

hep /

Mémoires de Master
Filière secondaire 1
Trois résumés

- > Les arts visuels à l'épreuve des interdits: Entre cadre légal et autocensure
- > Sens donné à l'école: influence sur la motivation des élèves
- > Liens entre la consommation des écrans et des facteurs de risque chez des élèves du secondaire I

Introduction

Le mémoire professionnel occupe une place centrale dans la formation offerte à la HEP Vaud. A travers la conduite d'une démarche de recherche, l'étudiant a la possibilité de mobiliser et d'articuler des connaissances théoriques, d'analyser des situations professionnelles et de mettre en œuvre une réflexion sur les pratiques liées à l'enseignement au secondaire 1. Ce travail est ainsi l'occasion pour l'étudiant d'enrichir ses compétences dans une visée réflexive, posture essentielle pour l'exercice de la profession enseignante aujourd'hui.

Parce que le mémoire professionnel constitue une pièce maîtresse de la formation, nous souhaitons promouvoir la valorisation de ces travaux. Diverses tentatives ont été faites (sous la forme de posters, de rédactions de résumés ou encore lectures entre étudiants) et nous sommes encore aujourd'hui à la recherche des meilleures voies pour assurer une publication adéquate de ces travaux. Les quelques textes qui vous sont présentés ici s'inscrivent donc dans un processus, encore tâtonnant, de valorisation qu'il est indispensable de poursuivre.

Les textes présentés ici sont des résumés de travaux de mémoire professionnel réalisés dans le cadre du Master en enseignement pour le degré secondaire 1 de la HEP Vaud. Ces résumés ont été rédigés par des étudiants qui ont accepté de voir leur réflexion partagée avec un plus large public. Leurs travaux portent sur "Les arts visuels à l'épreuve des interdits: entre cadre légal et autocensure" (Marie Girard et Aude Haenni), le "Sens donné à l'école: influence sur la motivation des élèves" (Julie Noisy et Mathieu Moraël) et les "Liens entre la consommation des écrans et des facteurs de risque chez les élèves du secondaire 1" (Olivier Raduljica).

Il nous a semblé important d'encourager cette publication, afin de poursuivre et d'intensifier le dialogue entre les différents lieux de formation des enseignants, les personnes impliquées dans cette mission (étudiants, enseignants, praticiens formateurs, formateurs HEP, etc.) et plus généralement toutes les personnes intéressées par les questions éducatives.

Sophie Marchand
Collaboratrice scientifique
Filière secondaire 1
sophie.marchand@hepl.ch

Héloïse Durler
Collaboratrice scientifique
Filière secondaire 1
heloise.durler@hepl.ch

Pierre Curchod
Responsable
Filière secondaire 1
pierre.curchod@hepl.ch

Table des matières (liens vers pages)

"Les arts visuels à l'épreuve des interdits: entre cadre légal et autocensure" (Marie Girard et Aude Haenni)	p. 2
"Sens donné à l'école: influence sur la motivation des élèves" (Julie Noisy et Mathieu Moraël)	p. 10
"Liens entre la consommation des écrans et des facteurs de risque chez les élèves du secondaire 1" (Olivier Raduljica).	p. 16

MASTER OF ARTS ET DIPLOME D'ENSEIGNEMENT POUR LE DEGRE SECONDAIRE I

Les arts visuels à l'épreuve des interdits: Entre cadre légal et autocensure

Résumé du mémoire professionnel

Travail de **Marie Girard et Aude Haenni**
Sous la direction de **Tilo Steireif**
Juré: **John Didier**

Adresses électroniques: mariegirard3@gmail.com / aude_haenni@yahoo.fr

Lausanne, août 2011

Résumé

Dans l'enseignement des arts visuels, nous travaillons presque toujours avec des références : œuvres d'art ou démarches d'artiste. Les programmes d'études (PEV ou PER) nous demandent même de diversifier ces références afin de montrer aux élèves un panel le plus large possible. Toutefois, aucune limite n'est donnée. Tout en étant enseignantes, nous sommes aussi de jeunes artistes, amateurs d'art contemporain. Il y a des œuvres que nous souhaiterions partager avec nos élèves mais nous n'osons pas. En effet, certaines œuvres sont extrêmes (dans le sujet ou dans la forme) et nous craignons de choquer nos élèves, de créer une polémique, voir d'être licenciées.

Nous nous interrogeons sur ce que nous pouvons constituer comme cadre de référence qui permette d'éviter l'autocensure trop stricte des enseignants d'arts visuels. **Peut-on tout montrer comme références en classe d'arts visuels ?** Et de ce fait, nous amène à plusieurs sous-questions : que disent la loi et les règlements ? Que devons-nous prendre en compte ? Quelles sont les réactions possibles ? Comment présenter des œuvres qui pourraient être choquantes ? Que peuvent-elles amener aux élèves ? Comment accompagner les élèves dans une telle démarche ? Pourquoi et comment faire un tel choix ? Comment l'assumer ? Comment l'expliquer et le justifier ? Comment ne pas se sentir frustré par notre autocensure ?

Nous tentons de trouver des réponses à la fois dans une recherche théorique, dans les divers règlements et lois qui régissent notre profession et ensuite dans les liens entre l'art et la société.

Notre mémoire propose enfin une recherche plus pratique sous forme de questionnaire à des enseignants expérimentés, pour qu'ils partagent avec nous leur point de vue et leurs expériences.

Choix et motivation

En tant qu'artistes, nous travaillons avec des références artistiques et nous aimerions parfois les partager avec nos élèves, notamment quand l'art réfléchit aux questions existentielles et philosophiques. Or, premièrement, cela nous semble compliqué de le rendre accessibles aux élèves. Deuxièmement, ces questions prennent parfois forme parmi des thèmes comme la mort, la drogue (et autres dépendances), la religion, le sexe, la violence, la politique, la nudité, la société de consommation et s'expriment par des actions comme la provocation, l'appropriation et le détournement de symboles. Nous avons constaté, que ce soit durant notre scolarité ou durant nos stages HEP, que ces sujets ne sont pas vraiment abordés en classe (en dehors de la prévention), qu'il n'y a pas de réflexion dessus et, pire encore, que certains thèmes sont tabous dans notre société.

Ne sachant pas toujours très bien ce que l'on peut faire ou pas, nous nous contentons de rester dans les valeurs sûres en montrant des œuvres conventionnelles de Picasso, Van Gogh ou Monet, qui représentent surtout un aspect technique ou une valeur esthétique, mais qui ne représentent pas les démarches d'artistes que nous connaissons le plus, que nous abordons dans notre formation ou dans notre pratique artistique. De plus, ils ne décrivent pas non plus la grande diversité du monde (actuel) de l'art. Ainsi il reste un nombre important d'œuvres (pas uniquement dans l'art contemporain) que nous hésitons à montrer ou que nous ne présentons pas aux élèves bien que nous aurions souhaité les partager avec eux.

A la bibliothèque de la HEP, nous avons trouvé plusieurs livres comme, par exemple, les ouvrages de Daniel Lagoutte (1993, 2002), spécialiste de l'enseignement des arts visuels, Isabelle Ardoin (1998), formatrice à l'IUFM de Lyon, le GRAF (1999) ou des mémoires professionnels de la HEP qui parlent de l'importance, du pourquoi ou du comment enseigner l'art contemporain à l'école. Il ne fait donc ainsi aucun doute sur la légitimité de sa place dans l'enseignement. Cependant, comme nous le verrons, les œuvres proposées ne posent pas vraiment de problème éthique.

Or, pourquoi ne pourrions-nous pas présenter du Marina Abramovic, du Michel Journiac ou du Jeff Koons ? Des œuvres qui poussent à un questionnement (personnel).

Dans son ouvrage, le GRAF (Groupe de Recherche-action pour la Formation du rectorat de l'Académie d'Amiens) répond que cela peut être « *déstabilisant et formateur parce qu'il provoque une mise en abîme : c'est l'élève qui devient sujet lui-même, objet de sa propre observation, il est amené à s'impliquer, à entrer dans une pratique réflexive d'autonomie, non pas extérieure à lui mais l'englobant.* »

Problématique

Peut-on tout montrer comme références en classe d'arts visuels ?

Il en découle plusieurs sous questions : Que disent les lois et les règlements ? Que devons-nous prendre en compte ? Quelles sont les réactions possibles ? Comment présenter des œuvres qui pourraient être choquantes ? Que peuvent-elles amener aux élèves ? Comment accompagner les élèves dans une telle démarche ? Pourquoi et comment faire un tel choix ? Comment l'assumer ? Comment l'expliquer et le justifier ? Comment ne pas se sentir frustré par notre autocensure ?

C'est pourquoi, nous avons décidé d'enquêter sur ce que l'on pourrait constituer comme cadre de référence qui permette d'éviter l'autocensure trop stricte des enseignants d'art visuels.

Nous pensons qu'il est possible de montrer et de parler à l'école de presque tout, du moment que nous prenons des précautions : préparer les élèves, prévenir et expliquer aux parents, situer dans l'histoire de l'art, expliciter les buts de l'artiste.

Cependant, les polémiques et scandales sont plus que nombreux dans l'espace public, par exemple : « Ruan » de Xiao Yu à Bern (retirée puis remontré mais avec des avertissements), « Piss Christ » de Serrano à Avignon (victime d'un acte iconoclaste), « Projectwater » de Heike Schildhauer à Yverdon (censurée après quelques jours) et finalement « Kiss the past hello » de Larry Clark à Paris (exposition interdite au moins de 18 ans car certaines photos furent jugées pornographique). Cela démontrant la force et l'impact des règles morales.

Ce lien entre la société et l'art nous semble important car nous ne pouvons pas séparer l'école de la société et des valeurs morales. En d'autres termes, nous devons tenir compte du contexte culturel dans lequel évoluent nos élèves, les parents d'élèves et la direction de l'établissement.

Description de la démarche

Nous partons de l'école afin de situer ce qui s'y passe, étant donné que tous les lecteurs ne seront peut-être pas enseignants d'arts visuels.

D'abord, plus précisément, les cours d'arts visuels pour présenter le schéma de séquence appris à la HEP qui se base sur les ouvrages de Lagoutte, construisant le cours autour de références artistiques que les élèves se réapproprient. Mais aussi, avec le mémoire HEP de Barbara Cardinal, sur le fait que l'art contemporain soit si peu présenté à l'école et le rapport qu'entretiennent les enseignants de notre discipline avec cette forme d'art. Celui-ci est souvent jugé trop complexe pour les élèves. Alors que, paradoxalement, il existe des livres pour l'aborder en classe et qu'il y a aussi des ouvrages pour pratiquer de la philosophie avec des enfants comme ceux des philosophes Oscar Brenifer ou Mathew Lippman. Ou bien encore l'exemple de l'école « active de Malagnou » à Genève qui utilise la philosophie comme base de l'enseignement à des enfants de 3 à 12 ans.

Nous finissons ce chapitre avec une parenthèse qui nous sort des arts visuels. En effet, des références sont utilisées dans plusieurs autres branches. Nous y trouvons d'ailleurs un exemple réel de ce qui peut se passer : un enseignant de français a décidé de faire lire le « Grand Cahier » d'Agota Kristof à ses élèves. Choqués par cette lecture, plusieurs parents d'élèves se plaignirent. Comme l'enseignant a pu justifier de façon acceptable son choix, l'affaire fut classée sans suite. Toutefois, il a dû interrompre la lecture.

Puis, nous avons commencé nos recherches dans les divers lois et règlements qui régissent la profession d'enseignant, mais aussi dans le code pénal, pour trouver un cadre de références auquel nous pourrions nous attacher. Ceux-ci laissent beaucoup de liberté et sont d'excellents outils pour justifier et défendre les choix d'œuvres.

Cependant, ce n'est pas parce que quelque chose n'est pas interdit qu'il ne posera pas de problème. Comme nous l'avons dit précédemment dans la société, il arrive que l'art choque et pose des problèmes. Il est assez aisé de trouver un grand nombre d'articles de journaux ou de sites internet débattant d'œuvres choquantes, de scandales, des limites éthiques de l'art, etc. Des auteurs comme Ruwen Ogien (2007), philosophe de la morale, Nathalie Heinich (2009), sociologue, Agnès Tricoire (2011), avocate spécialisée dans le droit d'auteur ou Carole Talon-Hugon (2003), philosophe spécialiste de l'esthétique, ont analysé les liens entre l'art et la société, l'art et « Monsieur et Madame Tout-le-monde », l'art et les valeurs morales, etc. Ils ont aussi tenté de comprendre le pourquoi et le comment de leurs réactions.

En conclusion de cette première partie, nous constatons que l'enseignant doit lui-même évaluer le risque et fixer dès lors son autocensure. Or, personnellement, en tant que très jeunes enseignantes, nous y éprouvons beaucoup de difficultés. C'est pourquoi, avec notre questionnaire, nous nous sommes tournées vers des enseignants pour qu'ils partagent avec nous leur avis et leurs expériences, bonnes ou mauvaises.

Ainsi, en fonction des différents thèmes évoqués plus haut, nous leur demandons quelles références ils utilisent ou utiliseraient et comment ils les présenteraient pour l'aborder en classe. Nous leur demandons aussi si ces thèmes les intéressent personnellement et pédagogiquement.

Puis, dans une deuxième étape, nous leur présentons des œuvres que nous avons choisies : toutes sont choquantes à un niveau plus ou moins élevé et pour différentes raisons. Ce sont des œuvres que nous trouvons personnellement intéressantes mais que nous hésiterions à montrer en classe. Les enseignants qui ont participé ont dû évaluer le niveau de choc des images d'un point de vue personnel et du point de vue des élèves et d'indiquer les raisons parmi quelques propositions : incompréhension, pudeur, offense, tabou, vulgarité, dégoût, déplacé ou autre. De nous citer des obstacles possibles que représenterait telle ou telle œuvre selon eux. Et, nous leur demandons aussi s'ils utiliseraient l'œuvre en classe et, si oui, comment ils la présenteraient en classe.

Résultats et discussion

Grâce aux lectures des questionnaires et aux commentaires des enseignants, nous pensons qu'il y a quelques pistes (qui ne sont pas classées dans un ordre précis) qui pourraient nous aider si nous avons l'intention de présenter une œuvre quelque peu choquante:

- Éprouver soi-même un intérêt pour les images que l'on décide de présenter.
- Penser aux diverses interprétations que pourraient en faire les élèves.
- Bien connaître, en détails, l'œuvre (par exemple l'histoire ou l'intention de l'artiste).
- Avoir un but précis, savoir pourquoi on utilise telle référence : il ne sert à rien de montrer une œuvre provocante pour montrer une œuvre provocante.
- Être ouvert au débat et créer un climat de classe où les élèves peuvent parler librement, donner leur opinion et prendre le temps d'en parler tous ensemble.
- Utiliser une feuille de communication pour expliquer clairement aux élèves et à leurs parents le travail et le but de la démarche. Celle-ci permet aussi de les préparer à ce qui va leur être montré. Et rester disponible si c'est nécessaire d'en parler avec des parents.
- Être prêt à se justifier.
- Il peut être possible de travailler avec les partenaires de l'école. Nous pouvons parler de thèmes comme la drogue, la dépendance ou autre grâce à une collaboration avec l'infirmière ou encore en discuter lors des journées SIDA, amener une autre facette du problème par l'art, par des visions d'artistes.
- Connaître les élèves, parce qu'on ne peut pas faire n'importe quoi avec n'importe qui et qu'il faut pouvoir les préparer à recevoir les œuvres et connaître leurs représentations. Mais aussi pour travailler en fonction de leurs intérêts.

En travaillant une telle démarche, il faut prendre en compte que les élèves n'ont pas d'acquis, qu'ils ne sont pas habitués à ce genre d'images en classe. Suivre une certaine chronologie serait importante pour arriver à un résultat probant.

Tout d'abord, les élèves auraient plus de facilité de compréhension en sachant lire et analyser une œuvre d'art, ce qui n'est pas courant au secondaire I. Il faudrait commencer par une œuvre non choquante, par exemple un artiste de la Valise-Musée. En apprenant à déchiffrer une image, ils vont comprendre qu'il y a diverses informations qui sont utiles, comme le contexte, l'intention de l'artiste, la technique, le thème, etc., que l'artiste a travaillé dans un but précis, que rien n'a été fait au hasard.

Il faut s'assurer qu'ils comprennent le but de l'œuvre, le message que l'artiste veut faire passer, quitte à prendre du temps là-dessus. Un moment de questions-réponses n'est pas à négliger, l'enseignant doit être prêt à recevoir toutes les questions et les remarques sans qu'il y ait de jugement.

Il est toutefois impossible de prévoir tout ce qu'il va se passer: même en ayant théoriquement un cours parfait, nous travaillons avec des individus qui ont leur propre sensibilité, valeurs morales, ... C'est pour cela que le dernier point de la liste est important. Il faut connaître sa classe, les origines des élèves, leur réceptivité. Car on peut toujours parler de tout mais pas forcément avec tout le monde.

Il ne faut pas oublier que nous sommes à l'école obligatoire et que de ce fait, les élèves sont obligés d'être là, de suivre les cours et d'une certaine façon de regarder les images que l'on choisit de leur montrer. Cela ne serait pas une bonne chose de créer un climat négatif sous peine d'avoir des réactions exagérées des élèves, qu'ils ne se sentent plus en confiance.

Selon les remarques que nous avons pu lire, certains enseignants ont tenté l'expérience et il en est ressorti que du bénéfique. Pourquoi, dans ce cas-là, ne se sentent-ils pas prêt à le faire plus souvent ?

Peut-être existe-t-il une crainte face aux réactions des élèves ? Qu'il y a trop d'embuches ? Trop de travail en amont ? Et de ce fait, les enseignants préfèrent s'autocensurer.

Nous avons pu voir avec le mémoire de Barbara Cardinale que les enseignants se sentent plutôt désemparés lorsqu'il s'agit d'aborder l'art contemporain. Il en est de même avec les œuvres considérées comme difficile d'accès.

Conclusion

Nous aurions aimé pouvoir finir ce mémoire avec une sorte d'outil sur lequel les enseignants auraient pu se baser pour choisir les références présentées en classes. Malheureusement, après plusieurs recherches, lectures et en nous basant sur les réponses obtenues par les questionnaires, nous ne trouvons que des pistes de réflexions, le choix restant finalement à l'enseignant.

Ce que nous pouvons dire en tant que jeunes enseignantes sortant d'une école d'art, c'est qu'il est utile de montrer des références. Bien évidemment des références d'artistes connus et reconnus mais aussi d'autres artistes qui ne font pas forcément de l'art « esthétique » mais préfèrent parler de concept et de démarche. Peut-être avons-nous encore en tête des œuvres présentées au gymnase ou en école d'art ? De ce fait, il n'est pas simple de se dire que l'on est là pour parler d'œuvres « classiques » et qu'il s'agit avant tout de leur apprendre des techniques.

D'ailleurs, si l'on reprend le PEV et le PER nous ne sommes pas là pour enseigner uniquement des techniques aux élèves mais aussi pour leur apporter des références et de les aider à se construire. De ce fait, pourquoi les enseignants ont-ils peur de sortir du cadre « classique » ?

En regardant le cadre légal, on peut voir qu'il est utile de s'y référer lorsque l'on hésite à utiliser une référence en classe.

La grande liberté qui nous est laissée par les lois et cadres de références (PEV/PER) est une chance. Elle nous permet de pouvoir faire beaucoup de choses.

En effet, certains enseignants pensent qu'il est interdit de présenter des images pornographiques en classe, alors que dans le Code Pénal Suisse : Art. 197, une image ne sera pas pornographique si elle a une valeur culturelle.

Les enseignants pensent qu'il n'est pas possible de présenter certaines œuvres alors que nous avons une certaine liberté face à cela. Peut-être s'agit-il d'ignorance ? Ou alors ils se retrouvent face à un dilemme moral plus que légal.

Ce que nous avons dit et que nous répétons ici encore, c'est que l'on peut se dire qu'il est possible d'utiliser presque n'importe quelle référence artistique si elle est justifiée et que les élèves ont été préparés à la recevoir au mieux. Il faut avoir un but pédagogique, ne pas présenter les œuvres juste parce qu'elles choquent.

Dans tous les cas, la séquence doit s'inscrire dans les objectifs du PEV et du PER.

Bibliographie

- Ardouin, I. (1998). *Une didactique des arts plastiques ? enjeux* in L'éducation artistique à l'école. France :ESF.
- Brenifer, O. (2006). *Le beau et l'art, c'est quoi ?* Paris : Nathan. Coll. Philozenfants.
- GRAF (Groupe de Recherche- action pour la Formation du rectorat de l'académie d'Amiens) art contemporain (1999). *Enseigner à partir de l'art contemporain*. Amiens : Centre régional de documentation pédagogique de l'académie d'Amiens.
- Heinich, N. (2009). *L'art contemporain exposé aux rejets, études de cas*. Paris, Hachette Littératures, coll. Pluriel.
- Lagoutte, D. (2002). *Enseigner les arts visuels*. Paris : Hachette. (1993). *La Valise-Musée*. Paris Hachette.
- Ogier R. (2007). *La liberté d'offenser : Le sexe, l'art et la morale*. Paris : La Musardine.
- Talon-Hugon C. (2003). *Goût et dégoût : l'art peut-il tout montrer ?* Nîmes : Jacqueline Chambon.
- Tricoire A. (2011). *Petit traité de la liberté de création*. Paris : La Découverte.

Mémoires

- Anton A. et Cruko S. (2006). *L'enseignement de l'art contemporain au secondaire : un outil pour développer la créativité et l'autonomie de pensée*. Lausanne : mémoire HEP.
- Cardinals B. (2008). *Les enseignants d'arts visuels fous d'art contemporain ?* Lausanne : Mémoire HEP.
- Domenech, N. et Mumenthaler, A (2006) « *Les représentations sociales d'enseignants de la fin de la scolarité obligatoire: Quels enjeux pour la trajectoire des élèves filles et migrants?*» Genève: mémoire de licence Université de Genève, Faculté de psychologie et des Sciences de l'éducation.

MASTER OF SCIENCE ET DIPLOME D'ENSEIGNEMENT POUR LE DEGRE SECONDAIRE I

Sens donné à l'école:
influence sur la motivation des élèves

Résumé du mémoire professionnel

Travail de **Julie Noisy et Mathieu Moraël**
Sous la direction de **Pierre Curchod**
Juré: **Marc Pidoux**

Adresses électroniques: julie.noisy@vd.educanet2.ch

Lausanne, août 2011

Résumé

Nous sentant concernés par la motivation de nos élèves, nous nous sommes interrogés sur ses causes et sa dynamique, et particulièrement sur le rôle joué par leur projet de formation à visée professionnelle ou scolaire. Nous avons étudié l'impact sur la motivation des élèves du lien qu'ils font entre leur projet de formation et leurs apprentissages scolaires.

Pour effectuer ce travail de recherche, nous avons entrepris une méthode d'enquête par questionnaire sur un panel de 82 élèves de 7^{ème} année.

Après analyse des données récoltées, nous avons pu conclure que nos observations corroboraient notre hypothèse de départ selon laquelle un lien bien établi entre les représentations des élèves sur leurs apprentissages scolaires et leur projet de formation renforce leur motivation pour l'école.

Par ailleurs, après l'analyse des questionnaires, nous avons constaté que les élèves faisaient principalement référence à des indicateurs motivationnels liés à des émotions et des sentiments de l'ordre de l'immédiateté.

Ces résultats confirment d'une part l'importance de développer chez nos élèves leur compétence à élaborer un projet d'avenir, tout en renforçant leurs connaissances sur les métiers qu'ils envisagent de faire. D'autre part, sachant le rôle que jouent aussi les émotions et les sentiments dans la motivation de nos élèves, il est important de mettre en place des stratégies visant à améliorer le ressenti des élèves en classe.

Introduction et question de recherche

Le sujet d'étude de notre travail de recherche étant l'élève, nous nous sommes intéressés plus particulièrement aux théories d'auteurs traitant de la motivation en contexte scolaire. L'apprentissage scolaire est une réalité complexe influencée par plusieurs variables dont fait partie la motivation. Le modèle de motivation en contexte scolaire que R. Viau (1994) a développé est constitué de huit composantes : une composante contextuelle et sept composantes relatives à l'élève. Les interactions entre ces huit composantes créent ce qu'il appelle la dynamique motivationnelle.

Dans ce modèle, aucune composante n'est liée aux émotions de l'élève. Cependant, d'autres auteurs ont considéré cette dimension dans leurs théories en intégrant des composantes affectives et sociales. C'est le cas, par exemple, de B. Weiner (1992) selon qui l'élève attribue des causes à ses performances qui vont engendrer un certain nombre d'émotions chez lui. Ces émotions ont des conséquences sur le choix, l'engagement, la persévérance et la performance de l'élève. Nous constatons donc que selon B. Weiner, les émotions sont une composante de la dynamique motivationnelle.

Par ailleurs, plusieurs auteurs considèrent la maturation du choix de formation (à visée scolaire ou professionnelle) comme étant également un facteur motivationnel important. Celle-ci s'accompagne du développement de connaissances plus précises des cheminements scolaires menant vers une activité professionnelle. L'émergence de vocations donnerait une signification personnelle à la persévérance et à la réussite à l'école. Ces auteurs montrent qu'il y a une relation positive entre la motivation d'un élève et sa perspective future.

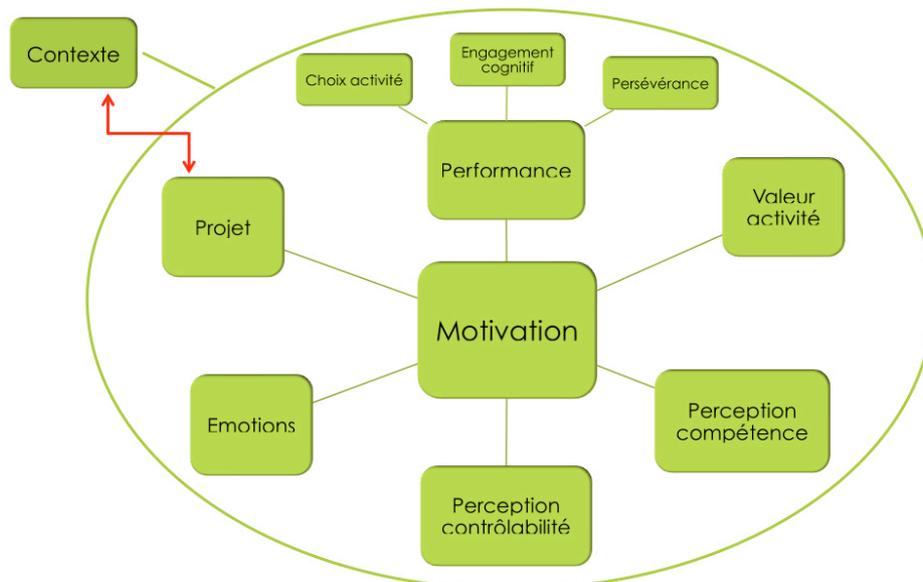
Par exemple, W. Lens (1991) affirme que « l'élaboration d'une perspective future au moyen de projets bien structurés [...], étalés sur une longue période de temps et comportant des buts intermédiaires et terminaux, a un effet positif sur la motivation » (p. 17).

M. Croizier (1995) explique que pour aider les élèves à donner du sens à l'école, il faut d'une part travailler sur le projet personnel et l'histoire de chaque élève, et d'autre part permettre à l'élève, par l'information, de lier ses projets à son destin scolaire. Le sens de l'école pour les élèves est donc à la fois déterminé par leurs projets de formation, mais également par le rapport au savoir qu'ils construisent.

Dans son livre « Donner du sens à l'école », M. Develay (1996) note que « la situation d'apprentissage ne prend du sens pour celui qui apprend qu'à la condition de correspondre à un dessein qu'il ambitionne d'atteindre ». M. Develay s'intéresse donc également à la question du sens à donner à l'école. Il se questionne sur la manière d'aider les élèves à trouver du sens aux disciplines enseignées à l'école. Pour y arriver, il insiste sur le fait qu'il est capital de comprendre le rapport des élèves au savoir et à l'autorité, et qu'ils s'interrogent sur leur métier d'élève.

Dans leur ouvrage, B. Charlot, E. Bautier & Y. Rochex (1992) abordent également le thème du rapport au savoir et la question des médiations entre l'école et le métier. Ils expliquent que, selon la motivation de l'élève pour l'école, le lien entre son aspiration future et ses apprentissages à l'école sera plus ou moins clair et important. Ces auteurs rejoignent donc les théories précédemment citées qui intègrent la notion de projet à la dynamique motivationnelle.

Le schéma suivant présente de manière synthétique notre vision dynamique motivationnelle avec les différentes composantes que nous avons énumérées précédemment. Nous avons indiqué par une double flèche rouge le lien entre les aspirations futures des élèves (leur projet) et leurs apprentissages scolaires (le contexte).



B. Charlot, E. Bautier & Y. Rochex ont précisément étudié l'effet de la motivation sur le lien entre les aspirations futures des élèves et leurs apprentissages à l'école. Nous trouverions cependant très intéressant d'étudier la problématique inverse, à savoir l'effet d'un lien plus ou moins établi entre les aspirations futures des élèves et leurs apprentissages scolaires sur leur motivation pour l'école.

Nous en sommes donc arrivés à nous poser la question suivante : « Un lien bien établi entre les représentations des élèves sur leurs apprentissages scolaires et leurs projets de formation renforce-t-il leur motivation pour l'école ? »

Démarche de recherche

Pour mener à bien cette recherche expérimentale et récolter des données, nous avons conçu et utilisé un questionnaire papier de huit pages. La population interrogée était composée de 82 élèves de 7^{ème} année, de 11 à 14 ans, des voies VSO et VSB de deux établissements scolaires vaudois. Après avoir donné oralement des consignes standardisées, il a été demandé à chacun des sujets de l'étude de compléter le questionnaire individuellement, sans limitation de temps.

La méthode d'enquête par questionnaire nous semblait être la meilleure manière de procéder puisqu'elle sert à repérer l'existence de relations entre un phénomène (la motivation pour l'école) et son déterminant (le sens de l'école). De plus, le fait d'utiliser un questionnaire permet de recueillir les représentations des élèves en limitant les différences de passation qu'auraient induits des entretiens individuels, ainsi que des difficultés de communication entre l'adulte et l'enfant.

Le questionnaire papier conçu comprend les sections suivantes:

1. Données d'ordre sociodémographiques (âge, sexe, collège, classe, cursus)
2. Interrogation des élèves sur leur motivation pour l'école:
 - Motivation pour les études
 - Participation à la vie sociale de l'établissement scolaire
3. Interrogation des élèves sur les représentations qu'ils ont de leur futur projet de formation.

L'enjeu majeur dans la construction du questionnaire était d'arriver à articuler les questions de manière à pouvoir mettre en évidence le lien que les élèves font ou non entre leurs représentations des apprentissages scolaires et de leur projet de formation.

Une partie des élèves n'ont pas fourni d'information quant à leur projet de formation. Ainsi nous avons dû effectuer un premier tri des questionnaires reçus afin d'éliminer les questionnaires incomplets. Nous avons écarté 33 questionnaires et nous en avons gardé 49 sur lesquels s'est alors basée notre analyse. Le tableau ci-dessous présente un récapitulatif de la population dont les questionnaires ont été retenus :

Tableau 1: Répartition de la population analysée selon la voie et le sexe

	Nombre de filles	Nombre de garçons	TOTAL
VSO - Etablissement A	6	11	17
VSB - Etablissement B	14	18	32

Notre hypothèse de départ était qu'un lien bien établi entre les représentations des élèves sur leurs apprentissages scolaires et leur projet de formation devrait renforcer leur motivation pour l'école.

Résultats

L'étude de la variable indépendante consistait à calculer un score sur la force du lien entre la représentation des apprentissages scolaires et le projet de formation des élèves, soit une mesure du sens de l'école pour les élèves.

L'étude de la variable dépendante consistait à mesurer la motivation des élèves. Nous avons effectué différents calculs pour mesurer le score de motivation de nos élèves. L'évolution de notre conception de la motivation, par la lecture de la littérature ainsi que les résultats intermédiaires obtenus, nous a amenés à affiner notre calcul du score de motivation.

Afin de pouvoir déterminer si le sens l'école pour les élèves a une influence sur leur motivation, nous avons classé les élèves selon leur score de la force du lien métier-école par ordre croissant. Nous avons ensuite séparé les élèves en deux populations selon ce résultat : d'un côté les sujets faisant plus ce lien (score du lien métier-école élevé) et de l'autre les sujets faisant moins ce lien (score du lien métier-école faible). Nous avons finalement observé s'il y avait une différence significative de motivation entre les élèves de ces deux populations.

Pour cela, nous avons calculé les moyennes ainsi que les écarts-types des scores de motivation des sujets des deux populations. Nous avons ensuite appliqué un test de Student sur les deux populations comparées. Nous avons finalement obtenu un résultat significatif au test de Student ($p=0,01$). Il semble donc y avoir une différence significative de motivation entre les deux populations considérées.

Par ailleurs, l'analyse de nos données nous a permis de constater que les élèves faisaient principalement référence à des indicateurs motivationnels liés à des émotions et des sentiments de l'ordre de l'immédiateté, ce que nous n'avions pas anticipé.

Discussion et conclusion

Sur la base de notre résultat principal, nous pouvons conclure que nos observations corroborent notre hypothèse de départ selon laquelle un lien bien établi entre les représentations des élèves sur leurs apprentissages scolaires et leur projet de formation renforce leur motivation pour l'école.

Cependant, il faut être attentif au fait que les valeurs du score du lien métier-école obtenues sont critiquables et que de ce fait, les deux populations établies pour étudier l'influence de cette variable sur la motivation des élèves pourraient être biaisées.

De plus, la motivation est un phénomène complexe et dynamique qui est donc peu évident à mesurer. Nous nous sommes rendu compte que pour obtenir des résultats significatifs nous avons dû complexifier notre analyse de la motivation. Cependant, quelques soient les indicateurs choisis, il y a toujours une part de subjectivité dans la mesure de cette variable. Et ce, tant dans les réponses données par les élèves que dans l'interprétation de ces réponses.

Beaucoup d'éléments viennent construire les concepts de motivation et de force du lien métier-école, et donc par extension la corrélation qui pourrait y avoir entre les deux.

La conclusion de notre travail est que les enseignants ont clairement un rôle à jouer dans l'explicitation des projets de leurs élèves, et dans le fait de leur donner du sens par rapport

aux apprentissages scolaires, pour stimuler leur motivation. Toutefois, il convient de garder à l'esprit que la motivation des élèves semble plus influencée par des émotions et des sentiments de l'ordre de l'immédiateté. Il faut donc également appliquer des stratégies d'interventions allant dans ce sens. Ainsi, en plus du travail sur l'explicitation des projets de nos élèves, il nous paraît fondamental de mettre place des stratégies visant à améliorer le ressenti des élèves en classe.

Comme prolongement de notre travail, nous trouverions intéressant d'étudier la motivation chez les élèves qui n'ont aucun projet de formation. Le but serait de voir si le fait d'avoir un projet de formation constitue en soi une source de motivation chez les élèves.

Références bibliographiques

- Charlot B., Bautier E. & Rochex Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- Croizier, M. (1995). *Motivation, projet personnel, apprentissages*. Paris : ESF, collection Pédagogies dirigée par P. Meirieu.
- Develay M. (1996). *Donner du sens à l'école*. Paris: ESF.
- Lens, W. (1991). Motivation and learning. Rapport de recherche, centre de recherche sur la motivation et la perspective future. Belgique : Université de Leuven.
- Viau, R. (1997). *La motivation en contexte scolaire*. (2^e éd.). Bruxelles: De Boeck.
- Weiner, B. (1992). *Human motivation*. Newbury Park (CA) : Sage.

MASTER OF SCIENCE ET DIPLOME D'ENSEIGNEMENT POUR LE DEGRE SECONDAIRE I

Liens entre la consommation des écrans et des facteurs de risque chez des élèves du secondaire I

Résumé du mémoire professionnel

Travail de **Olivier Raduljica**
Sous la direction de **Serge Ramel**
Juré: **Eric Tardiff**

Adresses électroniques: olivier.raduljica@vd.educanet2.ch

Lausanne, Juin 2011

Résumé

Laissant trainer un peu mes oreilles dans les discussions de mes élèves lors des pauses, j'ai pu entendre quelques conversations dont les objets étaient la consultation de sites pornographiques, la pratique de jeux vidéo violents, des insultes proférées sur des *chats*, des usurpations d'identités sur des réseaux sociaux, des jeunes qui passent plusieurs heures par jours sur ces réseaux sociaux ou sur des jeux vidéo,...

Le développement des nouveaux médias a été très marqué ces dernières années. Internet et la téléphonie mobile en sont des exemples significatifs. Mais au-delà des enjeux économiques et sociaux, des changements profonds semblent s'être opérés, révélant ainsi un nouveau rapport aux médias. Ceci est d'autant plus vrai pour les adolescents d'aujourd'hui qui sont nés dans ce paysage médiatique très varié (Louacheni, 2007).

Quelle est dès lors l'influence de ces médias sur les jeunes ? Quelle est la place qu'ils occupent dans leur quotidien ? Dans un contexte où le chat et les SMS sont le premier support de communication des jeunes et où les loisirs sont concentrés sur les écrans, l'image devient un élément de plus en plus important dans le quotidien des jeunes ce qui inquiète parents et enseignants qui constatent souvent les premiers les effets pervers de ces nouveaux médias (Louacheni, 2007).

Introduction et question de recherche

Les facteurs de risque et de protection

Malgré les efforts de la société pour prévenir les conduites à risque, celles-ci tendent à se multiplier. Car depuis une vingtaine d'année, l'émergence de conduites à risque nouvelles, liées aux prises de risque, à l'exposition de soi à l'adversité, modifie la sociologie de la jeunesse (Le Breton, 2004). Les écrans et leur utilisation pas toujours adéquate pouvant amener leurs lots de facteurs de risque comme de facteurs de protection en sont un bon exemple.

Martine Bantuelle et René Demeulemeester (2008) nous expliquent que la plus grande partie des adolescents va bénéficier des bonnes conditions à un développement harmonieux. Mais à chacun des stades de leur évolution, ils vont devoir faire face à quantité de choix et pressions extérieures pouvant influencer leur développement, leur santé, leur bien-être, leur réussite éducative et leur épanouissement.

Les facteurs de risque peuvent être considérés comme « des facteurs qui augmentent la probabilité de l'apparition d'un problème durant le développement » (Bantuelle, Demeulemeester, 2008, p. 28). Il peut s'agir de facteurs situationnels, individuels, relationnels ou sociaux. Bantuelle et Demeulemeester (2008) citent, entre autres exemples, la maladie, l'alcool, les drogues, l'isolement social, l'instabilité familiale, l'incapacité à faire face aux situations problématiques, le décrochage scolaire, une humiliation subie, un échec, un conflit interpersonnel, des maltraitances ou la mort d'un proche.

Ces facteurs de risque s'opposent aux facteurs de protection qui « favorisent un développement harmonieux de l'enfant » (Bantuelle, Demeulemeester, 2008, p. 28). Ils mentionnent notamment une bonne estime de soi, les comportements de recherche d'aide, la tolérance à la frustration, les attentes positives pour l'avenir, le sens de l'humour, l'éducation, un soutien familiale et social de bonne qualité, un bon sommeil ou un environnement exempt de drogue.

Bantuelle et Demeulemeester expliquent que tous ces facteurs sont liés aussi bien à l'individu qu'à l'environnement proche ou global. Ils mentionnent que durant l'enfance c'est généralement la famille qui a le plus d'influence alors qu'à l'adolescence ce sont les pairs.

Réseaux sociaux

Les réseaux sociaux représentent des nouvelles possibilités presque infinies de se développer. En effet, les réseaux sociaux sont, pour Josian Cayula (2009), un moyen extraordinaire de rester en contact avec ses proches ou ses amis. Ils offrent la possibilité de s'éloigner de ses proches, de s'évader, de se faire un réseau d'amis virtuels, de se créer un personnage d'une manière anonyme, de vivre une autre vie derrière un écran. Pour Anaïs Aupaix (2009), les journaux intimes en ligne peuvent permettre de développer une relation à l'autre réconfortante et une relation à soi constructive. Internet permet en plus d'abolir une barrière de la communication qu'est la présence physique, la médiation par l'écran permet une réelle désinhibition. Pour Serge Tisseron (2009), les réseaux sociaux peuvent contribuer à soulager des souffrances en nourrissant son estime de soi, en réglant le problème de la distance relationnelle, en créant un niveau optimal d'excitation ou en consolant des aléas de la vie. Ils peuvent aussi permettre de jouer des rôles et d'explorer.

Mais ces mêmes auteurs évoquent également toute une série d'aspects des réseaux sociaux qui peuvent constituer des facteurs de risques. Car « si tous y ont accès, adultes comme adolescents, les conséquences et les risques ne sont pas les mêmes pour chacun. » (Cayula, 2009, p 45).

Cayula (2009) explique que les réseaux sociaux posent la question de la relation à l'autre, virtuelle, qui peut se différencier du réel. Pour elle, cette relation produit des comportements qui se caractérisent tout d'abord par une impression d'ouverture au monde mais dans un second temps par une solitude, voire un repli sur soi de plus en plus important. Aupaix ajoute qu'Internet ne semble pas favoriser la profondeur ou l'authenticité des rapports humains entraînant une superficialité relationnelle. Elle parle de la facilité à rompre le lien social à tout moment, de la faible implication, de l'absence d'engagement physique ou encore du faible engagement affectif. Le rédacteur est en représentation, il joue un rôle. Il y a utilisation de techniques afin de maîtriser son image. L'actualité montre de plus que rien n'est totalement sécurisé. Cayula mentionne l'usurpation d'identité, la cyberintimidation, les faux profils, les escroqueries, la visibilité démesurée d'un simple commentaire, une photo récupérable et modifiable par tout le monde. Les dangers que son intimité soit mise à lecture de tous ne sont pas négligeables. Tisseron (2009) nous rappelle que tout ce qui est écrit ne nous appartient plus. Pour lui, les questions de droit à l'image, de véracité des interlocuteurs et de l'authenticité des propos doivent être posées. Il estime ainsi qu'il faudrait enseigner aux jeunes la distinction entre espaces intimes et publics le plus tôt possible, car ces repères sont brouillés par les réseaux sociaux, les télérealités et les people.

Jeux vidéo

L'industrie du jeu vidéo a depuis quelques années dépassé les revenus de celle du cinéma. On peut commencer par relever plusieurs points positifs concernant les jeux vidéo. Selon Serge Tisseron (2008), ils stimulent les fonctions de l'attention, de la résolution d'énigmes, favorisent la gestion de plusieurs tâches, peuvent être source d'apprentissage et peuvent être un bon support à la socialisation en procurant un sentiment d'appartenance. Dans un jeu vidéo il y a des interactions contrairement à la télévision. Ils peuvent favoriser une forme de valorisation et une augmentation de l'estime

de soi: recevoir des messages d'encouragement, avoir beaucoup de points, frimer devant les amis.

Ils entraînent une certaine agilité intellectuelle en favorisant une mobilité psychique par l'utilisation d'une compétence acquise au bon moment ou la remise en cause de stratégies établies. Ils confèrent une plus grande rapidité d'exécution, une meilleure acuité visuelle, une qualité de concentration et un meilleur repérage dans l'espace. Les jeux vidéo permettent également de faire certaines expériences dans le monde virtuel. Il n'est ainsi plus aussi urgent de les tester dans la vie réelle.

Il existe donc une quantité non négligeable d'arguments positifs en faveur de l'utilisation des jeux vidéo. Mais dans la pratique, concepteurs et consommateurs recherchent les extrêmes. Et la frontière entre éléments positifs et négatifs est ténue. Par exemple le fait de recevoir des messages d'encouragement ou d'amasser beaucoup de points pouvant favoriser une forme de valorisation n'est rien d'autre pour Tisseron (2008) qu'une manœuvre marketing visant à fidéliser le joueur et à lui donner envie de continuer en récompensant la moindre performance et en flattant son égo.

Un des principaux problèmes qui va découler de cette fidélisation va être lié à l'autorégulation. En effet, avec les avancées technologiques, le sentiment d'immersion est de plus en plus fort. Tisseron explique que les jeux permettent aussi de décrocher d'un réel et de mettre ses angoisses entre parenthèses. Pour lui, les deux problèmes principalement cités qui sont la confusion entre le virtuel et la réalité ou le repli sur lui-même du joueur ne sont pas des spécificités de l'activité.

Visionnement

Pour Tisseron (2000), les images induisent des sensations, des émotions et des états du corps qui doivent recevoir une mise en forme psychique et qui dépendent aussi bien de la personnalité de chacun et de la nature des liens qu'il entretient avec ses proches. Il mentionne que le rôle joué par l'histoire personnelle de chacun dans la réception des images est donc important mais très peu exploré. Pour Tisseron, les enseignants ont de la peine à concurrencer la télévision qui capte l'attention des jeunes bien plus efficacement. L'éducation aux médias doit donc servir à faire la part des choses et nous apprendre à nous protéger des traumatismes que les images risquent de réveiller en nous avec des conséquences qui pourraient être graves. Car une image violente pousse à agir plutôt qu'à penser.

Gérard Gagnon (2007) quant à lui, effectue une revue de littérature sur la consommation des images pornographiques par les adolescents et leur impact de plus en plus préoccupant sur leur sexualité. Le phénomène a pris de l'ampleur avec l'arrivée d'Internet et le développement d'une industrie pornographique qui franchit tous les interdits. D'autant plus que le matériel pornographique est facilement accessible et montre des actes sexuels de façon très explicite.

Pour Gagnon, la pornographie peut être sécurisante pour certains adolescents qui se posent des questions sur la sexualité. Elle donne notamment aux garçons la possibilité d'obtenir des informations précises sur la sexualité féminines. Ils n'ont ainsi pas besoin de poser des questions qui peuvent être gênantes à leurs amis ou aux adultes qui les entourent.

Pour Edith Tartar-Goddet (2006), les films pornographiques suscitent chez les adolescents des émotions, des excitations intenses, des réactions physiques et procurent à certains une satisfaction hallucinatoire de leurs pulsions sexuelles. Pour elle, les adolescents

constituent leur répertoire de représentations mentales et sociales de la sexualité au travers de certaines images. Ils y piocheront lorsqu'ils seront en situation.

On se rend compte que les réseaux sociaux, les jeux vidéo et le visionnement peuvent représenter des sources de facteurs de risque mais aussi de protection pour l'enfant. La question se pose alors de savoir comment l'usage de ces écrans est susceptible d'avoir des conséquences sur l'enfant. Ces conséquences peuvent être aussi bien positives (facteur de protection) que négatives (facteur de risque), mais on ne peut pas les résumer à une vision aussi manichéenne. En effet, il ressort que chaque activité possède son lot, non négligeable, de facteurs susceptibles d'influencer le développement et que leur mélange doit s'avérer très subtil. Il découle de cette multiplication de facteurs une complexité de détermination et d'analyse infinie. Je n'aurai donc pas ici la prétention de catégoriser les comportements potentiellement à risque mais plutôt de me demander si certaines habitudes de consommation des élèves pourraient être associées à une apparition ou une augmentation des facteurs de risque.

Démarche de recherche

Pour cette recherche, la population étudiée est celle d'un établissement secondaire vaudois. Je me suis fixé sur les élèves de 7^e à 9^e (9^e à 11^e HarmoS compatible) auxquels j'enseigne, ce qui représente sept classes. Au final j'ai analysé 137 questionnaires d'élèves.

Sur les conseils de mon directeur de mémoire et contrairement à la majorité des études, je ne me suis pas intéressé à la consommation d'Internet, des consoles de jeux vidéo ou de la télévision. Mais à celle des réseaux sociaux, des jeux vidéo et du visionnement. En effet, il pourrait être plus instructif de les séparer ainsi puisqu'il s'agit là d'activités qui peuvent être réalisées sur divers supports (on peut regarder des films sur Internet, sur le réseau de certaines consoles ou à la télévision) et ainsi avoir une vision différente mais à mon avis plus cohérente.

Pour cette recherche, j'ai donc créé un questionnaire qui s'articule autour de plusieurs axes s'intéressant à l'accès aux écrans des élèves, à leurs habitudes d'utilisation des réseaux sociaux, des jeux vidéo et de visionnement, à leurs perceptions en lien avec leurs résultats scolaires, à leurs perceptions de l'utilisation des écrans. Une deuxième partie est constituée d'échelles modifiées utilisées dans diverses études mesurant d'éventuels usages problématiques d'Internet chez les élèves, leurs stratégies adaptatives cognitives et comportementales pour face à une situation difficile et leur estime de soi.

Une fois le codage des questionnaires effectué, les résultats m'ont permis trois types d'analyses : un premier type d'analyses simples sous forme d' « état des lieux » mais en comparant les résultats à des études existantes. Un deuxième type d'analyses effectuées avec des comparaisons pour une même donnée entre les années scolaires, les voies et le sexe. Et un dernier type d'analyses pour comparer certains résultats de deux groupes d'élèves ayant des habitudes très opposées dans 1) leur consommation des écrans, 2) leur estime d'eux-mêmes, 3) leur adaptation au stress et 4) leur susceptibilité à la dépendance. Pour ces quatre caractéristiques, j'ai sélectionné les extrêmes : j'ai comparé les vingt élèves (14,6% des élèves sondés) ayant les scores les plus élevés pour ces caractéristiques aux vingt élèves (14,6% des élèves sondés) ayant les scores les moins élevés. Je ne me suis en revanche pas intéressé à la provenance (année scolaire, voie ou sexe) de ces élèves car il s'agit de petits échantillons. C'est grâce au test de Student que j'ai vérifié si les deux populations sont séparées significativement pour certains items.

Résultats

Comparaison des habitudes de groupes opposés par une caractéristique

Pour l'estime de soi et la capacité d'adaptation au stress, il semble que les écrans ne sont pas investis massivement par les élèves interrogés. Mais que certains aspects des réseaux sociaux (pour les élèves ayant une faible estime de soi) et des jeux vidéo (pour les élèves ayant une faible capacité d'adaptation au stress) pourraient trouver un intérêt chez eux (dans le but d'augmenter leur estime de soi ou leur capacité d'adaptation au stress ?). En ce qui concerne l'usage problématique à Internet, les chiffres sont nettement plus tranchés. La proportion d'élèves ayant un ordinateur dans leur chambre ainsi que le temps passé devant les écrans sont notamment très différents entre les deux groupes.

27 élèves (22% des élèves sondés) peuvent être classés dans une catégorie de sujets présentant des problèmes en relation avec Internet ou les jeux vidéo et trois élèves (2%) peuvent être considérés comme dépendants à Internet ou aux jeux vidéo (ce qui correspond à la littérature).

	Groupe A, score dépendance bas	Groupe B, score dépendance haut
As-tu accès à un ordinateur avec connexion Internet : 7) dans ta chambre ?	26.3 %	60.0 %
Réseaux sociaux :		
25) Tu chattes sur MSN (avec seulement les gens acceptés)	2.3	3.3
26) Tu chattes sur des <i>chats</i> publics	1.0	1.7
27) Tu chattes avec des gens que tu ne connais pas	1.0	1.7
28) Tu passes du temps sur Facebook	1.6	3.1
34) Temps passé en semaine	1.5	2.9
35) Temps passé le week end	1.9	3.9
Jeux vidéo :		
40) Tu joues à des jeux flashs	1.8	3.0
42) Tu joues à des jeux sur consoles ou ordinateur	2.6	3.8
48) Tu joues à des jeux en réseau	1.6	2.6
50) Temps passé en semaine	1.7	2.7
51) Temps passé le week end	2.3	3.8
53) Tu joues, ou a joué, à GTA IV	1.3	2.2
54) Tu joues, ou a joué, à Call of Duty Black Ops	1.5	3.1
Visionnement :		
68) Pornographie	1.3	2.1
74) Temps passé en semaine	2.2	3.1
75) Temps passé le week end	2.8	4.0
96) Exposé involontairement à de la pornographie sur Internet	21.0 %	75.0 %

Estimes-tu que tu passes trop de temps :		
112) Sur les réseaux sociaux ?	1.7	2.9
113) Sur les jeux vidéo ?	1.5	2.4
114) A visionner ?	2.1	3.0
Tes parents estiment-ils que tu passes trop de temps :		
120) Sur les réseaux sociaux ?	1.3	3.0
121) Sur les jeux vidéo ?	1.6	2.9
122) A visionner ?	1.9	2.9
Score dépendance	12.4	34.8

Tableau 1

Comparaisons significatives entre les 20 élèves ayant le score de susceptibilité à la dépendance le plus bas (A) et les 20 élèves ayant le score de susceptibilité à la dépendance le plus haut (B).

Est-ce donc le fait d'avoir accès aux écrans qui fait augmenter le risque d'usage problématique ou le fait d'avoir un usage problématique qui pousse à utiliser toujours plus d'écrans ? La question reste ouverte. Mais selon les résultats, il existe un lien significatif entre l'accès aux écrans et une utilisation problématique d'Internet ou des jeux vidéo pour le groupe d'élèves interrogé.

Activités pouvant représenter des facteurs de risques

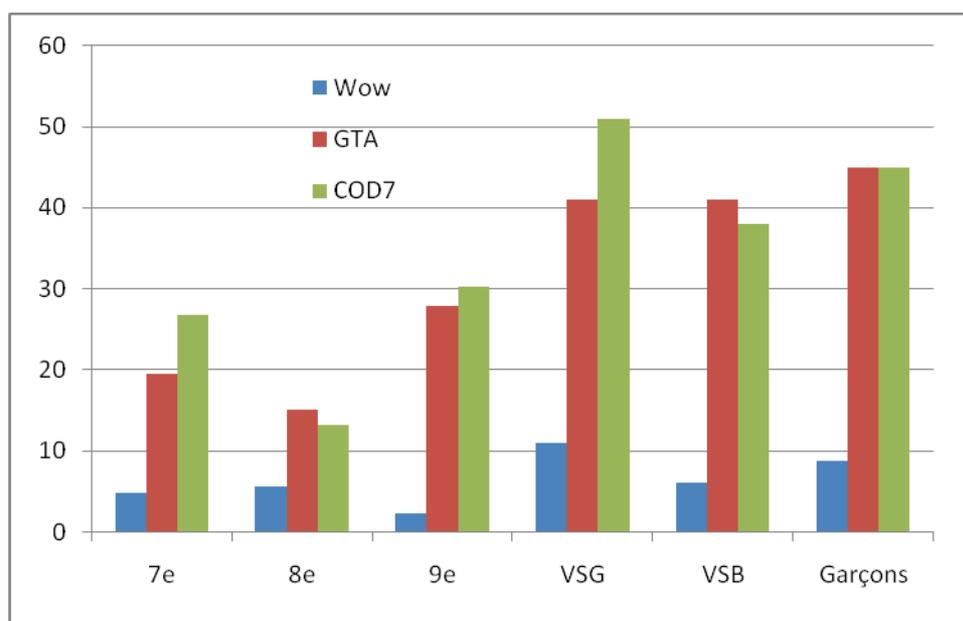


Tableau 2

Pourcentages de garçons jouant avec une note de 4 ou 5 (1 = « jamais », 5 = « très souvent ») à *World of Warcraft*, *Grand Theft Auto IV* et *Call of Duty Black Ops*.

Dans le Tableau 2, on remarque que les garçons interrogés sont plus de 50% à jouer avec une note de 4 ou 5 à GTA IV et Call of Duty Black Ops. Ils sont tout de même 13% à jouer à World of Warcraft alors qu'on sait que ce jeu demande un abonnement mensuel, qu'il ne se joue qu'en réseau et que ce type de jeu en général (MMORPG), et celui-ci en particulier, est devenu l'une des activités les plus à risque d'Internet de développer une dépendance. En effet ces trois jeux ont une norme PEGI les recommandant à des joueurs de plus de 18 ans.

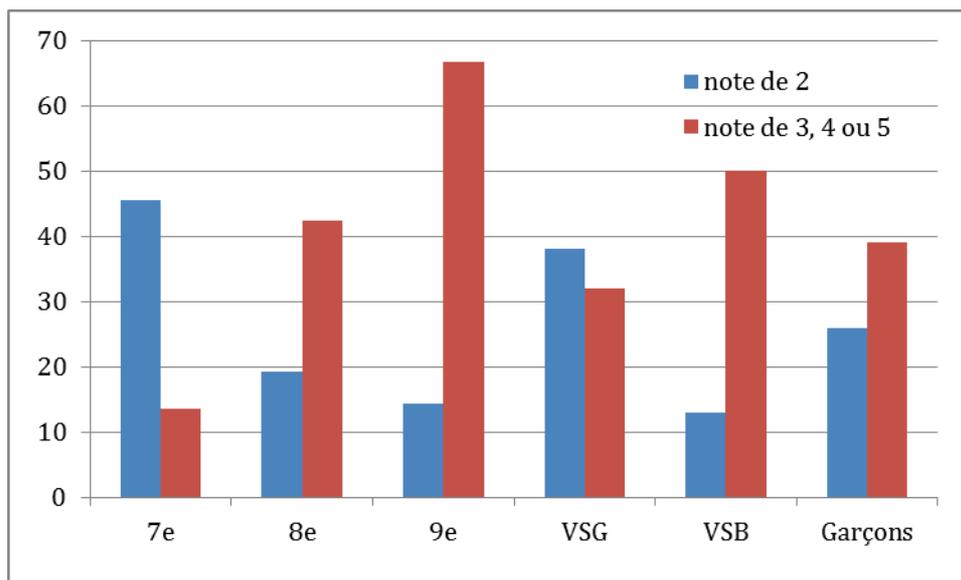


Tableau 3

Pourcentages de garçons visionnant de la pornographie avec une note de 2 et une note de 3, 4 ou 5 (1 = « jamais », 5 = « très souvent ») de la pornographie.

Vu sous l'angle de la moyenne, le visionnement de pornographie ne semble pas très important chez les élèves, mais si on regarde les pourcentages de garçons qui en consomment régulièrement, les chiffres montrent une autre réalité. On remarque tout d'abord une différence importante de visionnement de pornographie entre garçons et filles. Je me suis intéressé plus en détail à son visionnement par les garçons. Dans le Tableau 3, on observe que 26% des garçons interrogés disent visionner avec une note de 2 (1 = jamais, 5 = très souvent) de la pornographie. Visionner occasionnellement de la pornographie, par curiosité ou pour trouver une réponse à des questions, permettrait de diminuer inquiétude (Gagnon, 2007). Mais lorsqu'on voit que 39% des garçons affirment visionner de la pornographie avec des notes de 3 à 5, on peut se poser des questions.

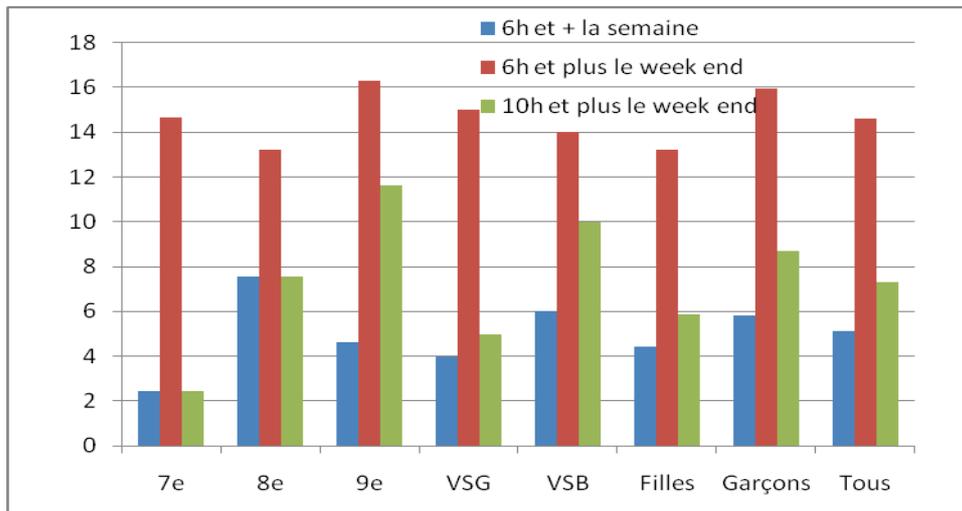


Tableau 4

Pourcentages d'élèves passant plus de 6h en semaine et le week end et plus de 10h le week end devant les écrans.

En ce qui concerne les consommations extrêmes des écrans, le Tableau 4 nous montre que 5% des élèves interrogés disent passer plus de 6h quotidiennement la semaine devant les écrans et ce pourcentage monte à 15 pour les jours de week end. Les élèves seraient aussi 7% à passer plus de 10h par jour devant les écrans le week end. Avec de telles consommations, à mon avis il est difficile de dire que ces élèves utilisent les écrans comme des outils pour des activités de loisirs mais plutôt qu'ils s'en servent pour assouvir des activités pouvant être obsédantes et chronophages (Louacheni, 2007).

Etat des lieux

Parmi le groupe d'élèves sondés ci-dessus, tous les élèves ont accès à un ordinateur avec une connexion Internet. 58% d'entre eux ont un ordinateur avec connexion Internet dans leur chambre. 18% de ces ordinateurs ont un filtre parental que 34% de ces élèves sont capables de contourner. 23% des élèves interrogés ont une télévision avec des chaînes dans leur chambre et ils sont 18% à avoir à la fois un ordinateur avec connexion Internet et une télévision avec des chaînes dans leur chambre. Ici apparaît le problème du contrôle du temps et du contenu. Dans sa chambre, l'enfant n'a aucune protection de la part d'un adulte.

Si on s'intéresse aux « réseaux sociaux » (*Facebook*, *MSN* et chats publics), on se rend compte que c'est *MSN* qui arrive en tête en termes d'utilisation. Il est suivi de manière proche par *Facebook*. Les chats publics sont nettement moins utilisés.

MSN offre l'avantage de devoir accepter une personne avant de pouvoir chatter avec elle alors que sur les chats publics on peut discuter avec n'importe qui. 10% des élèves sondés disent fréquenter ces chats publics avec des notes de 2 à 5 (1 = jamais, 5 = très souvent) et 5% avec des notes de 4 et 5. 13% des élèves fréquentant ces chats publics disent chatter avec des gens qu'ils ne connaissent pas avec des notes de 2 à 5. De plus, seuls 57% des élèves interrogés affirment avoir vu tous les « amis » qu'ils ont sur *Facebook*.

Discussion et conclusion

Au final, je retiens trois chiffres qui ressortent chez les élèves sondés et qui personnellement m'inquiètent : les plus de 40% des garçons qui s'adonnent régulièrement à des jeux non adaptés à leur âge, les 39% des garçons qui consomment régulièrement de la pornographie et les 5 à 15% des élèves qui passent plus de six heures devant les écrans quotidiennement. Les chiffres lus dans la littérature (même si parfois différents des miens) deviennent tout à coup réels. On se rend compte que ces élèves soumis à ces facteurs de risque sont ceux que l'on côtoie tous les jours.

Il existe bien sûr plusieurs responsables à ces résultats. Les parents tout d'abord, qui sont souvent peu à l'aise avec les nouvelles technologies et prennent les écrans pour des boucs émissaires de leurs éventuels manquements pour éviter de se remettre en cause. Les médias ensuite, qui ne relatant presque uniquement que des faits divers à sensations, négatifs, autour des écrans pour augmenter leurs tirages. Les concepteurs ou les producteurs, qui jouent avec les extrêmes et les pulsions dans le but d'augmenter leurs ventes. Et pour finir les politiques, qui restent assez passifs (est-ce en train de changer ?) et sont peu à l'aise avec les nouvelles technologies.

Mais après mes lectures, l'élément principal qui ressort est la défaillance des parents dans la pose de limites ou dans la discussion autour des écrans qui est soulevé par de nombreux auteurs (même si cela ne ressort pas dans mes résultats). Les élèves ne sont ainsi pas assez accompagnés dans leur utilisation des écrans. Il se dégage clairement un problème d'autorégulation qui est une compétence non pas innée mais à acquérir. C'est à ce niveau-là que l'école peut jouer un rôle important.

Grâce à ce mémoire, je peux être conforté dans l'idée de poursuivre la sensibilisation au bon usage des écrans mise en place dans mon établissement et tenter de la développer aussi bien au niveau des élèves qu'à celui des parents ou des enseignants. Mes lectures m'ont donné des pistes pour essayer de la rendre plus pertinente et efficace en recherchant une logique d'accompagnement, et les résultats, des thèmes sur lesquels accentuer les efforts.

Pourquoi existe-t-il cette défaillance dans la pose de limites ? A cause d'un désintérêt des parents pour les nouvelles technologies (Le Breton, 2004) ? Les parents souhaitent-ils encourager la prise d'autonomie de leurs adolescents (Stora, 2009) ? Y a-t-il une désertion de la fonction d'autorité (Le Breton, 2004) ? Quelle qu'en soit la raison, ce manque de limites peut entraîner un brouillage des repères et rendre plus difficile l'élaboration de l'identité propre du jeune. Il s'agit donc là d'un cercle vicieux puisque Tisseron (2008) explique que des jeunes en manque de repères pourraient rechercher les écrans comme refuge rassurant.

Les thèmes tournant autour du rapport des jeunes avec les écrans sont d'ailleurs très à la mode. Les médias font leurs choux gras d'événements marquants. Il y a également une multiplication des études menées sur les nouvelles technologies, et en particulier Internet, auprès des jeunes. Mais seront-elles lues et écoutées par les politiques ? Car il me semble y avoir une fracture entre le monde pédagogique qui s'inquiète et veut réagir et le monde politique qui met du temps à réagir. Combien de temps s'écoulera-t-il pour que leurs recommandations soient appliquées ?

Lors du Café-débat « les jeunes face à la cyberviolence » du 04 mai 2011 organisé par la HEPL Vaud, je me suis étonné de la disparition des périodes d'informatique de la grille horaire du PER. On m'a répondu que le but est de sortir de l'éducation « presse-bouton » en sortant des salles d'informatique et qu'il ne fallait pas confondre la grille horaire avec la richesse que peut apporter chaque enseignant.

Mais lorsqu'on sait que 38% des enseignants estiment ne pas être assez formés alors qu'ils seront responsables de l'éducation aux médias (Enquête: jeunes, violences et nouvelles technologies, Florence Quinche, HEP Vaud, à paraître) on peut se demander si les choses vont dans la bonne direction. Cette même enquête mentionne d'ailleurs que 28% des jeunes n'a jamais reçu de prévention.

Arrivé à la fin de ce travail mon impression est que tout est une question de dosage. Une consommation mesurée des réseaux sociaux peut permettre de rester en contact avec ses pairs et favoriser une certaine autonomisation alors qu'une consommation exagérée peut amener à une déconnexion de la réalité. Une consommation mesurée de jeux vidéo peut participer à développer des compétences cognitives alors qu'une consommation exagérée peut faire apparaître des risques de dépendance. Une consommation mesurée de pornographie peut constituer une réponse à des inquiétudes ou des questions que l'enfant n'ose pas poser alors qu'une consommation exagérée peut amener à des représentations mentales de la sexualité basée sur la performance. Une consommation mesurée de visionnement peut représenter une façon de se détresser et d'acquérir une certaine culture alors qu'une consommation exagérée peut amener à rechercher des contenus extrêmes.

Je pense ainsi qu'une consommation modérée des écrans peut participer à un bon développement de l'adolescent alors qu'une consommation exagérée peut augmenter les comportements à risque et les chances d'exposition à des contenus inadaptés et perturbants. Je suis de plus convaincu que la solution réside dans l'éducation aux médias des élèves, mais également des parents et des enseignants, en partenariat avec l'école.

Références

- Aupeix, A. (2009). Le journal intime en ligne, entre espace à soi et lieu d'échange. EMPAN, no. 76, pp. 51-55.
- Bantuelle, M. et Demeulemeester, R. (2008). Comportement à risque et santé : agir en milieu scolaire. INPES.
- Cayuela, J. (2009). « Veux-tu devenir mon ami ». EMPAN, no. 76, pp. 43-51.
- Gagnon, G. (2007). La pornographie sur Internet et ses conséquences sur les jeunes. Ca sexprime, no. 9. Ministère de la santé et des services sociaux du Québec
- Le Breton, D. (2004). Les conduites à risque des jeunes. Conduites à risque. PUF, pp. 49-118.
- Louacheni, C. Plancke, L. et Israel, M. (2007). Les loisirs devant écran des jeunes. Usages et mesurages d'Internet, des consoles et de la télévision. Psychotropes, vol. 13, pp. 153-175.
- Stora, M. (2009). « Ca ne regarde que les autres ! » ou le blog à l'épreuve de l'adolescence. EMPAN, no. 76, pp. 66-71.
- Tardif, E. (2010). Mieux comprendre les comportements à risque chez l'adolescent par l'imagerie cérébrale. Prismes, Revue Pédagogiques de la HEPL, no. 12, pp. 22-24.
- Tartar Goddet, E. (2006). Savoir communiquer avec les adolescents. Retz Education.
- Tisseron, S. (2000). Enfants sous influence. Les écrans rendent-ils les jeunes violents ? Armand Colin.
- Tisseron, S. (2008). Qui a peur des jeux vidéo ? Albin Michel.