



Faire vivre et sentir les risques pour les transformer

Les émotions comme activités dans un dispositif de prévention des risques numériques auprès des jeunes

Sylvie Mezzena, Kim Stroumza, Laetitia Krummenacher

Résumé

Français / English

En Suisse romande, la prévention des risques numériques auprès des jeunes privilégie une approche visant à faire vivre aux jeunes des expériences depuis une conception pragmatiste des émotions. Elle consiste à « sentir et faire sentir » les situations, afin qu'ils puissent apprendre à activement transformer les risques. Sans diabolisation de leurs pratiques, mais sans minimisation des conduites à risques, les intervenants travaillent en appui sur l'expérience des jeunes pour contruire la prévention de façon située comme intelligence des situations en partenariat avec l'environnement, plutôt que comme contenus prédéfinis à intégrer.

In French-speaking Switzerland, the prevention of digital risks among young people favours an approach aimed at giving young people experiences based on a pragmatic conception of emotions. It consists in « feeling and making them feel » situations, so that they can learn to actively transform risks. Without demonizing their practices, and without minimising risk behaviours, practitioners work on the basis of young people's experiences to build prevention in context as an understanding of situations in partnership with the environment, rather than as a predefined content to be integrated.

Entrées d'index

Mots clés : Prévention des risques, Pratiques numériques, Jeunes - Émotions, Activité

Key words : Risk prevention, Digital practices, Young people, Emotions, Activity

Texte intégral

Contexte de la prévention des risques numériques auprès des jeunes en Suisse romande

Depuis 2011, le programme national Jeunes et médias de la Confédération suisse¹ enjoint les cantons à développer une politique de prévention des risques numériques auprès des jeunes depuis la promotion des « compétences médiatiques ». Cette injonction nationale s'accompagne de deux prescriptions : promouvoir ces compétences comme moyens de gestion des risques par les jeunes eux-mêmes, et éviter une diabolisation des médias en ne cantonnant pas la prévention à une seule réduction des risques.

Cette ligne préventive reconnaît qu'avec la démultiplication des rôles déployés par les jeunes dans leurs pratiques médiatiques, s'opère un développement significatif des risques de cyberharcèlement, de cyberaddiction ou encore de sexting, à rattacher au phénomène de la cyberviolence (Blaya, 2013). En Suisse, la dernière étude James² va dans ce sens en pointant un risque accru de cybermanipulation psychologique (Suter *et al.*, 2018). Ce constat rejoint plus généralement les résultats de l'étude EU Kids Online à l'échelle européenne (Livingstone et Haddon, 2009).

En Suisse romande, les cantons ont délégué cette tâche préventive à la Fondation Action Innocence³ (ci-après AI). Fondée en 1999, sa mission est de préserver la dignité et l'intégrité des enfants et des adolescents sur Internet. Son développement est issu de sollicitations du milieu scolaire avec des établissements en prise avec des problèmes d'élèves en contact avec des adultes malintentionnés, de diffusion d'informations personnelles et d'exposition à des contenus inadaptés (pornographie et violence). Ses financements, issus de fonds privés, lui ont permis de mener depuis près de vingt ans des actions de sensibilisation auprès des professionnels (enseignants) et des parents, et de prévention auprès des élèves dans les écoles de Suisse romande. Au fil des années, AI a pris en charge un nombre d'interventions conséquent, l'amenant à assurer la prévention des risques numériques en Suisse romande⁴.

Le travail de prévention consiste en une prestation annuelle dans les établissements scolaires à destination d'élèves du primaire (de 8-12 ans) et du secondaire (de 13-15 ans), que nous nommerons ci-après les jeunes. Les interventions en classe sont assurées par ses intervenants spécialistes en éducation ou en psychologie qui ont été formés par AI. Les intervenants doivent

¹ [<https://www.jeunesetmedias.ch/fr/plateforme/nos-activites.html>].

² Jeunes, activités et médias – Enquête suisse :

[<https://www.swisscom.ch/content/dam/swisscom/fr/about/entreprise/durabilite/competencesmedias/documents/rapport-james-2018.pdf>].

³ [<https://www.actioninnocence.org/>]

⁴ En 2016, 35 000 personnes, dont 21 853 élèves, ont pu bénéficier du programme de prévention, et en 2017, 25 000 bénéficiaires dont 20 589 élèves. Cette situation a amené les cantons de Suisse romande à faire l'économie de la mise en place d'une véritable politique de prévention des risques liés aux usages numériques dans les établissements scolaires. Elle est en passe de se transformer, comme nous le précisons en conclusion.

parvenir à sensibiliser les jeunes sur un temps court, sans possibilité d'inscrire leur intervention dans la suite d'autres actions et avec très peu d'informations sur les jeunes ou le groupe classe auprès desquels ils interviennent. En découvrant les jeunes sur le moment même, ils n'ont pas accès à (et donc n'ont pas de prise directe sur) leur quotidien.

À l'occasion d'une recherche en analyse de l'activité⁵, nous avons modélisé le travail de prévention d'AI depuis une approche située et continuiste qui décrit comment opère le travail de construction de la prévention en situation même, dans l'expérience de l'activité. Ce cadre théorique pragmatiste s'appuie sur la théorie de l'enquête deweyenne comme partenariat avec l'environnement et la conception jamesienne des idées comme guides (Mezzena2018 ; Mezzena et Kramer, 2019).

Nous allons présenter le dispositif d'animation ainsi que le travail d'enquête qu'il impose aux professionnels dans le temps même du déroulement de l'action pour faire avec les contingences des situations et les transformer afin de produire des effets intéressants pour la prévention. Nous décrirons tout particulièrement l'engagement émotionnel impliquant professionnels et jeunes, qui est au cœur d'une prévention consistant à vivre et faire vivre aux jeunes des situations, en leur faisant sentir leurs caractéristiques ainsi que leurs conséquences possibles pour qu'ils puissent tenter de les transformer.

Nous commencerons par présenter le dispositif de prévention ainsi que les conditions dans lesquelles les intervenants le déploient. Puis, après avoir exposé notre cadre théorique, nous présenterons le modèle d'intervention d'AI en décrivant les idées qui guident le travail de prévention ainsi que les activités qui les portent. Nous finirons par examiner la dimension émotionnelle qui est au cœur de ce travail préventif.

Enquêter pour soutenir des dispositifs modulaires d'animation qui favorisent d'emblée des effets (ou pas)

Les intervenants d'Action Innocence travaillent avec deux modules, un théâtre interactif en aula et un atelier de discussion en classe à partir d'un *powerpoint*. Ces dispositifs d'animation génèrent d'emblée des effets grâce à des qualités graphiques (nature des dessins, couleurs, style graphique) et des contenus à tendance humoristique ajustés à l'âge du public. Ils occasionnent des échanges en favorisant certains événements (des questions, des rires, de la surprise...). Par exemple, le décor du théâtre suscite une certaine curiosité avec sa dimension imposante, ses inscriptions et ses couleurs, plusieurs acteurs jouent différents rôles avec des voix qui portent et des mouvements qui occupent l'espace. De même, en classe le *powerpoint* est conçu de manière ludique avec des images à décrypter, des vidéos et une intrigue soutenant la concentration des élèves.

⁵ Mandatée et financée par la Fondation Action Innocence à des fins de formalisation du savoir-faire et menée de 2016 à 2018 par Sylvie Mezzena (coordinatrice) et Kim Stroumza.

Ces dispositifs d'animation donnent une direction au cours des choses avec une trame balisant approximativement les contenus, avec des thématiques à débattre ou des notions à discuter, des idées à développer, des termes techniques à expliquer, des lois à souligner, etc. Ils favorisent d'emblée un effet ludique qui profite au travail d'animation et le travail des professionnels vise à porter et soutenir ces effets. Mais s'ils favorisent d'emblée des effets intéressants pour la mission de prévention (par exemple favoriser l'attention des jeunes), ils peuvent aussi produire des conséquences qui s'éloignent des effets recherchés et qu'il s'agit de réguler au fur et à mesure des échanges (par exemple banaliser certains risques). Les intervenants doivent ainsi utiliser/orienter/porter le dispositif d'une certaine manière, sur le moment, en fonction de ce qu'il se passe concrètement. Ils ont une marge de manœuvre pour utiliser ces repères en situation en les réorganisant selon les cours d'activité. Lorsque les effets produits sont intéressants, les intervenants n'ont pas besoin de porter ou de tirer le dispositif, ils suivent le mouvement général. Il s'agit alors d'apprécier continûment ce qu'il se passe, de sentir au fil des échanges si l'activité continue à aller dans le sens recherché. Et si les effets ne sont pas satisfaisants, les professionnels doivent trouver une manière de poursuivre en faisant avec ces conséquences, ils doivent tenter de transformer ses effets indésirables en réorientant le cours de l'activité.

Le travail d'animation consiste ainsi à faire corps avec un dispositif, à épouser la portée de ses effets tout en influençant le devenir de l'activité. Il s'agit de se constituer comme un moyen parmi d'autres moyens, le tout en visant une certaine direction, qui pour être tenue implique de doser dans la continuité les effets produits au fur et à mesure. Les professionnels habitent ainsi le dispositif, en étant à la fois un moyen aux côtés d'autres ressources et en ne le guidant qu'en partie. Ils ne sont pas en dehors du dispositif, mais ils sont pris dedans avec les jeunes, ils sentent de l'intérieur les effets, si cela va dans la bonne direction.

Cette investigation menée sur le moment même par les professionnels pour tenter d'influencer et guider l'activité est intensive. Ce travail d'enquête consiste à observer, tester le public, apprécier les réactions, pour progressivement découvrir, savoir à qui l'on a affaire, réguler ce qu'il se passe et orienter la suite de l'intervention dans la direction recherchée. Il s'agit alors de sentir sur le moment, dans le temps même du déroulement, « où ils mettent les pieds », en recueillant des indices sous forme de détails souvent fugaces (des silences, ou au contraire des rires, des regards brillants, gênés ou fuyants, des sourires et des visages qui se détournent, des airs joyeux ou tristes, etc.). Dans les premières minutes de la mise en place de l'animation et tout au long de son déroulement, les professionnels sont l'air de rien à l'affût, en expérimentant des interactions et en appréciant dans la foulée si ce à quoi ils rapportaient ces indices s'avère pertinent ou pas. Et selon ce qu'ils apprécient, ils anticipent aussi la suite : comment ce groupe risque-t-il de se comporter et de colorer la suite de l'animation selon tel ou tel événement, selon telle ou telle façon de répondre, etc.

Les professionnels tentent donc de percevoir, de sentir des détails, des ambiances, sans en même temps se perdre dans une systématisme ou exhaustivité, une recherche de certitudes impossibles à obtenir dans les conditions qui sont les leurs, avec autant de jeunes inconnus et dans un temps si court. Leur attention se focalise par moments sur certains jeunes, mais seulement brièvement pour ne pas glisser dans une adresse trop singulière ou personnelle au risque de perdre l'attention du groupe. D'où le fait aussi de fréquemment formuler des questions à la troisième personne (« qu'est-ce qu'on ressent ? », « pourquoi on fait ça ? », « quels effets ça fait ? ») pour rester au niveau du groupe. Il s'agit bien de ne pas perdre le fil de l'intervention ainsi que le groupe, de ne pas se faire déstabiliser par un ou deux jeunes, tout en restant attentif aux détails mais de manière ouverte et diffuse (une attention faite de réceptivité, plus que de focalisation ou sélection, Depraz, 2014). La difficulté est que cette situation faite de surprise et pour une bonne part d'improvisation ne doit pas être perceptible comme telle pour rester crédible auprès des jeunes.

Les intervenants ne peuvent pas bénéficier de certaines ressources à disposition dans le milieu scolaire pour mettre au travail les jeunes (par exemple le lien avec le programme scolaire, la dynamique du groupe classe, une connaissance de la vie de ces jeunes). Et d'ailleurs, il s'agit pour les professionnels de ne pas être associés aux enseignants (ce qu'ils ne sont pas), ou pas trop, sous peine de ne pas bénéficier d'une écoute favorable de la part des jeunes. En se méfiant notamment de la discipline à convoquer de façon parcimonieuse, les intervenants cherchent à rompre avec les normes scolaires qui sont associées par les jeunes à un univers qui n'est pas celui recherché pour assurer leur action préventive, avec une orientation marquée dans l'activité des enseignants pour la transmission de contenus à comprendre intellectuellement et pour le respect de règles de discipline. En revanche, dans leur abord de l'expérience des jeunes, il ne s'agit pas de considérer la vie scolaire et la vie « ordinaire » comme étant étanches. Les problèmes de cyberviolence et leurs effets sont liés au fait que les jeunes sont connectés : ils se déploient indifféremment dans les espaces familial ou scolaire et ne connaissent pas de frontières physiques. Ainsi, dans ce dispositif de prévention, on considère que l'on ne peut complètement dissocier les risques spécifiques aux pratiques numériques de ceux liés à la vie scolaire (Blaya, 2011).

Par ailleurs, les intervenants ne sont pas non plus des médiateurs ou des psychologues, ni des infirmiers scolaires ou des policiers. En tant que professionnels spécialistes des pratiques numériques, il ne s'agit pas non plus d'être identifié simplement comme un adulte ordinaire qui pourrait être peu intéressé, voire méfiant à l'égard de ces pratiques, ou ignorant de celles-ci, et dont les jeunes pourraient alors se détourner. Les intervenants cherchent à s'inscrire d'emblée dans un autre rôle : celui de spécialistes de la prévention des risques liés aux pratiques numériques qui apprécient et défendent ces pratiques. Dans le même temps, parler en tant que spécialistes de leur usage à eux dénierait leur expertise de jeunes pratiquant les médias depuis leurs spécificités propres. Si les intervenants ont une expérience des pratiques des jeunes, et

visent leur transformation, ils ne parlent pas au nom de cette expérience, en faisant comme si les jeunes devaient nécessairement se reconnaître dans ce qu'ils disent et s'y conformer.

Les intervenants d'Action Innocence cherchent ainsi à tenir une position d'adulte qui possède une expertise sur les pratiques numériques et leurs risques, mais de manière générale et sans prédéfinir comment la prévention doit s'appliquer à l'expérience du jeune.

Un agencement d'idées pour faire perspective et guider le modèle d'intervention

Dans la théorie de l'enquête de Dewey (1938 [1993]) que nous travaillons pour décrire la construction du savoir-faire et le modéliser (Mezzena, 2018), faire une expérience consiste pour les professionnels à s'engager dans un processus d'investigation pratique pour transformer les rapports aux autres choses avec lesquelles ils agissent, afin de produire des effets qui sont recherchés pour répondre à leurs besoins. Ces enquêtes ne consistent pas à agir sur l'environnement, mais à s'engager dans des interactions avec les autres entités de l'environnement et à réguler continûment les effets que ces interactions produisent. Les effets se concrétisent réellement par la façon dont l'environnement répond aux actions menées, en influençant à son tour la constitution et le devenir de l'activité. C'est la régulation de ces relations et de leurs effets qui permet d'orienter la construction des problèmes dans une direction satisfaisante pour la mission (Mezzena, à paraître, 2020).

Ce travail d'investigation en partenariat avec l'environnement produit la construction progressive d'une certaine perspective pour faire connaissance avec leur pratique : les professionnels apprennent au fil du temps quelles fins pratiques implique concrètement leur mission et quels effets ils ont intérêt à rechercher pour la favoriser. Ce savoir-faire, construit progressivement depuis l'expérimentation d'ajustements aux réponses de l'environnement et l'appréciation de leurs effets, permet ainsi aux professionnels de transformer (les influences de) l'environnement, tout en étant transformés dans la foulée par ce partenariat qui les pousse à s'y prendre d'une certaine manière. Cette construction pratique d'une perspective comprend un double mouvement consistant ainsi à être affecté par l'environnement et à affecter ce dernier en retour.

Notre approche des idées (Mezzena et Kramer, 2019 ; Mezzena, à paraître, 2020) en appui sur James (2007), les conçoit comme des guides donnant des directions à nos activités. Elle se distingue d'une conception des idées comme contenus finis et statiques, qui dicteraient nos manières de faire depuis des représentations opératoires en faisant de la réflexivité le principal ressort du savoir-faire (Mezzena, 2018). Les idées ne sont pas des principes d'action ou des concepts à suivre sans que ces principes ou concepts ne soient transformés par ce qu'il se passe dans l'expérience. Les idées sont définies comme des ensembles évolutifs de sous-idées agencées entre elles et leur agencement se construit depuis la mise à l'épreuve concrète dans des activités (auxquelles participent d'ailleurs aussi des émotions). Si les idées guident la construction des problèmes pratiques, dans le même temps elles sont transformées par les

nouveaux effets produits dans la construction de la perspective, en étant enrichies de nouvelles significations depuis l'ouverture de ces possibles.

Le travail de mise en perspective implique dans le déroulement de l'activité l'agencement dynamique d'idées en rapport avec des faits en situation. En étant variables, les effets produits par les réponses de l'environnement exigent pour être continûment régulés que l'activité soit redirigée dans différentes orientations afin que soit maintenu le cap des effets recherchés. Le savoir-faire combine ensemble, intègre une pluralité d'idées donnant des directions différentes pour la construction des problèmes, en agençant ces orientations de sorte à garantir un équilibre pour tenir le cap de la mission. Cette perspective pratique, expérientielle donne lieu au fil de la pratique à la stabilisation progressive d'effets constants à rechercher qui ont fait leur preuve, et qui sont guidés par des idées.

Les idées comme guides pour le modèle d'intervention sont des idées « sélectionnées » par l'expérience même de l'activité, plutôt que choisies rationnellement depuis des modèles théoriques ou des délibérations intellectuelles, ou réflexivement avec une analyse de la pratique. Ces idées sont la concrétisation d'une rencontre avec l'environnement : elles sont devenues 'naturellement' des guides en tant qu'elles ont produit des effets intéressants pour la poursuite de la mission, non pas seulement parce que ces effets ont ensuite été activement recherchés et favorisés par les professionnels, mais aussi parce que l'environnement a répondu d'une manière qui a permis qu'ils se stabilisent. Nous trouvons ici une lecture naturaliste des idées, depuis l'influence de la thèse évolutionniste de Darwin sur la pensée pragmatiste de James et Dewey, au sens où ce sont les transactions avec l'environnement qui déterminent « naturellement » quelles idées favorisent les orientations les plus intéressantes pour l'activité, en faisant une différence pour l'expérience et son devenir.

Dans notre méthodologie, qui s'inspire des approches classiques en analyse du travail, nous avons travaillé avec des films d'activité que nous avons réalisés avec trois intervenants de l'équipe d'Action Innocence à l'occasion de leur animation des différents modules. Puis nous avons effectué avec ces mêmes professionnels des autoconfrontations qui consistent à visionner avec eux des séquences de leur film, durant lesquelles les professionnels nous commentent leur activité. Nous avons complété ce recueil de données avec des observations et une analyse des textes de prescriptions⁶. Le croisement de ces différentes données, avec un recoupement sur le temps long de la recherche, permet de dégager des régularités en termes de savoir-faire. Cette méthodologie (Mezzena et Stroumza, 2018 ; Stroumza et Mezzena, 2016) nous permet de progressivement dessiner des orientations que les professionnels cherchent à favoriser dans la construction des problèmes pratiques ; orientations qui, ensemble, permettent de guider l'intervention dans une direction intéressante pour la mission poursuivie. Selon ce

⁶ Au total, nous avons filmé environ 10 heures d'activités d'animation dans les différents modules, 3 heures d'autoconfrontation simple par intervenant (un seul professionnel qui visionne avec l'équipe de recherche) et 3 heures d'autoconfrontations croisées (les professionnels commentent ensemble leur film respectif en présence de l'équipe de recherche).

qu'il survient dans le cours des interventions, les intervenants doivent en effet faire avec des mouvements qui vont orienter leur activité dans des directions qui ne sont pas celles recherchées par leur perspective. Ils vont alors contrebalancer ces mouvements pour rééquilibrer le cours des choses et remettre l'activité dans le cap recherché. Ils cherchent ainsi sans cesse à trouver un équilibre en dosant plusieurs manières de faire, à combiner/intégrer au fil de l'activité.

Notre modélisation ne décrit pas des catégories de tâches, de compétences ou encore de manières de faire typiques, mais bien ce travail de construction d'une certaine perspective qui permet aux professionnels, en enchaînant des manières de faire variables agençant certaines idées entre elles, d'équilibrer les effets produits par leur intervention afin de tenir le cap de leur mission. Les différentes orientations privilégiées dans la recherche d'effets et la direction générale que favorise leur mise en perspective impliquent des idées qui sont le fruit de l'expérience. Elles recouvrent les significations que prend le travail de prévention dans le contexte spécifique d'intervention d'AI, significations qui se sont construites, étayées depuis l'expérimentation continue de situations concrètes. Examinons l'agencement d'idées qui guide le travail des intervenants d'AI au sujet de la prévention et des risques.

Favoriser une prévention située des risques en appui sur l'expérience des jeunes

La ligne préventive d'AI évite globalement deux écueils : - une double lecture essentialiste et culturaliste des risques ainsi que - la réduction de leur gestion à la maîtrise de connaissances objectives. Nous allons voir que les idées sous-jacentes à ces écueils ne produiraient pas d'effets suffisamment intéressants pour la mission à poursuivre.

Cette approche prend le contrepied d'une idée très répandue au sujet de la prévention auprès des jeunes, qui considère que « les conduites à risques seraient typiques d'une jeunesse trop insouciance », et que « cette insouciance résiste aux campagnes d'information et de prévention, parce que les adolescents seraient trop optimistes quant à leur capacité à gérer eux-mêmes les risques qu'ils prennent (...) » (Peretti-Wattel, 2010, p. 5). Cette lecture essentialise le problème de la prévention, en situant sa cause dans ce qui serait de l'ordre de caractéristiques ou de spécificités propres à la nature même des jeunes (dans leur « essence ») et en invitant à intervenir à l'endroit même des jeunes, sur ce qu'ils sont. La limite de cette conception psychologique et psychologisante des conduites à risques est d'écarter d'emblée la possibilité que ces conduites comportent une forme de rationalité ; rationalité s'enracinant non pas tant dans le psychisme des personnes que dans des pratiques et des contextes dont les spécificités fondent leur intelligibilité. Cette lecture essentialiste oriente le travail de la prévention vers des explications généralisant des causes psychiques, par exemple en affirmant que tous les adolescents réagissent de manière identique parce qu'ils partagent le même stade de développement biologique.

Une seconde manière de concevoir les jeunes est de les considérer comme éprouvant le besoin de prendre des risques par défi. La prise de risque délibérée traduirait un besoin de ritualisation du passage de l'adolescence à l'âge l'adulte. Ces prises de risques délibérées « (...) exprimeraient le mal-être de la jeune génération, voire ses tendances suicidaires » (Peretti-Wattel, 2010, p. 5), dans une certaine lecture culturaliste des rapports intergénérationnels des jeunes aux adultes.

Ces idées, qui favorisent une action ciblée sur les jeunes mêmes, ne peuvent guider les enquêtes des intervenants d'AI de manière efficace dans les conditions de réalisation qui sont les leurs : ils ne sont pas suffisamment en contact avec les jeunes et de surcroît ils ne sont ni psychologues, ni sociologues. Et quand bien même ces conditions seraient réunies, ces idées produiraient des effets problématiques en favorisant une lecture tendant à diaboliser les pratiques des jeunes, voire même les jeunes, ce qui ne va pas dans le sens de la mission qui leur a été confiée.

Les intervenants travaillent dans le sens de ces critiques en ne considérant pas les pratiques des jeunes comme le seul fruit de déterminations qui les dépasseraient (qu'il s'agisse de leur biologie, de leur psychisme ou de la catégorie culturelle à laquelle ils appartiennent). Une telle lecture déterministe les dessine uniquement comme des sujets qui seraient agis par des causes sans pouvoir interagir avec ces sources d'influence et les déterminer en partie en retour, ce qui les cantonnerait à une position de victime face aux risques. Une telle lecture évacue aussi toute forme de rationalité qui pourrait exister dans les pratiques des jeunes, sous forme de choix ou de préférences intervenant dans l'action, et qui seraient amenées par la façon dont les jeunes eux-mêmes répondent en faisant avec ce qui se passe sur le moment.

La ligne préventive d'AI n'opte pas non plus pour une approche universalisante et normalisante des risques, présupposant que tous les jeunes ont affaire aux mêmes situations à risques et devraient tous adopter les mêmes conduites pour s'en prémunir, depuis une intériorisation de normes en réponse à une objectivation des risques sur laquelle caler l'apprentissage de bonnes conduites. Le modèle d'AI se démarque d'une conception du risque qui « (...) est, dans une société libérale, renvoyé à une affaire individuelle, à une affaire d'individus qu'il convient d'informer et de former », individus « dont est présupposée la capacité rationnelle et prudentielle » (Gardère et D'Almeida, 2014, p. 6-7).

La prévention d'AI ne réduit pas la gestion des risques à une question de connaissances ou de compétences techniques, au sens de savoirs objectifs que les individus devraient avoir intégrés pour empêcher l'advenue des risques ; savoirs qui guideraient les comportements depuis une rationalité qui serait cette fois-ci logée dans des théories ou des vérités scientifiques préexistant à nos pratiques et nous permettant de les maîtriser. Perreti-Wattel constate à ce sujet que « (...) si améliorer les connaissances de la population en général, et des adolescents en particulier, est sans doute nécessaire, la diffusion d'un tel savoir ne modifie pas forcément les comportements individuels » (2001, p. 86). Si les intervenants s'appuient par moment sur des connaissances expertes, ils évitent cependant d'objectiver les risques en faisant uniquement ou prioritairement

appel à des contenus prédéfinis de comportement et de connaissances à transmettre aux jeunes, en présupposant que pour telle situation, le jeune devrait pouvoir se comporter de telle ou telle façon en mobilisant telle connaissance ; connaissance devenant en situation un principe guidant son action et garantissant son comportement sécurisé. Une telle conception des risques table sur les dispositions des acteurs et une certaine conception rationaliste de la relation entre action et connaissance. Elle naturalise l'erreur comme source de risque en attribuant la cause explicative à leur seule conduite vue comme déficitaire par manque de connaissances, sans prendre en compte les facteurs contextuels et leur variabilité.

Les professionnels ne s'appuient pas uniquement ou d'abord sur une réflexivité qu'il s'agirait de mettre au travail chez les jeunes, en leur apprenant à analyser 'objectivement' leurs conduites en les rapportant à des familles de situations à risques, pour ensuite en dégager des manières justes ou efficaces de se comporter comme « compétences » ; compétences qui seraient ainsi à conscientiser pour pouvoir ensuite les remobiliser/répéter en réponse aux situations typiques rencontrées qui s'avèreraient proches de celles analysées. Il ne s'agit pas non plus d'inviter les jeunes à conscientiser les risques en les engageant à revisiter leurs expériences antérieures, suggérant qu'ils pourront ensuite rationnellement analyser les futurs risques encourus pour mieux les déjouer. Favoriser l'esprit critique chez les jeunes ne vise pas tant à poser un regard critique sur une situation en regard de normes ou d'idéaux à respecter, mais à déplacer le regard critique sur les conséquences possibles selon les manières de faire, en considérant que dans les situations d'autres entités (des personnes, mais aussi des règles sociales, des lois, ou encore des imprévus) sont activement engagées à leurs côtés et répondent à leurs actions. Pour les jeunes, il s'agit bien d'essayer de transformer la situation même en agissant, et ainsi les risques qu'elles comportent depuis ce qui est expérimenté et éprouvé. Le modèle d'AI tient compte de l'environnement comme source de facteurs décisifs et considère les rapports du jeune à son environnement comme offrant des ressources pour transformer les risques (et pas seulement les diminuer ou les neutraliser).

Les professionnels travaillent ainsi à une prévention située des risques, ouverte à des potentialités à découvrir et expérimenter en contexte par le jeune (et non une transmission de connaissances à intégrer en amont des risques et à appliquer en situation). Est mise au travail l'expérience ordinaire des jeunes de sorte à ce qu'ils puissent, une fois confrontés à des situations à risques, se fier à leur capacité à sentir les situations et à utiliser sur le moment les ressources et les relations constitutives de la situation pour faire avec ses contingences de sorte à la transformer. C'est une approche positive des pratiques numériques des jeunes qui guide les professionnels, rejoignant de récents résultats de la littérature (Blaya, 2011), notamment internationale (Boyd, 2014 ; Ito *et al.*, 2009).

Ainsi, ni essentialisation, ni universalisation, ni rationalisation, ni privatisation du risque qui favoriserait des mesures préventives visant à agir sur les individus en les dotant de qualités leur permettant d'eux-mêmes agir en vue d'une neutralisation des risques (plutôt que sur les

environnements et les organisations produisant les risques), mais bien plutôt contextualisation du risque : les risques sont vus comme logés dans des situations qui activent ou actualisent des facteurs pluriels de nature sociétale, sociale, familiale, à côté de facteurs de nature personnelle. La ligne préventive d'AI promeut une approche expérientielle et sensible qui cherche à contextualiser les risques pour les transformer, depuis l'expérience même des jeunes.

Considérer les jeunes comme des acteurs qui influencent leur environnement depuis leur pratique numérique, prendre au sérieux leur rationalité ou leur sens comme sources de transformation de leurs rapports au monde et à autrui, et du monde lui-même : est valorisée une forme d'inventivité à l'œuvre dans ces pratiques numériques des jeunes comme occasions d'interactions nouvelles à expérimenter, porteuses d'opportunités d'apprentissage. Leur travail de prévention considère l'expérience des jeunes comme pouvant ouvrir des possibles depuis des manières de faire créatives générant des effets positifs pour la construction de leurs rapports sociaux et de leur développement, et des effets intéressants du point de vue de leur gestion des risques⁷.

La visée poursuivie est d'amener les jeunes à sentir la situation et son potentiel en termes de risques, depuis ce que leur font éprouver les relations qui la constituent et dans lesquels ils sont pris. Ce « sentir les situations » opère depuis un travail avec les émotions, en rendant les jeunes attentifs à ce que les situations leur font vivre et éprouver, en les encourageant à utiliser leurs émotions comme guides, aux côtés de certaines idées, pour agir et transformer les situations et ce faisant le rapport aux risques. Avec une expérience définie comme le fruit des rapports à l'environnement, la prévention des conduites à risques est alors conçue comme résultant des rapports du jeune à son environnement, comme le fruit d'un partenariat avec autrui et le monde plutôt que comme le résultat de ses capacités individuelles propres.

Avant d'aborder ce travail effectué avec les émotions, nous allons examiner plus finement encore la perspective poursuivie par cette pratique préventive, depuis les mouvements qui la traversent et les activités qui la construisent.

Différents mouvements sources de tensions à réguler en cours d'action : maintenir une perspective comme cap équilibré

Trouver un équilibre entre registre technique et registre ludique, en favorisant une attitude non normative

Rompre avec les codes du milieu scolaire afin de pouvoir travailler dans un univers ludique qui donne envie aux jeunes d'écouter et de participer est une condition pour intervenir sur le registre affectif et sensible, pour toucher émotionnellement les jeunes et les mettre en mouvement. Mais d'un autre côté il faut éviter de générer trop d'excitation et produire des

⁷ Cet article a bénéficié des apports d'une recherche menée par Kim Stroumza consacrée à la modélisation du savoir-faire dans un dispositif de visites médiatisées (Stroumza *et al.*, 2018).

effets qui iraient à l'encontre de la perspective recherchée en n'étant plus contrôlables et en demandant trop d'efforts aux professionnels pour continuer à animer, avec le risque pour l'activité de glisser dans un rappel trop important des règles de comportement. Pour faire sentir aux jeunes que le moment va être ludique, mais que les messages sont importants et nécessitent une qualité d'écoute et d'attention, il faut « poser un cadre d'entrée de jeu ». D'où des règles énoncées au départ, et que l'on tente ensuite de laisser en retrait en s'appuyant sur d'autres moyens.

Contrebalancer ce côté ludique généré par le dispositif lui-même, implique en amont pour les intervenants de sentir l'ambiance de la salle. Circuler dans l'espace plusieurs fois avant le démarrage de l'animation permet de bénéficier d'une observation la plus large possible, tout en leur permettant de marquer leur présence. « Encercler » les jeunes comme le dit une intervenante permet de diffuser une présence en habitant l'espace, à l'égard de laquelle les jeunes ne peuvent être complètement indifférents.

Une autre difficulté est de trouver un équilibre dans le fait d'allier un discours ludique à un discours technique. Les professionnels prennent appui sur des connaissances objectives de nature scientifique, issues de recherches en psychologie ou en sociologie par exemple au sujet des pratiques numériques chez les jeunes, ou encore des contenus juridiques au sujet des lois concernant leur pénalisation, ce qui permet à la fois de crédibiliser l'intervention et de doter la réalité d'une certaine épaisseur en matière de risques. Dans la foulée, ils doivent faire en sorte que le tout reste suffisamment ludique pour s'assurer de l'écoute des jeunes, mais sans pour autant dénier aux risques leur existence et leur tangibilité.

Une attitude horizontale est essentielle pour réduire la distance avec les jeunes et amoindrir l'effet naturel d'autorité dans le rapport jeune/adulte, mais elle comporte le risque de faire oublier le cadre du dispositif et ses besoins pour que l'animation se déroule dans suffisamment de calme et d'écoute. Une attitude normative est par moment utile pour canaliser, réguler potentiellement le comportement des jeunes, en prenant une position marquant une norme ou une limite à respecter, depuis un rappel des règles par exemple, mais comportant le risque de renvoyer une figure d'adulte trop éloignée de l'expérience des jeunes et peu prompte à comprendre ce qu'ils vivent. Enfin, une attitude de retrait permet de faire de la place aux jeunes, en valorisant leur expérience et leur connaissance, mais peut aussi signer un manque d'engagement, de dynamisme, de mouvement en amenant le risque de perdre les jeunes en ne portant plus les effets du dispositif.

Dans le cours de l'activité, les professionnels combinent ces attitudes, en les enchaînant pour réguler au fur et à mesure leurs effets respectifs et cumulés, et tenir un équilibre. Cependant, l'attitude horizontale est celle qu'ils cherchent le plus possible à privilégier. Cette attitude de non-jugement comme un fil rouge présent de manière diffuse par touches continues dans l'intervention comprend une portée à différents niveaux. Est en effet présent le souci que les jeunes ne se sentent pas jugés dans leur pratique des médias, ce qui ferait encourir le risque

qu'ils se ferment à l'action préventive, d'autant plus que celle-ci table sur le fait de toucher, rejoindre leur expérience pour les amener à la transformer dans une direction qui soit plus sûre. Favoriser le dialogue dans un espace sécurisé, empreint de confiance : c'est à cette condition qu'il est alors possible que les jeunes viennent à la rencontre des propositions que les intervenants leur font, et qu'ils suivent une activité qui consiste à leur faire éprouver, depuis leur expérience même, des situations avec une portée préventive les amenant à sentir les conséquences des événements abordés.

En abordant des exemples concrets et réels, les intervenants sont attentifs à ne pas juger les protagonistes. Ils construisent les problèmes abordés en allant dans les circonstances et en nuanciant les faits. Détailler des situations pour montrer leur complexité et trouver une forme de sens à des comportements *a priori* inintelligibles, permet de montrer les limites d'une considération rigide ou impartiale de la loi mais sans pour autant excuser des comportements répréhensibles.

Enfin, soulignons encore que les intervenants construisent les problèmes préventifs depuis un équilibre subtil de manière à éviter de se cantonner à un seul de ces trois mouvements : la dramatisation, qui risquerait de générer de la peur sans que celle-ci soit associée à l'ouverture de pistes d'action ; la caricature, qui risquerait de générer de la moquerie ou du dégoût et décrédibiliserait leurs discours ; et la banalisation, qui risquerait de générer du désintérêt et un déni des risques.

Raconter des histoires entre réalité et fiction pour contextualiser les risques et faire participer les jeunes depuis leur expérience

Afin de « faire vivre l'activité » aux jeunes comme disent les intervenants, les professionnels racontent des histoires faites d'anecdotes, d'événements particuliers, en leur faisant éprouver des situations à risques et leurs conséquences pour les toucher, les affecter dans leur expérience. Raconter des histoires, et non pas seulement dialoguer ou échanger au sujet de thématiques qui se succéderaient, est une condition pour susciter chez les jeunes l'envie d'écouter, pour attiser leur curiosité et faire grandir leur intérêt, pour favoriser une mise en mouvement pas seulement intellectuelle mais aussi émotionnelle. Cette approche préventive reconnaît ainsi que les jeunes sont plus réceptifs lorsque les dispositifs travaillent depuis la mise en scène de situations concrètes (Blaya, 2011).

Lorsqu'ils racontent ces histoires, les professionnels soignent leur présentation en y mettant des détails (et nous le verrons plus loin, le tout porté par des émotions). Les professionnels font évoluer les anecdotes avec lesquelles ils travaillent, en cherchant à faire le plus possible des liens avec des faits d'actualité. En même temps, si les intervenants cherchent à ancrer les histoires dans la réalité actuelle, ils n'hésitent pas à tirer leurs récits sur le terrain de la fiction.

Si les professionnels s'appuient sur des anecdotes ou des témoignages authentiques, ils jouent en effet avec ces récits en les ajustant à ce qu'ils sentent sur le moment, en réorientant sans cesse leur usage de la trame plus générale dans laquelle ces récits prennent place. Les professionnels revisitent donc les histoires ou trames de base en inventant certains aspects de leur récit pour toucher les jeunes, en prenant en compte les caractéristiques du contexte, du dispositif selon qu'il s'agisse d'un atelier en classe ou du théâtre, ou en fonction de ce qu'il se passe et de ce que les professionnels sentent en rapport avec les contingences du moment, par exemple dans le groupe de jeunes. C'est cet usage des histoires qui consiste à tendre vers de la fiction en transformant le récit authentique, à tordre la réalité, qui permet de donner plus de chance à la réalité d'être accueillie, saisie par les jeunes de façon tangible, dans tout ce qu'elle est ou peut être vraiment, avec tous les risques possibles qu'elle peut comprendre et dont le devenir va potentiellement dépendre de la façon dont le jeune dans le futur fera en situation, sur le moment, avec ce qu'il se passe.

S'appuyer sur les connaissances des jeunes pour mobiliser et favoriser leur participation

Dans ce travail d'animation qui consiste à « les embarquer dans des histoires », il s'agit en retour de répondre à l'engagement des jeunes en les suivant dans la façon dont ils s'emparent des apports du dispositif. Ainsi, l'activité d'animation implique non pas seulement d'« embarquer » les élèves, mais aussi comme intervenant d'être embarqué par eux, par leurs questions ou leurs remarques, et de les suivre depuis leurs réactions dans ce qui les intéresse et qui va augmenter les chances de maintenir leur attention. Les jeunes participent ainsi à l'orientation de l'action préventive en faisant prendre certains chemins à l'activité d'animation.

Cette rencontre des apports de la prévention avec l'expérience des jeunes, cette connexion ou mise en rapport dont on fait le pari qu'elle va leur permettre de transformer leur expérience, opère sur le moment depuis une position active des jeunes. Le dispositif et l'animation qui le supporte, et inversement, visent à mettre les jeunes en position d'agir, de les rendre actifs, de s'engager. Cette participation des jeunes se traduit par des remarques, des commentaires, voire même parfois des témoignages au sujet de problèmes discutés.

Affecter les jeunes, en donnant le plus possible de chance aux apports préventifs de rencontrer leur pratique numérique, implique de rejoindre leur expérience pour ne pas être en rupture avec elle, en permettant aux jeunes de connecter leur expérience, et notamment ce qu'ils connaissent déjà, aux apports discutés durant l'animation et leur permettre de les mettre en rapport avec des situations vécues par eux ou des proches, sans pour autant prédéfinir cette rencontre. L'enjeu consiste à « continuer leur expérience », au sens de la prolonger en ouvrant de nouveaux possibles, en lui permettant de se développer en mettant différemment en lien ce qui leur est familier, avec des choses nouvelles. En leur donnant la possibilité de faire l'expérience de situations futures en étant dotés de nouvelles idées, ouvrant à de nouveaux rapports, les jeunes peuvent alors bénéficier d'alternatives pour s'ajuster à d'éventuelles situations à risques, en donnant à un autre devenir une chance d'exister, de se réaliser.

Habiter l'espace physique avec son corps en équilibrant sa présence entre proximité et distance

Les intervenants travaillent également à maintenir l'attention des jeunes depuis la façon d'habiter l'espace physique. Circuler et se positionner à différents endroits dans l'espace permet à la fois de bénéficier d'une observation la plus large possible pour sentir la salle et son ambiance, et de marquer sa présence. Les intervenants utilisent leur présence physique pour attirer l'attention des jeunes ou réguler ses effets selon les conséquences que leur présence produit.

Mais la proximité physique peut devenir un frein lorsqu'elle génère une sorte d'accaparement de l'intervenant par quelques jeunes ou une certaine excitation, mettant du coup en retrait le reste du groupe. Ainsi, selon les situations, selon les dynamiques de groupe, les intervenants évitent au contraire de trop s'approcher physiquement des jeunes et de s'attarder à certains endroits dans la classe.

La régulation de la présence physique s'effectue grâce à une observation continue des interactions entre les jeunes au sein du groupe classe et entre les jeunes et l'intervenant. Les professionnels, en recueillant depuis leurs sens tout un ensemble d'indices comme une certaine concentration dans les regards, des rires ou des bavardages, de l'agitation physique, le tout agencé à des contenus d'idées discutés depuis le support du *powerpoint* projeté, apprécient tout du long l'état de concentration et d'écoute des jeunes et l'ambiance dans le groupe.

Essayer que le jeune tisse de lui-même des liens depuis son expérience se fait depuis des actions concrètes qui consistent à le mettre en mouvement : sollicitations, interpellations, animation rythmée, associées à une certaine forme de présence physique, des postures et des gestes corporels, des déplacements dans l'espace. Pour capter l'attention des jeunes, la maintenir et les mettre en mouvement, les intervenants déploient beaucoup d'énergie. Ils parlent avec un certain débit (pour ne pas perdre les jeunes, mais ne pas non plus finir trop tôt, tout en ayant eu le temps de dire ce qu'ils voulaient dire) et leurs interventions sont rythmées. Ils sollicitent régulièrement le public avec des questions, qu'ils ont peu à peu affinées pour éviter que « ça parte dans tous les sens ». Ils tentent de rebondir, de faire avec ce que les jeunes répondent, il s'agit de « prendre ce qu'ils donnent », en reformulant, réorientant, synthétisant leurs propos. Quand le public répond, cela les porte ; quand il est plus silencieux c'est à l'intervenant de porter seul le rythme, de porter le mouvement, de « les tirer ».

Ce travail de régulation de l'attention des jeunes depuis la modulation de la présence physique est également porté par des ressentis qui sont eux assurés par un travail de nature émotionnelle. Nous allons maintenant aborder cette dimension des émotions dans l'activité, qui est centrale dans le savoir-faire des intervenants d'AI.

Sentir les émotions pour vivre le mouvement de la perspective et le faire vivre/sentir aux jeunes

En appui sur Despret (2001), trois modèles théoriques des émotions peuvent être dégagés de leur étude dans les différentes disciplines de la psychologie, de l'anthropologie, des neurosciences et de la philosophie. Ils recoupent les conceptions biologique ou naturaliste, sociale ou culturelle et pragmatiste des émotions.

Ces modèles définissent différemment les émotions et leur fonctionnement. Pour les professionnels, en cours d'action, selon les manières de les définir, ces théories et les idées sur lesquelles elles s'appuient sont agissantes en attirant leur attention sur différentes relations dans les situations, en les faisant saisir et transformer différemment ce qu'il se passe et en orientant le devenir de l'activité dans une certaine direction. Ces manières distinctes de construire l'engagement émotionnel en cours d'action, en accordant de l'importance à certains traits ou au contraire en reléguant hors de la construction de la perspective certaines autres caractéristiques de l'expérience émotionnelle, ne produisent pas les mêmes conséquences pour la construction de l'activité.

Les émotions comme double mouvement d'être affecté et d'affecter (permettant de sentir et de faire sentir) qui guide la construction de la perspective

Dans l'activité, les émotions participent pleinement du travail d'enquête et de la construction de la perspective. Pour Dewey (2005[1934]), elles permettent de sentir le travail d'orientation de la perspective en travaillant à sélectionner ce qui fait la cohérence dans les rapports constitutifs de la situation.

Observer le travail émotionnel à l'œuvre dans l'activité consiste à examiner comment les émotions sont un mouvement impliquant d'être affecté et d'affecter, c'est-à-dire implique pour le professionnel dans le même mouvement d'être affecté/touché par ce qu'il se passe dans l'agencement, et de toucher/affecter aussi en retour ce qui l'entoure et avec lequel il est en rapport dans l'activité ; il n'y a pas l'une ou l'autre de ces dimensions passive/active du partenariat avec l'environnement selon les situations ou les moments examinés, mais bien un même mouvement qui les comprend ensemble. Ainsi, « la conception pragmatiste des émotions consiste à appréhender l'émotion dans le champ de l'expérience (de la conduite ou de la praxis), et plus précisément comme facteur d'intégration de l'expérience en train de se faire » (Quéré, 2013, p. 1).

Dans le travail d'enquête et la construction de la perspective qui en découle, les émotions sont prises dans des rapports avec d'autres choses - idées, faits - dans les agencements constitutifs de l'activité, et nous les abordons depuis ce tout et non isolément. Il s'agit de les concevoir comme étant partie prenante d'agencements synonymes de situation, situation qui chez Dewey est un tout senti avec une qualité diffuse. Comme le souligne Quéré, « la qualité de la situation fait partie de l'état émotionnel du sujet, et vice versa » (2013, p. 13). Il s'agit ainsi de ne pas

faire du ressenti ou de l'émotion « une entité psychique indépendante toute faite » (Dewey, 1930, p. 248), car dans l'enquête « l'expérience émotionnelle concrète est distribuée sur l'environnement et sur l'organisme, et comme toute activité vitale de nature processuelle, elle est de la nature d'un circuit » (Quéré, 2013, p. 13).

Cette conception pragmatiste des émotions les définit comme un « sentir et faire sentir » les rapports au monde. Elle se distingue des deux autres modèles biologique et social des émotions que nous allons présenter en les mettant en contraste depuis l'activité de prévention. Mais avant cela, précisons que dans le cours de l'activité, ces trois usages s'entremêlent, s'imbriquent continûment.

Dans leur travail préventif, les intervenants cherchent à mettre en mouvement les jeunes afin qu'ils sentent et se fient à leurs émotions pour agir et transformer les situations dans lesquelles ils sont engagés, et ce travail les amène à travailler en combinant les différents registres du rapport aux émotions. Ainsi, savoir identifier/reconnaître ses émotions comme manifestations physiologiques traduisant un état intérieur auquel se fier, exprimer des normes sociales par le truchement de ses émotions dans certaines situations, et utiliser ses émotions dans l'action pour sentir et faire sentir à autrui des devenirs possibles pour réagir selon certaines situations : ces trois usages se combinent, s'intègrent dans le travail préventif pour permettre aux jeunes de pouvoir développer leur expérience des risques de sorte à porter eux-mêmes leur prévention.

Toutefois, c'est la conception pragmatiste des émotions comme sentir et faire sentir qui permet de décrire le mouvement permanent de l'émotion qui porte la recherche continue d'effets de la perspective en synthétisant, reliant ce qui est agencé pour faire cohérence (Dewey, 2005 [1934]). L'émotion comme sentir et faire sentir est ainsi continûment présente, mais par moment selon les situations, ce mouvement émotionnel est réorienté, redirigé vers le rappel de la règle, transformant alors l'émotion comme un faire sentir la règle ou la norme, ou vers un sentir une intériorité.

L'un de ces registres ou régimes émotionnels peut ainsi prendre momentanément le dessus dans le guidage de l'activité, mais c'est bien la perspective recherchée dans le modèle du savoir-faire, à savoir un « faire vivre la prévention » sans normativité et avec sensibilité pour donner la chance à l'expérience des jeunes de se transformer, qui amène les professionnels à favoriser au maximum l'usage de l'émotion comme activité permettant à la fois de sentir et de faire sentir. Le sentir et faire sentir comme mouvement permanent de l'émotion, lorsqu'il dirige pleinement l'action, consiste alors à faire sentir une direction/perspective commune à construire ensemble.

Des émotions intérieures envahissantes (à dompter) ou authentiques (à revendiquer)

Un premier modèle historique, qualifié de biologique ou naturaliste ou encore de somatique ou corporel, construit les émotions comme des phénomènes de nature biologique dont la nature est universelle. Ce modèle fait de l'émotion un fait interne et privé. L'émotion est « ce

qu'il nous arrive » à l'intérieur, c'est un « événement interne » (Despret, 2001). Cette tradition théorique décrit le fonctionnement de l'émotion comme coupé du monde ou de l'environnement qui nous entoure, et l'émotion est vue comme l'expression d'une intériorité.

Depuis l'opposition entre nature et culture qui a longtemps caractérisé la vision des sciences depuis leur avènement, l'émotion est associée à l'idée d'un état naturel en étant considérée comme subie (état de nature) et en contraste avec l'intellect actif (état de culture) (Despret, 2001, p. 45). Autrement dit, l'émotion est vue comme échappant à la connaissance et à sa maîtrise. Cette définition naturaliste ou biologique de l'émotion renvoie aussi à une opposition entre quelque chose qui serait de l'ordre de « l'intime (naturel et authentique) et [du] social (culturel et factice), entre ce qui est spontané et ce qui se négocie, entre l'émotion et la raison » (Despret, 2001, p. 97). Plus généralement, cette définition s'inscrit dans l'opposition classique entre inné et acquis.

Fondée sur le dualisme entre esprit/psychisme intérieur et monde/environnement extérieur, l'émotion est réduite à un événement interne, depuis une relation de soi à soi, et dessine un sujet isolé du monde. Lorsque l'on définit l'émotion de la sorte, on localise la cause de l'émotion uniquement dans le fonctionnement du sujet (sa « sensibilité »), car l'émotion est conçue comme le reflet d'un état interne, privé. On ne considère pas que les causes des phénomènes émotionnels puissent être situées dans ce qu'il se passe dans le monde ou dans nos rapports avec lui, faisant de l'environnement la possibilité d'être un vecteur dans la production des émotions. L'émotion ici est une affaire de fonctionnement personnel.

Les émotions comme phénomènes reflétant notre nature humaine originelle, et concrétisant « notre fond commun d'animalité » (Despret, 2001), sont définies comme universellement partagées entre les cultures : en étant naturelles et innées, elles recouvrent des états universellement partagés identiques dans toutes les cultures. Une variante évolutionniste de ce modèle biologique a amené à modifier cette définition première, en considérant l'émotion comme un produit de l'évolution qui a permis l'émergence d'émotions mélangées, fruits de la culture, et non plus seulement produits de la nature.

Dans la variante platonicienne de cette version, « les dimensions de passivité, de naturalité, d'incontrôlabilité de l'émotion » sont conçues comme contraires à la raison (Despret, 2001). L'émotion n'est plus seulement l'expression d'une nature primaire universelle : elle signe également l'expression d'une irrationalité et est vue comme un phénomène désorganisant et à contrôler. Si l'émotion n'est plus tout à fait coupée des rapports avec l'environnement, elle reste néanmoins restreinte à l'idée de réaction chez un sujet passif. L'émotion, dans ce modèle, n'est pas encore conçue comme ayant le pouvoir de transformer les relations à l'environnement, au monde.

Dans ce modèle naturaliste ou biologique, le corps est le lieu par excellence où s'exprime l'émotion, depuis des manifestations incontrôlables car échappant à la raison. Elles sont

difficiles à cacher en étant directement visibles de l'extérieur par un observateur. Elles sont également accessibles au sujet lui-même par une introspection lui permettant de décrire son ressenti.

Avec cette définition naturaliste de l'émotion, qui la privatise en en faisant un phénomène rattaché à l'intériorité des personnes, l'idée de l'authenticité est importante. L'authenticité porte sur ou s'ancre dans le lien de soi à soi et sa qualité relève de « la correspondance entre les gestes et le monde émotionnel interne » (Despret, 2001, p. 296) : sa valeur dépend du rapport établi entre l'émotion intérieurement ressentie et les actes de la personne.

La notion d'empathie gravite également autour de ce modèle, depuis l'idée d'une compréhension mutuelle des émotions sur le mode de l'empathie comme « partage des états internes » (Despret, 2001, p. 297). Les émotions étant considérées identiques ou proches en étant universellement partagées, elles peuvent faire l'objet d'une comparaison et d'un partage par l'intermédiaire de l'empathie comme capacité à se mettre à la place de l'autre pour essayer de retrouver des états affectifs connus et grâce auxquels il devient possible de comprendre ce que vit autrui.

Lorsqu'on la reprend depuis l'expérience de l'intervention, cette définition naturaliste des émotions implique certaines conséquences pour la façon de considérer ou de construire nos idées au sujet des pratiques, des professionnels et des usagers. Le professionnel et le jeune peuvent être dessinés comme en proie avec des émotions qui les dépassent, qui les débordent et qu'ils ne peuvent pas forcément, ou pas toujours, maîtriser comme ils le souhaiteraient. Ils peuvent ainsi être construits comme victimes de leur propre fonctionnement émotionnel, comme le subissant passivement, notamment depuis des manifestations physiques incontrôlables.

Une intervenante, en s'adressant aux jeunes au sujet de la confrontation à des images pornographiques, évoque les émotions en les présentant comme des phénomènes internes. En appui sur les expériences émotionnelles des enfants et en tablant sur l'universalité des émotions, elle parcourt depuis leurs réponses toute la palette des différentes émotions et leurs manifestations physiologiques : « Ce que j'aimerais savoir, c'est comment on se sent à l'intérieur de soi quand on se retrouve face à une image qu'on n'a pas du tout envie de voir, une image choquante, qu'est-ce qu'on ressent comme émotion, ou physiquement, à l'intérieur de soi (...) on peut ressentir de la peur bien sûr (...) on peut être gêné, mal à l'aise (...) on peut être triste par rapport à ce qu'on voit (...) énervé, en colère d'être tombé là-dessus alors qu'on ne veut pas regarder ça, ou en colère par rapport à ce qu'on voit (...) le cœur il s'emballe on a l'impression qu'on l'entend, il bat super vite, on a l'impression qu'il va sortir de notre corps ».

Avec cette description des émotions comme ressentis internes sous forme de manifestations physiques, l'intervenante donne l'occasion aux élèves d'apprendre à reconnaître les émotions dans leur généralité, leur universalité. Discuter sur le fait d'"être choqué" par exemple, permet

« de leur faire prendre conscience que face à certaines images, on ressent telle ou telle émotion » et qu'une telle réaction émotionnelle est normale. Les émotions « montrent qu'il y a quelque chose qui ne va pas bien en nous selon ce que l'on ressent ». Les émotions sont ici dessinées comme des réactions internes en réaction à un phénomène extérieur qui pose problème et sont légitimées. Et en se mettant avec eux dans le partage de l'identification du ressenti, l'intervenante normalise ce ressenti en l'étendant à la figure de l'adulte. Les émotions ici sont présentées dans leur universalité pour poser leur nature commune à l'humain (adultes et enfants compris) au-delà des différences ou des variations individuelles, notamment liées à l'âge.

Dans cette activité, l'intervenante travaille avec les jeunes à apprendre à nommer le ressenti émotionnel en rapport avec une situation spécifique. Apprendre à reconnaître les manifestations physiologiques liées aux émotions et savoir nommer et identifier les émotions concernées en les rapportant à des situations et des contingences particulières participent d'un travail plus général qui consiste à apprendre à percevoir ses émotions afin que celles-ci puissent par la suite alors servir d'alertes auxquelles se fier dans d'autres situations, qui indiquent la présence d'un problème. Les intervenants cherchent ainsi à outiller les enfants afin qu'ils puissent ensuite faire confiance à leurs émotions comme indicateurs d'un potentiel danger.

Une autre professionnelle évoque un « ascenseur émotionnel » pour décrire ce que le dispositif et les interventions des professionnels suscitent (notamment par sa dimension ludique), « c'est-à-dire qu'ils décompensent, ils se lâchent, ils se marrent, même par rapport à des questions qui sont glauques parfois (...) mais voilà, comment on se sent quand on subit ça, tous les jours, et puis là travailler sur ce que eux ils arrivent déjà à dire, à identifier comme sentiment, comme sensation, et puis les décupler ». L'intervention permet ainsi aux jeunes, selon les moments, de passer par des mouvements émotionnels et des intensités très différentes puis de travailler à leur description.

Il peut être attendu des professionnels, mais aussi des élèves, qu'ils maîtrisent leurs émotions, qu'ils cherchent à les contrôler pour ne pas se laisser déborder et déterminer par elles. Lorsque les émotions sont évoquées sur ce registre d'une intériorité à maîtriser, la marge de manœuvre en termes de changement consiste à transformer son intériorité en agissant sur soi-même. Les intervenants décrivent par exemple cette démarche qui consiste à intellectualiser un événement dans leurs échanges avec les jeunes, pour tenter de désactiver ou désamorcer leurs émotions vécues comme trop fortes ou trop envahissantes, à l'occasion par exemple de l'expression par un jeune d'un terme trop vulgaire ou évoquant des images très délicates : « En fait moi j'ai des procédés dans ma tête, ça veut dire, ça m'aide à gérer ce genre de mots par exemple (...) on me parle de pédophile et je dis que nous les adultes on n'est pas à l'aise avec ce mot-là, déjà je le pose. Et puis après, je me dis il faut définir clairement ce que c'est, en fait ça m'aide parce que ça enlève l'émotionnel au fait, donc je définis ce que c'est, alors c'est une pratique sexuelle ou voilà. J'ai quelques mots comme ça que je peux utiliser dans ces situations pour expliquer

ce que c'est... Et désactiver l'émotionnel... (...) avoir un petit bout d'appris-par-cœur quand on parle de sujets comme ça, ça aide, de rester factuel (...) rester dans la procédure ».

Ou encore, un exemple consiste à convoquer dans une discussion la loi ou des aspects juridiques pour neutraliser une émotion forte : « Moi ce qui m'avait perturbé c'est la première fois où je définissais la pédophilie et puis il y a une fille qui lève la main et qui me dit, mais et si les enfants ils sont d'accord ? (...) j'avais le cœur qui battait, qu'est-ce qu'elle est en train de vivre à la maison ? Je pense que j'ai eu un petit moment de flottement (...) et puis après... eh bien ça m'est arrivé d'autres fois où j'ai eu ce genre de réactions mais du coup, ça m'était déjà arrivé, je savais quoi répondre en disant que justement c'était une stratégie des personnes pédophiles de faire croire aux enfants qu'on montre de l'affection de telle manière aux enfants en faisant croire que c'est normal, et qu'en fait ça ne l'est pas quoi. Mais du coup (...) après tu peux parler de la loi dans ces cas-là (...) même si l'enfant peut avoir l'air d'accord sur le moment parce qu'il est manipulé psychologiquement mais que en réalité... ce n'est pas ce qu'il veut vraiment pour lui quoi ».

Exprimer d'emblée son émotion publiquement en exprimant son inconfort permet aux jeunes qu'ils l'acceptent ou pas, qu'ils y mettent du sens ou non. Et dans la foulée, poser son émotion en l'exprimant permet de la minimiser et de la réduire, ou de l'accepter, alors que de tenter de la contenir ou de la maîtriser peut produire l'effet contraire et l'amplifier. Intellectualiser les émotions en nommant les phénomènes auxquels elles se rapportent, en les expliquant, permet aux professionnels d'agir sur les émotions des jeunes tout en agissant sur leurs propres émotions dans la foulée.

Réagir émotionnellement pour rappeler des normes à respecter et réguler les conduites sociales

Dans le modèle ou courant théorique qualifié de culturel ou social, les émotions sont conçues comme le fruit du rapport au monde et sont des faits de nature sociale. Nous avons affaire à « (...) une autre dimension de l'émotion comme expérience du monde : l'émotion devient sociale » (Despret, 2001, p. 215), tant du point de vue de sa constitution que de son expression. L'émotion exprime ce qui est considéré comme socialement admis en véhiculant les normes sociales apprises par l'intermédiaire de la socialisation. Ce n'est plus la séparation entre le sujet le monde qui prévaut dans l'explication des émotions. Un rapport avec le monde est pris en compte et les émotions ne sont plus cantonnées à une intériorité coupée de l'extérieur. Si les normes sont intériorisées, et par conséquent sont toujours considérées comme localisées à l'intérieur de l'individu, cette intériorité n'est plus conçue comme un produit inné. Les émotions sont conçues dans leur origine comme dépendantes de facteurs culturels, et dans leur expression ou activation comme tributaires de facteurs situationnels.

De plus, dans ce registre de l'émotion comme expression d'une culture, l'émotion n'est plus opposée à la raison mais devient au contraire son alliée. Cette autre définition fait « (...) rimer

émotion et rationalité. Les émotions deviennent des cognitions, et plus précisément des évaluations du monde » (Despret, 2001, p. 215), « des jugements que nous portons sur le monde » (*Ibid.*, p. 217). Les émotions relèvent de la cognition en étant considérées comme des jugements à l'égard des situations, des évaluations normatives qui nous permettent de savoir comment réagir et nous comporter selon les événements en regard des codes sociaux. Les émotions sont ainsi des outils d'évaluation du monde, de ses événements et de leurs significations, permettant aux individus de se comporter « rationnellement » en société.

Les émotions sont ainsi définies comme des réactions normées à l'égard de situations ou d'événements. Ressentir une émotion consiste à exprimer une réaction attendue considérée comme bonne ou juste en regard des caractéristiques d'une situation. Les émotions font ici l'objet d'un apprentissage social et visent à garantir le respect et la reproduction d'un ordre social, depuis l'intériorisation de normes comportementales permettant aux individus de réguler leurs propres comportements. Dans ce modèle, les émotions incarnent ainsi des réponses culturelles aux structures sociales et à leur recherche de permanence. En étant culturellement construites, elles sont prescrites par la culture.

Cette définition des émotions comme jugements émotionnels moraux en appui sur un système de valeurs intériorisées reflétant un ordre social, relève d'une lecture déterministe. L'émotion y est conçue comme une variable dépendante de structures sociales préexistantes, qui transcendent et prédéterminent les comportements individuels. L'émotion est conçue comme un vecteur de normes, comme le moteur du maintien et de la reproduction de l'ordre social, avec l'« adaptation d'un soi singulier au social », depuis « une adaptation obéissante à des règles qui le transcendent » (Despret, 2001, p. 302). L'émotion continue donc à être définie sur le mode de la réaction, sans qu'elle opère une transformation ni du soi singulier de l'individu, ni du social et de ses structures.

Dans ce modèle et son approche déterministe, expliquant l'émotion depuis un rapport de cause à effet linéaire, l'émotion a pour fonction de réagir à ce qu'il se passe à l'extérieur, dans le monde, pour prescrire nos conduites. C'est une relation réduite à de l'adaptation (et non pas à de l'ajustement visant à faire plus que de s'adapter) : on réagit à ce qu'il nous arrive à l'extérieur, mais sans transformer le monde (même quand elles expriment le désaccord plutôt que l'accord, elles sont restreintes à un mouvement de réaction à autre chose, sans affecter et transformer ce à quoi elles réagissent), et sans que le sujet soit non plus transformé. Contrairement au troisième modèle qui va suivre, nous n'avons pas encore tout à fait affaire à une émotion capable de transformer le monde et le sujet, tout au plus se cantonne-t-elle à assurer la reproduction sociale du monde, en appui sur une passivité du sujet à l'égard de l'ordre social.

Avec cette définition des émotions comme évaluations ou jugements, nous sortons de la tradition somatique propre à la conception naturaliste, qui fait du corps la seule cause biologique des émotions. Celles-ci s'ouvrent au social, en étant influencées par ce qu'il se passe dans le monde et ses événements. Nous quittons également la conception platonicienne qui

sépare les émotions de la raison et de la pensée, avec l'idée que les émotions ont un rôle cognitif à jouer en prenant en compte les rapports au monde et en permettant aux individus d'être rationnels dans leurs rapports avec autrui. Enfin, cette conception sociale des émotions comme constructions sociales différenciées selon les cultures ou les situations, se détache du présupposé universaliste faisant des émotions des contenus identiques universels.

Si dans le modèle naturaliste, la qualité de l'authenticité dépend du rapport d'adéquation entre l'émotion intérieurement ressentie et les actes extérieurs manifestés publiquement, dans ce modèle social, la valeur de l'authenticité dépend de la correspondance ou de l'adéquation entre la situation évaluée depuis les normes socialement établies et l'émotion exprimant ou portant le jugement la concernant. De plus, la compréhension des émotions d'autrui ou le partage des émotions n'opère plus depuis le passage par une intériorité à retrouver ou à saisir. Au contraire, il s'agit de saisir les caractéristiques d'un événement se déroulant à l'extérieur, et dont l'analyse des particularités garantit des appréciations socialement convergentes à partir desquelles pouvoir identifier la même bonne émotion sur laquelle se caler intérieurement. On présuppose qu'elles peuvent faire l'objet d'observations identiques par autrui appartenant à la même culture.

Avec ce modèle social ou culturel des émotions, le professionnel est dessiné comme un vecteur de normes sociales à transmettre et à faire respecter, et les jeunes comme ceux dont il est attendu qu'ils les apprennent en les intériorisant pour les reproduire et garantir leur adaptation ou intégration sociale. Ce modèle déterministe propose une vision mécaniste du changement, qui doit opérer dans le sens d'une intégration (soumission) à des normes préexistantes, depuis l'apprentissage des bonnes réactions émotionnelles.

Même si la plupart du temps les intervenants cherchent activement à favoriser une approche non normative dans leur animation (qui renvoie au troisième modèle suivant), travaillent par moment depuis ce registre normatif et déterministe des émotions selon les situations auxquelles ils ont affaire. C'est le cas lorsqu'ils rappellent quelles sont les règles de « bonnes conduites » en rapport avec certaines situations (ne pas insulter, ne pas être violent) ; ou encore lorsqu'ils enjoignent les jeunes à ne pas juger les personnes qui vivent des situations difficiles (injonction à faire preuve d'empathie) ; ou lorsqu'ils se positionnent au sujet d'une situation jugée moralement problématique en signifiant qu'il est normal qu'elle génère de la colère (signifier les limites d'une conduite socialement acceptable). Les professionnels peuvent aussi agir depuis ce registre normatif lorsqu'ils expriment une émotion visant à remettre de l'asymétrie dans le rapport aux jeunes, lorsque par exemple l'activité glisse dans une voie qui ne les dessine plus comme des adultes dont le point de vue est à prendre en compte.

Les émotions comme sentir et faire sentir qui guide la construction de la perspective

Dans ce modèle pragmatiste, les émotions sont considérées comme des activités cherchant à produire des effets dans et avec le monde. Il s'agit pour les professionnels de sentir les situations

et dans le même temps de faire sentir depuis leurs actions une direction pour orienter le devenir de l'activité dans laquelle ils sont engagés. Une intervenante résume bien l'essence de cet usage de l'émotion, lorsqu'elle parle de sa manière de travailler les anecdotes pour maintenir l'attention des jeunes : « ce qui est important c'est qu'il faut aussi sentir les anecdotes (...) et pour la faire vivre faut la sentir ». 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 en exprimant/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. L'émotion consiste ici à s'engager dans un mouvement qui génère des effets qui peuvent affecter autrui, être sentis afin qu'autrui suive à son tour ce mouvement et ses effets, et puisse s'y engager en s'y ajustant à sa manière ; et ce faisant puisse porter à son tour (mais à sa manière) la perspective donnée par ce mouvement en générant également de nouveaux effets qui vont pouvoir être également éprouvés par autrui.

Dans cette conception des émotions, la notion de mouvement est centrale et indique que de l'action intervient, action engageant le corps pour sentir et exprimer la réalité, en produisant des effets qui vont ouvrir son devenir. À l'inverse d'un mouvement rigidifiant un état de rapports, l'émotion comme mouvement consistant à « sentir et faire sentir » indétermine la situation, en rouvrant des possibles qui vont redistribuer/modifier les termes des rapports qui la constituent. Pour James, philosophe de la première génération du pragmatisme américain qui a ouvert la voie à cette conception, les émotions concrétisent un mouvement actif de transformation des rapports à soi, à autrui et au monde (Despret, 2001).

Dans cette conception pragmatiste, les émotions ne sont plus simplement considérées comme des réactions à des événements extérieurs, sans que cette réaction transforme et le monde, et ce qui est senti et celui qui ressent. Avec l'émotion définie ici comme rapport actif au monde, sentir/ressentir vise à transformer le rapport avec ce qui est senti, pour être soi-même transformé dans la foulée. Les émotions sont alors conçues comme des manières de faire avec une certaine réalité, pour la négocier et la transformer, en la construisant d'une certaine manière et dans la foulée en ouvrant d'autres possibles. Dans cette émotion comme rapport actif et mutuel entre soi-même, autrui et le monde, les émotions sont des activités pour tendre vers autre chose, en produisant des effets pour transformer la situation et produire une autre réalité.

L'émotion concrétise alors une activité de négociation immanente de la situation et de sa construction/transformation avec autrui, et le tout en appui avec ce qui habite le contexte de la situation, depuis ses ressources et les occasions qu'elle peut offrir, pour construire ensemble

le devenir de l'activité. L'émotion devient alors un moyen pour ouvrir des possibles, favoriser des devenirs avec autrui.

Une intervenante évoque la réciprocité, la rencontre qui caractérise ce registre de l'usage des émotions comme moyens de négociation et de transformation de la réalité, par le fait de saisir et d'être saisi par celle-ci, et qui implique une rencontre entre les différents éléments agencés ensemble dans la situation. Cette rencontre active redistribue et donc transforme les termes du problème qui est en cours de construction en partenariat avec autrui et plus largement avec la situation (autrement dit avec l'environnement) : « J'essaie qu'ils puissent s'exprimer librement parce que c'est un espace justement pour déconstruire. Enfin pas déconstruire mais peut-être prendre ce qu'ils ont à nous donner et leur apporter moi ce que j'ai ». Permettre aux jeunes de « librement » en cherchant à « déconstruire », implique pour les professionnels de laisser ouverte la suite des ajustements, de tout particulièrement laisser le devenir de l'activité être réorienté par les réponses des jeunes, pour la construire depuis ce qu'ils amènent et en faisant en sorte que ce qu'ils amènent puissent rencontrer ce que les professionnels souhaitent leur apporter.

Le registre de l'émotion comme sentir et faire sentir est particulièrement important dans le travail préventif pour, nous l'avons vu, raconter des histoires aux jeunes, dans le but de les mettre en mouvement pour les faire rentrer dans une trame narrative qui va leur permettre d'éprouver les conséquences de certains risques. Ce travail narratif en appui sur les émotions se réalise également depuis un travail corporel, et notamment un travail expressif au niveau des gestes et des postures physiques, du positionnement dans l'espace et du travail des expressions du visage, auxquels répond un travail de sentir avec les sens chez autrui que l'on nomme fréquemment le langage non verbal. Un intervenant commente cette dimension en visionnant une séquence filmée de sa collègue : « Toi-même je trouve que tu es expressive dans ton visage (...) Et tu arrives à rendre ton histoire grave en fait même si tu ne vas pas dans les détails (...) du coup ils se disent il y a un truc qui se passe et ils vont ensuite t'écouter tu vois. C'est marrant, tu fais des pauses dès que tu sens que tu es en train de perdre un petit peu leur attention. Tu vas faire une mini-pause qui va juste les ramener à toi plutôt que de dire "il faut m'écouter" ! ».

Un autre professionnel commente à son tour une autre séquence d'un collègue : « Je trouve chouette comme tu ris avec eux. À un moment donné il y en a un qui raconte une histoire et c'est une histoire marrante et tu ris avec eux mais tu arrives quand même à les ramener à un truc sérieux mais de manière douce ». Le collègue s'explique : « En fait ce que j'essaie de faire c'est que j'essaie, quoiqu'ils disent, de ne pas les juger en fait parce qu'en fait ça ne fonctionne pas la morale. (...) donc en fait il faut dire "ben voilà c'est ton point de vue et je l'accepte enfin je rigole avec toi et j'accepte même si c'est un truc [discutable]" ». L'émotion consiste ici à sentir avec le jeune, à prendre ce qu'il peut y avoir de drôle, tout en faisant sentir qu'il y a autre chose

qui n'est pas drôle, afin de négocier ensemble, sans morale surplombante, la façon dont peut s'appréhender et se construire la réalité autrement.

Cette manière de travailler l'émotion pour faire sentir au jeune une certaine direction à suivre pour la suite de l'interaction, en l'invitant à prendre un chemin commun - commun car construit, déterminé ensemble -, peut laisser la place à l'autre registre normatif qui consiste à faire saisir un ordre ou une certaine norme socialement acceptable dans la situation présente. Dans l'exemple précédent, la professionnelle poursuit en effet en rendant compte d'un autre travail avec l'émotion, qui consiste cette fois à l'utiliser pour rappeler la règle ou remettre un certain ordre social dans le cours de l'interaction et son devenir : « Bon si ça dépasse après les limites je vais dire "ben écoute enfin le respect". Ça m'est arrivé des fois, il me parlait mais il ne parlait pas de moi mais des filles en général, je ne sais plus ce qu'il disait et j'ai dit "ah, regardez on a dit qu'il y avait le respect donc on va garder ces règles" ».

Ainsi, différents registres émotionnels s'enchaînent, s'intègrent dans le cours de l'activité, qui construisent ou font exister les émotions en les définissant de manière différente selon les agencements concernés. Et pour les professionnels, dans leur expérience de l'activité, sentir la direction que celle-ci prend pour tenter de la guider depuis une recherche constante d'effets, opère non pas seulement depuis une réflexion comme analyse à distance de ce qu'il est en train de se passer, mais depuis leurs émotions qui leur permettent de sentir comment l'activité les affecte, depuis la façon dont ils sont pris dans les rapports aux autres forces.

L'émotion, ici définie comme activité, processus et non plus comme état ou réaction, relève des interactions distribuées sur les rapports au monde. Ce registre de l'émotion est tout le temps présent : si les deux registres naturaliste et culturaliste s'actualisent comme ressenti intérieur ou comme jugement exprimant une norme sociale, les effets qu'ils vont produire dans le cours de l'activité nécessiteront une régulation pour transformer la direction prise et tenter de maintenir le cap de la perspective. Avec l'émotion comme sentir et faire sentir, nous avons affaire à la continuité de l'action depuis les effets produits au fil des interactions, aux rapports qui se distribuent au fil des ajustements entre les protagonistes et plus largement sur l'environnement.

Vers une plate-forme de ressources en ligne pour une prévention assurée en milieu scolaire par les enseignants

Dans cette perspective de la prévention comme transformation de l'expérience des jeunes, il s'agit de permettre aux jeunes de connaître les risques en continuant (en faisant le lien avec) leur expérience, depuis un travail des idées préventives en appui sur les émotions et contextualisées dans des situations. Le but n'est pas de transmettre un contenu qui passerait des intervenants aux jeunes, comme si ce contenu était stable et devait être intégré tel quel, sans être transformé, en étant reçu passivement par les jeunes qui devraient s'adapter à ce message. Ainsi, il ne s'agit pas de transmettre des comportements déjà définis, que les jeunes devraient intérioriser. Le modèle préventif d'AI redéfinit ainsi la notion de « compétences

médiatiques » comme la capacité à sentir les situations et à s'ajuster en appui sur les ressources de la situation de manière à faire tendre l'activité dans une direction qui minimise les risques en les transformant.

La prise en charge par AI de la prévention des risques numériques auprès des jeunes dans les écoles romandes a permis aux politiques de se reposer sur cet acteur associatif sans développer une véritable politique de prévention qui soit portée par les cantons et assurée par les établissements scolaires. Cette situation est en passe de changer avec un mouvement sociétal de diffusion du numérique qui transforme l'institution scolaire en valorisant l'enseignement des compétences numériques. Il se traduit au niveau politique suisse par une tendance nouvelle étendue aux cantons, qui cherchent à favoriser « l'école du numérique » ou « le numérique à l'école ». Il se concrétise dans la politique intercantonale avec l'intégration, dans le Plan d'étude romand, de l'enseignement des MITIC⁸ comme contenus transversaux dans les disciplines fondamentales.

Ce nouveau contexte amène aujourd'hui AI à transformer son modèle d'intervention, avec une prestation consistant à mettre à disposition des écoles romandes des ressources afin que la prévention soit assurée par les enseignants eux-mêmes. Une nouvelle recherche⁹ accompagne cette transition avec la construction d'une plate-forme de ressources en ligne pour les enseignants, qui répond au souhait de la Confédération suisse de voir la sensibilisation aux risques numériques se développer dans le milieu scolaire. Ce nouveau modèle d'AI s'inscrit à la suite de résultats d'études (Lambloy et Cotton, 2018) qui montrent qu'aujourd'hui les programmes de prévention efficaces impliquent des interventions qui sont intégrées dans les activités des établissements scolaires impliquant les enseignants et qui proposent une implication active et expérientielle des élèves, en s'inscrivant sur la durée.

Bibliographie

Blaya C., 2011, « Cybervolence et cyberharcèlement : approches sociologiques », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 53, p. 47-65.

Blaya C., 2013, *Les ados dans le cyberspace : prises de risque et cybervolence*, Bruxelles, éd. De Boeck.

Blaya C., 2018, « Le cyberharcèlement chez les jeunes, » *Revue Enfance*, n° 3, p. 421-439.

Boyd D., 2014, *It's Complicated: The Social Lives of Networked Teens*, New York, Yale University Press.

⁸ Médias, images et technologies de l'information et de la communication.

⁹ Financé par Innosuisse, Agence suisse pour l'encouragement de l'innovation. L'équipe est composée de Sylvie Mezzena (responsable du projet), Kim Stroumza et Laetitia Krummenacher.

Depraz N., 2014, *Attention et vigilance. À la croisée de la phénoménologie et des sciences cognitives*, Paris, éd. PUF.

Despret V., 2001, *Ces émotions qui nous fabriquent : ethnopsychologie de l'authenticité*, Paris, éd. Les empêcheurs de penser en rond.

Dewey J., 1930, « Qualitative thought », *Symposium*, p. 5-32 (rééd. *The Later Works*, vol. 5, p. 243-262).

Dewey J., 1993 [1938], *Logique. La théorie de l'enquête*, Paris, éd. PUF.

Dewey J., 2005 [1934], *L'art comme expérience*, Paris, éd. Folio.

Gardère E. et D'Almeida N., 2014, « Risques mineurs, changements majeurs », *Revue Communication et organisation*, n° 45, p. 1-16.

James W. 2007, *Le pragmatisme*, Paris, éd. Flammarion.

Ito M., Baumer S., Bittanti M., Boyd D., Cody R., Herr-Stephenson B. And Tripp L., 2009, *Hanging Out, Messing Around, and Geeking Out. Kids Living and Learning with New Media*, Cambridge, MIT Press.

Lambloy B. et 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. and Haddon L., 2009, *EU Kids Online: Final report. LSE*, London, EU Kids Online.

Mezzena S., 2018, *De Schön à Dewey. Connaissance, valeur et professionnalité dans l'activité des éducateurs*, Paris, éd. L'Harmattan.

Mezzena S., à paraître 2020, « Un savoir-faire qui échappe/résiste à la gouvernance managériale. Une approche perspectiviste de la connaissance comme chemin pour faire confiance », in Kühni M., *Le travail social sous l'œil de la prudence*, Bâle, Éditions Schwabe.

Mezzena S. et Kramer N., 2019, « Usages du rapport théorie-pratique pour la professionnalisation en travail social », in Mezzena S. et Kramer N., *Construire le rapport théorie-pratique. Expériences de formatrices et formateurs dans une haute école de travail social*, Genève, éditions ies, p. 15-48.

Mezzena S. et Stroumza K., 2018, « Imprévisibilité de l'action et intelligence pratique : quelques éléments de méthodologie pour l'analyse de l'activité », in Favre D., Jaeger M. et Jovelin E. (dir.), *Les enjeux de la recherche en travail social. Définitions, Champs et Pratiques professionnelles*, Paris, éd. L'Harmattan, p. 183-202.

Peretti-Wattel P., 2001, *La société du risque*, Paris, éd. La Découverte.

Quéré L., 2013, « Note sur la conception pragmatiste des émotions », in CEMS, *Occasional Papers*, n° 11, Paris, Institut Marcel Mauss.

Stroumza K. et Mezzena S., 2016, « Un dispositif d'autoconfrontation pour faire connaissance avec les modérateurs des bus nocturnes genevois », *Raisons éducatives*, n° 20, p. 211-228.

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).

Stroumza K., Pont A.-F., Pittet M., Fersini F., Mezzena S., Seferdjeli L., Friedrich J., Krummenacher L., 2018, « Attention aux détails et pratiques au présent dans un dispositif de visites médiatisées », conférence à l'Association Le Châtelard 30 novembre, Lausanne, événement organisé par l'UPPEC/SPJ.

Pour citer cet article

Référence électronique

Sylvie Mezzena, Kim Stroumza, Laetitia Krummenacher, "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 et actions sociales [en ligne], N°12 | année 2019, mis en ligne le date 17 décembre 2019, URL : <http://www.sas-revue.org/n-conception/67-n-12/dossier-n-12/171-faire-vivre-et-sentir-les-risques-pour-les-transformer-les-emotions-comme-activites-dans-un-dispositif-de-prevention-des-risques-numeriques-aupres-des-jeunes>

Auteur

Sylvie Mezzena

Professeure à la Haute école de travail social de Genève

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

Sylvie.mezzena@hesge.ch

Kim Stroumza

Professeure à la Haute école de travail social de Genève

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

Kim.stroumza@hesge.ch

Laetitia Krummenacher

Collaboratrice scientifique

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

Laetitia.krummenacher@hesge.ch

Droits d'auteur

© Sciences et actions sociales

Toute reproduction interdite sans autorisation explicite de la rédaction/Any replication is submitted to the authorization of the editors