

# RÉSEAUX SOCIAUX & ACCOMPAGNEMENT DES MENA/MEA EN CENTRE D'ACCUEIL



**Pourquoi et comment accompagner les jeunes dans leurs usages des écrans ?**



OUTILS PÉDAGOGIQUES D'ÉDUCATION AUX MÉDIAS À DESTINATION DES ÉQUIPES QUI TRAVAILLENT EN CENTRE D'ACCUEIL AVEC LES JEUNES MENA ET MEA.



AVEC LE SOUTIEN DE :

**fedasil**  
AGENCE FÉDÉRALE POUR  
L'ACCUEIL DES DEMANDEURS D'ASILE

Cette boîte à outils voit le jour dans le cadre d'un projet mis en oeuvre par le CRéSaM et financé par Fedasil sur la thématique des réseaux sociaux numériques (RSN) et de leur utilisation par les jeunes.

Ce travail d'un an s'est organisé en trois phases : une phase de rencontres avec les professionnel·les qui accompagnent les jeunes MENA/MEA au sein des centres (Fedasil et Croix-Rouge), une phase d'animations avec les jeunes et une phase de formations avec les professionnel·les des centres. La boîte à outils est le fruit des échanges et réflexions que l'équipe du projet a pu avoir tant avec les professionnel·les qu'avec les jeunes tout au long du processus.

# QUE CONTIENT CET OUTIL ?

## Le guide s'organise en 2 parties

---

 **Une première partie qui s'adresse aux ÉQUIPES QUI ACCOMPAGNENT LES JEUNES dans les centres d'accueil :**

- 01** – Pourquoi s'intéresser à l'éducation aux médias ?
- 02** – La réalité du terrain : les craintes des professionnel·les et les métaphores
- 03** – L'éducation aux médias entre adolescence et exil
- 04** – Construire un projet en équipe autour des RSN

 **Une deuxième partie qui contient des FICHES D'ACTIVITÉS À RÉALISER AVEC LES JEUNES et le matériel pédagogique qui les accompagne :**

- Activité 01** – What's your app?
  - Activité 02** – Les feuilles de chou
  - Activité 03** – Mémoire pleine
  - Activité 04** – Dixit
  - Activité 05** – D'accord/Pas d'accord
  - Activité 06** – C'est quoi le problème ?
  - Activité 07** – Tout le monde en scène
- 

**Toutes les fiches sont disponibles en téléchargement sur cette page :**  
<https://www.cresam.be/projets/exil-2/>

# SOMMAIRE

## **Présentation de l'outil** **04**

---

### **1. Pourquoi s'intéresser à l'éducation aux médias (EAM) ?** **06**

---

Introduction	06
Enjeux et spécificités de l'éducation aux médias en centre d'accueil	08
Risques, mais aussi avantages	09
On n'a pas besoin d'être des expert-es.	10

### **2. La réalité du terrain : les craintes des professionnel·les et les métaphores** **12**

---

Introduction	12
Les craintes et les représentations	13
Le (cyber)harcèlement	19
Le rapport aux contenus violents consommés/partagés par les jeunes	26
Ne confonds pas la cause et le symptôme	27

### **3. L'éducation aux médias entre adolescence et exil** **30**

---

Introduction	30
Caractérisation de l'adolescence en exil	31
Les réseaux sociaux numériques comme moyen de répondre à ces besoins	34

### **4. Construire un projet en équipe autour des RSN** **36**

---

Introduction	37
Réaliser une analyse des besoins	38
Prévenir les risques mais aussi développer des compétences	39
Juger les besoins de son public	39
Définir des priorités éducatives et y apporter une réponse adaptée	41
Partir des ressources de l'équipe	46
Se lancer	51

### **5. Bibliographie** **52**

---

# PRÉSENTATION DE L'OUTIL

## RÉSEAUX SOCIAUX (NUMÉRIQUES)

L'objectif principal de cet outil est de fournir des repères supplémentaires aux professionnel·les qui accompagnent les jeunes MENA/MEA en centre d'accueil dans leurs usages des réseaux sociaux numériques. Il vise à aider ces jeunes dans le développement de compétences médiatiques au sens large (compétences techniques et d'utilisation, mais aussi d'analyse, de réflexion, sociales et éthiques). Les termes « réseaux sociaux » (RS) ou « réseaux sociaux numériques » (RSN) seront utilisés de façon interchangeable afin de désigner toute plateforme de communication en réseau où les participant·es ont une identification unique (profil) qui offre la possibilité de se mettre en lien, de façon publique ou non, avec d'autres utilisateur·ices, ainsi que d'avoir accès à des flux de contenus.

## MEA/MENA

Nous avons rédigé cet outil avec les MEA/MENA en âge d'aller sur les réseaux sociaux numériques comme public cible en tête. Par MEA/MENA en âge d'aller sur les RSN, nous désignons donc ces jeunes adolescent·es qui ont suivi un parcours migratoire et sont arrivé·es en Belgique en étant, ou non, accompagné·es. Ces adolescent·es ont quitté leur pays d'origine, on vécu un parcours migratoire plus ou moins bouleversant et ont été amenés à s'installer dans un pays, une culture qui n'est pas la leur. Ces jeunes font face à plusieurs changements, liés à l'adolescence, mais aussi à l'interculturalité et à leur vécu, ce qui va teinter les enjeux qui sont les leurs dans leur utilisation des réseaux sociaux numériques.

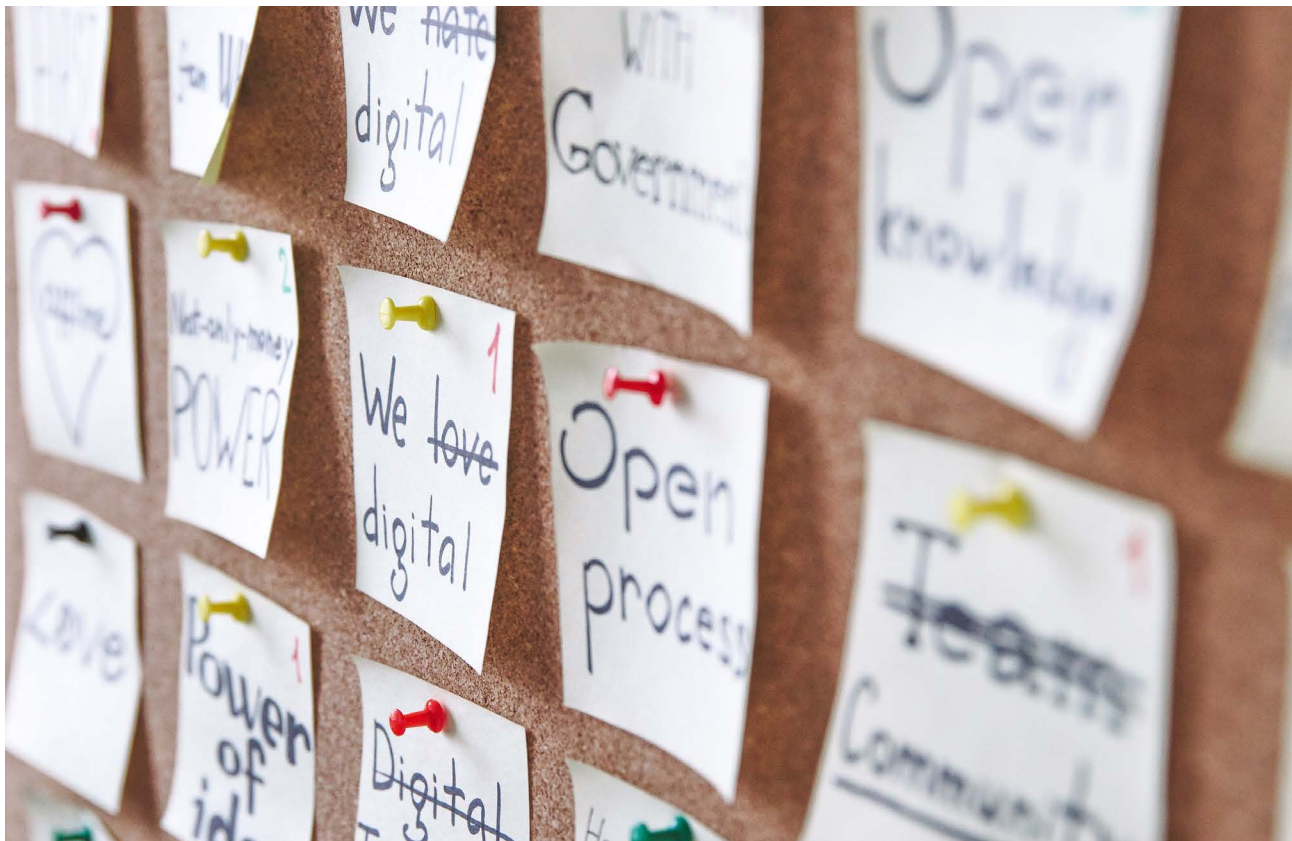
## CENTRE D'ACCUEIL

L'outil est particulièrement à l'attention des professionnel·les qui accompagnent les jeunes MENA/MEA au sein des centres d'accueil. Il s'agit d'un cadre spécifique qui influence la manière de penser les projets d'éducation aux médias (renouvellement des équipes et des jeunes, exigences institutionnelles, langues parlées par les jeunes, urgences du quotidien...), et dont nous avons voulu tenir compte au maximum dans la rédaction de cet outil.

## ACCOMPAGNEMENT

Cette boîte à outils encourage les professionnel·les des centres d'accueil à accompagner les jeunes dans le développement de compétences liées à l'éducation aux médias, tout comme ils et elles le font déjà pour d'autres domaines éducatifs. L'idée n'est donc pas d'être uniquement dans une posture prescriptive ou normative.

L'outil, en accord avec la philosophie de l'éducation aux médias, fait la place belle à l'apprentissage par les pairs et l'enseignement inversé. Il est possible d'apprendre des jeunes – qui peuvent nous surprendre, nous rassurer, nous expliquer... – et d'être dans un échange qui puisse créer une expérience éducative conjointe. Cette approche renforce le lien et favorise une compréhension mutuelle des enjeux du numérique.



## À VOUS DE JOUER !

**Cet outil vise à vous permettre à vous, professionnel·les des centres d'accueil, de participer à l'éducation aux médias des jeunes que vous accompagnez. Elaboré sur base des discussions que nous avons eues avec les professionnel·les et les jeunes des centres autour des usages (éventuellement problématiques) des réseaux sociaux numériques, il se compose de deux parties.**

**Une première partie portera sur les postures et prérequis qui nous paraissent les plus stratégiques pour participer à l'éducation aux médias des jeunes que vous accompagnez, proposant diverses clés de lecture ou perspectives sur les usages jeunes des RSN. Nous y défendrons notamment l'idée qu'il n'est pas nécessaire d'être « expert·e » pour réaliser ce travail.**

**Une seconde partie proposera des fiches d'activités « clé en main », dont certaines que nous avons pu tester avec vos jeunes et/ou avec vous. Elles sont à voir comme des sources d'idées ou d'inspiration dans ce travail d'éducation aux médias ; elles sont également adaptables en fonction des besoins et des enjeux que vous identifierez comme importants dans le groupe du moment.**

# POURQUOI S'INTÉRESSER À L'ÉDUCATION AUX MÉDIAS (EAM) ?

## INTRODUCTION

Nous vivons dans une société fortement connectée dans laquelle les réseaux sociaux numériques (RSN) sont omniprésents. Ils sont en effet à portée de main et nous permettent de communiquer avec nos proches, de nous informer, de travailler, de nous divertir, d'exprimer notre opinion, etc. Ils occupent, ainsi, une place centrale dans le quotidien des adolescent-es. Les jeunes en exil ne font évidemment pas exception.

Face à cette réalité, les compétences médiatiques sont devenues un atout incontournable pour l'inclusion et l'égalité des chances. C'est précisément dans cet objectif que l'éducation aux médias a été définie par le Conseil Supérieur de l'Éducation aux Médias (CSEM).

**« L'éducation aux médias est l'ensemble des pratiques visant le développement des connaissances, des compétences et des pratiques médiatiques de leurs bénéficiaires dans le but de rendre ceux-ci actifs, autonomes, critiques, réflexifs et créatifs dans leurs usages des médias. » (CSEM, 2022)**





Puisque la société actuelle se développe aussi à travers les réseaux sociaux, il semble préférable que les jeunes puissent expérimenter, faire des erreurs et apprendre de celles-ci dans un environnement encadré. Un excès de protectionnisme aurait pour conséquence que les jeunes se retrouvent confronté-es, brusquement et sans aucun filet de sécurité, en quittant le centre, au monde numérique et à ses enjeux complexes.

La mission éducative en matière d'utilisation des écrans implique d'instaurer un cadre raisonnable et contrôlable et de le faire respecter, mais cela nécessite aussi de mettre en place des moments formels et informels où l'on accompagne les jeunes dans le développement de compétences médiatiques. En effet, plus qu'il ne se dit, le rapport aux écrans se vit et s'expérimente, que ce soit directement ou en observant les autres.

### Qu'entend-on par « compétences médiatiques » ?

Les compétences médiatiques vont bien au-delà de la simple connaissance technique des outils médiatiques. Elles englobent la compréhension des divers médias et leur capacité à répondre à nos besoins, ainsi que la capacité à jouer un rôle actif en créant du contenu. Ces compétences impliquent également une prise de conscience des risques associés à ces usages, et le développement d'un esprit critique qui permet la remise en question de la véracité des informations qui sont diffusées dans les médias. Ces compétences médiatiques intègrent également une réflexion sur notre propre comportement vis-à-vis des médias, le respect des règles d'utilisation et la recherche d'un équilibre sain entre la vie en ligne et le reste de nos activités.

Il semble donc particulièrement important d'accompagner les jeunes dans leurs usages médiatiques. Cependant, lorsqu'on travaille avec des jeunes qui ont des fragilités, dans une visée protectrice, il est courant de chercher à restreindre l'accès aux écrans pour diminuer les risques liés à certains usages. Pourtant, le cadre des centres d'accueil est un cadre particulièrement propice pour réaliser un tel accompagnement. En effet, les enjeux éducatifs posés par l'usage des médias sociaux à l'adolescence sont intimement liés au développement de compétences relationnelles et sociales qui sont habituellement au cœur du travail des centres d'accueil.



## ENJEUX ET SPÉCIFICITÉS DE L'ÉDUCATION AUX MÉDIAS EN CENTRE D'ACCUEIL

Dans le contexte des centres d'accueil, les professionnel·les ont une place centrale dans l'accompagnement des jeunes ainsi que dans le développement de leurs connaissances médiatiques. D'abord, les professionnel·les sont face à la gestion du quotidien des jeunes, et avec lui son lot de tensions, de difficultés et de questionnements liés à la régulation des écrans, comparables à ce que l'on peut retrouver dans les familles : comment instaurer le dialogue avec les jeunes ? Comment les accompagner lorsqu'un problème survient ? Quel cadre mettre en place et comment le faire respecter ? À cela s'ajoutent, à la différence du contexte familial, des contraintes inhérentes à la vie en collectivité comme le respect de la quiétude dans les espaces communs, celui du sommeil de chacun dans les chambres communes, le respect d'horaires, etc. À la différence du contexte familial encore, la gestion des enjeux liés à l'utilisation des réseaux sociaux numériques par les jeunes peut parfois se heurter

de chacun·e peuvent être très hétérogènes au sein d'un même groupe. À cela s'ajoutent la démultiplication des interlocuteurs et interlocutrices présentes dans le quotidien des jeunes (personnel des centres, tuteur·ices, ...) ainsi que les facteurs interculturels, leurs valeurs et façons de faire, propres à chacun·e.

De plus, la relation avec les familles (proches ou éloignées) peut également complexifier les questions de cadre autour des écrans. Il arrive que les valeurs éducatives de la famille soient en opposition avec celles du centre ou de l'équipe. Dans certains cas, ce sont les inquiétudes et conflits familiaux qui s'immiscent au sein de l'institution par l'intermédiaire du téléphone personnel laissant parfois les encadrant·es devoir faire face à des difficultés supplémentaires vécues par les jeunes à l'insu de ces premiers, qui n'ont pas ou trop peu accès aux enjeux de la situation.



au sentiment d'illégitimité des professionnel·les à imposer des règles à ces jeunes dont ils et elles ne sont pas les parents.

Ensuite, les jeunes qui résident en centre d'accueil arrivent avec des fragilités et de potentiels traumatismes dus à leur parcours migratoire (contexte de vie au pays, trajet, arrivée et vie en Europe). Cela rend la tâche plus complexe, d'autant que les besoins

Enfin, l'accompagnement d'un nombre important de MENA/MEA par les professionnel·les, combiné à la gestion des urgences quotidiennes, rend plus difficile la mise en place d'un cadre solide et pérenne pour l'éducation aux médias. Le turnover important des professionnel·les au sein des équipes qui accompagnent les jeunes s'ajoute aux défis que pose la pérennisation d'un projet transversal autour de la thématique des médias.



Dès lors, comment établir un cadre qui puisse s'adapter à ces besoins variables tout en assurant un traitement le plus juste et égalitaire ? Un moyen de faire face à ces enjeux spécifiques est de prendre le temps de construire en équipe une vision commune et de définir ensemble les valeurs qu'on souhaite transmettre aux jeunes en lien avec leurs usages des médias. Si une certaine souplesse dans l'application de règles peut s'avérer nécessaire dans certains contextes, cela ne semble possible qu'en s'appuyant sur une base solide de consensus et en veillant à offrir un cadre cohérent aux jeunes.

## RISQUES, MAIS AUSSI AVANTAGES

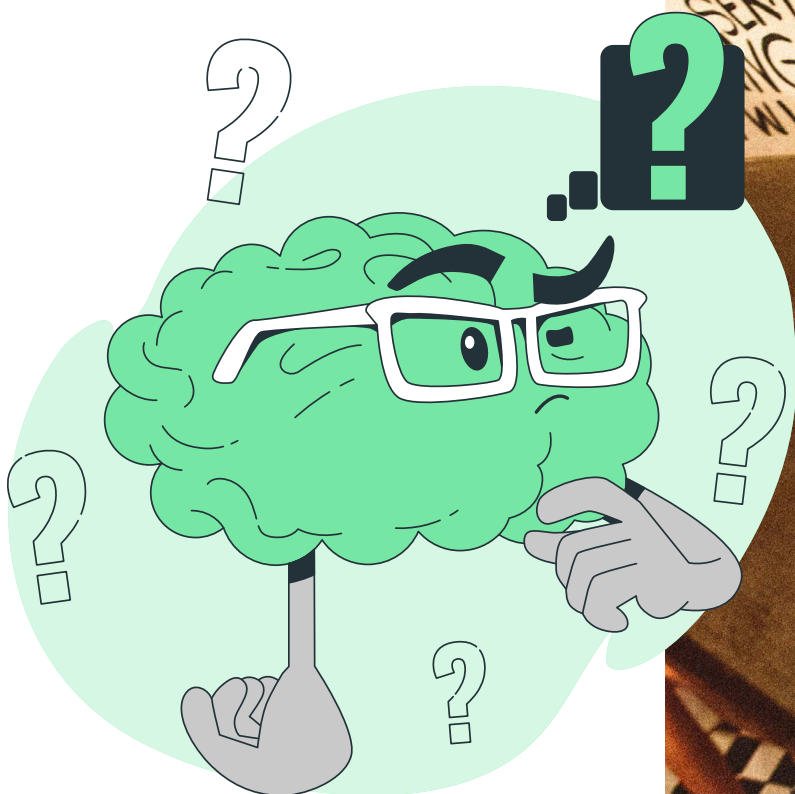
L'adolescence étant une période propice à l'expérimentation et à la mise à l'épreuve des limites (qu'il s'agisse des siennes ou de celles d'autrui), il est important de garder à l'esprit, lorsqu'on travaille avec ce public, qu'on ne va pas pouvoir empêcher qu'ils et elles prennent certains risques, commettent des erreurs et qu'ils et elles en souffrent. « [...] En ouvrant une fenêtre sur le monde extérieur, les réseaux sociaux offrent de multiples opportunités, mais comportent également certains risques.

Bien que nous puissions préparer les jeunes à se prémunir contre ces derniers, il est important de comprendre que les éviter complètement n'est pas toujours possible. » (Jamouille & Mazzocchetti, 2011, p.118)

Il existe différents types de risques – techniques, informationnels, psycho-sociaux, éthiques, juridiques, socio-économiques, cognitifs ou encore de santé auxquels les jeunes pourraient être exposés. Bien que certains risques soient réels et puissent faire l'objet d'une sensibilisation, il existe également des peurs, de craintes, et certaines croyances alimentées par des faits divers médiatiques ou des histoires entendues qui ont tendance à invisibiliser les opportunités que les RSN peuvent offrir.

**Dans ce contexte, un projet d'éducation aux médias (voir chapitre 4) va au-delà de simplement rappeler les risques et encourager les utilisations responsables. Le projet implique également le développement de compétences qui permettent aux jeunes de gagner en autonomie et d'utiliser efficacement les médias pour atteindre leurs objectifs personnels. Ces objectifs visés par les jeunes peuvent varier grandement – incluant la créativité, le divertissement, l'expression, la réputation – et ne sont pas toujours en adéquation avec les attentes des adultes.**





## ON N'A PAS BESOIN D'ÊTRE DES EXPERT·ES

Une idée persistante est qu'il faut maîtriser soi-même les nouvelles technologies pour éduquer les jeunes aux différents enjeux de l'éducation aux médias. Pourtant, dans de nombreux autres domaines, les parents et les éducateur·ices sont engagé·es dans l'éducation sans en être expert·es : dans le domaine de la santé, de l'alimentation, des études ou du sport par exemple.

Beaucoup d'adultes éprouvent de l'appréhension à accompagner les jeunes dans leurs usages des nouveaux médias de crainte de ne pas pouvoir rester à jour face aux évolutions rapides de ceux-ci. À l'inverse, les jeunes se familiarisent généralement vite avec les fonctionnalités techniques et leurs changements. La composante technique des médias a tendance à faire oublier les autres dimensions – informationnelles, sociales, affectives, éthiques – intriquées dans l'usage de ces dispositifs. Pour éduquer à ces différentes facettes, pas besoin d'une connaissance technologique poussée.

En effet, il est possible d'accompagner les jeunes sur base de valeurs et d'un projet éducatif transversal : respect de l'autre, empathie, consentement, intimité, esprit critique, attention à ce qui nous entoure, etc. Les accompagnateurs et accompagnatrices sont légitimes pour transmettre ces valeurs et principes fondamentaux sans maîtriser les tenants et aboutissants de chaque usage médiatique des jeunes. Par ailleurs, dans le cadre des centres d'accueil, de nombreux atouts sont disponibles au sein des équipes et peuvent contribuer au développement de compétences spécifiques, notamment dans les dimensions psychoaffectives.

Lorsque l'on travaille avec des adolescent·es, en exil ou non, ce qui est essentiel n'est pas tant d'être un ou une expert·e technique, mais d'établir un espace de dialogue et une confiance mutuelle. Sans cela, les jeunes pourraient nous tenir à distance de leurs usages et ne pas nous considérer comme des personnes-ressources en cas de problème rencontré



## 1. POURQUOI S'INTÉRESSER À L'ÉDUCATION AUX MÉDIAS ?



au travers de l'utilisation de ces outils. Pour y parvenir, il semble stratégique et opportun d'éviter les jugements moraux et de s'intéresser à leurs usages en témoignant d'une curiosité non feinte pour ce qui les anime, même si cela est très éloigné de nos repères.

Dans le domaine de l'éducation aux médias, il est justement possible d'apprendre des jeunes, d'être dans un échange et de créer une expérience éducative conjointe. Cette approche renforce le lien tout en favorisant une compréhension mutuelle des enjeux numériques. Stratégiquement, il y a même un intérêt à ne pas être expert ou, du moins, à ne pas se présenter comme tel. En faisant ainsi, on laisse un espace aux jeunes pour qu'ils et elles puissent s'exprimer et mettre des mots sur leurs usages et le sens qu'ils et elles donnent à ces pratiques.

**“Dans le domaine de l'éducation aux médias, il est justement possible d'apprendre des jeunes, d'être dans un échange et de créer une expérience éducative conjointe. Cette approche renforce le lien tout en favorisant une compréhension mutuelle des enjeux numériques.”**

# LA RÉALITÉ DU TERRAIN : LES CRAINTES DES PROFESSION- NEL·LES ET LES MÉTAPHORES

## INTRODUCTION

Cette boîte à outils voit le jour dans le cadre d'un projet mis en œuvre par le CRéSaM et financé par Fedasil sur la thématique des réseaux sociaux numériques (RSN) et de leur utilisation par les jeunes. Ce travail d'un an s'est organisé en trois phases : une phase de rencontres avec les professionnel·les qui accompagnent les jeunes MENA/MEA au sein des centres (Fedasil et Croix-Rouge), une phase d'animations avec les jeunes et une phase de formations avec les professionnel·les des centres. La boîte à outils est le fruit des échanges et réflexions que l'équipe du projet a pu avoir tant avec les professionnel·les qu'avec les jeunes tout au long du processus.

Les discussions et rencontres que nous avons eues dans les centres ont permis de faire émerger certaines craintes ressenties par les professionnel·les par rapport à l'utilisation des RSN par les jeunes. Ces inquiétudes entrent en résonance avec des peurs et appréhensions plus largement partagées dans l'opinion publique. Nous aurons l'occasion de discuter et de questionner celles-ci tout au long de ce chapitre. Nous nous attarderons ensuite plus particulièrement sur la thématique du (cyber) harcèlement et le partage de contenus violents par les jeunes. Aussi, nous verrons l'importance de différencier la cause et le symptôme lorsque l'on questionne les usages problématiques des RSN.

## LES CRAINTES ET LES REPRÉSENTATIONS

Lors des rencontres avec les professionnel·les des centres, certaines craintes concernant l'utilisation des réseaux sociaux numériques par les jeunes sont revenues régulièrement. Nous proposons de partir de celles-ci et de les décortiquer pour construire des représentations moins pessimistes qui nous aident à travailler avec un public jeune.

**« LES JEUNES SONT ACCROS, ILS NE PARTICIPENT PLUS AUX ACTIVITÉS ET RESTENT COLLÉS À LEUR TÉLÉPHONE »**

**« DÈS QU'ON COUPE LE WIFI, LES JEUNES PÉTENT UN CÂBLE »**

Les pratiques médiatiques des adolescent·es<sup>1</sup> sont fréquemment décrites en utilisant le champ lexical de l'addiction (ils sont "accros"), et cela même lorsqu'on se situe dans des usages « normaux », c'est-à-dire partagés par une large majorité d'adolescent·es et d'adultes.

Lorsqu'on assimile les usages numériques des jeunes à de l'addiction ou à d'autres « maladies », cela peut avoir pour effet contreproductif de stigmatiser, voire de pathologiser des activités du quotidien, sans que ça réduise les usages problématiques ou les comportements à risque. En revanche, cela complique le dialogue avec les jeunes, une dimension très importante de l'accompagnement de ceux et celles-ci dans les centres.

Bien que ces craintes soient souvent entendues, aucun symptôme biologique assimilable à un sevrage n'a été démontré par la recherche scientifique concernant les usages intensifs d'internet et des réseaux sociaux numériques. Lorsque l'on dit des jeunes qu'ils sont « accros » aux nouvelles technologies, cela relève de la métaphore et non d'un réel diagnostic.

Les adolescent·es se tournent vers n'importe quel environnement – présentiel ou numérique – qui leur permet de rester connecté·es avec leurs ami·es. Durant l'enfance, les filles et les garçons ont des doudous qu'elles et ils emportent partout, qui les rassurent et leur tiennent compagnie. Pour les adolescent·es, ce sont leurs ami·es qui jouent ce rôle : « La plupart des ados ne sont pas dépendant·es des médias sociaux ; s'ils doivent l'être de quelque chose, ils sont accros les uns aux autres. » (Boyd, 2016). Certain·es professionnel·les peuvent voir l'utilisation des réseaux sociaux par les jeunes comme un phénomène aliénant et une coupure volontaire avec le monde, mais de leur côté « ces derniers les vivent généralement comme un espace d'autonomie et de liberté qui élargit le champ des possibles. » (Minotte, 2020).

Les jeunes des centres, en plus de remplir leur rôle d'adolescent·es en cherchant à entretenir un lien constant avec leurs pairs (nous y reviendrons au chapitre 3), désirent également rester en contact avec leurs proches resté·es au pays ou vivant hors du centre. Couper le wifi ou les empêcher d'accéder à leurs outils de connexion peut être vécu comme une réelle violence et une source de stress, sans parler d'effets « secondaires » inattendus (par exemple, dans l'un des centres, les jeunes expliquaient dépenser la plupart de leur argent en cartes 4G depuis l'instauration de la coupure du Wifi une partie de la nuit).

Si un cadre doit certainement être réfléchi au sein des centres afin d'assurer un vivre ensemble paisible pour toutes et tous, il n'en est pas moins important de prendre en compte les spécificités de ce public.

**« LES JEUNES QU'ON ACCOMPAGNE SONT PARTICULIÈREMENT FRAGILES, DES PROIES POUR LES PERSONNES MALVEILLANTES »**

<sup>1</sup> Bien que la période de l'adolescence soit culturellement ancrée, les enjeux qui concernent les adolescent·es belges (autonomisation, séparation du giron des adultes et recherche d'identité, etc.) n'en sont pas moins présents chez les jeunes des centres d'accueil (voir infra). Aussi, dans ce chapitre, nous utiliserons abusivement le terme d'adolescent·es pour parler des jeunes MEA/MENA aux prises avec ces mêmes enjeux adolescentaires.



**« ILS NE SAVENT PAS CE QU’ILS FONT ET LES RISQUES AUXQUELS ILS S’EXPOSENT »**

Les adolescent·es sont souvent décrit·es comme plus influençables et fragiles, sur les réseaux sociaux et en dehors. L’histoire spécifique des jeunes issu·es de la migration les rend encore plus vulnérables aux yeux des personnes qui les accompagnent. En effet, ce que l’on conçoit dans nos pays comme la période de l’adolescence est marquée par de nombreux changements tant physiques que relationnels et psychoaffectifs. Une équation rendue probablement encore plus complexe lorsqu’on y ajoute un parcours d’exil.

Cependant, le fait de juger les jeunes incapables de réfléchir, irrationnels et immatures, conduit leurs accompagnateur·ices à adopter une position (sur) protectrice qui peut être interprétée comme moralisatrice et, à nouveau, être un frein au dialogue. Beaucoup d’adultes éprouvent de l’appréhension face à l’évolution rapide des réseaux sociaux et de leurs fonctionnalités. À l’inverse, les jeunes se familiarisent généralement vite avec ces nouveautés techniques et sont plus conscient·es des usages et des risques qu’on ne le pense habituellement. Ils·elles rapportent souvent user de stratégies variées pour faire le tri dans toutes les informations reçues sur les réseaux sociaux, et les MEA/MENA que nous avons rencontré·es ne font pas exception (même si cela ne signifie pas pour autant que toutes leurs stratégies sont adéquates et matures).

Les jeunes sont, ainsi, une ressource précieuse en ce qui concerne les RSN. L’intelligence collective, le partage de savoirs et l’éducation inversée (éducation des accompagnateur·ices par les jeunes) peuvent être de bonnes pistes pour penser ces thématiques. Claire Balleys, professeure à l’université de Genève, explique que les jeunes « cisèlent leur image grâce à une très bonne connaissance des paramètres de confidentialité de chaque réseau de façon bien plus fine que les ados d’il y a dix ans ou que les générations plus âgées » (Matin Première, 05/12/2023).

Si les appels à la prudence sont de mise concernant les usages des réseaux sociaux, tout particulièrement pour les MENA/MEA en première et deuxième phase qui peuvent être la proie de trafics et de réseaux malveillants, nous encourageons tout particulièrement le recours à l’éducation aux médias, au dialogue et à l’instauration d’un climat de confiance

avec les jeunes plutôt que de penser le travail sur base de peurs et d’appréhensions. En effet, plus les jeunes se sentiront compris, non jugés et en confiance dans le centre, plus ils et elles se sentiront libres de se confier sur les éventuels problèmes rencontrés en ligne qu’aucune prévention ne saurait exclure totalement.

**« LES JEUNES DES CENTRES N’ONT PAS LES CODES DE SÉDUCTION D’ICI. ILS SONT INSISTANTS, CE QUI PEUT S’APPARENTER À DU HARCÈLEMENT »**

**« LES JEUNES (GARÇONS) CRÉENT DES FAUX COMPTES POUR PARLER AVEC LES FILLES QU’ILS N’OSENT PAS ABORDER »**

L’avancée vers l’âge adulte est une période de test, de prise de risques et de rapprochement intense avec les pairs. Dans ce contexte, les adolescent·es utilisent les réseaux sociaux comme un moyen pour maintenir le contact avec leurs ami·es en s’éloignant du regard des adultes. Par des essais-erreurs, ils et elles se découvrent, et découvrent le monde qui les entoure. Internet et les médias sociaux sont utilisés par les jeunes pour répondre à leurs questionnements, leur curiosité, leur envie de créer du lien, etc. Bien que les RSN peuvent être des ressources précieuses et une référence incontournable pour les ados dans leur quête identitaire, ils ne sont évidemment pas dépourvus de risques.



Face à cette réalité, nous ne pouvons qu'encourager les professionnel·les des centres à se référer et se sensibiliser à l'éducation aux médias (voir Chapitre 1). En effet, nous l'écrivions, la maîtrise de certaines compétences médiatiques nous semble un atout indispensable tant pour rendre les jeunes plus autonomes et réflexif·ves, que pour stimuler leur créativité et développer leur esprit critique dans leurs usages de médias.

Par ailleurs, les jeunes en situation d'exil sont avant tout des jeunes, des adolescent·es en pleine période de transformation identitaire, de changements et d'expérimentations. Comme tous les jeunes de leur âge, ils se posent des questions sur leur corps, leur vie intime et leurs relations interpersonnelles, sans qu'il n'y ait toujours quelqu'un·e pour y répondre. Souvent, ils se tournent vers Internet pour combler ce manque d'information, sans que nous ayons un contrôle sur le contenu qu'ils·elles y trouvent.

Prenons l'exemple de la pornographie. La découverte du corps et de la sexualité fait partie des questionnements adolescents et il n'est pas surprenant que les jeunes orientent leur curiosité et testent leurs désirs, notamment, sur les contenus pornographiques disponibles en ligne. Cependant, comme pour tous médias, les images, les scénarios et plus généralement les représentations véhiculés par la pornographie ne sont pas neutres, et il peut sembler opportun d'inviter les jeunes à une prise de recul critique par rapport à ces contenus, notamment en interrogeant les stéréotypes et injonctions qu'ils véhiculent.

Dans ce contexte, il nous semble essentiel que l'éducation aux médias dont nous parlons plus haut soit associée à de l'éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle (EVRAS). Il existe une continuité évidente entre l'éducation aux médias et l'EVRAS. En effet, les enjeux soulevés par l'utilisation des médias sociaux sont en lien direct avec des enjeux qu'on rencontre également en dehors du numérique.

L'éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle aborde notamment la gestion des émotions, la déconstruction des stéréotypes sexistes, le respect du consentement, les limites de l'intimité/du privé et du public, mais aussi, le développement de l'empathie et la formation de l'esprit critique. L'éducation aux médias peut donc s'appuyer sur un projet éducatif plus large, qui s'articule autour de ces cadres de références communs.

### **Voici quelques ressources pour l'EVRAS (outils, informations, sensibilisations, formations) :**

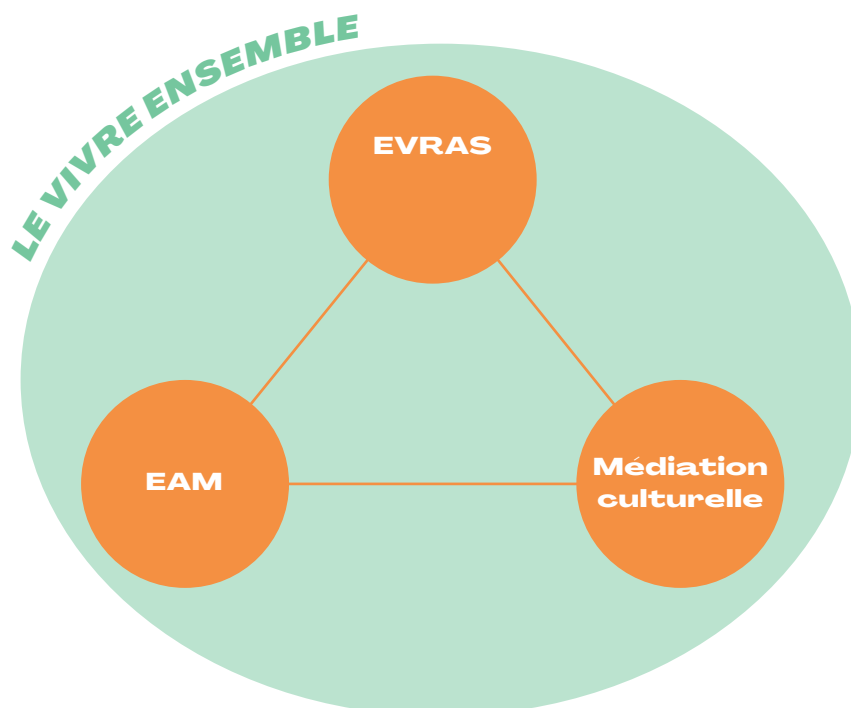
- **Site à destination des professionnel·les sur les questions d'EVRAS:** <https://www.evras.be/>
- **FLCPF** (Fédération laïque de centres de planning familial) : <https://www.planningfamilial.net/>
- **Love Attitude**, Centres de planning familial agréés en Wallonie et à Bruxelles : <http://www.loveattitude.be/>
- **O'YES**, ASBL créée par des jeunes pour les jeunes dans les domaines de l'éducation et de la promotion de la santé : <https://www.o-yes.be/>
- **Moules Frites** (O'YES), Chaîne digitale belge consacrée à la santé sexuelle via des vidéos et podcasts : <https://www.o-yes.be/moules-frites/>
- **Go To Gyneco !**, site d'information et de sensibilisation à destination des professionnel·les et de la communauté lesbiennes, bies et Co. : <https://gotogyneco.be/>
- Pour aborder la question du consentement avec les jeunes :  
<https://www.youtube.com/watch?v=fGoWLWS4-kU>  
 (version en anglais)  
[https://www.youtube.com/watch?v=Wzkb5N\\_h0kY](https://www.youtube.com/watch?v=Wzkb5N_h0kY)  
 (version en français)

Pour terminer, si les jeunes des centres vivent les bouleversements de l'adolescence, ils sont également les acteurs et actrices d'un métissage entre la culture d'accueil et leur culture d'origine. En effet, les codes culturels constituent un ensemble de normes implicites qui guident les comportements et rendent les interactions plus prévisibles et sécurisantes. Les ados des centres, qui arrivent dans un nouveau pays dont ils-elles ne connaissent pas les codes, peuvent se sentir perdu-es, incompris-es, voire jugé-es. Ainsi, des situations de tous les jours peuvent mener à des interprétations différentes et des malentendus, voire des situations conflictuelles. Par exemple, pour certains jeunes rencontrés lors de nos animations, regarder quelqu'un-e dans les yeux peut être interprété comme un signe d'intérêt romantique, voire sexuel, alors que ce n'est pas nécessairement le cas dans la culture du pays d'accueil.

Si tout ne peut être expliqué par des différences culturelles, il n'en reste pas moins important de les prendre en compte dans l'accompagnement quoti-

dien des jeunes. Dans ce sens, la médiation interculturelle réalisée avec l'aide d'un aîné issu de la culture d'appartenance des adolescents nous semble être un élément intéressant pour répondre à ce besoin. En effet, une figure externe à laquelle les jeunes pourront s'identifier, ayant vécu des expériences similaires et ayant connu personnellement les enjeux culturels tant du pays d'origine que du pays d'accueil, pourra adopter ce rôle de facilitateur·ice culturel·le, tout en leur offrant une perspective différente de celle des équipes accompagnatrices.

Ainsi, les craintes évoquées par les professionnel·les concernant, par exemple, les codes de séduction différents en fonction des cultures et la création de faux comptes sur les médias sociaux, soulèvent des enjeux relevant autant de l'éducation aux médias, que de l'EVRAS et de la médiation interculturelle. Il nous semble important que les équipes analysent les situations qu'elles accompagnent sous ces différents prismes afin de ne pas apporter des réponses qui pourraient s'avérer insuffisantes, tant pour les jeunes concerné-es que pour les professionnel·les.



**Valoriser des usages positifs et constructifs plutôt que la stigmatisation des usages problématiques.**

**“Trop belle ta photo ! Comment t’as fait pour faire cet effet-là ?”**

**Adopter une posture d’ouverture et de non-jugement, curiosité bienveillante et reconnaissance du sens donné par les jeunes à leurs usages des RSN.**

**“Je connais pas ce jeu-là, tu m’expliques ?”**

**Faire attention aux références stigmatisantes.**

**S’informer pour s’opposer à la panique morale, penser les usages en les mettant en lien avec les enjeux développementaux des jeunes**

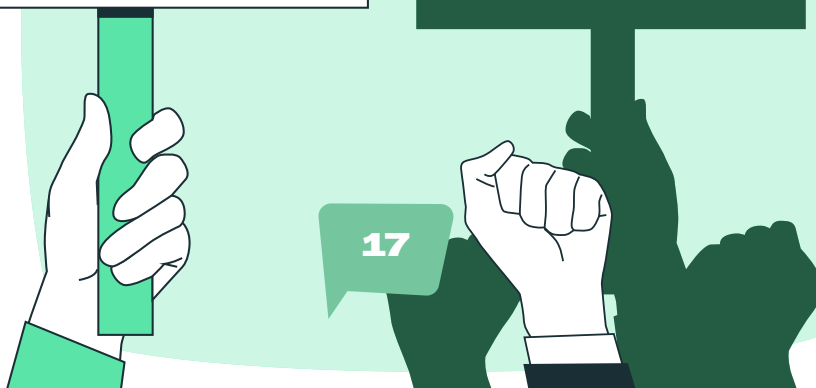


Lorsqu’on se trouve face à un usage problématique des écrans, se demander si ce comportement peut s’expliquer comme une réponse à des besoins classiques de l’adolescence, comme l’expression d’une souffrance, comme le résultat d’un choc culturel...

**S’adapter à la sensibilité des jeunes et partir de leurs préoccupations**

**“On organise un tournoi de PUBG ?!”**

**Importance de l’éducation aux médias et de l’EVRAS pour que les jeunes deviennent des utilisateur·ices averti·es et critiques.**



« **LES RÉSEAUX, C'EST PAS LA VIE RÉELLE** »

« **IL RESTE TOUT LE TEMPS DANS SA CHAMBRE, IL OUBLIE LA VIE RÉELLE POUR SON MONDE VIRTUEL** »

Nous vivons dans une société hyperconnectée où de plus en plus de pans de notre vie quotidienne passent par le numérique (l'actualité, les virements bancaires, les images et vidéos en tout genre...). Pourtant, les échanges sur les réseaux sociaux peuvent encore souvent être considérés comme « la vie virtuelle », une vie différente de « la vraie vie », déconnectée « des vrais échanges avec des vrais amis ». Il convient de nuancer cette représentation. En effet, une rupture amoureuse, par exemple, aura autant d'importance et d'impact qu'elle s'opère, ou non, via les médias sociaux. Dans les deux cas, elle sera tout aussi douloureuse et vraie. Il en va de même pour les déclarations d'amour ou d'amitié ; elles auront un impact significatif sur la personne qui les reçoit indépendamment du fait qu'elles passent par un média.

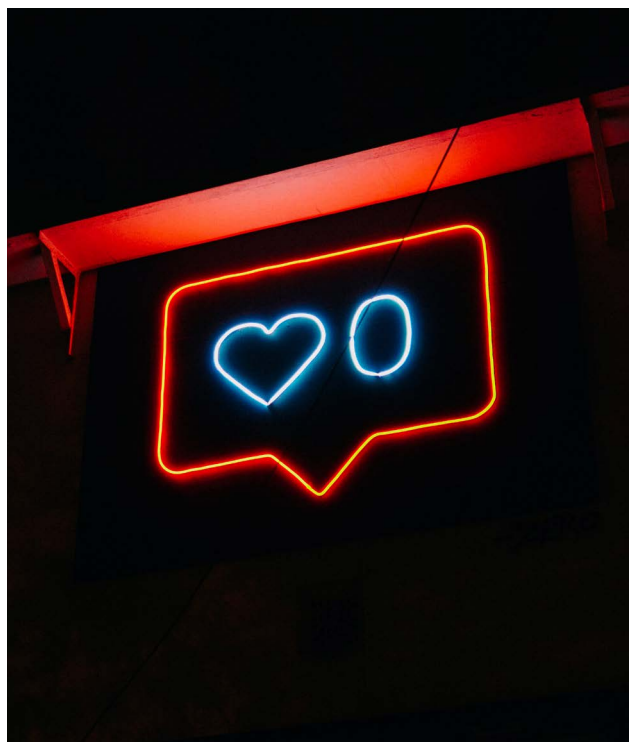
La communication sur les RSN est en réalité la continuité des contacts de la vie « en présentiel ». Les médias sociaux sont un moyen par lequel les jeunes entretiennent les contacts avec leurs pairs, leur famille... Une fois de plus, nous invitons à la prudence avec les mots et les expressions que nous utilisons afin de ne pas invalider le ressenti des ados et ainsi risquer de rompre le dialogue et la confiance, ou tout simplement voir notre message passer à la trappe. En effet, lorsque nous demandons au jeune « d'arrêter d'être sur son téléphone et de profiter de la vraie vie avec ses vrais amis », nous pouvons entretenir un sentiment d'incompréhension puisque pour lui ou elle, les relations, les contacts qui ont lieu via les réseaux sont la continuité des relations hors réseaux et ont tout autant d'importance et de réalité.

Les réseaux sociaux ont chacun leurs codes et leur langage, leur temporalité, tout comme chaque sphère de la vie quotidienne (la vie au centre, à l'école, dans les hobbies, au travail...). De la même manière, ils n'en sont pas moins réels et véritables. Aurions-nous le même discours et les mêmes réserves à propos du téléphone fixe ? Pourtant, lui aussi implique la mise en contact de personnes qui ne sont pas proches géographiquement.

Nous avons toutes et tous pu tester ces relations à distance durant la longue période COVID. Ces échanges via Zoom, Messenger, Teams... ont été de vrais moments de partage, d'échanges, de rendez-vous, même s'ils ont pu s'avérer insuffisants pour nombre d'entre nous.

Ces deux mondes (présentiel et distanciel), aussi singuliers soient-ils dans leur forme et leur structure, s'entremêlent, s'articulent, se connectent et se répondent.

Ainsi, les problèmes rencontrés par les jeunes sur les réseaux sociaux numériques peuvent être partiellement expliqués, pensés et résolus à l'aide des mêmes outils que ceux utilisés pour aborder les problèmes qui surviennent dans d'autres contextes. Une fois les fondements communs établis entre vie sur les réseaux et vie hors réseaux, nous pouvons examiner comment le numérique introduit des spécificités et modifie ces enjeux. En effet, dans certains cas, la communication dans les espaces numériques entraîne des transformations dont nous devons avoir conscience, notamment en termes de rapidité, d'amplification, de traçabilité et de persistance des contenus en ligne.





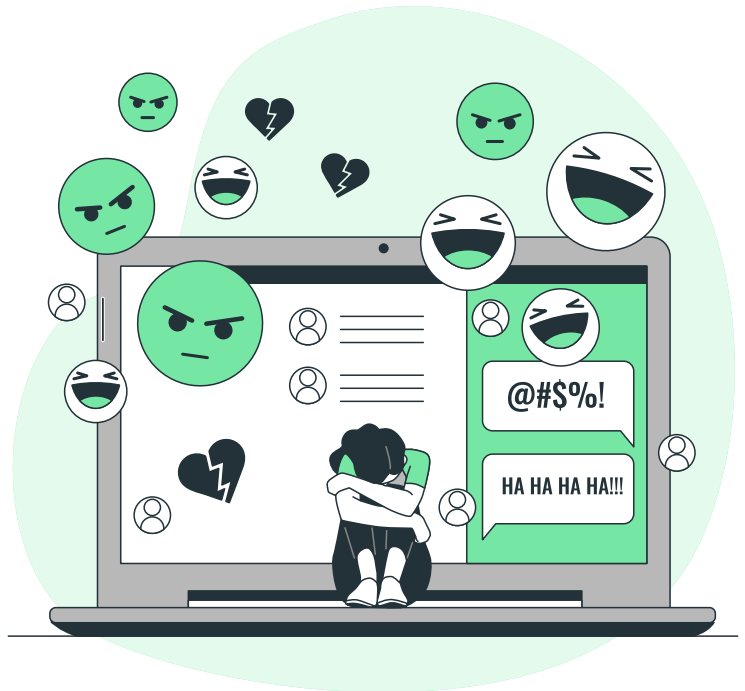
## LE (CYBER)HARCÈLEMENT

« UN JEUNE EST DÉJÀ VENU SE PLAINDRE QU'UNE PERSONNE QU'IL NE CONNAISSAIT PAS L'AVAIT CONTACTÉ SUR LES RÉSEAUX ET N'ARRÊTAIT PAS DE LUI ENVOYER DES MESSAGES VIA WHATSAPP »

### Définition

Avant de parler de cyberharcèlement, il convient de préciser ce qu'on entend par harcèlement. Bien que certains éléments de la définition de ce terme soient remis en question, celle-ci semble petit à petit faire l'objet d'un consensus (Humbecq & Lahaye, 2017; Galand, 2021; Olweus, 1993; Olweus & Limber, 2010). Tout d'abord, le harcèlement implique des comportements malveillants et/ou violents (physiquement, verbalement ou psychologiquement) et s'accompagne souvent d'une intention de nuire, même si les auteur·trices ne sont pas toujours conscients de la portée de leurs actes. Ensuite, il se distingue des autres formes d'agression par son caractère répétitif, prolongé dans le temps. Il ne s'agit pas d'un conflit ponctuel. Enfin, le harcèlement s'appuie sur un déséquilibre manifeste dans le rapport de force entre les protagonistes, de telle sorte que la victime ne voit pas comment mettre fin à la situation.

Bien que cela puisse exister, il est rare qu'une situation de harcèlement n'implique pas la présence de témoins. Il est nécessaire de le mentionner, car la réaction de ceux-ci – ou leur absence de réaction – revêt une importance cruciale. En effet, s'ils ou elles interviennent et dénoncent les agressions, cela diminue substantiellement la probabilité que celles-ci s'installent dans la durée. D'autre part, cela peut être déterminant dans le vécu et l'adaptation psychosociale des victimes. En effet, continuer à recevoir du soutien et entendre des voix discordantes peut s'avérer protecteur et diminuer les conséquences psychologiques négatives de la victimisation. Précisons que la notion de témoins est à entendre au sens large et inclut les adultes autour des jeunes, même si ceux-ci ne sont pas des témoins directs, mais ont simplement eu vent de la situation de harcèlement (elles et ils sont souvent perçus comme tel·les par les victimes).



Le cyberharcèlement, quant à lui, prend place sur internet, notamment sur les réseaux sociaux, les messageries instantanées ou les jeux en ligne. Il reprend les caractéristiques du harcèlement hors ligne et se distingue de toute une série d'autres cyberviolences (exclusion sociale, usurpation d'identité, outing et doxxing, roasting, revenge porn, slut shaming, flaming et raids numériques, trolls...) que peuvent également rencontrer les jeunes. Bien qu'il existe des exceptions, la grande majorité des situations de cyberharcèlement vécues par les adolescents implique des personnes qu'elles et ils rencontrent également en dehors d'internet (à l'école, dans leurs institutions...). Les spécialistes de la question s'accordent généralement sur le fait que ces phénomènes (harcèlement et cyberharcèlement) sont à voir comme deux faces d'une même pièce (Galand, 2021; Stassin & Lechenaut, 2021). En ce sens, il ne paraît pas opportun de vouloir s'attaquer à l'un sans que l'autre soit pris en considération.

### En quoi le cyberharcèlement est-il spécifique ?

- L'espace numérique comme prolongement du harcèlement (phénomène 24/7 qui existait déjà mais peut être exacerbé par le numérique) ;
- La diffusion du harcèlement : rapide, instantanée, virale ;
- La possibilité de pseudonymat qui peut renforcer le sentiment d'insécurité (même si la plupart des victimes adolescentes ont bien conscience de qui se cache derrière le pseudo) ;
- La fragilisation du processus de régulation empathique à cause de l'écran qui masque la souffrance de la victime (mais qui peut permettre aux victimes une plus grande prise de recul qu'hors ligne, se sentir plus en sécurité, masquer la passivité des témoins...)
- La gestion et le contrôle du harcèlement : la structure du web fait qu'un élément bloqué peut facilement réapparaître ailleurs ou sous une autre forme ;
- La multiplicité des lieux : chaque lieu ayant sa propre réglementation et son mode de gestion ;
- De potentiels impacts sur l'identité numérique (qui peut être détournée) ;

**Dans tous les cas, il est important de noter que le harcèlement en ligne est tout aussi réel et conséquent que le harcèlement hors ligne, et que l'effet peut potentiellement être multiplicatif lorsqu'il prend place à la fois en ligne et hors ligne.**

(Chayn Belgium, 2023; Galand, 2021; Minotte & Antoin, 2016; Minotte & Lê, 2017)



### Conséquences et signes pour les victimes

Les professionnel·les se questionnent souvent sur les signes distinctifs permettant d'identifier facilement les situations de harcèlement. Malheureusement, si celles-ci génèrent de la souffrance et ont des conséquences négatives sur les personnes qui en sont victimes, elles ne produisent pas pour autant des symptômes spécifiques qui permettraient de les distinguer facilement d'autres situations de mal-être que les adolescents peuvent rencontrer.

Les phénomènes suivants sont souvent observés à court et moyen terme du côté de la victime : stratégies d'évitement, repli sur soi ; sentiments négatifs (irritabilité, détresse, peur, tristesse, colère, sentiment de solitude...) ; problèmes comportementaux de type auto ou hétéroagressifs ; difficultés scolaires (faible motivation scolaire, décrochage scolaire, mal-être à l'école) ; troubles alimentaires ; problèmes psychosomatiques (maux de tête, maux de ventre, difficultés à l'endormissement, hyperactivité...) ; troubles dépressifs et/ou anxieux, mauvaise estime de soi, perte de confiance en soi, idéations suicidaires, passages à l'acte suicidaires...

Ces symptômes peuvent se maintenir à long terme si la situation de harcèlement est particulièrement longue et/ou intense. Cela dit, il n'est pas rare que les victimes fassent preuve de résilience une fois que le harcèlement s'est arrêté et qu'elles ont pu être reconnues dans leur statut de victime. Elles peuvent alors réaliser une relecture de leur histoire qui peut leur permettre de développer des qualités spécifiques (nouvelle façon de voir les choses, découverte d'un certain sens à la vie, implication dans des activités altruistes à la suite du harcèlement...).

### **Faire face aux situations de (cyber)harcèlement**

#### **Identifier les situations de (cyber)harcèlement**

Une partie des situations de harcèlement passe sous les radars, même lorsqu'un programme anti-harcèlement est implémenté dans une institution. Une des raisons de ce constat est qu'il n'est pas toujours facile pour les victimes de reconnaître qu'elles vivent du harcèlement et d'en parler avec leur entourage (Minotte & Antoin, 2016; Minotte & Lê, 2017; Fekkes & al., 2005; Galand, 2021; Tokunaga, 2010).

En effet, celles-ci peuvent être en proie à une série de questionnements internes : Est-ce normal ? Est-ce de ma faute ? Personne n'ayant l'air de réagir, dois-je réagir ?... Par ailleurs, la victime essaye généralement de mettre en place des stratégies pour faire face par elle-même. Parmi les possibles explications, on retrouve toutes sortes de craintes : la peur des représailles, la peur d'être jugé-e, la peur d'être sanctionné-e notamment en se faisant retirer ses outils de connexion, la peur que les personnes-ressources agissent dans la précipitation sans les concerter, la peur d'être jugé-e, la peur de ne pas être cru-e. Des craintes auxquelles s'ajoute souvent un sentiment de honte, dénominateur commun à beaucoup de situations de victimisation.

Cela étant dit, lorsque les victimes recherchent du soutien, c'est généralement dans le cercle des personnes fréquentées au quotidien, que ce soit au niveau informel (ami-es, famille quand il y en a, amoureux-se), ou plus formel (professionnel-les de l'institution ou autres). Il semblerait que la qualité du lien avec ces personnes l'emporte sur une potentielle expertise au moment de choisir un ou une confident-e, bien que le fait d'identifier des personnes-ressources spécialisées « anti-harcèlement » puisse être aidant dans certains cas.

#### **Prévention contre le (cyber)harcèlement**

Harcèlement et cyberharcèlement étant très souvent liés, il semble inopportun de faire de la prévention contre les situations de cyberharcèlement sans y intégrer de la prévention contre les situations de harcèlement hors ligne. De plus, des compétences ou ressources développées pour prévenir le premier phénomène peuvent généralement servir à prévenir le second. Aussi, nous prenons le parti de ne pas faire la distinction entre les deux dans ce chapitre.

De nombreux programmes de prévention contre le harcèlement ont pu être déployés ces dernières années (Galand, 2021; Minotte & Antoin, 2016; Minotte & Lê, 2017). Malheureusement, les évaluations rigoureuses et scientifiques de ceux-ci sont trop peu nombreuses à ce jour de telle sorte qu'il nous est impossible d'en recommander un spécifiquement. Cependant, quelques éléments permettant d'envisager une prévention plus efficace peuvent prudemment être avancés :

- Cibler explicitement le harcèlement, en facilitant son identification ;
- Travailler sur la place des témoins et le rôle du groupe ;
- Développer une série de compétences socioémotionnelles (l'empathie, les normes prosociales, les activités collectives qui modifient la dynamique de groupe...);
- Formaliser des stratégies d'intervention lorsque des situations sont identifiées. Aucun programme de prévention n'est efficace à 100%. Il est donc important de réfléchir en amont à la façon d'agir lorsque des situations de harcèlement surviennent.

Ajoutons à cette liste le fait que les projets institutionnels qui présentent une durée et/ou une intensité conséquente(s) et qui renforcent ainsi l'engagement des adultes (par exemple au travers d'une politique claire envers le refus du harcèlement, qui ne soit pas que théorique, mais se vive également dans le quotidien des jeunes, etc.), et ceux qui impliquent autant que possible l'entourage des jeunes semblent se démarquer. Nous réalisons, bien entendu, combien ce dernier point est particulièrement complexe, voire tout simplement inatteignable, lorsqu'il s'agit des MEA/MENA.

Par ailleurs, quelques éléments permettent de (se) faciliter le travail, tels qu'un cadre clair (qui fait quoi, de quelle manière, à quel moment, pour quelle(s) raison(s), etc.) et des règles qui le sont aussi, des outils clairs et facilement identifiables par toute la structure, des techniques de formation et d'animation variées qui s'adaptent aux divers besoins, ainsi qu'un accompagnement des équipes éducatives (afin de mobiliser les troupes, d'intégrer ce qui se fait déjà, de trouver un équilibre entre la fidélité au projet vs l'adaptation aux besoins spécifiques...).

Ajoutons également que les lieux de vie en collectivité peuvent participer à cette prévention en développant certaines dimensions comme :

- Une approche cohérente et égalitaire, qui propose des règles claires, justes, que les jeunes ont pu s'approprier (débat, chartes liées à des activités spécifiques, etc.), associées lorsque

isées par le centre, développer des parrainages, la mise en projets collectifs des jeunes...);

- L'aménagement de lieux et de temps d'échanges au sujet des difficultés relationnelles et des problèmes de harcèlement, associé à une information claire concernant les ressources et les procédures existantes portée à la connaissance de toutes et tous.

De nombreux outils ont été développés pour viser un ou plusieurs de ces aspects, qu'il s'agisse de guides de formation, de vidéos de sensibilisation, d'espaces de parole régulés, d'utilisation de marionnettes, de conseils de participation... Plus spécifiquement et parmi de nombreux autres, nous pouvons citer le guide « Prévenir le Harcèlement - Guide de Formation »<sup>2</sup>, le projet « Souffrance et différence, ce n'est pas parce que ça rime que c'est synonyme! » de l'ISMA<sup>3</sup>, l'outil pédagogique « No hate » de Loupi-



c'est nécessaire à des sanctions clairement énoncées qui ne soient pas humiliantes ;

- L'affirmation explicite d'une préoccupation authentique pour le bien-être de chacun ;
- La valorisation de dynamiques collaboratives et participatives (par exemple, décliner la solidarité de façon transversale dans les activités organ-

ote fait d'un court-métrage, de capsules d'interview, et d'un livret<sup>4</sup>, l'outil pédagogique « Faux-to langage » d'Infor Femmes Liège<sup>5</sup>, l'outil pédagogique « Harcèlement : Une réalité immersive » de la FCPPF<sup>6</sup>, le jeu « le Village » de Sophia<sup>7</sup>, les ateliers ou formations à la gestion des conflits et aux compétences psychosociales de l'Université de Paix<sup>8</sup>, les espaces

<sup>2</sup> <https://www.fabert.com/editions-fabert/prevenir-le-harcèlement-guide-de-formation.3202.produit.html>

<sup>3</sup> <https://www.csem.be/node/14652>

<sup>4</sup> <https://loupioteasbl.wordpress.com/no-hate/>

<sup>5</sup> <https://www.inforfemmesliege.be/faux-to-langage>

<sup>6</sup> <https://fcppf.be/produit/harcèlement-une-réalité-immersive/>

<sup>7</sup> <https://www.sofelia.be/decouvrez-le-village-le-nouvel-outil-de-prevention-du-harcèlement-du-service-sophia>

<sup>8</sup> <https://www.universitedepaix.org/nos-prochaines-formations/>



de parole régulés de l'UMons<sup>9</sup>, le jeu des 3 figures<sup>10</sup>... Les compétences développées par ces outils sont pleinement compatibles avec celles visées par l'éducation aux médias (voir Chapitres 1 et 3). Le CSEM propose d'ailleurs plusieurs ressources concernant la thématique du (cyber)harcèlement<sup>11</sup>. Notons enfin que ces différents outils peuvent faire partie ou s'être inspirés de programmes de prévention plus globaux, tels que les méthodes KiVa<sup>12</sup>, ViSC<sup>13</sup>, TIPIP<sup>14</sup>... Pour les plus intéressé·es, Senden & Galand (2018) ont réalisé une revue de littérature en français de ces différents programmes.

### Accompagner les situations de harcèlement

Il semble très important, si ce n'est primordial, d'intervenir lorsqu'une situation de harcèlement prend place (Galand, 2021; Minotte & Antoin, 2016; Minotte & Lê, 2017). En effet, nous l'écrivions, l'absence de réaction tend à aggraver le problème et peut être une source de souffrance supplémentaire pour les victimes. À l'inverse, désapprouver publiquement cette situation peut réduire ou mettre fin au harcèlement.

Nous insisterons également sur l'importance de croiser les informations entre adultes concernant ce qui a pu être observé dans les interactions entre adolescents. En effet, les situations de harcèlement sont parfois difficiles à diagnostiquer et ne se résument pas à un fait isolé, mais à une somme d'évènements. C'est pourquoi le travail en équipe revêt toute son importance, notamment pour identifier les problèmes.

Nous l'écrivions, le soutien aux victimes est primordial pour limiter les conséquences psychosociales des situations de harcèlement. Cela passe généralement par un premier temps basé sur l'écoute et la mise en sens durant lequel les victimes seront sensibles à l'attention que nous allons porter à utiliser les mots justes. Le fait que nous puissions reconnaître le harcèlement en le nommant est souvent une étape importante du processus de recon-



struction. Par ailleurs, il est recommandé de ne pas agir dans la précipitation et de veiller à se concerter avec la victime (sans que ça n'empêche d'être en désaccord). Il faut trouver un équilibre délicat qui ne la laisse ni dans un rôle trop passif, ni dans un rôle où elle aurait à porter seule la responsabilité de la dénonciation des faits. Cela peut également passer par une aide technique (par exemple, des conseils sur ce qu'il convient de faire par rapport à une image personnelle qui circule sur Internet, etc.) et juridique.

Comme pour la prévention, une série d'approches existe pour faire face à ou accompagner les situations de harcèlement (Senden & Galand, 2021; Galand, 2021; Rigby, 2014). Nous pouvons en mentionner quelques-unes.

- **La punition des auteurs.** Il peut s'agir de réprimandes verbales, de retrait de privilèges, d'exclusion temporaire ou définitive, d'une confrontation avec les adultes de référence... Il semble que l'exclusion soit moins efficace que le retrait

<sup>9</sup> <https://www.sciencesdelafamille.be/pr%C3%A9vention-et-prise-en-charge-du-harc%C3%A8lement-du-cyber-harc%C3%A8lement-et-des-discriminations-en-milieu-scolaire/2-les-espaces-de-parole-r%C3%A9gul%C3%A9s/>

<sup>10</sup> <https://3figures.org/guide-du-jeu/>

<sup>11</sup> <https://www.csem.be/search?keyword=harc%C3%A8lement>

<sup>12</sup> <https://belgique.kivaprogram.net/>

<sup>13</sup> <http://www.viscprogram.eu/>

<sup>14</sup> [https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal%3A208848/datastream/PDF\\_04/view](https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal%3A208848/datastream/PDF_04/view)



des privilèges ou la rencontre avec les personnes responsables du ou de la jeune (lorsque c'est possible). Cette approche peut être utile pour éviter la récurrence, envoyer un signal clair aux témoins et favoriser une forme de reconnaissance du préjudice subi par les victimes, mais peut probablement s'avérer insuffisante et nécessite de prouver le harcèlement et la responsabilité du ou des protagonistes.

- **Les pratiques réparatrices.** Il s'agit d'une entrevue entre jeunes concerné·es, organisée par un professionnel, avec ou sans les témoins, durant laquelle le/la/les auteur·trices doit s'excuser et proposer des actions pour réparer le tort causé. Cette approche manque de données probantes concernant son efficacité. Il n'est pas anodin de confronter les victimes aux auteur·trices et nous devons faire montre de prudence. Ce type de démarche doit s'accompagner d'un certain nombre de conditions : la victime doit être d'accord, tout le monde doit s'accorder sur les faits sans les remettre en question, et le/la/les auteur·trices doi(ven)t exprimer des regrets sincères ainsi qu'un réel désir de réparation.
- **Le renforcement de la victime.** Il s'agit de la renforcer en développant autour d'elle du soutien social ou de renforcer ses « capacités » (assertivité, confiance en soi, intelligence émotionnelle, compétences physiques ou verbales, jeux de rôles...), comme peut tenter de le faire le jeu de cartes Takattak Trash<sup>15</sup>. Ici aussi, les données probantes manquent. Il est toujours intéres-



sant de développer les ressources d'une personne. Cependant, il ne faudrait pas, dans la foulée, laisser penser que c'est un manque dans le chef de la victime qui est la cause de la victimisation et nier ainsi l'importance du contexte et la faute des vrais coupables. Même des personnes très fortes et pleines des ressources peuvent subir du harcèlement... Pour autant, le renforcement du soutien social apporté à la victime est une piste très intéressante, car elle est efficace et tient compte des réserves que nous venons d'évoquer.

- **La médiation.** Il s'agit d'une négociation entre victime et auteur·trice afin de trouver une solution commune en présence d'une tierce personne. C'est une approche à éviter lorsqu'il s'agit de harcèlement. En effet, elle peut être éthiquement questionnable, car elle nie l'asymétrie de la relation et pourrait laisser entendre que les torts sont partagés. Cela peut avoir pour conséquence de créer une souffrance supplémentaire, voire de reproduire sous une autre forme le problème auquel nous désirons mettre fin.
- **Les méthodes non-confrontantes.** Il s'agit de groupes de soutien ou de la méthode des préoccupations partagées (telle que la méthode Pikas<sup>16</sup>), au cours desquels on demande aux participants de mettre en œuvre des solutions lorsque des situations de harcèlement sont identifiées. Cette solution n'est pas recommandée lorsque le harcèlement est trop sévère et concerne des faits relativement graves ou se passe sans témoin. Elle nécessite également que les jeunes soient prêts à intervenir dans pareilles situations (ce qui n'est pas donné à tou·tes). Par ailleurs, l'adulte en charge de ces groupes doit avoir de très bonnes compétences relationnelles. Cela étant, ces méthodes peuvent s'avérer intéressantes lorsqu'elles sont bien implémentées. Rappelons que les situations qui nous préoccupent prennent place dans des dynamiques relationnelles qui mettent en jeu, notamment, la définition des statuts des un·es et des autres. Une approche faisant appel au groupe, dans un cadre bienveillant, peut permettre de penser d'autres façons de gérer ces statuts sans que cela ne doive passer par du harcèlement.

<sup>15</sup> <https://www.si-trouille.com/shop/takattak-trash-8#attr=>

<sup>16</sup> <https://www.preoccupationpartagee.org/> | <https://cpe.ac-dijon.fr/spip.php?article752>

L'efficacité de ces différentes méthodes est fonction des contextes et des situations ; aucune ne doit être privilégiée a priori. L'idéal serait de pouvoir déployer une approche "sur mesure" pour chaque situation, après concertation avec la victime.

Enfin, les conséquences psychologiques du harcèlement peuvent nécessiter une prise en charge spécifique, par exemple au travers de groupes de soutien (self-help), voire de thérapies de groupes, éventuellement en parallèle d'un soutien individuel. Dans tous les cas, il s'agit de permettre à la victime de se réapproprier son histoire et de se reconstruire, entre autres grâce à la contenance d'un groupe de pairs - et/ou d'un·e psychothérapeute - empathique et bienveillant.e.

### Une vision institutionnelle anti-harcèlement

La lutte contre le harcèlement aura d'autant plus de chance d'être efficace qu'elle intégrera la prise en compte du contexte dans sa globalité, ce qui inclut des lieux de vie réfléchis à l'aune de cet enjeu. De ce fait, nous pensons que l'idéal serait de décliner ce questionnement au niveau institutionnel et de manière plus générale, à l'ensemble du réseau d'accueil belge, évitant à quelques travailleur·euses isolé.es de porter cette préoccupation, avec des possibilités d'action et une efficacité très limitées. En effet, il est crucial pour les professionnel·les de ne pas rester seul·es face à ces problématiques au sujet desquelles des groupes (relais) spécialisés se sont constitués. La collaboration au sein des équipes, mais aussi avec les collaborateur·ices qui travaillent dans d'autres centres nous semble primordiale. L'entraide, l'intelligence collective et l'appel à l'expertise et aux expériences des collègues dans et hors du centre sont une source inépuisable de sens, d'inspiration et de motivation.

### N'hésitez pas à faire appel aux ressources suivantes :

- **Université de Paix à Namur**  
<https://www.universitedepaix.org/>
- **C.R.I.H** (Centre de référence et d'intervention harcèlement) dans l'Est du Hainaut  
<https://www.facebook.com/crih.hainaut/>
- **Chayn Belgium**  
<https://chayn.be/fr/>
- **Child Focus**  
<https://childfocus.be/Portals/0/Dossier%20p%C3%A9dagogique%20Cyberharc%C3%A8lement/Doss>
- **La petite boutique des outils d'infor Jeunes**  
<https://www.jeminforme.be/la-petite-boutique-des-outils/>
- **Enseignement.be**  
<http://enseignement.be/index.php?page=23673&act=search&mots=harcèlement>  
<https://www.preoccupationpartagee.org/>



## LE RAPPORT AUX CONTENUS VIOLENTS CONSOMMÉS/PARTAGÉS PAR LES JEUNES

« **LES JEUNES VIENNENT PARFOIS NOUS MONTRER DES VIDÉOS DE DÉCAPITATION OU DES IMAGES DE GUERRES, ÇA N'A PAS DE SENS DE REGARDER CE GENRE DE CONTENU VIOLENT, ILS VONT FINIR PAR DEVENIR VIOLENTS EUX-MÊMES !** »

« **CERTAINS JEUNES VIENNENT NOUS MONTRER DES VIDÉOS D'AUTOMUTILATION** »

Lors des rencontres avec les professionnel·les des centres d'accueil, le rapport des jeunes aux contenus violents et la crainte que cela leur nuise ont souvent été abordés. Le numérique permet en effet une grande accessibilité aux contenus violents, qu'il n'est pas simple (ou même possible) de limiter. La curiosité de certains jeunes vis-à-vis de la violence peut faire l'objet de différentes hypothèses.

Tout d'abord, nous avons déjà insisté sur le fait que l'intensité de l'utilisation des réseaux sociaux par les jeunes peut s'expliquer par le contexte de l'adolescence. C'est également le cas concernant le rapport à la violence : il peut s'agir de tester ses limites, braver l'interdit, choquer les autres... Par exemple, Denson et ses collègues (2022) constatent concernant les jeux vidéo violents, dans une revue de la littérature scientifique, que ceux-ci permettent de participer aux sentiments d'autonomie, de compétence, d'appartenance sociale ... et à l'expression et la régulation des émotions négatives.



Ensuite, concernant des jeunes avec un parcours migratoire, nous pouvons faire l'hypothèse que la consultation ou le partage de contenus violents peuvent également, dans certains cas, permettre de garder un lien avec le pays d'origine lui-même en proie à de la violence. Cela participe à une forme de loyauté vis-à-vis de ses racines et des proches restés au pays. Cela peut, de plus, être une nécessité pour la procédure de demande d'asile (elle-même n'étant pas dénuée de violence), certaines preuves devant être apportées aux autorités belges afin de justifier la nécessité de bénéficier d'une protection internationale.

Enfin, pour certain·es adolescent·es, il peut s'agir d'un choc à surmonter. Le parcours migratoire est fait de violences multiples, que ce soit dans le pays d'origine, durant le trajet ou une fois dans le pays d'accueil. Ainsi, le rapport à la violence de certain·es jeunes peut également être vu comme une tentative de reprise de contrôle et de reconstruction face à ces expériences choquantes. Cette tentative peut être fructueuse, tout comme elle peut être problématique et devenir le symptôme d'une forme d'enlèvement qui s'apparentera alors à un traumatisme non-surmonté. Si l'éducation aux médias peut offrir des clés pour aider les équipes à accompagner les jeunes dans leur rapport à la violence (notamment, par exemple, en travaillant les compétences d'identification et d'expression de ses émotions, en développant d'autres moyens d'atteindre les besoins d'autonomie, de sécurité...), elle ne saurait répondre à la question, « dois-je m'inquiéter pour ce ou cette jeune en particulier ? ». Si, en tant que professionnel·le, vous nourrissez des inquiétudes pour un·e jeune concernant son rapport à la violence et aux traumatismes qui peuvent y être associés, nous vous invitons à faire confiance à votre intuition, si possible sans porter ce poids seul·e. Vous pouvez notamment sonder les avis et ressentis des collègues à ce sujet, ou prendre contact avec des professionnel·les dont la question du vécu traumatique est la spécialité.

### **Quelques adresses utiles pour des relais sur les thématiques du trauma :**

- **Bxl (Brugmann)** : <https://www.chu-brugmann.be/fr/med/psy/trauma.asp>
- **Bxl (Erasmus)** : <https://www.erasme.ulb.ac.be/fr/services-de-soins/services-multidisciplinaires/trauma-center>
- **Bxl : St Luc** : <https://www.saintluc.be/fr/centre-de-referance-pour-le-traumatisme-psychique-presentation>
- **Bxl** : <http://traumapreti.be/>
- **Bxl** : <https://www.centremontoyer.be/>
- **Charleroi** : <https://www.telesambre.be/lhopital-marie-curie-1er-trauma-center-en-hainaut>
- **Espace Sémaphore** : <https://www.exil.be/fr/>
- **Gembloux : El paso** : <https://www.gembloux.be/loisirs/vie-associative/directory-association/Social/centre-el-paso>
- **Liège (Citadelle)** : <https://www.citadelle.be//Citadoc/Publications/Articles-medicaux/Le-trauma-center-du-CHR-Liege.aspx>
- **Thérapeutes** : [https://www.instituutpsychotrauma.com/\\_files/ugd/fb3c87\\_be1f66b5c9f840c-59c8ba74137018403.pdf](https://www.instituutpsychotrauma.com/_files/ugd/fb3c87_be1f66b5c9f840c-59c8ba74137018403.pdf)

Pour terminer, insistons également sur l'importance pour vous, professionnel·le, de connaître et de placer vos limites. Nous avons toutes et tous un rapport personnel et singulier à la violence et aux contenus médiatiques s'y rapportant, allant d'un certain attrait pour celle-ci à un refus catégorique d'y être confronté, ce qui est tout à fait normal. Votre envie d'accompagner les jeunes dans leur demande d'asile, y compris dans la construction de leur dossier, ne devrait idéalement pas se faire au détriment de votre santé mentale. Ici aussi, le soutien de l'équipe, voire le relais vers des collègues plus à l'aise avec cette question, en toute transparence avec le ou les jeune(s), peut s'avérer essentiel.

## **NE CONFONDONS PAS LA CAUSE ET LE SYMPTÔME**

**« PARFOIS CE JEUNE PASSE TOUT SON TEMPS SUR SON TÉLÉPHONE, DU COUP IL NE DORT PAS LA NUIT ET NE VA PAS À L'ÉCOLE LE LENDEMAIN »**

L'usage intensif des écrans est souvent accusé d'être la cause des difficultés rencontrées par les jeunes comme le décrochage scolaire, le manque de sommeil ou l'isolement, par exemple, alors qu'il pourrait tout aussi bien être le signe d'un problème sous-jacent. La lecture de la littérature scientifique sur le sujet nous apprend que l'utilisation excessive des écrans est généralement motivée par le désir de se distraire d'une souffrance ou de compenser un besoin non satisfait. Il est souvent plus facile pour l'entourage de voir dans l'usage des écrans la cause du problème, car cela permet d'éviter des questions douloureuses ou embarrassantes. Cependant, il est important de ne pas oublier que la plupart du temps, nous sommes en présence de phénomènes circulaires et complexes. Si les écrans sont une partie du problème, ils en sont rarement la clé.



Lorsqu'on se trouve face à un usage problématique des écrans, considérer la situation de façon systémique et se demander de quelle autre problématique cet usage pourrait être la manifestation.

**Exemple 1 : un jeune du centre préfère rester dans sa chambre plutôt que de participer aux activités proposées. Bien que ces activités soient chouettes et divertissantes, elles ne semblent pas le motiver suffisamment pour détacher son attention de son téléphone.**

Le fait de rester constamment dans sa chambre, isolé des autres jeunes est-il la cause des problèmes du jeune ou la conséquence d'une problématique plus large ou plus profonde ? L'expérience clinique nous montre que les situations dans lesquelles des adolescent·es restent connecté·es des journées entières sur les médias sociaux ou les jeux vidéo sont généralement liées à une souffrance sous-jacente, moins dicible, mais plus fondamentale. Par exemple, le jeune peut vivre un conflit de loyauté entre le pays d'origine et le pays d'accueil (Daure, 2010). Le métissage culturel est parfois difficile à accomplir et « pour certains enfants cette double inscription relève de l'impossible, à tel point qu'ils peuvent ressentir la nécessité d'avoir à faire un choix [vécu] comme un choix nécessaire, mais impossible, entre

deux mondes. » (Martin, 2016). Dans le contexte des centres d'accueil où les jeunes ont été forcés à une migration souvent marquée par des traumatismes, ce comportement peut être le reflet d'un rejet, parfois inconscient, de la culture du pays d'accueil.

Ainsi, le choix de rester dans sa chambre peut s'appréhender comme le seul moyen de rester connecté avec son pays d'origine, sa famille et ses ami·es, en consultant régulièrement les infos et les événements qui les concernent. Dans le contexte des mineur·es qui ont non seulement dû quitter leur pays d'origine mais aussi les membres de leur famille, s'amuser avec d'autres jeunes alors que leurs proches sont en train de souffrir peut s'avérer difficile, voire être perçu comme une trahison.



### **Exemple 2 : Un jeune s'automutile et partage ensuite des photos de ses scarifications via les réseaux sociaux.**

À ce sujet, il est nécessaire de distinguer les difficultés qui peuvent être engendrées par le partage de ce type de contenu de la souffrance dans laquelle s'enracine le désir de scarification du jeune. Il est légitime que l'on s'inquiète de la diffusion de ces images, mais cela ne doit pas nous faire perdre de vue la souffrance psychologique qui explique ce phénomène et qui n'est pas réductible aux échanges sur les réseaux sociaux numériques. Les automutilations des adolescent·es pour exprimer leur mal-être existaient bien avant les médias sociaux. Elles peuvent constituer un moyen de soulager une détresse psychologique insupportable, permettant au jeune d'avoir le contrôle sur sa propre douleur (la souffrance émotionnelle étant souvent plus difficile à gérer que la douleur physique). De plus, le partage de ces images peut représenter une modalité d'expression de la souffrance psychique. Des images sont parfois plus éloquentes que des mots pour exprimer de fortes émotions négatives (Barbas, 2006). Dans ce cas de figure, séparer le jeune de son Smartphone n'aidera pas à résoudre ses difficultés.

Par ailleurs, en tant qu'expériences émotionnellement riches, les « nouveaux médias » peuvent être utilisés pour accompagner les jeunes dans le développement de compétences psychoaffectives, pour peu que ce processus soit réalisé dans un environnement sécurisant, assuré tant par les règles d'utilisation du média que par le contexte du centre et la bienveillance des encadrant·es.

**Pour clôturer ce chapitre, précisons que les craintes et les représentations relevées lors de nos échanges avec les participant·es ne sortent pas de nulle part. Elles témoignent en grande majorité de votre envie de bien faire et de protéger les jeunes que vous suivez quotidiennement dans ce parcours chaotique qu'est la demande d'asile en Belgique.**

**Comme l'a très justement énoncé un participant lors d'une de nos journées de formation : « de toute façon, tout ce qui est inconnu nous fait peur. On a peur de l'autre, qu'on ne connaît pas et pour les réseaux c'est pareil, c'est nouveau, on ne les maîtrise pas donc c'est un danger ».**

Rappelons à ce sujet que l'histoire est un éternel recommencement. Si nous nous inquiétons actuellement de l'utilisation que font les jeunes des médias numériques, il en fut de même pour beaucoup d'autres innovations culturelles et technologiques. Beaucoup de romans, qui sont actuellement considérés comme des classiques, ont été accusés à l'époque de leur sortie de pervertir l'imaginaire de leurs lecteurs et lectrices.

Ce fut notamment le cas au 19<sup>e</sup> siècle du roman "Madame Bovary" de Gustave Flaubert. Si nous nous inquiétons actuellement du fait que les adolescent·es ne lisent pas suffisamment de littérature, les adultes avaient des préoccupations exactement opposées lors des siècles passés. Il serait malheureux que la panique morale qui entoure la question des écrans devienne limitante et nous empêche de voir les difficultés rencontrées par les jeunes en se focussant uniquement sur leur utilisation des réseaux sociaux numériques.

# L'ÉDUCATION AUX MÉDIAS ENTRE ADOLES- CENCE ET EXIL

## INTRODUCTION

Nous l'avons vu (voir Chapitre 1), l'éducation aux médias (EAM) recouvre le développement de connaissances, compétences et pratiques médiatiques. Pour y parvenir, il paraît stratégique de questionner ses propres représentations et craintes concernant l'utilisation des médias par les publics que l'on vise (voir Chapitre 2).

Dans cette optique, il semble opportun de replacer la vision des jeunes MENA/MEA que l'on peut avoir en tenant compte des contextes et enjeux qui sont les leurs. Nous proposons donc d'apporter quelques éléments de réflexion qui concernent l'adolescence dans un contexte interculturel, et l'usage des médias sociaux qui y est associé.

## CARACTÉRISATION DE L'ADOLESCENCE EN EXIL

La façon et l'intensité avec laquelle les adolescent-es utilisent les réseaux sociaux numériques (RSN) sont, en effet, fortement teintées par divers enjeux de cette période particulière. Cependant, ce que nous entendons par « adolescence » ne va pas de soi, cette notion étant un construit socioculturel.

**« La notion d'adolescence elle-même est toute relative, elle prend des formes temporelles et sociales différentes, d'une culture à une autre, d'un monde social à l'autre. La jeunesse, un terme plus sociologique, désigne la période d'indétermination sociale qui sépare la sortie de l'enfance et l'entrée dans le salariat. » (Jamouille & Mazzocchetti, 2011, p.10)**

Si cette notion d'adolescence peut être relativement floue, quelques éléments caractéristiques semblent faire consensus concernant cette période de transition de l'enfance à l'âge adulte.

### Recherche identitaire et interdépendance

Tout d'abord, l'adolescence est une période de recherche identitaire, d'autant plus pour les jeunes en situation d'exil qui expérimentent une double « étrangeté » (Jamouille & Mazzocchetti, 2011, p.9). D'une part, en lien avec l'apparition progressive de la puberté, les adolescent-es vivent des transformations de leur corps qui vont de pair avec des questionnements quant à leur identité tant sexuelle que subjective (voir aussi section « Intimité » ci-dessous). D'autre part, une seconde « étrangeté » est liée à leur situation d'exil, qui entraîne un déracinement de leurs repères familiaux et culturels.



**« Les jeunes [en exil] ne disposent plus du bon dictionnaire interne pour décoder le monde extérieur et ses codes. Un travail de reliaison est nécessaire. Il s'agit là, pour le jeune, de se créer de nouveaux repères, de nouvelles identifications et de les mettre en lien avec son cadre culturel interne, de créer une identité métissée. » (Hamoir & Scheen, 2023, p.189)**

Parallèlement à ce sentiment d'étrangeté, les adolescent-es en situation d'exil, après avoir potentiellement vécu des situations de violence au pays et pendant leur parcours migratoire, continuent de vivre des violences sociales une fois arrivés-és ici. L'attente institutionnelle (CGRA, Office des étrangers...), souvent longue et remuante, met les jeunes dans une pause identitaire forcée qui impacte le processus adolescentaire.





**Dans ce contexte, les médias sociaux peuvent être un moyen pour elles et eux de se raconter, de produire et de tester des discours à leur sujet (photo, vidéo, musique, texte, ou tout cela à la fois) et de chercher la validation sociale de leurs pairs.**

Les jeunes puisent dans ces réactions (positives, mitigées, négatives) pour tester différents aspects de leur identité, dans cet état d'interdépendance continue. Dans le contexte des jeunes en exil, les réseaux sociaux numériques sont parfois le seul endroit qui dure à travers le temps et permette à l'ado d'y construire et prendre à son compte le fil rouge de son histoire.

### **Autonomisation et individuation**

L'adolescence est également un moment où les jeunes développent un besoin d'autonomie et d'individuation particulièrement fort, qui va engendrer une distanciation vis-à-vis des figures éducatives (Metton, 2014). Les adolescent·es cherchent des espaces de liberté qui permettent de se découvrir et de développer sa personnalité, de trouver sa voix. Dans le contexte particulier des centres d'accueil, les jeunes exploitent et cherchent des espaces qui favorisent leur prise d'autonomie, notamment par rapport aux adultes qui les accompagnent.

Les réseaux sociaux numériques offrent cet espace entre pairs éloignés du regard des accompagnateur·ices. Cette mise à distance des adultes de référence fait de la construction identitaire un processus relationnel dynamique dans lequel l'amitié revêt une importance cruciale. Tout comme le fait de « trainer ensemble » à l'extérieur, le téléphone fixe, les SMS ou MSN, les réseaux sociaux permettent aux ados de maintenir et témoigner du lien qui les unit.

« Les adolescents se tournent vers n'importe quel environnement qui leur permet de rester connectés avec leurs amis, et en deviennent obsédés. La plupart des ados ne sont pas dépendants des médias sociaux ; s'ils doivent l'être de quelque chose, ils sont accros les uns aux autres. » (Danah Boyd, 2016)

### **Intimité**

L'adolescence est également une période durant laquelle les jeunes découvrent les changements de leur corps et font l'expérience de l'éveil du désir. Ce processus coïncide avec le développement du besoin d'intimité nécessaire à la pleine exploration de toutes ces facettes et nouveaux questionnements. Cependant, le contexte de vie des centres d'accueil, dans lequel ils et elles sont amenés à partager des chambres à 2, 3, 4, voire plus, ne permet pas de répondre facilement à ces enjeux.

Une fois encore, l'utilisation des réseaux sociaux numériques peut être un moyen de combler le manque d'intimité de ces chambres partagées, afin d'y déployer un espace de découverte à l'abri du regard des autres. Dans ce contexte, l'éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle (EVRAS) a toute son importance. Elle est, par ailleurs, tout à fait complémentaire à l'éducation aux médias, car c'est aussi par le biais d'Internet et des médias sociaux que les jeunes cherchent et trouvent des ressources pour répondre à leurs questionnements, leur curiosité, leur éventuel besoin de soutien et de rencontre de l'autre, etc.

### **Divertissement, découverte**

Le besoin de se divertir et de découvrir le monde est particulièrement important à l'adolescence. C'est un âge où il est normal de « traîner » et de « perdre son temps », pour reprendre des termes péjoratifs parfois employés par les adultes. C'est une période de la vie durant laquelle les responsabilités sont moindres, et le temps libre – capital dans le développement – est plus important qu'à l'âge adulte.

En cela, les réseaux sociaux ouvrent des perspectives infinies pour occuper ce temps, se divertir, s'informer, développer des passions et se cultiver.





### **Expérimentation, essais et erreurs**

Par ailleurs, l'adolescence représente une période d'expérimentation durant laquelle les jeunes mettent à l'épreuve non seulement leurs propres limites, mais aussi celles des personnes qui les entourent. Ils et elles peuvent remettre en question l'autorité établie, que ce soit celle des enseignant-es, des parents ou d'autres figures d'autorité (en ce compris les professionnel-les des centres d'accueil). Ils et elles testent les normes sociales et ce qui est accepté, attendu, ou inacceptable par la société. Cela passe par des essais et donc des erreurs, qui ont parfois des conséquences plus ou moins importantes sur le moyen ou long terme (des « casseroles »).

Ainsi, malgré l'énergie (bien nécessaire !) déployée par les adultes dans l'éducation et la prévention, les adolescents continueront à prendre des risques, car c'est consubstantiel à cette période de la vie. Une fois de plus, les réseaux sociaux viennent pleinement répondre à ce besoin en offrant une fenêtre sur les autres ados et leurs expérimentations. Ils permettent également de réaliser ses propres essais et de les soumettre à la validation et la critique de ses pairs, passage obligé de la construction de soi (voir aussi section « Recherche identitaire et interdépendance » ci-dessus).

### **Maintien du lien**

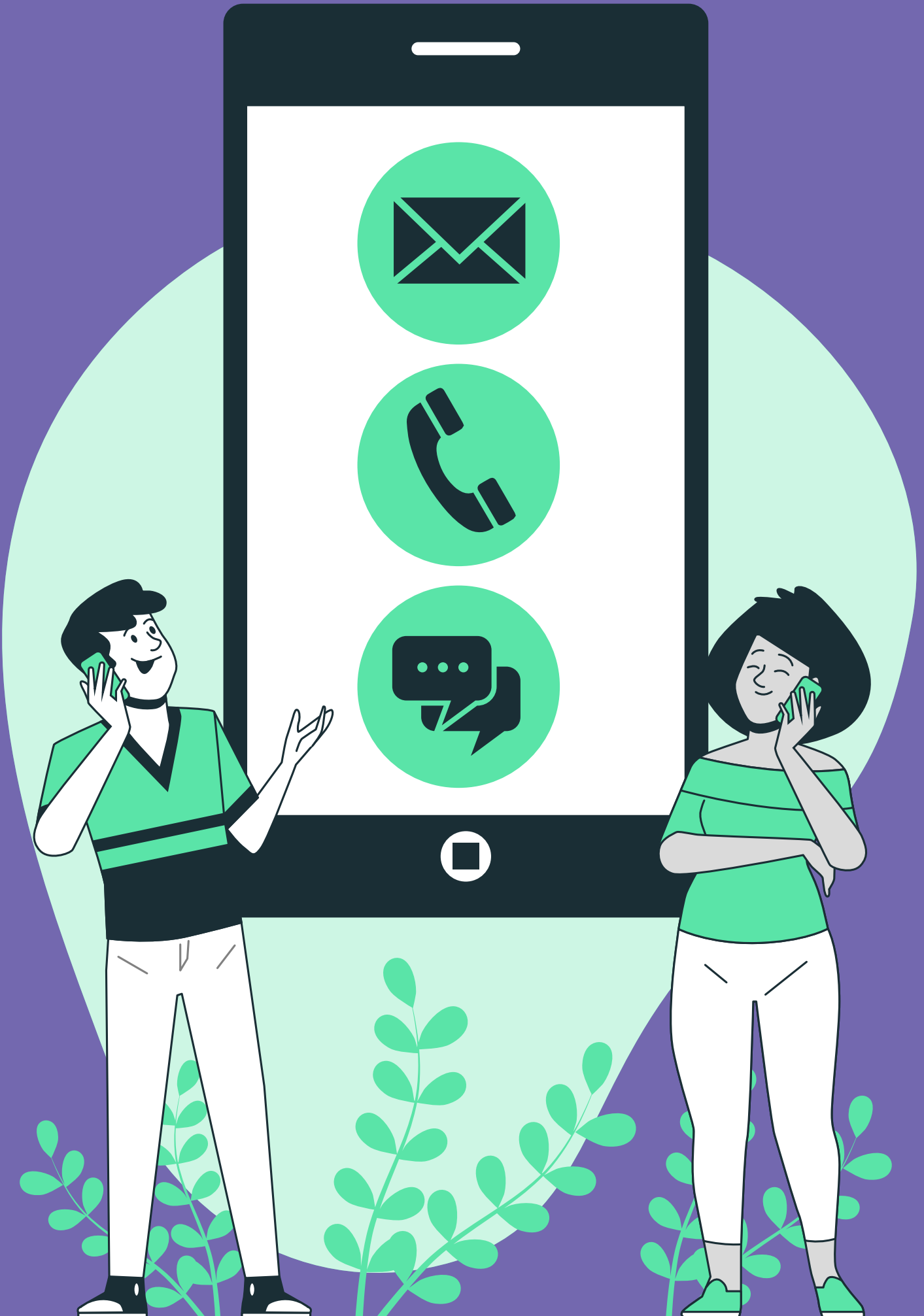
Nous l'avons vu, l'adolescence est un moment de vie durant lequel le lien social est primordial. Pour les jeunes des centres d'accueil, s'ils et elles sont, pour la plupart, géographiquement éloigné-es de leurs proches (parents, frères et sœurs, oncles et tantes, cousin-es...), le maintien de ce lien n'en reste pas moins nécessaire pour leur bien-être et développement. Concernant les proches vivant dans le pays d'accueil, si les jeunes bénéficient de « permissions » qui leur permettent ponctuellement de leur rendre visite, le maintien du lien avec celles et ceux-ci doit malgré tout perdurer entre ces rencontres.

Les outils numériques semblent parfaitement répondre à ce besoin de maintien de lien. En effet, ils ont l'avantage et permettent pour la première fois d'entrer en contact à distance à moindre coûts et de manière instantanée.

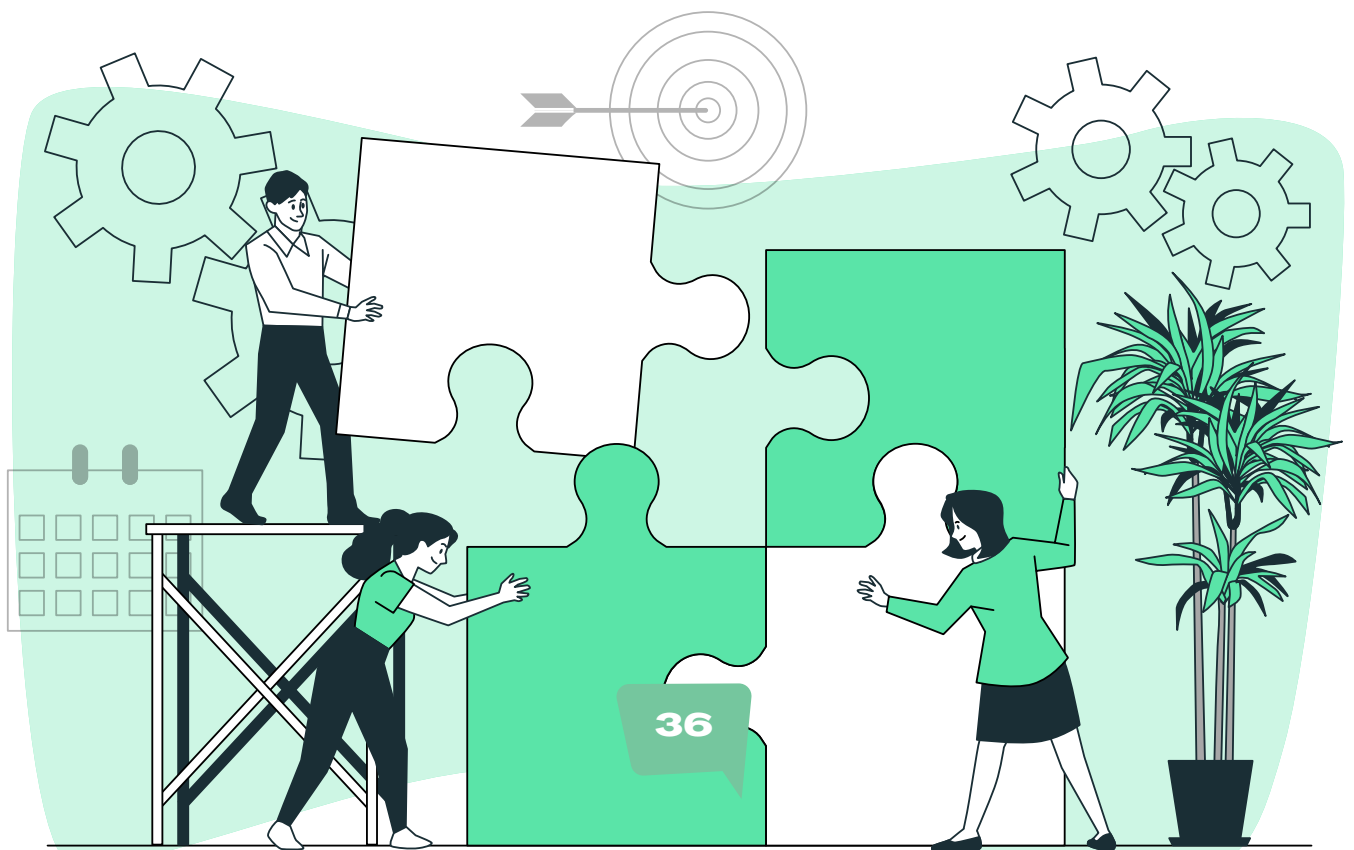
## **LES RÉSEAUX SOCIAUX NUMÉRIQUES COMME MOYEN DE RÉPONDRE À CES BESOINS**

En conclusion, nous l'avons vu, l'utilisation des réseaux sociaux par les adolescent-es peut se voir comme un moyen efficace, accessible et parfois unique de répondre à un nombre important de besoins spécifiques à cette période de la vie, tels que les besoins d'autonomie, d'intimité, de distraction, de (se) découvrir, de flirter, d'expérimenter, de tester les limites, d'approbation et de validation des pairs, d'affirmation de son appartenance, de rester informé-e, de trouver un appui, de (re)prendre la narration de son histoire, etc. Pour les jeunes en situation d'exil, souvent loin de leurs proches, l'utilisation des réseaux est, de plus, un moyen important pour rester en contact avec les personnes restées au pays.





# CONSTRUIRE UN PROJET EN ÉQUIPE AUTOUR DES RÉSEAUX SOCIAUX NUMÉRIQUES (RSN)



## INTRODUCTION

Nous l'avons vu, les réseaux sociaux numériques sont omniprésents dans le quotidien des jeunes. Or, si les premiers répondent pleinement aux besoins et enjeux des second-es, voire peuvent constituer une ressource nécessaire pour ces derniers, cela ne va pas sans poser une série de questions aux équipes qui les entourent.

En réponse, l'éducation aux médias (EAM) semble être une des voies royales pour, d'une part, accompagner les jeunes dans leurs usages des réseaux sociaux numériques (RSN) et, d'autre part, diminuer les risques que ces réseaux peuvent parfois amener. Le contexte des centres d'accueil peut s'avérer particulièrement propice à la mise en place de ce type de projet.

S'il est possible et parfois nécessaire de porter seul-e un projet d'EAM, il semble stratégique de le penser en équipe, ne fût-ce que pour s'assurer d'une vision commune à propos des compétences à développer parmi les jeunes, ainsi que d'une cohérence éducative autour de ces enjeux. Par exemple, sur ce qui est autorisé et ce qui ne l'est pas, sur les messages prioritaires que l'on veut faire passer, etc.

Il n'est pas nécessaire d'être un-e expert-e pour faire de l'EAM, car celle-ci mobilise souvent des compétences transversales bien connues des intervenant-es en milieu de vie pour les enfants et les adolescent-es. Nous pensons par exemple à la gestion des émotions, à l'éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle, au vivre ensemble, à l'éthique et au respect de l'autre, etc. Autant de dimensions qui sont au cœur du métier d'éducateur-ice et d'intervenant-e psychosocial-e en général et pour lesquelles les professionnel-les des centres disposent déjà de compétences. Il semble donc opportun de partir des ressources de l'équipe pour réfléchir ensemble à la mise en place d'un tel projet.

Au moins deux outils existants peuvent aider à effectuer ce travail d'équipe. D'une part, l'outil « Les compétences numériques dans les institutions d'éducation et de pédagogie spécialisée et sociale : Guide pour la conduite d'un bilan institutionnel » proposé par la plateforme « Jeunes et médias »<sup>17</sup>. D'autre part, la boîte à outils « Écrans en résidence : Pourquoi et comment accompagner les jeunes dans leurs usages des écrans ? » rédigé par le CRÉSaM<sup>18</sup>, et qui est repris en partie ci-dessous.

Si ces deux outils ne sont spécifiques, ni au contexte de l'accueil ni aux réseaux sociaux numériques, ils sont une excellente base pour faire le point sur les enjeux visés par l'équipe et réaliser un bilan de compétences afin d'identifier celles déjà maîtrisées, voire travaillées avec les jeunes, mais aussi les éventuels points à développer.

<sup>17</sup> <https://www.jeunesetmedias.ch/platforme/actualite/detail/aktualisierte-auflage-der-broschuere-medienkompetenz-in-sozial-heil-und-sonderpaedagogischen-institutionen>

<sup>18</sup> <https://www.cresam.be/projets/ecrans-en-residence/>

## RÉALISER UNE ANALYSE DES BESOINS

Ainsi, une première étape peut être de réaliser un état des lieux de l'existant en termes de cadre, de vision, d'accompagnement et d'éducation autour des écrans dans l'institution. Voici une série de questions qui peuvent permettre de réaliser ce travail :

### CADRE

- Quel cadre existe autour des écrans dans notre institution/centre ?
- Comment a-t-il été construit ?
- Est-il plutôt souple ou rigide ?
- Est-il plutôt figé ou évolutif ?
- A-t-il déjà fait l'objet d'une (ré)évaluation ?
- Y a-t-il une cohérence dans l'application du cadre ?
- Du point de vue des jeunes, les règles sont-elles prévisibles et comprises de toutes et tous ?
- Du point de vue des membres de l'équipe, les règles font-elles sens pour toutes et tous et sont-elles faciles à faire appliquer ?
- Quelles sont les spécificités de notre public ? Les jeunes que nous prenons en charge ont-ils des besoins ou des fragilités qui justifient d'établir des différences de traitement par rapport aux règles autour des écrans et des réseaux sociaux ?
- Les jeunes ont-ils une place pour dialoguer et faire évoluer le cadre ?

### VISION

- Quelles sont les valeurs éducatives qui nous réunissent ?
- Comment se traduisent-elles dans le cadre mis en place autour des écrans ?
- Le cadre est-il en accord avec les valeurs éducatives prônées ?
- Au-delà du cadre, existe-t-il une vision d'équipe, une idée directrice concernant l'accompagnement des usages numériques et l'éducation aux médias ?
- Comment décririez-vous en quelques phrases la vision actuelle du service par rapport aux médias numériques et aux changements qui en découlent dans la vie quotidienne des jeunes ?

### ACCOMPAGNEMENT / ÉDUCATION

- Existe-t-il un projet organisé et formel d'équipe autour de l'utilisation des réseaux sociaux numériques ?
- Des temps informels durant lesquels jeunes et encadrant-es discutent d'enjeux ou de contenus liés aux nouveaux médias existent-ils ? Par exemple, en partageant un moment avec un-e jeune autour d'un contenu qu'il ou elle veut montrer, en regardant un film, en jouant à un jeu vidéo, en donnant son avis sur une problématique spécifique, etc.
- Des lieux d'échange (débat, groupes de paroles ou de soutien...) concernant le vécu de chacun-e sur les RSN existent-ils ?
- Des activités de réflexion sur les usages des RSN sont-elles mises en place ?
- Si des activités de création sont proposées, les RSN sont-ils parfois pris en considération pour les y déployer ?
- Les jeunes ont-ils accès à des lieux et à du matériel leur permettant de faire de la création médiatique en autonomie ?
- Qu'est-il prévu lorsque les éventuelles règles institutionnelles concernant les RSN ne sont pas respectées (temps d'écran, usages problématiques...)?





## PRÉVENIR LES RISQUES MAIS AUSSI DÉVELOPPER DES COMPÉTENCES

Nous avons vu l'importance de sortir d'une vision des usages des jeunes passant uniquement par le prisme du risque et du danger. L'approche compréhensive qui vise à renouer le dialogue avec les jeunes sur ces questions n'est pas pour autant synonyme de naïveté et de positivité à outrance. Certains risques sont réels et peuvent faire l'objet d'une sensibilisation. Toutefois, un projet institutionnel d'éducation aux médias va plus loin qu'une simple prévention des risques. Il s'agit, plus largement, de développer les compétences des jeunes autour des médias : pour en maîtriser les fonctionnalités techniques, être plus critiques face aux contenus, comprendre les processus de construction d'une information/d'un contenu, apprendre à s'exprimer via les médias, comprendre les possibles conséquences de l'exposition en ligne, développer l'empathie, connaître ses droits et responsabilités en ligne, déconstruire certains stéréotypes et injonctions véhiculés par les médias, etc.

Il faut garder en tête, lorsqu'on travaille avec un public adolescent, qu'on ne va pas pouvoir empêcher la prise de certains risques. Il s'agit d'un âge d'expérimentation et de mise à l'épreuve des limites. On ne va donc pas pouvoir empêcher les erreurs ni la souffrance qui peut s'en suivre. En effet, en ouvrant une fenêtre sur le monde extérieur, les réseaux sociaux offrent de multiples opportunités mais comportent également des risques. Bien que nous puissions préparer les jeunes à s'en prémunir, il est important de comprendre que les éviter complètement n'est pas toujours possible.

L'environnement du centre d'accueil peut en ce sens être vu comme le cadre idéal pour que les jeunes fassent cet apprentissage fait d'essais et d'erreurs. C'est un lieu où elles et ils peuvent être accompagnés dans le développement de compétences, tout en bénéficiant d'un soutien et d'une aide si des difficultés surviennent.



## JAUGER LES BESOINS DE SON PUBLIC

Mettre en place un projet autour des écrans qui soit cohérent et pertinent nécessite de connaître son public, ses usages et ses besoins. Chacun·e a ses peurs, craintes, croyances, qui sont alimentées par des faits divers médiatiques ou des histoires entendues, voire par son propre vécu. Cependant, toutes ne s'appliquent pas au public avec lequel on travaille. Les plus graves, les plus choquantes, ont tendance à invisibiliser celles qui ont des conséquences moins importantes, mais qui sont plus fréquentes.

Afin d'évaluer les besoins de son public ainsi que les risques auxquels il peut être confronté, il est essentiel de se baser sur ses véritables usages plutôt que de se laisser guider par des craintes alimentées par des paniques morales et autres croquemitaines.

Une série de questions peut nous guider dans cette évaluation :

- Quels sont les risques auxquels notre public pourrait s'exposer ou a déjà été exposé ?
- Lesquels peuvent faire l'objet d'une sensibilisation ?
- Quelles compétences sont importantes à développer pour permettre aux jeunes d'être plus autonomes et critiques dans leurs usages ?

L'éducation numérique va au-delà de simplement rappeler les risques et encourager des utilisations responsables. Elle implique également le développement de compétences qui permettent aux jeunes de gagner en autonomie et d'utiliser efficacement les médias pour atteindre leurs objectifs personnels. Ces objectifs visés par les jeunes peuvent varier grandement, incluant la créativité, le divertissement, l'expression, la réputation, et ne sont pas toujours en adéquation avec les attentes des adultes.

Mettre en place un projet autour des écrans qui soit cohérent et pertinent nécessite de connaître son public, ses usages et ses besoins.

### Un préalable : sonder les usages des jeunes

La vie numérique des jeunes peut sembler énigmatique pour celles et ceux qui n'appartiennent pas ou plus à cet univers. À cet âge où les jeunes préservent délibérément des espaces à l'abri du regard des adultes, les smartphones semblent être des boîtes noires lorsque l'on observe cela de loin.

Pour mieux appréhender les enjeux du quotidien connecté des jeunes, il faut pouvoir écouter ce qu'ils et elles ont à nous partager. Pour cela, nous revenons sur l'importance d'adopter une approche compréhensive qui permettra aux jeunes de se sentir en confiance pour s'ouvrir sans crainte d'être jugé-es. L'écueil à éviter ici est de se laisser trop rapidement porter par nos propres représentations, stéréotypes ou croyances, et d'y faire correspondre ce que nous décrit le ou la jeune. Il est donc tout particulièrement important d'adopter une posture la plus ouverte possible et de se laisser guider par ce que la personne nous amène. Si les usages médiatiques d'un-e jeune vous préoccupent, n'hésitez pas à solliciter l'aide de collègues ou à vous former sur ces questions.

En accompagnement de cet outil, plusieurs fiches d'activité sont proposées dont plusieurs qui permettent d'entamer ce travail initial de récolte des usages (voir Partie 2 de la BO - fiche d'activité XX). Cette prise de connaissance des usages des jeunes et des questions qui les animent peut également se faire dans des temps informels : en montrant de la curiosité pour ce qu'ils-elles font (tout en préservant leur vie privée), en leur posant des questions, en mettant en place des moments de partage autour des écrans.

### Évaluer les risques

Une fois qu'on a acquis une meilleure compréhension des usages des jeunes, il est important de prendre en compte les risques potentiellement liés à ces usages et d'analyser ces risques en lien avec les vulnérabilités de notre public. Il existe différents types de risques – techniques, informationnels, psycho-sociaux, éthiques, juridiques, socio-économiques, cognitifs ou encore de santé... – dont nous vous proposons une liste non-exhaustive pour vous aider à cibler ceux auxquels vos jeunes pourraient être exposé-es :

- Arnaques
- Virus
- Piratage
- Usurpation d'identité
- Non-respect du droit à l'image
- Récolte de données personnelles
- Fake news et désinformation
- Chantage (sur base d'informations sensibles, de photos dénudées, ...)
- Revenge porn (contenu intime concernant une autre personne partagé pour se venger)
- Harcèlement
- Rencontres malsaines
- Exposition à des images choquantes
- Jeux d'argent et jeux de hasard
- Achats compulsifs
- Interactions avec des faux profils
- Consommation excessive de pornographie
- Atteinte à sa réputation
- Atteinte à sa vie privée
- Altération du sommeil
- Perturbation des capacités d'attention
- Rumeurs
- Enfermement dans des bulles informationnelles
- Radicalisation
- Communication violente
- Renforcement de stéréotypes
- Injonctions sexistes
- Etc.



**Ciblez tous les risques qui pourraient toucher votre public, en lien avec leurs usages.**

Pour chaque risque, évaluez :

- S'agit-il d'un risque qui concerne un-e jeune en particulier ou plusieurs jeunes du groupe ?
- La probabilité qu'un tel risque arrive est-elle grande ? Est-il déjà survenu dans le passé dans l'institution ? De façon plus générale, ce type de risque advient-il souvent ou s'agit-il de cas rares ?
- Si ce risque devait advenir, quel serait le degré de gravité des conséquences ?



## DÉFINIR DES PRIORITÉS ÉDUCATIVES ET Y APPORTER UNE RÉPONSE ADAPTÉE

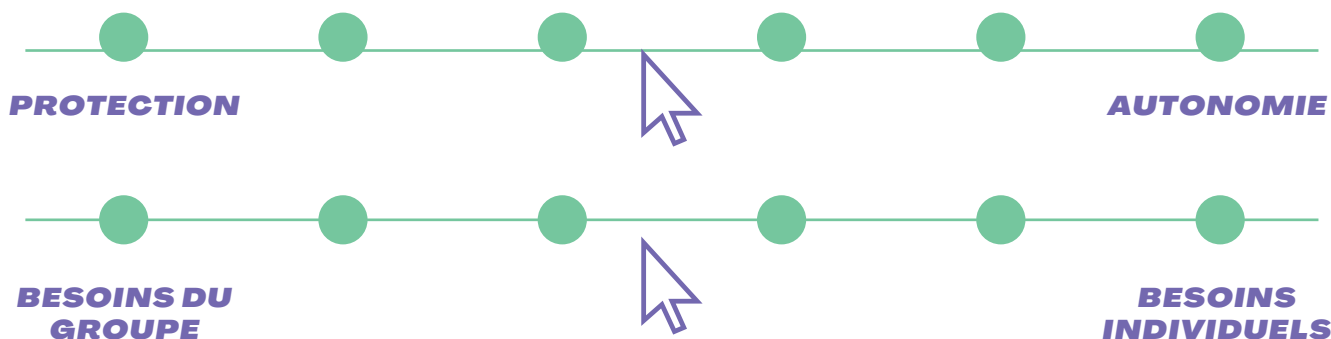
Après avoir évalué les différents risques, il faut définir des priorités éducatives. Quels risques doivent être pris en compte dans le cadre instauré autour des RSN dans le centre d'accueil ? Qu'est-ce qui doit faire l'objet d'une sensibilisation ? Quelles compétences doivent être développées pour rendre les jeunes plus autonomes et responsables dans leur utilisation des écrans ?

### Un cadre adapté

Il convient de se questionner sur le cadre actuel et d'évaluer s'il répond de manière adéquate aux défis qui ont été identifiés.

Il existe deux tensions possibles lors de la définition d'un cadre. D'une part, il y a une tension entre les besoins individuels des jeunes et les besoins du groupe. Parfois, afin de préserver la vie en collectivité, il peut être nécessaire de faire des compromis sur les besoins individuels. D'autre part, il y a une tension entre l'autonomie et la protection. La volonté de protéger les jeunes des risques potentiels peut entraîner une limitation significative de leur autonomie, ce qui pourrait à son tour limiter les opportunités de développement de leurs compétences. Mais un excès d'autonomie peut ne pas être approprié pour tous les individus et donner lieu à des situations problématiques. Le risque sera d'autant plus grand si cette autonomie n'est pas soutenue par de la sensibilisation à certains enjeux ainsi que par de l'éducation aux médias.

## OÙ PLACER LE CURSEUR ?



- Où se trouve le curseur sur ces deux axes dans le fonctionnement actuel du centre ?
- L'arbitrage entre les différents besoins est-il équilibré, c'est-à-dire tient-il compte des besoins et capacités des jeunes ?
- Serait-il envisageable d'adapter notre cadre afin de mieux répondre à ces besoins, tout en préservant le bien-être des jeunes et le bon déroulement de la vie en collectivité ?

Pour avancer sur ces considérations, il est toujours intéressant d'échanger avec d'autres institutions, d'autres centres, partageant des réalités similaires. Cela permet de comparer les approches, de s'inspirer d'autres pratiques et de tirer profit des expériences vécues ailleurs.



### Un projet éducatif : sensibiliser mais aussi développer des compétences

Comme nous l'avons déjà évoqué, construire un projet d'éducation autour des écrans et des RSN va au-delà de l'établissement d'un cadre pour le quotidien. Il s'agit également de sensibiliser les jeunes à certains enjeux et de les aider à développer des compétences qui leur permettront d'être plus autonomes, critiques, responsables, créatifs, dans leur rapport aux médias.

Nous proposons ici de définir les grandes lignes d'un projet d'institution, concret et cohérent, autour de l'accompagnement des écrans :

- En ciblant les enjeux qui devraient faire l'objet d'une sensibilisation
- En sélectionnant une série de compétences dont vous voudriez soutenir le développement chez les jeunes

### Sensibiliser les jeunes aux enjeux identifiés

Une série de risques ont été identifiés et évalués dans le point précédent. En s'appuyant sur cette base, il peut être pertinent de réfléchir à une stratégie de sensibilisation en lien avec ces enjeux. En matière de sensibilisation, il est important de noter qu'il n'existe pas de solution magique qui permette d'éliminer tous les risques. A fortiori, lorsqu'on travaille avec un public d'adolescent-es, la tentation de tester certaines limites est inévitable. Il semble important de montrer une ouverture à accompagner le jeune s'il-elle prend tout de même des risques malgré une sensibilisation à ce sujet. Par ailleurs, certains comportements qui sont considérés comme non souhaitables par les adultes pourront être perçus différemment par les jeunes, de façon consciente et réfléchie, tout simplement parce qu'il existe un décalage générationnel dans les pratiques.

Malgré ces mises en garde, il reste primordial de mettre en œuvre des stratégies de sensibilisation.

Comment maximiser l'impact de cette sensibilisation ?

- Adopter une approche compréhensive et veiller à ce que la sensibilisation ne soit pas teintée de jugements défavorables envers les usages des jeunes
- Présenter les risques de manière réaliste, sans exagération. En mentionnant des cas rares et extrêmes, il est probable que votre public considère le risque comme étant éloigné de sa réalité et ne se sente donc pas concerné
- Ne pas négliger l'impact de la sensibilisation dans les moments informels
- Présenter des alternatives concrètes qui permettent d'éviter ou de minimiser les risques est souvent plus efficace que de limiter la sensibilisation à des mises en garde
- Créer les conditions pour que puisse exister une éducation par les pairs
- Rendre les jeunes « acteurs et actrices » de la démarche de sensibilisation, le vécu expérientiel pouvant être plus porteur que le discours en matière de prévention des risques
- Faire appel à des intervenants externes lorsque vous ne vous sentez pas suffisamment outillés ou à l'aise avec la thématique

### Développer des compétences chez les jeunes

Afin d'éviter de s'enfermer dans une approche purement préventive en réponse aux risques, nous vous encourageons à envisager un projet plus ambitieux, qui se donne pour objectif de soutenir les jeunes non seulement dans leurs besoins et leurs vulnérabilités, mais aussi dans leurs sensibilités, leurs préoccupations, leurs goûts et leurs aspirations. C'est le projet que se donne l'éducation aux médias : cultiver des compétences qui favorisent une plus grande autonomie, une émancipation et un renforcement de sa puissance d'agir.





Vous trouverez ci-dessous une liste non-exhaustive de compétences qui pourraient être travaillées avec les jeunes, classées dans 6 catégories de compétences visées par l'éducation aux médias.

Nous vous invitons à cibler les compétences qui vous semblent mériter d'être travaillées avec vos jeunes, en lien avec leurs usages, leurs besoins et leurs envies. L'exercice peut être plus mobilisateur si vous consultez les jeunes sur ce qu'ils-elles souhaitent aborder, bien que cela puisse avoir ses limites (jeunes peu motivés, demandes de jeunes irréalistes, confrontations entre leurs besoins et envies d'une part et le cadre institutionnel d'autre part, etc.).

### 1. Les compétences à l'usage des technologies médiatiques

- Faire les réglages pour prendre des photos et filmer
- Recadrer, retoucher des photos
- Naviguer sur Internet
- Faire du montage vidéo
- Paramétrer ses comptes
- Être capable de limiter les informations auxquelles on donne accès (paramétrage des cookies, utilisation de plusieurs adresses mail, etc.)

### 2. Les compétences informationnelles

- Reconnaître des images recadrées, retouchées
- Mobiliser des stratégies de recherche en ligne
- Évaluer la fiabilité d'une information à l'aide d'une série de critères
- Distinguer une information factuelle, d'une opinion ou d'une interprétation
- Repérer les indices d'un contenu relevant de la rumeur, de l'anecdote, de la théorie du complot, de la parodie, etc.

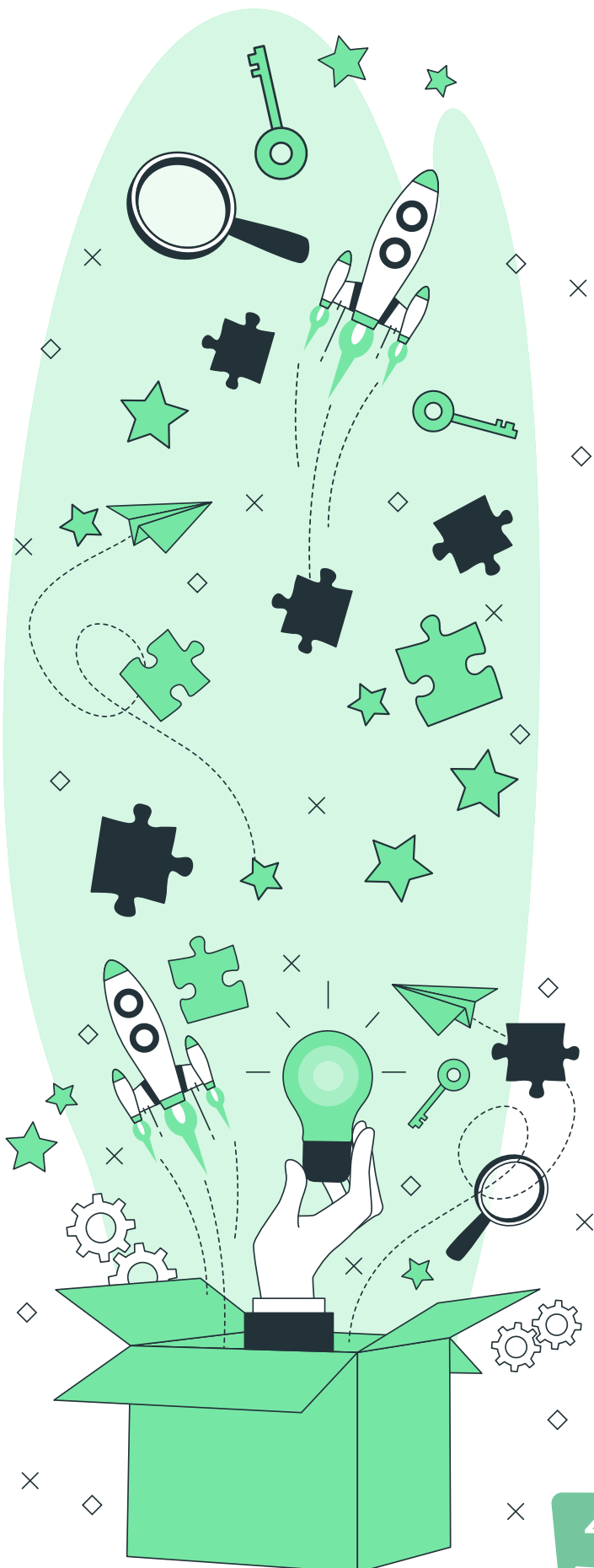
### 3. Compétences expressives et artistiques

- Prendre des photos (choisir un sujet, décider du cadrage, comprendre les codes en fonction de la destination de la photo, etc.)
- Créer des mondes dans un jeu vidéo (ex : Minecraft)
- Réaliser une vidéo avec un Smartphone
- Réaliser des machinimas (films créés avec le moteur d'un jeu vidéo)
- Créer du contenu humoristique avec les codes de TikTok

### 4. Compétences éthiques et comportementales

- Comprendre les contours et les limites de la liberté d'expression en ligne
- Connaître les règles liées au droit à l'image
- Comprendre le cadre et les limites de la propriété intellectuelle
- Reconnaître les arnaques (faux concours, dropshipping...)
- Reconnaître un placement de produit
- Repérer les indices d'un faux compte ou d'un faux profil
- Comprendre les mécanismes de la circulation de l'information et la responsabilité de chacun-e dans la diffusion de celle-ci
- Comprendre quelles informations personnelles sont sensibles et pourquoi, apprendre à protéger ces informations
- Créer des mots de passe sécurisés pour protéger ses différents comptes en ligne
- Savoir vers qui se tourner en cas de harcèlement ou de violence en ligne





### 5. Compétences de jugement critique et esthétique

- Distinguer la fiction de la réalité dans les contenus médiatiques
- Comprendre le rôle du montage, de la voix off, du commentaire, dans la réception d'un contenu
- Pouvoir donner son avis sur un contenu : est-ce qu'on l'a apprécié, pourquoi, pour quelles raisons préfère-t-on tel contenu à tel autre
- Comprendre les mécanismes de circulation et de mise en avant de contenu sur les plateformes (algorithmes, contenus sponsorisés, etc.)
- Comprendre l'économie des plateformes (récolte des données et publicités ciblées) et celle des personnes qui vivent de celles-ci (influenceurs, youtubeurs, streamers, etc.)
- Comparer les contenus générés par des humains ou par des IA d'un point de vue esthétique (cohérence, originalité, émotions, etc.)
- Comprendre les différents modèles économiques des jeux vidéo et leur implication pour les joueur-euses (free to play, pay to win, abonnement, achat unique, utilisation de loot boxes, achat de « cosmétiques », etc.)
- Comprendre le principe de l'économie de l'attention et comment il est mobilisé par les plateformes et les créateurs de contenu pour capter notre attention
- Comprendre les logiques derrière le cyberharcèlement (amplification, effet de meute, effet cockpit, etc.)

### 6. Compétences à l'introspection

- Pouvoir prendre conscience et exprimer les émotions suscitées par un usage ou un contenu médiatique
- Être capable de donner son opinion ou d'exprimer ses goûts par rapport à un contenu
- Développer son empathie en ligne
- Se questionner sur ce que l'on choisit de rendre visible pour tou-tes (public), pour quelques-un-es (privé), ou pas du tout, et pourquoi
- Prendre du recul sur le contenu auquel nous accédons au quotidien (diversité, curiosité, enfermement, etc.)

## PARTIR DES RESSOURCES DE L'ÉQUIPE

Après avoir revisité trois principes fondamentaux, qui constituent le socle essentiel pour tout projet éducatif concernant les écrans, nous explorerons comment tirer parti du « déjà-là » dans l'institution. Il est nécessaire de débiter par la reconnaissance de ce « déjà-là », qui sera la base sur laquelle le projet se construira. Par la suite, l'objectif sera d'étendre voire de surpasser cette base préexistante, en mobilisant un panel de stratégies accessibles qui aideront à répondre aux priorités éducatives que l'on s'est fixées.

Le partage d'expériences avec les autres institutions, revenu régulièrement lors de nos rencontres avec les professionnel·les des centres d'accueil, est une façon très intéressante de développer le registre de ses compétences et de sa créativité. En effet, les difficultés rencontrées par les équipes concernant les réseaux sociaux numériques sont les mêmes dans la (quasi-) totalité des centres avec lesquels nous avons échangé. Lors de l'évaluation des formations que nous avons données, la rencontre d'autres professionnel·les avec ces mêmes enjeux a souvent été pointée avec beaucoup de satisfaction, que ce soit pour se rassurer ou pour penser ensemble de potentielles actions dans des cadres similaires en termes de contraintes, de missions, de valeurs et d'objectifs à atteindre avec les jeunes. Nous ne saurions donc que trop vous encourager à rencontrer d'autres centres d'accueil afin de partager vos pratiques concernant cette thématique.

### Retour sur trois principes fondamentaux

- Il n'est pas nécessaire d'être expert·e pour être légitime à faire de la sensibilisation et de l'éducation aux médias
- Il est important d'opter pour une posture qui favorise l'ouverture et le dialogue. Pour cela, nous préconisons une approche compréhensive
- Il est indispensable d'assurer une cohérence éducative et ce à plusieurs niveaux. D'abord, il faut pouvoir montrer l'exemple en s'imposant des limites personnelles pour une utilisation mesurée de ces outils. Ensuite, il importe d'assurer une concordance entre les membres de l'équipe, tant en matière de discours que d'application du cadre.

### S'appuyer sur le déjà-là

#### Faire des liens avec le projet éducatif de l'équipe

Il existe une continuité entre l'éducation aux médias et d'autres domaines pris en charge dans les institutions. En effet, les enjeux soulevés par l'utilisation des médias sociaux sont en lien avec des enjeux que l'on rencontre également en dehors du numérique : éducation à la vie relationnelle sexuelle et affective, gestion des émotions, respect du consentement, limites entre ce qui relève de l'intimité, du privé ou du public, développement de l'empathie, formation à l'esprit critique, etc. On peut donc s'appuyer sur un projet éducatif plus large, qui s'articule autour de ces cadres de références communs.

#### Faire confiance aux jeunes

Les jeunes eux-mêmes sont une ressource précieuse sur laquelle s'appuyer. Nous l'avons vu plus haut, il est pédagogiquement intéressant de ne pas s'afficher comme expert·e ou comme détenteur·ice exclusif·ve du savoir. Il vaut mieux privilégier une approche pédagogique qui laisse un large espace d'initiative et d'expression aux jeunes. L'idée est de laisser la place pour que les jeunes explorent et pensent par eux-mêmes. Cette liberté renforcera leur capacité à prendre des décisions et s'orienter dans le monde de façon autonome.

L'approche basée sur la création dans l'éducation aux médias implique d'octroyer aux jeunes un rôle actif en les encourageant à prendre les commandes, à expérimenter (par lessai erreur) et à collaborer pour trouver des solutions lorsqu'elles et ils rencontrent des obstacles.

Nous l'avons également vu, il peut être extrêmement intéressant de perturber la structure hiérarchique des rôles et de favoriser une éducation informelle entre les jeunes. À cette fin, il est essentiel de créer des conditions favorables qui encouragent les discussions entre jeunes concernant les enjeux et les questionnements liés à leurs activités en ligne. Cela nécessite que l'adulte prenne un pas de retrait, assumant au mieux un rôle de facilitateur·ice.

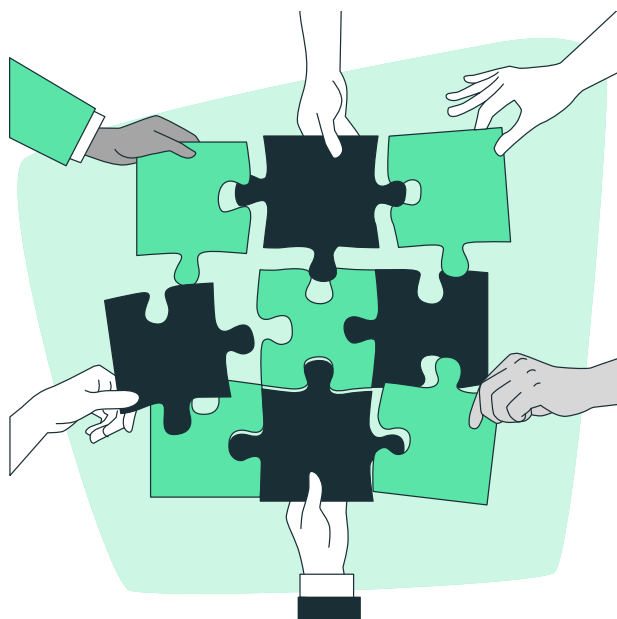
### Les ressources et compétences disponibles dans l'équipe

Au sein de chaque équipe, la diversité des compétences et des profils offre un éventail de ressources qui peuvent être exploitées pour soutenir un projet éducatif centré sur les écrans. Comme nous l'avons déjà mentionné précédemment, les ressources en question ne se limitent pas à des compétences techniques.

Après avoir défini des besoins éducatifs prioritaires, il est intéressant de prendre le temps de relier ces besoins aux ressources déjà présentes au sein de l'équipe. Il peut être fécond d'envisager ces ressources dans une optique de complémentarité. Par exemple, si l'objectif est d'aborder la gestion de la colère face à des contenus avec lesquels on est en fort désaccord sur les réseaux sociaux numériques, il sera bénéfique de mettre en relation une personne ayant quelques connaissances en matière de réseaux sociaux numériques avec une personne qui a de l'expérience dans le travail sur les émotions auprès des jeunes.

En outre, il est avantageux de tirer parti des intérêts et des affinités des membres de l'équipe. Cela favorise la création d'une dynamique d'échange et de curiosité autour des médias avec les jeunes. Cette interaction peut fonctionner dans les deux sens : elle offre aux jeunes l'occasion de nous faire découvrir leurs passions en matière de pratiques médiatiques, tout en nous permettant de leur proposer des activités liées aux intérêts médiatiques de personnes de l'équipe (comme découvrir un réseau social, organiser un projet photo, faire un projet musical, etc.).

Pour aller plus loin dans cette identification de vos besoins, [la brochure\\*](#) « Les compétences numériques dans les institutions d'éducation et de pédagogie spécialisée et sociale » propose des questionnaires détaillés permettant aux personnes travaillant dans ces institutions de faire le bilan de leurs compétences en matière d'éducation aux médias et d'accompagnement des écrans.



### Identifier les besoins en ressources et s'outiller

Quand l'équipe ne dispose pas de suffisamment de ressources pour envisager la réalisation d'activités liées à des enjeux spécifiques jugés importants ou bénéfiques, différentes stratégies peuvent être adoptées pour pallier ces lacunes.

Outre la possibilité de s'associer avec des intervenant·es ayant une spécialisation en éducation aux médias, nous voudrions encore une fois insister sur l'intérêt qu'il y a à collaborer avec des personnes en provenance de régions ayant des similitudes avec celles du groupe de jeunes que l'on désire animer, comme d'ancien·nes MEA/MENA qui auraient reçu un avis positif. En effet, une série de bénéfices ont été identifiés par les centres au sein desquels cette pratique est déjà en place. Par exemple, le fait pour les adolescent·es d'avoir une personne à laquelle il est possible de s'identifier, qui a eu un parcours similaire, qui est à la frontière des enjeux culturels du pays d'origine et de la Belgique (y compris concernant les réseaux sociaux numériques), qui peut partager un vécu similaire et un regard différent de celui des équipes accompagnatrices. Cela ne doit pas, bien entendu, occulter la nécessité d'un travail de traduction et de médiation culturelle assuré par un·e traducteur·trice spécialement formé·e et pouvant être garant·e du respect des points de vue de chaque jeune ainsi que d'un certain cadre nécessaire à l'EAM.





Il faut également pouvoir tenir compte des contraintes institutionnelles qui parfois restreignent les possibilités de se former sur ces enjeux. Comme nous allons le découvrir, il est possible de progresser dans la concrétisation d'un projet d'institution cohérent autour des écrans sans avoir recours à des moyens trop exigeants ou énergivores. Vous trouverez ci-dessous une série de stratégies qui peuvent être mobilisées en ce sens.

#### **Utiliser des outils prêts à l'emploi**

Il existe une série de ressources clé sur porte qui permettent d'aborder certains enjeux de sensibilisation et d'éducation aux médias. Nous vous proposons notamment une série de fiches d'activités permettant d'engager des discussions autour des usages, des débats ou encore la production de conseils et de tutoriels autour d'enjeux spécifiques (voir Partie 2 de la boîte à outils). En plus de cela, vous y trouverez des liens vers des outils externes à la fin de ce guide. Cette liste de ressources est loin de

couvrir tout ce qui existe. Si vous êtes à la recherche d'activités portant sur des sujets particuliers, en employant des termes de recherche spécifiques sur les moteurs de recherche, vous pourrez découvrir d'autres outils, dont beaucoup sont disponibles gratuitement. Les outils sont le plus souvent conçus pour être prêts à déployer tels quels. Néanmoins, tous ne sont pas adaptés à tous les publics. À vous d'évaluer s'ils peuvent être employés en l'état, avec quelques ajustements, ou s'ils ne conviennent pas du tout à votre contexte.

#### **Lancer une démarche collective de recherche et de partage d'informations**

Il est possible de s'engager dans une démarche de formation et d'apprentissage collectif. Cela peut se faire par le biais de réunions d'équipe thématiques où des débats et des échanges d'idées constructifs sont encouragés, et en utilisant des ressources informatives telles que des articles scientifiques, des livres, des podcasts ou des vidéos. L'objectif est de favoriser une culture du partage qui nourrit une compréhension informée des usages, encourage la réflexion critique et crée une documentation utile pour la conception et l'animation d'activités liées à ces enjeux. Cela se fera d'autant mieux que la posture de chacun-e autour de la table est reconnue, quelle que soit la position adoptée face aux enjeux poursuivis. Ces différences sont, au contraire, une source de richesse inestimable pour penser des activités les plus ouvertes possibles, au sein desquelles cette même pluralité existante chez les jeunes pourra se déployer.

#### **Développer des activités sur mesure**

Lorsqu'il n'existe pas d'outil prêt à l'emploi adapté pour aborder de manière spécifique une priorité que vous avez identifiée, il est envisageable de concevoir des activités sur mesure. À cette fin, vous pouvez vous appuyer sur une série de pistes pédagogiques pour faire de l'éducation aux médias, sur base des recherches effectuées au préalable (voir ci-dessus) et combiner cela avec vos compétences dans d'autres domaines, tels que la tenue de groupes de

paroles, la mise en place d'activités de sensibilisation sur d'autres thématiques (par exemple l'EVRAS), la réalisation d'activités créatives ou encore le travail sur les émotions.

#### **Initier un partage d'expériences et de bonnes pratiques avec d'autres institutions**

Plutôt que de réinventer la roue, le partage d'expériences vous permet, encore une fois, de tirer parti du travail déjà accompli par d'autres, ce qui peut faire gagner du temps et des ressources. Cela permet aussi de penser hors de son cadre et d'élargir sa vision institutionnelle en étant rassuré-e par des expériences positives vécues ailleurs. Cette collaboration favorise un enrichissement réciproque via des projets éducatifs.

#### **Se former individuellement ou collectivement**

Il peut être intéressant de suivre une formation en éducation aux médias. Bien que l'offre de formation soit plutôt développée pour le contexte scolaire, il existe une variété d'options de formations à destination d'autres acteur-ices. Certaines de ces formations mettent l'accent sur la création médiatique, comme le tournage et le montage de vidéos, la réalisation de films animés en stop motion, la création de jeux vidéo ou encore l'enregistrement

de podcasts et d'émissions de radio. D'autres se concentrent davantage sur les défis liés à l'accompagnement des jeunes dans leurs usages des médias, tandis que d'autres encore abordent des sujets spécifiques parmi lesquels on peut citer le cyberharcèlement, les stéréotypes de genre dans les médias, les algorithmes, les fake news ou encore les nouvelles formes de stratégies publicitaires.

#### **Faire appel à des intervenants externes**

Nous l'écrivions, il est également possible de faire appel à des intervenant-es externes spécialisé-es en éducation aux médias ou dans une thématique spécifique liée aux médias pour qu'elles et ils interviennent directement auprès des jeunes. Il existe une série d'initiatives assez hétérogènes qui ne font pas actuellement l'objet d'un répertoire exhaustif. Il faudra donc faire vos recherches en fonction du besoin précis pour lequel vous cherchez une intervention externe et de la zone géographique dans laquelle vous vous trouvez. Notez que ces personnes externes ne connaîtront jamais les jeunes autant que vous, et partiront toujours de plus loin pour la mise en place d'activités particulièrement ajustées aux besoins spécifiques de vos jeunes.





### **Des initiatives déjà mises en place pour vous inspirer :**

- **Anciens MENA présents dans le centre.**
- **Ateliers sur les différences culturelles, notamment entre la Belgique et le pays d'origine avec un rôle de facilitateur culturel.**
- **Centre d'Accompagnement Rapproché pour Demandeurs d'Asile (CARDA) : prise en charge et accompagnement psychologique des personnes en exil.**
- **Défense des Enfants International (DEI) : ateliers sur les personnes ressources en cas de harcèlement sexuel, violences, etc...**
- **AMO Globul'in : ateliers sur le harcèlement et la vie en communauté.**

## SE LANCER

Nous ne saurions que vous encourager à vous lancer dans l'aventure de la mise en place d'activités d'éducation aux médias. Il s'agit d'un sujet autour duquel chacun-e dispose d'un avis et d'un vécu différent, créant ainsi des ateliers riches en rencontres et en découvertes, sur une thématique à propos de laquelle les jeunes ont rarement l'occasion de s'exprimer. D'expérience, les jeunes, pas toujours motivé-es à participer à nos activités au départ, ont la plupart du temps partagé leur satisfaction à avoir pu, pendant nos rencontres, échanger et déposer leur propre vision de leurs usages des réseaux sociaux, découvrant chez les autres des positions parfois insoupçonnées, et pouvant partager des difficultés qui n'avaient pas d'endroits où se déposer au préalable.

Réaliser une activité d'éducation aux médias n'est pas quelque chose de magique ou d'inaccessible. Ce faisant, c'est aussi par les tentatives, les essais et erreurs, au gré des enjeux, difficultés, envies et motivations, que peuvent se créer ce type d'activités. Les animations présentées dans la deuxième partie de ce guide, si elles ont pu être testées et ajustées au fur et à mesure des rencontres, ne sont jamais totalement finies ni figées, et nécessitent une adaptation permanente, de sorte qu'il ne s'agit en rien d'une chasse gardée. Le plus important, nous l'avons écrit à maintes reprises, est d'adopter une posture ouverte et bienveillante, qui sache faire confiance aux jeunes et ne parte pas de postulats et représentations stigmatisants à leur égard. Tentez l'expérience, et vous verrez, vous pourriez avoir des surprises !

# BIBLIOGRAPHIE





- Bannink, R., Broeren, S., van de Looij–Jansen, P. M., de Waart, F. G., & Raat, H. (2014). Cyber and traditional bullying victimization as a risk factor for mental health problems and suicidal ideation in adolescents. *PloS one*, 9(4), e94026. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0094026>
- Barbas, S. (2006). Automutilations et inquiétante étrangeté des images chez les adolescents. *L'information psychiatrique*, 82, 205-209. <https://doi.org/10.3917/inpsy.8203.0205>
- Baudoin, N., & Galand, B. (2021). Les pratiques des enseignants ont-elles un effet sur le bien-être des élèves? Une revue critique de la littérature. *Revue française de pédagogie*, 211, 117. <https://doi-org./10.4000/rfp.10559>
- Baudoin, N., Hospel, V., & Galand, B. (2014). Contexte scolaire et bien-être des élèves [School context and student well-being]. In V. Christophe, C. Ducro, & P. Antoine (Eds.). *Psychologie de la santé: Individu, Famille et Société* (pp. 97–101). Villeneuve d'Ascq (France): Presses Universitaires du Septentrion.
- Blaya, C. (2011). Cyberviolence et cyberharcèlement: approches sociologiques. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (1), 47-65. <https://doi.org/10.3917/nras.053.0047>
- Bonanno, R. A., & Hymel, S. (2013). Cyber bullying and internalizing difficulties: Above and beyond the impact of traditional forms of bullying. *Journal of youth and adolescence*, 42(5), 685-697. <https://doi.org/10.1007>
- Boyd, D. (2016). *C'est compliqué : Les vies numériques des adolescents*, C&F éditions.
- Centre Régional D'information pour l'Europe Occidentale (UNRIC) (2023). Les femmes, premières victimes du harcèlement en ligne. <https://unric.org/fr/les-femmes-sont-les-premieres-victimes-du-harcelement-en-ligne/>
- Chayn Belgium (2023). Atelier de prévention contre les cyberviolences (diapositives de formation). <https://chayn.be/centre-de-ressources/>
- Cole, D.A., Zerkowicz, R.L., Nick, E. et al. Longitudinal and Incremental Relation of Cybervictimization to Negative Self-Cognitions and Depressive Symptoms in Young Adolescents. *J Abnorm Child Psychol* 44, 1321–1332 (2016). <https://doi.org/10.1007/s10802-015-0123-7>
- Conseil Supérieur de l'Éducation aux Médias (2022). Une définition de l'éducation aux médias, 5 avril 2022, <https://www.csem.be/csem/textes-et-avis/une-definition-de-leducation-aux-medias>
- Daine, K., Hawton, K., Singaravelu, V., Stewart, A., Simkin, S., & Montgomery, P. (2013). The power of the web: a systematic review of studies of the influence of the internet on self-harm and suicide in young people. *PloS one*, 8(10), e77555. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0077555>
- Debarbieux, E., & Montoya, Y. (2007). Analyse critique de littérature sur les modalités de prévention, de prise en charge et de gestion des passages à l'acte violents d'adolescents dans des établissements relevant au moins pour une partie de leur public, de la protection de l'enfance en France et au Québec. Paris, ONED. [http://www.oned.gouv.fr/system/files/ao/rapport\\_finaldebarbieux\\_aor2005.pdf](http://www.oned.gouv.fr/system/files/ao/rapport_finaldebarbieux_aor2005.pdf)
- Denson, T. F., Kasumovic, M. M., & Harmon-Jones, E. (2022). Understanding the desire to play violent video games: An integrative motivational theory. *Motivation Science*, 8(2), 161–173. <https://doi.org/10.1037/mot0000246>

- Fédération des CPAS (2023), De l'exil à l'avenir : Recueil d'expertises et témoignages de terrain, Union de Villes et communes ASBL.
- Fekkes, M., Pijpers, F. I., & Verloove-Vanhorick, S. P. (2005). Bullying: Who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior. *Health education research*, 20(1), 81-91.
- Galand, B. (2021). *Le harcèlement à l'école*. Retz.
- Hay, C., & Meldrum, R. (2010). Bullying victimization and adolescent self-harm: Testing hypotheses from general strain theory. *Journal of youth and adolescence*, 39(5), 446-459.  
<https://doi.org/10.1007/s10964-009-9502-0>
- Humbeeck, B., & Lahaye, W. (2017). *Prévention du harcèlement et des violences scolaires: Prévenir, agir, réagir*. De Boeck (Pédagogie et Formation).
- Houbre, B., Dodeler, V., Peter, L., Auxéméry, Y., Lanfranchi, J. B., & Tarquinio, C. (2012). Stress post-traumatique et altération des schémas cognitifs: cas de la victimation à l'école. *L'Evolution psychiatrique*, 77(1), 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.evopsy.2011.09.009>
- Jamouille, P., & Mazzocchetti, J. (2011). *Adolescences en exil*. L'Harmattan academica.
- Jeunes et médias (2022), *Les compétences numériques dans les institutions d'éducation et de pédagogie spécialisée et sociale*, 4e édition.  
<https://www.jeunesetmedias.ch/platforme/actualite/detail/aktualisierte-auflage-der-broschuere-medienkompetenz-in-sozial-heil-und-sonderpaedagogischen-institutionen>
- Knox, V. (1778). *Essays Moral and Literary*, Volume 1,  
<https://books.google.be/books?id=df08wwEACAAJ&pg=PA68>
- Léa Martin. (2015), *La vulnérabilité psychologique des enfants de migrants : étude de la population d'un centre médico-psychologique infantile*. Médecine humaine et pathologie.
- Litwiller, B. J., & Brausch, A. M. (2013). Cyber bullying and physical bullying in adolescent suicide: the role of violent behavior and substance use. *Journal of youth and adolescence*, 42(5), 675-684.  
<https://doi.org/10.1007/s10964-013-9925-5>
- Metton, C. (2004). Les usages de l'Internet par les collégiens : Explorer les mondes sociaux depuis le domicile. *Réseaux*, 123(1), 5984.
- Minotte, P. (2020), *Adolescence, médias sociaux et santé mentale*, note n°4 de l'observatoire « Vies numériques » du Centre de Référence en Santé Mentale, 2020,  
<https://www.cresam.be/wp-content/uploads/2020/06/Ados-RSN-et-SM-rapport-final-light.pdf>
- Minotte, P., & Antoin, A. (2016). *Cyberharcèlement et ressources mobilisées par les adolescents - Partie 1*. Note de l'Observatoire "Vies Numériques" du CRéSaM, 1, 23.  
[https://www.cresam.be/wp-content/uploads/2019/05/observatoire\\_vies\\_numeriques\\_1.pdf](https://www.cresam.be/wp-content/uploads/2019/05/observatoire_vies_numeriques_1.pdf)

- Minotte, P., & Lê, A. (2017). Cyberharcèlement et ressources mobilisées par les adolescents - Partie 2. Note de l'Observatoire "Vies Numériques" du CRéSaM, 2, 28. [https://www.cresam.be/wp-content/uploads/2019/05/c09\\_harcèlement\\_et\\_ressources\\_partie\\_2\\_rapport\\_cresam.pdf](https://www.cresam.be/wp-content/uploads/2019/05/c09_harcèlement_et_ressources_partie_2_rapport_cresam.pdf)
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford, UK: Blackwell.
- Olweus, D., & Limber, S. P. (2010). Bullying in school: Evaluation and dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80(1), 124134. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01015.x>
- Pabian, S., & Vandebosch, H. (2016). An investigation of short-term longitudinal associations between social anxiety and victimization and perpetration of traditional bullying and cyberbullying. *Journal of youth and adolescence*, 45(2), 328-339. <https://doi.org/10.1007/s10964-015-0259-3>
- Perren, S., Dooley, J., Shaw, T., & Cross, D. (2010). Bullying in school and cyberspace: Associations with depressive symptoms in Swiss and Australian adolescents. *Child and adolescent psychiatry and mental health*, 4(1), 1-10. <https://doi.org/10.1186/1753-2000-4-28>
- Rémond, J. J., Kern, L., & Romo, L. (2015). Étude sur la «cyber-intimidation»: cyberbullying, comorbidités et mécanismes d'adaptations. *L'Encéphale*, 41(4), 287-294. <https://doi.org/10.1016/j.encep.2014.08.003>
- Rigby, K. (2014). How teachers address cases of bullying in schools: a comparison of ve reactive approaches. *Educational Psychology in Practice*, 30(4), 409-419.
- RTBF, *Matin Première*. (2023). <https://www.rtbf.be/article/zoomer-la-generation-z-prend-le-micro-et-se-revele-dans-un-podcast-en-20-episodes-11140844>
- Schneider, S. K., O'donnell, L., Stueve, A., & Coulter, R. W. (2012). Cyberbullying, school bullying, and psychological distress: A regional census of high school students. *American journal of public health*, 102(1), 171-177. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2011.300308>
- Selkie, E. M., Kota, R., Chan, Y. F., & Moreno, M. (2015). Cyberbullying, depression, and problem alcohol use in female college students: a multisite study. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 18(2), 79-86. <https://doi.org/10.1089/cyber.2014.0371>
- Senden, M., & Galand, B. (2021). Comment réagir face à une situation de harcèlement à l'école? Une synthèse de la littérature. *Pratiques Psychologiques*, 27(4), 241-259. <https://doi.org/10.1016/j.prps.2020.09.006>
- Senden, M., & Galand, B. (2018). Quel(s) programme(s) de prévention et de lutte contre le harcèlement à l'école choisir ? [https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal%3A208848/datastream/PDF\\_04/view](https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal%3A208848/datastream/PDF_04/view)
- Sourander, A., Klomek, A. B., Ikonen, M., Lindroos, J., Luntamo, T., Koskelainen, M., ... & Helenius, H. (2010). Psychosocial risk factors associated with cyberbullying among adolescents: A population-based study. *Archives of general psychiatry*, 67(7), 720-728. <https://doi.org/doi:10.1001/archgenpsychiatry.2010.79>

- Stassin, B., & Lechenaut, É. (2021). Des compétences psychosociales pour prévenir le harcèlement scolaire. *Revue Des Sciences Sociales*, 65, 68–79. <https://doi.org/10.4000/revss.6688>
- Tokunaga, R. S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in human behavior*, 26(3), 277–287. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2009.11.014>
- Van Geel, M., Vedder, P., & Taniol, J. (2014). Relationship between peer victimization, cyberbullying, and suicide in children and adolescents: a meta-analysis. *JAMA pediatrics*, 168(5), 435–442. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2013.4143>
- Vieno, A., Gini, G., & Santinello, M. (2011). Different forms of bullying and their association to smoking and drinking behavior in Italian adolescents. *Journal of school health*, 81(7), 393–399. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2011.00607.x>
- Wang, J., Iannotti, R. J., & Luk, J. W. (2012). Patterns of adolescent bullying behaviors: Physical, verbal, exclusion, rumor, and cyber. *Journal of school psychology*, 50(4), 521–534. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2012.03.004>
- Zimmermann, G., Barbosa Carvalhosa, M., Sznitman, G., Van Petegem, S., Baudat, S., Darwiche, J., Antonietti, J. & Clémence, A. (2017), Conduites à risque à l'adolescence : manifestations typiques de construction de l'identité ?, *Enfance*, 2, 239–261, <https://doi.org/10.3917/enf1.172.0239>







