

**Faculté des sciences économiques,
sociales, politiques et de communication**

Quand l'Éducation Aux Médias se met au service du Droit : conception et évaluation d'un outil éducatif en vue de sensibiliser les jeunes de 11 à 15 ans au droit à l'image

Recherche orientée par la Conception en
collaboration avec l'AMO Carrefour J sur la
campagne *C'est ta photo mais pas ton image*

Auteur : Florence RENDERS
Promoteur : Jerry JACQUES

Année académique 2022-2023
Master [120] en Communication, à finalité approfondie

REMERCIEMENTS

Mes remerciements s'adressent à...

Jerry Jacques, promoteur de ce mémoire-projet, que je remercie tout particulièrement pour ses retours toujours constructifs et enrichissants me poussant à mener ce projet et la réflexion toujours plus loin.

Toute l'équipe de Carrefour J pour sa collaboration, sa confiance, son temps et son accueil.

Julia Heneffe, juriste de Carrefour J, pour son aide, son temps, sa confiance et tous ces moments d'échange que nous avons pu avoir.

Philippe Renard, directeur de Carrefour J, pour l'accueil fait à la proposition de collaboration, son expérience et son temps.

La Maison des Jeunes *La Vitamine Z*, au Patro de Nethen, au Service d'Accrochage Scolaire du Brabant-Wallon et à tous les jeunes qui ont participé aux focus-groupes, contribuant à donner un premier matériau à ce travail.

Évasion, l'IPES de Wavre, La Providence de Wavre et à tous les jeunes qui ont participé aux trois tests de l'outil éducatif.

Cécile Guilbau, criminologue au Parquet Jeunesse du Brabant-Wallon, pour son partage d'expérience.

Éric Janssens, Premier substitut du procureur du Roi au parquet de Nivelles, responsable de la section jeunesse/famille, pour l'intérêt porté à ce projet et ses précieux contacts.

Claire pour ses relectures imparables, son regard critique et extérieur et ses conseils.

Joëlle pour ses relectures, son soutien, son regard critique et extérieur et ses conseils.

Antoine pour son regard avisé et éclairé ainsi que pour son expérience en tant que professeur.

TABLE DES MATIÈRES

GLOSSAIRE DES ACRONYMES.....	1
INTRODUCTION.....	1
1. CADRE THÉORIQUE.....	5
PRÉSENTATION DU PROJET DE CARREFOUR J.....	5
1.1. L'ÉDUCATION AUX MÉDIAS.....	6
1.1.1. <i>Le cadre théorique</i>	6
1.1.2. <i>Les éducations « à »</i>	8
1.1.3. <i>La définition d'un média</i>	9
1.2. L'ÉDUCATION NON FORMELLE ET INFORMELLE.....	9
1.2.1. <i>Le cadre théorique</i>	9
1.2.2. <i>Les caractéristiques des savoirs non formels</i>	11
1.2.3. <i>La distinction entre savoirs et connaissances</i>	13
1.2.4. <i>Pourquoi l'éducation non formelle et informelle sont-elles intéressantes à développer dans le cadre de ce mémoire ?</i>	14
1.3. L'ÉDUCATION PAR LE JEU.....	14
1.4. LA SOCIOLOGIE DES USAGES.....	17
1.4.1. <i>Le cadre théorique</i>	17
1.4.2. <i>L'identité virtuelle</i>	19
1.4.3. <i>Une fracture numérique</i>	20
1.5. LE DROIT À L'IMAGE.....	20
1.5.1. <i>L'article 8 de la CEDH</i>	21
1.5.2. <i>Le RGPD</i>	22
1.5.3. <i>L'article 22 de la Constitution belge</i>	22
1.5.4. <i>L'article 11.174 du Code de Droit Économique</i>	23
1.5.5. <i>La doctrine et la jurisprudence</i>	23
1.5.6. <i>L'Autorité de la Protection des Données</i>	23
CONCLUSION.....	24
2. ANCRAGE THÉORIQUE.....	27
2.1. NOTRE RENCONTRE AVEC CÉCILE GUILBAU, CRIMINOLOGUE AU PARQUET JEUNESSE DU BRABANT-WALLON.....	27
2.2. CE QUE COUVRE LA CAMPAGNE <i>C'EST TA PHOTO MAIS PAS TON IMAGE</i>	29
2.3. LES RÈGLES PRINCIPALES RETENUES POUR LE JEU.....	29
3. ORIENTATION ET POSITIONNEMENT MÉTHODOLOGIQUE.....	31
3.1. LA MÉTHODE « RECHERCHE ORIENTÉE PAR LA CONCEPTION » (ROC).....	31
3.1.1. <i>Les principes de la Recherche orientée par la Conception</i>	31
3.1.2. <i>L'apport interdisciplinaire de la Recherche orientée par la Conception</i>	33
3.1.3. <i>Pourquoi avoir choisi la Recherche orientée par la Conception ?</i>	35
3.1.4. <i>Notre rapport au terrain</i>	36
3.1.4.1. <i>Le choix de la méthode du focus-groupe</i>	36
3.1.4.2. <i>L'obligation d'une relation éthique avec son terrain</i>	37
3.1.5. <i>La dimension itérative de la Recherche orientée par la Conception, un engagement particulier</i>	37
3.1.6. <i>Les résultats d'une Recherche orientée par la Conception</i>	39
3.2. LA PLACE DE L'EMPOWERMENT DANS UNE ROC.....	40
4. PROJET.....	43
4.1. LES FOCUS-GROUPES.....	44
4.1.1. <i>La préparation des entretiens</i>	44
4.1.2. <i>Le déroulement des entretiens</i>	45
4.1.3. <i>Les résultats</i>	46
4.1.3.1. <i>La partie 'brainstorming'</i>	46
4.1.3.2. <i>Les règles du droit à l'image connues par les jeunes interviewés</i>	47
4.1.3.3. <i>La partie 'mise en situation'</i>	47
4.2. LES PRÉMISSSES DE LA CONCEPTION.....	49
4.2.1. <i>Le type d'outil éducatif</i>	49

4.2.2.	<i>La création des situations</i>	49
4.2.3.	<i>La création du design</i>	50
4.2.4.	<i>La validation en réunion d'équipe</i>	51
4.2.5.	<i>L'écriture des solutions</i>	51
4.2.6.	<i>La trame de l'animation</i>	52
4.2.7.	<i>La création de l'évaluation du jeu</i>	52
4.2.8.	<i>L'impression et le découpage</i>	52
4.3.	L'ITÉRATION N°1.....	53
4.3.1.	<i>Pourquoi un pré-test ?</i>	53
4.3.2.	<i>Les résultats de l'évaluation</i>	53
4.3.3.	<i>Les observations et analyses à la suite de l'itération n°1</i>	54
4.3.4.	<i>Le retour à la conception</i>	54
4.4.	L'ITÉRATION N°2.....	55
4.4.1.	<i>Les observations et analyses à la suite de l'itération n°2</i>	56
4.4.1.1.	Le jeu.....	56
4.4.1.2.	L'âge.....	56
4.4.1.3.	Les résultats de l'évaluation.....	56
4.4.2.	<i>Le retour à la conception</i>	58
4.4.2.1.	Les éléments modifiés.....	58
4.4.2.2.	La rencontre avec Cécile Guilbau.....	60
4.5.	L'ITÉRATION N°3.....	61
4.5.1.	<i>Les observations et analyses à la suite de l'itération n°3</i>	61
4.5.1.1.	L'affiche et le clip vidéo.....	61
4.5.1.2.	Le jeu.....	62
4.5.1.3.	La clôture.....	62
4.5.1.4.	Les résultats de l'évaluation.....	62
4.6.	LA FIN DU PROCESSUS.....	64
5.	ANALYSE CRITIQUE	67
	CONCLUSIONS ET PERSPECTIVES	69
	BIBLIOGRAPHIE	73

GLOSSAIRE DES ACRONYMES

ACMJ : Action Médias Jeunes

AMO : service d'Action en Milieu Ouvert

CRACS : Citoyen, Responsable, Actif, Critique et Solidaire

EAM : Éducation Aux Médias

EMI : Éducation aux Médias et à l'Information

FOMO : *Fear Of Missing Out*

GAFAM : Google, Apple, Facebook, Amazon et Microsoft

GREMS : Groupe de Recherche En Médiation des Savoirs

IA : Intelligence Artificielle

IPES : Institut Provincial d'Enseignement Secondaire

NTIC : Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication

RoC : Recherche orientée par la Conception

SAJ : Service d'Aide à la Jeunesse

SAS BW : Service d'Accrochage Scolaire du Brabant-Wallon

SIC : Sciences de l'Information et de la Communication

SPJ : Service de Protection de la Jeunesse

INTRODUCTION

Il faut bien le reconnaître, nous vivons un changement sociétal. D'autres manières d'interagir se développent contribuant à faire évoluer le monde. Face à une société de l'instantané, de nombreux phénomènes émergent et comme pour toute évolution, des ajustements sont parfois nécessaires pour faire face à l'arrivée de ces phénomènes et des problématiques qu'ils engendrent. Les réseaux sociaux sont des plateformes dont l'objectif est de sociabiliser. Cependant, l'altération de cette sociabilisation qu'ils entraînent pose parfois question (ACMJ, 2023). C'est à cet endroit que ce mémoire-projet trouve sa source : contribuer à outiller les jeunes dans l'utilisation des réseaux sociaux et en particulier des images, de leur image.

L'infinité que représente Internet demande que son usage soit mieux encadré. Notre mémoire-projet s'inscrivant dans le domaine de l'Éducation Aux Médias et dans la mesure où les médias ont trois fonctions – s'informer, être en contact et se divertir (ACMJ, 2023) – il nous paraît indispensable d'accompagner les jeunes dans tout cela.

Les réseaux sociaux ont créé d'autres phénomènes tels qu'une perte du sens de l'effort, un manque de motivation, le syndrome FOMO (*Fear Of Missing Out* en anglais, ou « la peur de manquer quelque chose » en français, qui est une anxiété sociale). Face à cette altération de comportements, il semble important d'agir. Non pas pour empêcher ces comportements, mais pour les accompagner, nous inscrivant dès lors dans une dynamique d'*empowerment*.

Arrivant au terme de mon cycle d'études en Communication, c'est dans cette lignée que nous est venue l'envie de réaliser un mémoire-projet avec, en arrière-plan, la perspective d'une recherche de sens et l'envie que ce travail soit utile, en particulier pour des jeunes qui grandissent dans ce contexte de changement sociétal. C'est dans cette perspective que nous avons ainsi contacté Carrefour J en 2021 en vue de proposer de créer un projet commun qui soit bénéfique pour leur public et qui nous permette de réaliser cet objectif.

Carrefour J est une AMO dont « la mission principale est de réaliser des actions de prévention sociale et éducative, au bénéfice des jeunes d'une zone d'action déterminée, dans leur milieu de vie et dans leurs rapports avec leur environnement social, en l'absence de mandat administratif ou judiciaire » (Décret du 18 janvier 2018, art. 2.30° *as cited in* Carrefour J, n.d.).

Carrefour J ayant répondu à l'appel, nous nous sommes mis d'accord pour travailler sur cette campagne, combinant à la fois sensibilisation, droit à l'image et terrain ; trois aspects proches de la Communication. Ce mémoire-projet vise ainsi à la fois à enrichir et développer cette campagne en termes d'impact sur les jeunes au moyen de la conception de matériaux et à en faire l'objet de cette recherche.

Pour réaliser ce projet, nous commencerons par présenter une partie théorique dans laquelle se retrouvent cinq courants permettant de cadrer le projet, tant il est interdisciplinaire. Ainsi, nous choisissons de l'orienter en abordant l'éducation aux médias, l'éducation non-formelle et informelle, l'éducation par le jeu, la sociologie des usages et le droit à l'image.

L'Éducation Aux Médias (EAM) est la discipline sur laquelle l'ensemble de ce projet repose, tant les perspectives qu'elle incarne me parlent – en particulier l'*empowerment* – et me guident dans mon travail de communicante. L'EAM me semble essentielle à

développer et soutenir à l'heure actuelle. Or, elle ne parvient pas tout à fait à trouver un créneau, au vu du fait que les chercheurs ne s'accordent pas sur sa définition. Cela est sans doute lié à l'interdisciplinarité qu'elle incarne. C'est ce que nous tenterons d'expliquer dans ce premier point qui propose différentes définitions de la discipline, tout en montrant que les chercheurs ne s'accordent pas sur une d'entre elles. C'est à partir de là que notre projet prend tout son sens ; il est urgent d'alimenter le côté performatif de l'EAM pour démontrer son utilité et ainsi construire sa légitimité.

Ensuite, nous faisons le choix d'aborder l'éducation « non-formelle » ou « informelle » – selon les auteurs – car notre projet de conception d'outil éducatif s'inscrit au cœur d'une campagne de sensibilisation créée par une AMO et se situant ainsi en-dehors de l'École et des apprentissages formels.

En particulier, nous développerons l'éducation par le jeu, l'outil éducatif étant un jeu. Il nous semble donc primordial de théoriser cet aspect-là du projet. En effet, le jeu permet le développement de nombreuses compétences comme l'empathie, l'apprentissage de la vie en communauté, la création par les jeunes d'un cadre autre qu'un cadre formel, etc.

La raison pour laquelle la campagne a été lancée est de sensibiliser les jeunes d'une part à l'utilisation des images sur Internet mais également à la construction de leur identité sur Internet et les réseaux sociaux. Nous ne parlons pas ici de danger, mais plutôt de nécessité à faire de la prévention à propos de leurs usages, toujours avec une vision d'*empowerment*. Cela nous a menée à nous arrêter sur la sociologie des usages. En effet, « Le régime du proche gouverne les ajustements » (Boullier, 2016, p. 103), c'est-à-dire que la relation que l'on entretient, dans ce cas-ci, avec des objets et des machines gouverne les ajustements quotidiens en termes d'altération de comportements. À l'heure actuelle, la sociologie des usages ne se situe plus dans un déterminisme technologique qui étudie l'usage qu'on fait d'un outil technologique. Mais elle se trouve plutôt dans une approche qui étudie quels sont les rapports à ces outils, quelles fonctions ils ont pour nous et comment des phénomènes de construction d'identité virtuelle et de fracture numérique gravitent autour de ce courant.

Enfin, et inévitablement, nous exposerons le cadre juridique du droit à l'image, central à ce projet puisqu'il fait, en grande partie, l'objet du contenu de l'outil éducatif. Nous verrons qu'il existe des textes juridiques européens et belges, certains légiférant plus directement en matière de droit à l'image que d'autres.

Dans la continuité de cette première partie théorique, il nous a semblé inéluctable d'ancrer la théorie du droit à l'image dans la réalité. C'est pourquoi nous présenterons la rencontre que nous avons eue avec Cécile Guilbau, criminologue au Parquet Jeunesse du Brabant-Wallon autour des réalités sur le plan juridique étant donné que nous étions déjà allée faire l'état des lieux du côté des jeunes au moyen de focus-groupes. Cette partie nous amènera à définir le droit à l'image comme l'envisage Carrefour J et, enfin, à sélectionner les règles du droit à l'image utiles au développement de l'outil éducatif à destination de jeunes entre 11 et 15 ans.

Ce mémoire-projet n'est pas seulement le fruit d'un long travail et l'aboutissement d'un projet, il est aussi une aventure humaine menée aux côtés de Carrefour J et en lien constant avec le terrain de cette étude. Pour faire état de ce lien, nulle autre possibilité que d'exposer la méthodologie de recherche utilisée dans ce mémoire-projet. En effet, cette partie est centrale car elle est spécifique et n'a pas été choisie sans connaissance de cause puisqu'elle prend en charge un rapport au terrain privilégié. Il s'agit de la Recherche orientée par la Conception proposant un schéma d'aller-retour entre terrain et conception

en vue d'une amélioration constante de la conception. Cette partie reviendra sur l'historique et les principales caractéristiques de ce type de méthodologie ainsi que son lien avec l'*empowerment*.

La quatrième partie sera dédiée au projet réalisé main dans la main avec Carrefour J, consistant à développer la campagne et en particulier l'animation *C'est ta photo mais pas ton image*. Au total, trois itérations ont été réalisées, comprenant chacune d'elle : un test, une observation et une analyse des résultats ainsi qu'un retour à la conception. L'ensemble des dispositifs réalisés tout au long du processus seront présentés en vue de proposer un produit final : une animation de 100 minutes dans laquelle est intégré un jeu à situations et pour lequel des cartes ont été créées faisant l'objet de la partie *conception*.

Enfin, ce mémoire se clôturera par une analyse critique. Nous tenterons également de dégager les éléments de conclusion et de perspective autour du lien entre Éducation Aux Médias et Droit.

1. CADRE THÉORIQUE

PRÉSENTATION DU PROJET DE CARREFOUR J

Carrefour J est une AMO implantée sur la commune de Wavre et de Chastre. Elle propose son aide et ses projets à des jeunes âgés de 0 à 22 ans. Parmi leurs projets, on retrouve des stages et des camps, des groupes de parole, un projet destiné au décrochage scolaire, un soutien scolaire. Elle met également en place des accompagnements individuels pour des parents, jeunes et familles, un travail de rue ainsi qu'un projet nommé « Le Co-Toit » visant à rendre des jeunes autonomes dans leur vie quotidienne en intégrant un hébergement social. L'on retrouve enfin et surtout des campagnes de sensibilisation, dont la campagne *C'est ta photo mais pas ton image* lancée en 2021.

C'est ce projet qui nous intéresse ici. Il propose une sensibilisation sous forme d'une courte animation de 25 minutes dans les écoles avec l'objectif d'informer les jeunes sur la thématique du droit à l'image.

L'objectif principal de la campagne est de sensibiliser les jeunes sur le droit à l'image dans un contexte dans lequel l'utilisation d'images est abondante. Plus précisément, cette campagne veut également réinstaurer une 'culture de la demande' visant à émettre une demande pour prendre en photo et publier une photo. Nous sommes dans une société *homo economicus*, c'est-à-dire que derrière chaque acte posé par un homme, ce dernier cherche un avantage, un bénéfice. S'il ne l'a pas, il n'agit pas. Nous sommes un peu là-dedans au niveau du droit à l'image puisque dans les faits, et cela sera explicité en détail dans ce travail, le droit à l'image fait l'objet de très peu de plaintes entraînant un faible nombre de mesures visant à sanctionner ce non-respect. Dans cette logique, si le droit à l'image de quelqu'un est enfreint et que rien ne se passe, cela recommencera. Les réseaux sociaux, eux-aussi, s'inscrivent dans cette logique-là. On publie pour avoir des vues, des *likes*, des commentaires. Bref, pour avoir quelque chose en contrepartie.

La campagne a donc pour deuxième objectif de sortir de cette approche sociétale-là et de permettre aux jeunes d'être informés quant aux règles et aux sanctions potentielles qui peuvent survenir. Des affiches et clips vidéo sur quatre thématiques ont été développées au moment du lancement de cette campagne sur les thèmes du harcèlement, des *scoops*, de l'abus d'alcool et des *nudes*. Ce sont en fait des microphénomènes qui peuvent découler du non-respect du droit à l'image. L'ensemble de ces médias sont disponibles sur le site Internet de Carrefour J. Sur demande des établissements scolaires, Carrefour J se rend dans les écoles pour une animation de 25 minutes sur le droit à l'image.

Pour comprendre davantage les réalités et pour que ce projet y corresponde, nous avons rencontré Cécile Guilbau, criminologue au Parquet Jeunesse du Brabant-Wallon. À côté des différents phénomènes dont nous venons de faire état, elle nous en a confiés d'autres. Plus de 6000 dossiers sur la thématique du *nude* (ou *nudité* en français) sont traités par an. Elle est néanmoins convaincue que le chiffre noir est énorme. Il s'agit de la principale thématique en lien avec le droit à l'image pour laquelle des plaintes sont déposées. Les autres cas sont davantage liés à la captation vidéo de violence entre jeunes. L'inquiétude face aux GAFAM est ainsi présente chez de nombreux professionnels, ce qui est *a priori* une bonne nouvelle. Certaines pratiques ont d'ailleurs été mises à jour, comme la loi sur

le consentement dont l'article 417/5 a été modifié le 21 mars 2022¹ et qui protège davantage le fait de pouvoir dire « non » à n'importe quel moment. Malgré cela, le cadre juridique sur le droit à l'image reste flou.

Cette première partie est donc consacrée à différentes théories permettant de cadrer le projet, ayant toutes trait à celui-ci. Même si la conception se trouve au cœur de ce mémoire-projet, il ne fallait pas pour autant négliger l'importance d'un cadrage théorique. Au contraire, celui-ci a alimenté la conception mais a surtout permis de faire le lien entre le terrain et le monde académique puisque cette recherche s'ancre d'une manière assez particulière au questionnement quant à la légitimité de l'Éducation Aux Médias. C'est précisément ce que ce mémoire aborde en profondeur.

1.1. L'ÉDUCATION AUX MÉDIAS

1.1.1. Le cadre théorique

Ce premier point de l'Éducation Aux Médias destiné au cadre théorique est à la fois une manière d'introduire le large spectre dans lequel nous inscrivons le cadre théorique et une manière d'expliquer ce qu'elle est et l'approche dans laquelle nous nous situons parmi toutes celles qui existent. Elle est par ailleurs une manière de donner les premiers éléments de cadrage au projet et de motiver en quoi il fait sens, tant par son fond que par sa forme.

Premièrement, en 1985, l'Unesco publie un rapport dans lequel on trouve la terminologie francophone de l'éducation aux médias, définie comme étant :

Toutes les manières d'étudier, d'apprendre et d'enseigner à tous les niveaux (...) et en toutes circonstances l'histoire, la création, l'utilisation et l'évaluation des médias en tant qu'arts plastiques et techniques, ainsi que la place qu'occupent les médias dans la société, leur impact social, les implications de la communauté médiatisée, la participation, la modification du mode de perception qu'ils engendrent, le rôle du travail créateur et l'accès aux médias (Philippette, 2021, p. 14).

Ce premier cadrage permet de situer notre recherche et projet dans cette discipline et ce, car ils concernent la création, l'utilisation et l'évaluation de médias dans le cadre d'une campagne de sensibilisation qui vise à travailler sur l'utilisation d'Internet et des réseaux sociaux et plus précisément la manière dont ils participent à alimenter un espace public virtuel et, *de facto*, à en avoir une certaine perception.

Bien que l'éducation aux médias ait été définie par l'Unesco, il s'agit d'une discipline faisant cohabiter plusieurs approches. C'est pourquoi les chercheurs peinent à s'accorder sur une définition. Cet élément nous semble fondateur car l'interdisciplinarité est au cœur de ce projet mêlant divers domaines de recherches (droit, éducation, communication) ainsi que plusieurs acteurs (criminologues, juriste, travailleurs sociaux et chercheur) travaillant ensemble.

La définition de l'Unesco démontre à quel point l'éducation aux médias vise large, tant ses enjeux sont sociétaux et se doivent d'être contemporains à l'ère qu'elle traverse. Viser large sans créer de lien nous semble infondé. Ainsi, comme l'éducation aux médias, ce

¹ Loi du 21 mars 2022 modifiant le Code pénal en ce qui concerne le droit pénal sexuel.

mémoire-projet se veut créateur de lien, d'abord entre plusieurs disciplines, et ensuite entre les jeunes avec la volonté de mettre l'empathie et le relationnel au centre.

La thématique et l'identité interdisciplinaire de ce mémoire ont inspiré – dans le cadre du cours de Lectures Dirigées – la collaboration à une recherche indépendante de celle-ci, pilotée par Jerry Jacques dans le cadre d'une intervention à une conférence. Celle-ci portait sur *l'éducation des consommateurs face aux entités de l'Intelligence Artificielle* (IA). Au fil des lectures, plusieurs éléments nous avaient parus intéressants à utiliser dans ce travail.

Premièrement, quand on fait des recherches sur l'éducation des consommateurs face à l'IA, on trouve des articles qui révèlent un manque dans la formation des professeurs, et plus particulièrement quand c'est lié à l'IA. Ils ne sont pas ou que très peu formés à l'éducation aux médias et aux technologies de l'intelligence artificielle, et le programme scolaire ne leur permet pas de dégager du temps pour développer un cours à cet égard. Cela pose une question plus large : les articles [scientifiques] aident en général à légitimer une discipline, mais, dans ce cas-ci, les articles parlent du manque de formation des professeurs. Ainsi, comment légitimer l'EAM et ensuite créer, développer et améliorer le contenu d'un éventuel programme scolaire d'EAM, si l'objet des articles du monde académique portent sur ce manque de formation ? Le monde académique peut ainsi, entre autres, constituer un premier frein au développement de cette légitimation. Selon nous, le constat est sans appel : il faut tenter de légitimer la discipline de l'EAM par une autre entrée que l'académique, comme on l'entend au sens noble du terme. C'est le défi que se lance cette recherche au moyen d'une méthodologie de terrain et d'ancrage (la Recherche orientée par la Conception) qui sera en mesure de proposer, nous l'espérons, des apports concrets.

Malgré ce non-consensus académique, nous voulons nous inspirer dans cette recherche de plusieurs auteurs et approches. Nos recherches nous ont menée vers le discours de Jacques Piette en 2001 : « L'éducation aux médias est donc un projet visant à développer chez l'apprenant une autonomie critique vis-à-vis des médias et des contenus qu'ils véhiculent. » (Landry & Basque, 2015a, §22).

Dans la continuité de la justification du choix de cette discipline pour ancrer ce projet, Normand Landry et Joëlle Basque présentent, dans une autre publication, l'EAM comme une pratique pédagogique ayant cinq objectifs qui visent à :

- 1) accroître la capacité à employer des technologies médiatiques ;
- 2) développer les compétences permettant de s'exprimer à l'aide de ces technologies ;
- 3) développer des capacités d'analyse critique sur les médias et les textes médiatiques ;
- 4) accroître des capacités d'introspection et ;
- 5) sensibiliser aux enjeux éthiques, moraux et juridiques associés aux médias (Landry & Basque, 2015b, p. 4).

On sent une sensibilité tant à l'égard des médias comme institution capable d'émettre des idées, enjeux, informations (fond) qu'à l'égard des technologies et leurs propriétés intrinsèques qu'il s'agit de maîtriser (forme).

Tandis que certains sont en quête d'un fondement théorique commun qui pourrait par ailleurs contribuer à la légitimation de la discipline de l'EAM, nous faisons le choix de contribuer au développement d'une campagne de sensibilisation au droit à l'image dans un but performatif. Tout comme la Communication, performative car elle existe au moyen des actes de communications performés, l'Éducation Aux Médias peut l'être aussi. Nous avons fait le choix d'inscrire notre mémoire dans un projet ; nous y posons des actes et une démarche signifiante.

Cette vision performative est liée elle aussi à la légitimation de l'EAM. Étant donné qu'en Belgique cette discipline n'est pas clairement introduite dans les programmes scolaires, tandis que c'est par exemple le cas au Québec, celle-ci peine à démontrer ses atouts. C'est pourquoi nous sommes convaincue qu'il faut d'abord performer cette discipline afin de créer du matériel qui rende compte de son existence et de ses atouts. Cette recherche, malgré tout encadrée dans un programme académique, se joint à Carrefour J, une AMO (service d'Aide en Milieu Ouvert et organisation d'aide à la jeunesse). Plutôt que d'attendre que la légitimation de l'EAM en contexte scolaire vienne du monde académique et de la recherche, nous avons pris la latitude, dans le cadre d'un programme lui-même académique, de penser une démarche inverse en partant d'une entité présentant des besoins : le terrain. À cette dimension s'ajoute le fait que ce projet est démarché en contexte non-scolaire, puisque la réalité que propose l'École en Belgique permet difficilement le déploiement de projets d'éducation comme celui-ci.

Ce positionnement fort sera déconstruit et justifié dans ce mémoire-projet au travers du choix de la méthodologie de recherche, longuement explicité ci-après. Nous avons pris conscience qu'il nous paraissait primordial de répondre à un besoin et/ou à une réalité dans cette recherche et l'Éducation Aux Médias offre un cadre riche pour un projet en quête d'utilité publique.

1.1.2. Les éducations « à »

Les *éducations à* émergent lorsqu'un problème ou enjeu sociétal fait acte de présence. Des programmes d'*éducation à* (la santé, la citoyenneté, au développement durable, aux médias et à l'information, etc.) sont alors (re)mis en place (Barthes & Alpe, 2018, p. 25).

Elles peuvent se situer au sein de l'Éducation Aux Médias, puisqu'elles font partie d'un champ en construction et qui a une visée non-résiduelle, c'est-à-dire qu'elle ne veut laisser aucune contribution sur le côté. « Il s'agit sans doute de faire nombre pour faire bloc et de faire bloc pour viser à faire science » (Develay, 2018, §3). Cette citation complète assez bien ce que nous venons d'aborder à propos de la légitimité de la discipline d'Éducation Aux Médias et de la volonté de se situer dans une logique performative.

Barthes, Lange et Tutiaux-Guillon (*as cited in* Develay, 2018, §6) proposent quatre attributs pour qualifier les *éducations à* : « leur caractère thématique donc non disciplinaire, leur attribut de questions socialement vives, la place importante accordée aux valeurs, leur objectif de développement des comportements ou pour le moins d'attitudes ». Ces quatre éléments correspondent, de manière surprenante, tout à fait au projet mené au sein de cette recherche. Situer ce projet comme une *éducation à* ferait donc l'objet d'une nouvelle flèche à notre arc, ce dernier devant en comporter autant que possible pour pouvoir se créer une place de choix dans le monde académique en accumulant de la légitimité. Et en même temps, il faut bien reconnaître que l'aspect interdisciplinaire incarné par toutes ces flèches fait l'objet de débats scientifiques (Develay, 2018, §7).

Michel Develay relève également une autre question que l'ouvrage de Barthes *et al.* aborde : celle de l'ancrage de ces *éducations à* dans les éducations informelles et « leur apparente opposition à la dimension d'instruction » (2018, §7). Bien qu'il s'agisse d'une campagne de sensibilisation sur le droit à l'image et que donc le contenu de cette campagne est relatif à une dimension d'instruction, différente de celle de l'entité de l'École, ce questionnement nous parle et permet encore plus de situer la recherche dans

une dynamique où l'on priorise « l'antériorité de l'action sur la connaissance » (Develay, 2018, §12).

1.1.3. La définition d'un média

On peut en fait voir un média de trois manières : le média comme un moyen, le média comme un mass média et le média comme porteur de culture (Antoine, 2021, p. 10).

La définition du Larousse (n.d.) présente un média comme étant un « procédé permettant la distribution, la diffusion ou la communication d'œuvres, de documents, ou de messages sonores ou audiovisuels ». Il est donc un moyen de communication. C'est dans ce premier sens que nous utiliserons ce terme.

Cette fonction de *moyen* de communication se retrouve dans l'étymologie du mot « médium ». Celle-ci nous dit qu'en latin, il veut dire « milieu, centre ». C'est dans ce sens que nous tenons également à situer notre projet puisque nous réalisons un jeu (au sein d'une animation de sensibilisation) qui est un moyen d'aborder le sujet du droit à l'image. Il se situe entre plusieurs personnes et est un outil (éducatif) qui fait tiers et permet à la fois de débattre, de faire émerger mais également d'apprendre des éléments sur le sujet du droit à l'image.

Le mot « média » comprend également les réseaux sociaux, depuis leur essor. En effet, il s'agit d'un lieu d'expression pour tout un chacun. C'est donc pour cette raison que l'on peut inclure les réseaux sociaux dans le terme « médias ».

Les médias seront ici considérés à la fois comme un moyen et comme un objet de recherche. Éduquer *aux* médias et, dans ce cas-ci, à la problématique du droit à l'image, *par* un outil (un jeu), un média.

Évidemment, on parle également et surtout d'Éducation Aux Médias dans cette recherche. Derrière ces termes se cachent en fait davantage l'Éducation aux Médias et à l'Information, dont l'acronyme est EMI. Le mot *média* englobe ainsi également les mass médias, c'est-à-dire ces institutions qui font état de l'actualité envers un public de masse.

Les médias étant à la fois un moyen et une institution, ils sont *de facto* chargés de signification en termes de culture étant donné qu'ils sont toujours liés à une communauté.

Ce ne seront néanmoins pas ces deux derniers aspects qui seront directement visés dans cette recherche.

1.2. L'ÉDUCATION NON FORMELLE ET INFORMELLE

1.2.1. Le cadre théorique

L'éducation non-formelle existe par distinction à toute autre intervention éducative formelle, faisant elle référence à l'éducation donnée à l'École (Jacobi, 2001, p. 169). C'est ainsi que Daniel Jacobi la définit comme suit : « L'éducation non formelle désigne donc toutes les interventions à caractère éducatif qui sont mises en œuvre par des institutions ou des acteurs autres que l'appareil scolaire officiel. » (Jacobi, 2001, p. 171).

Il explique en 2001 que l'école était le premier outil de socialisation. Cela est toujours le cas. Cependant, il nous faut également prendre en compte la dimension virtuelle que

proposent les réseaux sociaux qui présentent une autre forme de socialisation. En effet, les médias sont considérés comme étant une source d'acculturation, au même titre que l'École. « Tant le rôle de l'école est devenu massif » (Jacobi, 2001, p. 169), des mécanismes de doute et la création des projets alternatifs et *ex situ* à l'école se mettent en place.

C'est à partir de ces constats-là que l'éducation non formelle s'est fait connaître puisqu'on ne peut pas parler de parallèle entre éducation formelle et non formelle, tant l'incarnation du rôle de « professeur » diffère entre les deux types d'éducation. À cela s'ajoute la poursuite d'enjeux et d'objectifs complètement différents ; des enjeux d'apprentissage purs ne peuvent entrer en comparaison avec des enjeux parfois uniquement économiques (Jacobi, 2001, p. 170).

L'éducation non formelle comme l'entend Daniel Jacobi regroupe en fait des éléments de l'éducation non formelle et informelle de Daniel Schugurensky. En effet, ce dernier définit l'éducation formelle comme son confrère en l'assimilant à l'École et à l'enseignement officiel. Mais à côté de ce type d'éducation, il propose deux autres types d'éducation : l'éducation non-formelle et l'éducation informelle, toutes deux se situant dans une catégorie résiduelle par rapport à l'autre catégorie.

- L'éducation non-formelle : elle regroupe toutes les formes d'apprentissage et d'acquisition de savoirs, connaissances et compétences qui se situent en dehors du système scolaire officiel et qui donnent lieu à des diplômes. Elle est résiduelle de l'éducation formelle.
- L'éducation informelle : elle reprend « tout le reste » et est donc résiduelle de l'éducation non-formelle car elle reprend « les expériences d'apprentissage qui ne font pas partie des programmes dispensés par les organismes éducatifs officiels et non-officiels ou par des cours » (Schugurensky, 2007, p. 14). Daniel Schugurensky exprime sa critique en exposant que les apprentissages qui servent quotidiennement sont acquis dans la sphère informelle et qu'il est dès lors assez surprenant de se rendre compte que celle-ci fait si peu l'objet de recherches. D'ailleurs, et cela rejoint encore et toujours la question de la légitimité qui fait office de fil rouge, « les appellations de « formel », de « non-formel » et d'« informel » contiennent involontairement l'idée que les expériences d'apprentissage vécues sur le lieu de travail et dans la communauté seraient incohérentes, non-cruciales et donc moins dignes d'intérêt » (Tough, 1999 ; Billet, 2001, p. 14 *as cited in* Schugurensky, 2007, p. 14).

L'Unesco fait également une distinction entre trois types d'éducation :

- « L'éducation formelle est une éducation organisée dans un cadre institutionnel (école, université, formation professionnelle), structurée en séquences et de manière hiérarchique. Elle doit amener à une certification ou un diplôme » (UNESCO, 1988 *as cited in* Guedj & Urgelli, 2021, p. 88). Les trois sources s'accordent donc pour parler de l'éducation formelle.
- « L'éducation non formelle est un processus d'éducation organisé qui a lieu parallèlement aux systèmes traditionnels d'éducatons et de formations. Il n'y a pas de certification. Les acteurs ont un rôle actif dans ce processus d'apprentissage. » (*ibid.*). L'on rencontre ici une différence avec ce que disait Daniel Schugurensky en 2007 sur la certification dans l'éducation non-formelle puisque ce dernier catégorisait ce type d'éducation comme débouchant sur des certifications et diplômes.

- « L'éducation informelle est une éducation impliquée dans le cadre familial, entre pairs, et dans d'autres types d'espaces de socialisation. L'apprentissage éducatif est moins conscient » (*ibid.*).

L'ensemble de ces définitions montrent à quel point les auteurs et instances ne s'accordent pas toujours. À cela, Garnier (*as cited in* Guedj & Urgelli, 2021, p. 88) donne une piste de réflexion quant à ce « flou définitoire » que présentent ces éducations car il défend l'idée selon laquelle les usages de ces éducations peuvent voir leurs attributs se modifier. À ce propos, Guy Vincent (1994 *as cited in* Guedj & Urgelli, 2021, p. 88) souligne qu'en Occident, l'approche de l'éducation formelle s'est en fait démocratisée au-delà des entités dans laquelle elle est présente, c'est-à-dire l'École, devenant ainsi un modèle normatif. Notre projet étant mené en Occident, nous devons souligner cet angle d'analyse qui a certainement dû influencer les premiers pas de cette campagne instaurant ainsi des animations dans des classes, et non dans d'autres milieux.

Au regard de ces éléments de cadrage, nous pouvons classer notre projet d'animation sur le droit à l'image (qui prend corps au sein d'une campagne sur cette même thématique) dans la catégorie « éducation non-formelle » comme l'entend Daniel Schugurensky mais également dans la catégorie « éducation informelle ». En fait, ce projet regroupe des caractéristiques de ces deux catégories puisqu'à la fois, cette animation permet pour les jeunes d'acquérir des savoirs et des connaissances (cf. point 1.2.3.) dans un cadre bien défini puisque ces animations sont prévues à l'avance et ont lieu dans des classes pendant des temps de cours. Cependant, elle ne mène à aucun diplôme. C'est précisément là qu'elle correspond aussi à l'éducation informelle dans le sens où elle constitue une *expérience d'apprentissage* qui ne se situe pas dans le programme du système éducatif officiel. L'animation comprend à la fois le débat mais également un jeu autour duquel les jeunes échangent. Les jeunes apprennent ainsi les règles du droit à l'image (éducation non-formelle) mais aussi à se sociabiliser, à se tourner vers l'autre, etc. (ce qui est davantage relatif à des apprentissages de l'éducation informelle).

Peut-être pouvons-nous nous poser la question de la temporalité de ces sources qui datent du début des années 2000 pour critiquer le fait que le projet d'éducation aux médias présenté dans ce mémoire ne rentre dans aucune case proposée par la littérature. En effet, les années 2000 sont une époque où nous n'étions pas encore confrontés à des usages médiatiques tels que nous le sommes aujourd'hui. Or, à l'heure actuelle, le développement d'éducatifs hybrides paraît primordial.

1.2.2. Les caractéristiques des savoirs non formels

Puisque l'éducation non-formelle entendue par Daniel Jacobi est un semblant de métissage entre l'éducation non-formelle et informelle de son confrère Daniel Schugurensky, nous avons choisi d'exposer les caractéristiques des savoirs non formels de Daniel Jacobi qui reprennent un tableau s'appliquant plutôt bien à notre projet de recherche.

C'est sur base de l'aspect résiduel dont parle Schugurenky, et donc par comparaison avec les savoirs formels institués par l'École, que Daniel Jacobi établit cinq caractéristiques des savoirs non formels (Jacobi, 2001, pp. 174-176).

- **L'objectif non-défini**

Explication : l'objectif n'est pas fixé en amont car il peut dépendre de facteurs extérieurs tels que l'actualité ou l'envie de mettre certaines thématiques à la page à la suite de l'observation d'un besoin.

Projet : la thématique porte sur le droit à l'image et plus globalement sur les usages de ces images par les jeunes. Cette campagne est née à la suite de plusieurs constats, déjà expliqués ci-avant. Ces constats concernent des enjeux actuels liés aux réseaux sociaux et à la place qu'ils prennent pour les jeunes, ce qui fait sens d'en faire une campagne et une animation aujourd'hui.

- **La préparation approximative du contenu et la non-existence d'un programme**

Explication : étant donné qu'il n'existe pas de programme suivi par un « professeur » ou équivalent, le contenu à apprendre n'est que peu préparé.

Projet : l'animation est reprise sous forme de trame. Le contenu est donc prévu. Cela ne correspond donc pas tout à fait à cette préparation approximative du contenu. Cependant, elle est aussi fortement basée sur les échanges et les débats. En ce sens, on peut dire que la préparation est établie dans les grandes lignes, dans la conception et le déroulement de l'animation, ce qui permet de cadrer et orienter le contenu.

- **L'environnement d'apprentissage non-formel**

Explication : l'environnement est hétérogène et changeant. Il peut tant se situer en famille qu'entre amis, individuellement ou en groupe. Le cadre n'est pas une condition *sine qua non* pour que l'apprentissage se passe. Cette hétérogénéité donne du fil à retordre aux chercheurs qui ont la tâche difficile de comprendre « de quoi résulte l'appropriation d'un savoir non formel » (Jacobi, 2001, p. 175). En effet, il n'est pas certain que la préparation des contenus et des outils qui seront soumis à la diffusion des savoirs non-formels soient l'instance génératrice de ces appropriations de savoirs.

Projet : dans le cas de ce projet, l'apprentissage se fait en groupe et est plutôt formel car il se fait en classe, pendant des heures de cours. Cependant, nous instaurons en début d'animation un cadre et un climat de respect, de bienveillance et de confidentialité. Implicitement donc, l'environnement est formel mais nous veillons à ancrer un cadre qui l'est moins.

- **La non-obligation d'apprendre**

Explication : l'aspect « non formel » au sens de Daniel Jacobi – et « informel » au sens de Daniel Schugurensky – reprend également l'idée selon laquelle il n'y a pas d'obligation à apprendre. Autrement dit, les personnes prennent la décision d'apprendre, ce qui n'est pas le cas au sein de l'École. Cependant, Daniel Jacobi nous dit qu'il faut s'imaginer que les concepteurs créent un dispositif et que, dès lors, des attentes se forment au sein d'un « contrat implicite de communication entre les producteurs et les exigences et goûts du public » (Jacobi, 2001, p. 175). Ainsi, un cadre s'installe malgré tout. De plus, les médias, par leur nature, demandent parfois une utilisation répétée, ce qui engendre un processus de socialisation puisque le sujet se doit de revenir pour acquérir pleinement ce savoir. Au regard de tout cela, et comme cité plus haut, il est complexe de cerner quelle est la part de tel élément, tant les effets collatéraux de la socialisation et des facteurs environnementaux peuvent avoir une incidence conséquente sur l'apprentissage.

Projet : dans le même ordre d'idées que la troisième caractéristique, ce point est lié à l'endroit et au moment de l'animation. L'animation a également pour vocation d'être donnée dans des contextes extra- ou parascolaires. Dans le cadre de ce projet, l'animation a été testée deux fois sur trois dans un cadre scolaire. Dès lors, l'obligation d'apprendre est plus élevée car les élèves ont l'obligation d'aller à l'école et, *de facto*, de suivre l'animation.

- **L'évaluation**

Explication : elle est inexistante dans ce type d'apprentissage tant l'objectif n'est pas de poursuivre un programme défini. Cependant, les effets ne sont pas inexistantes et se traduisent, selon Daniel Jacobi, par « une culture ou un renforcement ou plus simplement le plaisir de satisfaire une passion » (Jacobi, 2001, p. 176). Avec cela, Daniel Schugurensky n'est pas tout à fait d'accord puisqu'il distingue l'éducation non-formelle de l'éducation informelle constituant ainsi un troisième type d'éducation.

Projet : l'évaluation est en effet également inexistante dans l'animation, puisqu'elle a un but de sensibilisation uniquement. La logique scolaire qui prépare au passage à un niveau supérieur par le biais d'évaluation (Schugurensky, 2007, p. 14) n'est donc pas d'application. Néanmoins, puisque cette recherche s'inscrit en Éducation Aux Médias, il nous fallait mesurer les effets éducatifs du média (et de l'animation en général). C'est pourquoi nous avons mis en place un *feedback* écrit contenant diverses questions allant du ressenti à la vérification de la rétention des éléments expliqués.

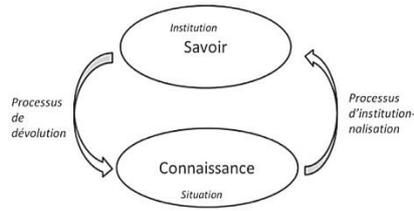
1.2.3. La distinction entre savoirs et connaissances

« (...) **une connaissance** est ce qui réalise l'équilibre entre le sujet et le milieu, ce que le sujet met en jeu quand il investit une situation (...) » (Laparra & Margolinas, 2010 *as cited in* Margolinas, 2014, p. 15). Le mot-clé qui référence assez bien la *connaissance* est donc la *situation*. Ainsi, une connaissance peut être définie en décrivant les situations qui la caractérisent (*ibid.*).

« **Un savoir** est une construction sociale et culturelle, qui vit dans une institution (Douglas, 2004) et qui est par nature un texte (ce qui ne veut pas dire qu'il soit toujours matériellement écrit). Le savoir est dépersonnalisé, décontextualisé, détemporalisé, il est formulé, formalisé, validé et mémorisé (...) » (Margolinas, 2014, p. 15). Dans ce cas-ci, définir un *savoir* passe par déterminer quelle *institution* produit et légitime le savoir (*ibid.*).

Avant cela, Daniel Jacobi faisait déjà un lien entre le savoir et la connaissance en expliquant que « La définition commune de la notion de *savoir* précise pourtant que *la connaissance peut être acquise aussi bien par l'étude que par l'expérience* » (2001, p. 172). Cela permet en fait de faire exister l'éducation formelle aux côtés de l'éducation non formelle.

La raison pour laquelle il est intéressant de distinguer le savoir de la connaissance est que leur rapport est dialectique. En effet, le savoir existe au sein d'une institution car celui-ci a été reconnu comme tel à la suite de la mise en contexte de ce savoir dans une situation (liée à une connaissance). Ensuite, étant donné que ce savoir est institutionnalisé, il peut être appris à d'autres individus qui pourront à leur tour le mobiliser en situation. Ainsi, puisque le savoir est utilisé en situation par des individus, on peut dès lors parler de processus de dévolution entre l'état de *savoir* et l'état de *connaissance* d'une information.



Margolinas, 2014

Cette relation dialectique entre savoir et connaissance est très intéressante car elle est quelque part une mise en abyme de la question de l'existence et de la légitimité de l'Éducation Aux Médias ; en effet, cette recherche a pour objectif de matérialiser des connaissances pour qu'elle participe *in fine* à légitimer la discipline.

1.2.4. Pourquoi l'éducation non formelle et informelle sont-elles intéressantes à développer dans le cadre de ce mémoire ?

D'une part, le projet est un projet d'éducation non formelle puisque l'objectif est de d'apprendre les règles du droit à l'image mais aussi et surtout de former les jeunes aux comportements adéquats à adopter dans des situations auxquelles ils sont confrontés quasiment quotidiennement et desquelles peuvent découler des enjeux. Aussi, le projet a pour objectif d'outiller les jeunes à tout cela. Encore une fois, comme évoqué ci-avant, Pain (1990 *as cited in* Brougère, 2003, p. 50) souligne le fait que l'éducation se cantonne à couvrir des situations formelles. Or, la majorité des apprentissages se fait dans des situations informelles.

D'autre part, nous avons eu l'opportunité de réaliser des focus-groupes et tests avec des jeunes en décrochage scolaire, une Maison des Jeunes et un mouvement de jeunesse. En particulier, le service prenant en charge les jeunes en décrochage scolaire se situe en dehors du cadre de l'école, ce qui fait lien avec ce point sur l'éducation non formelle. Il s'agit du focus-groupe qui a été le plus demandeur en termes d'apprentissages ; ils ont posé énormément de questions et ont demandé à faire davantage de mises en situation. Nous y sommes retournée à deux reprises à la demande de la structure car une animation sur le droit à l'image était en phase avec leurs projets – mais ne rentrant pas dans le cadre de ce mémoire. Ces deux animations se sont très bien passées, les jeunes étaient demandeurs également. Aussi, un pré-test de l'outil mis en place dans ce mémoire-projet a été réalisé avec les jeunes prenant part au projet *Évasion* (projet de décrochage scolaire de Carrefour J) avec qui le test s'est très bien passé aussi. Les évaluations ont été positives quant à leur apprentissage et leur implication. Ces observations donnent de l'espoir pour ces jeunes en perte de sens face à leur projet scolaire car d'autres approches peuvent leur convenir. Bien sûr, l'échantillon est trop faible pour l'affirmer, mais il s'agit d'une piste intéressante à creuser.

1.3. L'ÉDUCATION PAR LE JEU

Ce point complète celui sur l'éducation non formelle et informelle puisque l'apprentissage d'un enfant se fait aussi en dehors de l'école, à travers des situations de la vie quotidienne qui ne sont *a priori* pas des situations dans lesquelles l'apprentissage est l'objectif (Brougère, 2002, p. 11). Mais cet auteur apporte un élément nouveau : celui

de la continuité entre les activités qui ont un objectif éducatif et celles qui n'en ont pas (*ibid.*).

Certains articles assimilent le *jeu dans l'éducation* au *jeu à l'école* et soulignent alors, comme Marie Versele (2016, p. 34), qu'un constat persiste : il y a un manque de formation des enseignants allant dans ce sens et nombre d'entre eux sont assez rigides face à ce type de méthodes. Ceci fait écho à ce que nous avons vu dans le point sur l'Éducation Aux Médias. D'où l'importance, encore et encore, de participer à faire bouger les lignes en-dehors de l'École.

Le jeu a une place centrale dans le projet puisqu'il constitue l'élément conçu et pensé, en plus de l'animation dans sa globalité qui a été revue à la suite des différents tests.

Nous avons opté pour un jeu car « (...) le jeu motive l'apprenant, structure et consolide les connaissances, favorise la résolution de problèmes et influence le changement des comportements et des attitudes des jeunes » (Sauvé, Renaud & Gauvin, 2007, p. 90).

Pour des raisons avant tout sociologiques, nous avons pensé qu'un jeu matérialisé (et plus précisément un jeu de cartes) et non un jeu en ligne permettrait de remettre les relations sociales au centre et de développer l'empathie en mettant les jeunes en situation. Le fait de se mettre à la place de l'autre impliqué par le jeu permet à la fois de développer l'empathie, mais aussi de prendre la parole plus facilement. Le public étant adolescent, nous émettons l'hypothèse qu'il leur est plus simple de parler d'eux à travers quelqu'un d'autre étant donné qu'il s'agit d'un âge où ils se construisent et que la confiance en soi n'est pas toujours au rendez-vous, ce qui rend l'exercice de la mise en scène de soi parfois plus complexe.

Déjà testé en focus-groupe, l'exercice de la mise en situation avait bien fonctionné, certaines situations faisant davantage réagir que d'autres.

Dès le départ, l'intention était de créer un outil éducatif. Sauvé *et al.* définissent, à la suite de leur recherche, le jeu éducatif comme étant « une situation artificielle (fictive, fantaisiste) dans laquelle des joueurs (un ou plusieurs), mis en position de conflit (lutte, confrontation) les uns par rapport aux autres ou tous ensemble (coopération) contre d'autres forces, sont régis par des règles (procédure, contrôle et clôture) qui structurent leurs actions en vue d'un but déterminé, soit de gagner (gagnant vs perdant), d'être victorieux (contre le hasard, l'ordinateur, un ou plusieurs joueurs) ou de prendre sa revanche contre un adversaire » (2007, p. 95). L'outil créé dans cette recherche ne correspond pas à cette définition car la dimension de confrontation, de victoire et de revanche n'existe pas. Les situations qu'on peut y retrouver ne sont pas non plus des situations artificielles, puisque nous les avons créées sur base des usages et réalités des jeunes. Ainsi, on ne peut pas définir notre jeu comme tel. Il s'agit davantage de *simulations*, que ces trois auteurs définissent comme « une représentation simplifiée, dynamique et juste d'une réalité définie comme un système » (2007, p. 95). *A contrario* du jeu, la simulation ne comprend pas d'office de compétition. La théorie nous renvoie donc à un changement d'utilisation de terme ; nous appellerons donc l'outil éducatif une *simulation*.

Cependant, Erica Danniels et Angela Pyle expliquent que l'objectif de l'apprentissage par le jeu est avant tout d'apprendre en jouant. Elles recentrent le débat en avançant que « l'apprentissage par le jeu se distingue du concept beaucoup plus large du jeu » (2018, p. 1). Comme l'Éducation Aux Médias, aucune définition du *jeu* ne fait l'unanimité.

Ainsi, et plus fondamentalement, il existe deux types de jeux : *les jeux libres* (sans règle et où le jeune est autonome) et *les jeux à règles* qui permettent un apprentissage en société et qui prennent finalement la forme de ce qu'ils veulent transmettre (Van Langendonck *as cited in* Versele, 2016, p. 32). Erica Danniels et Angela Pyle proposent, elles, d'autres termes : le *jeu libre* et le *jeu dirigé* (2018, p. 2).

À propos de la création du jeu, Gilles Brougère parle d'un biais de persuasion face auquel peuvent se retrouver les concepteurs de jeux ; un biais de persuasion de leur valeur éducative (2003, p. 47). Un biais peut intervenir dans de nombreuses recherches et conceptions, y compris la nôtre. Cependant, ce biais en particulier ne prend pas une place aussi grande dans ce projet pour deux raisons. D'une part, nous avons sondé le terrain à plusieurs reprises (focus-groupes, tests et rencontre avec Cécile Guilbau) pour observer si les situations proposées dans ce jeu correspondaient à des réalités pour notre terrain et d'autre part, le contenu de ce jeu est relatif à des règles puisqu'il porte sur le droit à l'image. Le biais de persuasion interviendrait donc moins dans le contenu du message. Ce n'est pas pour autant qu'un biais n'intervient pas ; cela sera davantage explicité dans la partie dédiée au projet et à son analyse critique.

Bien que l'on ne puisse pas qualifier notre outil de *jeu*, nous avons néanmoins trouvé des éléments intéressants qui s'appliquent à notre projet dans le travail mené par Sauvé *et al.*

Tout comme dans cette recherche, l'hypothèse de l'étude menée par Sauvé *et al.* se penche sur le fait qu'un jeu peut avoir un effet positif sur la coopération, la communication et les relations humaines. Cette hypothèse a été vérifiée dans plus de cinquante articles. Dans sa recherche, Élodie Coutou présente plusieurs modèles d'apprentissages ; le modèle transmissif, le behaviorisme, le constructivisme et le socioconstructivisme. Le troisième et le quatrième modèle cités sont, pour nous, parlants, surtout le socioconstructivisme qui, lui, met en avant la notion de *conflit social* qui met en scène une comparaison d'idées face à une activité proposée (2015, p. 9). Cet élément est central pour nous car la conception de l'outil a été pensée autour de cette vision étant donné que les usages du droit à l'image des jeunes sont différents, pouvant entraîner des positions différentes d'un jeune à l'autre. Aussi, l'usage de ces images correspond à une sphère et à des actes qui n'ont pas vocation d'apprentissage, au sens où l'Enseignement l'entend, mais qui le sont malgré tout (cf. apprentissage informel). Ainsi, proposer un cadre d'apprentissage pour comparer ses idées avec les autres à propos d'un sujet précis fait sens.

Cet effet positif se décline en d'autres phénomènes intéressants à étudier tels que la motivation et l'engagement des participants : l'implication active des apprenants par leur interpellation constitue un élément fondateur du « désir de persévérer, d'accomplir la tâche et (...) les motive à apprendre » (Sauvé *et al.*, 2007, p. 97). D'autres auteurs avancent que la motivation est liée aux émotions ressenties lors du jeu et donc à la manière dont ils vivent l'expérience. À cet égard, Gilles Brougère ajoute que, dans le jeu, il y a une recherche d'excitation, de plaisir, de convivialité et d'alternative à la vie ordinaire (2003, p. 47). Puisque jouer pour apprendre sort des sentiers battus par l'école, la motivation est présente.

Le jeu a également la capacité de développer des compétences sociales et cognitives ainsi qu'une confiance en soi qui permettent toutes les trois à un individu de se débrouiller dans n'importe quelle situation, même en terrain inconnu (Versele, 2016, p. 32). Les réseaux sociaux sont des homologues de ce terrain inconnu et cela de manière infinie car ils proposent toujours plus de contenus.

En termes d'intégration de connaissances, le jeu a des retombées significatives. La mesure d'effets éducatifs est donc envisageable. Le jeu instaure à la fois un cadre dans lequel la rétention d'informations est possible et le fait de pouvoir faire un lien « entre des connaissances acquises et des connaissances concrètes » (Sauvé *et al.*, 2007, p. 98). Ils soulignent aussi la capacité du jeu à stimuler la mémoire à long terme.

Ce discours complète le point développé ci-avant sur l'éducation non formelle et informelle puisque les éléments exposés ici permettent d'avancer que les façons de donner cours qui diffèrent d'un cours *ex cathedra* mènent à des résultats tout aussi significatifs. Il est ici question de changement de paradigme puisque le divertissement et le jeu « sont des activités de second degré qui supposent le recyclage et la transformation du monde ordinaire pour en faire la matière du jeu » (Brougère, 2003, p. 50). Derrière le recyclage se cache un processus de modification du contenu pour donner à ce dernier une dimension de plaisir. Ce plaisir proviendrait de la notion de *choix* ; si l'on choisit de jouer, « le jeu devient synonyme de délassement, de plaisir, tandis que le travail n'est que labeur et contrainte » (Versele, 2016, p. 32).

Enfin, un dernier paragraphe sera consacré à la résolution de problèmes par le jeu. Ceci nous parle puisque ce mémoire-projet est, entre autres, né du constat selon lequel le droit à l'image n'est pas respecté à notre ère. Ainsi, au-delà de développer une campagne et animation de sensibilisation, ce mémoire-projet a pour objectif secondaire de changer les comportements et attitudes afin de résoudre ce problème de non-respect. Évidemment, d'autres facteurs que la connaissance des règles peuvent entrer en jeu ; c'est pour cela qu'en Éducation Aux Médias, on distingue les effets sur les représentations, les attitudes et les comportements (Sauvé *et al.*, 2007, p. 99). Ces auteurs expliquent ce qu'il en est pour le jeu : « (...) ils permettent aux apprenants de développer la logique requise pour résoudre un problème (...) » (*ibid.*). Puisque notre outil se qualifie de *simulation* et non de *jeu*, les effets sont différents. Cependant, puisque l'outil est composé de situations dans lesquelles les jeunes doivent se positionner quant à la réaction à adopter, des pistes d'action et de résolution de problèmes leur sont transmises.

1.4. LA SOCIOLOGIE DES USAGES

Étant dans un mémoire-projet interdisciplinaire, il importe d'aller voir du côté de la sociologie également. Celle-ci est au cœur de notre projet qui s'intéresse à une réalité sociétale et qui demande donc de prendre du recul par rapport à certains phénomènes, en particulier ici à des phénomènes numériques. Qui plus est, on y parle d'usages des réseaux sociaux, ce qui implique de comprendre les interactions, tendances et usages des jeunes sur ces plateformes. Bref, leur réalité virtuelle.

Josiane Jouët a d'ailleurs, il y a une vingtaine d'années, défendu l'idée selon laquelle la sociologie des usages devait être reconnue comme faisant partie des sciences sociales (2000 *as cited in* Proulx, 2015, §2).

1.4.1. Le cadre théorique

La sociologie des usages est un courant d'origine francophone et est apparu dans les années 1980, période contemporaine à l'arrivée de phénomènes tels que l'automatisation et les télécoms. Pour ainsi dire, l'automatisation a modifié le travail et a créé de nouveaux outils. Le développement des télécoms a lui, de son côté, participé à modifier les moyens

de communication, ces derniers participant à structurer une société (Boullier, 2016, pp. 99-100). Cependant, la sociologie des usages sera en partie inspirée par les « Arts de faire » – ce qui fait quelque peu référence aux éducations à – que propose Michel de Certeau. Dans tous les cas, la sociologie des usages propose un paradigme dans lequel on s'intéresse au récepteur et à sa manière de structurer son paysage médiatique. Michel De Certeau proposera d'ailleurs le terme *bricolage* faisant référence à l'articulation personnelle des usages des différents médias existants et « *tactiques* de la part d'usagers confrontés à l'univers aliénant de la consommation quotidienne » (Breton & Proulx, 2012, p. 270).

Dominique Boullier explique que plusieurs études déterminent « l'usage comme une inscription (Akrich, 1987) dans un processus de conception qui produit un usager-modèle, comme le lecteur-modèle d'Umberto Eco, en même temps que le produit » (2016, p. 102). De cette définition, on peut en retirer une approche performative. Celle-ci fait d'abord écho à l'ancrage de notre recherche mais a surtout historiquement participé à l'ancrage de l'insertion de l'utilisateur dans le processus de recherche, ce qui a mené à des méthodes dans lesquelles l'on teste une conception où celui-ci est au cœur de la recherche. Cela a permis à certains chercheurs, comme Philippe Mallein, de fonder leurs designs entre autres sur base des pratiques et représentations des usagers. Cela a mené à la création de « laboratoires des usages » fécondant une collaboration entre sciences humaines et sociales et informatiques (*ibid.*). Cela prend tout son sens, encore une fois, dans ce mémoire.

La prise en considération de la place de l'utilisateur est en outre appuyée par Serge Proulx qui, en 2001, redéfinit le champ de la sociologie des usages en proposant trois pistes. L'une d'entre elles nous intéresse particulièrement : « une meilleure articulation avec les travaux sur l'innovation permettant de penser la coordination entre les pratiques des concepteurs et des usagers » (Proulx, 2015, §2). Serge Proulx (2015, §9) et Francis Jauréguiberry (2016, pp. 195-196) s'accordent à dire qu'avant 1995, le point de vue de la sociologie des usages était centré sur l'objet et la technique. Peu à peu, ce champ s'est détaché de ce déterminisme technologique pour introduire l'utilisateur au centre de ses préoccupations.

Ce changement de paradigme mène davantage à de l'interdisciplinarité dans la mesure où on n'étudie plus l'usage que les personnes font d'un objet mais bien les usages des personnes en général, liant un usage à un besoin, un mode de vie, ... Les disciplines seront donc mobilisées en fonction des usages observés (Proulx, 2015, §9). L'article écrit par Francis Jauréguiberry renvoie à cette idée également et dit précisément qu'étant donné que la sociologie s'est construite sur la société car elle est son objet de recherche, la nature dispersée de ce champ n'a rien d'étonnant et est en fait fondatrice. Ce point de vue permet encore plus de se détacher du déterminisme technologique, sans pour autant l'effacer (2016, p. 198).

C'est dans cet axe-là que ce courant sera exploité ici. Nous sauterons d'ailleurs quelques dizaines d'années pour nous intéresser aux réseaux sociaux qui proposent des usages particuliers.

À la base, les réseaux sociaux présentaient une asymétrie entre les utilisateurs et les producteurs. De plus en plus, cette asymétrie s'est atténuée et tend à devenir symétrique : les utilisateurs deviennent producteurs par leur participation à ceux-ci (Boullier, 2016, p. 101).

1.4.2. L'identité virtuelle

Dans ce projet, il semble important d'évoquer la notion de *création d'identité virtuelle*, surtout à l'adolescence où il est tout simplement question de construction d'identité propre.

Dominique Boullier (2016, p. 108) met en lumière une tension existant entre la revendication de la préservation de son droit à la vie privée et la publication de cette dernière considérée comme une contribution publique. Cette tension « reste l'un des mystères les plus étudiés et les plus commentés dans les médias » (*ibid.*). Mais cette tension n'en est pas vraiment une selon Serge Tisseron qui présente l'extimité comme complémentaire à l'intimité car elle permet d'enrichir cette dernière (2002 *as cited in* Boullier, 2016, p. 109).

Fanny Georges (2010 *as cited in* Boullier, 2016, p. 109) décline l'identité numérique sous trois composantes :

- l'identité déclarative : donner des informations qui précisent notre identité ;
- l'identité agissante : alimenter un profil qui inclut par exemple la régularité des publications d'informations, la publication de photos, ... ;
- l'identité calculée : représenter le statut ou la notoriété sous forme de mesures (exemple : nombre de mentions « j'aime »).

Nous retiendrons cet extrait de l'article de Dominique Boullier, assez révélateur :

Oui, les adolescents jouent avec les identités, ils savent bien que leur profil Facebook n'est qu'une mise en scène « mais quand même », cela parle aussi d'eux d'une certaine façon. Cette méthode a le mérite de redonner aussi aux acteurs une chance d'être critiques eux-mêmes et de faire, comme le demande Luc Boltanski (2009), non pas une sociologie critique mais une sociologie de la compétence critique des acteurs (2016, p. 110).

Cet extrait peut évidemment, à l'heure actuelle, être étendu à tous les autres réseaux sociaux, d'autant plus que les nouvelles plateformes sont, pour certaines d'entre elles, basées sur l'image. Nous pensons par exemple à Instagram, TikTok et YouTube.

Aussi, nous paraît-il élémentaire de contextualiser cet extrait dans la construction de l'identité numérique. En effet, les réseaux sociaux sont également un lieu d'interaction et l'identité peut performer lors de différentes interactions comme les challenges et tendances.

Mais cet extrait est d'autant plus interpellant si on le met à la lumière de la vie privée que tout un chacun souhaite absolument garder ; il est de notoriété publique que nos données sont utilisées par les grandes entreprises, en particulier les GAFAM, pour proposer à l'utilisateur des contenus adaptés à ses besoins et ses goûts, et que cela est réalisé par des moyens plus ou moins éthiques. Malgré cela, Dominique Boullier revient avec ce principe anthropologique qu'il nomme « je sais bien mais quand même » qui veut faire passer l'idée selon laquelle tout un chacun est au fait avec la réalité liée à l'utilisation des données mais que cette réalité ne les empêche pas de continuer à utiliser ces plateformes car elles présentent des avantages (2016, p. 114).

1.4.3. Une fracture numérique

La fracture numérique est avant tout une fracture scolaire car l'École considère certains savoirs comme savants et d'autres comme non-savants. Sans surprise, les savoirs liés à la numérisation sont considérés comme non-savants. Les jeunes sont ainsi livrés à eux-mêmes et apprennent à se construire une identité virtuelle seuls au moyen des codes, tendances, etc. D'un côté, cela favorise le développement de l'*empowerment*. Mais à quels risques ? Ces risques sont nombreux, et c'est dans cette optique que nous défendons arduement l'importance d'éduquer les jeunes aux réalités véhiculées à travers les réseaux sociaux. Nous faisons également état d'un appel à l'aide aux législateurs pour ajuster les textes juridiques à la réalité et développer la doctrine et la jurisprudence à ce propos.

Si des changements sont opérés à ce niveau-là, d'autres le seront dans le domaine scolaire par exemple, qui redéfinira la qualité savante d'un savoir. Gilles Brougère cite à ce propos que l'« on peut considérer que l'éducation est une dimension de l'action sociale. » (2003, p. 50). Ainsi, ne passe-t-on pas à côté de certaines réalités en ne considérant pas certains phénomènes comme participant à l'architecture de la société ? N'y a-t-il finalement pas une fracture entre le cadre juridique existant et les réalités contemporaines ?

L'évolution des perspectives de la sociologie des usages que Serge Proulx relate dans son article présente six conséquences. La première renvoie au constat développé ci-avant car il est relatif à l'évolution de la conception de l'usager. Il cite : « d'un utilisateur relativement naïf, on passe à un usager doté de compétences propres et multiples – l'usager étant à la fois citoyen, consommateur (Paquienséguy, 2012), producteur (en particulier, dans le nouveau contexte de l'explosion des plateformes numériques) » (2015, §13). C'est dans cette nouvelle considération de l'usager que s'inscrit notre projet.

C'est entre autres par ce que dit Caillois (*as cited in* Coutou, 2015, p. 10), associant au jeu un but de socialisation, que la dimension ludique nous a semblé intéressante à exploiter.

1.5. LE DROIT À L'IMAGE

Le dernier point de ce cadre théorique est dédié au droit à l'image, point incontournable car l'entièreté du projet concerne celui-ci. Il importe donc de bien le comprendre.

Le cours de Droit des Médias donné par François Jongen et suivi dans notre cursus en Communication en 2020 aborde le droit à l'image, nous donnant ainsi les informations principales, reprises ci-dessous.

Le droit à l'image est un droit de la personnalité très proche du droit à la vie privée mais qui en est toutefois distinct. On parle alors de droits concomitants. Pratiquement parlant, le droit à l'image ne sera que très rarement invoqué seul comme motif de non-respect de droit de la personnalité. Souvent, une plainte de ce registre sera accompagnée du fait que l'on estime que le droit à la vie privée n'est pas respecté.

Les droits de la personnalité, régis par la Convention Européenne des Droits de l'Homme que la Belgique a signée, comprennent (Conseil de l'Europe, 2023) :

- « le droit à la vie, à la liberté et à la sécurité d'une personne ;
- le droit au respect de la vie privée et familiale ;
- la liberté d'expression ;

- la liberté de pensée, de conscience et de religion ;
- le droit de vote et d'être candidat à des élections ;
- le droit à un procès équitable dans les affaires civiles ou pénales ;
- le droit de posséder des biens et d'en jouir pacifiquement. »

Le droit à l'image s'applique différemment en fonction du type de personne : il existe trois grandes catégories.

Premièrement, **la personne privée** : autrement dit, un citoyen lambda. Le droit à l'image de cette catégorie de personnes ne présente pas de spécificité ni d'ingérence, sauf si elle est stipulée par la loi.

Deuxièmement, **la personne publique** : comme la famille royale, une personnalité politique, un sportif de haut niveau, une personnalité du monde du spectacle, un grand patron ou syndicat. Lors des moments où ces personnes sont dans l'exercice de leurs fonctions publiques (et uniquement dans ces cas-là), il est autorisé de capter et diffuser leur image, sans accord. Cependant, cette catégorie de personne a le droit à une vie privée et familiale tranquille ; le droit à l'image, dans leur sphère privée, doit donc être respecté.

Troisièmement, **la personne accédant momentanément à l'actualité** : il s'agit de personnes faisant *la une* de l'actualité, en raison d'un événement qui s'est passé ou qui se passe. Ce sont par exemple des victimes ou des suspects. Pour les personnes de cette catégorie, aucun accord n'est nécessaire non plus.

Le droit à l'image étant un droit de la personnalité, il n'est pas uniquement légiféré dans le droit belge. C'est pourquoi nous devons prendre en compte plusieurs textes juridiques, issus de différents niveaux et instances. Les voici :

- L'article 8 de la Convention Européenne des Droits de l'Homme (CEDH) ;
- Le Règlement Général de la Protection des Données (RGPD) du 27 avril 2016, mis en application en Belgique depuis le 30 juillet 2018 ;
- L'article 22 de la Constitution belge ;
- L'article 11.174 du Code de Droit Économique ;
- La doctrine ;
- La jurisprudence.

1.5.1. L'article 8 de la CEDH

L'article 8 de la CEDH s'intitule le *Droit au respect de la vie privée et familiale* et stipule que :

1. Toute personne a droit au respect de sa vie privée et familiale, de son domicile et de sa correspondance.
2. Il ne peut y avoir ingérence d'une autorité publique dans l'exercice de ce droit que pour autant que cette ingérence est prévue par la loi et qu'elle constitue une mesure qui, dans une société démocratique, est nécessaire à la sécurité nationale, à la sûreté publique, au bien-être économique du pays, à la défense de l'ordre et à la prévention des infractions pénales, à la protection de la santé ou de la morale, ou à la protection des droits et libertés d'autrui (CEDH, 1950, p. 11).

Cet article, faisant partie de la Convention Européenne des Droits de l'Homme, régit ce qu'est la vie privée.

Dans l'arrêt *Von Hannover*, « 95. La Cour rappelle que la notion de vie privée comprend des éléments se rapportant à l'identité d'une personne, tels que son nom, sa photo, son intégrité physique et morale ; la garantie offerte par l'article 8 de la Convention est principalement destinée à assurer le développement, sans ingérences extérieures, de la personnalité de chaque individu dans les relations avec ses semblables » [Arrêt *Von Hannover c. Allemagne* (no 2), CEDH, 2012].

Ceci donne ainsi un premier élément de cadrage au droit à l'image. Ce texte se place au-dessus des législations nationales, s'agissant d'une convention signée par la Belgique et étant relatif aux droits humains.

1.5.2. Le RGPD

Ce Règlement est « relatif à la protection des personnes physiques à l'égard du traitement des données à caractère personnel et à la libre circulation de ces données » (Journal officiel de l'Union européenne, 04 mai 2016). Par sa publication, il abroge une ancienne directive.

Un Règlement, à l'échelle européenne, doit être transposé dans tous les états membres. Cela fut le cas le 30 juillet 2018 pour la Belgique. Depuis, celui-ci participe au cadre juridique quant à l'utilisation de données, en ce compris des images.

L'image de quelqu'un est considérée comme étant une donnée à caractère personnel aux yeux du RGPD. Les données à caractère personnel regroupent un ensemble de types de données et sont définies comme suit par l'article 4 du RGPD comme étant « toute information se rapportant à une personne physique identifiée ou identifiable (ci-après dénommée « personne concernée »); est réputée être une « personne physique identifiable » une personne physique qui peut être identifiée, directement ou indirectement, notamment par référence à un identifiant, tel qu'un nom, un numéro d'identification, des données de localisation, un identifiant en ligne, ou à un ou **plusieurs éléments spécifiques propres à son identité physique, physiologique, génétique**, psychique, économique, culturelle ou sociale » (RGPD, art. 4, 1°).

Lors de la création de ce RGPD, le Parlement européen et le Conseil de l'Union Européenne ont, entre autres, considéré que « (38) les enfants méritent une protection spécifique en ce qui concerne leurs données à caractère personnel parce qu'ils peuvent être moins conscients des risques, des conséquences et des garanties concernées et de leurs droits liés au traitement des données à caractère personnel » (RGPD, 38°).

1.5.3. L'article 22 de la Constitution belge

L'article 22 stipule : « Chacun a droit au respect de sa vie privée et familiale, sauf dans les cas et conditions fixés par la loi. La loi, le décret ou la règle visée à l'article 134 garantissent la protection de ce droit » (Art. 22, Constitution Belge).

L'article 22bis donne des précisions quant aux mineurs, ce qui est intéressant à retenir dans le cadre de notre mémoire-projet :

Chaque enfant a droit au respect de son intégrité morale, physique, psychique et sexuelle.

Chaque enfant a le droit de s'exprimer sur toute question qui le concerne; son opinion est prise en considération, eu égard à son âge et à son discernement.

Chaque enfant a le droit de bénéficier des mesures et services qui concourent à son développement.

Dans toute décision qui le concerne, l'intérêt de l'enfant est pris en considération de manière primordiale.

La loi, le décret ou la règle visée à l'article 134 garantissent ces droits de l'enfant (Art. 22bis, Constitution Belge).

1.5.4. L'article 11.174 du Code de Droit Économique

Cet article cite :

Ni l'auteur, ni le propriétaire d'un portrait, ni tout autre possesseur ou détenteur d'un portrait n'a le droit de le reproduire ou de le communiquer au public sans l'assentiment de la personne représentée ou celui de ses ayants droit pendant vingt ans à partir de son décès (Art. 11.174, Code de Droit Économique).

Il est ici clairement stipulé que l'accord pour la diffusion ou l'utilisation d'une image est obligatoire.

1.5.5. La doctrine et la jurisprudence

La doctrine regroupe en fait l'ensemble des opinions émises par des juristes à propos de tout ce qui est relatif au Droit (décision, loi, institution, ...).

La jurisprudence, quant à elle, est « l'ensemble des arrêts et des jugements qu'ont rendu les Cours et les Tribunaux pour la solution d'une situation juridique donnée » (Dictionnaire juridique, 2023).

Ces deux couches sont des références juridiques qui permettent de situer des droits, devoirs ou règles quand les textes ne sont pas explicites à ce sujet. C'est quelque peu le cas pour le droit à l'image qui est légiféré – nous l'avons vu à travers les différents textes présentés ci-dessus – mais qui ne sont que très peu explicites.

Ainsi, lors de la phase d'écriture des solutions aux situations, nous avons par exemple eu recours à de la doctrine et de la jurisprudence par rapport à la prise en photo et diffusion d'images de policiers. La jurisprudence *Don't Shoot* (2019) a permis de clarifier que filmer et diffuser l'image d'un policier n'est autorisé que si son image dans l'exercice de ses fonctions publiques a été prise dans le cadre d'un événement ou d'une actualité qui concerne l'opinion publique.

1.5.6. L'Autorité de la Protection des Données

Notre mémoire ayant pour but de recréer des situations concrètes dans lesquelles le droit à l'image s'invite, il nous fallait trouver d'autres sources étant donné que, comme nous l'avons déjà souligné, les textes existants ne proposent pas de précisions dans l'application de ce droit.

C'est ainsi que nous nous sommes d'abord orientée vers le site *jedecide.be* (jedecide.be, 2023) renseigné par Carrefour J et qui est à destination des jeunes. De nombreuses informations s'y trouvent et ont permis d'alimenter le projet. Ce site est tenu par l'Autorité de la Protection des Données qui est une institution gouvernementale belge et

qui a pour mission de veiller au respect des principes fondamentaux de la protection des données.

C'est dans cette lignée que nous nous sommes également inspirée du site de l'Autorité de la Protection des Données qui propose tout un onglet dédié à la vie privée duquel nous avons tiré de nombreuses informations.

Enfin, une vidéo YouTube sur le droit à l'image a complété toutes ces sources d'information ; nous avons ainsi sélectionné des éléments nouveaux qui nous paraissaient importants à transmettre aux jeunes (Mediaprovence, 2020, 0'00'' à 4'05'').

CONCLUSION

Ces cinq points qui nous éclairent sur le cadre théorique de la question qui nous anime dans ce mémoire permettent un diagnostic et un cadre concis. L'interdisciplinarité de cette recherche nous a montré à quel point il est complexe de se limiter à certains courants, tant la transversalité est présente.

C'est cet aspect pluriel que nous avons voulu mettre en lumière, ce qui n'est pas toujours le cas de la vision univoque des décideurs politiques, en particulier pour l'Enseignement. Nous pouvons notamment le constater par ce que dit la revue *Le Ligneur* : « la numérisation de la société passe également par l'école » (Les enjeux numériques à l'école ?, 2023, p. 19) Oui, mais pas que. L'article met en avant le taux de personnes mises de côté à cause de la fracture numérique. Le constat, dans ce type d'articles, est criant et représente en fait la vision de l'Enseignement vis-à-vis du numérique qui est celle d'une éducation implantée dans un déterminisme technologique. Yvan Huque (Les Internets du futur : cyber-ange ou cyber-démon ?, 2023, p. 20) s'accorde à cela en disant que le numérique paraît complètement inexistant pour le ministère. Pourtant, la réalité est tout autre.

C'est entre autres par le choix des cinq aspects théoriques que nous dénonçons cette réalité et prônons une vision plus lointaine, une vision plurielle, une vision interdisciplinaire. Plus que jamais, « le lien », quelle que soit sa nature, est présent partout.

Nous retiendrons tout d'abord de l'Éducation Aux Médias qu'elle a pour but d'éveiller à des sujets d'actualité, aux médias, à la construction d'un esprit critique et *de facto*, à l'*empowerment*. Le monde académique ne s'accorde pas sur une définition. La discipline manque ainsi de légitimité et a des conséquences sur le manque de formation des encadrants (professeurs ou autres). L'Éducation Aux Médias peut paraître être une éducation alternative à cause de cette non-légitimité et non-reconnaissance par l'Enseignement. L'on voit ainsi apparaître des *éducations* à qui, elles, sont bien alternatives car elles ont l'objectif d'éduquer à une thématique bien spécifique, souvent non prise en charge par l'École.

Le lien avec l'éducation non formelle et informelle se fait naturellement. Selon les auteurs, une terminologie sera plus adaptée que l'autre. Ce projet se retrouve en fait dans les deux types. L'éducation non formelle est davantage relative à une transmission de savoirs et de connaissances, comme l'éducation formelle, mais la différence réside dans la forme et le cadre qui n'est pas scolaire (*a fortiori*, le contenu diffèrera aussi puisqu'il s'agit de savoirs et connaissances non pris en charge par l'École). L'éducation informelle,

elle, est plus diffuse dans le quotidien et se traduit par l'apprentissage d'usages et de comportements.

Nous avons ensuite poursuivi sur ce chemin « hors-cadre scolaire » et nous sommes arrêtée sur l'éducation par le jeu. Ce dernier permet à la fois de motiver à apprendre, de se sociabiliser, d'apprendre à le faire dans un contexte bien défini avec des règles et enfin d'agir sur les représentations, attitudes et comportements. Notre outil éducatif se qualifie davantage de *simulation* que de *jeu* car nous avons créé des situations tirées de la réalité dans lesquelles les jeunes doivent s'imaginer et dans lesquelles on leur demande de réagir.

L'avant-dernier point a permis de revenir à un niveau plus méta – avant de s'intéresser en dernier lieu au cadre juridique du droit à l'image – en faisant des recherches sur la sociologie des usages, usages qui se trouvent au cœur du diagnostic initial présentant les problématiques impliquées par le droit à l'image.

À force de lectures, on peut fort heureusement tomber sur des sources entrant dans le cadre de cette recherche et qui portent de l'intérêt pour « un web plus citoyen – et pourquoi pas plus éthique, plus écologique, véritable outil d'émancipation pour nos enfants – (...) » (Les Internets du futur : cyber-ange ou cyber-démon ?, 2023, p. 20). Cet article de la revue parentale *Le Ligueur* nous conforte dans le constat selon lequel le chantier est énorme, que des initiatives existent déjà et que travailler à partir des réalités semble pertinent.

À partir de là, nul autre choix ne se présentait à nous que de choisir une méthodologie prenant tous ces éléments en considération et incarnant cet ancrage fort.

2. ANCRAGE THÉORIQUE

2.1. NOTRE RENCONTRE AVEC CÉCILE GUILBAU, CRIMINOLOGUE AU PARQUET JEUNESSE DU BRABANT-WALLON

La frontière entre les différents droits de la personnalité – en particulier le droit à l’image et à la vie privée – peut s’avérer floue. Étant donné que ce mémoire s’inscrit dans un projet à destination des jeunes, nous avons essayé de simplifier les règles de la manière la plus juste possible et, surtout, de sélectionner celles qui nous semblaient être les principales à transmettre à notre public pour développer chez eux un usage responsable. Ne pas respecter un de ces droits ou libertés constitue des atteintes à l’intégrité d’une personne.

À ce propos, nous avons rencontré Cécile Guilbau le 18 avril 2023, qui occupe la fonction de criminologue au Parquet Jeunesse du Brabant-Wallon où la politique est centrée sur ces atteintes à l’intégrité des personnes. Ces atteintes font l’objet d’une attention toute particulière et sont celles qui font le plus réagir la section Jeunesse du Parquet (Éric Janssens², communication personnelle, 23 mars 2023).

Lors de cette rencontre, nous avons fait le tour des réalités auxquelles le Parquet est confronté, de la manière dont elles sont traitées, ce qui a permis d’avoir un regard plus méta sur ces phénomènes. Toutes les informations ci-dessous sont issues de cette rencontre (Cécile Guilbau, communications personnelles, 18 avril 2023).

Avant de rentrer dans le concret, il importe de savoir quel chemin parcourt une plainte déposée à la police pour un non-respect du droit à l’image. De manière générale, il faut savoir que le nombre de plaintes pour ce motif est proche de zéro. Quand bien même une plainte serait déposée, celle-ci ferait de toute façon l’objet d’une analyse et d’un avis remis par le Parquet, si elle arrive jusque-là. Par contre, de nombreux phénomènes concomitants à l’utilisation d’images (*nudes*, violence, soirées) sont davantage courants. Le phénomène du *nude* est le plus rencontré. Il est ainsi surtout important de comprendre que l’image et sa diffusion comportent des prémisses à d’autres problématiques.

La plainte une fois déposée au commissariat de police arrive ensuite au Parquet Jeunesse (s’il s’agit de faits concernant des mineurs évidemment). Le principal suspect, ainsi que les autres qui ont participé à la diffusion d’une image ou à l’émission de commentaires participant à du harcèlement par exemple, seront invités à être auditionnés par la police, leurs téléphones seront fouillés, les images problématiques seront supprimées et un rappel à la loi leur sera fait. Si, lors de la vérification des téléphones, d’autres infractions lourdes sont trouvées (liées au harcèlement, à des images à caractère (pédo)pornographiques par exemple), le téléphone sera saisi et une enquête plus complète sera effectuée où ils essaient de procéder par étapes. Cette enquête permettra de dresser le tableau du suspect à plusieurs niveaux : son comportement en famille et à l’école, les antécédents judiciaires, etc. Si, après tout cela, le jeune récidive, certaines de ces étapes seront brûlées et le dossier atterrira directement chez le juge qui décidera de mesures éducatives. Dans certains cas, l’établissement scolaire a déjà pris des mesures. Bien sûr, c’est la gravité du dossier et

²Éric Janssens est le Premier substitut du procureur du Roi au parquet de Nivelles, responsable de la section jeunesse/famille. Nous avons eu un contact par e-mail avec lui, qui nous a par la suite orientée vers Cécile Guilbau.

des faits qui détermine la tournure de la prise en charge du dossier. Il n'existe en effet pas de critères de prise en charge d'un dossier. Enfin, il est à noter que la police possède des cellules informatiques qui permettent de retrouver la source de la diffusion de l'image par exemple.

L'intégrité sexuelle, le harcèlement et la pédopornographie sont pris très au sérieux. Mais l'acharnement ne fait pas partie de leur politique. En fonction de la gravité des faits et d'éventuelles mesures prises par l'établissement scolaire par exemple, il peut arriver au Parquet de prendre une décision qui ne présente pas d'acharnement. Parmi les types de mesures éducatives, le juge peut proposer le suivi de formations ou parfois l'organisation de médiations entre auteurs et victimes, dans les cas où ces deux personnes seront amenées à se recôtoyer. Les médiations permettent également de conscientiser et de développer l'empathie.

Les dossiers ne s'arrêtent pas aux faits ; il est parfois nécessaire d'aller voir plus loin et de dresser un tableau complet de l'auteur et de la victime, afin de comprendre dans quel contexte les faits se sont passés. En effet, des auteurs peuvent avoir des visions erronées de ce qu'est une relation et des règles qui existent à propos du consentement (sexuel ou pour la diffusion d'une image, « tout simplement ») tout comme des victimes peuvent avoir été entreprenantes, peuvent être en recherche de reconnaissance et d'estime d'elles-mêmes. Le fait de détenir les réalités des deux parties est important car une affaire allant chez le juge peut détruire l'une partie comme l'autre. Le Parquet ne prend pas en charge les victimes mais les oriente vers des services d'aide aux victimes, peut faire un signalement au SAJ (Service d'Aide à la Jeunesse) ou au SPJ (Service de la Protection de la Jeunesse) ou encore, peut confier le dossier à un service de médiation. Un élément important à souligner, surtout pour des jeunes, est que la victime est prévenue si le dossier est classé sans suites. Enfin, Cécile Guilbau nous confie ne jamais hésiter à porter plainte ; porter plainte comporte des avantages puisque, comme explicité, le suspect sera auditionné et cela évitera davantage de dérives sur la victime mais aussi que cela arrive à d'autres victimes.

Cette criminologue nous a beaucoup parlé de son constat de manque d'empathie chez les jeunes et à quel point la construction d'une relation se trouve bien loin des réalités qu'on peut imaginer. Elle parle d'un « amour consommation » qui peut être problématique sur le long terme. Elle souligne l'importance d'un travail de sensibilisation chez les jeunes tant au niveau de l'empathie, que de l'usage d'Internet, que de la conscientisation de l'image que l'on peut renvoyer en envoyant des *nudes* à quelqu'un.

Nous l'avons interrogée à propos des conseils qu'elle donnerait à des jeunes quant à l'utilisation des images. Elle préconise de ne jamais envoyer de photo de soi (nu ou pas) à quelqu'un qu'on ne connaît pas. Si maintenant, le jeune émet le souhait d'envoyer des *nudes*, il doit à tout prix veiller à ce qu'on ne voit pas son visage. Au-delà de ça, elle souligne l'importance d'utiliser son image dans une relation de confiance ; pour elle, ce n'est pas le *nude* qui consolide une relation.

Mais elle parle également d'une sensibilisation des parents car, lors de notre rencontre, elle a mis en avant le manque de contrôle et d'éducation à Internet par ceux-ci. Un jeune surfant sur Internet au salon ne surfera pas sur les mêmes sites que s'il est dans sa chambre, qui plus est tard le soir. Les pare-feux parentaux existent et, selon elle, ce n'est pas pour rien que l'inscription sur des plateformes de réseaux sociaux requièrent l'âge minimal de 13 ans.

La reconnaissance d'un travail en amont, tant auprès des jeunes que des parents, est donc nécessaire et pose question. Les règles établies par le droit ne suffisent-elles pas pour être respectées ? Est-ce une question de vide juridique, un manque de connaissance – voire d'intérêt – des réseaux sociaux ou encore une incapacité à légiférer vu la complexité de ce que ceux-ci représentent en termes d'internationalisation ?

Plus largement, l'importance de créer des ponts entre le droit et des dispositifs de sensibilisation paraît nécessaire, selon cette professionnelle. Nous voyons également toute la dimension sociologique qui sous-tend la manière dont les relations se construisent aujourd'hui et la manière dont Internet altère celles-ci.

2.2. CE QUE COUVRE LA CAMPAGNE C'EST TA PHOTO MAIS PAS TON IMAGE

Ce point nous a paru important à développer pour comprendre dans quel angle se situe la campagne *C'est ta photo mais pas ton image* en termes de droit à l'image, à la suite du cadre purement juridique présenté ci-avant.

Comme expliqué dans l'introduction, Carrefour J a constaté une utilisation abondante des images entraînant des microphénomènes repris à travers leurs affiches et clips vidéo (soirées, *nudes*, harcèlement et scoops).

Dans cette optique, la campagne propose une vision à deux volets à la fois composé d'un volet juridique qui permet de donner les informations nécessaires aux jeunes quant aux règles liées au droit à l'image et d'un volet pragmatique qui rend compte de la réalité numérique. Nous avons beaucoup parlé d'interdisciplinarité : en effet, une campagne sur le droit à l'image ne peut se concentrer uniquement sur celui-ci. Il importe que le volet pragmatique couvre le fait que les réseaux sociaux sont un espace de construction d'identité (qui se manifestent par certains comportements numériques en associant par exemple son image à certains discours, à des personnes, à des projets). Cette construction développe des usages spécifiques qu'il convient d'encadrer au moyen de campagnes comme celles-ci.

En résumé, cette campagne a pour objectif de proposer une approche réfléchie du droit à l'image permettant aux jeunes de se poser les bonnes questions quant aux usages qu'ils font des réseaux sociaux.

2.3. LES RÈGLES PRINCIPALES RETENUES POUR LE JEU

Parmi l'ensemble des règles que régit le droit à l'image, nous avons sélectionné celles qui nous paraissent les plus fondamentales et les plus utiles pour des jeunes de 11 à 15 ans.

- Le principe de base est que deux accords différents sont nécessaires : l'un pour la prise de photo et l'autre pour la diffusion de photo ;
- L'accord tacite est un accord implicitement donné ;
- Le consentement peut être retiré, rétracté à tout moment ;
- Dans un lieu public, un accord est tacitement donné quant à l'utilisation de l'image de quelqu'un ;
- Dans un événement public, un accord est tacitement donné quant à l'utilisation de l'image de quelqu'un ;

- La notion d'objet principal d'une photo et de l'intention d'une prise de vue englobe le fait que voir apparaître quelqu'un sur une photo n'est pas une entrave au droit à l'image si cette personne n'est pas l'objet principal de la photo. Ceci s'applique de la même façon pour les images d'ambiance ;
- La notion de la capacité de discernement d'un jeune est, elle aussi, retenue pour son caractère informatif : celle-ci se situe entre 12 et 14 ans et permet au jeune de disposer de son droit à l'image ;
- Le droit à l'image d'une personne publique diffère quand elle est dans l'exercice de ses fonctions publiques, c'est-à-dire qu'aucun accord n'est nécessaire de la part de cette personne. Par contre, si une photo est prise dans un moment de sa vie privée, cela est considéré comme un non-respect du droit à l'image (et à la vie privée) ;
- La notion du caractère reconnaissable d'une personne reprend l'idée selon laquelle il est possible de reconnaître quelqu'un par de nombreux moyens, et pas uniquement par le visage (notion de tout signe distinctif) ;
- Aucun accord n'est nécessaire pour l'usage privé d'images, c'est-à-dire par exemple la prise de photos en famille ;

3. ORIENTATION ET POSITIONNEMENT MÉTHODOLOGIQUE

Après avoir posé un cadre théorique à ce mémoire-projet pour en cerner les contours et ce à quoi il s'intéresse en particulier, il importe maintenant de se pencher sur la méthode utilisée. Cette méthode, la Recherche orientée par la Conception (RoC) (plus connue sous la dénomination anglaise *Design-Based Research*) est une méthode particulière dont nous allons dresser le portrait dans le but d'exposer la raison du choix de cette méthode ainsi que ses apports et ses limites pour cette recherche.

Pour cela, nous nous sommes appuyée sur plusieurs articles :

- L'article d'Éric Sanchez et de Réjane Monod-Ansaldi (2015) qui permet de comprendre qu'il s'agit d'une méthode particulière mais qui est toutefois assez répandue dans le domaine des Sciences de l'Éducation ;
- L'article du Collectif de la Recherche orientée par la Conception (2003) qui pose les fondements de cette méthodologie et qui ajoute la dimension de réponse à une problématique liée à l'Éducation ;
- La thèse de Quentin Julien (2019) fondée sur un dispositif de découverte d'outils d'éducation aux médias, et qui a utilisé la méthode de la Recherche orientée par la Conception dans sa recherche.

3.1. LA MÉTHODE « RECHERCHE ORIENTÉE PAR LA CONCEPTION » (ROC)

3.1.1. Les principes de la Recherche orientée par la Conception

La Recherche orientée par la Conception (ou RoC) fait partie d'un ensemble de types de recherches nommées *recherches collaboratives orientées par la conception*. « Elles visent la construction de sens (Astolfi, 1993), c'est-à-dire une élaboration théorique permettant d'interpréter les situations d'apprentissage observées et d'en dégager la cohérence interne, plutôt que de dire le vrai ou le faux. » (Sanchez & Monod-Ansaldi, 2015, p. 74)

Dans la citation reprise ci-dessus, il convient en effet de partir de situations d'apprentissage précises et de concevoir une intervention éducative (qu'importe la forme qu'elle prenne) pour répondre à un besoin en lien avec cette situation d'apprentissage. Une autre caractéristique qui fonde cette méthodologie est la présence ancrée des acteurs de terrain. Dans ce projet, Carrefour J est un acteur omniprésent et ce, tout au long de la réalisation du projet puisque l'outil est destiné à intégrer leur campagne *C'est ta photo mais pas ton image*. Un autre acteur (que l'on peut également appeler praticien) est également intervenu : il s'agit de Cécile Guilbau, criminologue au Parquet Jeunesse du Brabant-Wallon.

La RoC est née au début des années deux mille et est chargée de signification en termes de positionnement d'une recherche car elle se situe dans l'optique de la recherche appliquée. Elle vise à créer des interventions éducatives « pouvant prendre la forme d'artefacts, de dispositifs techno-pédagogiques ou de programmes éducatifs » (Sanchez & Monod-Ansaldi, 2015, p. 79).

Elle se définit comme étant un processus itératif alternant des périodes de conception et des périodes d'analyse de résultats directement liés aux observations faites lors du test de l'outil conçu.

Une fois les analyses et l'évaluation de l'ensemble du test du dispositif faites, le chercheur retourne à nouveau à l'étape de la conception pour modifier les éléments de l'intervention éducative nécessaires. Ensuite, il la retestera sur son terrain de recherche, également appelé laboratoire naturel (*cf. infra*). Ce processus prendra fin une fois que les résultats observés suite à une intervention éducative correspondront, pour le chercheur et pour le praticien, aux objectifs et besoins escomptés en début de travail de recherche.

Dans notre cas, cette recherche s'inscrit dans la discipline de l'Éducation aux Médias (EAM), et plus précisément de l'éducation par le jeu. Grâce à la collaboration avec Carrefour J qui est une AMO et non pas un établissement scolaire, l'apprentissage non-formel est un aspect qui intervient également et qui rejoint, de toutes les façons, l'éducation par le jeu. Ces aspects ont été développés dans le premier point de ce mémoire consacré au cadre théorique.

Au-delà de la conception, la RoC peut – malgré son caractère très pragmatique – avoir des objectifs davantage heuristiques qui visent à faire avancer la recherche sur une thématique bien précise. Éric Sanchez et Réjane Monod-Ansaldi présentent trois possibilités d'objectifs de ce type : « éprouver les modèles théoriques élaborés par la recherche, (...) les raffiner et, éventuellement, (...) en construire de nouveaux » (2015, p. 79).

Quentin Julien rejoint ces deux auteurs à propos de ces trois objectifs heuristiques mais à deux niveaux différents (2019, p. 181) :

- Le niveau conceptuel : ce niveau comprend les questions de fond de la recherche, en particulier les observations et/ou problèmes soulignés qui fondent un état des lieux. Dans notre cas, il s'agit du non-respect du droit à l'image à l'ère du numérique. Au sein de ce même niveau se pose un autre questionnement, plus méta, qui aborde les liens à tisser entre l'EAM et le Droit et la manière dont ils peuvent être au service l'un de l'autre.
- Le niveau méta-conceptuel : ce niveau permet de dégager, au-delà de l'analyse conceptuelle qui concerne davantage les apports théoriques de la recherche, des éléments liés au processus de conception en lui-même et qui permet de faire avancer la recherche par rapport à ce type de méthodologie.

Il paraît important de différencier ces deux niveaux pour comprendre l'apport d'une méthodologie de Recherche orientée par la Conception. Cela rejoint notamment ce qui a été abordé dans le point théorique dédié à l'Éducation Aux Médias : à la fois, l'EAM est interdisciplinaire et permet de prendre en charge de nombreux apports théoriques et, dans le même temps, mener une recherche en EAM au moyen d'une recherche orientée par la conception permet à l'EAM d'être performative en rendant compte de réalités et de méthodes de recherches alimentant les recherches liées à celles-ci.

Dans le but de démontrer davantage les spécificités de la RoC, Éric Sanchez et Réjane Monod-Ansaldi pointent une rupture entre cette méthode et celle de l'ingénierie didactique, une autre recherche faisant partie des *recherches collaboratives orientées par la conception*. En effet, la RoC vise à concevoir un dispositif flexible qui est modifié à chaque itération. En d'autres termes, la nature de cette méthode oblige *de facto* le chercheur à mettre en place un dispositif qui se veut flexible et modifiable à chaque phase

de re-conception. Si ce n'était pas le cas, analyser les observations du terrain n'aurait pas d'intérêt. Ceci est d'autant plus appuyé par le fait que le dispositif d'intervention éducative est testé dans un laboratoire naturel. Là où Amélie Anciaux, lors d'un séminaire ayant eu lieu à l'UCLouvain (28 mars 2023), explique que les méthodes qualitatives plus classiques (de type *entretiens*) constituent une articulation artificielle de la part du chercheur (étant donné qu'un entretien, par exemple, a lieu à la demande du chercheur), les choses se présentent différemment dans le cadre de la RoC : le chercheur et le praticien testent leur conception sur un terrain sans en modifier les caractéristiques ni en réduisant les complexités. C'est ce que Wang et Hannafin (2005 *as cited in* Sanchez & Monod-Ansaldi, 2015, p. 82) appellent une recherche en conditions dites écologiques, c'est-à-dire en ne réduisant pas la complexité du terrain (ou laboratoire) étudié.

3.1.2. L'apport interdisciplinaire de la Recherche orientée par la Conception

La RoC étant une étude s'inscrivant dans de nombreux domaines et permettant également d'inscrire plusieurs domaines en son sein, cette méthode de recherche pousse également à « accepter l'impossibilité d'une omniscience et d'aspirer à une connaissance multidimensionnelle » (Morin, 1990 *as cited in* Sanchez & Monod-Ansaldi, 2015, p. 83).

Nous avons fait le choix de la méthodologie de la Recherche orientée par la Conception car ce projet est interdisciplinaire ; il rassemble à la fois la discipline de l'Éducation, de l'Éducation Aux Médias et du Droit. Bénéficiaire de ce type de méthode permet d'ancrer le projet pour le guider méthodologiquement. L'Éducation Aux Médias étant elle-même interdisciplinaire, il était évident que nous allions nous retrouver confrontés à ce manque d'ancrage. En outre, les praticiens mobilisés dans ce projet sont issus de diverses disciplines également puisque ces derniers proviennent de Carrefour J (service d'aide à la jeunesse) où l'on a pu compter sur l'aide d'une juriste, de criminologues, d'éducateurs et d'assistants sociaux ainsi que du Parquet Jeunesse du Brabant-Wallon (duquel nous avons reçu l'aide précieuse d'une criminologue et du Premier Substitut du Procureur).

Quentin Julien (2019, p. 180) explique que cette méthodologie permet à une recherche directement liée à un laboratoire naturel et duquel, par conséquent, de nombreuses variables sont à exploiter, d'instaurer un certain cadre et un fil rouge à suivre pour faire émerger de la cohérence dans le pilotage du projet. Dans notre cas, le projet ayant été mené de concert avec Carrefour J, certains facteurs liés aux tests de l'outil ont été indépendants de notre recherche. En effet, l'AMO collabore souvent avec divers établissements scolaires de Wavre. Ainsi, certaines classes avaient déjà participé à la première partie de l'animation sur le droit à l'image. Aussi, les niveaux de classes n'étaient pas les mêmes d'une itération à l'autre. Cependant, nous avons tenté d'en tirer des avantages et de faire évoluer ces contraintes en forces. Les résultats qui se dégageront de la recherche seront donc certainement biaisés par cet ensemble de variables liées au terrain de recherche. Cependant, il est à noter que cela fait partie du « laboratoire naturel » de la RoC. Les conclusions de chaque recherche ayant fait l'objet d'une méthodologie de ce type peuvent avancer des éléments intéressants qui seront destinés à nourrir les recherches futures. Ainsi, bien que certains éléments aient potentiellement pu porter préjudice dans cette recherche, il est important de le reconnaître et de le mettre en évidence pour servir les prochaines recherches.

Le fait que cette recherche s'inscrive en Éducation Aux Médias et non en Sciences de l'Éducation nous invite à prendre d'autres variables en compte, variables davantage liées aux effets éducatifs d'un outil éducatif que celles liées à des processus d'apprentissage.

Cet aspect multidimensionnel doit beaucoup à la collaboration chercheur-praticien. Il importe de toujours garder à l'esprit qu'il est quasiment impossible de prendre en compte tous les facteurs dans un cadre multidimensionnel et qu'en outre, plus les praticiens sont engagés tant dans la conception que dans l'analyse des résultats dans une recherche comme celle-ci, plus les résultats tendront vers cette omniscience (Sanchez et Monod-Ansaldi, 2015, pp. 82-83). Ceci est notamment décrit comme étant « la nature intégratrice de la RoC dont l'objectivité et la validité sont assurées par la combinaison de différentes méthodes qui permettent l'analyse de données de sources multiples » (Wang & Hannafin, 2005 *as cited in* Sanchez & Monod-Ansaldi, 2015, p. 83).

Étant étroitement liées à un laboratoire naturel, les variables sont difficilement analysables. Cependant, la RoC repose sur quatre piliers, énoncés par Wang et Hannafin (2005 *as cited in* Julien, 2019, p. 182) :

- **L'itérativité** : ce point est central dans cette méthode. Il s'agit en fait de la possibilité de faire des allers-retours entre la théorie et la pratique en respectant un cycle, toujours le même : conception, mise en œuvre et évaluation.
- **L'incrémentalité** : chaque étape de cette recherche doit faire preuve de cohérence en répondant aux besoins de départ. Ceci permet, en outre, d'améliorer l'intervention éducative dans son ensemble.
- **La qualité** : chaque étape est soumise à l'évaluation afin de maximiser la qualité de l'étude.
- **L'adaptivité** : le contexte de l'étude correspond au cadre de référence dans lequel l'intervention éducative doit être imaginée et conçue. Cela permettra aux différents cycles de se suivre de manière fluide. « Chaque cycle s'adapte aux cycles précédents pour raffiner pas à pas le modèle de départ. » (Julien, 2019, p. 182).

À côté de cela, Nieveen (2007 *as cited in* Sanchez & Monod-Ansaldi, 2015, p. 83) présente cinq critères pour une recherche orientée par la conception :

- **La pertinence** : l'intervention répond à un besoin.
- **La validité** : les savoirs scientifiques existants permettent de fonder la conception.
- **La cohérence** : une logique se dégage de l'ensemble du dispositif.
- **La praticabilité** : ce critère se heurte au caractère universel d'une méthodologie plus classique qui pourrait se réutiliser dans une autre recherche puisque le dispositif est ici créé pour ce pour quoi il a été pensé.
- **L'efficacité** : des résultats cohérents doivent se dégager par rapport à l'objectif initial.

De manière un peu différente, *The Design-Based Research Collective* (2003, p. 5) présente cinq autres critères, certains se rapprochant de ceux de Nieveen, d'autres moins :

- La partie conception et la partie recherche doivent avoir des **objectifs communs**.
- Ces deux parties s'imbriquent et créent un **cycle continu** qui permet la conception, la mise en œuvre, l'analyse et ainsi de suite.
- Bien que la RoC concerne un laboratoire naturel particulier, les théories qui s'en dégagent doivent pouvoir être **utilisables dans d'autres recherches**. Autrement

dit, les connaissances qui émergent de la recherche participent aux avancées dans le domaine de l'Éducation.

- Cependant, puisque la RoC s'intéresse à un contexte particulier – et par ailleurs authentique –, la recherche doit, en plus de faire émerger des connaissances, **rendre compte de ce contexte particulier**.
- **Une cohérence** entre les méthodes utilisées et les résultats recherchés doit régner.

Ces trois séries de critères documentent les caractéristiques différemment dans leur manière de présenter les choses ; les deux premiers sont davantage pragmatiques et l'autre est plus académique. Pour autant, les trois discours sont proches et l'idée de la symbiose entre recherche (dans le sens de l'analyse et de la théorie) et conception (dans le sens de la mise en œuvre d'un processus permettant de récolter des résultats) est au cœur de leurs préoccupations. Une méthode de RoC ne pouvant se délier d'un critère, l'ensemble de ceux-ci feront partie intégrante de notre projet.

3.1.3. Pourquoi avoir choisi la Recherche orientée par la Conception ?

Au regard de tout ce que présente et permet la RoC, nous pouvons affirmer que cette méthodologie n'a pas été choisie, mais est plutôt apparue comme évidente en imaginant le projet. Ainsi, bien qu'il ait fallu imaginer et projeter celui-ci pour garder une cohérence et une implication scientifique, le processus par itération semblait être la solution idéale pour un projet qui traite du droit à l'image, un sujet complexe car légiféré mais joyeusement violé quotidiennement. Ce n'est pas un hasard si les Sciences de l'Éducation ont une approche non-déterministe. L'Éducation Aux Médias se situe notamment dans cette discipline, mais fait également partie des Sciences de l'Information et de la Communication (SIC). En effet, comme disent Éric Sanchez et Réjane Monod-Ansaldi (2015, p. 75), « il nous faut prendre en compte la complexité de notre sujet d'étude » et c'est ce que nous avons tenté de faire dans ce projet.

Ce projet est complexe car il regroupe plusieurs disciplines dont le Droit, pas toujours simple à vulgariser, surtout s'il présente des liens très étroits avec d'autres droits – ce qui est le cas du droit à l'image. À l'ère numérique, ce droit n'est pas respecté. De manière générale d'ailleurs, le Droit est une matière peu vulgarisée tant il est précis et requiert une rigueur par nature. Cependant, le droit à l'image s'appliquant à chaque seconde au monde des Nouvelles Technologies d'Information et de Communication (NTIC), il manque parfois de ponts entre le Droit et les NTIC. En effet, de nombreux dossiers – encore faut-il aller porter plainte alors que le viol de ce droit est monnaie courante – sont classés sans suite ou ne vont pas jusqu'au Parquet. Une sorte de barrière est ainsi posée, continuant à perpétuer et constituant le non-respect du droit à l'image. Nous avons pensé que l'EAM pourrait se mettre au service du Droit pour régler ou tout au moins sensibiliser à l'existence de ce droit qui constitue tout de même un *droit de la personnalité*.

Enfin, les objectifs de la recherche visent avant tout le développement d'outils pour la résolution d'un problème posé dans le champ des sciences humaines et la formation des acteurs de terrain. Cette définition renvoie à un courant de la recherche-action de tradition anglo-saxonne dont les visées sont avant tout pragmatiques (Sanchez & Monod-Ansaldi, 2015, p. 77).

3.1.4. Notre rapport au terrain

Les bases ayant étant posées, il importe d'aborder la notion du *consentement éclairé* du terrain. Dans les méthodes de recherches qualitatives plus classiques, il s'agit du fait de s'assurer que le terrain soit complètement au fait avec ce pourquoi on l'étudie et le rencontre. En d'autres mots, il s'agit d'instaurer une transparence avec le terrain en lui faisant part du fait qu'il est un moyen et un outil pour le chercheur.

Ayant mené plusieurs recherches tout au long de mes six années d'études en Sciences Sociales, ce rapport au terrain m'a³ toujours mise mal à l'aise. D'ailleurs, les focus-groupes font partie de ce type de méthode. Au-delà du fait que la méthodologie de la Recherche orientée par la Conception m'a semblé inévitable, il est également apparu assez rapidement que le rapport au terrain était tout autre et me correspondait davantage. Il s'agit en effet de considérer son terrain comme étant le premier opérateur de *feedback*. Pour un mémoire en Communication, cela fait sens. Le terrain est au centre de cette recherche.

Partir du terrain, et plus particulièrement d'une problématique directement liée à celui-ci, permet de se positionner plus simplement en tant que chercheuse dans le cadre d'une Recherche orientée par la Conception. Un chercheur n'est jamais neutre et doit laisser place à ses états d'âme. Une méthodologie moins engageante de type hypothético-déductible doit évidemment prendre en compte ces aspects-là, mais le jaugeage se fait différemment. À cela s'ajoute la dimension de l'identité du chercheur : bien qu'il s'agisse d'une méthodologie engageante tant pour le chercheur que pour le praticien, il n'y a pas lieu de se construire une autre identité (comme pour une observation participante voire immersive par exemple). Au contraire, mon identité est en phase avec ce projet et ce, par rapport à mon parcours dans le monde la Jeunesse, mon éducation imprégnée du Droit et mon affinité pour le pilotage de projets.

Toujours en rapport avec l'aspect de l'identité du chercheur, je me positionne comme :

- Une observatrice intervenante lors des focus-groupes : j'ai mené les focus-groupes à ma place de chercheuse et ai plutôt incarné le rôle d'une animatrice en donnant mes avis, en guidant la discussion et en donnant les éléments de réponse nécessaires face aux questions des jeunes.
- Une observatrice participante lors des différentes animations que nous avons réalisées.

3.1.4.1. *Le choix de la méthode du focus-groupe*

La méthode de la Recherche orientée par la Conception considère son terrain comme première entité de *feedback* permettant l'amélioration du projet.

Avant même de commencer le processus de conception, ce mémoire a consulté les jeunes par le biais de focus-groupes pour établir un état des lieux de leurs savoirs et usages à propos du droit à l'image. Un effet secondaire et non-voulu de ces entretiens a été la sensibilisation à ce sujet.

Nous avons choisi l'entretien semi-directif en groupe pour les atouts qu'il présente en termes d'intelligence collective. Toujours dans ce même paradigme d'*empowerment*, nous avons préféré dresser une partie de l'état des lieux en allant consulter les pratiques

³ Passage à l'utilisation du pronom « je » pour mettre en évidence l'implication de la chercheuse.

pour que l'outil éducatif soit en lien avec le terrain. Ces quatre entretiens réalisés avec des jeunes de Wavre et alentours (cf. annexe n°1e) ont donc permis de prendre la température du terrain, correspondant au public-cible de la campagne *C'est ta photo mais pas ton image*. Aussi, au niveau du sujet étudié, nous avons pensé qu'un intérêt résidait dans le fait de débattre en face à face autour d'un sujet comme le droit à l'image qui s'applique quotidiennement virtuellement. Faire part de ses expériences virtuelles dans la vie réelle était selon moi un objectif « annexe » qui contribue tout autant à la sensibilisation.

Le choix de la conception d'un jeu (de cartes) se positionne dans la même lignée que ce qui vient d'être dit. Le non-respect du droit à l'image est souvent associé à d'autres phénomènes tels que le harcèlement, la violence, les *nudes*, la phobie scolaire, la santé mentale, etc. Ainsi, ramener le débat touchant à tous ces phénomènes qui se passent majoritairement virtuellement dans une discussion réelle guidée par un jeu est, pour moi, une piste intéressante à explorer.

3.1.4.2. *L'obligation d'une relation éthique avec son terrain*

La dimension de sensibilisation lors de ces focus-groupes s'est imposée sans le vouloir et a été observée au fur et à mesure de ceux-ci car les jeunes développaient des questionnements au sujet du droit à l'image. L'envie d'apprendre et comprendre était présente chez eux.

Au départ, cette dimension m'a perturbée car j'avais la sensation de me tromper d'objectif. Étant donné que les jeunes avaient des questions, j'y répondais et tombais donc dans la logique de sensibilisation et d'apprentissage. Mais au fil des réflexions et après l'intervention de Betel Mabile (17 novembre 2022) lors d'un cours d'Identités Culturelles et d'Usages Médiatiques dispensé par Sarah Sepulchre, je me suis orientée vers la notion de la rétribution au terrain.

Dès le début, je n'étais pas très à l'aise avec le fait de demander du temps à des jeunes pour participer à une table de discussion en comptant sur leur volonté. C'est également pour cette raison que pour la suite, je me suis tournée vers une méthodologie qui conçoit un terrain comme un laboratoire naturel.

Ainsi, cet aspect de sensibilisation à la base non-voulu constitue selon moi une forme de rétribution pour ces jeunes qui ont donné de leur temps et de leur personne. Ils ont eu l'occasion de s'exprimer, d'apprendre des éléments sur le droit à l'image et d'échanger avec les autres sur leurs pratiques. Ces entretiens leur ont donc apporté un moment où ils peuvent parler d'un usage qui fait partie de leur quotidien et qui est assez banalisé. Or, des micro phénomènes peuvent s'y passer.

3.1.5. *La dimension itérative de la Recherche orientée par la Conception, un engagement particulier*

« *Interventions embody specific theoretical claims about teaching and learning, and reflect a commitment to understanding the relationships among theory, designed artifacts, and practice* » (The Design-Based Research Collective, 2003, p. 6).

Cette phrase introduisant ce point a pour objectif de montrer que l'utilisation de cette méthode apparaissait comme évidente dès la naissance du projet et ce pour sa flexibilité dans le processus mais également pour ses objectifs de recherche. En effet, elle vise à

créer des liens entre le Droit et l'EAM de manière générale et entre le domaine académique et les acteurs de terrain de manière plus précise. Ainsi, cette recherche, au-delà de la création de ponts entre diverses disciplines, se met au service de la désacralisation de la position académique.

Au-delà d'apparaître comme méthode évidente dans ce projet, la RoC permet à ce mémoire-projet de s'ancrer de manière forte. Lors d'un séminaire, Luc Bonneville (25 octobre 2022, UCLouvain) parlait de « non-neutralité » du chercheur qui rend une recherche ancrée, singulière et unique et ce en fonction de nos parcours de vie. Le mien se trouve à mi-chemin entre le fait d'apporter des conclusions théoriques à la recherche et rendre compte d'une situation bien particulière au moyen d'un paradigme pragmatique. Cet entre-deux rend compte d'une réalité étroitement en lien avec mes aspirations personnelles et un point de vue assez ancré selon lequel je suis intimement persuadée que le terrain apprend à la théorie.

Pour revenir aux itérations liées au projet, elles permettent en fait de fonctionner comme la méthode en entonnoir, c'est-à-dire d'affiner au fur et à mesure les réalisations et objectifs liées aux analyses observées.

Lors des itérations, ce n'est pas uniquement le design qui est modifié mais aussi les hypothèses qui sont raffinées et les outils méthodologiques de recueil de données qui sont révisés et améliorés. Ainsi, la RoC comprend deux formes d'évaluation : une évaluation formative qui consiste dans une évaluation en temps réel dans le but d'améliorer le dispositif étudié après chaque itération, et une évaluation sommative finale qui permet de statuer sur les résultats obtenus au regard des objectifs initiaux de la recherche (Nieveen, 2007 *as cited in* Sanchez & Monod-Ansaldi, 2015, p. 86).

Les éléments qui émergent produisent des connaissances qui sont en fait liées à la méta-conception, c'est-à-dire à tout ce qui a trait à la recherche de fond et qui permet de faire avancer la recherche à ce propos. Dans notre⁴ cas, ces connaissances produites marqueront un apport au niveau de la création de ponts entre diverses disciplines, en l'occurrence ici le Droit et l'EAM. Puisque ces connaissances résultent de recherches qui ont tenté de résoudre des problèmes pédagogiques, « elles concernent des principes généraux, des procédures et des cadres qui guident la conception » (Sanchez & Monod-Ansaldi, 2015, p. 87).

Si on observe ce caractère itératif avec un peu de recul, on peut voir qu'il est à la fois un des éléments centraux d'une RoC, mais qu'il est également un mécanisme qui se retrouve lors du cadrage de la recherche dans le sens où les grands principes existants servent à définir le cadre d'une recherche et où cette recherche sert à redéfinir ou créer un nouveau cadre.

Le choix de cette méthodologie rejoint également un principe du cadre théorique évoqué ci-avant : l'éducation non-formelle. *The Design-Based Research Collective* dit ceci : « *Design-based research also may contribute to the growth of human capacity for subsequent educational reform* » (2003, p. 5). Nous nous positionnons sur la même longueur d'onde que cette affirmation et croyons en une réforme de l'Éducation tenant compte des enjeux de notre ère. Mais peut-être est-il possible de ne pas aller jusque-là en faisant en sorte que la recherche en Éducation soit raliée à des enjeux de la pratique quotidienne. La RoC a une approche qui prend en compte les enjeux de la pratique

⁴ Retour à l'utilisation du pronom « nous de modestie ».

éducative en s'intéressant directement à des phénomènes existants prenant pour terrain un laboratoire naturel (*ibid.*).

Ce collectif affirme également que la RoC est un outil pour étendre les connaissances et permettre un apprentissage durable et innovant (*ibid.*). Il parle notamment de l'engagement à long-terme dans le sens où cette méthode requiert beaucoup d'engagement et de volonté de la part du chercheur et du praticien pour maintenir la collaboration entre eux (*The Design-Based Research Collective*, 2003, p. 7). Ce point touche un aspect particulièrement présent dans ce projet. L'enjeu était de maintenir un contact et une motivation régulière avec Carrefour J et avec le projet, à la suite de résultats qui engendraient parfois une démotivation.

3.1.6. Les résultats d'une Recherche orientée par la Conception

The Design-Based Research Collective (2003, p. 5) apporte un regard intéressant sur l'appréhension de la partie *résultats* d'une étude de type Recherche orientée par la Conception.

En effet, le succès d'une RoC ne peut :

- Ni être considéré comme la détection d'un apprentissage à la suite de l'intervention éducative, car il faudrait alors également prendre en compte le contexte dans lequel l'apprentissage s'est effectué. Il serait dès lors difficile d'étendre les conclusions de la recherche à une autre recherche ;
- Ni comme la reproduction d'une intervention éducative dans n'importe quel contexte car la mesure de l'apprentissage est alors difficilement mesurable.

Nous pouvons observer que le succès possède deux variables : la mesure de l'apprentissage dans un contexte particulier et l'extension des conclusions de cet apprentissage à d'autres situations.

En isolant l'une de l'autre, le succès d'une RoC ne peut être validé. C'est pourquoi le Collectif propose de considérer une intervention éducative « de manière holistique ». En conclusion, « *because the intervention as enacted is a product of the context in which it is implemented, the intervention is the outcome (or at least an outcome) in an important sense* » (*ibid.*).

Pour qu'une RoC soit valable, elle doit être fondée sur plusieurs techniques qui proviennent d'autres paradigmes de recherche. C'est dans cette optique-là que l'amélioration de la pratique éducative est, selon eux (*ibid.*), la mesure selon laquelle l'on peut estimer une Recherche orientée par la Conception comme étant valable. Dans ce mémoire, nous ne nous opposons pas à cette affirmation. Cependant, nous aimerions amener une nuance, dans le cadre d'une étude en Éducation Aux Médias qui vise à affirmer qu'une RoC permet en fait d'améliorer – voire de maximiser – les effets éducatifs d'un média (et par extension, d'une intervention éducative). C'est notamment pour cette raison que cette recherche s'est particulièrement concentrée sur les effets éducatifs de l'outil conçu et moins sur les variables qui peuvent, ou non, influencer un contexte ou environnement d'apprentissage – ce que l'on a davantage tendance à retrouver dans une RoC menée dans le cadre d'une recherche en Sciences de l'Éducation. Cette argumentation est directement liée au fait que l'on se trouve ici au sein de la discipline de l'EAM, et non uniquement dans le domaine de l'Éducation.

Enfin, pour clôturer ce chapitre sur l'explication de cette méthode particulière, nous citerons « *We have seen progress in the area of developing new insights concerning novel pedagogy in classroom contexts (e.g., Linn & Hsi, 2000). We should make concerted efforts to accumulate the usable knowledge we produce and to cultivate long-term partnerships and infrastructure for systemic change* » (*The Design-Based Research Collective*, 2003, p. 8).

Cette recherche s'adresse quant à elle à un public de jeunes de 11 à 15 ans car la campagne de sensibilisation et l'animation que Carrefour J a mis en place concerne ce public-là. Cependant, au cours de notre recherche, le public des adultes (en particulier toute profession ayant un lien avec des jeunes) s'est avéré être un public-cible potentiel pour une thématique comme celle-ci.

3.2. LA PLACE DE L'EMPOWERMENT DANS UNE ROC

L'*empowerment*, ou autonomisation voire la responsabilisation en français, se veut être un paradigme dans lequel on tente de donner aux individus les moyens, dans un premier temps, de comprendre et de prendre conscience qu'ils ont un pouvoir d'action, mais également de le prendre. Cette notion est au cœur de notre travail.

Étant donné que l'EAM est une discipline où rien n'est immobile dans la mesure où la définition de celle-ci ne fait elle-même pas l'objet d'un accord entre chercheurs, il est possible de prendre certaines latitudes en termes de positionnement. Ces choix vont orienter notre recherche et ce que nous défendons. Et, dans le même temps, ce projet est l'illustration de la volonté d'apporter une nouvelle expérience qui pourrait potentiellement servir la recherche.

L'*empowerment* et l'Éducation ont comme point commun d'avoir la volonté d'aider le jeune à se construire et cela, en lui donnant les outils nécessaires pour lui permettre de se positionner par lui-même dans l'espace public et médiatique et, de manière plus générale, dans les différentes étapes de sa vie. Dans ce travail, nous sommes donc réticente à une vision de l'EAM envisagée dans son paradigme protectionniste.

Ainsi, l'on peut établir un parallèle entre *empowerment* et protectionnisme d'une part, entre horizontalité et verticalité, d'autre part. Le protectionnisme et la verticalité sont des schémas que l'on a pour habitude de retrouver en contexte scolaire. C'est pourquoi, de manière assez synthétique, nous pouvons établir que l'*empowerment* s'oppose au protectionnisme et que l'horizontalité s'oppose à la verticalité.

L'on ne peut cependant pas dire qu'*empowerment* et horizontalité soient équivalents, ni que protectionnisme et verticalité soient équivalents. Pourtant, une logique verticale peut freiner une logique d'*empowerment*. Cet enjeu se situe dans une question plus globale liée à la pertinence du système d'éducation actuel, qui n'est, selon nous, pas construit autour de l'élève mais qui permettrait, si c'était le cas, de donner classe à des élèves en les envisageant comme des personnes autonomes et responsables ou, à tout le moins, en leur donnant les moyens de devenir autonomes et responsables.

C'est à ce paradigme que nous avons été formée par des professeurs et chercheurs faisant partie du GREMS. Réalisant mon mémoire en Éducation Aux Médias au sein de l'UCLouvain, nous la trouvons pertinente pour le sujet qui nous occupe.

Joël Boissière et Éric Bruillard (2021, p. 298) expliquent que le système actuel situe l'Éducation dans une logique industrielle avec des logiques managériales, de maîtrise et de contrôle. La discipline du Droit, tout comme celle de l'Éducation, se trouve également dans une logique de maîtrise car elle reprend un ensemble de règles. Cependant, le droit à l'image n'est que très peu respecté et, *de facto*, très peu sanctionné puisque son non-respect devient la norme. Faire respecter ce droit par le domaine du Droit s'avèrerait donc sans issue apparente. La logique de maîtrise concernant le droit à l'image n'est donc pas au centre des préoccupations.

C'est là qu'il est intéressant de faire un lien : les logiques scolaire et juridique se rejoignent dans leur contrôle. Ainsi, réaliser une animation sur le droit à l'image présente une alternative aux procédures juridiques, ces dernières ayant en général lieu après qu'une infraction se soit passée. L'animation, quant à elle, a comme objectif de sensibiliser et de faire de la prévention, et donc d'agir en amont. Qui plus est, cette animation a lieu dans un contexte scolaire et apparaît donc comme une idée cohérente, puisque tant le Droit que l'Éducation poursuivent et fonctionnent dans une même logique de maîtrise. Le changement réside dans l'acteur qui essaie de faire respecter ce droit ainsi que dans le moment, c'est-à-dire avant que la transgression se passe.

4. PROJET

Après avoir planté le cadre théorique et expliqué le choix de la méthode au centre de la recherche, je⁵ vais maintenant procéder à la présentation du projet et de son déroulement.

Puisque celui-ci s'est déroulé de novembre à avril, voici un tableau récapitulatif permettant d'avoir une vue d'ensemble sur le travail réalisé. Il fera aussi office de fil rouge, puisqu'il est organisé selon les différentes étapes du projet.

	Période	Objectif(s)
Les focus-groupes	Octobre à décembre 2022	Faire un état des lieux auprès des jeunes quant à leurs connaissances et expériences sur le droit à l'image.
Les prémisses de la conception	Janvier à février 2023	Choisir le type d'outil éducatif et le créer en collaboration avec toute l'équipe de Carrefour J.
L'itération n°1	7 mars 2023 (et période qui suit jusqu'à l'itération n°2)	Pré-tester le jeu de cartes avec des jeunes en décrochage scolaire faisant partie de Carrefour J afin d'avoir les premiers <i>feedbacks</i> tant sur le fond que sur la forme. Repérer quels sont les points à modifier. Modifier ces points.
L'itération n°2	13 mars 2023 (et période qui suit jusqu'à l'itération n°3)	Tester le jeu de cartes avec trois classes (1 ^{ère} et 2 ^{ème} secondaire) de l'IPES. Repérer quels sont les points à modifier. Modifier ces points.
L'itération n°3	28 avril 2023	Tester l'animation avec trois nouvelles classes (2 ^{ème} secondaire) de la Providence. Repérer quels sont les points à modifier. Modifier ces points.
La fin du processus	Mai 2023	Faire le point. Déterminer si les objectifs sont atteints.

⁵ Dans cette partie dédiée à l'explication du projet, un changement de personne a lieu. En effet, le pronom « je » est utilisé à la place du pronom « nous ». Cela a fait l'objet d'une réflexion et ce choix a finalement été posé pour tenter de mettre en évidence l'implication du chercheur dans une méthode de Recherche comme celle-ci orientée par la conception. L'engagement du chercheur a été central et primordial et il paraissait ainsi évident de faire appel au « je ». Qui plus est, cela permettra de faire une distinction entre un « nous de modestie » et un « nous désignant la collaboration entre le chercheur et le praticien ».

4.1. LES FOCUS-GROUPES

Période	Objectif principal	Acteurs	Évènements
Octobre à décembre 2022	Faire un état des lieux auprès des jeunes quant à leurs connaissances et expériences sur le droit à l'image.	Chercheuse (Florence) & Les jeunes de la Maison des Jeunes de Wavre, du Patro de Nethen et du SAS BW	4 focus-groupes

Bien qu'il s'agisse d'une méthodologie de recherche davantage classique, les entretiens sous forme de focus-groupes sont cependant le premier matériau de notre Recherche orientée par la Conception.

Malgré le fait que le terrain soit déterminé par le chercheur étant donné que l'entretien se déroule à sa demande, la récolte de données par focus-groupes permet de se référer à son terrain d'étude pour faire un état des lieux et, ensuite, débiter la conception sur base des résultats obtenus, des recherches faites par le chercheur au préalable ainsi que des connaissances des praticiens. Le terrain donne donc matière à étudier dès le début du processus.

Réaliser ces entretiens en groupe m'a paru évident dans le cadre d'un mémoire-projet en Éducation Aux Médias, cette discipline présentant l'atout de prôner une intelligence collective.

4.1.1. La préparation des entretiens

La préparation des entretiens a débuté en octobre. Pour commencer, étant novice dans ce domaine, j'ai effectué des recherches sur la réalisation d'un guide d'entretien de type « focus-groupe ».

La construction du guide d'entretien (cf. annexe n°1a) a été réalisée en imaginant le projet avec l'objectif d'identifier quelles informations allaient être utiles pour l'étape suivante qui consistait à concevoir l'outil éducatif et à choisir sa forme.

C'est pourquoi ces focus-groupes présentent trois objectifs, qui sont ensuite déclinés en parties structurant les entretiens :

- **Le brainstorming** : cette partie a pour objectif de prendre la température quant aux connaissances des jeunes en termes de droit à l'image.
- **La mise en situation** : j'ai imaginé cinq situations dans lesquelles le droit à l'image intervenait et pour lesquelles les jeunes devaient répondre aux questions et par la suite, classer les situations selon deux possibilités : *je prends en photo* ou *je ne prends pas en photo* et *je publie sur les réseaux sociaux* ou *je ne publie pas sur les réseaux sociaux*. Ceci a pour visée principale de faire le test d'un éventuel outil éducatif à développer à la suite des entretiens, la forme étant encore inconnue à ce moment-là mais l'idée de la mise en situation paraissait être une voie pertinente. Puisque c'est finalement un jeu à situations qui a été retenu, cette étape m'a été utile pour pointer les situations qui ont fonctionné auprès des jeunes. Outre cet objectif, cette mise en situation permet de donner vie à l'entretien de groupe

et de davantage se situer comme à une table de discussion plutôt qu'à un entretien semi-dirigé par moi, chercheuse. *In fine*, la manière dont j'ai articulé ces focus-groupes a permis de se rapprocher de la méthode RoC.

- **Le retour sur la mise en situation** : une fois la mise en situation finie, l'entretien a pour troisième objectif de faire remonter d'éventuelles difficultés à se positionner, à répondre aux questions et à en exprimer les raisons.

En termes de matériel, chaque focus-groupe a demandé la même préparation. La disposition du matériel y est présentée en annexe n°1b. L'on y retrouve :

- Une feuille A1 pour le brainstorming ;
- Cinq petites cartes qui reprennent chacune le texte des situations (cf. annexe n°1c) ;
- Quatre feuilles A3, chacune d'elle intitulée soit *je prends en photo*, soit *je ne prends pas en photo*, soit *je poste sur les réseaux sociaux*, soit *je ne poste pas sur les réseaux sociaux* ;
- Dix (deux par situations) petites cartes sur lesquelles est noté *situation n°x* pour l'étape du classement (cf. annexe n°1d).

En plus de cela, le matériel suivant était requis :

- Des marqueurs ;
- De la patafixe ;
- Un enregistreur.

4.1.2. Le déroulement des entretiens

Le déroulement s'apparente tout à fait à ce qui est décrit dans le guide d'entretien. En fonction des groupes, le moment de la formulation de la demande d'enregistrement de l'entretien différait (avant ou après avoir expliqué le projet).

Je me suis entretenue avec 24 jeunes dans trois cadres différents. En annexe n°1e, l'on retrouve un tableau récapitulatif des jeunes interviewés, leur âge et leur sexe.

Les trois cadres dans lesquels se sont déroulés les focus-groupes ont été choisis en lien avec le terrain d'action de Carrefour J qui correspond à Wavre et aux communes avoisinantes ainsi qu'au public cible de la campagne *C'est ta photo mais pas ton image*, à savoir les 11-15 ans. J'ai également veillé, dans la mesure du possible, à ce qu'il y ait une parité fille-garçon dans chaque groupe dans le but que cet échantillon soit le plus représentatif possible.

Wavre compte beaucoup d'écoles secondaires mais réaliser une table de discussion en leur sein demande de pouvoir compter sur la volonté des élèves et des professeurs pour dégager du temps pour la réaliser. C'est pourquoi, après quelques tentatives sans réponse, je me suis dirigée vers des structures extra- ou parascolaires qui comptent toutefois parmi elles des jeunes qui correspondent au profil de la campagne de sensibilisation. Ainsi, les focus-groupes ont eu lieu :

- À la Maison des jeunes de Wavre « La Vitamine Z » ;
- Au Patro de Nethen (mouvement de jeunesse) avec la section des 12-14 ans qui compte parmi elle une majorité de jeunes allant à l'école à Wavre ;
- Au Service d'Accrochage Scolaire de Wavre qui accompagne des jeunes en décrochage scolaire.

Comme il est possible de le voir dans le tableau, j'ai procédé à l'anonymisation des jeunes interviewés. Cette anonymisation a été effectuée lors de la phase de retranscription.

À chaque groupe correspond une lettre (A, B, C ou D) et à chaque jeune est associé un chiffre (1, 2, 3, 4, 5, 6 ou 7) en fonction de leur place autour de la table (attribué dans le sens des aiguilles d'une montre) (cf. annexe n°1e).

Étant tous (sauf trois) mineurs d'âge, ces retranscriptions constituent des données sensibles. Elles n'apparaissent donc pas sur le Drive que je partage avec Carrefour J ni en annexe de ce document. Elles sont conservées sur mon ordinateur sous forme de fichiers Word.⁶

4.1.3. Les résultats

Après avoir retranscrit – et réécouté une seconde fois les enregistrements en lisant la retranscription – j'ai pu faire de nombreuses observations, certaines étant très utiles pour l'avancée du projet.

Avant de présenter les résultats, une première question s'est posée à la suite des retranscriptions : la réalisation d'autres focus-groupes était-elle encore nécessaire ? La réponse à cette question a résulté de l'étude de ces observations.

Il est à noter que certaines phrases retranscrites ont été reprises telles quelles et mises entre guillemets. C'est pour cette raison que des fautes de langage y sont présentes.

4.1.3.1. *La partie 'brainstorming'*

Pour traiter les résultats de cette partie, j'ai rassemblé tous les termes (mots et dessins) écrits par les jeunes sur les feuilles A1 lors de la partie *brainstorming* du focus-groupe. Ces feuilles A1 sont restées tout au long du focus-groupe au centre de la table et ont permis, pour certains jeunes, de faire tiers, d'être un espace d'expression (dessins, écritures) et même un outil de concentration. Cette observation m'a frappée, surtout pour le groupe du SAS (jeunes en décrochage scolaire).

L'ensemble des termes ont été listés dans un tableau Excel. Dans un but de clarté, une colonne du tableau Excel est dédiée au nombre d'utilisations de chaque terme (cf. annexe n°1j).

Les termes les plus repris (c'est-à-dire au moins deux fois et jusqu'à cinq fois) sont : « accord », « consentement », « appareil photo », « réseaux sociaux », « loi », « cyberharcèlement », « permission », « photo », « vidéo », « école », « non ! ».

A contrario, des termes relatifs à des lieux sont moins repris (« rue », « chez un ami », « lieu public », « fêtes/soirées »). Or, certaines règles du droit à l'image diffèrent en fonction de ces lieux et moments et font donc partie des éléments d'information concernant le droit à l'image.

⁶ Le public-cible de ce mémoire-projet est essentiellement constitué de mineurs. Il importe donc de souligner que les données de mineurs sont toutes des *données sensibles* qui requièrent davantage d'exigence et de confidentialité dans leur traitement. C'est notamment pour cela que les retranscriptions des focus-groupes font l'objet d'annexes confidentielles et que l'anonymat des jeunes interviewés lors des focus-groupes et des évaluations des trois tests a été garanti.

Par ailleurs, un jeune en particulier avait cité tout un pan lié aux risques et dangers du non-respect du droit à l'image. Ces termes, davantage sombres par rapport aux autres, relèvent d'une représentation méfiante d'Internet. Parmi les 24 jeunes rencontrés, peu d'entre eux partagent cette vision. Il s'agit par exemple des termes « intrusion », « danger », « détournement de l'image », « trafic d'influence », « propagande ». Il me paraît important d'ajouter que ce jeune a 18 ans. Ceci pourrait s'expliquer par une conscientisation avancée par rapport au public-cible de cette campagne (11-15 ans) et/ou peut-être une expérience négative pour lui-même ou un proche.

4.1.3.2. *Les règles du droit à l'image connues par les jeunes interviewés*

Une fois les données de l'échantillon relevées, je les ai comparées avec les règles du droit à l'image. Ces dernières ont, elles aussi, été listées dans un tableau Excel suite à des recherches provenant de plusieurs sources telles que : le cours de Droit des Médias donné par François Jongen en 2020-2021, la Convention Européenne des Droits de l'Homme (CEDH), le Code de Droit Économique, l'Autorité de la Protection des Données, le site adressé aux jeunes que l'Autorité de la Protection des Données héberge à savoir *jedecide.be* et une vidéo YouTube. Le croisement de ces sources a mené à un tri des règles à retenir pour un mémoire visant à sensibiliser des jeunes de 11 à 15 ans sur le droit à l'image. Ainsi, les règles sélectionnées sont celles qui, selon moi, les concernent dans leurs usages quotidiens des images et d'Internet. Elles se retrouvent au point 2.3.

J'ai donc passé au crible les quatre entretiens et ai pu relever quelles règles du droit à l'image étaient connues des jeunes. Dans l'annexe, une barre correspond au fait que la règle ait été mentionnée dans un groupe. Si quatre barres sont indiquées, c'est que la règle a été évoquée dans les quatre groupes (cf. annexe n°1k).

Les règles qui concernent la nécessité d'un accord pour la prise en photo *et* la publication ont toutes les deux été relevées dans les quatre groupes. Ceci est bon signe dans la mesure où il s'agit des règles de base concernant le droit à l'image. Une hypothèse pourrait donc s'établir en disant qu'au vu de cette bonne réponse spontanée, leurs réactions dans les situations devraient correspondre à ce que préconise le droit à l'image.

4.1.3.3. *La partie 'mise en situation'*

Lors de chaque focus-groupe, j'ai pris la peine d'exploiter les panneaux A3 *je prends en photo, je ne prends pas en photo, je poste sur les réseaux sociaux, je ne poste pas sur les réseaux sociaux* afin de pouvoir en tirer des résultats par la suite. J'ai retranscrit les données de ces panneaux dans un tableau Excel afin d'avoir une vue d'ensemble. Pour ce faire, j'ai comptabilisé le nombre de bonnes réponses aux situations (accord pour prendre en photo et accord pour diffuser la photo) (annexe n°1l).

Comptabiliser les bonnes réponses (c'est-à-dire les réponses qui respectent le droit à l'image) permet d'avoir un premier retour sur les situations avec lesquelles les jeunes sont au fait en termes de respect du droit à l'image. Ceci représente une première donnée qui a été intéressante à utiliser lors de la conception de l'outil éducatif. Bien sûr, ce qui est aussi important est qu'ils aient fait part de leurs usages et expériences, au-delà d'avoir donné les bonnes réponses.

Deuxièmement, en relevant les données quant au respect des règles du droit à l'image (annexe n°1k), j'ai également relevé les justifications données par les jeunes dans leurs discours et ce, pour chaque situation. Cette analyse a d'abord pu mettre en évidence les

nuances dans les réponses des jeunes mais également les incompréhensions et/ou les situations pour lesquelles ils ne cernaient pas l'intérêt de la question posée (ce relevé ne fait pas l'objet d'une annexe mais m'a cependant aidée dans la conception de l'outil éducatif).

Ainsi, puisque le dispositif mis en place dans ces entretiens de groupe avait, entre autres, une visée « d'essai » d'un potentiel jeu à situations, cette analyse a également pu faire émerger quelles étaient les situations qui fonctionnaient davantage par rapport à d'autres, tout en sachant que l'échantillon n'était composé que de 24 jeunes et que *de facto*, une marge d'erreur existe.

De manière générale, j'ai pu observer que les jeunes interviewés ont tendance à prendre une situation en photo mais pas à la publier. L'analyse de leur discours permet de comprendre qu'ils en connaissent les risques mais surtout qu'ils n'y voient pas tellement d'intérêt. À ce propos, ils citent : « moi je dis, il le filme et après il demande si ça le dérange pas », « non, c'est pour rigoler, pour rappeler », « pour des souvenirs », « moi oui pour lui montrer », « pourquoi poster ? », ... Étant donné qu'il leur était demandé de se mettre *dans la peau de*, nous pouvons peut-être envisager une marge d'erreur dans la mesure où nous avons observé que certains jeunes ne voyaient pas l'intérêt de filmer ou de poster une photo et, *de facto*, éprouvaient une difficulté à se mettre *dans la peau de*.

Cependant, j'ai pu observer que les jeunes interviewés ne sont pas très au fait avec la nécessité de demander un accord pour prendre en photo. Vu leur conscientisation à propos des risques, une hypothèse pourrait être que leur intention sous-jacente à la prise de photo n'est pas mauvaise et qu'ils ne comptent pas l'utiliser ultérieurement. Ils ont plutôt une tendance, voire un réflexe, à « posséder l'instant » en le transformant en intemporel au moyen d'une photo. Malgré tout, ceci doit être nuancé au regard du résultat sur le nombre de situations non-prises en photo : sur 12 situations, 5 ont été classées dans la catégorie *je ne prends pas en photo* (cf. annexe n°11), ce qui représente quasiment la moitié. Pour des jeunes pour qui l'utilisation du téléphone et de l'image est quotidienne, ce chiffre est assez surprenant.

C'est ainsi qu'en fonction des résultats, j'ai procédé au tri des situations en deux catégories : *à garder* ou *à ne pas garder*.

Toutefois, des éléments étaient à garder dans les situations classées comme *à ne pas garder* car en général, les éléments menant à ne pas garder une situation étaient davantage liés à la manière d'amener la situation. Les résultats se trouvent en annexe n°1m.

En plus du fait que les résultats présentaient des données similaires – ne nous permettant par ailleurs pas de dire que je suis arrivée à saturation étant donné qu'il s'agit d'une étude qualitative – la dimension itérative de la Recherche orientée par la Conception qui allait être menée a participé à la décision de se limiter à quatre focus-groupes. En effet, cette itération allait permettre de confronter l'outil à la réalité du terrain et de se rendre compte des éléments à modifier. Ainsi, récolter davantage de données avant la conception alors que la conception allait être évaluée et analysée à plusieurs reprises ne semblait pas opportun, surtout au vu du planning.

4.2. LES PRÉMISSSES DE LA CONCEPTION

Période	Objectif principal	Acteurs	Évènements
Janvier à février 2023	Concevoir l'outil éducatif en choisissant le type d'outil et en collaborant avec toute l'équipe de Carrefour J.	Florence (chercheuse) & Julia (juriste) & Philippe (directeur) & L'équipe de Carrefour J	Réunion avec Julia et Philippe & Réunion avec toute l'équipe & Conception de mon côté

4.2.1. Le type d'outil éducatif

Premièrement, il a fallu choisir le type d'outil éducatif à intégrer à la campagne de sensibilisation qui comportait déjà à ce moment-là quatre affiches et quatre clips vidéo.

Nous nous sommes donc réunis avec Julia, juriste de Carrefour J, et Philippe, directeur de Carrefour J. Je leur ai présenté les résultats des focus-groupes réalisés et ai souligné les points forts de l'utilisation de situations dans l'outil éducatif à développer, à savoir :

- Il est moins engageant pour un jeune de se mettre en situation que de parler directement de ses propres usages. C'est un âge où l'on se construit et où l'on n'a pas forcément confiance en soi. Il peut donc être plus simple de se mettre *dans la peau de* pour s'exprimer.
- Le choix du format en groupe a des atouts relatifs à l'intelligence collective qui est un aspect tout à fait cohérent dans une campagne qui s'inscrit en Éducation Aux Médias.
- À ce propos, proposer aux jeunes de se mettre en situation permet un retour au réel alors qu'il s'agit d'une thématique virtuelle.

Au-delà de ces observations, j'ai par ailleurs eu l'occasion de consulter un article (Versele, 2016, p. 33) qui évoque les différents atouts de l'apprentissage par le jeu. Nous retiendrons que :

- Le jeu rend actif, permettant donc au jeune d'être « acteur de sa réflexion, de sa stratégie, il collabore et partage avec ses partenaires » (Versele, 2016, p. 33).
- Le jeu permet aussi de s'exprimer et donc d'améliorer sa capacité à verbaliser et argumenter sa pensée ainsi que ses choix, et stimule ainsi des compétences.

C'est pour toutes ces raisons que j'ai proposé à Carrefour J de réaliser un jeu de cartes à situations. Cet outil présente plusieurs avantages pour les raisons que je viens d'évoquer car il est en lien avec ce que l'on vient de lister. Celui-ci propose aussi une phase de conception qui répond aux attentes d'un mémoire-projet et qui s'insère très bien dans une animation plus globale car il permet de créer plusieurs temps différents (en groupes, en sous-groupes, individuels) qui participent également à l'apprentissage.

4.2.2. La création des situations

Pour ce faire, lors de la même réunion, les membres de Carrefour J concernés par ce projet et moi-même avons rassemblé nos idées en mettant en commun nos connaissances sur les usages numériques de jeunes – en particulier des photos – et des tendances sur les réseaux

sociaux, en partageant les situations face auxquelles Carrefour J a déjà été confronté en tant que Service d'Aide en Milieu Ouvert et en reprenant les situations qui avaient bien fonctionné lors des focus-groupes.

Grâce à tout cela, j'ai imaginé une dizaine de situations ainsi que le type de réaction des jeunes sans, à ce moment-là, développer les solutions car les premières idées devaient d'abord être validées lors d'une réunion d'équipe chez Carrefour J.

J'ai donc repris les situations qui avaient fonctionné lors des focus-groupes, à savoir la situation n°2 du guide d'entretien (la soirée entre amis), la situation n°3 du guide d'entretien (l'après-midi au parc) et la situation n°5 du guide d'entretien (le coucher de soleil). Les deux autres situations (l'abri de bus et le combi de police) sont des situations dans lesquelles les jeunes ne trouvaient pas d'intérêt à prendre ou publier une photo, voire même ne la comprenaient pas et avaient donc du mal à se mettre *dans la peau de*. Malgré cela, j'ai tout de même gardé l'information à propos de la prise de vue de la police dans une nouvelle situation. À partir de ce moment-là, nous avons donc établi les situations (cf. annexe n°2a).

En imaginant le déroulement du jeu, nous nous sommes dit avec Julia que de nombreuses informations allaient leur être fournies. J'ai donc pensé qu'une phase de « synthèse » pourrait être bénéfique durant le jeu. Ainsi, après avoir pris part au jeu, un tableau reprenant les différentes règles abordées dans les situations serait proposé aux jeunes : le but est de relier une règle à une situation pour observer comment s'est opérée la rétention d'informations. Ce tableau et ses petites cartes se trouvent respectivement en annexe n°6a et en annexe n°6c.

4.2.3. La création du design

Dans le même temps, j'ai imaginé un design sous le format d'un smartphone. Le choix du smartphone permet de mettre en évidence que les situations évoquées dans cette animation sont intimement liées aux usages que les jeunes font de leur téléphone.

Pour cette étape de création, et tout au long de la conception d'ailleurs, j'ai utilisé le logiciel *InDesign*.

Dès le début, nous avons fait le choix de proposer deux types de cartes :

- Les cartes « situations » : elles sont composées de l'énoncé de la situation, de deux options de réaction sous formes de boutons à cliquer et d'une photo (issue d'une banque d'images libres de droit) qui représente la situation. Le dos de ces cartes se présente comme une mosaïque de logos de Carrefour J.
- Les cartes « réactions » (deux par situations puisque chaque situation propose deux options de réaction) sont composées chacune d'une option de réaction. Le dos de ces cartes se présente comme une mosaïque de logos de Carrefour J sur laquelle est placé un encadré avec la solution de la situation.

Ces cartes proposent trois catégories de réaction : prise de photo ou de vidéo, diffusion de photo ou de vidéo et réaction en tant que personne face à une situation. Chaque réaction correspond à une couleur (les trois couleurs du logo de Carrefour J à savoir : rose pour *Je prends en photo*, mauve pour *Je diffuse*, vert d'eau pour *Je réagis*).

Enfin, j'ai également créé le tableau récapitulatif avec les différentes règles reprises à travers les situations.

4.2.4. La validation en réunion d'équipe

Lors d'une deuxième réunion, avec une grande partie de l'équipe de Carrefour J cette fois-ci, l'ensemble des situations ont été passées au crible. Des modifications ont été faites, tant sur le fond que sur le design.

- Sur le fond : il nous est apparu pertinent de pointer un ou des objectif(s) par situation afin d'éclaircir la signification et l'apport de chaque situation. Des modifications ont *de facto* été apportées à certaines situations.
- Sur le design : Carrefour J m'a fait part du fait qu'ils ne souhaitent pas garder la mosaïque de leur logo au dos des cartes « situations » et « réactions » et m'a demandé de le changer par un fond de couleur pour les deux types de cartes et, pour les cartes « réactions », y ajouter la solution.

Ces retours ont été pris en compte et les cartes ont été modifiées. Julia et moi avons procédé à plusieurs relectures, tout comme Philippe, le directeur.

Dans le même temps, Julia a pris contact avec l'IPES à Wavre pour pouvoir effectuer un test dans trois classes. Il se fait que les classes nous ayant été proposées avaient déjà eu l'opportunité d'assister à la première partie de l'animation au premier semestre. Mais puisque ce jeu avait pour vocation de s'insérer à l'animation et que l'objectif était de tester le jeu avant tout, nous avons exploité cette réalité comme un avantage. Nous avons donc eu rendez-vous avec un éducateur de l'IPES avec qui nous avons convenu de la date du 13 mars 2023 ainsi que des modalités pratiques.

Julia a également proposé de pré-tester le jeu avec les jeunes du groupe *Évasion*, un groupe de jeunes en décrochage scolaire qui se réunissent autour de plusieurs projets individuels et de groupe et qui constitue un des projets de Carrefour J. Nous avons donc convenu de la date du 07 mars 2023. Nous avons sélectionné 6 situations à tester car nous ne savions pas dans quelle mesure le jeu allait prendre du temps. Ces dernières ont été sélectionnées sur base de leur intérêt en termes de droit à l'image et des informations qu'elles allaient donner aux jeunes (cf. annexe n°2b).

4.2.5. L'écriture des solutions

Suite à ces modifications, nous avons procédé à l'écriture des solutions. Julia et moi avons tout d'abord pointé les éléments dont il fallait parler dans chaque situation et ensuite, nous les avons rédigées. Pour que les informations données dans les situations soient les plus justes possibles, nous avons réalisé des recherches sur le droit à l'image.

Nous avons donc mis en place deux parties distinctes au sein du bloc *solution* : une partie qui explique la règle qui intervient dans la situation et une partie qui propose une *information bonus* et qui permet de sortir quelque peu du cadre du droit à l'image et/ou qui donnait une information de prévention mais qui serait plausiblement le sujet d'un débat entre jeunes au moment du jeu. Ainsi, et cela sera expliqué au point suivant, le souhait de créer une partie 'informations pour l'animateur' dans la *fiche animateur* s'est transformée en bloc *info bonus*.

Pour revenir au jeu, peu importe la réaction que le jeune décide d'adopter dans une situation, l'idée n'est pas de viser une bonne et une mauvaise réaction. L'idée est de respecter cette dernière en y apportant des nuances qui pourraient amener le jeune à se

repositionner différemment, après avoir reçu les éléments d'information sur le droit à l'image.

Ces solutions ont également fait l'objet de plusieurs relectures de la part de Julia, Philippe et moi-même.

Le premier échantillon de ces cartes se trouve en annexe n°5a.

4.2.6. La trame de l'animation

Elle se trouve en annexe n°3a **Erreur ! Source du renvoi introuvable.**

La *deadline* de l'animation avec le groupe *Évasion* approchant, il a fallu mettre au point le déroulement de l'animation.

En l'écrivant, nous avons pu mettre le jeu en perspective en projetant son déroulement. Puisqu'il s'agissait du premier essai, la trame se devait d'être au point pour moi, animatrice – Julia ne pouvant pas être présente à l'itération n°1 avec *Évasion*.

Ayant l'ambition que l'animation complète dure deux heures de cours (donc deux fois 50 minutes), la trame a été calculée pour une animation de 50 minutes, étant donné que nous testons uniquement six situations du jeu :

- La plage
- L'après-midi au parc
- Le coucher de soleil
- Le concert
- C'est la rentrée
- La soirée entre amis

Comme on peut le constater, des modifications ont été effectuées au sein des situations : des situations ont été créées, modifiées voire supprimées, cela répondant à un besoin ou une demande de Carrefour J.

4.2.7. La création de l'évaluation du jeu

Dans cette trame, j'ai proposé d'inclure une phase 'évaluation'. Il était en effet important pour ce mémoire de mettre en place un outil de mesure des effets éducatifs du jeu.

Dans un premier temps, je me suis limitée à faire évaluer les jeunes du groupe *Évasion* sur le fond, la forme et le vécu à l'aide d'une échelle graduée et de pointillés pour expliquer leur gradation.

Elle se trouve en annexe n°4a.

4.2.8. L'impression et le découpage

Une fois la première ébauche des cartes réalisée, nous les avons imprimées, découpées et plastifiées en un exemplaire étant donné que nous allions tester le jeu avec un petit nombre de jeunes, suffisant pour faire un seul et même groupe. Aussi, nous n'avons pas directement préparé les jeux pour l'itération n°2 dans le cas où des modifications seraient à faire entre le pré-test avec le groupe *Évasion* et le test à l'IPES. Nous avons procédé de la même manière pour le tableau récapitulatif des règles.

4.3. L'ITÉRATION N°1

Période	Objectifs principaux	Acteurs	Évènement
Du 7 mars au 13 mars 2023	Pré-tester le jeu avec le groupe <i>Évasion</i> afin d'avoir des premiers <i>feedbacks</i> tant sur le fond que sur la forme. Observer et analyser les retours des jeunes. Modifier les éléments observés et analysés dans le but d'améliorer le jeu.	Florence (chercheuse) & Jeunes du groupe <i>Évasion</i> & Nathanaël et Nicolas (éducateurs en charge d' <i>Évasion</i>)	Pré-test avec les jeunes du groupe <i>Évasion</i>

4.3.1. Pourquoi un pré-test ?

Avant de sauter dans le grand bain, nous avons voulu réaliser un pré-test avec des jeunes qui fréquentent Carrefour J afin que ce premier essai reste entre les murs de Carrefour J en ne se heurtant pas à l'en-dehors.

Ces jeunes ont entre 14 et 17 ans, ce qui ne correspond pas tout à fait à l'âge du public cible de la campagne (11-15 ans) mais l'objectif a plutôt été de voir si le déroulement se passait comme nous l'avions imaginé dans la trame et si les cartes étaient maniables et explicites.

Julia n'a pas pu être présente. J'ai donc présenté le jeu à quatre jeunes d'*Évasion*, en présence de deux éducateurs de Carrefour J (qui avaient en partie participé à la conception de celui-ci).

4.3.2. Les résultats de l'évaluation⁷

En fin de jeu, l'évaluation a été distribuée aux participants. Les principaux éléments qui en sont sortis sont les suivants :

- Fond : sauf un ayant mis 0/10 car « Je savais déjà. », les autres ont gradué leur échelle entre 5/10 et 8/10. « Oui et non, je connaissais déjà la plus part des choses mais j'ai pu approfondir. », « Oui, je savais certaine choses mais pas tout ce que l'ont a parlé. ».
- Forme : les avis sont plus divisés en termes de gradation (entre 3/10 et 8/10). Cependant, les commentaires sont bons « En vrai c'était ludique et intéressant. Ça

⁷ L'ensemble des évaluations font partie d'annexes confidentielles car elles présentent des données de mineurs, dès lors considérées comme des données sensibles. Dans la présentation des résultats, leurs écrits ont été repris tels quels et mis entre guillemets, ce qui indique la raison pour laquelle nous pouvons y retrouver des fautes d'orthographe.

change de d'habitude. », « C'était enrichissant. », « Ça va. », « Le jeu de carte est une très bonne idée en plus des détails. ».

- Vécu : tous les quatre se sont sentis bien tout au long de l'animation (entre 8/10 et 10/10).

Ces retours ne présentent aucun souci apparent, sauf la redondance des informations pour certains. Le désavantage de faire une sensibilisation en groupe est en effet de tomber sur des jeunes qui n'ont pas les mêmes connaissances et pour qui cela peut être redondant.

4.3.3. Les observations et analyses à la suite de l'itération n°1

Ce pré-test a été très utile puisqu'il a permis de changer une règle, suite à une observation que je me suis faite en observant le déroulement du jeu. Il s'agit de la règle suivante « Lisez d'abord la solution de la carte sur laquelle sont disposés la majorité de pions. Ensuite, lisez l'autre carte ». Cette consigne avait un effet très lourd dans le déroulement du jeu car les informations se répétaient sur les deux cartes à lire et qu'il n'y avait aucun intérêt à lire la solution de la carte considérée comme étant la mauvaise réponse, alors que la majorité d'entre eux avait posé leur pion sur la bonne carte.

4.3.4. Le retour à la conception

Suite à cette observation, Julia et moi avons pris la décision d'effectuer un changement entre les deux itérations. Nous avons mis l'ensemble des solutions sur la carte considérée comme étant la bonne réponse. Sur la carte considérée comme la mauvaise réponse, nous avons indiqué de se référer à l'autre carte pour avoir l'explication. Aussi, dans un souci d'amélioration, nous avons également apporté quelques modifications à la formulation des solutions et des situations (cf. annexe n°5b).

Aussi, et cela ne fait pas référence à un retour ni à une observation suite au pré-test mais plutôt à une volonté de sensibiliser sur des réalités auxquelles les jeunes font face quotidiennement, Julia et moi avons décidé de changer la sélection des situations. Nous avons donc opté pour les situations suivantes, que l'on peut retrouver en annexe n°2c :

- La plage
- L'après-midi au parc
- Le *nude*
- Le coucher de soleil
- Le concert
- C'est la rentrée
- La soirée entre amis

L'ordre de cette sélection a également été réfléchi, comme pour la première itération, et ce, en fonction de l'importance des informations et des règles du droit à l'image que l'on veut faire passer dans chacune des situations. Par manque de temps et d'ordre de priorités, nous n'avons pas modifié les solutions des autres situations, ne sachant pas si nous allions les garder dans le futur.

Quant au tableau récapitulatif, nous y avons apporté quelques modifications également au niveau de la tournure des phrases et l'avons ensuite imprimé et plastifié à nouveau (cf. annexe n°6c).

L'évaluation aussi a connu un changement. Au lieu d'évaluer le fond, la forme et le vécu, j'ai plutôt proposé de poser plusieurs questions aux participants à la fois liées à la rétention d'informations (éléments retenus et donc appris) et à leur vécu et leur avis sur le fait d'apprendre par un jeu (cf. annexe n°4b).

Par ailleurs, étant donné que nous nous rendions maintenant dans des classes, il a fallu imprimer le jeu en cinq exemplaires afin d'être en mesure de composer des sous-groupes. Nous les avons imprimés sur du papier cartonné et découpés en ne les plastifiant pas, par souci pratique, écologique et de temps.

4.4. L'ITÉRATION N°2

Période	Objectifs principaux	Acteurs	Évènements
Du 13 mars au 28 avril 2023	Tester le jeu avec trois classes (1 ^{ère} et 2 ^{ème} secondaire) de l'IPES. Observer et analyser les retours des jeunes. Modifier les éléments observés et analysés dans le but d'améliorer le jeu.	Florence (chercheuse) & Julia (juriste) & Cécile Guilbau (criminologue au Parquet Jeunesse du Brabant-Wallon)	Test dans trois classes différentes à l'IPES. Rencontre avec Cécile Guilbau.

Ce test a eu lieu le 13 mars 2023 dans trois classes différentes de l'IPES à Wavre : une classe de 1^{ère} secondaire et deux classes de 2^{ème} secondaire. Nous avons donc réalisé trois tests en une matinée, comptabilisant ainsi 41 jeunes.

Les classes nous ont été assignées par les éducateurs. Nous n'avons donc pas pu choisir une classe par année (de 1^{ère} secondaire à 3^{ème} secondaire) pour tester l'outil sur une plus large marge de notre public-cible. Ceci fait partie des contraintes du projet. Cependant, cela a malgré tout été opportun pour nous de donner l'animation à des classes de 1^{ère} et 2^{ème} secondaire car cela nous a permis de nous rendre compte que la classe de 1^{ère} secondaire était trop jeune pour participer à ce jeu. Ceci est donc à retenir pour l'itération n°3. Aussi, si nous avions testé le jeu dans trois classes d'âge différent (et *de facto*, de niveau différent), les données auraient peut-être été plus hétérogènes, ce qui aurait permis plus difficilement d'en faire ressortir des résultats.

Julia et moi avons donc réalisé cette animation en suivant la trame que nous avons imaginée. Elle s'est très bien déroulée. Nous n'avons rien changé au fil de la matinée de test dans les différentes classes, si ce n'est que l'on s'est aperçues que la composition des groupes ne fonctionnait pas toujours quand les jeunes se regroupaient avec leurs amis. C'est pourquoi nous avons demandé à la professeure de faire les groupes elle-même pour la troisième classe afin de fluidifier la discussion pour que chaque jeune soit davantage concerné.

4.4.1. Les observations et analyses à la suite de l'itération n°2

4.4.1.1. Le jeu

Lors des animations, nous avons circulé entre les différents groupes. Nous nous sommes rapidement rendu compte que la lecture des solutions paraissait longue et ennuyeuse. La majorité des jeunes n'était pas attentive quand il s'agissait d'écouter un autre jeune lire. *De facto*, l'apprentissage n'était pas à son maximum puisque l'attention – un des facteurs essentiels de l'apprentissage – n'était pas au rendez-vous.

Bien que les jeunes fussent placés par groupes autour d'une table – disposition qui encourage le dialogue – cela n'a pas porté ses fruits dans tous les groupes. C'est pourquoi nous avons pris les devants avant de commencer l'animation dans la troisième classe en demandant à la professeure en charge d'effectuer les groupes elle-même. Nous avons eu l'impression que cela a porté ses fruits mais nous sommes conscientes que d'autres facteurs ont pu entrer en jeu, tels que la loquacité des jeunes de cette troisième classe.

4.4.1.2. L'âge

À propos du niveau des classes que nous avons rencontrées, nous nous sommes rendu compte que la classe de 1^{ère} secondaire paraissait fort jeune. Nous l'avons ressenti dans leurs réactions et interventions. Certains testaient les limites, d'autres étaient très consciencieux, d'autres encore donnaient la mauvaise réponse tandis qu'ils connaissaient la bonne. Nous avons donc perçu de la provocation et un manque de bonne volonté, chose que nous avons moins ressentie avec les classes de 2^{ème} secondaire.

Ainsi, une remise en question sur l'âge auquel cette animation doit être donnée a été mise sur la table. Nous avons donc pensé, dans une optique d'amélioration, à faire le troisième test dans des classes de 2^{ème} secondaire uniquement. Bien sûr, il s'agit là d'une hypothèse puisque l'expérience n'a pas été réitérée plusieurs fois avec, en ligne de mire, le test de ce facteur.

Je suis consciente que la comparaison sera moins évidente puisqu'il ne s'agit pas exactement des mêmes niveaux de classe mais ce point fait partie des améliorations potentielles. Je prends donc le risque de changer le niveau et l'âge des jeunes des classes-test afin de maximiser les effets éducatifs.

4.4.1.3. Les résultats de l'évaluation⁸

Après ces observations, j'ai passé en revue les évaluations remplies par les élèves des trois classes (41 jeunes au total).

Les résultats de la première question « Cite un élément que tu as appris en jouant à ce jeu de cartes » sont les suivants. :

- 19 jeunes sur 41 ont répondu qu'ils n'avaient rien appris (soit « rien », soit rien n'a été écrit, soit ils connaissaient déjà les règles) ;
- 9 jeunes sur 41 ont répondu « le droit à l'image » ;

⁸ L'ensemble des évaluations font partie d'annexes confidentielles car elles présentent des données de mineurs, dès lors considérées comme des données sensibles. Dans la présentation des résultats, leurs écrits ont été repris tels quels et mis entre guillemets, ce qui indique la raison pour laquelle nous pouvons y retrouver des fautes d'orthographe.

- 3 jeunes sur 41 ont répondu qu'ils avaient appris qu'il fallait demander le consentement pour prendre quelqu'un en photo ;
- 3 jeunes sur 41 ont répondu qu'ils avaient appris quand ils avaient le droit de publier une photo (et donc quand ils devaient demander l'accord) ;
- 2 jeunes sur 41 ont répondu qu'ils ne savaient pas » ;
- 1 jeune sur 41 a répondu « ses pas bien » ;
- 1 jeune sur 41 a répondu « l'accord tacite » ;
- 1 jeune sur 41 a répondu « le harcèlement » ;
- 1 jeune sur 41 a répondu qu'il avait appris qu'il fallait demander l'accord pour prendre en photo et pour publier la photo ;
- 1 jeune sur 41 a répondu « parler avec mes amies ».

En résumé, un peu moins de la moitié des jeunes n'a rien appris en jouant à ce jeu de cartes. L'autre partie a appris des éléments, mais 13 réponses (« le droit à l'image », « ses pas bien », « je sais pas », « parler avec mes amies ») ne permettent pas d'établir précisément ce qu'ils ont appris. Dès lors, la formulation de la première question devra être changée, étant donné que l'objectif de la question était de connaître l'élément principal retenu parmi tout ce qu'ils ont appris *sur* le droit à l'image.

La question n°2 présente 32 réponses cochées « non » sur 41, ce qui est la bonne réponse. Cependant, la justification n'est bonne que pour 22 d'entre elles. La justification à donner était que la jeune fille n'avait pas eu l'accord pour publier la photo sur les réseaux sociaux.

La question n°3 présente 37 réponses cochées « non » sur 41, ce qui est la bonne réponse également. 21 de celles-ci ont donné la justification donnée sur la carte durant le jeu – à savoir « en parler à une personne de confiance » – et 10 autres ont donné des réponses constructives, non énoncées sur la carte, mais qui sont des pistes d'action tout à fait envisageables dans une situation telle que celle du *nude*.

La question n°4 présente 31 réponses cochées « oui » sur 41, ce qui est la bonne réponse, mais seules 20 d'entre elles répondent correctement à la réponse « pourquoi ? ». La réponse attendue était « il s'est placé devant la caméra donc il a donné son accord tacitement ou implicitement ».

Les questions n°5 et n°6 de mesure d'échelle quant à leur appréciation du jeu de cartes et de l'intérêt qu'ils ont porté à l'animation varient fortement en termes de réponses. Globalement, les pics les plus hauts se trouvent à « 3/10 », « 6/10 », « 7/10 », « 8/10 » et « 10/10 », avec le pic le plus haut à « 7/10 » pour l'appréciation de l'animation sous forme de jeu de cartes. Et leur intérêt pour l'animation se situe, quant à lui, sur une fourchette entre « 1/10 » et « 10/10 », avec un pic à « 6/10 » et à « 7/10 ».

Les réponses à la sous-question n°6 « Explique » présentent des résultats très différents que nous avons donc classés en 5 catégories, dont deux d'entre elles ont été sous-catégorisées pour prendre leurs *feedbacks* en compte et pour tenter d'y apporter une solution dans la phase suivante de conception. Voici les 5 catégories :

- Sans réponse (8) : soit rien n'a été rempli, soit le jeune a indiqué « je ne sais pas ».
- Réponses de type irrespectueux (3) : « sa ma fatiguer », « je devais aller aux toilettes », « je m'endormirai moins bête ».
- Réponses liées au fait que l'animation remplaçait le cours (3) : certains ont aimé car le cours n'ait pas eu lieu. L'appréciation n'est donc pas intrinsèque à

l'animation. Mais il se peut également que l'éducation informelle soit plus porteuse que l'éducation formelle pour certains.

- Réponses constructives positives (17) : « cool », « ça m'a permis de mieux comprendre », « drôle », « facile et logique », « j'ai appris de nouvelles choses », « ça m'a intéressé », « bien », « j'ai parlé avec mes amis ».
- Réponses constructives négatives (15) : « ennuyeux », « répétitif », « je n'ai pas aimé le jeu de cartes », « il y avait du bruit », « la deuxième partie de l'animation était répétitive », « je savais déjà tout », « ça ne m'intéresse pas ». Ces réponses permettent d'appuyer notre observation quant au caractère ennuyeux de la lecture des solutions. Aussi, certaines situations avaient l'air trop faciles pour eux.

Il est important de souligner que de nombreuses explications des jeunes sont constructives par rapport à celles qui sont un peu moins exploitables mais qui témoignent malgré tout d'un état d'esprit que nous devons prendre en compte pour mettre en avant la marge d'erreur connue en Sciences Sociales. En effet, on peut constater – en plus de notre ressenti en tant qu'animatrices – que certains jeunes ne se sentaient pas concernés par l'animation et n'y ont pas participé « sérieusement » ni avec de la bonne volonté. Il convient donc de relativiser les résultats, que ce soit dans un sens ou dans l'autre.

Une observation que je me suis personnellement faite, certainement liée à mon parcours en Éducation Aux Médias, est que les retours sur l'appréciation du jeu sont diversifiés, ce à quoi je ne m'attendais pas. En effet, je pensais que cela allait plaire aux jeunes car cela change d'un cours *ex cathedra*. Une hypothèse que j'é mets est que cette animation sollicite des dispositifs liés à l'éducation non formelle voire informelle. Or, nous la testons dans un cadre d'apprentissage formel – cette animation ayant d'ailleurs pour vocation de se donner dans des établissements scolaires. Ainsi, on demande aux jeunes de faire un retour sur un dispositif d'apprentissage non formel voire informel tandis qu'ils sont dans un cadre d'apprentissage formel dans lequel leurs repères liés à un cadre formel sont par ailleurs bien ancrés. Un nouveau point d'amélioration est donc d'adapter cette animation à un cadre d'apprentissage davantage formel pour qu'elle puisse s'y donner sans trop de difficultés. Cela n'est pas tout à fait en phase avec l'ancrage que j'ai donné à cette recherche. Mais cela fait partie des contraintes auxquelles nous devons nous plier quand nous travaillons avec un laboratoire naturel.

Cela pose la question de comment amener l'éducation informelle auprès de jeunes souvent « contraints » d'apprendre. Réfléchir à la manière de les toucher doit faire l'objet d'un questionnement central à tout professionnel qui cherche à sensibiliser un public de jeunes dans un milieu scolaire et donc d'éducation formelle.

4.4.2. Le retour à la conception

4.4.2.1. Les éléments modifiés

Au regard des éléments qui émergent des évaluations, nous nous sommes concentrées sur des améliorations concrètes. Les situations présentent des résultats plutôt bons en termes d'apprentissage.

L'aspect répétitif de l'explication des solutions est un point à changer ; puisque c'est redondant, les solutions doivent être données différemment. Ainsi, Julia et moi avons imaginé l'animation autrement en supprimant les solutions à l'arrière de ces cartes. Le dos de celles-ci a été remplacé par le design d'un dos de téléphone, le même que pour les

cartes « situations » (cf. annexe n°5c). Les solutions, elles, seront données en grand groupe, après que les jeunes aient passé en vue toutes les situations et se soient positionnés chacun à leur tour.

Toujours à propos des cartes, j'ai proposé de changer le code couleur de celles-ci, voyant que le code couleur établi en fonction des catégories de réactions n'avait aucun effet sur les jeunes. Ainsi, j'ai proposé différentes couleurs à Carrefour J. Finalement, nous avons opté pour la couleur *vert d'eau* pour les cartes « situations » et la couleur *orange pastel* pour les cartes « réactions ».

La trame de l'animation change et, puisque nous nous rendons dans une école n'ayant pas bénéficié de la première partie de l'animation *C'est ta photo mais pas ton image*, nous avons intégralement repensé celle-ci. Elle se trouve en annexe n°3b. L'animation commence en grand groupe, s'interrompt pour jouer au jeu par sous-groupes en se déplaçant de table en table (tables représentant une situation), et reprend ensuite en grand groupe pour évoquer les solutions de chaque situation et faire intervenir les sous-groupes sur les échanges qu'ils ont pu avoir durant le jeu. Cette animation ne contient évidemment pas que le jeu ; elle est introduite par une affiche et une vidéo de la campagne et par un débat autour de ces deux supports de communication. Elle se conclut par un retour sur le ressenti sous forme de mini-jeu ainsi que de l'évaluation pour nous permettre de jauger les effets éducatifs pour ce mémoire-projet.

Puisque les solutions ne sont plus écrites au dos des cartes, il a fallu les inscrire sur la *fiche de l'animateur*. Celle-ci a été complétée avec d'autres informations, à nouveau dans le but d'encadrer un éventuel débat (cf. annexe n°2d).

Le nouveau déroulement de l'animation allait donc laisser place à de nombreux moments de parole. C'est pourquoi, nous avons eu l'idée de créer un PowerPoint à projeter pendant la phase du retour en grand groupe dans laquelle on évoque les solutions des situations dans le but de proposer un support visuel aux jeunes. Il existe différents types d'intelligence : certains jeunes sont plus à l'aise à l'oral, à l'écrit, en bougeant, ... Ainsi, notre volonté étant d'être inclusives, nous avons imaginé l'insertion d'un PowerPoint afin de continuer à capter l'attention de chacun. Ce PowerPoint (lien en annexe n°7) permet par ailleurs de cibler les informations principales à retenir liées à chaque situation. Celui-ci contient :

- Le clip vidéo sur la thématique « scoop » de la campagne ;
- Six slides reprenant les solutions aux cartes « situations » qui contiennent chacune : l'image de la carte « situation », le titre de la situation et les mots-clés des solutions, apparaissant les uns à la suite des autres ;
- Une slide informative qui renvoie au site « jedecide.be », utile si les jeunes se posent des questions sur le droit à l'image et sur les réactions à adopter.

De manière générale, et c'est en lien avec les retours des jeunes et des résultats sur la rétention d'informations à la suite du jeu de cartes, le fait de donner les informations oralement en grand groupe et de susciter le débat chez les jeunes permet d'atténuer un côté quelque peu moralisateur auprès d'eux. Depuis le début du projet, ma volonté était de l'être le moins possible car ils en savent tout autant que nous, voire plus, sur le fonctionnement des réseaux sociaux. Mais notre rôle est de les sensibiliser, sans pour autant utiliser nos gros sabots. Il me semble qu'avoir eu cette ligne directrice à l'esprit répond à un besoin chez les jeunes et entretient l'aspect non-formel et informel qui me tient à cœur et qui nourrit une relation de confiance avec eux.

Enfin, nous avons réfléchi au nom du jeu (de cartes), ce qui nous a mené vers l'appellation « Post & Moi ». Dans un premier temps, l'idée était que ce jeu soit indépendant de l'animation et puisse être utilisé pendant celle-ci. Cependant, au fur et à mesure, le *jeu* s'est transformé en *simulation*. Trouver un nom n'avait donc plus beaucoup de sens dans la mesure où cette simulation s'intègre à une animation ayant elle-même déjà un nom : *C'est ta photo mais pas ton image*. C'est pourquoi nous avons uniquement gardé l'appellation « Post & Moi » pour la partie de l'animation où les cartes sont utilisées.

4.4.2.2. *La rencontre avec Cécile Guilbau*

Entre ces deux tests, nous avons également eu l'opportunité de rencontrer Cécile Guilbau, criminologue au Parquet Jeunesse du Brabant-Wallon, à qui nous avons posé plusieurs questions afin de rendre compte d'une réalité juridique aux jeunes, mais également pour que les réponses que nous apportons aux différentes situations soient les plus justes possibles en termes de droit à l'image, de sanctions et de réalités.

Nous le savions déjà, mais ce rendez-vous a permis de nous le confirmer : une campagne de sensibilisation sur le droit à l'image *uniquement* est trop restrictive. En effet, la sensibilisation doit être faite sur un usage d'Internet plus général. De nombreuses thématiques sont concomitantes au droit à l'image comme le harcèlement, les *nudes*, la violence, la construction d'une identité virtuelle, la construction de relations, le développement d'un esprit critique face aux contenus sur Internet, etc.

En termes de conception, cette rencontre nous a encore permis d'effectuer d'autres modifications : nous avons procédé à une nouvelle sélection de six situations sur les douze que nous avons créées à la base (cf. annexe n°2d). Cette sélection tient compte de situations qui permettent de brasser à la fois les règles du droit à l'image mais également les réalités numériques et des jeunes.

Aussi, suite à cette rencontre, nous avons intégré le développement de l'empathie à l'animation. Dans un premier temps, Julia et moi avons pensé réaliser des jeux de rôles pour incarner les situations lors de la mise en commun. Après réflexion, cette idée était sans issue et sans plus-value. Nous avons donc pris la décision de garder cette démarche de développement d'empathie en tête tout au long de l'animation dans le but de faire passer le message de manière plus informelle, lors d'échanges avec les jeunes en les mettant en situation.

Enfin, étant donné que nous avons modifié la sélection des situations, il nous fallait revoir l'évaluation, d'autant plus que dans la présentation des résultats du test à l'IPES, j'avais relevé une incompréhension dans la question n°1. En plus de cette dernière, les questions liées aux apprentissages des situations ont été modifiées en fonction de la sélection des situations pour la troisième itération. La question sur l'appréciation du jeu de cartes a été inchangée. Cependant, j'ai modifié la dernière question qui était *Sur une échelle de 1 à 10, l'animation t'a-t-elle intéressé ?* en *Qu'as-tu préféré durant cette animation ?* (cf. annexe n°4c).

4.5. L'ITÉRATION N°3

Période	Objectifs principaux	Acteurs	Évènement
Du 28 avril au 03 mai 2023	Tester le jeu avec trois classes (1 ^{ère} et 2 ^{ème} secondaire) de l'IPES. Observer et analyser les retours des jeunes.	Florence (chercheuse) & Julia (juriste)	Test dans trois classes différentes à La Providence

Carrefour J a proposé de se mettre en contact avec l'école de La Providence à Wavre pour effectuer le test n°3 car il s'agit d'une école avec laquelle ils collaborent parfois et qui se situe sur le territoire d'action de l'AMO. Ainsi, il nous fallait tester l'animation dans son entièreté dans des classes. La Providence présentait cet avantage puisque Carrefour J n'avait pas encore réalisé l'animation sur le droit à l'image dans cette école cette année.

La Providence a mis à notre disposition trois classes de 2^{ème} secondaire durant 1h40 (ou deux fois 50 minutes, l'équivalent de deux heures de cours). Puisque nous avons constaté que la classe de 1^{ère} secondaire à l'IPES paraissait fort jeune pour participer à une animation comme celle-ci, avoir trois classes de 2^{ème} secondaire était une bonne alternative. Nous avons modifié un élément que nous avons constaté et, à la fois, cette modification a permis que les bases soient quasiment identiques pour la phase d'analyse, n'ayant qu'une classe sur les trois qui voit son niveau et son âge différer par rapport à l'itération n°2 à l'IPES.

Ce test a été effectué le 28 avril 2023 dans les trois classes. Nous avons donc réalisé trois animations les unes à la suite des autres. Aucune modification n'a été effectuée entre deux animations. Au contraire, Julia et moi avons observé que, pendant la mise en commun, le fait de faire incarner les protagonistes des situations par des élèves de la classe a permis une reformulation de la situation et a ouvert le débat. Cela entre en cohérence avec notre objectif de développement d'empathie. Nous avons donc mis cela en place dans les trois classes, ce qui fut un succès.

4.5.1. Les observations et analyses à la suite de l'itération n°3

4.5.1.1. *L'affiche et le clip vidéo*

Après la première animation, Julia et moi nous sommes questionnées sur l'utilité de présenter l'affiche et le slogan (qui est aussi le nom de la campagne) car cette partie de l'animation s'est passée très rapidement et que les jeunes avaient l'air de l'avoir comprise avec beaucoup de facilité. Mais puisqu'il s'agit d'un des supports principaux de la campagne, notre doute s'est vite envolé pour laisser place à la certitude selon laquelle il est important de donner de la visibilité à des supports comme ceux-ci dans le cadre d'une campagne de sensibilisation. Même si la phrase *C'est ta photo mais pas ton image* semblait leur parler, cela permet surtout à l'animation de se lancer et de donner le ton, celui de la nuance.

Le clip vidéo, quant à lui, a bien fonctionné. Il est rapide, percutant et interpellant, ce qui a suscité des réactions. Le faire en début d'animation sert également à introduire le sujet.

4.5.1.2. Le jeu

Au niveau du jeu, le dispositif tel que nous l'avons imaginé pour ce test-ci nous a à nouveau permis de circuler entre les groupes et de les écouter. Par rapport au test à l'IPES, il est apparu que les jeunes étaient plus concernés. Plusieurs facteurs l'expliquent. Premièrement, la suppression de la lecture de la solution au dos de la carte a permis aux jeunes d'avoir plus de temps pour parler entre eux. Ne pas avoir accès à la réponse directement les « obligeait » à débattre. Bien sûr, certains groupes étaient moins loquaces. C'était alors notre rôle, en tant qu'animatrices, de les stimuler. Un deuxième facteur de réussite serait, à mes yeux, lié au fait que les participants aient circulé dans la classe en étant debout. Le fait de bouger empêche de se faire oublier car une dynamique s'installe. Ce dispositif porte donc davantage ses fruits.

4.5.1.3. La clôture

En guise de conclusion, nous avons proposé un petit jeu qui permettait de prendre la température en fin de séance : le jeu « citron-citron ». Le principe est de se mettre assis en cercle (dans ce cas-ci, sur des chaises). Dans le cercle se trouve une chaise en moins que le nombre de personnes participantes. Une personne se met debout au milieu du cercle et dit une affirmation en lien avec l'animation (ce qu'il a apprécié, ce qu'il a appris, ce qu'il fera différemment dès à présent, ce qu'il a ressenti, ...). Toutes les personnes qui sont d'accord avec cette affirmation se lèvent et doivent changer de place.

Ce jeu permet, au-delà de donner l'opportunité aux participants de s'exprimer, d'avoir une vue globale sur les tendances du groupe.

Cependant, Julia et moi nous rejoignons sur le fait que le jeu n'a pas très bien fonctionné car beaucoup de jeunes étaient gênés de se placer au milieu et donc de prendre le risque de changer de place tandis qu'ils étaient en phase avec l'affirmation. Or, de nombreux jeunes avaient pourtant bien participé pendant l'animation.

Nous avons ensuite clôturé celle-ci en leur distribuant le document relatif à l'évaluation anonyme à compléter.

4.5.1.4. Les résultats de l'évaluation

Au total, 57 jeunes ont rempli l'évaluation. Nous avons donc 16 retours en plus par rapport à l'itération n°2 à l'IPES.

La question n°1 demande de citer un élément appris à propos du droit à l'image durant cette animation et présente des réponses bien différentes, mais l'une d'entre elle revient plus que les autres :

- 13 jeunes sur 57 ont appris qu'une photo sur Instagram, après avoir été supprimée, se conserve encore 30 jours dans les serveurs ;
- 3 jeunes sur 57 ont appris que tout le monde a une opinion différente ;
- 3 jeunes sur 57 ont appris quelles étaient les règles pour publier une photo ;
- 3 jeunes sur 57 ont appris que ce que font les paparazzis est illégal ;
- 3 jeunes sur 57 ont appris qu'il existait une différence entre avoir un accord pour prendre en photo et pour publier une photo ;

- 3 jeunes sur 57 n'ont rien appris ;
- 2 jeunes sur 57 ont appris qu'il fallait respecter le droit à l'image ;
- 2 jeunes sur 57 ont appris ce qu'était l'empathie ;
- 2 jeunes sur 57 ont appris qu'on ne pouvait pas filmer une bagarre ;
- 2 jeunes sur 57 ont appris que la police intervient d'office quand il s'agit de *nudes* ou de photos publiées sans accord ;
- 2 jeunes sur 57 ont appris qu'il ne servait à rien de filmer une bagarre ;
- 2 jeunes sur 57 ont appris l'existence du site *jedecide.be* ;
- 1 jeune sur 57 a appris que publier une photo comporte des risques ;
- 1 jeune sur 57 a appris ce qu'était l'accord tacite ;
- 1 jeune sur 57 a appris qu'on a beaucoup de droits et que le meilleur recours est la police ;
- 1 jeune sur 57 a appris qu'on apprend de nos erreurs ;
- 1 jeune sur 57 a appris qu'il faut appeler la police en cas de bagarre ;
- 1 jeune sur 57 a appris qu'il ne faut pas avoir peur de réagir ;
- 1 jeune sur 57 a appris qu'il faut demander la permission par rapport à une image ;
- 1 jeune sur 57 a appris qu'il faut aller porter plainte au plus vite ;
- 1 jeune sur 57 a appris que lors d'une bagarre, filmer empêche d'intervenir.

Au total, 9 réponses sont inexploitable. Certaines sont illisibles. Pour les autres, soit elles contiennent des idées non compréhensibles soit peu de contexte est donné à la réponse, soit elles sont de l'ordre de l'humour.

Les réponses sont très variées et sont, de manière générale, liées à des apprentissages relatifs aux situations. Seuls 8 jeunes (ou 11 si l'on compte les jeunes n'ayant rien appris) ont répondu qu'ils avaient appris des éléments qui ne concernent pas directement les situations. Ceci est donc un succès en termes d'effets éducatifs de l'outil puisque la majorité d'entre eux donnent spontanément un élément provenant du contenu de l'outil.

La question n°2 récolte une grande majorité de bonnes réponses. La réponse attendue était « Non, car l'amie n'avait pas l'accord de son amie pour publier la photo sur Instagram ». Au total, 44 jeunes sur 55 (2 n'étant pas exploitables) ont donné la réponse attendue. 2 autres jeunes ont, quant à eux, coché « oui » mais ont donné la bonne réponse. Le reste des réponses, soit 9 jeunes restants, ont soit coché « oui » accompagné d'une mauvaise justification, soit coché « non » accompagné d'une mauvaise justification ou sans justification. 1 jeune n'a pas répondu à la question.

La question n°3 a récolté 55 bonnes réponses sur 57. La bonne réponse était « faux ».

La question n°4 présente des résultats plus dispersés. En effet, seuls 31 jeunes sur 55 (2 jeunes n'ayant pas répondu à cette question) ont donné la bonne réponse qui est « Oui, car il s'est placé devant la caméra et a ainsi donné implicitement son accord (cf. accord tacite) ». 17 jeunes ont répondu « oui » mais n'ont pas donné la bonne justification. 1 jeune a répondu « oui » mais sa justification n'était pas lisible. Et enfin, 5 jeunes ont répondu « non » et ont donné la mauvaise justification.

La question n°5 leur demandait de mesurer la partie « mise en situation » (jeu et discussion autour de celui-ci). Les résultats sont assez bons car ils se situent majoritairement au-dessus de 5/10 avec un pic de 14 réponses à « 8/10 » et un pic de 11 réponses à « 10/10 ». Un jeune a même répondu « 11/10 ». 2 jeunes n'ont pas répondu à cette question, donc il nous faut compter 55 répondants.

Enfin, la question n°6 récolte 54 avis, 2 jeunes n'ayant pas répondu et une réponse n'étant pas exploitable. Elle présente les résultats suivants :

- 15 jeunes sur 54 ont préféré le jeu de cartes ;
- 13 jeunes sur 54 ont préféré le jeu « citron-citron » ;
- 9 jeunes sur 54 ont préféré le fait de pouvoir parler et partager son opinion avec les autres. Dans le même ordre d'idées, 4 jeunes sur 54 ont préféré le fait de connaître l'avis de tout le monde ;
- 7 jeunes sur 54 ont préféré la mise en commun ;
- 4 jeunes sur 54 n'ont pas de préférence car ils ont tout aimé ;
- 3 jeunes sur 54 ont préféré le fait d'avoir appris des choses ;
- 1 jeune sur 54 a préféré le fait que la classe ait participé ;
- 1 jeune sur 54 a préféré l'ambiance pendant l'animation.

Au regard de ce relevé de résultats, nous pouvons conclure que les avis divergent mais tous semblent avoir apprécié au moins une partie de l'animation. Les 13 jeunes qui disent avoir préféré le jeu de clôture constitue une donnée intéressante étant donné que, même s'il ne fait pas partie de l'animation car il est amené à varier en fonction de la classe et/ou des animateurs, on peut noter que le fait de jouer est un élément qu'ils apprécient, surtout quand on observe que 15 autres jeunes ont préféré le jeu de cartes.

4.6. LA FIN DU PROCESSUS

Au regard de cette recherche et des résultats obtenus lors de la troisième et dernière itération menée à La Providence, le processus de Recherche orientée par la Conception touche à sa fin.

L'objectif du projet est rempli : développer la campagne de sensibilisation sur le droit à l'image *C'est ta photo mais pas ton image* de Carrefour J au moyen d'un outil éducatif. Au départ, cette animation durait 25 minutes et se donnait dans des classes de secondaire au sein de divers établissements wavriens.

Aujourd'hui, l'animation s'est développée et enrichie, à la fois dans le dispositif qu'elle propose mais également dans le message qu'elle fait passer aux jeunes, davantage complet. L'animation est maintenant conçue pour durer 100 minutes (ou 1h40) et comprend un jeu qui fait corps à l'animation puisque c'est principalement autour de celui-ci qu'elle se greffe.

Chaque année (scolaire), Carrefour J se déplace dans les écoles pour donner plusieurs animations, dont celle sur le droit à l'image. La fin de l'année scolaire approchant, ce n'est donc plus à l'ordre du jour pour cette année-ci. Néanmoins, l'année scolaire 2023-2024 sera l'occasion de donner cette animation dans un cadre « hors-recherche ». Bien sûr, et comme tout dispositif éducatif, l'animation évoluera en fonction des observations et/ou ressentis des animateurs ainsi que des tendances liées aux réseaux sociaux et des évolutions juridiques.

Le processus de Recherche orientée par la Conception s'arrête donc ici mais, puisque l'animation a été créée dans une optique évolutive, son caractère évolutif est intrinsèque à l'animation et continuera certainement à faire l'objet de modifications. Le projet de recherche prend fin pour des raisons de temporalité quant à la remise de ce mémoire-projet mais aussi, et surtout, parce que les objectifs (éducatifs) – tant envers les jeunes

qu'envers le projet – sont remplis et que les résultats du dernier test sont très bons, ce qui témoigne d'un projet mené à son terme.

L'ensemble du dispositif (designs des cartes, trame de l'animation, fiche de l'animateur, etc.) est donc à présent dans les mains de Carrefour J.

5. ANALYSE CRITIQUE

Avant toute chose, s'agissant d'une Recherche orientée par la Conception, il nous faut préciser que la méthodologie qui y est intrinsèque a pris en considération les retours des jeunes ainsi que des observations que nous en avons tirées et ce, tout au long du projet faisant donc partie intégrante du processus. Ce mémoire-projet s'est en effet lui-même soumis à la critique pour s'améliorer et s'ajuster au fil de ce travail. De plus, l'animation sera amenée à être donnée plusieurs fois par an. Ainsi, les évolutions sont elles aussi intrinsèques au projet, à la fois en termes juridiques mais également techniques, liées aux réseaux sociaux et à leurs réalités. Cela nous conforte encore une fois dans le choix de la méthodologie de la Recherche orientée par la Conception.

Nous mettrons ici davantage en évidence des éléments qui nous sont apparus tout au long de la réalisation de ce projet. En particulier, les focus-groupes font l'objet de quelques analyses critiques. Il s'agit en fait de la première étape de ce mémoire-projet, avant même d'avoir entamé la partie théorique. Dans ce sens, nous retiendrons le manque de repères qui conduit aujourd'hui à remettre certains éléments en question. Évidemment, d'autres points intrinsèques au projet sont à critiquer et ce, dans le but de présenter des résultats concordant le plus possible avec la réalité.

Premièrement, nous interrogeons la pertinence des entretiens de groupe : deux d'entre eux étaient composés de jeunes que je connaissais. Ceci a certainement constitué un biais quant à l'objectivité que j'ai pu avoir vis-à-vis de ces deux groupes. Ceci est dès lors à prendre en considération. Le fait de connaître ces jeunes a cela dit sans doute instauré un climat de confiance.

Ensuite, nous pourrions nous attarder sur le nombre de focus-groupes réalisés (4). La saturation n'était certainement pas atteinte mais, rappelons-le, il s'agit d'une étude très qualitative dans laquelle l'objectif était d'abord et avant tout de s'intéresser au terrain et d'en faire ressortir ses principaux apprentissages. De plus, et comme explicité dans le mémoire, la RoC permet des allers-retours vers le terrain en vue d'une amélioration continue, ce qui contribue à pouvoir alimenter les données tout au long de la recherche et relativisant donc l'exigence de la saturation de données. Dans le même ordre d'idées, le nombre d'itérations est quant à lui satisfaisant étant donné que nous avons réalisé trois tests en deux mois, en comptant toutes les étapes intermédiaires nécessaires qui représentent une grande charge de travail et qui ont, au bout de la troisième itération, mené à un résultat fructueux en lien avec l'objectif de départ.

Une autre critique que l'on peut émettre concerne la manière dont les focus-groupes ont été menés. En effet, lors de ceux-ci, j'ai proposé aux jeunes de choisir trois – voire quatre – situations parmi les cinq imaginées. Vu le nombre réduit de focus-groupes (4), cette configuration n'a très probablement pas permis de rendre compte d'une systématité dans l'analyse des données. En effet, certaines situations n'ont été rencontrées que deux fois, tandis que d'autres l'ont été trois ou quatre fois. Cette différence est à prendre en compte quant aux observations et résultats que nous avons pu tirer.

Tous les focus-groupes ont été réalisés dans des structures extra- ou parascolaires. En particulier, l'un d'entre eux s'est déroulé au sein d'un service prenant en charge des jeunes en décrochage scolaire dans lequel le focus-groupe s'est très bien passé. Les jeunes étaient avides d'apprendre et de se mettre en situation. À ce propos, une réflexion faisant corps avec cette partie critique aborde l'aspect non formel, voire informel, de ce projet et la

difficulté à intégrer un dispositif d'éducation non formelle ou informelle dans un cadre d'éducation formel, lors des deux itérations au sein d'établissements scolaires (l'IPES et La Providence). En particulier, cette réflexion s'applique à l'itération que nous avons réalisée à l'IPES ; il nous a semblé que les participants appliquaient leurs réflexes et balises formels (appris à l'École et *pour* l'École) à un dispositif qui ne l'est pas – bien qu'il soit destiné à être donné principalement dans des écoles – ce qui a donc parfois créé une différence de langage.

À cela s'ajoute peut-être, une question : le thème de l'animation – à savoir le droit à l'image – peut possiblement leur paraître redondant car ils ont l'habitude d'être sensibilisés aux réseaux sociaux par les adultes et que, dans le cadre de ce projet, les jeunes de l'itération n°2 (IPES) avait déjà participé à la première partie de l'animation. De plus, cette thématique résonne avec un endroit – les réseaux sociaux – bien à eux dans lequel les jeunes souhaitent en général que les adultes s'y immiscent moins. De nouveau, dans le cas de l'itération n°2, nous avons constaté pour certains une forme de rejet et d'irrespect. Bien sûr, dans les autres itérations, ceci n'est pas apparu, ou de manière beaucoup plus diffuse.

Le choix de la méthode de la Recherche orientée par la Conception propose une autre piste de réflexion à propos de la numérisation de l'outil. Nous l'avons vu, les étapes de modification font partie intégrante du projet. À plusieurs reprises nous est venue l'idée d'opter pour un outil éducatif numérique dans lequel, au lieu de *se mettre dans la peau de* en optant pour l'une ou l'autre réaction, les jeunes auraient le choix de réellement poster une photo, de réagir en envoyant un SMS ou de filmer à l'aide de la caméra d'un smartphone, le tout entre les quatre murs d'une application. En effet, « le jeu par sa dimension active (le cadre n'est pas donné, il est construit par les joueurs) permet sans doute de découvrir, d'apprendre à maîtriser ce cadre. Le jeu serait le lieu d'apprentissage du divertissement en général, ce qui permet de comprendre le monde du second degré dans la mesure où le joueur doit le construire lui-même. » (Brogère, 2003, p. 51). Malgré tout, le jeu que nous proposons dans ce mémoire-projet correspond à la définition que nous venons de citer.

Une autre limite concerne le public auquel il s'adresse : Sandrine Vincent parle de la cécité des sociologues à se pencher sur le jeu et son matériau (2001 *as cited in* Brogère 2003, p. 48). Or, le jeu, central au projet, s'inscrit toujours dans un projet éducatif en lien et/ou partagé avec celui des parents. Ceci fait partie de nos perspectives car cette campagne de sensibilisation a un public-cible de jeunes entre 11 et 15 ans. Nous pouvons donc constater que les parents ne sont pas représentés. Or, ils sont importants dans la chaîne d'éducation au droit à l'image. Cécile Guilbau l'affirme en disant qu'ils ont une place centrale, autant que des campagnes comme celle-ci. Au fil de ce projet, nous avons été confrontée à ce constat à plusieurs reprises (au cours de conversations avec différentes personnes, de constats, de lectures et à la suite de la rencontre avec Cécile Guilbau). Ne faudrait-il pas pallier à ce manque de continuité dans l'éducation des jeunes au droit à l'image en créant une campagne de sensibilisation à destination des parents, ce qui pourrait faire l'objet d'une recherche à part entière ?

Enfin, au terme de ce projet, nous identifions le besoin d'élargir la thématique de cette campagne à *l'usage responsable d'Internet* et pas uniquement au *droit à l'image*, qui peut être trop exclusif. Les situations finales sélectionnées démontrent à quel point cette thématique est vaste. À la différence du début de parcours où nous avons imaginé les situations *à partir* des règles du droit à l'image, nous nous sommes au fur et à mesure dirigés vers des situations en phase avec les réalités des jeunes (exemple : *nude*, bagarre).

CONCLUSIONS ET PERSPECTIVES

Pour conclure ce mémoire-projet, nous rappellerons l'objectif initial de celui-ci : développer la campagne *C'est ta photo mais pas ton image* de l'AMO Carrefour J en y créant un outil éducatif dans le but de sensibiliser les jeunes au droit à l'image et à l'utilisation de celle-ci. Plus encore, à un niveau plus méta, ce travail a la volonté de montrer comment l'Éducation Aux Médias peut se mettre au service du Droit.

Choisir l'Éducation Aux Médias comme discipline d'ancrage de ce projet est à la fois un moyen de contribuer à la légitimation de la discipline, en même temps un moyen de créer des ponts entre le Droit et l'Éducation Aux Médias. C'est aussi un moyen d'englober les nombreuses disciplines que nous avons rencontrées tout au long de la construction de ce projet (éducation, droit, sociologie) tant l'EAM est interdisciplinaire.

Dans un premier temps, nous avons proposé un cadre théorique présentant l'interdisciplinarité que reflète ce mémoire-projet, faisant d'ailleurs office de fil conducteur à ce travail. Celui-ci propose un processus en entonnoir allant de l'éducation aux médias au droit en passant par l'éducation non formelle et informelle, l'éducation par le jeu et la sociologie des usages.

L'EAM déterminant le contour de ce travail, nous l'avons définie au moyen de plusieurs références faisant écho à notre manière de l'envisager, celle d'une éducation à la citoyenneté, à l'évolution d'Internet, à l'*empowerment* et à la critique.

Ceci s'inscrit dans une forme d'éducation davantage non formelle, ou dite « informelle », comme nous l'avons vu, en fonction des auteurs. La nuance y est d'ailleurs largement explicitée. Le contenu de ce projet et de cette campagne aborde davantage des pratiques et usages situés en dehors de l'École et sont dès lors définis comme non formels ou informels.

Cette base d'éducation « alternative » à une éducation formelle laisse place à une autre forme d'éducation : l'éducation par le jeu. Elle a été au cœur de ce projet étant donné que nous avons développé une campagne contenant une animation sur le droit à l'image dans laquelle nous avons créé un jeu. Nous pouvons affirmer que ce jeu a fait du chemin, en passant d'un jeu de cartes à un jeu à situations.

S'intéressant aux usages des jeunes sur les réseaux sociaux d'abord en termes de droit à l'image mais également à propos de leur usage en général, il nous a été utile de nous informer sur la sociologie des usages permettant d'indiquer à quel point il est intéressant de se pencher sur ce courant et son histoire. Après avoir côtoyé le déterminisme technologique, la sociologie des usages se doit d'être mise en perspective par rapport aux microphénomènes que le droit à l'image côtoie lui aussi (nudité, harcèlement, violence) qui sont les conséquences d'une mise en scène de soi que la sociologie des usages étudie, notamment à travers l'identité virtuelle et le phénomène de la fracture numérique.

Le dernier point théorique concerne le droit à l'image, plutôt central dans ce projet. Son cadre juridique y a été présenté et on a pu voir qu'il était à la fois question de législations belges mais également de législations européennes – cela étant sans doute lié au fait que le droit à l'image est un droit de la personnalité.

Dans la continuité de cette partie théorique, nous avons tenu à ancrer certains points liés au droit à l'image dans la réalité. C'est pourquoi nous avons rencontré Cécile Guilbau,

criminologue au Parquet Jeunesse du Brabant-Wallon avec qui nous avons pu échanger à propos des types de dossiers qu'ils traitent, de leurs réalités, de sa vision sur l'état des lieux à propos des usages numériques des jeunes ainsi que sur le fonctionnement juridique d'aspects davantage techniques (chemin de la plainte, intervention du juge, etc.). Dans la lignée, il nous paraissait important de faire état de la définition de Carrefour J du droit à l'image et d'exposer les règles principales retenues pour la mise en place de l'outil éducatif, ce qui a constitué le fondement de l'outil éducatif créé.

Internet est destiné à évoluer sans cesse, cela fait partie de sa nature. Mais c'est le cas pour le Droit aussi. Ces évolutions juridiques font justement l'objet d'un questionnement de notre part ; les réseaux sociaux n'ont pas de frontière géographique. Le droit international existe mais ne peut légiférer en la matière tant les réalités et les droits diffèrent d'une région du monde à une autre et d'un pays à l'autre. Pour le cas de la Belgique, nous avons vu qu'il existe des règles proposant un cadre juridique au droit à l'image. Celui-ci est néanmoins non respecté quotidiennement.

Au départ de ce constat, nous pouvons observer qu'il s'agit à la fois d'un non-respect du droit à l'image général, l'utilisation de l'image évoluant avec le développement des réseaux sociaux et du virtuel, et à la fois d'une tendance à ne pas aller porter plainte quand ce droit n'est pas respecté. Nous avons pu constater une tendance de l'appareil judiciaire à ne pas prendre en charge un dossier ayant pour motif principal le droit à l'image. S'agit-il alors d'un manque de connaissance de ce droit et des possibilités d'action par les citoyens dans le premier cas ? Y aurait-il un vide juridique dans l'autre, face à l'immensité et l'infinité d'Internet et de l'utilisation faite des images ? Le droit international ne constitue pas une piste certaine selon nous car celui-ci régit les responsabilités juridiques des États les uns envers les autres, ainsi qu'envers les individus se situant sur leur territoire. L'éducation nous paraît, quant à elle, être une option incontournable dans la mesure où elle est capable de pallier à des questions de mentalités, de culture et d'accès à Internet. C'est ce que nous avons tenté de montrer tout au long de ce travail.

L'objet de cette recherche n'est pas de proposer une réponse toute faite à cette question mais bien de questionner et de mettre en perspective. Cette perspective est en fait le fruit de ce projet : créer des ponts entre le Droit et l'Éducation Aux Médias. Notre diagnostic initial a ciblé une problématique auprès des jeunes qui était celle de l'utilisation d'images sans avoir conscience des conséquences de ces utilisations. Développer une campagne de sensibilisation en Éducation Aux Médias sur une thématique traitée par le Droit tout en relevant les vides existants permet donc de se mettre au service du Droit mais aussi, d'une certaine façon, de mettre le Droit au service de l'Éducation. De plus, si on se réfère au postulat de départ, nous avons mis en avant la volonté de participer à créer des expériences d'EAM en vue d'ancrer la discipline et de démontrer son utilité et son interdisciplinarité.

Pour incarner cet ancrage qui fait directement écho au terrain, nous avons fait le choix de la méthodologie de la Recherche orientée par la Conception qui consiste à s'imprégner du terrain pour alimenter la recherche et la conception, et cela dans un but continu d'amélioration de l'outil conçu.

C'est donc ce que nous avons mis en place avec Carrefour J qui nous a suivie dans ce projet et dans tous ces allers-retours. À la suite des focus-groupes, qui constituent la première étape de ce processus de RoC, nous avons relevé la pertinence et le succès de la mise en situation des jeunes à propos du droit à l'image. C'est ainsi, et pour d'autres raisons telles que l'intérêt de l'apprentissage par le jeu qui permet entre autres de

développer de l'empathie et d'apprendre à faire société, que nous nous sommes premièrement embarquée dans la conception d'un jeu de cartes à situations, constituant alors une partie de l'animation déjà existante mais peu fournie de Carrefour J.

Nous avons réalisé trois itérations, à savoir trois tests, trois analyses et trois retours à la conception. Au fur et à mesure, comme nous l'avons montré, le projet s'est affiné, tant en termes de contenu (situations, solutions) que de forme (cartes, tableau, choix du design) et d'outils nécessaires à l'animation (fiche de l'animateur, trame de l'animation, évaluation, ...).

Au bout du troisième test et donc du processus, nous sommes parvenue à un résultat correspondant à l'objectif de départ. Le test s'est déroulé sans embûche. Les retours des jeunes montrent, comme nous avons pu l'observer dans les évaluations, qu'ils ont retenu les règles essentielles relatives au droit à l'image. Les réponses données témoignent d'une bonne rétention d'informations. Les questions relevant de leur apprentissage spontané et de leur vécu sont concluantes dans le sens où les réponses données étaient justes et qu'ils ont apprécié le jeu amené en animation.

C'est sur ce dernier test que notre projet a pris fin pour des raisons de temporalité mais surtout car, tel qu'il est développé aujourd'hui, il répond à l'objectif de départ : développer la campagne de sensibilisation *C'est ta photo mais pas ton image* et y intégrer la conception d'un outil éducatif.

Cette recherche ne permet toutefois pas, à ce stade, de savoir si elle contribuera à pallier la problématique du non-respect du droit à l'image dans les faits et usages quotidiens des jeunes. Nous en nourrissons l'espoir et cela pourrait aussi faire l'objet d'une autre étude ou d'une évaluation.

Par ailleurs, le travail effectué au fil de cette RoC a permis, il nous semble, de répondre à sa question de recherche par l'affirmative et la performative : l'Éducation Aux Médias se met au service du Droit pour sensibiliser les jeunes de 11 à 15 ans au droit à l'image en concevant un jeu à situations intégré au sein d'une animation, repensée elle aussi, et de sa campagne.

En guise de conclusion, je suis heureuse d'avoir pu participer à un projet qui fait autant sens et qui a été guidé par une quête d'utilité publique et le souhait de mettre de l'espoir dans la jeunesse, en participant à leur donner les moyens de développer leur *empowerment*. J'avais avant tout la volonté de finir mon parcours d'études sur une note pragmatique dans son rapport au terrain. Je suis convaincue que ce rapport au terrain est un élément essentiel car il donne tout son sens à la Communication, en particulier à la discipline de l'Éducation Aux Médias. La société dans laquelle nous vivons propose autant de problématiques que de pistes de travail pour le domaine de la Communication, dont ce dernier doit s'inspirer pour travailler en phase avec le Monde et son évolution. Plus que tout, la Communication a le devoir de s'adapter à son univers et au contexte pour lesquels elle œuvre. C'est en tous cas ce à quoi j'ai veillé tout au long de ce mémoire-projet et ce qui m'a inspirée aussi.

BIBLIOGRAPHIE

- Antoine, F. (2021). *LCOMUI224, Structure socio-économique des médias* [Syllabus imprimé]. Université Catholique de Louvain.
- Arrêt Von Hannover c. Allemagne (No 2). *Cour Européenne des Droits de l'Homme*.
[https://hudoc.echr.coe.int/eng#{%22itemid%22:\[%22001-109027%22\]}](https://hudoc.echr.coe.int/eng#{%22itemid%22:[%22001-109027%22]})
- Art. 11.174, *Code de Droit Économique*, Loi du 19 avril 2014 portant insertion du Livre XI "Propriété intellectuelle" dans le Code de droit économique, et portant insertion des dispositions propres au Livre XI dans les Livres I, XV et XVII du même Code.
<http://www.ejustice.just.fgov.be/eli/loi/2013/02/28/2013A11134/justel>
- Art. 22, *Constitution Belge*, 04 octobre 1830.
https://www.senate.be/doc/20220714_CONSTITUTION.pdf
- Art. 22bis, *Constitution Belge*, 04 octobre 1830.
https://www.senate.be/doc/20220714_CONSTITUTION.pdf
- Art. 8, *Convention Européenne des Droits de l'Homme* (CEDH), 04 novembre 1950.
https://www.echr.coe.int/documents/convention_fra.pdf
- Autorité de la Protection des Données. (2023). *Vie privée*. Consulté le 02 avril 2023. Retrieved from <https://www.autoriteprotectiondonnees.be/citoyen/vie-privée/qu-est-ce-que-c-est->
- Barthes, A. & Alpe, Y. (2018). Les « éducations à », une remise en cause de la forme scolaire ?. *Carrefours de l'éducation*, 45(1), 23-37. DOI : I10.3917/cdle.045.0023
- Boissière, J. & Bruillard, É. (2021). Chapitre 13. Intelligence artificielle dans l'éducation : une place à trouver. Dans : J. Boissière & É. Bruillard (Dir), *L'école digitale: Une éducation à apprendre et à vivre* (pp. 289-317). Paris: Armand Colin.
- Boullier, D. (2016). Chapitre 2. Sociologie des usages. Dans : D. Boullier, *Sociologie du numérique* (pp. 99-129). Paris: Armand Colin.
<https://doi.org/10.3917/arco.boull.2016.01.0099>
- Breton, P. & Proulx, S. (2012). 11/ Usages des technologies de l'information et de la communication. Dans : Philippe Breton éd., *L'explosion de la communication: Introduction aux théories et aux pratiques de la communication* (pp. 263-287). Paris: La Découverte.
- Brougère, G. (2002). Jeu et loisir comme espaces d'apprentissages informels. *Éducation et sociétés*, 2(10), 5-20. <https://doi.org/10.3917/es.010.0005>
- Brougère, G. (2003). Le jeu entre éducation et divertissement. *Médiation et information*, 18, 43-52. hal-03633693
- Commission Européenne. (n.d.). *À quoi correspondent les données à caractère personnel ?*. Consulté le 02 avril 2023. Retrieved from https://commission.europa.eu/law/law-topic/data-protection/reform/what-personal-data_fr#:~:text=Les%20donn%C3%A9es%20%C3%A0%20caract%C3%A8re%2

Opersonnel%20sont%20des%20informations%20se%20rapportant,des%20donn%C3%A9es%20C3%A0%20caract%C3%A8re%20personnel.

Conseil de l'Europe. (2023). *Quels sont nos droits et nos libertés ?*. Consulté le 02 avril 2023. Retrieved from <https://www.coe.int/fr/web/human-rights-convention/our-rights#:~:text=le%20droit%20C3%A0%20la%20vie,de%20conscience%20et%20de%20religion>.

Coutou, E. (2015). *Le jeu et l'apprentissage* [premier degré, École supérieure du professorat et de l'éducation Académie de Nantes, Université de Nantes, Université du Maine]. École supérieure du professorat et de l'éducation Académie de Nantes, Université de Nantes, Université du Maine. dumas-01387776

Danniels, E. & Pyle, A. (2018). Définir l'apprentissage par le jeu. *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*, 1-7. <https://www.enfant-encyclopedie.com/pdf/expert/apprentissage-par-le-jeu/selon-experts/definir-lapprentissage-par-le-jeu>

Develay, M. (2018). Angela Barthes, Jean-Marc Lange, Nicole Tutiaux-Guillon (éd.), *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducation à »*. *RDST*, 18, 185-187. <https://doi.org/10.4000/rdst.2110>

Dictionnaire juridique de Serge Braudo. (2023). *Définition de Jurisprudence*. Consulté le 08 mai 2023. Retrieved from <https://www.dictionnaire-juridique.com/definition/jurisprudence.php#:~:text=Le%20mot%20%22jurisprudence%22%20d%C3%A9signait%20autrefois,d'une%20situation%20juridique%20donn%C3%A9e>.

Guedj, M. & Urgelli, B. (2021). L'interface éducation formelle et non formelle : un chantier en partage pour éduquer à la citoyenneté scientifique. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 21, 86-99. <https://doi.org/10.1007/s42330-020-00126-2>

Jacobi, D. (2001). Savoirs non-formels ou apprentissages implicites ?. *Recherches en communication*, 15, 169-184. <https://doi.org/10.14428/rec.v15i15.47503>

Jauréguiberry, F. (2016). Les technologies de communication : d'une sociologie des usages à celle de l'expérience hypermoderne. *Cahiers de recherche sociologique*, 59-60, 195-209. <https://doi.org/10.7202/1036793ar>

Jedecide. (2023). *Je décide de ce qui concerne ma vie privée*. Consulté le 02 avril 2023. Retrieved from <https://www.jedecide.be/>

Julien Q. (2019). *Conception et développement d'ateliers d'éducation aux médias : une approche archéo-médiatique* [thèse de doctorat, Université Grenoble Alpes]. Université de Grenoble Alpes. <https://theses.hal.science/tel-02297412>

Landry, N. & Basque, J. (2015a). L'éducation aux médias : contributions, pratiques et perspectives de recherche en sciences de la communication. *Communiquer*, 15, 47-63. <https://doi.org/10.4000/communiquer.1664>

Landry, N. & Basque, J. (2015b). L'éducation aux médias dans le Programme de formation de l'école québécoise : intégration, pratiques et problématiques. *Revue canadienne de l'éducation*, 38(2), 1-33. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rece/article/view/1893>

- Larousse. (n.d.). *Média, médias*. Consulté le 03 mai 2023. Retrieved from <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/m%C3%A9dia/50085>
- Les enjeux numériques à l'école ?. (2023). *Le Ligueur*, 9, 19-19.
- Les Internets du futur : cyber-ange ou cyber-démon ?. (2023). *Le Ligueur*, 9, 20-20.
- Margolinas, C. (2014). Connaissance et savoir. Concepts didactiques et perspectives sociologiques ?. *Revue française de pédagogie*, 188, 13-22. <https://doi.org/10.4000/rfp.4530>
- Margolinas, C. (2014). *Figure 1 : Savoir et connaissance* [infographie]. *Revue Française de Pédagogie*. <https://doi.org/10.4000/rfp.4530>
- Mediaprovence. (2020). *Le Droit à l'image* [vidéo]. YouTube. https://youtu.be/7D_IDNU-Tss
- Proulx, S. (2015). La sociologie des usages, et après ?. *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, 6, §1-§20. <https://doi.org/10.4000/rfsic.1230>
- Règlement Général de la Protection des Données (RGPD)*. Règlement (UE) 2016/679 du Parlement Européen et du Conseil du 27 avril 2016 relatif à la protection des personnes physiques à l'égard du traitement des données à caractère personnel et à la libre circulation de ces données, et abrogeant la directive 95/46/CE (règlement général sur la protection des données). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/HTML/?uri=CELEX:32016R0679&from=EN>
- Renders, F. (2020). *Droit des Médias et de la Communication* [notes de cours imprimées]. Université Catholique de Louvain.
- Renders, F. (2021). *Éducation aux médias et littératie médiatique* [notes de cours imprimées]. Université Catholique de Louvain.
- Sanchez, E. & Monod-Ansaldi, R. (2015). Recherche collaborative orientée par la conception. *Éducation et didactique*, 9(2), 73-94. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.2288>
- Sauvé, L., Renaud, L. & Gauvin, M. (2007). Une analyse des écrits sur les impacts du jeu sur l'apprentissage. *Revue de sciences de l'éducation*, 33(1), 89-107. <https://doi.org/10.7202/016190ar>
- Schugurensky, D. (2007). « Vingt mille lieues sous les mers » : les quatre défis de l'apprentissage informel. *Revue française de pédagogie*, 160, 13-27. DOI : 10.4000/rfp.583
- The Design-Based Research Collective. (2003). Design-Based Research: An Emerging Paradigm for Educational Inquiry. *Educational Researcher*, 32(1), 5-8. <https://doi.org/10.3102/0013189X032001005>
- Versele, M. (2016). L'apprentissage par le jeu. *Éduquer*, 5(122), 32-34. <https://ligue-enseignement.be/sites/default/files/2022-07/Eduquer122.pdf>

FORMATIONS

ACMJ. (07 février 2023). Formation « Les jeunes et les réseaux sociaux ». *Action Médias Jeunes*.

SÉMINAIRES

Anciaux, A. (28 mars 2023). Séminaire intitulé « La recherche qualitative en SIC : dilemmes et méthodes du chercheur ». *Université Catholique de Louvain*.

Bonneville, L. (25 octobre 2022). Séminaire intitulé « Méthodes qualitatives mixtes (observation participante et entretiens) ». *Université Catholique de Louvain*.

Mabille, B. (17 novembre 2022). Intervention sur le mémoire « "Décoloniser sa vie intime" : Analyse des impacts de la pornographie mainstream sur la vie des femmes Noires. » dans le cadre du cours d'*Identités Culturelles et usages médiatiques* dispensé par Sarah Sepulchre. *Université Catholique de Louvain*.

Ce mémoire-projet propose la conception et l'évaluation d'un outil éducatif dans le cadre d'une campagne de sensibilisation sur le droit à l'image. Elle met en avant l'aspect performatif de la Communication et de l'Éducation Aux Médias à travers une Recherche orientée par la Conception. Cet aspect performatif, par la création d'un outil éducatif, contribue à alimenter l'Éducation Aux Médias et dès lors, à consolider la légitimation de cette discipline. L'approche théorique choisie reflète son caractère intrinsèquement interdisciplinaire, exposant l'étude de l'éducation non formelle et informelle, de l'éducation par le jeu, de la sociologie des usages et du droit à l'image. Le fruit de ce projet aboutit, au fil d'un processus dialectique entre recherche et terrain, à la conception d'un jeu à situations sur le thème du droit à l'image visant à sensibiliser les jeunes de 11 à 15 ans à cette thématique.