que telles et prêtes à être "exploitées" ou "utilisées" telle quelles. De même, agir ne suffit pas pour que cette donnée naturelle devienne ressource, encore faut-il que l'environnement réponde

dans un sens qui rejoint et rencontre cette action (d'où le terme d'interaction, ou plutôt de transaction dirait Dewey). Alors émergent des ressources dans un milieu devenu environnement.

De plus, nous travaillons cette notion d'enquête pratique sans la séparer de celle de perspective ou *'ends-in-view'* (Mezzena, 2018), décrivant le continuum du rapport dynamique moyens-fins-moyens cher à Dewey : en cours d'enquête, au fil des relations qui se redistribuent entre les entités engagées ensemble dans l'activité, des fins deviennent des moyens et inversement, barrant ainsi la voie à toute velléité de lecture rangeant une fois pour toutes les moyens d'un côté et les fins de l'autre. Pour un être vivant, enquêter consiste à s'engager activement dans des rapports avec l'environnement en recherchant à produire certains effets depuis la poursuite d'une certaine perspective/visée permettant de répondre à ses besoins. C'est expérimenter des interactions avec l'environnement en appréciant leurs effets, tout en anticipant certains risques. Et c'est dans ce travail d'enquête en partenariat avec l'environnement, qu'opère le "faire connaissance", au double sens d'être introduit à/de découvrir, et de produire une connaissance à partir des conséquences à nos actions depuis la façon dont l'environnement y réagit/répond. Il s'agit d'une connaissance comme engagement actif dans les rapports avec l'environnement, qui pour James nous permet de « connaître le monde, on devrait plutôt dire connaître les mondes, c'est d'abord et surtout explorer la diversité des manières de l'habiter » (Despret et Galetic, 2007, p. 46).

Connaître le monde pour l'habiter d'une certaine manière, en faire un "chez nous" depuis l'engagement dans des relations mutuelles avec l'environnement qui nous transforment et le transforment dans la foulée, en nous permettant de répondre à nos besoins et intérêts depuis l'atteinte d'un certain équilibre avec l'environnement. Ainsi, c'est dans ce travail d'enquête poursuivant une certaine perspective que se construit un monde, autrement dit que l'environnement devient un monde, en étant construit/habité d'une certaine manière depuis la spécificité des relations qui le constituent. Un environnement accueille ou héberge ainsi une pluralité de mondes. Mais le monde dont il est question ici n'est pas fini, déterminé une fois pour toutes et fermé sur lui-même. Le monde jamesien, auquel souscrit Dewey, est un monde sans cesse en train de se faire, c'est un monde en devenir depuis les possibles que les relations dynamiques avec l'environnement ne cessent d'ouvrir depuis les conséquences produites. Ces effets continus permettent aux expériences de se continuer les unes les autres, et les mondes qu'elles nourrissent/traversent de s'enrichir dans la foulée, dans cet enchevêtrement dynamique et constitutif de l'expérience de la vie.

Ainsi, un milieu devient un monde spécifique selon la façon dont l'environnement est expérimenté dans le travail d'enquête, selon la direction que la perspective fait prendre au partenariat avec l'environnement, selon ce que les interactions écologiques avec l'environnement font faire comme monde. Il ne s'agit pas de comprendre le monde objectivement avant d'agir, ni d'agir pour comprendre objectivement le monde pour savoir ensuite comment "l'utiliser" ou l'"exploiter", ou "s'y installer". Pour James, le « monde n'est pas tant à expliquer qu'à enrichir, à l'investir de significations (...) Les mondes, dirions-nous, sont à comprendre, c'est-à-dire qu'ils sont à "prendre avec". Ajouter des réalités, enrichir le monde par la multiplication de ses versions » (Despret et Galetic, 2007, p. 52), depuis les nouveaux possibles incessamment ouverts par l'expérimentation des rapports au monde : dans cette optique, la perspective est « engagement dans le monde, tout à la fois manière et acte lui-même de l'engagement, de l'adhésion à un monde en train de se construire » (*Ibid.*, p. 53).

Pour James, il y a construction d'un monde commun avec d'autres êtres dans l'action, depuis un engagement ensemble dans des activités poursuivant une même perspective, en visant les mêmes effets, depuis la construction de problèmes communs. Il s'agit d'enquêter ensemble pour transformer ce à quoi l'action nous impose de répondre, en problèmes communs. C'est découvrir

ensemble ce qui nous intéresse, ce qui nous affecte et comment, et expérimenter ce que nous voulons faire de ces problèmes, dans quelles directions nous souhaitons les orienter en fonction de ce qui nous importe. Il s'agit de cheminer concrètement en nous intéressant mutuellement, « en [nous] attachant à produire des situations dignes d'intérêts, à créer des contrastes qui montrent des différences entre ce qui importe et ce qui laisse indifférent » (Despret et Galetic, 2007, p. 73). Le travail d'enquête permet d'apprécier au fur et à mesure les conséquences produites, si elles vont dans le sens recherché par la perspective. « Le monde commun se constitue à la fois dans le partage et la multiplication des intérêts, pas à pas, ou plutôt, action par action » (Ibid., p. 74). Et sans ne jamais oublier qu'il ne suffit pas de suivre passivement le sillage ouvert par les idées qui nous guident, de suivre linéairement le chemin ouvert par la perspective qu'elle propose, car l'environnement, en nous obligeant sans cesse depuis ses réponses, affecte la construction de cette visée, en permettant que des habitudes s'instaurent ou pas.

Nous optons ainsi pour une lecture non déterministe (plusieurs causes interagissantes construisent l'activité et ses problèmes) et perspectiviste (depuis une action de régulation des conséquences de ces interactions qui est prise dans une certaine perspective ou visée comme recherche d'effets) qui logent les relations constitutives depuis nos rapports avec l'environnement. Cette approche écologique est adossée à une ontologie de la relation qui s'oppose « au substantialisme, qui encapsule toute ontologie qui pense le réel d'abord en termes de substances séparées » (Morizot, 2018, p. 109) et « qui postule une ontologie des termes, c'est-à-dire des ensembles substantiels séparés, au détriment d'une ontologie des relations constitutives » (Ibid., p. 112). Elle nous guide dans l'analyse d'activités de nature sociale en considérant les qualités individuelles ou les individualités comme étant le fruit des rapports à l'environnement, tout en considérant comment nos actions participent à transformer l'environnement. C'est ce double mouvement passif/actif que nous nommons partenariat avec l'environnement, en soulignant bien que le terme de "partenariat", contrairement à ce qu'il peut laisser entendre, implique l'idée de "relation interne", au sens où « deux choses sont en relation internes quand l'une n'est pas pensable sans l'autre » (Quéré, 2006, p. 28).

## **8. Faire cheminer et enquêter les enseignants dans l'environnement numérique de la plateforme**

Les idées qui nous guident depuis notre cadre théorique et le concept préventif nous invitent à concevoir pédagogiquement la plateforme de manière située et ancrée dans un environnement. Elles nous imposent de concevoir les jeunes, les enseignants, les intervenants et nous-mêmes chercheurs comme des êtres situés, en relation avec leur environnement, indéterminés/en devenir. Il ne suffit donc pas de mettre à disposition des enseignants une plateforme contenant des ressources afin qu'ils s'en emparent et les mettent en pratique. Un des enjeux de cette plateforme demeure dans le fait pour les enseignants d'expérimenter pratiquement les bénéfices du modèle de prévention développé plus haut, en cheminant sur la plateforme en fonction des problèmes pratiques qu'ils rencontrent, de leurs intérêts, ... et non en recevant passivement des procédures et des contenus prédéterminés. Il ne s'agit pas d'œuvrer à la définition de "bonnes pratiques numériques" auquel adosser un programme préventif diffusant les "bonnes pratiques de réduction des risques". Les enseignants ne travaillent pas à diffuser des idées toutes faites que les élèves devraient intégrer de manière homogène, en présupposant une adaptation des comportements individuels à des situations prédictibles, associée à un arrière-fond universaliste des conduites sociales. Depuis notre conception pragmatiste de l'environnement et de l'activité, nous ne considérons pas la plateforme comme un environnement coupé des pratiques. L'enjeu est bien pour les enseignants d'apprendre à utiliser ces ressources depuis les particularités de leur milieu de



travail et/ou partant des problèmes auxquels ils s'achoppent dans leur pratique. Il en va pour eux de la nécessité d'expérimenter en ligne et en classe certaines ressources et, pour la plateforme, de proposer des contenus évolutifs qui pourront s'adapter et suivre le mouvement des pratiques numériques, mais aussi de l'évolution du contexte de pratique de l'enseignement.

Nous concevons la plateforme comme un environnement numérique, au sens ici d'un milieu transformé en environnement par les enseignants depuis leur engagement dans un travail d'enquête. Tout l'enjeu de la construction de la plateforme va consister à favoriser, susciter l'enquête chez les enseignants. La conception de la plateforme doit être pensée comme permettant de faire enquêter les enseignants, en les amenant à expérimenter des idées avec des faits en appréciant les conséquences de ces expérimentations, tant en termes d'effets intéressants que de risques à anticiper. Le concept préventif, comme lieu de formation source d'apprentissages, se distribue sur le double espace-temps de la plateforme et de la classe, en hybridant un cheminement sur la plateforme qui propose un univers ouvert avec des sous-mondes attachés aux modules d'animation, et des expérimentations de ces modules en classe avec les élèves. La plateforme est ainsi à penser en tant que plateforme comme environnement, et en tant que plateforme dans un environnement. La plateforme comme environnement invite les enseignants (et dans la foulée, avec eux, leurs élèves) à mener une enquête en faisant un chemin spécifique, dans des parcours scénarisés depuis des idées qui guident des narrations numériques, dans des trajectoires prédéfinies avec des étapes à enchaîner, mais sans une logique prédéfinie par un ordre dans ces étapes et des thématiques que l'enseignant devrait absolument connaître. L'enseignant détermine la façon dont il souhaite cheminer en fonction de ce qui l'intéresse et de ce qui lui importe, en "piochant" sur la plateforme ce qui est pertinent en regard des problèmes pratiques rencontrés avec ses élèves.

Ce dispositif préventif, en favorisant une prévention dans laquelle les enseignants peuvent apprendre des élèves et avec eux, porte ainsi plus largement l'innovation pédagogique, avec des moments de classe renversée (les élèves animent des activités à la place de l'enseignant) et des expérimentations communes entre enseignant et élèves. Il supporte également le développement de nouveaux espaces physiques et flexibles d'apprentissage, en favorisant notamment une classe augmentée par le numérique, avec du matériel numérique venant enrichir l'expérience de la classe, en appui sur des objets pour matérialiser le message préventif (poster, cyberkit pour un usage mnémorique).

Enfin, il alimente également le débat sur les politiques de prévention des risques du numérique en milieu scolaire, et participe ainsi à une réflexion sur l'évolution du métier, en questionnant des enjeux tels que : que peut porter l'école ? Où se situent les limites entre le privé et le public ? Quelles limites à une prévention portée par les enseignants eux-mêmes en milieu scolaire ? Quelles ouvertures en termes de collaboration interinstitutionnelle avec d'autres acteurs ? Il fait ainsi bouger les lignes de pensée du métier enseignant, en nourrissant la transformation des pratiques et l'évolution du métier enseignant.

## **Conclusion**

*Un concept préventif qui encourage un devenir-diplomate comme geste de métier en travail social*

Le concept de prévention comme rencontre, issu du modèle de terrain d'AI, consiste en une prévention pas seulement "préventive", au sens de chercher à minimiser les risques voire à empêcher que des problèmes adviennent. C'est une prévention qui cherche activement à transformer les relations entre ceux qu'il faut prévenir et ceux qui préviennent, autrement dit qui

visent une transformation du monde et des rapports sociaux qui ne se distribuent plus sur une ligne de démarcation entre expertise/expérience à risques.

La plateforme de prévention des risques numériques cherche ainsi à "faire émerger un territoire qui échappe", selon la formule de Morizot (2017), à une carte ontologique produisant une conception essentialiste de la prévention, qui logerait la solution au problème de la gestion des risques préventifs dans les jeunes mêmes, selon une conception atomiste des individus.

Dans ce concept préventif, pour intéresser le public des jeunes, pour rendre le public des jeunes intéressé, il faut d'abord s'y intéresser : s'intéresser à leur pratique, aller à leur rencontre en cherchant le moyen de donner envie aux jeunes de s'intéresser à leur tour et de rejoindre l'enseignant dans le mouvement proposé. Telle est la condition pour la construction d'un monde commun, qui permet d'enrichir le milieu scolaire d'un monde préventif qui vient nourrir l'expérience des élèves et des enseignants. C'est « dans la constitution d'une communauté d'expérience que ce quelque chose dont nous faisons l'expérience devient un monde commun » (Despret et Galetic, 2007, p. 61). Et plus encore, avec ce modèle alternatif de prévention, c'est dans l'activité même que se trouve resitué le travail de construction d'une politique sociale, par le biais d'une approche de sa population d'intervention qui consiste à en faire "un public intéressé" : un public qui peut rencontrer la prestation qu'on lui propose en s'y intéressant à son tour et en y participant. Nous avons ici affaire à une conception de l'action sociale qui n'est pas pensée depuis une séparation entre pratique d'un côté et politiques sociales de l'autre, qui ne prédéfinit pas, en amont de l'action, la façon dont devrait se définir le public visé par une politique sociale, comme si cette question ne concernait pas les professionnels.

Pour les enseignants, il s'agit ainsi, par le truchement du développement de leur savoir-faire en appui sur l'usage de la plateforme, de construire un territoire par-delà les séparations ontologiques habituelles entre les mondes adulte/enfant, numérique/ordinaire, éducatif/scolaire ou encore fictionnel/réel. Construire un territoire à habiter ensemble avec les élèves, ou plutôt devrions nous « dire cohabiter, car il n'y a aucune manière d'habiter qui ne soit d'abord et avant tout "cohabiter" » (Despret, 2019, p. 41).

Enfin, cette plateforme cherche à faire advenir chez les enseignants un devenir-diplomate, au sens de s'engager dans un travail de diplomatie auprès des élèves au sujet de leur pratique numérique et de la prévention des risques qu'elle peut occasionner. Le travail de diplomatie, au sens que lui donne Morizot (2016), consiste ici à s'inviter dans le monde numérique des jeunes pour à la fois en découvrir les pratiques et apprendre d'elles, et inviter les jeunes à s'intéresser à l'intérêt qu'on leur porte, à partager ce qui les intéresse, pour expérimenter ensemble de nouveaux chemins de connaissance par la conduite commune de l'enquête. Il s'agit de faire chemin ensemble dans le tissu des relations dynamiques de nos rapports au monde en prêtant attention à ce qui intéresse les uns et les autres, à ce qui fait contraste et différence dans ces intérêts, en négociant au fur et à mesure l'engagement des parties. Le paradigme diplomatique invite à reconnaître aux "autres" "leur altérité constitutive", à "penser des altérités sans séparation" (Morizot, 2017, p. 4), depuis une position de diplomate de la relation "au croisement des interdépendances", depuis "une position consciente dans un champ d'interdépendances" (Morizot, 2020, p. 12).

Reprenant ici le concept du diplomate dans son champ de recherche qu'est l'étude des politiques écologiques, Morizot précise bien quelle construction de réalité possible la figure du diplomate cherche à favoriser ou faire advenir : « Les diplomates sont ici des personnages conceptuels et des opérateurs de terrain qui jouent le rôle, non de porte-parole des non-humains auprès des humains, même si cette fonction leur revient en partie, mais à l'inverse, de porte-parole des humains auprès des non-humains : non pas voués à nous représenter, mais à nous présenter déceimment à eux, à

comprendre leur us et coutumes, appliquer une certaine étiquette, et imaginer les modes de communication, pour négocier et mettre en place des formes extra-humaines du pacte et de l'accord » (2017, pp. 5-6).

Mais il ne s'agit pas de construire un monde commun au sens d'un espace intersectionnel neutre de tout intérêt ou plein des seuls intérêts communs, dans lequel les différentes parties se rencontreraient en laissant devant la porte, avant de rentrer dans ce monde commun, ce qui les différencie. La construction du monde commun qu'encourage le concept préventif, en appui sur une ontologie de la relation, implique une "cohabitation" (Morizot, 2017) qui, parce qu'il y a une pratique conjointe de l'enquête, ne consiste ni à considérer l'altérité comme étant à acculturer en l'assimilant à "notre" monde, ni à la concevoir comme relevant d'une altérité irréductible au sens d'une inaccessibilité à toute forme de mise en rapport. « La diplomatie est un type de récit qui entend accepter une relation constitutive avec des autres, mais sans résorber leurs altérités, qui les maintiennent, tout en reconnaissant l'inextricabilité des entrelacs qui nous lient à eux » (Morizot, 2017, p. 9).

Nous avons discuté ici ce travail diplomatique depuis le contexte d'un projet faisant bénéficier les enseignants d'une connaissance préventive initialement construite par des travailleurs sociaux. Nous reconnaissons ce travail de diplomatie comme un "geste" de métier propre au champ de l'intervention sociale, depuis l'idée que dans le travail diplomatique, il s'agit d'inventer ensemble un nouveau monde permettant aux "autres" d'être "parmi nous mais par eux-mêmes" (Ibid., p. 4). Nous considérons ce travail de diplomatie comme étant au cœur du travail de construction de la confiance<sup>9</sup>, permettant aux travailleurs sociaux de mettre en œuvre des politiques sociales sans personnaliser/essentialiser les problèmes des usagers, en expérimentant avec eux la construction d'une certaine perspective et d'un nouveau monde commun. D'où notre intérêt pour un devenir-diplomate identifié comme central dans la formation des travailleurs sociaux.

## Bibliographie

Blaya, C. (2011). Cyberviolence et cyberharcèlement : approches sociologiques. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 53, 47-65.

Blaya, C. (2013). *Les ados dans le cyberespace : prises de risque et cyberviolence*. De Boeck.

Blaya, C. (2018). Le cyberharcèlement chez les jeunes. *Revue Enfance*, 3, 421-439.

Cefai, D., Bidet, A., Stavo-Debaugé, J., Frega, R., Hennion, A. et Terzi, C. (2015). Introduction du dossier Pragmatisme et sciences sociales : explorations, enquêtes, expérimentations. *Sociologie.S.* [En ligne]. URL : <http://journals.openedition.org/sociologies/4915> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/sociologies.4915>

Debaise, D., Stengers, I. (2015). Gestes spéculatifs. Les presses du réel.

Despret, V. (2019). Habiter en oiseau, Actes Sud.

---

<sup>9</sup> Nous travaillons tout particulièrement cette problématique dans une recherche consacrée à la modélisation du savoir-faire des éducateurs intervenant au domicile des familles dans la protection de l'enfance genevoise, prestation nommée action éducative en milieu ouvert (AEMO) (Mezzena, à paraître a).

Despret, V., Galetic, S. (2007). Faire de James un 'lecteur anachronique' de Von Uexküll : esquisse d'un perspectivisme radical. Dans D. Debaise *et al.*, *Vie et expérimentation. Peirce, James, Dewey*, (p. 45-76). Éditions Vrin.

Dewey, J. (1922/2016). L'influence de Darwin sur la philosophie et autres essais de philosophie contemporaine. Gallimard.

Dewey, J. (2005 a). Le public et ses problèmes. Folio.

Dewey, J. (2005 b). L'art comme expérience. Folio.

Genard, J.-L. (2013). De la capacité, de la compétence, de l'*empowerment*, repenser l'anthropologie de la participation. *Politique et Sociétés*, 32(1), 43-62. <https://doi.org/10.7202/1018720ar>

Hennion, A. (2015). La médiation : Un métier, un slogan ou bien une autre définition de la politique ? *Informations sociales*, 190(4), 116-123. <https://www.cairn.info/revue-informations-sociales-2015-4-page-116.htm>

James, W. (2005). Essais d'empirisme radical. Agone.

James, W. (2007). Le pragmatisme. Flammarion.

Lambloy, B., Cotton, N. (2018). Prévention primaire des violences en lien avec les TIC chez les enfants, AFEPS, Rapport de synthèse et d'analyse d'une étude sur mandat d'Action Innocence.

Livingstone, S. & Haddon, L. (2009). *EU Kids Online: Final report*. EU Kids Online.

Mezzena, S. Stroumza, K. et 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. *Revue SAS*, 12, 112-141.

Mezzena, S., Kramer, N. (2019). Construire le rapport théorie-pratique. Expériences de formatrices et formateurs dans une haute école de travail social. Éditions IES.

Mezzena, S., Fehlmann, D. (2021). Faire (et tenir) le pari de la confiance dans la durée : glissement de la mission et perte de sens dans un lieu à haut risque de la protection de l'enfance. *Sociographie*, 75(3), p. Ib-XIVB.

Mezzena, S. (2012). Engagement des travailleurs sociaux depuis le partenariat avec l'environnement : agencements et formation des valeurs. *Revue Forum*, 13, 37-47.

Mezzena, S. (2018). De Schön à Dewey. Connaissance et professionnalité dans l'activité des éducateurs. L'Harmattan.

Mezzena, S. (2020). Un savoir-faire qui échappe/résiste à la gouvernance managériale. Une approche perspectiviste de la connaissance comme chemin pour faire confiance. Dans M. Kuehni (Ed.), *Le travail social sous l'œil de la prudence*, (p. 239-261). Schwabe Verlag.

Mezzena, S. (à paraître, a). Soutien à la parentalité et (re) construction de la confiance. Effets de la prestation de l'action éducative en milieu ouvert (AEMO) du point de vue des parents. <https://www.foj.ch/prestations/aemo/>, <https://agape-ge.org/institutions/aemo>.

Mezzena, S. (à paraître, b). Les émotions dans l'activité : une connaissance esthétique au service de de la construction de la confiance dans l'intervention. Dans N. Burnay, (à paraître 2022). *Sociologie des émotions*. De Boeck.

Morizot, B. (2012) Penser le concept comme carte. Une pratique deleuzienne de la philosophie. Dans P. Broggi, M., Carbone, L. Turarbek, *La géophilosophie de Gilles Deleuze*, (p. 978), Mimesis-France. 978-8857510538. (hal-01476141)

Morizot, B. (2016). Les diplomates. Cohabiter avec les loups sur une autre carte du vivant. Broché.

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>

Morizot, B. (2020). Passer de l'autre côté de la nuit. Pour une diplomatie des interdépendances. Terrain. *Anthropologie & sciences humaines*, 73, 88-111. <https://doi.org/10.4000/terrain.20213>

Quéré, L. (2006). L'environnement comme partenaire. Dans J.-M. Barbier et M. Durand (Dir.), *Sujets, activités, environnements. Approches transverses*, (p. 7-29). Presses universitaires de France.

Stengers, I. (2015). L'insistance du possible. Dans D. Debaise et I. Stengers, *Gestes spéculatifs*, (p. 5-21). Les presses du réel.

Stiegler, B. (2019). Il faut s'adapter. Sur un nouvel impératif politique. Gallimard.

Suter L., Waller G., Bernath J., Külling C., Willemse, I. et Süss, D. (2018). Rapport sur les résultats de l'étude JAMES 2018, [https://www.swisscom.ch/content/dam/swisscom/fr/about/entreprise/durabilite/competence\\_smedias/documents/rapport-james-2018.pdf](https://www.swisscom.ch/content/dam/swisscom/fr/about/entreprise/durabilite/competence_smedias/documents/rapport-james-2018.pdf).