

ASPECTS DE LA SÉCURITÉ SOCIALE

Rapport dans le cadre du programme national Jeunes et médias

Evaluation des projets d'éducation et de tutorat par les pairs visant à développer les compétences médiatiques des jeunes TOME I: Méthode d'évaluation et résultats de l'analyse globale

Rapport de recherche n° 14/15.1



Schweizerische Eidgenossenschaft
Confédération suisse
Confederazione Svizzera
Confederaziun svizra

Eidgenössisches Departement des Innern EDI
Département fédéral de l'intérieur DFI
Bundesamt für Sozialversicherungen BSV
Office fédérale des assurances sociales OFAS



Le programme Jeunes et médias

Le Conseil fédéral a décidé en juin 2010 de réaliser le programme national de promotion des compétences médiatiques de 2011 à 2015. Ce programme a pour but de promouvoir, en collaboration avec la branche des médias, une protection efficace des jeunes dans ce domaine, et de mettre les différents acteurs en réseau. Les partenaires du programme sont Swisscom SA, qui s'engage depuis de nombreuses années dans la protection des jeunes face aux médias, l'association SIEA (Swiss Interactive Entertainment Association), qui regroupe les professionnels de la branche des jeux vidéo et met en œuvre en Suisse le système paneuropéen de classification par âge PEGI, et la Fondation Jacobs, qui soutient depuis plusieurs années des projets dans le domaine du développement de l'enfance et de la jeunesse.

Pour plus d'informations, consulter le site

www.jeunesetmedias.ch

Les conclusions et les recommandations présentées par les auteurs ne reflètent pas forcément l'opinion de l'Office fédéral des assurances sociales.

Auteurs:

Olivier Steiner, Rahel Heeg
Hochschule für Soziale Arbeit FHNW
Institut Kinder- und Jugendhilfe
Thiersteinallee 57
4053 Bâle
Tél. +41 (0) 61 337 27 50 / Fax +41 (0) 61 337 27 95
Courriel: olivier.steiner@fhnw.ch
Internet: www.fhnw.ch

Renseignements:

Office fédéral des assurances sociales, Effingerstrasse 20,
CH-3003 Berne

Colette Marti, Domaine Famille, générations et société,
Programme Jeunes et médias
Tél. +41 (0) 58 462 94 46
Courriel: colette.marti@bsv.admin.ch

Maria Ritter, Domaine Mathématiques, analyses et statistiques
Secteur Recherche et évaluation
Tél. +41 (0) 58 464 00 09
Courriel: maria.ritter@bsv.admin.ch

ISSN:

1663-4659 (rapport électronique)
1663-4640 (version imprimée)

Copyright:

Office fédéral des assurances sociales, CH-3003 Berne
Reproduction d'extraits autorisée – excepté à des fins commerciales
– avec mention de la source; copie à l'Office fédéral des assurances
sociales.

Diffusion:

OFCL, vente des publications fédérales, CH-3003 Berne
www.publicationsfederales.admin.ch

Numéro de commande:

318.010.14/15.1f

Evaluation des projets d'éducation et de tutorat par les pairs visant à développer les compétences médiatiques des jeunes

TOME I : Méthode d'évaluation et résultats de l'analyse globale

Juillet 2015

Auteurs :

Olivier Steiner

Rahel Heeg

Avec la collaboration de :

Claire Balleys

Valentin Schnorr

Ilario Lodi

Manuel Fuchs

Stefan Schnurr

Avant-propos du groupe de pilotage Jeunes et médias

L'éducation par les pairs et le tutorat par les pairs sont deux approches d'apprentissage prometteuses. Sachant que les jeunes jouissent d'une plus grande crédibilité que les adultes pour sensibiliser les gens de leur âge aux opportunités et aux risques des médias numériques, l'Office fédéral des assurances sociales et la Fondation Jacobs ont décidé d'évaluer le potentiel de ces méthodes dans le cadre du programme Jeunes et médias, en les examinant sous un angle scientifique et pratique.

Dans un premier temps, les connaissances disponibles ont été répertoriées dans un rapport de recherche intitulé « Concept pédagogique de l'éducation par les pairs dans la promotion des compétences médiatiques et la protection des jeunes face aux médias » paru en 2012 (en allemand, avec résumé en français). Ensuite, de 2013 à fin 2014, sept projets modèles menés dans le cadre d'établissements scolaires et de l'animation en milieu ouvert ont été soutenus, puis évalués par la HES de la Suisse du Nord-Ouest. Le présent rapport contient une analyse globale de ces travaux (tome 1) et les résultats de l'évaluation des projets modèles (tome 2). Il est particulièrement précieux pour la Suisse, car il fournit pour la première fois des informations validées empiriquement sur les possibilités d'application de l'éducation et du tutorat par les pairs dans la promotion des compétences médiatiques des jeunes.

L'étude arrive à la conclusion que ces deux méthodes laissent entrevoir un potentiel important en favorisant l'apport d'expériences personnelles des jeunes. Mais elle montre aussi clairement que la conception et la mise en œuvre de ces approches sont très exigeantes et que les projets évalués n'ont pas satisfait à toutes les exigences. Le principal défi pour les adultes consiste à avoir suffisamment de recul, à laisser aux jeunes la liberté dont ils ont besoin pour développer et concrétiser leurs propres idées et à leur accorder une marge de manœuvre maximale tout en restant un interlocuteur compétent et un expert à même de leur donner des impulsions et de les guider. Il est tout aussi important de prévoir suffisamment de temps pour définir les intentions du projet et pour inclure les jeunes dès la phase de conception. C'est la condition sine qua non pour que ces derniers se sentent responsables et jouent leur rôle de manière crédible. Par contre, les projets conçus et concrétisés rapidement par le haut (approche *top-down*) risquent d'instrumentaliser les jeunes.

Pour un processus d'apprentissage réussi, les pairs éducateurs ou tuteurs doivent avoir une discussion ouverte avec les pairs apprenants (sans idée préconçue sur les résultats de celle-ci). Les approches les plus motivantes sont celles qui abordent les compétences médiatiques dans leur aspect global, incluant tant les opportunités que les risques des médias numériques.

En ce sens, les méthodes d'éducation et de tutorat par les pairs sont un complément judicieux des mesures de sensibilisation classiques pour développer les compétences médiatiques. Elles sont recommandables si l'on veille à remplir les conditions de réussite exposées dans le rapport.

Ludwig Gärtner
Office fédéral des assurances sociales
Directeur suppléant et responsable du domaine Famille, générations et société

Vorwort der Steuergruppe Jugend und Medien

Den Methoden Peer Education und Peer Tutoring – dem Lernen von Gleichaltrigen – wird ein grosses Potenzial zugesprochen. Gleichaltrige, die sogenannten Peers, haben hinsichtlich der Sensibilisierung von Jugendlichen über die Chancen und Gefahren von digitalen Medien eine höhere Glaubwürdigkeit als Erwachsene. Das Bundesamt für Sozialversicherungen und die Jacobs Foundation haben deshalb vereinbart, das Potenzial dieser Methoden im Rahmen des Programms Jugend und Medien wissenschaftlich zu beleuchten und in der Praxis zu erproben.

In einem ersten Schritt wurde das verfügbare Wissen im Rahmen des 2012 publizierten Forschungsberichts «Das pädagogische Konzept der Peer Education im Rahmen von Medienkompetenzförderung und Jugendschutz» zusammengetragen. Darauf folgte 2013 bis Ende 2014 die Unterstützung von sieben Modellprojekten in den Settings Schule und Offene Jugendarbeit, welche von der Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW) begleitend evaluiert wurden. Mit dem vorliegenden Bericht sind die Evaluationsergebnisse der einzelnen Modellprojekte (Band 2) mit einer zusammenfassenden Analyse (Band 1) nun verfügbar. Für die Schweiz ist der Bericht von hohem Wert, da erstmals basierend auf empirischen Resultaten, Aussagen zur Anwendbarkeit der Methoden Peer Education / Peer Tutoring zur Förderung von Medienkompetenzen von Jugendlichen gemacht werden können.

Die Studie kommt zum Schluss, dass Peer Education und Peer Tutoring zwar viele Potenziale haben, da die Jugendlichen selbst viele Ressourcen einbringen können. Die Evaluation zeigt aber auch deutlich, dass die Konzeption und Umsetzung sehr anspruchsvoll sind und die evaluierten Projekte die Ansprüche nur teilweise erfüllen konnten. Die Herausforderung besteht auf Seiten der involvierten Erwachsenen insbesondere darin, den Jugendlichen genügend Freiräume zur Entwicklung und Umsetzung eigener Inhalte zu gewähren, eine gewisse Unsicherheit auszuhalten, den Handlungsspielraum möglichst weit zu stecken und dennoch als Fachpersonen mit Input und Anleitung kompetente Ansprechpartner zu sein. Ebenso wichtig sind ein möglichst grosszügiger Zeitrahmen, die Klärung der eigenen Absichten und die Einbindung der Jugendlichen in der Konzeptionsphase. Nur so haben letztere die Möglichkeit, sich für das Projekt verantwortlich zu fühlen und ihre Aufgabe glaubwürdig wahrzunehmen. Bei einer raschen Top-Down-Umsetzung droht hingegen die Instrumentalisierung der Jugendlichen.

Damit die intendierten Lernprozesse stattfinden können, müssen die jugendlichen Peer Educators und Peer Tutors die Möglichkeit haben, in eine (ergebnis-)offene Auseinandersetzung mit den Peers zu treten. Motivierend sind Ansätze, die Medienkompetenz als umfassendes Konzept verstehen und sowohl Chancen als auch Risiken thematisieren.

Die Methoden Peer Education/Tutoring können somit zur Förderung von Medienkompetenzen eine wichtige Ergänzung zu den klassischen Sensibilisierungsmassnahmen sein und empfohlen werden, sofern den im Bericht dargelegten Gelingensbedingungen Rechnung getragen wird.

Ludwig Gärtner
Bundesamt für Sozialversicherungen
Stellvertretender Direktor und Leiter Geschäftsfeld Familie, Generationen und Gesellschaft

Premessa del gruppo di gestione strategica Giovani e media

All'educazione e al tutoraggio tra pari – ovvero l'apprendimento tra coetanei – viene attribuito un grande potenziale. Nel sensibilizzare i giovani sui rischi e sulle opportunità dei media digitali, i coetanei (i cosiddetti peer) hanno una maggiore credibilità rispetto agli adulti. L'Ufficio federale delle assicurazioni sociali e la Jacobs Foundation hanno dunque voluto analizzare scientificamente, nel quadro del programma nazionale Giovani e media, quali fossero le potenzialità di questi metodi e sperimentarne l'applicazione a livello pratico.

In un primo tempo si è provveduto a riunire tutte le informazioni esistenti in un rapporto di ricerca sull'approccio pedagogico dell'educazione tra pari nell'ambito della promozione delle competenze medialie e della protezione dei giovani, pubblicato nel 2012. In seguito, tra il 2013 e il 2014, sono stati sostenuti sette progetti modello nel settore delle attività giovanili aperte a tutti e in quello scolastico, che sono stati parallelamente valutati dalla Scuola universitaria della Svizzera nordoccidentale (FHNW). Il presente rapporto espone i risultati delle valutazioni dei singoli progetti (volume 2) e ne fa un'analisi riassuntiva (volume 1). Per la Svizzera questo rapporto è molto prezioso, poiché permette per la prima volta di esprimere un giudizio fondato su dati empirici riguardo all'idoneità dell'educazione e del tutoraggio tra pari quali metodi per promuovere le competenze medialie dei giovani.

Pur concludendo che i due metodi hanno grandi potenzialità, grazie alle molte risorse che gli stessi giovani possono mettere a disposizione, lo studio evidenzia che la loro concezione e attuazione sono estremamente impegnative e che i progetti valutati hanno adempiuto solo in parte requisiti. Per gli adulti che vi hanno partecipato, le principali difficoltà sono state quelle di garantire ai giovani sufficienti spazi di libertà per sviluppare e realizzare propri contenuti, di sopportare una certa insicurezza e di ampliare il più possibile il margine di azione, rimanendo al contempo interlocutori competenti in grado di fornire input e impartire istruzioni. Altrettanto importante è il fatto di avere abbastanza tempo per l'attuazione, chiarire le proprie intenzioni e coinvolgere i giovani nella fase di concezione. Solo così questi ultimi avranno la possibilità di sentirsi responsabili per il progetto e di assumere in modo convincente i loro compiti. Attuando rapidamente un approccio dall'alto verso il basso, vi è per contro il rischio che i giovani vengano strumentalizzati.

Affinché i processi di apprendimento auspicati possano avere luogo, i giovani educatori e tutori devono poter instaurare con i pari un dialogo dall'esito aperto. Gli approcci motivanti sono quelli che percepiscono le competenze medialie in modo globale, tematizzando sia le opportunità che i rischi.

Nell'ambito della promozione delle competenze medialie, l'educazione e il tutoraggio tra pari possono dunque essere raccomandati quale importante complemento alle classiche misure di sensibilizzazione, a condizione che i fattori di successo esposti nel rapporto siano presi in considerazione.

Ludwig Gärtner
Ufficio federale delle assicurazioni sociali
Direttore supplente e capo dell'Ambito Famiglia, generazioni e società

Foreword by the Youth & Media Steering Group

Peer education and peer tutoring are two approaches that are considered to hold great untapped potential, particularly in relation to promoting youth media literacy, because peers would have more credibility value than adults when it comes to explaining the opportunities and risks of digital media to the younger population. The Federal Social Insurance Office and the Jacobs Foundation therefore agreed to commission research projects to explore the potential of these methods, and to put both approaches to the test in practice. These would be carried out within the wider Youth and Media Programme.

The first such research project was “The Concept of Peer Education in Media Skills and the Protection of Young People against Harmful Media Content”. Published in 2012, it surveyed existing knowledge on the subject. This was followed by seven peer education/tutoring projects which were supported by the FSIO and Jacobs Foundation between 2013 and the end of 2014, and evaluated by the University of Applied Sciences of Northwestern Switzerland (FHNW). The present report presents the evaluation findings for each of the seven projects (Volume 2), as well as a summary analysis (Volume 1). The report is particularly valuable for Switzerland as it is the first time that conclusions on the applicability of peer education/tutoring approaches to youth media literacy projects are based on empirical observations.

The study concludes that peer education and peer tutoring hold considerable potential, not least because they can tap into the great many resources that young people themselves can bring to the project table. At the same time, though, it clearly demonstrates that designing and implementing such initiatives is extremely challenging and that the evaluated projects failed to meet all the requirements asked of them. For adult participants one of the main problems they faced was guaranteeing that the young participants were given sufficient latitude to develop and apply their own content. They also found it difficult to strike a balance between tolerating a certain degree of uncertainty and offering as much leeway as possible, while remaining a competent point of contact for the young people and providing their own professional input and guidance. The study also found that if such projects were to succeed, the timeframe had to be generous, project agendas need to be clarified from the outset, and young people should be involved in the design and planning phase. If not, there is a risk that the younger participants will not feel responsible for the project and that they become instrumentalised as a result of a swift, top-down implementation approach.

The realisation of the intended learning processes depends on young peer educators and tutors having the opportunity to engage in an open and impartial way with their peers. Approaches that understand media literacy as a broad-ranging concept and that address both the opportunities and risks of digital media have a particularly motivating effect.

Peer education/tutoring approaches can be an important addition to classic awareness-raising methods and their adoption is recommended provided that any project which does so takes due account of the success factors listed in the present report.

Ludwig Gärtner
Federal Social Insurance Office
Deputy Director and Head of Family, Generations and Society

Table des matières

Liste des tableaux	II
Glossaire.....	II
Résumé.....	V
Zusammenfassung	XIII
Riassunto.....	XXI
Summary	XXIX
1 Contexte.....	1
2 Objet et objectifs.....	3
3 Dispositif d'évaluation.....	7
3.1 Analyse des concepts de projets.....	7
3.2 Grille de documentation	8
3.3 Sondage en ligne auprès des pairs.....	9
3.4 Entretiens individuels avec des responsables de projet	10
3.5 Entretiens individuels avec partenaires locaux, coaches ou formateurs	11
3.6 Entretiens en groupe ou individuels avec les pairs éducateurs ou tuteurs.....	12
3.7 Entretiens en groupe avec les pairs	13
3.8 Enregistrements vidéo / analyse de la communication en ligne.....	14
3.9 Calendrier de l'évaluation et phases du programme.....	15
3.10 Réflexions au sujet du dispositif d'évaluation.....	17
4 Fondements théoriques.....	19
4.1 La notion de formation	19
4.2 Fondements de la notion d'engagement parmi les pairs.....	21
4.3 Avis critiques.....	27
4.4 Conditions préalables et conditions de réussite	28
4.5 Les compétences médiatiques et leur développement	30
5 Synthèse des projets et analyse globale	33
5.1 Constats empiriques sur les méthodes d'éducation et de tutorat par les pairs (conception et mise en œuvre)	34
5.1.1 Principales conclusions sur les conditions de base, la planification et la réalisation des projets	34
5.1.2 Caractéristiques de l'éducation et du tutorat par les pairs : constats empiriques sur les méthodes de transmission et la collaboration	37
5.1.3 Recours à l'éducation et au tutorat par les pairs : conclusions en fonction du contexte	44
5.2 Constats empiriques sur le développement des compétences médiatiques par l'éducation et le tutorat par les pairs	48
5.2.1 Les notions de compétences médiatiques et de développement des compétences médiatiques retenues par les projets.....	48
5.2.2 Effets des activités de développement des compétences médiatiques	49
5.2.3 Conclusions générales pour le développement des compétences médiatiques	52
5.3 Résumé et conclusions.....	54
5.3.1 Réponse aux principales questions d'évaluation	54
5.3.2 Résumé de l'évaluation : écueils, difficultés, opportunités et potentiels	54
5.3.3 Conclusion : critères de qualité de l'éducation et du tutorat par les pairs pour développer les compétences médiatiques des jeunes	57
5.4 Perspectives : l'éducation et le tutorat par les pairs et le développement des compétences médiatiques d'un point de vue participatif.....	59
6 Bibliographie	61

Liste des tableaux

Tableau 1 :	Calendrier de l'évaluation	15
Tableau 2 :	Vue d'ensemble chronologique des phases de programme et d'évaluation	15
Tableau 3:	Conditions de réussite des programmes d'engagement parmi les pairs	28
Tableau 4:	Les projets	33

Glossaire

Approche par le haut (ou top-down) : les procédures d'information et de communication sont conçues par des institutions se situant à un échelon d'organisation supérieur (directement, par l'exercice du pouvoir ou par la conclusion de contrats, ou indirectement, par anticipation des attentes) et diffusées vers des institutions ou des individus du niveau d'organisation inférieur ; les procédures par le bas (ou *bottom-up*) se distinguent à l'inverse par le fait que les institutions situées à un échelon d'organisation supérieur se fondent sur les besoins, les intentions et les attentes des individus ou des groupes cibles concernés par les programmes ou les projets.

Compétences médiatiques : capacité des individus et organisations à utiliser les médias de manière responsable, critique et novatrice. Les compétences médiatiques regroupent des compétences techniques, culturelles, sociales et réflexives.

Contexte : 1) structure formelle de l'institution dans laquelle se fait l'éducation ou le tutorat par les pairs ; 2) caractéristiques socio-économiques du milieu dans lequel se trouve l'institution partenaire.

Discursivité : caractéristique de la communication sociale qui, sur la base d'une participation libre et ouverte et d'une orientation compréhensive, permet un discours rationnel.

Éducation par les pairs : des jeunes transmettent à d'autres jeunes des connaissances et leur enseignent des manières de se comporter et d'agir dans le cadre d'un échange informel d'informations et d'expériences.

Engagement parmi les pairs (peer involvement) : terme générique regroupant différentes approches pédagogiques d'apprentissage entre pairs non professionnels.

Évaluation formative : évaluation en cours de projet mettant l'accent sur les procédures ; fondée sur le principe de la rétroaction, elle implique une participation active des évaluateurs à l'exécution des programmes et projets.

Évaluation sommative : évaluation portant sur les résultats de projets ou de programmes, sans participation active à la réalisation de ceux-ci (comparaison entre l'état visé et l'état effectif).

Formateurs / coaches : personnes assumant la préparation ou l'accompagnement des pairs éducateurs ou tuteurs et, le cas échéant, des collaborateurs et collaboratrices du projet.

Heuristique : procédure ou approche qui classifie et évalue des phénomènes empiriques à l'aide de modèles et de concepts théoriques.

Médias numériques : infrastructures ou contenus médiatiques fondés sur des technologies informatisées et remplissant différentes fonctions (communication, information, jeu, etc.).

Pairs : 1. jeunes d'une même classe d'âge, du même niveau ; 2. jeunes qui participent à des offres d'éducation ou de tutorat par les pairs, ou qui utilisent des contenus médiatiques créés par des pairs éducateurs ou tuteurs.

Pairs éducateurs ou tuteurs : jeunes qui ont été choisis et formés pour gérer des offres d'éducation ou de tutorat destinées à d'autres jeunes.

Partenaires locaux : personnes représentant des institutions dans lesquelles sont menés des programmes d'éducation et de tutorat par les pairs (par ex. responsables d'activités de jeunesse, responsables d'établissement scolaire ou enseignants).

Prescriptif : qui définit des valeurs, des normes, des thèmes ; dans les messages de formation ou de prévention, cela correspond à l'absence d'éléments discursifs.

Responsables de projets : représentants des projets d'éducation ou de tutorat par les pairs, qui assument la responsabilité de l'ensemble du projet et la coordination avec les partenaires locaux.

Tutorat par les pairs : des jeunes transmettent à d'autres jeunes des contenus prédéfinis. Les rôles de l'enseignant (pair tuteur) et de l'apprenant (pair apprenant ou pair tout court) sont bien définis.

Résumé

Contexte : l'éducation et le tutorat par les pairs comme approches pour développer les compétences médiatiques des jeunes

Ces dernières années, les médias numériques ont pris une place considérable dans la vie de tous les jours, notamment dans celle des jeunes, entraînant un changement durable des bases de la communication, du jeu et de l'acquisition des connaissances. Il n'est donc pas étonnant que les compétences médiatiques des jeunes soient depuis quelques années un sujet de discussion central dans le débat public et scientifique. Les compétences médiatiques sont indispensables pour utiliser les médias numériques de manière productive, communautaire et plaisante, tout en se protégeant des risques liés à cette forme de communication (cf. Groeben, 2002). Relevant des compétences communicationnelles, les compétences médiatiques recouvrent quatre dimensions : compétences techniques (par ex. utilisation des appareils), compétences culturelles (par ex. capacité à naviguer efficacement sur Internet), compétences sociales (par ex. gestion des relations réelles et virtuelles) et compétences réflexives (par ex. appréciation critique des contenus) (cf. Moser, 2010 : 65). Le développement des compétences médiatiques des jeunes est un objectif poursuivi par diverses approches dans le domaine de la pédagogie des médias.

Dans les années 1980, des programmes d'éducation et de tutorat par les pairs ont été introduits dans les établissements de formation et dans le travail social, suivant l'idée que les jeunes seraient plus facilement prêts à aborder des questions personnelles sensibles ou taboues avec des gens du même âge et que les processus d'apprentissage par les pairs étaient susceptibles de remporter une plus grande adhésion chez les jeunes (cf. Topping & Ehly, 1998b). Les questions liées au sida, à la sexualité ou à la consommation de drogues font partie des thèmes « classiques » abordés selon cette approche de prévention et d'apprentissage. Le développement des compétences médiatiques par l'éducation ou le tutorat par les pairs est une approche relativement récente et qui n'avait encore jamais fait l'objet d'études scientifiques au moment où le programme a été lancé.

Le terme générique d'« engagement entre pairs » (*peer involvement*) recouvre plusieurs approches pédagogiques de transmission des connaissances et de développement des compétences par l'engagement de pairs non professionnels (cf. Appel, 2001 : 19 ; Kern-Scheffeld, 2005 ; Mathie & Ford, 1998 : 203 ; Shiner, 1999). L'apprentissage collaboratif entre pairs est un élément central de ces approches, qui reposent généralement sur une division des rôles entre apprenants (pairs) et formateurs (pairs éducateurs ou tuteurs). Les approches se différencient en fonction du degré de parité et de similitude (*peeriness level*) entre pairs et pairs éducateurs ou tuteurs, et d'après le degré de formalisme de la communication (cf. Damon, 1984 : 338 ; Shiner, 1999 : 559ss.) :

- *Le tutorat par les pairs* se distingue par l'établissement d'un rapport relativement asymétrique entre le pair tuteur et les pairs (par ex. quant à l'âge ou au niveau de formation), et se traduit plutôt par une transmission formelle d'informations dans un cadre structuré (par ex. l'école).
- *L'éducation par les pairs* se base quant à elle sur une relation plus symétrique entre les pairs apprenants et le pair éducateur, avec un échange informel d'informations et d'expériences entre pairs dans un contexte moins structuré (cf. Neumann-Braun & Kleinschnittger, 2012).

Dans le cadre du programme national Jeunes et médias, l'Office fédéral des assurances sociales (OFAS) a voulu clarifier « sous quelle forme, dans quelles conditions et dans quels contextes l'éducation et le tutorat par les pairs ont les meilleures chances de succès en matière de promotion des compétences médiatiques » (cf. Office fédéral des assurances sociales, 2012a : 3). De 2011 à fin 2014, le programme Jeunes et médias a soutenu sept projets en Suisse romande, au Tessin et en Suisse alémanique, avec l'appui de la Fondation Jacobs.

Objet de l'évaluation et question principale

L'évaluation a porté sur ces sept projets qui visaient, par différentes approches d'éducation et de tutorat par les pairs, à développer les compétences médiatiques chez les jeunes. Trois projets ont été réalisés en Suisse romande, trois en Suisse alémanique et un au Tessin. Quatre projets ont été mis en œuvre dans le cadre de l'animation en milieu ouvert, deux autres à l'école et le dernier dans ces deux contextes à la fois. Trois projets utilisaient les médias en ligne pour transmettre les contenus didactiques (par ex. témoignages vidéo, web radio en streaming ou posts sur un forum réservé aux jeunes). Les quatre autres projets n'utilisaient pas de médias en ligne, mais d'autres méthodes didactiques, comme des représentations théâtrales, un travail de communication actif, des présentations par les jeunes, des discussions en petits ou grands groupes, ou des ateliers de jeu vidéo.

L'évaluation devait répondre à la question suivante :

Dans quels contextes, pour quels groupes cibles avec et quelles procédures et structures de projet l'éducation et le tutorat par les pairs favorisent-ils le développement des compétences médiatiques chez les jeunes ?

Cette question s'appuyait sur le constat de Shiner (1999 : 560) selon lequel l'efficacité des programmes d'éducation et de tutorat par les pairs passe avant tout par un bon ajustement entre l'approche choisie (tutorat, éducation par les pairs, etc.), le groupe cible (par ex. âge, sexe, niveau de formation) et le contexte de mise en œuvre (école, animation en milieu ouvert, etc.). Les projets ont été analysés dans le cadre d'une évaluation formative et sommative (cf. Heiner, 2005) qui a porté sur les aspects suivants : conception, mise en œuvre, résultats, atteinte des objectifs et, dans une moindre mesure, impact.

Méthode utilisée

L'évaluation a débuté par une phase heuristique, qui a permis de mener des réflexions théoriques sur la formation, les compétences médiatiques et leur développement, ainsi que des observations empiriques sur les principaux risques, opportunités, défis et difficultés des méthodes d'engagement entre pairs.

Deux défis se présentaient aux évaluateurs : il fallait, d'une part, s'adapter aux différents projets et, d'autre part, élaborer des données suffisamment comparables entre elles pour permettre des conclusions générales sur les principales conditions de réussite des projets d'éducation et de tutorat par les pairs en termes de développement des compétences médiatiques. Pour garantir au mieux la comparabilité des différents projets, les mêmes instruments d'analyse ont été utilisés dans la mesure du possible pour toutes les évaluations.

Ces instruments étaient de nature quantitative et qualitative. Tous les jeunes ayant participé aux projets en tant que pairs ont eu la possibilité de répondre à un questionnaire en ligne pour donner leur avis sur des questions touchant la parité (*peeriness*), les méthodes d'éducation et les éventuelles modifications de comportement. Seuls les participants à deux projets ont utilisé cette opportunité. En sus, des entretiens qualitatifs de groupe ont été menés auprès des pairs et des pairs éducateurs ou tuteurs de tous les programmes, et les responsables des projets ainsi que les coaches ont également été interrogés. Des vidéos ont été réalisées pour étudier plus en détail les processus d'interaction dans les programmes d'éducation ou de tutorat par les pairs dans lesquels les pairs et les pairs éducateurs ou tuteurs se rencontraient physiquement. Quatre projets étaient concernés. Afin d'étendre cette analyse des interactions aux projets dans lesquels le transfert de connaissances entre pairs et pairs éducateurs ou tuteurs passait par une plateforme en ligne, les évaluateurs ont décrit les communications virtuelles réalisées dans deux autres projets.

En fin de compte, vu l'hétérogénéité des projets, les données d'évaluation ne sont que partiellement comparables. Elles fournissent malgré tout des indications pertinentes sur les conditions de réussite de

l'éducation et du tutorat par les pairs en termes de développement des compétences médiatiques des jeunes dans différents contextes.

Résultats de l'analyse de la conception et de la mise en œuvre des projets

Analyse de la conception : mise à distance de la théorie et accent sur la diminution des risques et la prévention

Les concepts de projet analysés étaient majoritairement axés sur la mise en œuvre, avec une description détaillée des étapes de travail et du déroulement. Rares sont les projets qui s'appuyaient sur une base théorique, si bien que les notions de compétences médiatiques, de développement des compétences médiatiques et d'éducation ou de tutorat par les pairs n'étaient souvent pas clairement définies et plutôt utilisées dans un sens général. Par conséquent, la plupart des concepts de projet ne précisaient pas ce qu'il fallait entendre par autonomie et participation des jeunes, ni comment garantir le respect de ces deux principes dans la mise en œuvre. En outre, dans la plupart des cas, les objectifs et les indicateurs de réussite n'étaient pas clairement définis. L'analyse de la conception a notamment mis en lumière que presque tous les projets étaient orientés sur les risques liés à l'utilisation des médias pour les enfants et les jeunes : le développement des compétences médiatiques était donc généralement perçu comme une action préventive de protection contre les dangers des médias numériques.

Principaux résultats concernant les conditions de base et les phases de planification et de recrutement

L'analyse des logiques d'organisation intrinsèques des programmes et des projets a montré que les projets étaient conçus par le haut puis concrétisés sur le terrain (approche *top-down*), ce qui est contraire aux exigences méthodologiques de l'éducation et du tutorat par les pairs en termes de marge de manœuvre et de participation des jeunes. Pour ce qui est de la coopération avec les partenaires locaux, l'intensité et le caractère obligatoire de la collaboration se sont révélés deux conditions de réussite essentielles. Les projets menés dans le cadre de l'animation jeunesse en milieu ouvert, en particulier, ont parfois été confrontés à des difficultés pour recruter des pairs éducateurs ou tuteurs et ont dû relever le défi de concilier des ressources temporelles limitées et un programme de travail intensif. Il s'est en revanche avéré plus facile de recruter des jeunes dans le contexte scolaire, bien que ce cadre formel ait également montré des limites en termes de parité et d'autonomie.

Principaux résultats concernant l'éducation et le tutorat par les pairs

L'éducation et le tutorat par les pairs sont des méthodes exigeantes. L'évaluation a mis en évidence plusieurs points importants pouvant s'avérer problématiques : ancrage d'une culture d'éducation ou de tutorat par les pairs, solidité scientifique des contenus transmis, relation au monde environnant et discursivité des contenus élaborés. La marge de manœuvre laissée aux pairs éducateurs et tuteurs, leur degré d'implication et l'intensité des discussions menées avec les pairs sur les contenus se sont révélés être des éléments centraux – et des défis majeurs dans la mise en œuvre des projets.

Principaux résultats concernant le développement des compétences médiatiques

Compétences techniques (par ex. utilisation des technologies médiatiques, gestion des logiciels et du matériel, maîtrise des principes simples de programmation et de navigation, compréhension des termes techniques) : même si aucun des projets analysés ne se concentrait sur le développement des compétences techniques, les jeunes ont été amenés parfois à produire eux-mêmes des contenus médiatiques (vidéos, émissions de radio, présentations, etc.). L'évaluation a clairement montré que l'utilisation commune et créative des médias numériques augmentait la motivation et l'engagement des pairs et des pairs éducateurs ou tuteurs.

Compétences culturelles (par ex. capacité à naviguer efficacement sur Internet, connaissance des contextes médiatiques, utilisation créative et bien organisée de la communication médiatique) : cette notion était comprise dans la plupart des projets comme la capacité de se protéger contre les risques liés aux médias

numériques. Par conséquent, les jeunes participants ont reçu essentiellement des connaissances factuelles sur ces risques. Seules quelques approches tablaient sur les opportunités d'apprentissage offertes par exemple par les nouvelles méthodes d'utilisation des médias ou par la participation en ligne. Selon les pairs et les pairs éducateurs ou tuteurs, les contenus transmis étaient plutôt positifs. Certains pairs éducateurs ou tuteurs ont toutefois critiqué l'approche suivie dans leur projet, préventive et axée sur les risques. Il est frappant de remarquer que les pairs participaient relativement peu aux discussions en ligne et qu'ils y tenaient parfois des propos diffamatoires.

Compétences sociales (par ex. gestion des relations virtuelles, participation politique par le biais des médias) : les projets évalués travaillaient surtout sur des thèmes liés aux situations à risque pouvant se présenter sur les réseaux sociaux (par ex. sexting, cyberharcèlement). Par contre, ils se sont très peu penchés sur des questions telles que la gestion active des relations (en recourant aux médias), les pratiques collaboratives basées sur les médias ou la participation à la vie politique et sociale.

Compétences réflexives (par ex. capacité à apprécier de manière critique les médias et leur évolution, son propre comportement d'utilisation, ainsi que l'objectivité et la pertinence des informations transmises par les médias) : ces compétences sont centrales dans le développement des compétences médiatiques. Les projets analysés proposaient essentiellement une réflexion sur les risques liés aux médias numériques, délaissant quelque peu la question des processus de médiatisation et de l'utilisation personnelle des médias (cf. Jörissen & Marotzki, 2009 : 37). Certains projets intégraient des professionnels de la pédagogie des médias ou issus de professions en lien avec les médias (par ex. journalistes) dont les contributions ont été très précieuses comme base de réflexion.

Conclusions générales pour le développement des compétences médiatiques

Le *nombre de pairs atteints* par les projets analysés s'est révélé globalement plus faible que prévu. Peu de jeunes ont participé aux projets menés dans le domaine de l'animation jeunesse en milieu ouvert. La participation des jeunes a été particulièrement faible dans les discussions en ligne. Les projets mis en œuvre dans les écoles ont permis de toucher plus de jeunes, grâce à leur cadre plus formel et à la participation par classes entières.

Les résultats observés en termes de *développement des compétences médiatiques* ne sont pas les mêmes pour les pairs et pour les pairs éducateurs ou tuteurs. Les évaluateurs ont remarqué chez les seconds une amélioration des compétences médiatiques, d'autant plus marquée s'ils avaient suivi une phase de préparation. Par contre, pour les premiers, les données recueillies n'indiquent pas de progrès importants. Il est difficile de déterminer dans quelle mesure ce résultat est dû aux méthodes d'engagement entre pairs utilisées ou à des problèmes dans la conception et la mise en œuvre des projets. Un lien évident existe entre le temps à disposition et le renforcement des compétences : plus les programmes passaient de temps sur un thème, plus les compétences médiatiques des jeunes dans ce domaine se sont améliorées.

Résumé de l'évaluation

Nous présentons ci-après un résumé de l'évaluation des projets analysés et de leur effet sur le développement des compétences médiatiques des jeunes.

Les conclusions finales de l'évaluation portant sur les processus, les résultats (*outputs*) et l'atteinte des objectifs (*outcomes*) des projets sont plutôt critiques (même si, pour établir un jugement définitif, il faudrait tenir compte du contexte dans lequel s'inscrit le projet). Ce sont essentiellement les pairs éducateurs ou tuteurs qui ont pu profiter des offres dans certains projets pour améliorer leurs connaissances des risques liés aux médias numériques. La majorité des projets ont eu de la peine à atteindre les pairs.

Voici les principaux **écueils ou défis** rencontrés :

- *Problématique de l'approche par le haut (top-down)* : le concept du projet, les méthodes de travail et les thématiques traitées étaient dans la plupart des cas définies à l'avance sur le plan institutionnel et concrétisées en impliquant très peu, voire pas du tout, les jeunes.
- *Implication et autonomie des jeunes insuffisantes* : l'expérience des projets montre que de nombreuses conditions doivent être réunies pour que les jeunes y participent. L'implication des jeunes dans les phases de conception et de mise en œuvre des projets était relativement limitée. Pour favoriser la participation et l'autonomie des jeunes, les adultes doivent faire preuve de sensibilité et de professionnalisme, et savoir s'effacer.
- *Focalisation sur les risques liés à l'utilisation des médias numériques, sur la protection et sur la prévention* : en se focalisant principalement sur les risques et la prévention, les programmes ont surtout transmis aux jeunes des connaissances sur les dangers et très peu sur les opportunités liées à l'utilisation collaborative et participative des médias numériques.
- *Effet insuffisant sur les pairs* : de manière générale, ce sont surtout les compétences médiatiques des pairs éducateurs et tuteurs qui se sont améliorées, alors que celles des pairs apprenants ont progressé moins qu'espéré. Cette observation est particulièrement vraie pour les offres en ligne.
- *Ressources en temps et en personnel* : dans bon nombre de projets, le temps prévu pour la planification, les travaux préparatoires avec les pairs éducateurs ou tuteurs et la mise en œuvre était particulièrement court, ce qui a eu des conséquences négatives sur le degré d'élaboration du programme et a réduit les éléments de projet basés sur la participation et l'autonomie des jeunes.

Malgré ces écueils et ces défis, l'éducation et le tutorat par les pairs peuvent être considérés comme des approches prometteuses pour le développement des compétences médiatiques. L'évaluation a en effet mis en évidence toute une série **d'opportunités et de potentiels** :

- *Participation affirmée des jeunes* : lorsque les jeunes ont pu influencer sur les thématiques abordées et les méthodes utilisées, ils étaient clairement plus motivés, plus sincères et avaient tendance à mener des discussions plus poussées entre eux.
- *Production active de contenus médiatiques* : la motivation à produire, gérer et présenter des contenus médiatiques était très élevée dans les projets évalués. On peut considérer la production active et créative de contenus médiatiques comme l'une des particularités les plus remarquables du développement des compétences médiatiques.
- *Diversité des méthodes d'entraînement, de coaching et de transmission des contenus* : les projets évalués utilisaient un grand nombre d'applications médiatiques différentes (vidéo, radio, blogs, jeux vidéo à plusieurs, présentations, forums, etc.). Cela a permis 1) d'intégrer un grand nombre de jeunes ayant des intérêts en tout genre ; 2) de produire des contenus médiatiques innovants, et 3) de motiver les jeunes (pairs éducateurs ou tuteurs et pairs apprenants).
- *Développement d'une culture d'éducation ou de tutorat par les pairs* : une telle culture implique un changement fondamental du rôle des adultes et des adolescents dans le domaine de l'éducation. Elle paraît essentielle (pour autant qu'elle soit solidement ancrée) pour la mise en œuvre d'un projet sur la durée. Il est important, dans une telle démarche, de parvenir à impliquer les responsables de projet et les partenaires locaux.

Développement des compétences médiatiques grâce à l'éducation et au tutorat par les pairs : critères de qualité

De manière générale, ce n'est ni le contexte, ni la structure du programme, ni le groupe cible qui déterminent le potentiel d'un projet. Le succès d'une approche dépend plutôt d'un certain nombre de caractéristiques ayant trait à la mise en œuvre. Nous présentons ici un bref aperçu des critères de qualité qui font de l'éducation et du tutorat par les pairs des approches efficaces pour le développement des compétences

médiatiques. Ces critères doivent être pris comme des pistes : ils ne représentent pas des conditions à remplir cumulativement pour assurer l'efficacité de ces programmes en termes de développement des compétences médiatiques, mais représentent plutôt des éléments à moduler pour créer des bases optimales en fonction du contexte. Dans l'idée d'un développement de ces approches à plus large échelle, ces critères de qualité peuvent se révéler des repères importants pour adapter la mise en œuvre des programmes en fonction du contexte, des groupes cibles et des approches.

Critères de qualité pour la conception et la planification

- **Abandon des approches par le haut (top-down) et sensibilisation à cette problématique** : choisir les approches les plus ouvertes possible du point de vue thématique, et qui associent pleinement les jeunes aux phases de conception et de mise en œuvre.
- **Formulation** dans le concept de projet **d'une définition de l'éducation ou du tutorat par les pairs ainsi que des compétences médiatiques (et de leur développement)** qui soit fondée sur des bases théoriques. Cette définition permettra de **différencier les objectifs du projet** et les indicateurs de réussite, tout en préservant une certaine ouverture sur les plans thématique et méthodologique, et en laissant aux jeunes une marge d'autonomie et de participation suffisante.
- Favoriser un **vaste échange d'opinions entre tous les intéressés** sur les approches d'éducation ou de tutorat par les pairs et sur la question des compétences médiatiques (et de leur développement), avec la participation de professionnels qualifiés.

Critères de qualité au niveau de la mise en œuvre

- **Constitution d'un vaste réseau et collaboration indispensable avec les partenaires externes** afin d'arriver à une notion commune de l'éducation et du tutorat par les pairs (création d'une « culture de l'éducation ou du tutorat par les pairs ») et de permettre le recrutement de pairs et de pairs éducateurs ou tuteurs.
- **Transparence de l'information** quant aux structures du projet et aux rôles des jeunes dans la phase de recrutement des pairs et des pairs éducateurs ou tuteurs. **Implication active des jeunes et encouragement à la participation** (par ex. activités concernant l'utilisation des médias), afin de renforcer l'identification avec le projet.
- Principales *conditions de réussite du tutorat par les pairs* : **crédibilité, assurance et marge de manœuvre** des pairs tuteurs, ainsi que marge de manœuvre laissée aux pairs. Existence d'un **lien étroit avec le monde environnant et la vie quotidienne** des jeunes, et ressources temporelles suffisantes.
- Principales *conditions de réussite de l'éducation par les pairs* : **développement d'une culture de l'éducation par les pairs** (culture de communication basée sur l'ouverture à l'autre, le respect et l'absence de hiérarchie), **marge de manœuvre et processus participatifs** pour les pairs et les pairs éducateurs, ouverture quant aux résultats des processus d'apprentissage, intensité de l'interaction entre pairs et pairs éducateurs, authenticité et discursivité dans la transmission des contenus, préparation des pairs éducateurs sur les questions méthodologiques (capacité à assumer leur rôle).
- Résultats concernant la *collaboration entre jeunes et adultes* : la communication entre les participants jeunes et adultes revêt une importance centrale. **Pour favoriser la participation des jeunes, les adultes doivent faire preuve d'autocritique et prendre une distance réflexive.** La participation requiert aussi des bases théoriques. **Transfert de responsabilités aux jeunes et création d'espaces de liberté** : l'absence d'adultes dans les programmes d'éducation ou de tutorat par les pairs est l'expression de la marge de manœuvre laissée aux pairs éducateurs ou tuteurs, dont on reconnaît l'expertise.

- Résultats concernant la *collaboration entre jeunes* : **l'établissement de la parité (peerness)** est une condition de réussite importante. Afin de favoriser l'apport d'expériences personnelles, toutes les contributions doivent être traitées avec le même respect. Il convient à cet égard de veiller aux dynamiques de groupe.
- Spécificités de *l'éducation et du tutorat par les pairs dans le contexte de l'animation jeunesse en milieu ouvert* : **l'intégration du projet dans l'espace social et un bon réseautage** facilitent le recrutement des jeunes. **Les thématiques abordées doivent l'être en profondeur**, mais cette condition se heurte aux **ressources temporelles limitées** des jeunes (manque de disponibilité). Les **offres permettant une utilisation créative des médias** peuvent motiver les jeunes à participer.
- Spécificités de *l'éducation et du tutorat par les pairs dans le contexte scolaire* : le tutorat par les pairs est généralement **bien adapté aux logiques scolaires de transmission du savoir**. Des différences culturelles peuvent toutefois rendre plus difficile la mise en œuvre. Dans ce cas, un **fort engagement** de la part de l'école est **indispensable** à la réussite du projet. Il est important de veiller au caractère facultatif du projet, l'obligation pouvant se révéler contreproductive.
- Spécificités de *l'éducation et du tutorat par les pairs dans l'espace virtuel* : l'intérêt dont les jeunes font spontanément preuve pour les réflexions sur les thématiques abordées et pour le monde qui les entoure se reflète directement dans l'espace virtuel. C'est pourquoi les **messages éducatifs de type discursif** et le développement d'une culture de communication respectueuse sont deux éléments essentiels. Dans l'idéal, **les activités devraient être intégrées dans une communauté virtuelle préexistante** ayant déjà sa propre nétiquette (règles de comportement reconnues par la communauté).

Critères de qualité concernant l'objectif de développement des compétences médiatiques

- Une condition essentielle pour que les projets d'éducation et de tutorat par les pairs soient efficaces en termes de développement des compétences médiatiques est que les **participants, les adultes comme les jeunes, s'approprient les médias numériques**, à savoir qu'ils **utilisent ces moyens et apprennent à bien les connaître**. Dans ce cadre, il importe notamment d'offrir **aux jeunes des opportunités de participation à la vie sociale** et de favoriser **une gestion responsable et créative de leur environnement de vie**.
- La **prise en compte explicite tant des opportunités que des risques** liés à l'utilisation des médias numériques permet de mettre en place des processus complets d'éducation aux médias qui favorisent le développement d'aptitudes en matière d'autodétermination, de responsabilité et de solidarité.
- *Compétences techniques* : le développement des compétences techniques par **l'utilisation active et créative des médias** est une méthode captivante pour les jeunes.
- *Compétences culturelles* : outre la transmission **de connaissances concrètes et scientifiquement étayées**, il faut aussi veiller à mettre en place **des offres de communication adaptées au cadre de vie et à l'âge des jeunes, et basées sur une approche discursive**. Il est également important de veiller, pour les pairs et les pairs éducateurs ou tuteurs, à une **implication participative et axée sur les besoins**.
- *Compétences sociales* : le développement des compétences (médiatiques) sociales nécessite avant tout l'encouragement des compétences de communication, qui permettent de participer à une discussion. Outre les risques, il faut également considérer les **opportunités offertes par les médias numériques en matière d'établissement de relations, de pratiques collaboratives, de solidarité et de participation à la vie politique et sociale**.
- *Compétences réflexives* : se pencher sur les contextes dans lesquels les médias sont utilisés et mettre en perspective la **médiatisation des structures sociales et l'utilisation personnelle que l'on fait des**

médias est une étape exigeante qui nécessite **du temps, de l'engagement, des connaissances complexes et des espaces de discursivité**. Il apparaît essentiel, dans ce cadre, d'assurer aux jeunes des **opportunités d'apprentissage autonome** et de leur fournir un soutien et un suivi professionnel.

Conclusion

Les approches d'éducation ou de tutorat par les pairs sont des méthodes pédagogiques très exigeantes qui, pour être efficaces et déployer des effets à long terme sur les groupes cibles, requièrent des conditions spécifiques. Il ne s'agit donc pas de méthodes « bon marché » produisant un effet boule de neige à peu de frais.

Ces approches nécessitent avant tout des ressources suffisantes en temps et en personnel. Sur le plan des ressources humaines, il faut notamment que le responsable du projet connaisse en profondeur les approches d'engagement entre pairs (*peer involvement*). Au fond, l'éducation et le tutorat par les pairs signifient accorder de l'autonomie aux jeunes sur les processus éducatifs en leur faisant confiance, afin qu'ils se forment activement par eux-mêmes au sein de groupes de pairs, moyennant un soutien professionnel adéquat. Tous les adultes qui collaborent avec des jeunes dans le cadre de ces projets doivent être particulièrement sensibles et conscients de leur rôle. Cette condition est essentielle pour garantir la participation et l'autonomie des jeunes dans toutes les phases du projet. La participation de professionnels et une bonne intégration du projet dans les structures locales ou régionales sont aussi des éléments utiles. Au niveau de la planification temporelle, il faut veiller à prévoir des plages suffisamment généreuses pour que les jeunes puissent élaborer leur propre rapport à la thématique des médias numériques et créer leurs propres contenus éducatifs.

Les approches d'engagement entre pairs laissent entrevoir un potentiel important en lien avec les médias numériques. En effet, les « natifs du numérique » sont des experts en matière de culture numérique, qu'ils vivent au quotidien, capables de déployer de nombreuses ressources, dont l'utilisation des médias numériques comme outils d'organisation de leur cadre de vie, de pratiques collaboratives ou de participation. À cet égard, l'éducation et le tutorat par les pairs recèlent un important potentiel pour le développement des compétences médiatiques.

Le développement des compétences médiatiques et la création d'espaces d'apprentissage ouverts, basés sur des approches discursives et encourageant l'autonomie ont au fond la même finalité, à savoir former des adolescents responsables, engagés et dotés d'esprit critique. Les médias présentent donc un potentiel en matière de transmission de l'information qui devrait être exploité à l'avenir dans la conception des programmes d'engagement entre pairs visant le développement des compétences médiatiques.

Zusammenfassung

Ausgangslage: Peer Education/Tutoring zur Förderung von Medienkompetenzen Jugendlicher

Digitale Medien haben in den letzten Jahren den Lebensalltag insbesondere auch Heranwachsender massgeblich geprägt und die Grundlagen der Kommunikation, des Spiels und des Wissenserwerbs nachhaltig verändert. In diesem Zusammenhang sind die Medienkompetenzen Jugendlicher seit einigen Jahren in den Fokus öffentlicher und wissenschaftlicher Diskussion geraten. Medienkompetenzen gelten mithin als zentrale Schlüsselkompetenzen, um digitale Medien produktiv, gemeinschaftsorientiert und genussvoll nutzen und sich vor medienbezogenen Risiken schützen zu können (vgl. Groeben 2002). Medienkompetenzen können als Teilbereich kommunikativer Kompetenzen in vier Dimensionen gegliedert werden: Technische Kompetenzen (bspw. Umgang mit Geräten), kulturelle Kompetenzen (bspw. Orientierungskompetenzen im Internet), soziale Kompetenzen (bspw. reale und virtuelle Beziehungsgestaltung) und reflexive Kompetenzen (bspw. kritische Beurteilung von Medieninhalten) (vgl. Moser 2010: 65). Verschiedene Ansätze der Medienpädagogik verfolgen mit unterschiedlichen Methoden die Zielsetzung, die Medienkompetenzen von Heranwachsenden zu erweitern.

Ausgehend von der Annahme, dass Heranwachsende Thematiken, die sensible oder tabuisierte persönliche Bereiche betreffen, mit Gleichaltrigen offener behandeln und dass Bildungsprozesse unter Gleichgestellten anschlussfähiger gestaltet werden können, wurden seit den 1980er Jahren Peer Tutoring- und Peer Education-Programme in Bildungseinrichtungen und Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit implementiert (Topping/Ehly 1998b). 'Klassische' Themenbereiche, die mit diesem Präventions- bzw. Bildungsansatz behandelt wurden, sind bspw. Aids und Sexualität, aber auch Suchmittelkonsum. Die Förderung von Medienkompetenzen durch Peer Education resp. Peer Tutoring stellt ein neueres Themenfeld dar, zu dem zu Programmstart keine wissenschaftlichen Untersuchungen vorlagen.

Unter dem subsummierenden Begriff "Peer Involvement" lassen sich unterschiedliche pädagogische Ansätze des Lernens bzw. der Kompetenzbildung unter nicht-professionellen Peers zusammenfassen (vgl. Appel 2001: 19; Kern-Scheffeld 2005; Mathie/Ford 1998: 203; Shiner 1999). Zentrales Element der Peer Involvement Ansätze ist das kollaborative Lernen unter Gleichgestellten, wobei meist zwischen den Rollen als Lernende (Peers) und Lehrende (Peer Tutors/Peer Educators) unterschieden wird. Peer Involvement Ansätze lassen sich grundsätzlich hinsichtlich des Grads der Gleichstellung und Ähnlichkeit von Peers und Peer Educators/Tutors (Grad der "Peerness") sowie des Grads der Formalisierung der Peer-Kommunikation unterscheiden (vgl. Damon 1984: 338; Shiner 1999: 559ss) :

- *Peer Tutoring* kennzeichnet sich durch ein eher asymmetrisches Verhältnis (bspw. in Bezug auf Alter oder Bildungshintergrund) zwischen Peer Tutors und Peers, welches sich stärker auf eine formelle Informationsvermittlung in einem strukturierten Setting (bspw. Schule) bezieht.
- *Peer Education* kennzeichnet sich durch ein eher symmetrisch angelegtes Verhältnis zwischen Peers und Peer-Educators, welches auf einen informellen Informations- und Erfahrungsaustausch unter Peers in einem formal wenig strukturierten Setting zielt (vgl. Neumann-Braun/Kleinschnittger 2012).

Das Bundesamt für Sozialversicherungen (BSV) wollte im Rahmen des Bundesprogramms „Jugend und Medien“ klären, „in welcher Form, unter welchen Rahmenbedingungen und Voraussetzungen und in welchen Settings Peer Education/Peer Tutoring als erfolgversprechende Methode zur Förderung von Medienkompetenzen eingesetzt werden kann“ (Bundesamt für Sozialversicherungen, 2012a: 3). Das Programm Jugend und Medien unterstützte mit der Jacobs Foundation als Programmpartnerin von 2011 bis Ende 2014 insgesamt sieben Projekte in der Romandie, im Tessin und in der Deutschschweiz.

Gegenstand der Evaluation und Hauptfragestellung

Gegenstand der Evaluation waren sieben Projekte, welche mit unterschiedlichen Ansätzen von Peer Education/Tutoring die Zielsetzung verfolgten, die Medienkompetenzen bei Jugendlichen zu fördern. Drei der sieben Peer Education/Tutoring Projekte waren in der deutschen Schweiz verortet, drei in der Westschweiz und eines im Tessin. Vier Projekte waren im Bereich der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, zwei in schulischen Settings, eines an der Schnittstelle zwischen den Settings Schule und Offene Kinder- und Jugendarbeit angesiedelt. In drei Projekten sollte der Transfer von Bildungsinhalten über Onlinemedien stattfinden (bspw. in Form von videografierten Erfahrungsberichten, Web-Radio Streaming, Posts in einem an Jugendliche adressierten Forum). Vier Projekte setzten "offline" unterschiedliche didaktische Mittel ein, bspw. Theateraufführungen, aktive Medienarbeit, Präsentationen durch Jugendliche, Diskussionen in kleinerem und grösserem Rahmen sowie Gamewerkstätten.

Die Hauptfragestellung der Evaluation lautete:

In welchen Settings, mit welchen Projektstrukturen/-verfahren und Zielgruppen erscheint Peer Education/Tutoring geeignet, die Medienkompetenzen bei Jugendlichen zu fördern?

Die Hauptfragestellung berücksichtigt damit bereits die grundlegende Feststellung von Shiner (1999: 560), dass für eine erfolgreiche Umsetzung von Peer Education/Tutoring die Passung zwischen Ansatz (bspw. Peer Tutoring, Peer Education), Zielgruppe (bspw. Alter, Geschlecht, Bildung) und Setting (bspw. Schule oder Offene Kinder- und Jugendarbeit) zentral sei. Im Rahmen einer formativen und summativen Evaluation (vgl. Heiner 2005) wurden die Projekte hinsichtlich Konzept, Vollzug, Output, Outcome und in eingeschränktem Umfang hinsichtlich des Impacts untersucht.

Methodisches Vorgehen

Als heuristischer Rahmen der Evaluation dienten theoretische Überlegungen zu Bildung, Medienkompetenzen und Medienkompetenzförderung sowie theoretische als auch empirische Überlegungen zu zentralen Chancen, Risiken sowie Herausforderungen und Spannungsfeldern der Methoden des Peer Involvements.

Die Evaluation stand vor der Herausforderung, einerseits den unterschiedlichen Projektrealitäten gerecht zu werden und andererseits Daten zu generieren, die soweit vergleichbar waren, dass übergreifende Aussagen zu zentralen Gelingensbedingungen von Peer Education/Tutoring und Medienkompetenzförderung möglich waren. Um eine möglichst hohe Vergleichbarkeit zwischen den unterschiedlichen Projektevaluationen zu gewährleisten, wurden in allen Projekten nach Möglichkeit dieselben Erhebungsinstrumente eingesetzt.

Das Untersuchungsdesign beinhaltete quantitative und qualitative Erhebungsinstrumente. Alle Jugendlichen, welche als Peers teilnahmen, hatten die Möglichkeit, in einer Online-Befragung ihre Einschätzungen zu Fragen der Peerness (Gleichgestelltheit), Beurteilung der Bildungsmethoden, sowie möglicher Verhaltensänderungen abzugeben. Diese Möglichkeit wurde von Jugendlichen aus zwei Projekten genutzt. Vertiefend wurden in allen Projekten qualitative Gruppen-Interviews mit Peers und Peer Educators/Tutors geführt sowie die Projektleitenden und Coaches interviewt. Um die Interaktionsprozesse der Peer Education/Tutoring Anlässe detaillierter zu untersuchen, sollten in den Projekten, bei welchen sich Peer Educators/Tutors und Peers physisch begegneten, Videografierungen stattfinden. In vier Projekten konnten Peer Education/Tutoring Anlässe videografiert werden. Um auch bei Projekten, bei welchen der Wissenstransfer zwischen Peer Educators/Tutors und Peers über Online Plattformen stattfand, Aussagen zu Interaktionen zwischen Peer Educators/Tutors und Peers machen zu können, wurden in zwei weiteren Fällen die netzbasierten Kommunikationen deskriptiv beschrieben.

Insgesamt ist aufgrund der Heterogenität der Projekte eine Vergleichbarkeit der Evaluationsdaten zwischen den Projekten nur beschränkt vorhanden. Dennoch kann die Analyse der vorhandenen Daten relevante

Erkenntnisse zu Gelingensbedingungen von Peer Education/Peer Tutoring zur Förderung von Medienkompetenzen bei Jugendlichen in unterschiedlichen Settings erzielen.

Ergebnisse der Konzept- und Umsetzungsanalysen

Konzeptanalysen: Theorieferne, Risiko- und Präventionsorientierung

Die Projektkonzepte waren mehrheitlich umsetzungsorientiert ausgerichtet, mit Fokus auf die Darlegung von Arbeitsschritten und Abläufen. Nur wenige Projekte stellten einen expliziten Theoriebezug her, weswegen die Begrifflichkeiten Medienkompetenzen, Medienkompetenzförderung und Peer Education/Tutoring oftmals nicht klar definiert waren und eher allgemein verwendet wurden. Eine Konsequenz dieser unscharfen Begriffsverwendung war beispielsweise, dass in den Projektkonzepten meist nicht konkretisiert war, was Autonomie und Partizipation von Jugendlichen bedeuten und wie diese in der Umsetzung gewährleistet werden können. Eine weitere Konsequenz kann darin gesehen werden, dass Projektziele und Indikatoren bei den meisten Projekten wenig konkretisiert waren. Ein auffällender Befund im Rahmen der Konzeptanalysen war, dass fast alle Projekte die Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen hinsichtlich ihres Gefährdungspotenzials thematisierten und Medienkompetenzförderung damit mehrheitlich als präventiven Schutz vor den Gefahren digitaler Medien verstanden.

Zentrale Erkenntnisse bezüglich Rahmenbedingungen, Projektplanungs- und Rekrutierungsphase

Durch programm- und projektimmanente Organisationslogiken entstanden Top-down Prozesse in den Projektumsetzungen, welche methodologisch begründeten Anforderungen von Peer Education/Tutoring an Handlungsspielräume und Partizipation von Jugendlichen entgegenstanden. Bei der Zusammenarbeit mit lokalen Kooperationspartnern respektive lokalen Umsetzungspartnern erwies sich die Intensität und Verbindlichkeit der Zusammenarbeit als zentrale Gelingensbedingung. Insbesondere Projekte im Setting Offene Jugendarbeit bekundeten z.T. Schwierigkeiten, Jugendliche als Peer Educators/Tutors zu rekrutieren und standen vor der Herausforderung, wie mit den Jugendlichen in begrenztem Zeitraum intensiv inhaltlich gearbeitet werden konnte. Peers konnten über Schulen eher leicht erreicht werden, wobei der damit gesetzte formelle Rahmen allerdings Einschränkungen bezüglich Peerness und Autonomie mit sich brachte.

Zentrale Erkenntnisse bezüglich Peer Education/Tutoring

Peer Education/Tutoring erwies sich als anforderungsreiche Methode. Als bedeutsame und z.T. problematische Themen zeigten sich: Verankerung einer Kultur von Peer Education/Tutoring, Fundiertheit der Wissensinhalte, Lebensweltbezug und Diskursivität der erarbeiteten Bildungsinhalte. Als zentral (und in den Projektumsetzungen als herausfordernd) erwiesen sich Handlungsspielräume für und Partizipation der Peer Educators/Tutors sowie eine intensive Auseinandersetzung der Peer Educators/Tutors und der Peers mit den Inhalten.

Zentrale Erkenntnisse bezüglich der Förderung von Medienkompetenzen

Technische Medienkompetenzen (bspw. Umgang mit Medientechnologien, Userkompetenzen (Hard- und Software), Beherrschen einfacher Programmier- und Navigierschemen, Verstehen von Fachausdrücken): Der Aufbau technischer Medienkompetenzen stand nicht im Fokus der evaluierten Projekte, jedoch wurden teilweise digitale Produkte durch die Jugendlichen erstellt (bspw. Videos, Radiobeiträge, Präsentationen). Die Evaluation zeigt deutlich, dass die gemeinsame aktive und kreative Nutzung digitaler Medien die Motivation und das Engagement der Peers und Peer Educators/Tutors steigerte.

Kulturelle Medienkompetenzen (bspw. Orientierungskompetenzen im Internet, Wissen über mediale Zusammenhänge, kreativ und gestaltend mit Medienkommunikation umgehen können): Der kulturelle Medienkompetenzbegriff wurde in den meisten Projekten als Erweiterung von Wissen zum Schutz vor Risiken digitaler Medien verstanden. Entsprechend erwarben die teilnehmenden Jugendlichen insbesondere Faktenwissen zu Risiken digitaler Medien. Es entstanden kaum Bildungsgelegenheiten zu Chancen der

Nutzung digitaler Medien, wie beispielsweise Formen innovativer Mediengestaltung oder e-Partizipation. Die beteiligten Peer Educators/Tutors und Peers beurteilten die vermittelten Wissensinhalte dabei mehrheitlich positiv. Einzelne Peer Educators/Tutors kritisierten die präventive und risikoorientierte Ausrichtung des von ihnen genutzten Projekts. Auffallend ist die insgesamt geringe und z.T. diffamierende Beteiligung von Peers an online basierten Diskursen.

Soziale Medienkompetenzen (bspw. virtuelle Beziehungsgestaltung, mediengestützte politische Partizipation): In den evaluierten Projekten wurden insbesondere Themen zu riskanten Beziehungsgestaltungen über Social Networking Plattformen (bspw. Sexting, Cyberbullying) bearbeitet. Kaum diskutiert wurden in den evaluierten Projekten Themen wie aktive (mediengestützte) Beziehungsgestaltung, medienbezogene Formen der Zusammenarbeit sowie (politische) Partizipation.

Reflexive Medienkompetenzen (bspw. Fähigkeit zur kritischen Beurteilung von Medien und der Medienentwicklung, das eigene Mediennutzungsverhalten kritisch beurteilen können, Medieninformationen auf Objektivität und Relevanz beurteilen können): Reflexive Medienkompetenzen stellen ein zentrales Element von Medienkompetenzförderung dar. Die evaluierten Projekte fokussierten meist auf eine Reflexion der Gefahren digitaler Medien, weniger auf eine Steigerung der Reflexivität gegenüber Prozessen der Mediatisierung und den Zusammenhängen mit der eigenen Mediennutzung (vgl. Jörissen/Marotzki 2009: 37). In einigen Projekten wurden Fachpersonen aus dem Bereich Medienpädagogik oder aus medienbezogenen Berufsfeldern (bspw. Journalismus) einbezogen, welche als Reflexionsgrundlage wertvolles Detailwissen einbrachten.

Übergreifende Folgerungen bezüglich der Förderung von Medienkompetenzen

Das *Ausmass der Erreichung von Peers* der evaluierten Projekte war insgesamt geringer als erhofft. In Kontexten Offener Jugendarbeit war die Erreichung von Peers insgesamt gering. Insbesondere beteiligten sich kaum Peers an online geführten Diskussionen. In schulischen Kontexten nahmen in den evaluierten Projekten Peers klassenweise teil, so dass hier aufgrund des formelleren Rahmens die Erreichung der Zielgruppe grösser war.

Das *Ausmass an Medienkompetenzförderung* unterscheidet sich zwischen Peer Educators/Tutors und Peers. Die Peer Educators/Tutors erfuhren einen Zuwachs an Medienkompetenzen, insbesondere wenn sie eine intensive Vorbereitungszeit erlebt hatten. Bei den Peers war der Zuwachs an Medienkompetenzen, soweit dies aufgrund der vorliegenden Daten einschätzbar ist, in den meisten Projekten eher gering. Es ist dabei nur schwierig abschätzbar, in welchem Ausmass die Gründe dafür in den Methoden des Peer Involvements an sich zu sehen sind und in welchem Mass in Problemstellungen der Konzepte und Umsetzungen der jeweiligen Projekte. Insgesamt besteht ein deutlicher Zusammenhang zwischen der zur Verfügung stehenden Zeit und dem Zuwachs an Medienkompetenzen: Je intensiver die Auseinandersetzung mit einem Thema, desto stärker wurden Medienkompetenzen Jugendlicher gefördert.

Zusammenfassende Beurteilung

Im Folgenden werden die evaluierten Projekte Peer Education/Tutoring zur Förderung von Medienkompetenzen Jugendlicher zusammenfassend beurteilt.

Das abschliessende Fazit der Evaluation zu Prozessverläufen, Output und Outcome der Projekte fällt insgesamt eher kritisch aus (wobei für ein abschliessendes Urteil die Entwicklungskontexte der Projekte berücksichtigt werden müssen). Insbesondere Peer Educators/Tutors konnten in einzelnen Projekten von den Angeboten profitieren und erweiterten vor allem Verfügungswissen zu Risiken digitaler Medien. In der Mehrheit der Projekte wurden Peers nur in eingeschränktem Umfang erreicht.

Folgende **Stolpersteine bzw. Herausforderungen** erwiesen sich als zentral:

- *Top-Down Problematik*: Konzepte, Verfahren und Themen wurden in den meisten Fällen institutionell vordefiniert und ohne oder mit nur geringer Beteiligung Jugendlicher implementiert.
- *Mangelnde partizipative Beteiligung und Autonomie Jugendlicher*: Die Projekterfahrungen zeigen, wie voraussetzungsvoll die Partizipation Jugendlicher ist. Der partizipative Einbezug Jugendlicher an der Konzipierung und Umsetzung der Projekte ist insgesamt eher gering. Partizipation und Autonomie Jugendlicher erfordern Sensibilität, Professionalität und Zurücknahme erwachsener Beteiligter.
- *Fokus auf Risiken digitaler Medien, Schutz und Prävention*: Durch den vorherrschenden Präventions- und Risikofokus erweiterten die beteiligten Jugendlichen vor allem Wissen zu Gefahren und kaum zu Chancen innovativer und kooperativ-partizipativer Nutzung digitaler Medien.
- *Mangelnde Erreichung von Peers*: Insgesamt konnten vor allem jugendliche Peer Educators/Tutors Medienkompetenzen erweitern, in eher geringerem Umfang als erwartet konnte die Zielgruppe der Peers erreicht werden. Dies gilt vor allem auch für Online-Settings.
- *Personelle, zeitliche Ressourcen*: In etlichen Projekten war der zeitliche Rahmen für Planung, für die Vorbereitungsarbeit mit Peer Educators/Tutors und für die Umsetzung äusserst knapp bemessen, was negative Konsequenzen bezüglich Verarbeitungstiefe nach sich zog und tendenziell zu einer Schmälerung der partizipativen und autonomen Elemente führte.

Trotz dieser Stolpersteine und Herausforderungen ist der Peer Education/Tutoring Ansatz als vielversprechend zur Förderung von Medienkompetenzen Jugendlicher anzusehen. Folgende Aspekte sind dabei als **Chancen und Potenziale** aufgefallen:

- *Intensive Partizipation Jugendlicher*: Wenn Jugendliche Themen und Verfahren mitbestimmen konnten, so hatte dies einen deutlich motivierenden Effekt, erhöhte die Authentizität der medialen Botschaften und führte tendenziell zu intensiven Diskussionen unter Jugendlichen.
- *Eigenaktive Medienproduktion*: Die Motivation zur Produktion, Verarbeitung und Präsentation von Medieninhalten war durchwegs hoch. Es kann als bedeutsame Qualität von Medienkompetenzförderung angesehen werden, wenn mediale Inhalte durch Jugendliche eigenaktiv und kreativ gestaltet werden.
- *Methodenvielfalt in Training, Coaching und/oder Vermittlung*: Die Projektanlagen beinhalteten eine grosse Vielfalt medialer Anwendungen (Video- und Radiostreams, Blogs, gemeinsames Gamen, Präsentationen, Foren u.a.), womit 1) eine Vielfalt Jugendlicher mit unterschiedlichen Interessenlagen integriert werden konnten; 2) innovative Medienproduktionen entstanden; 3) die beteiligten Jugendlichen (Peer Educators/Tutors als auch Peers) eine hohe Motivation zeigten.
- *Etablierung einer Kultur von Peer Education/Tutoring*: Die Etablierung einer Kultur von Peer Education/Tutoring beinhaltet grundlegende Veränderungen der Rollen im Erziehungsverhältnis von Erwachsenen und Heranwachsenden. Eine solche (breit abgestützte) Kultur erscheint als zentral, um ein Projekt nachhaltig zu implementieren. Wichtig ist hierbei, dass Projektträger und lokale Umsetzungspartner einbezogen werden können.

Qualitätsmerkmale gelingender Medienkompetenzförderung unter Verwendung der Methoden von Peer Education/Tutoring

Insgesamt entscheidet nicht ein konkretes Setting, eine bestimmte Projektstruktur oder Zielgruppe über das Potenzial eines Projekts. Der Erfolg eines Projekts bestimmt sich vielmehr durch eine Vielzahl von Umsetzungsmerkmalen. Im Folgenden wird zusammenfassend ein Überblick über Qualitätsmerkmale von Peer Education/Tutoring zur Förderung von Medienkompetenzen gegeben. Die Merkmale haben Annäherungscharakter – sie sind nicht als ausnahmslos zu erfüllende Voraussetzungen von Peer Education/Tutoring zur Förderung von Medienkompetenzen zu verstehen, sondern vielmehr als optimale Rahmenbedingungen, die unterschiedlich gewichtet in jeweils gegebene Praxiskontexte zu übersetzen sind. Bei der Umsetzung in die Breite von Peer Education/Tutoring-Projekten zur Förderung von Medienkompetenzen können die Qualitätsmerkmale wichtige Anhaltspunkte für gelingende Umsetzungen in unterschiedlichen Settings, Zielgruppen und Ansätzen geben.

Qualitätsmerkmale auf Planungs-/Konzeptebene

- **Vermeidung von bzw. Sensibilisierung gegenüber Top-down Projektanlagen:** Thematisch möglichst offene Projektkonzepte, welche eine partizipative Beteiligung von Jugendlichen in der Konzept- und Umsetzungsphase vorsehen.
- Formulierung **theoretisch begründeter Verständnisse von Peer Education/Tutoring und Medienkompetenz(-förderung)** in Projektkonzepten. Darauf begründet **Differenzierung von Projektzielen** und Indikatoren bei gleichzeitiger Wahrung thematischer und fachlicher Offenheit sowie Raum für Partizipation und Autonomie von Jugendlichen.
- **Intensive Auseinandersetzung aller Beteiligten** mit Ansätzen des Peer Education/Tutorings und der Medienkompetenz(-förderung) unter Beizug spezialisierter Fachpersonen.

Qualitätsmerkmale auf Umsetzungsebene: Methode des Peer Education/Tutorings

- Breite **Vernetzung und verbindliche Zusammenarbeit mit externen Projektpartnern**, um ein gemeinsames Verständnis von Peer Education/Tutoring zu schaffen ("Kultur der Peer Education/des Peer Tutorings") sowie die Rekrutierung von Peer Educators/Tutors und Peers zu ermöglichen.
- **Transparente Information** über die Projektanlage und die Rolle der Jugendlichen bei der Rekrutierung von Peer Educators/Tutors und Peers. **Partizipativer Einbezug und Ermöglichung von Aktivitäten** (bspw. der Mediengestaltung) der Jugendlichen, um Identifikation mit Projekt zu erhöhen.
- Zentrale *Gelingensbedingungen von Peer Tutoring*: **Glaubwürdigkeit, Handlungssicherheit und Handlungsspielräume** der Peer Tutors sowie Handlungsspielräume für Peers. Hoher **Lebenswelt- und Alltagsbezug** von Jugendlichen sowie genügend zeitliche Ressourcen.
- Zentrale *Gelingensbedingungen von Peer Education*: **Etablierung einer Kultur von Peer Education** (offene, respektvolle und hierarchiefreie Kommunikationskultur), **Handlungsspielräume und partizipative Verfahren** für Peer Educators und Peers, Ergebnisoffenheit der Bildungsprozesse, hohe Intensität der Interaktion zwischen Peer Educators und Peers, Authentizität und Diskursivität der Inhalte, Vorbereitung der Peer Educators bezüglich methodischer Fragen (Rollenübernahme).
- Erkenntnisse bezüglich *Zusammenarbeit Erwachsene – Jugendliche*: Zentrale Bedeutung kommt dem kommunikativen Rahmen zwischen erwachsenen und jugendlichen Beteiligten zu. **Partizipation benötigt eine selbstkritische, reflexive Distanz** der erwachsenen Projektbeteiligten und konzeptuelle Grundlagen. **Verantwortungsübergabe an Jugendliche und Freiräume**: Die Abwesenheit Erwachsener an Peer Education/Tutoring-Anlässen ist ein Ausdruck von Handlungsspielräumen der Peer Educators/Tutors und unterstreicht deren Expertentum.

- Erkenntnisse bezüglich *Zusammenarbeit Jugendliche – Jugendliche*: Die **Herstellung von Peerness (Gleichrangigkeit)** ist eine wichtige Gelingensbedingung. Damit das Einbringen persönlicher Erfahrungen möglich ist, muss gewährleistet sein, dass mit allen Beiträgen wertschätzend umgegangen wird. Bestehende Gruppendynamiken sind dabei zu beachten.
- Spezifika von *Peer Education/Tutoring im Kontext Offener Jugendarbeit*: **Einbettung des Projekts in den Sozialraum und gute Vernetzung** erleichtert Rekrutierung Jugendlicher. Es besteht ein Spannungsverhältnis zwischen **notwendiger Intensität der Auseinandersetzung und beschränkten zeitlichen Ressourcen**(bereitschaften) der Jugendlichen. Die Motivation zur Teilnahme kann durch **mediengestaltende Angebote** gesteigert werden.
- Spezifika von *Peer Education/Tutoring in schulischen Kontexten*: Bei Peer Tutoring im Kontext Schule ist grundsätzlich eine **gute Passung zu schulischen Wissensvermittlungslogiken** gegeben. Peer Education in Schulen zu implementieren kann sich aufgrund unterschiedlicher Kulturen als schwieriger erweisen, **zentral ist hier ein hohes Commitment** der Schulen. Zu beachten sind Auswirkungen fehlender Freiwilligkeit.
- Spezifika von *Peer Education/Tutoring im virtuellen Raum*: das selbsttätige, lebensweltlich bezogene und diskursive Interesse Jugendlicher bildet sich im virtuellen Raum unmittelbar ab. Zentral sind deshalb **diskursiv angelegte Bildungsbotschaften** und eine wertschätzende Kommunikationskultur. Ideal wäre die **Einbindung der Aktivitäten in eine bestehende virtuelle Community** mit bestehender Netiquette (allgemein akzeptierte Verhaltensregeln).

Qualitätsmerkmale auf Zielebene: Förderung von Medienkompetenzen

- Zentrale Gelingensbedingung von Peer Education/Tutoring Projekten zur Förderung von Medienkompetenzen ist, dass sich die beteiligten **Erwachsenen und Jugendlichen digitale Medien aneignen**, d.h. sich digitale Medien und Wissen darüber durch **intensive Auseinandersetzung** zu Eigen machen. Zentrale Ziele sind dabei, **für Jugendliche Gelegenheiten zu gesellschaftlicher Partizipation** sowie **eigenverantwortlicher und kreativer Gestaltung des Lebensumfelds** zu schaffen.
- Die explizite **Berücksichtigung sowohl von Chancen als auch Risiken** digitaler Medien ermöglicht umfassende Prozesse der Medienbildung, innerhalb derer Befähigungen zur Selbst- und Mitbestimmung sowie Solidarität ausgebildet werden können.
- *Technische Medienkompetenzen*: Die Förderung technischer Medienkompetenzen über ein **aktives mediengestalterisches Handeln** ist für Jugendliche attraktiv.
- *Kulturelle Medienkompetenzen*: Neben der Vermittlung von **fachlich und sachlich fundiertem Wissen** ist für die Erweiterung kultureller Medienkompetenzen auf eine **lebensweltorientierte, altersadäquate sowie diskursive Anlage der Kommunikationsangebote und den partizipativen, bedürfnisorientierten Einbezug** von Peer Educators/Tutors und Peers zu achten.
- *Soziale Medienkompetenzen*: Die Förderung sozialer Medienkompetenzen erfordert grundlegend die Förderung sozialer, d.h. kommunikativer Kompetenzen, die die Beteiligung an Diskursen ermöglichen. Es sollten neben Risiken auch **Chancen mediatisierter Handlungen für die aktive Beziehungsgestaltung, Kollaboration, (politische) Partizipation und Solidarität** berücksichtigt werden.
- *Reflexive Medienkompetenzen*: Die Auseinandersetzung mit Bedingungskontexten der Mediennutzung, mit **Fragen der Mediatisierung sozialer Strukturen im Zusammenhang mit der eigenen Mediennutzung** ist anspruchsvoll und benötigt **Zeit, Engagement, komplexes Wissen und diskursive Räume**. Hierbei erscheint es zentral, Jugendlichen **autonome Bildungsgelegenheiten** zur Verfügung zu stellen und darüber hinaus diese aktiv zu unterstützen und fachlich fundiert zu begleiten.

Fazit

Peer Education/Tutoring Ansätze sind in hohem Masse anforderungsreiche Bildungsmethoden, die für eine gelingende Umsetzung und Entfaltung nachhaltiger Wirkungen bei den Zielgruppen spezifische Voraussetzungen erfordern. Peer Involvement Ansätze sind damit keine "billigen" Methoden mit hoher Multiplikatorenwirkung bei wenig Aufwand.

In erster Linie sind für gelingende Peer Involvement Prozesse genügend zeitliche und personelle Ressourcen einzusetzen. Auf personeller Ebene ist insbesondere eine eingehende Auseinandersetzung der Projektträger mit den Ansätzen des Peer Involvements zu leisten. Peer Education/Tutoring bedeutet im Kern, Jugendlichen Autonomie über Bildungsprozesse zuzugestehen, im Vertrauen, dass sich diese mit geeigneter fachlicher Unterstützung eigenaktiv in Peer Gruppen bilden. Alle Erwachsenen, welche mit Jugendlichen in einem Peer Involvement-Projekt zusammenarbeiten, benötigen eine hohe Sensibilität und Reflektiertheit in Bezug auf ihre eigene Rolle. Dies ist eine zentrale Voraussetzung, um Partizipation und Autonomie Jugendlicher in allen Phasen des Projekts zu gewährleisten. Als förderlich erweist sich ausserdem der Einbezug von Fachpersonen und eine gute Einbettung in lokale bzw. regionale Strukturen. Auf zeitlicher Ebene ist speziell auf grosszügige Phasen zu achten, in denen Jugendliche eigene Bezüge zu der Thematik digitaler Medien herstellen und selbstverantwortete Bildungsbotschaften generieren.

Peer Involvement Ansätze eröffnen gerade im Hinblick auf die Thematik digitaler Medien viele Potenziale, da Jugendliche als "digital natives" Expertinnen und Experten ihrer digitalen Alltagskultur sind und viele Ressourcen einbringen können. Dazu gehört insbesondere auch, digitale Medien als Instrumente der Gestaltung des Lebensumfeldes, der Kollaboration und Partizipation zu nutzen. Hierin liegen bedeutende Potenziale von Peer Education/Tutoring zur Förderung von Medienkompetenzen Jugendlicher.

Die Förderung von Medienkompetenzen und die Ermöglichung von offenen, diskursiven und auf Autonomie angelegten Bildungsräumen beinhalten letztlich dieselben Zielsetzungen mündiger, kritischer und engagierter Heranwachsender. Medien bieten hierzu im Wortsinn des Begriffs – *medias* – vermittelnde Potenziale, die in zukünftigen Konzepten des Peer Involvements zur Förderung von Medienkompetenzen Jugendlicher erschlossen werden sollten.

Riassunto

Situazione attuale: educazione e tutoraggio tra pari per promuovere le competenze medialie dei giovani

Negli ultimi anni i media digitali hanno segnato indelebilmente la vita quotidiana, in particolare quella degli adolescenti, modificando durevolmente le basi della comunicazione, del gioco e dell'acquisizione delle conoscenze. Da alcuni anni le competenze medialie dei giovani hanno così assunto un ruolo di primo piano nelle discussioni dell'opinione pubblica e del mondo scientifico. Le competenze medialie sono essenziali per utilizzare i media digitali in modo produttivo, piacevole e rispettoso della collettività e proteggersi dai rischi che ne derivano (v. Groeben, 2002). In quanto parte integrante delle competenze comunicative, le competenze medialie possono essere suddivise in quattro dimensioni: la dimensione tecnica (p. es. manipolazione degli apparecchi), la dimensione culturale (p. es. come orientarsi in Internet), la dimensione sociale (p. es. gestione dei rapporti reali e virtuali) e la dimensione riflessiva (p. es. senso critico nei confronti dei contenuti medialie) (v. Moser, 2010: 65). I diversi approcci della pedagogia mediale, ciascuno con un metodo distinto, hanno l'obiettivo di ampliare le competenze medialie degli adolescenti.

Partendo dall'ipotesi che per gli adolescenti sia più facile trattare temi sensibili o tabù riguardanti la sfera personale con i coetanei e che i processi formativi tra pari vengano più facilmente accettati, a partire dagli anni Ottanta negli istituti di formazione e in diverse aree d'intervento dell'animazione sociale sono stati realizzati programmi per promuovere il tutoraggio tra pari (*peer tutoring*) e l'educazione tra pari (*peer education*) (Topping & Ehly, 1998b). Tra gli ambiti tematici «classici» trattati con questo approccio preventivo e formativo vi sono per esempio l'AIDS e la sessualità, ma anche il consumo di stupefacenti. Poiché la promozione delle competenze medialie tramite l'educazione e il tutoraggio tra pari è un ambito tematico nuovo, il programma è stato avviato senza studi scientifici di riferimento.

Il concetto generale del «*peer involvement*», ovvero il coinvolgimento dei pari, include diversi approcci pedagogici per l'apprendimento e lo sviluppo delle competenze tra pari non professionisti (v. Appel, 2001: 19; Kern-Scheffeld, 2005; Mathie & Ford, 1998: 203; Shiner, 1999). L'elemento centrale del coinvolgimento dei pari è l'apprendimento collaborativo tra coetanei, nel quale si distinguono due ruoli, ossia quello di allievo (*peer*) e quello di insegnante (*peer educator/peer tutor*). In quest'ambito, i diversi approcci si distinguono in funzione del grado di parità e di similitudine tra allievi e insegnanti («peeriness») e del grado di formalizzazione della comunicazione tra pari (v. Damon, 1984: 338; Shiner, 1999: 559 segg.):

- Il tutoraggio tra pari si contraddistingue per un rapporto piuttosto asimmetrico (per età o livello di formazione) tra tutori e pari, dove le informazioni vengono trasmesse essenzialmente in modo formale in un contesto strutturato (p. es. la scuola).
- L'educazione tra pari si contraddistingue per un rapporto piuttosto simmetrico tra educatori e pari, dove le informazioni e le esperienze vengono scambiate in un contesto meno strutturato dal punto di vista formale (v. Neumann-Braun & Kleinschnittger, 2012).

Nel quadro del programma nazionale Giovani e media, l'Ufficio federale delle assicurazioni sociali (UFAS) ha voluto chiarire «in che forma, a quali condizioni e in quali contesti gli approcci dell'educazione e del tutoraggio tra pari promettono buoni risultati nella promozione delle competenze medialie» (Bundesamt für Sozialversicherungen, 2012a: 3). Tra il 2011 e il 2014, in collaborazione con la Jacobs Foundation, il programma Giovani e media ha sostenuto complessivamente sette progetti nella Svizzera romanda, in Ticino e nella Svizzera tedesca.

Oggetto e domanda principale della valutazione

La valutazione ha avuto per oggetto sette progetti che miravano a promuovere le competenze mediali dei giovani, ciascuno seguendo un diverso approccio di educazione o tutoraggio tra pari. Tre di questi progetti sono stati realizzati nella Svizzera tedesca, tre nella Svizzera romanda e uno in Ticino. Quattro progetti si sono svolti nel settore delle attività aperte a tutti i bambini e i giovani, due in ambito scolastico e un altro ancora a metà tra i due. Tre progetti prevedevano la diffusione di contenuti formativi tramite media online (p. es. sotto forma di video con racconti di esperienze, di programmi radio in streaming, di post pubblicati su forum destinati ai giovani). Quattro progetti impiegavano invece diversi strumenti didattici «offline», come p. es. rappresentazioni teatrali, relazioni attive con i media, presentazioni da parte di giovani, discussioni in una cerchia ristretta o più ampia nonché laboratori di videogiochi.

La domanda principale della valutazione era:

In quali contesti, con quali strutture o procedure progettuali e per quali gruppi target l'educazione e il tutoraggio tra pari sembrano indicati per promuovere le competenze mediali dei giovani?

La domanda principale tiene dunque già conto della constatazione fondamentale di Shiner (1999: 560), ovvero che l'educazione e il tutoraggio tra pari funzionano soltanto se l'approccio scelto è adeguato al gruppo target (p. es. in funzione di età, sesso e formazione) e al contesto (p. es. scuola o attività aperte a tutti i bambini e i giovani). Nel quadro di una valutazione formativa e sommativa (v. Heiner, 2005) i progetti sono stati analizzati sul piano concettuale, dell'esecuzione, dei risultati (*output*), del raggiungimento degli obiettivi (*outcome*) e, in misura limitata, dell'impatto (*impact*).

Metodo

I criteri euristici della valutazione sono stati definiti in base a considerazioni teoriche riguardo a formazione, competenze mediali e promozione delle competenze mediali nonché a considerazioni teoriche ed empiriche su opportunità, rischi, sfide e situazioni di conflitto dei metodi di coinvolgimento dei pari.

Per la valutazione la difficoltà era quella di tener conto adeguatamente delle realtà dei singoli progetti, generando nel contempo dati sufficientemente comparabili che permettessero di formulare affermazioni generali sui principali fattori di successo dell'educazione e del tutoraggio tra pari nonché della promozione delle competenze mediali. Per garantire la migliore comparabilità possibile tra le valutazioni dei diversi progetti, si è cercato, per quanto possibile, di utilizzare sempre gli stessi strumenti di rilevazione.

L'impostazione dell'analisi prevedeva strumenti di rilevazione sia quantitativi che qualitativi. Tutti i giovani che hanno assunto il ruolo di pari hanno avuto l'opportunità di partecipare a un'inchiesta online per esprimere un giudizio su questioni legate al grado di parità, ai metodi di formazione e a possibili cambiamenti di comportamento. Questa possibilità è stata utilizzata da giovani coinvolti in due dei sette progetti. In tutti i progetti sono state condotte interviste di gruppo approfondite con i pari nonché con gli educatori e i tutori tra pari; inoltre sono stati intervistati anche i responsabili di progetto e i coach. Per studiare in modo più dettagliato i processi d'interazione nel quadro dell'educazione e del tutoraggio tra pari, nei progetti in cui gli educatori/i tutori e i pari s'incontravano di persona era previsto che alcuni degli incontri fossero filmati. Tali riprese hanno potuto essere realizzate nel quadro di quattro progetti. Per potersi esprimere anche in merito ai progetti in cui il trasferimento delle conoscenze tra educatori/tutori e pari avveniva attraverso piattaforme online, in due casi le comunicazioni scambiate in rete sono state descritte in modo analitico.

Complessivamente, vista l'eterogeneità dei progetti, i dati emersi dalle loro valutazioni sono solo parzialmente comparabili. Nonostante ciò, l'analisi dei dati disponibili può fornire risultati significativi sui fattori di successo dell'educazione e del tutoraggio tra pari nell'ambito della promozione delle competenze mediali dei giovani in diversi contesti.

Analisi dei piani concettuali e di attuazione: risultati

Analisi dei piani concettuali: scarso fondamento teorico, approcci incentrati sui rischi e sulla prevenzione

Dal punto di vista concettuale, la maggioranza dei progetti era incentrata sull'attuazione e più in particolare sulla presentazione delle diverse fasi di lavoro e di svolgimento del programma. Solo pochi di essi hanno fatto esplicitamente riferimento a fondamenti teorici, ragion per cui spesso le nozioni di competenze mediali, promozione delle competenze mediali ed educazione/tutoraggio tra pari non erano definite chiaramente ed erano utilizzate in modo piuttosto generale. La conseguenza della scarsa precisione nell'utilizzazione di queste nozioni è stata che per esempio i piani progettuali non specificavano concretamente quale fosse il significato di autonomia e partecipazione dei giovani e come queste potessero essere garantite nella fase di attuazione. Inoltre, la maggior parte dei piani non concretizzava veramente gli obiettivi e gli indicatori dei progetti. L'analisi dei piani concettuali ha evidenziato che quasi tutti i progetti si sono concentrati sui possibili rischi dell'uso dei media da parte dei bambini e dei giovani ed hanno inteso la promozione delle competenze mediali quale prevenzione dei rischi dei media digitali.

Principali risultati relativi alle condizioni quadro e alle fasi di pianificazione del progetto e di reclutamento

Le logiche organizzative intrinseche dei programmi e dei progetti hanno generato processi di attuazione diretti dall'alto verso il basso (approccio top-down), che contrastavano con le esigenze metodologiche proprie all'educazione e al tutoraggio tra pari, ossia una determinata libertà di azione e di partecipazione da parte dei giovani. Per quanto riguarda la collaborazione con i partner locali, l'intensità e il carattere vincolante della cooperazione si sono rivelati un fattore fondamentale per il successo dei progetti. Soprattutto nell'ambito delle attività giovanili aperte a tutti si sono avute difficoltà nel reclutare gli educatori/i tutori tra pari e si è dovuto trovare una soluzione per riuscire a trasmettere ai giovani una mole importante di informazioni in un lasso di tempo limitato. Il reclutamento di giovani in ambito scolastico è risultato invece più facile, anche se il quadro formale del contesto ha posto alcuni limiti in termini di grado di parità e di autonomia.

Principali risultati relativi all'educazione e al tutoraggio tra pari

L'educazione e il tutoraggio tra pari sono metodi impegnativi. La valutazione ha permesso di individuare diversi problemi di rilievo, come l'instaurazione di una cultura dell'educazione e del tutoraggio tra pari, la fondatezza delle conoscenze trasmesse, il loro legame con la realtà quotidiana e la trasmissione discorsiva dei contenuti. Fra gli aspetti fondamentali (e più impegnativi in fase di attuazione) vi sono la libertà di azione lasciata agli educatori e ai tutori tra pari, il loro coinvolgimento e l'intensità delle loro discussioni con i pari sui contenuti.

Principali risultati relativi alla promozione delle competenze mediali

Competenze tecniche (p. es. sapere utilizzare le tecnologie mediali, avere competenze quale utente di hardware e software, padroneggiare semplici schemi di programmazione e navigazione, capire i termini tecnici): anche se i progetti analizzati non avevano posto l'accento sullo sviluppo delle competenze tecniche, in certi casi i giovani hanno prodotto contenuti mediatici sotto forma di video, contributi radiofonici e presentazioni. La valutazione mostra chiaramente che l'utilizzo comune e creativo dei media digitali ha aumentato la motivazione e l'impegno dei pari e degli educatori/tutori tra pari.

Competenze culturali (p. es. sapersi orientare in Internet, conoscere le interrelazioni mediali, essere in grado di utilizzare la comunicazione mediale in modo creativo e produttivo): nella maggior parte dei progetti la nozione di competenze culturali è intesa quale ampliamento delle conoscenze al fine di proteggersi meglio dai rischi dei media digitali. I giovani che vi hanno partecipato hanno pertanto acquisito soprattutto conoscenze fattuali su questi rischi. Rare invece sono state le occasioni per imparare qualcosa sulle opportunità offerte dai media digitali, p. es. grazie a forme innovative di creazione di contenuti mediali o di partecipazione online. Gli educatori e i tutori tra pari nonché gli stessi pari valutano positivamente le

conoscenze trasmesse. Alcuni degli educatori/tutori, tuttavia, criticano il fatto che il loro progetto ha seguito un approccio incentrato sulla prevenzione e sui rischi. Un constatazione interessante è che i giovani, in generale, hanno partecipato poco alle discussioni online, esprimendo a volte opinioni diffamatorie.

Competenze sociali (p. es. gestire i rapporti virtuali, partecipare alla vita politica tramite i media): i progetti analizzati hanno trattato in particolare i rischi che si possono incorrere sulle piattaforme di social network (p. es. sexting, cyberbullismo), tralasciando invece quasi completamente temi quali la gestione attiva (tramite i media) dei rapporti, le forme di collaborazione basate sui media e la partecipazione (politica).

Competenze riflessive (p. es. guardare con occhio critico i media e la loro evoluzione, sapere valutare in modo critico il proprio comportamento di utente nonché l'obiettività e la rilevanza delle informazioni mediali): la trasmissione di queste competenze è un aspetto centrale della promozione delle competenze mediali. I progetti analizzati erano più incentrati sulla riflessione riguardo ai rischi dei media digitali che sul miglioramento della capacità di valutare in modo critico i processi di mediatizzazione e le correlazioni esistenti con il proprio utilizzo dei media (v. Jörissen & Marotzki, 2009: 37). Ad alcuni progetti hanno partecipato specialisti di pedagogia mediale o di settori professionali legati ai media (p. es. giornalisti), che hanno fornito spunti di riflessione molto preziosi.

Conclusioni generali sulla promozione delle competenze mediali

La *partecipazione dei pari* ai progetti analizzati è stata inferiore alle aspettative. Nell'ambito delle attività giovanili aperte a tutti la partecipazione complessiva è risultata bassa, in particolar modo per quanto riguarda le discussioni online. In ambito scolastico, grazie al quadro più formale, i progetti analizzati hanno coinvolto classi intere raggiungendo così un numero più elevato di pari.

I *risultati in termini di promozione delle competenze mediali* variano in funzione degli attori. In generale le competenze mediali degli educatori e dei tutori tra pari sono aumentate, in particolare se hanno potuto beneficiare di una preparazione intensiva. Per quanto riguarda i pari, invece, stando ai dati raccolti la promozione ha ottenuto risultati piuttosto scarsi nella maggior parte dei progetti. È difficile stabilire in che misura questo sia dovuto ai metodi utilizzati per il coinvolgimento dei pari o a problemi di concezione e di attuazione dei progetti. Complessivamente si può affermare che vi è un nesso evidente tra il tempo a disposizione e l'acquisizione delle competenze: più tempo si dedica a un determinato tema, più le relative competenze mediali dei giovani migliorano.

Valutazione riassuntiva

Qui di seguito presentiamo una valutazione riassuntiva dei progetti di educazione e tutoraggio tra pari analizzati tesi a promuovere le competenze mediali dei giovani.

Riguardo ai processi, ai risultati e al raggiungimento degli obiettivi dei progetti, le conclusioni finali della valutazione sono globalmente piuttosto critiche (anche se per un giudizio definitivo occorrerebbe prendere in considerazione il contesto in cui i progetti si sono svolti). Sono soprattutto gli educatori e i tutori tra pari che, in alcuni progetti, hanno potuto trarre vantaggio dalle offerte e migliorare in particolare le proprie conoscenze sui rischi dei media digitali. La maggioranza dei progetti, tuttavia, è riuscita a raggiungere solo una quantità limitata di pari.

I principali **ostacoli e sfide** constatati sono:

- *La problematica dell'approccio dall'alto verso il basso (top-down)*: nella maggioranza dei casi, la concezione del progetto, la procedura e i temi trattati sono stati definiti a monte a livello istituzionale e implementati con una partecipazione limitata o nulla da parte dei giovani.
- *La mancanza di coinvolgimento partecipativo e di autonomia dei giovani*: le esperienze maturate nell'ambito dei progetti mostrano che la partecipazione dei giovani richiede la presenza di numerosi presupposti. In generale, è piuttosto raro che i giovani vengano coinvolti nelle fasi di concezione e di

attuazione dei progetti. Per promuovere la partecipazione e l'autonomia dei giovani, gli adulti devono dar prova di sensibilità e professionalità e sapersi tenere in disparte.

- *La focalizzazione sui rischi dei media digitali, sulla protezione e sulla prevenzione:* poiché l'accento è stato posto essenzialmente sulla prevenzione e sui rischi, i giovani hanno migliorato soprattutto le conoscenze sui pericoli insiti nei nuovi media digitali, ma poco o niente sulle opportunità offerte dal loro utilizzo innovativo e cooperativo-partecipativo.
- *Lo scarso raggiungimento dei pari:* complessivamente, sono soprattutto gli educatori e i tutori tra pari ad aver ampliato le loro competenze mediali, mentre il grado di raggiungimento del gruppo target (i pari) è stato inferiore alle attese. Questo vale in particolar modo per le offerte online.
- *Le risorse umane e temporali:* in numerosi progetti, il tempo previsto per la pianificazione, la fase di preparazione con gli educatori e i tutori tra pari e l'attuazione è stato estremamente limitato, il che ha avuto conseguenze negative sulla profondità dell'elaborazione delle informazioni e tendenzialmente sulle componenti partecipative e autonome dei progetti.

Nonostante questi ostacoli e sfide, l'educazione e il tutoraggio tra pari vanno visti come un approccio promettente per la promozione delle competenze mediali dei giovani. La valutazione ha infatti messo in evidenza diverse **opportunità e potenzialità**, tra cui:

- *La forte partecipazione dei giovani:* quando hanno potuto partecipare alle decisioni in merito ai temi da trattare e alle procedure da applicare, i giovani erano nettamente più motivati, i messaggi mediali più autentici e le discussioni tendenzialmente più intense.
- *La produzione attiva di contenuti mediali propri:* nei progetti analizzati, la motivazione a produrre, elaborare e presentare contenuti mediali era sempre molto elevata. La produzione spontanea e creativa di contenuti di questo tipo può essere ritenuta una qualità molto importante della promozione delle competenze mediali.
- *La varietà dei metodi di training, coaching e/o trasmissione delle conoscenze:* nei progetti analizzati è stata impiegata una grande varietà di applicazioni mediali (streaming audio e video, blog, videogiochi di gruppo, presentazioni, forum ecc.) che ha permesso 1) d'integrare numerosi giovani con interessi diversi, 2) di produrre contenuti mediali innovativi e 3) di suscitare una forte motivazione nei giovani coinvolti (sia tra gli educatori e i tutori tra pari che tra i pari stessi).
- *Lo sviluppo di una cultura dell'educazione e del tutoraggio tra pari:* sviluppare una tale cultura necessita un cambiamento fondamentale dei ruoli nei rapporti educativi tra adulti e adolescenti. Per garantire la continuità di un progetto è indispensabile che la cultura dell'educazione e del tutoraggio tra pari venga ampiamente accettata. Per ottenere buoni risultati è importante coinvolgere in tal senso i responsabili di progetto e i partner incaricati dell'attuazione a livello locale.

Criteri di qualità per la promozione delle competenze mediali con i metodi dell'educazione e del tutoraggio tra pari

In generale, il successo di un progetto non dipende dal contesto in cui esso è realizzato, dalla sua struttura o dal gruppo target, ma piuttosto da una moltitudine di fattori legati all'attuazione. Qui di seguito viene presentata una sintesi dei criteri di qualità che fanno dell'educazione e del tutoraggio tra pari un valido strumento per promuovere le competenze mediali. Questi criteri non sono condizioni da adempiere integralmente per ottenere buoni risultati, ma vanno intesi piuttosto come condizioni quadro ottimali da calibrare e concretizzare in funzione dei contesti. I criteri di qualità possono fornire importanti punti di riferimento per garantire il successo dell'attuazione di progetti di educazione e di tutoraggio tra pari in vari contesti e con gruppi target e approcci differenti.

Criteria di qualità a livello concettuale e di pianificazione

- **Rinuncia agli approcci dall'alto verso il basso e sensibilizzazione per il problema:** i progetti devono essere il più possibile aperti dal punto di vista tematico e prevedere la partecipazione attiva dei giovani nelle fasi di concezione e di attuazione.
- Definizione, basata su fondamenti teorici, dei **concetti di educazione e tutoraggio tra pari e di competenze mediali e promozione delle competenze mediali** nei piani concettuali dei progetti. In base a tali definizioni si potranno **differenziare gli obiettivi di progetto** e gli indicatori, preservando nel contempo l'apertura a livello tematico e tecnico nonché lo spazio necessario affinché i giovani possano partecipare e agire in modo autonomo.
- **Intenso scambio di opinioni fra tutti i partecipanti** in merito agli approcci di educazione e tutoraggio tra pari e alle competenze mediali (e alla loro promozione), con il coinvolgimento di specialisti.

Criteria di qualità a livello di attuazione:

- Istituzione di una **vasta rete di contatti e di una collaborazione vincolante con partner esterni**, per giungere a una comprensione comune dell'educazione e del tutoraggio tra pari (instaurazione di una «cultura dell'educazione e del tutoraggio tra pari») e favorire il reclutamento di educatori e tutori di pari.
- **Trasparenza dell'informazione** in merito alla concezione del progetto e al ruolo dei giovani nella fase di reclutamento degli educatori e dei tutori tra pari. **Coinvolgimento partecipativo e possibilità di svolgere attività** (p. es. produzione di contenuti mediali), per aumentare l'identificazione con il progetto.
- *Principali fattori di successo del tutoraggio tra pari:* **credibilità, sicurezza d'azione e libertà d'azione** per i tutori tra pari e libertà d'azione per i pari. **Forte legame dei giovani con la realtà e la vita quotidiana** e risorse temporali sufficienti.
- *Principali fattori di successo dell'educazione tra pari:* **instaurazione di una cultura dell'educazione tra pari** (una cultura della comunicazione aperta, rispettosa degli altri e priva di rapporti gerarchici), **libertà di azione e possibilità di partecipazione** per gli educatori tra pari e i pari, processi formativi dall'esito aperto, elevato grado d'interazione tra gli educatori tra pari e i pari, autenticità e discorsività dei contenuti, preparazione degli educatori tra pari sulle questioni metodologiche (in vista dell'assunzione del ruolo).
- Risultati relativi alla *collaborazione tra adulti e giovani*: la comunicazione tra i partecipanti adulti e quelli giovani svolge un ruolo fondamentale. **Per promuovere la partecipazione dei giovani, gli adulti devono mantenere una certa distanza, adottando un atteggiamento autocritico e riflessivo.** La partecipazione dei giovani deve inoltre fondarsi su basi concettuali. **Trasferimento di responsabilità ai giovani e creazione di spazi di libertà:** l'assenza di adulti nei programmi di educazione e tutoraggio tra pari significa lasciare spazi di libertà agli educatori e ai tutori tra pari e riconoscere la loro competenza.
- Risultati concernenti la *collaborazione tra i giovani*: **l'instaurazione di rapporti paritari (peerness)** è un importante fattore di successo. Per far sì che i partecipanti siano disposti a condividere le loro esperienze personali, tutti i contributi devono essere considerati con rispetto. In questo contesto vanno considerate le dinamiche di gruppo esistenti.
- Specificità *dell'educazione e del tutoraggio tra pari nell'ambito delle attività giovanili aperte a tutti*: **l'inserimento del progetto nello spazio sociale e una buona rete di contatti** agevolano il reclutamento dei giovani. La sua attuazione è condizionata dal conflitto tra due elementi opposti, ovvero la **necessità di occuparsi intensamente di un dato tema e la scarsa disponibilità di risorse temporali** dei giovani

(o la loro scarsa volontà di metterne a disposizione). La motivazione a partecipare al progetto può essere promossa offrendo ai giovani **la possibilità di produrre contenuti mediali**.

- Specificità *dell'educazione e del tutoraggio tra pari in ambito scolastico*: in linea di massima, il tutoraggio tra pari **si adegua bene alle logiche applicate dalle scuole per la trasmissione delle conoscenze**. Attuare l'educazione tra pari può invece risultare più difficile a causa della diversità delle culture e in questi casi l'esito del progetto **dipende essenzialmente dal grado di impegno** delle scuole. Occorre inoltre considerare le conseguenze dell'obbligatorietà della partecipazione.
- Specificità *dell'educazione e del tutoraggio tra pari nello spazio virtuale*: l'interesse dei giovani, caratterizzato dalla volontà di agire in prima persona e discutere riferendosi al proprio mondo di vita, si riproduce direttamente nello spazio virtuale. È dunque fondamentale elaborare **messaggi formativi di natura discorsiva** e instaurare una cultura della comunicazione rispettosa. L'ideale sarebbe **integrare le attività in una comunità virtuale esistente** che disponga già di una propria «netiquette» (ossia di regole comportamentali riconosciute dai membri).

Criteri di qualità per gli obiettivi: promozione delle competenze mediali

- Uno dei principali fattori di successo dei progetti di educazione e tutoraggio tra pari nell'ambito della promozione delle competenze mediali è che **tutti i partecipanti (giovani e adulti) si «appropriano» dei media digitali**, ossia imparino a utilizzarli e a conoscerli **lavorando intensamente con essi**. L'obiettivo principale è offrire ai **giovani l'opportunità di partecipare alla vita sociale** e di dare forma **al proprio contesto di vita in modo responsabile e creativo**.
- Il fatto di **prendere in considerazione esplicitamente sia le opportunità che i rischi** dei media digitali permette di istituire processi globali di formazione ai media che consentono di sviluppare le capacità di autodeterminazione e co-decisione e il senso di solidarietà.
- *Competenze mediali di tipo tecnico*: la promozione delle competenze tecniche attraverso **la produzione attiva di contenuti mediali** suscita l'interesse dei giovani.
- *Competenze mediali di tipo culturale*: oltre a trasmettere **conoscenze fondate sia dal punto di vista tecnico che materiale**, per ampliare le competenze mediali di tipo culturale è necessario proporre ai giovani **offerte di comunicazione adeguate al loro contesto di vita e alla loro età, secondo un approccio discorsivo, e coinvolgere attivamente** gli educatori, i tutori e i pari prestando attenzione alle loro esigenze.
- *Competenze mediali di tipo sociale*: la promozione delle competenze mediali di tipo sociale richiede essenzialmente la promozione delle competenze comunicative che permettono di partecipare a discussioni. Oltre ai rischi, si dovrebbero considerare anche **le opportunità che i media digitali offrono per la gestione attiva dei rapporti, la collaborazione, la partecipazione (politica) e la solidarietà**.
- *Competenze mediali di tipo riflessivo*: l'analisi dei contesti in cui i media vengono utilizzati e **delle questioni legate alla mediatizzazione delle strutture sociali in relazione con l'utilizzo individuale dei media** è un compito difficile che richiede **tempo, impegno, conoscenze complesse e spazi di discussione**. È pertanto fondamentale dare ai giovani **occasioni di apprendimento autonomo**, sostenendoli attivamente in questo processo e offrendo loro un supporto professionale.

Conclusioni

Gli approcci di educazione e di tutoraggio tra pari sono metodi di formazione molto impegnativi che per essere applicati in modo efficace ed espletare effetti a lungo termine sui gruppi target richiedono l'adempimento di condizioni specifiche. Gli approcci basati sul coinvolgimento dei pari non sono dunque metodi «economici» con un forte effetto moltiplicatore a basso costo.

Affinché questi processi abbiano successo occorre innanzitutto disporre di sufficienti risorse di tempo e di personale. Sul piano del personale, è importante che i responsabili dei progetti abbiano una profonda conoscenza degli approcci basati sul coinvolgimento dei pari. In sostanza, educazione e tutoraggio tra pari significano lasciare ai giovani una certa autonomia, confidando sul fatto che, con un sostegno tecnico appropriato, riusciranno a formarsi attivamente all'interno di gruppi di pari. Gli adulti che collaborano con giovani nel quadro di progetti basati sul coinvolgimento dei pari devono dar prova di grande sensibilità e coscienza del proprio ruolo. Questa è una premessa indispensabile se si vuole garantire la partecipazione e l'autonomia dei giovani in tutte le fasi del progetto. Un altro elemento in grado di facilitare il raggiungimento dei risultati auspicati è la partecipazione di specialisti e una buona integrazione del progetto nelle strutture locali e regionali. Sul piano temporale bisogna soprattutto prevedere spazi sufficientemente ampi in cui i giovani possano instaurare un proprio rapporto con i media digitali e generare propri messaggi formativi.

Gli approcci basati sul coinvolgimento dei pari hanno grandi potenzialità proprio nell'ambito dei media digitali, dato che i giovani – essendo nativi digitali – sono veri e propri esperti riguardo alla propria cultura digitale quotidiana e hanno numerose risorse da condividere. Essi possono utilizzare in particolare i media digitali quali strumento di collaborazione o partecipazione oppure per dare forma al proprio contesto di vita. Queste possibilità offerte dall'educazione e dal tutoraggio tra pari racchiudono un potenziale considerevole per la promozione delle competenze mediali.

La promozione delle competenze mediali e l'istituzione di spazi formativi aperti, fondati su approcci discorsivi e improntati all'autonomia perseguono in fin dei conti gli stessi obiettivi, ossia fare degli adolescenti persone responsabili, impegnate e critiche. I media offrono dunque, in senso etimologico, grandi potenzialità di trasmissione delle conoscenze, che andranno sfruttate in futuro nella concezione dei programmi di coinvolgimento dei pari volti a promuovere le competenze mediali.

Summary

Background: Using peer education/tutoring to improve young people's media literacy

The advent of digital media has transformed everyday life, particularly the lives of young people, revolutionising how they communicate, play and learn. As a result, public and scientific debate in recent years has increasingly turned its attention to children's and adolescent's media literacy. This is an essential skill that equips individuals not only to use digital media in a productive, community-oriented and enjoyable way, but also to protect themselves from the risks associated with digital media use (cf. Groeben, 2002). Media literacy, which itself is part of a wider set of communication skills, can be sub-divided into four sub-skills: technical (e.g. ability to operate electronic devices); cultural (e.g. ability to navigate the internet), social (e.g. ability to establish relationships in the real and virtual worlds), and reflexive (e.g. ability to view media content critically) (cf. Moser, 2010: 65). The media education community deploys many different methods and approaches to improve adolescents' media literacy.

Education providers and a number of social work fields began introducing peer tutoring and peer education programmes in the 1980s (Topping & Ehly, 1998b). This trend was based on the assumption that young people are more likely to deal with sensitive or taboo personal life issues in a more open manner with people of the same age, and that peer learning processes can be designed in a more connective way. This peer-led prevention and/or educational approach has long addressed «classic» issues like AIDS, sexuality and substance use. In contrast, media literacy improvement is a relative newcomer and, as such, had been subject to little scientific study when the federal «Youth and Media» programme began.

Educational approaches to knowledge and skills acquisition between non-professional peers fall under the umbrella term of «peer involvement» (cf. Appel, 2001: 19; Kern-Scheffeld, 2005; Mathie & Ford, 1998: 203; Shiner, 1999). One of the key features of this approach is collaborative learning among peers, where the tutee (peer) and tutor (peer tutor/peer educator) are assigned particular roles. These approaches also make a clear distinction in terms of «peerness» (degree of similarity between tutee and tutor), and the extent to which peer communication is formalised (cf. Damon, 1984: 338; Shiner, 1999: 559ff.):

- *Peer tutoring* is characterised by a rather asymmetric relationship (e.g. in terms of age or education) between peer tutors and peer learners, and focuses more on the formal dissemination of information within a structured setting (e.g. school).
- *Peer education* is characterised by a rather symmetric relationship between peer learners and peer educators, and focuses on informal exchanges of information and experiences between peers within a formal yet less structured setting (cf. Neumann-Braun & Kleinschnittger, 2012).

As part of the nationwide «Youth and Media» Programme, the Federal Social Insurance Office (FSIO) sought to identify the general framework and preconditions for the successful use of peer education and peer tutoring approaches in practice (Federal Social Insurance Office, 2012a: 3). Together with the Jacobs Foundation, the programme supported a total of seven such projects in French-speaking, Italian-speaking and German-speaking Switzerland, between 2011 and 2014.

Object of the evaluation and main research question

The subject of the present evaluation were seven projects which use a peer education/tutoring approach to improve adolescents' media literacy. Three of the seven peer education/tutoring projects were in German-speaking Switzerland, a further three in French-speaking Switzerland, and one in Italian-speaking Ticino. Four were carried out in a youth work setting, two in a school setting, and one at the interface between the school and youth work settings. Three projects dealt with the online transmission of learning content (e.g. vlogs, web radio streaming, posts on a forum targeted specifically at adolescents etc.). Four projects deployed a

variety of «offline» teaching resources, including plays, active media work, presentations by the adolescents themselves, small- and large-group discussions, and gaming workshops.

The central question the evaluation sought to answer was as follows:

What are the settings, project structures/processes and target audiences which appear to help peer education/tutoring projects achieve their declared aim of improving young people's media literacy?

This question reflects the salient observation made by Shiner (1999: 560), in which he observed that the success of peer education/tutoring initiatives depends on a good fit between the chosen approach (e.g. peer tutoring, peer education), the target audience (in terms of age, gender, education etc.) and the setting (e.g. in school or as part of youth work activities). A formative and summative assessment (cf. Heiner, 2005) examined the concepts underpinning each of the seven projects, how they were implemented, what output they generated, what outcomes they produced and, albeit to a lesser extent, the impact that they had.

Methodology

The heuristic framework of the evaluation draws on theoretical considerations on education, media literacy and media literacy development, coupled with theoretical and empirical considerations on the key opportunities, risks, challenges and points of conflict for peer involvement approaches.

The evaluation was faced with the challenge of taking due account of the different project realities and generating sufficiently comparable data to draw comprehensive conclusions on the key factors for the success of peer education/tutoring and media literacy development initiatives. To this end, the same set of tools were used, wherever possible, to evaluate each of the seven projects.

Both quantitative and qualitative instruments were used during the evaluation process. All young people who participated as peers had the opportunity to complete an online questionnaire and express their opinion on peer-related questions, learning methods, and possible changes in behaviour. Peers from two of the seven projects made use of this opportunity. In-depth qualitative group interviews were carried out among peers and peer educators/tutors from all seven projects; project leaders and coaches were interviewed on a one-to-one basis. In order to study the interaction process during education/tutoring events in much greater detail, videos were made of four projects in which peer educators/tutors and peers physically met. A descriptive report on net-based communication was compiled for two projects in which the transfer of knowledge between peer educators/tutors and peers occurred via online platforms. This made it possible to draw conclusions on peer educator-peer interaction.

The heterogeneous nature of the seven projects limited data comparability. Nonetheless, it was still possible to analyse the available data set for possible indicators of the conditions that peer education/peer tutoring projects across a range of settings need to satisfy if they are to successfully improve adolescents' media literacy skills.

Findings of the concept and implementation analyses

Analysis of non-theory-based, risk-based, prevention-based project concepts

Most of the seven projects were practice-oriented in design and clearly set out each implementation phase and flows. Few projects were explicitly theory-based, which meant that the definition of media literacy, media literacy development and peer education/tutoring was often fuzzy, and the terms were applied in a rather general way. As a result, the majority of the concepts did not specify what autonomy and participation actually meant in practice, or how the projects would achieve this during the implementation phase. A further consequence of this lack of clarity was that the objectives and indicators set by the majority of the projects were rather vague. Furthermore, one of the more striking findings of the analysis is that almost all

seven projects addressed the use of media by children and young people in terms of its risk potential, thus viewing media literacy development more as a preventive tool.

Main findings: General conditions, project planning phase and recruitment phase

The organisational cultures intrinsic to the programme and the projects led to a top-down implementation approach. As a result, the requirements that the project methodology placed on the peer education/tutoring process compromised the young people's freedom of action and participation. The analysis also found that one of the keys to success was intensive and committed collaboration with local cooperation and implementation partners. Projects carried out in youth-work settings found it particularly difficult to recruit young people as peer educators/tutors, and to find ways of working intensively with young people on the subject in the limited time available to them. School-based projects found it slightly easier to reach peers, although the formal nature of the setting limited peerness and autonomy somewhat.

Main findings: Peer education/tutoring

Peer education/tutoring approach appears to be a highly-demanding approach. Central and, in some cases problematic issues were: establishing a lasting culture of peer education/tutoring; ensuring knowledge soundness; guaranteeing the practical relevance and discursivity of the learning content. The analysis found that the freedom of action and participation of peer educators/tutors were essential (although these were difficult goals to meet in practice). The intensive and joint engagement of peer educators/tutors and peers with the subject matter was likewise found to be extremely important.

Main findings: media literacy development

Technical skills (e.g. using media technologies, user skills – hard- and software -, mastering simple programming and navigation procedures, understanding technical terminology): none of the seven projects focused on equipping young people with technical skills, although in some projects the young people involved created digital products (e.g. videos, radio reports, presentations). The evaluation clearly shows that peers and peer educators/tutors displayed greater commitment and were more motivated when the project entailed the shared, creative and active use of digital media.

Cultural skills (e.g. internet navigation skills, knowledge of media connections, ability to use media communication creatively and constructively): Most projects understood «cultural skills» as a way of firming up existing knowledge on ways to protect oneself from the risks associated with digital media use. Correspondingly, the factual knowledge acquired by the participating adolescents centred around the potential dangers of digital media use. Little time was given over to setting out the opportunities, such as innovative media design and e-participation, which digital media could offer. Most of the peer educators/tutors and peers who were surveyed were satisfied with the knowledge dispensed during the project. However, a number of peer educators/tutors criticised the preventive and risk-based focus of their given project. A particularly interesting finding was that the participating peers made little and, in some cases, defamatory contributions to online-based discussions.

Social skills (e.g. establishing relationships in the virtual world, media-based political participation): All seven projects focused primarily on topics related to the consequences of forming risky relationships on social networking platforms (e.g. sexting, cyberbullying). There was also little discussion on other issues, such as the active shaping of relationships (using media technology tools), media-related forms of collaboration and (political) participation.

Reflexive skills (e.g. ability to view media and media developments critically, ability to critically evaluate one's own media use, ability to assess the objectivity and relevance of media information): These are key to improving media literacy. All seven projects focused primarily on the risks posed by digital media, and devoted few energies to promoting a more reflexive approach to mediatisation processes and how these link in to personal media use (cf. Jörissen & Marotzki, 2009: 37). Several projects brought in media education

experts/practitioners and media professionals (e.g. journalists) professionals, who shared their valuable insider knowledge of the subject and, in doing so, provided participants with a basis for reflection.

General conclusions on media literacy development

The seven projects did not reach peers as much as expected. Participant numbers were particularly low for projects implemented in youth-work settings, and few peers took part in online discussions. In school-based projects, whole classes participated, which meant that the more formal setting made it possible to reach a larger number of peers.

The *improvement rates in terms of media literacy* varied between peer educators/tutors and peers. Peer educators/tutors saw a rise in their level of media literacy, particularly if they had enjoyed a period of intensive preparation beforehand. Based on the available data, it would appear that improvement rates among peers were overall relatively low. It is very difficult to determine the extent to which this was due to the peer involvement techniques used by the projects, or to problems with the design and implementation of the projects. Generally speaking, a clear link emerges between time available and improvement rates: the more intensive the engagement with the subject, the more adolescents' media literacy improved.

Project assessment overview

This section provides a summary of the evaluation findings on the seven peer education/tutoring projects aimed at improving adolescents' media literacy.

Overall, the evaluation is rather critical of the projects' processes, outputs and outcomes (although to reach a definitive conclusion, it would be necessary to factor in the context in which the projects were developed). For example, peer educators/tutors in certain projects benefited from the learning opportunities on offer and were able, above all, to improve their instrumental knowledge of digital media risks. Most projects had an extremely limited reach to their target audience (peers).

The following **obstacles and challenges appeared to be determining factors**:

- Top-down problem: In most cases, concepts, procedures and subject matter were institutionally predefined, and few young people, if any, contributed to the implementation process.
- Little participatory involvement and autonomy among adolescents: Based on the experiences of the seven projects, it would appear that youth participation is contingent on a raft of preconditions being met. The participatory involvement of young people in the project design and implementation processes was generally rather low. Their participation and autonomy is predicated on sensitivity, professionalism and the withdrawal of adult participants.
- Focus on the risks of digital media, protection and prevention: The overriding focus on prevention and risk meant that those adolescents who did take part acquired a better understanding of the dangers rather than the opportunities of innovative and cooperative-participatory digital media use.
- Poor target audience reach: Generally speaking, it was mostly young peer educators/tutors who saw an improvement in their media literacy. The projects, particularly those based online, reached fewer peers than expected.
- Time resources: Several projects allowed too little time for planning and preparatory work with the peer educators/tutors. The schedule for the implementation phase was also extremely tight. As a result, the depth of processing was compromised, and the participatory and autonomous elements of the projects were generally curtailed.

These hurdles and challenges notwithstanding, peer education/tutoring is a promising approach to media literacy improvement among young people. It offers the following **opportunities and potential**:

- *Intensive youth participation*: When the young people were able to help shape both the subject matter of a project and the processes involved, their motivation was boosted considerably, the authenticity of the media messages rose, and the participating adolescents tended to embark on intensive discussions.
- *Proactive media production*: Overall, the motivation to produce, refine and present media content was high. The quality of media literacy acquisition can be considered high when young people produced their own creative and constructive media content.
- *Training, coaching and/teaching techniques*: The seven projects used a wide variety of media applications (video and radio streams, blogs, joint gaming, presentations, online forums etc.). Thanks to this diversity: 1) projects were able to integrate young people with differing interests; 2) innovative media products were created; 3) the participating adolescents (peer educators/tutors and peers) were highly motivated.
- *Establishing a culture of peer education/tutoring*: This requires a fundamental re-think of the roles that adults and adolescents adopt in the **learning** relationship. Such a (broad-based) culture appears key to the effective implementation of such projects. A further important consideration is the involvement of project sponsors and local implementation partners.

Quality indicators for the success of peer education/tutoring initiatives to improve media literacy

Generally speaking, the potential success of a project is not so much determined by the setting in which it is implemented, by its structure or by the group it hopes to reach, but rather by how it is implemented. This section provides an overview of the quality indicators for peer education/tutoring initiatives to improve media literacy. Owing to their approximative nature, these indicators should not be viewed as a set of requirements that these initiatives must satisfy in their entirety, but rather as the best possible implementation conditions, which can be weighted differently depending on the given practical setting. Quality indicators can also provide valuable benchmarks for the successful implementation of peer-led media literacy projects in different settings, target groups or approaches.

Quality indicators for the planning/project design phases

- **Avoid or bear in mind top-down projects**: When developing the project idea, the subject matter should be as open-ended as possible, as this will facilitate the participatory involvement of young people in the design and implementation processes.
- When developing the project idea, draw on existing theory to formulate **the definition of peer education/tutoring and media literacy (improvement)** that the project will apply. Based on this, it is possible to generate differentiated project aims, while retaining some thematic, subject-specific openness as well as a certain scope for autonomy
- **Intensive engagement of all participants** with peer education/tutoring and media literacy (improvement) approaches, with assistance from specialists in the relevant fields.

Quality indicators for the implementation phase: Peer education/tutoring methods

- Wide **network and committed involvement of external project partners** with a view to reaching a shared understanding of peer education/tutoring («culture of peer education/peer tutoring»), and to facilitating the recruitment of peer educators/tutors and peers.
- **Transparent information** about the project and the role that the young people will play throughout the peer educator/tutor and peer recruitment processes. **Participatory involvement of young people and proposal of activities** (e.g. media design) to strengthen their identification with the project.

- *Key factors for the success of peer tutoring:* **credibility, certainty of action and room for manoeuvre** as regards peer tutors; leeway afforded to the peers. **Relevance to young people's everyday life and their environment**, allocation of sufficient time.
- *Key factors for the success of peer education:* **establishing a peer education** culture (open, respectful and non-hierarchical communication culture); **room for manoeuvre and participatory processes** for peer educators and peers; no predisposition towards any particular outcome or result of the learning processes; intensive interaction between peer educators and peers; authentic and discursive learning content; prepping peer educators on the methodological details (role-taking).
- Findings in relation to *adult – adolescent cooperation:* Of major importance is the framework in which communication between adult and adolescent participants takes place. **Participation requires a self-critical, reflexive distance** on the part of the adult and in terms of the conceptual foundations. **Delegation of responsibilities to adolescents and provision of scope:** The absence of adults at peer education/tutoring events reflects the fact that peer educators/tutors are free to act autonomously, and is tangible recognition of their expertise.
- Findings in relation to *adolescent – adolescent cooperation:* **Peerness** is a key success factor. To ensure that participants are able to bring their personal experiences to bear, it is vital that all contributions are dealt with in an appreciative way. Attention should be paid to the prevailing group dynamic.
- Findings *specifically in relation to peer education/tutoring in a youth-work setting:* **Weaving the project into the existing social fabric and a well-developed network** makes it easier to recruit young people. A degree of tension exists between **guaranteeing intensive engagement with the subject matter and the time that adolescents are able to devote to this**. Young people's motivation can be improved through involvement in **media production events and activities**.
- Findings *specifically in relation to school-based peer education/tutoring:* An important factor for success here is **a good fit with the school's own approach to the transfer of learning**. School-based peer education can be more difficult to implement due to the presence of multiple cultures, so **a high level of commitment** on the schools' part is vital. Attention should be paid to the impact of forced participation.
- Findings *specifically in relation to peer education/tutoring in the virtual world:* Given that young people transfer their self-acting, real-world and discursive interests to the virtual world, the key here is the production of **discursive learning messages** and the adoption of a communication culture with positive reinforcement at its core. Ideally, **activities would be integrated in an existing virtual community** and would respect the prevailing netiquette.

Quality indicators in relation to goals: media literacy develop

- A key factor in the success of peer education/tutoring projects to improve media literacy is **the appropriation of digital media by the adult and adolescent participants**, i.e. taking ownership of digital media and knowledge through **intensive engagement with the subject**. The main aims here are to create **social participation opportunities for young people** as well as **opportunities for them to shape their social environment independently and creatively**.
- The explicit **consideration of both the opportunities and the risks** of digital media will facilitate the development of comprehensive media literacy processes within which self- and co-determination capacities can be built, and a culture of solidarity grows.
- *Technical skills:* An **active and creative media-based approach** appeals to adolescents.
- *Cultural skills:* In addition to the acquisition of **technical and factual knowledge**, cultural skills need to extend to **real life-oriented, age-appropriate and discursive communication choices and the participatory, needs-based inclusion** of peer educators/tutors and peers.

- *Social skills*: Improving social skills in relation to digital media use implies improving general communication skills, a prerequisite for participating in discussions. Consideration should be given to not only the risks but also the **opportunities of mediated action as regards the proactive forging of relationships, collaboration, (political) participation and solidarity**.
- *Reflexive skills*: Engagement with the conditions of media use, and **issues surrounding the mediation of social structures which link in to one's personal media use** are challenging and require **time, commitment, complex knowledge and discursive space**. It is therefore key that young people have access to **autonomous learning opportunities**, which are actively supported and professionally supervised.

Conclusion

Peer education/tutoring approaches are exceedingly challenging forms of educational techniques, whose successful implementation and lasting impact on the target audience is contingent on the fulfilment of a raft of preconditions. Peer involvement approaches are by no means «cheap» solutions that generate a substantial multiplier with very little effort.

First and foremost, peer involvement processes cannot succeed if they are afforded insufficient time and personal resources. In particular, it is key that the project sponsors fully familiarise themselves with peer involvement approaches. Peer education/tutoring essentially means affording young people autonomy in learning processes, trusting that these are proactively created within peer groups and with appropriate professional support. All adults who work with adolescents in peer involvement projects need to be highly sensitive and reflective when performing their role. This is key to guaranteeing the participation and autonomy of adolescents throughout the entire project. Also, it would be beneficial to involve professionals and specialists and to embed the project in local/regional structures. It is important that the project allows ample time so that young people are able to connect with the subject and to generate their own learning messages.

Peer involvement approaches have great potential in relation to digital media because, as digital natives, young people are experts in everyday digital culture and are thus able to mobilise a great deal of resources. It is also important to see digital media as instruments which can be used to shape one's own living environment, to collaborate and to participate. This is where peer education/tutoring holds huge potential in terms of media literacy improvement.

Ultimately, media literacy improvement and the provision of open, discursive and autonomy-based learning spaces share the same goals, namely equipping adolescents to be mature, critical and engaged. Future peer involvement projects to improve media literacy should harness the potential of media to as an instrument for conveying information and knowledge.

1 Contexte

Dans le cadre du programme national « Protection de la jeunesse face aux médias et compétences médiatiques » (programme Jeunes et médias), l'Office fédéral des assurances sociales (OFAS) a encouragé l'élaboration et la mise en œuvre de modèles d'éducation par les pairs pour la diffusion de compétences médiatiques. En soutenant une sélection de projets, l'office souhaitait déterminer « sous quelle forme, dans quelles conditions et dans quels contextes l'éducation et le tutorat par les pairs ont les meilleures chances de succès en matière de promotion des compétences médiatiques » (Office fédéral des assurances sociales, 2012a: 3).

Huit projets ont été sélectionnés. La coopération a cependant été interrompue avec l'un d'entre eux, parce qu'il est apparu, lors de sa phase de concrétisation à fin 2012, que sa mise en œuvre ne remplissait pas les critères de l'éducation ou du tutorat par les pairs. De 2011 à 2014, l'OFAS a ainsi soutenu sept projets s'inscrivant dans différents contextes, suivant diverses approches méthodologiques et visant des groupes cibles de plusieurs tranches d'âge. Lors du dépôt de la demande de soutien, certains projets sélectionnés en étaient encore à une phase conceptuelle, alors que d'autres présentaient déjà un concept affiné. Pour le choix des projets, on a tenu compte de demandes qui provenaient des trois régions linguistiques et concernaient soit l'école soit l'animation en milieu ouvert. Idéalement, ces projets devaient prévoir deux étapes, afin de tester le concept avec un groupe pilote puis de l'adapter en conséquence.

Une évaluation scientifique des projets a accompagné leur mise en œuvre. Elle a porté sur la conception, la réalisation, les résultats concrets (*output*) et l'utilité directe pour les groupes cibles (*outcome*) ainsi que sur l'impact. Parallèlement à l'évaluation sommative, l'accent a aussi été mis sur les processus en œuvre durant la réalisation des projets. La dimension formative a été prise en compte notamment grâce à trois rencontres d'échange entre tous les responsables de projets, les évaluateurs et l'OFAS, ainsi qu'à des séances spécifiques à chaque projet. L'évaluation devait permettre de répondre aux questions évoquées plus haut.

Le tome II détaille les résultats de l'évaluation scientifique des sept projets. Le présent tome I traite du dispositif d'évaluation et de l'analyse d'ensemble des projets.

2 Objet et objectifs

Les médias numériques occupent une place croissante dans la vie quotidienne moderne et influencent toutes les dimensions sociales de l'existence¹. De nos jours, avec les technologies de l'information du Web 2.0, une grande partie des adolescents se construisent des espaces d'expérience informels qui jouent un rôle important tant dans la construction de l'identité (cf. Hartung/Schorb 2007) que dans la mise en place et l'entretien du réseau social (cf. boyd 2010 ; Pirker 2009 ; Willemse, Waller & Süß 2010). Les compétences médiatiques sont perçues de plus en plus clairement comme des compétences clés dont doivent disposer les adolescents pour s'approprier les médias numériques et les utiliser de manière utile et sensée. Promouvoir ces compétences est ainsi devenu l'un des principaux buts de la pédagogie des médias (Gapski 2001 : 16). Les compétences médiatiques, qui constituent un type de compétences de communication, peuvent à leur tour être subdivisées en quatre types : compétences techniques (par ex. utilisation des appareils), compétences culturelles (par ex. capacité à naviguer efficacement sur Internet), compétences sociales (par ex. mise en place de relations réelles et virtuelles) et compétences réflexives (par ex. évaluation critique des contenus des médias) (cf. Gapski 2006 ; Groeben 2002 ; Moser 2010 : 65)².

L'évaluation porte sur sept projets utilisant différentes approches d'apprentissage entre pairs afin d'encourager les compétences médiatiques des jeunes et des jeunes adultes de 13 à 21 ans. Les partenaires intègrent les approches méthodologiques de l'éducation et du tutorat par les pairs à la réalisation des projets. Le terme générique d'« engagement parmi les pairs » (*peer involvement*) recouvre plusieurs approches pédagogiques d'apprentissage ou d'acquisition de compétences au sein d'un groupe de pairs non professionnels (cf. Appel 2001 : 19 ; Kern-Scheffeld 2005 ; Mathie & Ford 1998 : 203 ; Shiner 1999).

Les diverses approches d'engagement parmi les pairs se différencient surtout par le degré de similitude (« *peerness* ») entre les pairs apprenants (appelés simplement pairs) et le pair éducateur (cf. Damon 1984 : 338 ; Shiner 1999 : 559ss) :

- *Le tutorat par les pairs* se distingue par l'établissement d'un rapport relativement asymétrique entre pair tuteur et pairs apprenants (par ex. quant à l'âge ou au niveau de formation) et se traduit plutôt par une transmission formelle d'informations dans un cadre structuré (par ex. l'école).
- *L'éducation par les pairs* se base quant à elle sur une relation plus symétrique entre les pairs et le pair éducateur, avec un échange informel d'informations et d'expériences entre pairs dans un cadre moins structuré (cf. Neumann-Braun & Kleinschnittger 2012).

Shiner (1999 : 560) estime que trouver une relation adéquate entre l'accès au projet, le contexte et les groupes cibles constitue l'une des principales conditions de réussite dans le domaine de l'éducation par les pairs. La problématique centrale de l'évaluation peut ainsi être formulée de la manière suivante :

¹ Plutôt que de « nouveaux médias », nous parlons ici de « médias numériques » pour les technologies médiatiques fondées sur l'informatique, parce que celles-ci ne peuvent plus vraiment être considérées comme nouvelles et qu'il est préférable de les définir par leurs propriétés techniques plutôt que par leurs caractéristiques historiques ou chronologiques. Fassler (1997 : 117) définit les médias numériques comme des « computerbasierten und -verstärkten Medienbereiche netztechnischer und elektronisch-räumlicher Konsumtion, Information und Kommunikation » (secteurs médiatiques informatisés de la consommation, de l'information et de la communication utilisant les techniques de réseau et l'espace électronique).

² Le concept de « compétences médiatiques » fait l'objet de définitions théoriques variables selon les auteurs (cf. 4.5). Pour la présente étude, il est utilisé dans une acception analogue à celle formulée dans le programme national « Protection de la jeunesse face aux médias et compétences médiatiques » (cf. Office fédéral des assurances sociales 2010 : 8).

Dans quels contextes, pour quels groupes cibles et avec quelles procédures et structures de projet l'éducation et le tutorat par les pairs favorisent-ils le développement des compétences médiatiques des jeunes ?

On entend ici par *contextes* : 1) la structure formelle de l'institution dans laquelle se fait l'éducation ou le tutorat par les pairs (partenaires locaux : par ex. école, animation jeunesse extrascolaire, institutions partenaires combinées) ; 2) les caractéristiques socio-économiques du milieu dans lequel se trouve l'institution partenaire.

On entend par *groupes cibles* les pairs (apprenants) et les pairs éducateurs ou tuteurs définis par leurs caractéristiques suivantes : 1) âge ; 2) sexe ; 3) environnement socio-économique et socioculturel ; 4) modes culturels de communautarisation et communication usuelle entre pairs.

On entend par *procédures et structures de projet* : 1) l'orientation conceptuelle et méthodologique de la démarche d'éducation ou de tutorat par les pairs (genre d'engagement parmi les pairs) ; 2) l'organisation du projet (filières et conditions d'accès pour les participants ; intégration participative des pairs éducateurs ou tuteurs, compétences médiatiques et pédagogiques des responsables de projet et formateurs, intégration de moments de réflexion et d'évaluation ou d'auto-évaluation ; rapport entre fidélité au concept et flexibilité) ; 3) les modalités de réalisation (durée, fréquence et activités de mise en œuvre).

Les définitions ci-dessus circonscrivent les principales dimensions d'investigation du concept d'évaluation qui – dans l'optique d'une évaluation « réaliste »³ – sont décrites d'un point de vue aussi bien théorique qu'empirique, et analysées dans leurs interactions réciproques en considérant à la fois les résultats et l'impact du projet, ainsi que la mesure dans laquelle celui-ci atteint ses objectifs (cf. Jackson & Kolla 2012 ; Pawson & Tilley 2011). Les questions secondaires ci-après découlent de la problématique principale :

Quels sont les projets appropriés pour développer les compétences médiatiques des jeunes par l'éducation ou le tutorat par les pairs ?

Quels objectifs a-t-on définis pour ces projets ? Ceux-ci sont-ils judicieux au vu des connaissances actuelles sur l'éducation et le tutorat par les pairs ainsi que sur les compétences médiatiques ?

Les objectifs formulés ont-ils pu être atteints ? A-t-on obtenu des résultats inattendus ?

A-t-on pu identifier des formes inconnues d'éducation ou de tutorat par les pairs ?

De manière générale, il s'est agi d'apporter des réponses aux questions suivantes concernant les résultats et l'impact des projets, ainsi que la mesure dans laquelle ceux-ci ont atteint leurs objectifs :

- *Résultats (output)* : quelle a été l'ampleur des programmes menés et leur échelonnement dans le temps ? Comment s'expliquent les écarts éventuels par rapport à ce que prévoyait le concept ?
- *Atteinte des objectifs (outcome)* : à quels événements ou évolutions inattendus le projet a-t-il été confronté ? Quelles similarités et quelles différences peut-on constater par rapport aux approches reconnues d'éducation et de tutorat par les pairs ?

³ L'évaluation réaliste (*realistic evaluation*) n'a pas pour but de répondre uniquement à la question « *what works ?* » (qu'est-ce qui fonctionne ?), qui s'avère souvent trop généraliste et occulte diverses conditions de causalité, mais vise bien plutôt à déterminer « *what works for whom in what circumstances and in what respects, and how ?* » (qu'est-ce qui fonctionne pour qui, dans quelles circonstances et sous quels aspects, et comment ?) (Pawson & Tilley 2011 : 21).

- *Atteinte des objectifs (outcome)* : dans quelle mesure les objectifs du projet ont-ils été atteints ? (en particulier en ce qui concerne la promotion des compétences médiatiques dans leurs quatre dimensions, cf. chap. 3)
- *Impact* : les résultats de l'évaluation permettent-ils de dire dans quelle mesure et de quelle manière les projets ont contribué, dans leur contexte, à rendre plus durable l'encouragement des compétences médiatiques ? Dans quelle mesure peut-on parler d'un ancrage structurel de l'éducation ou du tutorat par les pairs auprès des partenaires locaux des projets évalués ? (cf. Appel 2001 : 244 ; Ziersch, Gaffney & Tomlinson 2000)

L'évaluation ne peut tirer que des conclusions partielles sur l'impact des projets, puisqu'elle n'a examiné ceux-ci que sur une durée limitée. Les processus biographiques d'acquisition et d'accroissement des compétences médiatiques sont influencés par de nombreux facteurs et s'inscrivent dans des parcours de vie. Ils ne peuvent donc être observés que de manière rudimentaire dans le cadre d'une évaluation dont la durée et l'approche méthodologique sont limitées (cf. 4.1). Qui plus est, le nombre minimal de participants fixé pour le sondage en ligne auprès des pairs n'est atteint que pour deux projets ; cet instrument, utilisé environ un mois après l'événement d'éducation ou de tutorat, devait permettre d'estimer sommairement si les effets de l'encouragement des compétences médiatiques sont durables, notamment du point de vue des changements de comportement dans l'utilisation des médias.

Les expériences tirées de tous les projets devaient être synthétisées afin de répondre aux questions suivantes :

- Quelles sont les conditions importantes à respecter pour que les résultats positifs perdurent lors de l'extension des projets à un public plus large (dans un contexte comparable) et à quoi faut-il faire attention lors de la mise en œuvre de celle-ci ?
- Si l'on compare les divers projets d'éducation par les pairs, quels facteurs peut-on considérer comme des conditions générales expliquant leur réussite ?

Dans le cadre d'une évaluation formative et sommative, les projets sont examinés du point de vue de leur conception et de leur mise en œuvre (cf. Heiner 2005)⁴. Si l'accent de la présente évaluation est principalement mis sur l'évaluation sommative, une évaluation formative a aussi accompagné les projets. Nous présentons ci-après les problématiques importantes pour les diverses parties de l'évaluation en tenant compte des études théoriques et empiriques disponibles sur les programmes d'engagement parmi les pairs.

⁴ Par « évaluation sommative », on entend l'examen des résultats d'un programme après l'achèvement de celui-ci ; par « évaluation formative », on entend l'appréciation et l'amélioration des processus en cours de réalisation.

3 Dispositif d'évaluation

Une approche combinant plusieurs méthodes a été choisie pour répondre aux questions définies pour l'évaluation. Elle tient compte de différentes perspectives (point de vue des partenaires locaux, des responsables de projet, des coaches ou formateurs, des pairs et des pairs éducateurs ou tuteurs) ; elle intègre aussi dans l'analyse des données statistiques et des documents pertinents (concepts ; documents issus de l'auto-évaluation). Les données issues des différentes parties de l'étude ont fait l'objet d'une triangulation afin de répondre aux questions principales.

Le dispositif d'évaluation inclut des éléments inductifs et des éléments déductifs. L'approche inductive adoptée a mis en évidence la notion d'engagement parmi les pairs développée dans le cadre des projets, les objectifs visés par les responsables de projet et la manière dont ces objectifs ont été atteints ou non. L'élément inductif avait pour but de décrire et d'examiner la cohérence interne des concepts et de leur mise en œuvre. Pour évaluer les concepts de projet fournis et leur mise en œuvre, nous avons procédé de manière déductive, en nous fondant sur la littérature scientifique existante et sur les conditions de réussite qui ont pu en être tirées, ces dernières faisant office de cadre heuristique (cf. chap. 4).

Voici, en bref, les différentes étapes de recherche :

- analyse des concepts de projet ;
- présentation des activités des projets pendant la phase de mise en œuvre à l'aide d'une grille de documentation ;
- sondage quantitatif en ligne auprès des pairs ;
- entretiens semi-directifs avec les responsables de projet vers la fin de la période d'évaluation ;
- entretiens semi-directifs avec les formateurs ou les coaches vers la fin de la période d'évaluation ;
- entretiens semi-directifs avec les pairs éducateurs ou tuteurs, individuellement ou en groupe ;
- pour chaque projet, entretien semi-directif de groupe avec des pairs à la fin d'une activité d'éducation ou de tutorat par les pairs, ou analyse d'une discussion en ligne si les pairs éducateurs ou tuteurs n'ont pas eu de contact direct avec les pairs apprenants ;
- pour chaque projet, enregistrement vidéo d'une activité d'éducation ou de tutorat (si possible) et analyse de celle-ci ; en cas d'interactions en ligne, analyse de la communication.

Nous présentons en détail ci-après les différentes étapes de recherche.

3.1 Analyse des concepts de projets

Objectifs : l'analyse des concepts a reposé sur des documents fournissant des renseignements sur les objectifs du projet ainsi que sur les éléments théoriques et conceptuels fondamentaux pour la réalisation du programme. Il s'agit en particulier des concepts de projet, mais on a également tenu compte des esquisses de projet, des requêtes déposées et d'autres documents. Dans ce cadre, l'examen a porté sur la cohérence interne, le degré d'explicitation et les fondements théoriques des objectifs, des méthodes et des procédures, leur adéquation du point de vue des objectifs formulés ainsi que leur compatibilité avec les normes reconnues pour des approches similaires d'engagement parmi les pairs.

Vers la fin de la mise en œuvre des projets, nous avons à nouveau analysé les concepts révisés, afin de collecter des preuves de la capacité d'adaptation ou d'apprentissage de ces projets. Nous avons commenté les modifications importantes pour les faire figurer dans le rapport final.

Echantillon : N=7 (ont été pris en compte les concepts de projet initiaux ainsi que les concepts révisés).

Méthodes : l'analyse conceptuelle a pour but de décrire et d'examiner la cohérence interne des concepts. Elle se divise en une partie analytique et une partie portant sur les contenus. L'*analyse conceptuelle analytique* examine les objectifs, les méthodes, les procédures organisationnelles et l'utilisation des ressources formulés dans le concept du programme. Elle vise à établir dans quelle mesure ceux-ci sont complets, cohérents et présentés de manière détaillée, avant de les mettre en relation les uns avec les autres. L'*analyse conceptuelle portant sur les contenus* a examiné la littérature scientifique ayant pour thème l'éducation ou le tutorat par les pairs afin d'y identifier les normes existantes.

Questions de recherche

- Dans quelle mesure le concept du projet tient-il compte des exigences reconnues (« state of the art ») en matière d'éducation et de tutorat par les pairs ?
- Quelles similarités et quelles différences peut-on constater par rapport aux concepts reconnus ?
- Dans quelle mesure la méthode retenue d'engagement parmi les pairs est-elle adaptée au contexte et au groupe cible ? (cf. Gould & Lomax 1993 : 237 ; Walker & Avis 1999 : 574)
- Dans quelle mesure les objectifs formulés sont-ils clairs et réalistes en ce qui concerne la méthode utilisée, les ressources disponibles, le contexte et le groupe cible ? (cf. Walker & Avis 1999 : 574)
- Dans quelle mesure trouve-t-on à la fois des objectifs mesurables pouvant être opérationnalisés et des objectifs formulés de manière plus souple offrant une certaine marge de manœuvre aux pairs éducateurs ou tuteurs ainsi qu'aux pairs ? (cf. Appel 2001 : 242 ; Backes & Schönbach 2002 : 1)
- De quels instruments d'assurance-qualité et d'évaluation les projets disposent-ils ? Comment, durant la période de réalisation, le concept de projet est-il adapté en fonction des résultats obtenus lors de l'utilisation de ces instruments (preuve de la capacité d'apprentissage) ?

3.2 Grille de documentation

Objectifs : la grille de documentation a été conçue tant pour l'évaluation que pour l'auto-évaluation. Elle a fourni une vue d'ensemble de toutes les activités planifiées ou déjà menées dans le cadre du projet, en documentant l'ampleur et le calendrier des tâches de préparation, d'exécution et de suivi. Elle a aussi permis de comparer les objectifs des activités à leur réalisation effective et aux conclusions qui en ont été tirées, et de les évaluer systématiquement.

Echantillon : N=7

Méthodes : les responsables de projet ont saisi en permanence dans la grille les aspects suivants de leurs activités : activité ; personnes impliquées ; nombre de pairs éducateurs ou tuteurs ; nombre de pairs ; contenus, méthodes et objectifs prévus ; remarques concernant le déroulement ; conclusions, adaptations prévues.

Des formulaires Excel ont été préparés pour la saisie de ces informations. Certains responsables de projet ont en outre testé la grille de documentation au préalable (pré-test).

Analyse des données : pour l'évaluation, les grilles de saisie ont été analysées sous l'angle statistique et du point de vue de leur contenu. Pour le rapport final, nous avons établi des vues d'ensemble et retracé l'évolution des divers projets.

Questions de recherche

- Quelle a été l'ampleur des activités réalisées ? Quel en a été le calendrier ? Comment s'expliquent les éventuels écarts par rapport à ce qui avait été prévu dans le concept de projet ?
- A quels événements ou évolutions inattendus le projet a-t-il été confronté ?
- Dans quelle mesure les objectifs du projet ont-ils été atteints ?
- A quels obstacles, problèmes ou conflits les pairs éducateurs ou tuteurs ont-ils été confrontés ? (Appel 2001 : 102)
- Relevé des modalités de réalisation de l'éducation ou du tutorat par les pairs (durée et fréquence de réalisation, activités) comme élément de la structure de projet.

3.3 Sondage en ligne auprès des pairs

Objectifs : recueillir l'avis des pairs au sujet des pairs éducateurs ou tuteurs (parité, compétence, crédibilité), des activités d'éducation ou de tutorat par les pairs (participation, collaboration) et de l'utilité subjective de ces activités du point de vue de l'encouragement des compétences médiatiques (effets d'apprentissage, modification du comportement). Recueillir l'avis des pairs au sujet de leur besoin d'étendre leurs compétences médiatiques.

Echantillon : univers statistique : tous les pairs ayant participé à un projet. Dans le cadre des cinq projets incluant des rencontres, près de 1100 pairs ont participé à une activité. Il n'est pas possible de tirer des conclusions fiables sur le nombre de jeunes qui ont pu être atteints en ligne. Au total, 108 jeunes issus de trois projets (à raison de 81, 18 et 9 personnes) ont participé au sondage. Pour les deux premiers projets, cela correspond à des taux de participation de 14 % et de 25 %.⁵

Méthodes : sondage en ligne avec variantes pour ordinateur et appareils mobiles, accessible de mars 2013 à fin 2014.⁶ A la fin de chaque activité, les pairs éducateurs transmettaient aux pairs l'adresse d'un site Internet (www.pedu.ch) sur lequel ils pouvaient répondre à un bref sondage. Le questionnaire comportait des questions ouvertes et des questions fermées. Le sondage en ligne présentait l'avantage de réduire autant que possible le temps que les pairs éducateurs ou tuteurs devaient y consacrer, tout en évitant le travail lié à la récupération de questionnaires remplis sur papier.

Les problématiques de cette partie du relevé recourent en partie celles des entretiens en groupe (ch. 4.7). Le sondage en ligne était conçu comme un instrument quantitatif qui permettait de saisir les réponses à des questions fondamentales telles que l'accueil réservé au projet, la parité ou les effets d'apprentissage ; il devait servir à faire une analyse descriptive de ces paramètres, mais surtout à établir des liens avec les variables personnelles (par ex. âge et sexe) ou socioculturelles (par ex. formation) du groupe cible. Les entretiens en groupe mettaient davantage l'accent sur l'analyse des aspects déterminant la réussite ou l'échec des activités, notamment pour reconstituer la dynamique des interactions entre pairs.

Un pré-test a été réalisé par la FHNW et deux jeunes (recrutement privé).

Analyse des données : Nous avons procédé à une analyse statistique et à une analyse de contenu des données que le sondage en ligne a fournies pour chaque projet.

⁵ Il n'est pas possible d'établir l'univers statistique du 3^e projet (moi@web).

⁶ Le sondage a été réalisé au moyen d'un logiciel accessible par le web, proposé par Globalpark EFS. Voir <http://www.globalpark.de>.

Questions de recherche

- Comment, en matière de médias, les pairs apprenants évaluent-ils leurs besoins en information, en communication et en compétence ?
- Comment les pairs jugent-ils la crédibilité et les compétences des pairs éducateurs ou tuteurs (expertise et présentation) ? Dans quelle mesure les pairs éducateurs ou tuteurs sont-ils acceptés par les pairs ?
- Dans quelle mesure les objectifs du projet ont-ils été atteints (en particulier en ce qui concerne la promotion des compétences médiatiques dans leurs quatre dimensions, cf. chap. 3) ?
- Dans quelle mesure les prémisses théoriques d'une communication réussie avec les pairs sont-elles respectées dans les interactions d'éducation ou de tutorat par les pairs (discussion ouverte, mise sur pied d'égalité des interlocuteurs, apprentissage coopératif) ?
- Quels effets constate-t-on chez les pairs à la suite des interactions entre eux et les pairs éducateurs ou tuteurs (conversations induites, début d'activités autonomes) ?

3.4 Entretiens individuels avec des responsables de projet

Objectifs : relever l'appréciation des responsables de projet au sujet, d'une part, de la manière dont s'est réalisé le projet par rapport à ce qui avait été prévu (méthodes et objectifs conceptuels) et, d'autre part, des conditions de réussite ou d'échec du projet. Relever l'appréciation et les constats des responsables de projet sur les trois sujets suivants : pairs éducateurs et tuteurs (sélection, formation, coaching et évaluation, composantes participatives du projet), pairs (accès aux groupes cibles, motivation des pairs) et mise en réseau (coopération avec les partenaires locaux, réseautage politique et professionnel).

Échantillon : N=7

Méthodes : les entretiens semi-directifs avec les responsables de projet ont eu lieu en face-à-face, vers la fin des projets.

Analyse des données : le contenu des entretiens a été retranscrit puis a fait l'objet d'une analyse de contenu (cf. Mayring 2009).

Questions de recherche

- Comment s'organise le processus de sélection des pairs éducateurs ou tuteurs, puis l'octroi du mandat aux candidats retenus ? Dans quelle mesure le recrutement est-il organisé de manière à tenir compte des caractéristiques culturelles et sociales du contexte et du (ou des) groupe(s) cible(s) concerné(s) (adaptation au contexte) ? (cf. Backett-Milburn & Wilson 2000 : 88)
- Comment assure-t-on la participation des pairs éducateurs ou tuteurs à l'élaboration conceptuelle du projet, à l'aménagement de son contenu, à sa réalisation et à son adaptation ? Estime-t-on de manière réaliste les capacités des jeunes à être productifs de manière autonome ?
- Quelles réponses les modèles apportent-ils aux exigences contradictoires demandant de soutenir et de diriger les pairs éducateurs ou tuteurs tout en leur octroyant une marge de manœuvre suffisante pour agir de manière personnelle et « authentique » entre pairs ? (cf. Appel 2001 : 244)
- Comment vérifie-t-on, avant que les pairs éducateurs ou tuteurs n'assument leur fonction, les connaissances et compétences qu'ils ont acquises lors des formations ? (cf. Walker & Avis 1999)

- Comment les pairs ont-ils été contactés (publicité, motivation) ? Quelles difficultés les projets ont-ils rencontrées pour les convaincre de participer ?
- Quels types de formation et de soutien les formateurs ou coaches responsables de l'initiation des pairs éducateurs ou tuteurs ont-ils reçus et quel jugement portent-ils sur ceux-ci (transmission de connaissances, acquisition de compétences, coaching ou aptitude à conseiller) ?
- Dans quelles formes de coopération les partenaires locaux et autres partenaires en réseau sont-ils impliqués ? Où apparaissent d'éventuelles difficultés dans la collaboration avec les partenaires locaux, quelles en sont les raisons et que fait-on pour résoudre ces problèmes ? Dans quelle mesure les formes de coopération prévues dans le concept de projet contribuent-elles à faire accepter celui-ci et à l'installer dans la durée ? (Walker & Avis 1999)
- Dans quelle mesure peut-on parler d'un ancrage structurel de l'éducation ou du tutorat par les pairs auprès des partenaires locaux des projets évalués ? (cf. Appel 2001 : 244 ; Ziersch, Gaffney & Tomlinson 2000)
- Comment assure-t-on que le programme s'adapte si nécessaire au contexte spécifique et à l'évolution de la situation, afin d'atteindre les objectifs ? Comment les responsables de projet gèrent-ils les obstacles, les conflits et l'évolution potentielle du rôle des pairs éducateurs ou tuteurs ? (Backett-Milburn & Wilson 2000 : 89)

3.5 Entretiens individuels avec partenaires locaux, coaches ou formateurs

Objectifs : des entretiens semi-directifs ont été menés soit avec les partenaires locaux, soit avec les coaches ou formateurs, en fonction de la mise en œuvre effective du projet. C'est l'adulte de référence ayant collaboré le plus étroitement avec les pairs éducateurs ou tuteurs qui a été interrogé. Les entretiens avaient pour but de saisir les appréciations des formateurs ou coaches sur certaines questions de formation et d'évaluation des pairs éducateurs ou tuteurs, ainsi que sur la participation et l'autonomie de ces derniers dans les étapes de processus concernées. On a également relevé leur appréciation de la qualification des formateurs ou coaches et du soutien proposé par ceux-ci. Quant aux représentants des partenaires locaux, ils ont été interrogés en particulier sur ce qu'ils attendaient du projet, sur leurs expériences en matière de coopération avec des projets et sur leur évaluation de l'ancrage des projets dans les institutions responsables (durabilité).

Echantillon : N=5 (dans un cas, le responsable de projet interrogé était également coach ; dans deux cas, l'entretien a été mené simultanément avec le responsable de projet et le partenaire local ou le coach, parce que ce responsable assumait également des fonctions de coach).

Méthodes : les entretiens semi-directifs avec les partenaires locaux et les coaches ou formateurs ont eu lieu en face-à-face, vers la fin des projets.

Analyse des données : le contenu des entretiens a été retranscrit puis a fait l'objet d'une analyse de contenu (cf. Mayring 2009).

Questions de recherche

- Quelles sont les attentes et les conceptions des responsables des partenaires locaux en ce qui concerne le projet d'éducation ou de tutorat par les pairs ?
- De quel type et de quelle ampleur sont la coopération et le soutien que fournissent les partenaires locaux, et comment cela influence-t-il la réalité du projet ?

- Dans quelle mesure l'éducation ou le tutorat par les pairs ont-ils été institutionnalisés dans l'organisation des partenaires locaux ?
- Comment assure-t-on la participation des pairs éducateurs ou tuteurs à l'élaboration conceptuelle du projet, à l'aménagement de son contenu, à sa réalisation et à son adaptation ? Estime-t-on de manière réaliste les capacités des jeunes à être productifs de manière autonome ?
- Quelles réponses les modèles apportent-ils aux exigences contradictoires demandant de soutenir et de diriger les pairs éducateurs ou tuteurs tout en leur octroyant une marge de manœuvre suffisante pour agir de manière personnelle et « authentique » entre pairs ? (cf. Appel 2001 : 244)
- Comment vérifie-t-on, avant que les pairs éducateurs ou tuteurs n'assument leur fonction, les connaissances et compétences qu'ils ont acquises lors des formations ? (cf. Walker & Avis 1999)
- Quels types de formation et de soutien les formateurs ou coaches responsables de l'initiation des pairs éducateurs ou tuteurs ont-ils reçus et quel jugement portent-ils sur ceux-ci (transmission de connaissances, acquisition de compétences, coaching ou aptitude à conseiller) ?

3.6 Entretiens en groupe ou individuels avec les pairs éducateurs ou tuteurs

Objectifs : les entretiens semi-directifs menés avec les pairs éducateurs ou tuteurs ont permis de connaître leur avis sur des aspects tels que la motivation à prendre part au projet, la participation aux différentes étapes de celui-ci ou la formation. On a également relevé les expériences qu'ils ont faites du point de vue de l'autonomie perçue, des conditions de réussite ou d'échec liées au style d'enseignement, de la collaboration avec les pairs ainsi que des défis ou obstacles rencontrés.

Echantillon : N=22 (dans le cadre de 7 entretiens en groupes composés de 2 à 7 personnes)

Méthodes : pour les projets offrant la possibilité de mener des entretiens avec plusieurs pairs éducateurs ou tuteurs, des entretiens semi-directifs en groupe ont été réalisés. Les entretiens, en groupe ou individuels, ont été menés en face-à-face à l'issue d'une activité, de manière à permettre aux personnes interrogées d'exprimer des réflexions, des souvenirs et des appréciations aussi détaillés que possible.

Analyse des données : le contenu des entretiens a été retranscrit, codé, puis a fait l'objet d'une analyse de contenu (cf. Mayring 2009).

Questions de recherche

- Qu'est-ce qui motive les pairs éducateurs ou tuteurs à accepter ce rôle ? Dans quelle mesure sont-ils convaincus des contenus transmis dans les formations et des méthodes choisies ? (Frankham 1998 : 185)
- De quels types de formation et d'accompagnement les pairs éducateurs ou tuteurs bénéficient-ils et comment les évaluent-ils (formation pratique aux compétences didactiques et à l'aptitude à conseiller, soutien, supervision, aide au développement de programmes ou lors d'apparitions publiques) ? (cf. Gould & Lomax 1993 : 236 ; Lindsey 1997 : 188ss)
- Comment les pairs éducateurs ou tuteurs jugent-ils, en ce qui les concerne, les formations et activités d'éducation ou de tutorat par les pairs du point de vue des éléments suivants : acquisition de connaissances, compétences de communication et de présentation, auto-efficacité ?
- Quelles possibilités les pairs éducateurs ou tuteurs ont-ils de participer activement à l'aménagement du projet (concepts, formations, activités) ? Comment évaluent-ils leurs possibilités de participer à ce processus ? (Appel 2001 : 243ss)

- Comment est organisée la réalisation des activités d'éducation ou de tutorat par les pairs du point de vue des éléments suivants : autonomie des pairs éducateurs ou tuteurs, style d'enseignement ou de communication de ceux-ci, rapport entre les rôles de pair et de pair éducateur (*peeriness*) ? (Appel 2001 ; Shiner 1999)
- A quels obstacles, problèmes ou conflits les pairs éducateurs ou tuteurs ont-ils été confrontés ? En cas d'abandon de la formation ou d'absences au cours de celle-ci, quelles en étaient les raisons ? (Appel 2001 : 102)

3.7 Entretiens en groupe avec les pairs

Objectifs : les entretiens structurés en groupe avec les pairs ont surtout permis de saisir l'avis de ces derniers sur l'aptitude, la qualification et la crédibilité des pairs éducateurs ou tuteurs, ainsi que sur les conditions de réussite des interactions entre pairs dans le cadre d'activités d'éducation et de tutorat par les pairs visant à creuser le thème des compétences médiatiques et à développer ces compétences.

Echantillon : N=7 (pour deux projets, il n'a pas été possible de mener des entretiens avec des pairs ; dans deux autres, deux entretiens ont eu lieu).

Méthodes : pour chaque projet, il était prévu de mener un entretien structuré avec un groupe de six pairs apprenants au plus, ayant participé à une activité ou travaillé avec les contenus virtuels. Lorsque c'était possible, les entretiens ont eu lieu deux à trois semaines après l'événement, afin de recueillir des souvenirs, des réflexions et des appréciations aussi détaillés que possible, tout en laissant aux pairs le temps de modifier leur comportement et leurs attitudes.

Les entretiens en groupe ont pour but d'examiner et de reconstituer, par le dialogue intersubjectif, le traitement dialogique de la réalité ou des expériences sociales. Ils permettent de recueillir différentes perceptions et communications induites concernant le déroulement des activités. Au vu de l'importance cruciale des *interactions* entre pairs lors de l'utilisation d'approches de ce type, la méthode de l'entretien en groupe est particulièrement appropriée pour rendre compte des dynamiques des interactions et des processus d'élaboration des connaissances entre pairs (Flick 2006 : 178).

Les problématiques de cette partie du relevé recourent en partie celles du sondage en ligne (ch. 4.3). Cependant ce dernier, comme instrument qualitatif, se focalise sur des questions fondamentales, telles que l'accueil réservé aux projets, l'effet d'apprentissage ou la similitude entre apprenants et formateurs, afin de décrire et d'analyser en particulier leurs relations avec les variables personnelles (par ex. âge et sexe) ou socioculturelles (par ex. formation) du groupe cible. Les entretiens en groupe mettaient davantage l'accent sur l'analyse des aspects déterminant la réussite ou l'échec des activités, notamment pour reconstituer la dynamique des interactions entre pairs.

Analyse des données : le contenu des entretiens a été retranscrit puis a fait l'objet d'une analyse de contenu (cf. Mayring 2009).

Questions de recherche

- Comment les pairs jugent-ils la crédibilité et les compétences des pairs éducateurs ou tuteurs (expertise et présentation) ? Dans quelle mesure les pairs éducateurs ou tuteurs sont-ils acceptés par les pairs ?
- Dans quelle mesure les prémisses théoriques d'une communication réussie avec les pairs sont-elles respectées dans les interactions d'éducation ou de tutorat par les pairs (discussion ouverte, mise sur pied d'égalité des interlocuteurs, apprentissage coopératif) ? (cf. Damon 1984 : 337)

- Quels effets constate-t-on chez les pairs à la suite des interactions entre eux et les pairs éducateurs ou tuteurs (conversations induites, début d'activités autonomes) ?
- Dans quelle mesure les objectifs du projet ont-ils été atteints (en particulier en ce qui concerne le développement des quatre types de compétences médiatiques) ?

3.8 Enregistrements vidéo / analyse de la communication en ligne

Objectifs : l'analyse d'une vidéo d'activité visait à examiner plus précisément le procédé didactique et les processus d'interaction en cours lors de la mise en œuvre d'un projet d'éducation ou de tutorat par les pairs. Lorsque les contacts entre pairs et pairs éducateurs ou tuteurs se faisaient sur la plateforme en ligne, il s'agissait d'analyser les communications en ligne afin d'identifier des processus d'interaction.

Echantillon : N=7 (4 analyses d'enregistrements vidéos, 3 descriptions de communication en ligne)

Méthodes : pour chaque projet, il s'agissait de filmer si possible l'activité d'éducation ou de tutorat par les pairs. Il fallait pour cela obtenir l'accord de tous les participants et disposer d'un cadre permettant ce type d'enregistrement (activité en face-à-face). L'enregistrement vidéo a été préféré à la méthode de l'observation non participante parce que le cadre théorique de l'éducation ou du tutorat par les pairs inclut comme condition l'absence d'adultes, qui seule permet une discussion ouverte et spontanée entre pairs (Frankham 1998 : 191).

Pour les projets dont les processus de transmission se fondent principalement sur le web, il était prévu de procéder à une *analyse de contenu de la communication* en ligne à partir des commentaires laissés sur les plateformes en ligne. Toutefois, comme les communications en ligne sont restées rares ou qu'il ne s'agissait à chaque fois que de petites quantités de données, les procès-verbaux de communication sur Internet ont fait l'objet d'une description seulement, et non d'une classification.

Analyse des données : les enregistrements vidéo ont été codés et soumis à une analyse des interactions (cf. Knoblauch et al. 2009). Description des communications en ligne.

Questions de recherche

- Comment est organisée la réalisation des activités d'éducation ou de tutorat par les pairs du point de vue des éléments suivants : autonomie des pairs éducateurs ou tuteurs, style d'enseignement ou de communication de ces derniers, rapport entre les rôles de pair et de pair éducateur (*peeriness*) ? (Appel 2001 ; Shiner 1999)
- Comment les pairs jugent-ils la crédibilité et les compétences des pairs éducateurs ou tuteurs (expertise et présentation) ? Dans quelle mesure les pairs éducateurs ou tuteurs sont-ils acceptés par les pairs ?
- Dans quelle mesure les prémisses théoriques d'une communication réussie avec les pairs sont-elles respectées dans les interactions d'éducation ou de tutorat par les pairs (discussion ouverte, mise sur pied d'égalité des interlocuteurs, apprentissage coopératif) ? (cf. Damon 1984 : 337)

3.9 Calendrier de l'évaluation et phases du programme

Le Tableau 1 fournit une vue d'ensemble de la période d'évaluation.

Tableau 1 : Calendrier de l'évaluation

	2012	2013				2014				2015
	4 ^e trimestre	1 ^{er} trimestre	2 ^e trimestre	3 ^e trimestre	4 ^e trimestre	1 ^{er} trimestre	2 ^e trimestre	3 ^e trimestre	4 ^e trimestre	1 ^{er} trimestre
Organisation de l'accès au terrain d'étude, documents										
Dispositif d'évaluation détaillé										
Élaboration des instruments										
Evaluation des concepts										
Consultation de la littérature sur le « cadre heuristique »										
Analyse des concepts										
Evaluation de la mise en œuvre										
Grille de documentation										
Questionnaire en ligne pour les pairs										
Enregistrements vidéo										
Entretiens en groupe avec les pairs										
Entretiens semi-directifs avec les pairs éducateurs										
Entretiens semi-directifs avec la coordination de projet										
Entretiens semi-directifs avec les institutions responsables										
Nouvelle analyse des concepts révisés										
Rassemblement des résultats										
Synthèse des résultats										
Projet de rapport final										
Rapport final										

Le tableau 2 fournit une vue d'ensemble parallèle des étapes d'évaluation et des phases de programme.

Tableau 2 : Vue d'ensemble chronologique des phases de programme et d'évaluation

Phases de programme et d'évaluation	Responsables	Remarques
1a) Attribution du mandat d'évaluation	Dépôt du projet d'évaluation : évaluateurs Attribution du mandat : OFAS	
1b) Sélection des projets	Dépôt des idées de concept : responsables de projet Sélection des projets : OFAS	
(Réparti sur la durée du programme) :	OFAS Institutions responsables Evalueurs	Echange d'expériences avec tous les responsables impliqués

Phases de programme et d'évaluation	Responsables	Remarques
Trois réunions d'échange au total		
2. Elaboration des concepts	Responsables de projet	
3. Analyse des concepts	Evalueurs	<p>Analyse des concepts</p> <p>Remise des analyses de concept aux responsables de projet</p> <p>Prise en compte des résultats par les responsables de projet lors de la mise en œuvre (phase 4) et de la révision du concept (phase 7)</p> <p>Remise de l'analyse de concept à l'institution responsable</p>
4. Mise en œuvre	Responsables de projet	<p>En tenant compte des résultats de l'analyse de concept</p> <p>Pendant la phase de mise en œuvre, certains projets ont enregistré des changements par rapport au concept évalué.</p>
5. Analyse de la mise en œuvre	Evalueurs	<p>Analyse des données saisies concernant la mise en œuvre</p> <p>Comparaison entre le concept et sa mise en œuvre (ne concerne pas les projets ayant subi des modifications conceptuelles importantes)</p> <p>Remise des analyses de mise en œuvre à l'institution responsable et entretiens de validation avec les responsables de projets</p>
6. Révision du concept	Responsables de projet	<p>Sur la base des résultats de l'évaluation du concept et de la mise en œuvre</p> <p>(dans de nombreux projets, le document final prend la forme d'une auto-évaluation ou d'instructions pratiques)</p>
7. Nouvelle analyse du concept révisé	Evalueurs	<p>Pour les concepts révisés : comparaison avec les recommandations issues des analyses de concept et de mise en œuvre</p> <p>Pour les documents d'un autre type (auto-évaluation, instructions pratiques) : description du document</p>

3.10 Réflexions au sujet du dispositif d'évaluation

Evaluer des projets reposant sur des approches méthodologiques, des structures et des contextes divers pose des difficultés à plus d'un titre. Le principal problème a été d'appliquer à tous les projets un dispositif d'évaluation similaire, afin de pouvoir ensuite comparer les données, tout en tenant compte des réalités propres de ceux-ci. Deux phases de relevés se sont révélées particulièrement délicates. Tout d'abord, si les instruments de sondage quantitatif (sondage en ligne des pairs) ont été relativement faciles à mettre en œuvre dans le cadre scolaire, aucun jeune n'y a pris part dans le cadre de l'animation jeunesse en milieu ouvert. Ainsi, ce n'est que pour le cadre scolaire que l'on dispose de données quantitatives permettant de tirer des esquisses de conclusions sur l'impact des projets. D'autre part, l'enregistrement vidéo n'a pas été possible pour tous les projets, et l'analyse de la communication en ligne, prévue pour les projets en ligne, ne s'est faite que de manière restreinte, parce que les jeunes n'ont publié que peu de commentaires. L'évaluation s'est ainsi trouvée confrontée à une difficulté fondamentale : dans les cadres ouverts, en particulier lorsque l'engagement parmi les pairs aurait aussi dû avoir lieu en ligne, il était difficile, voire impossible, d'observer les interactions entre pairs et pairs éducateurs (pour des raisons méthodologiques ou par manque de participation des pairs aux discussions en ligne). On peut donc imaginer que la présente évaluation sous-estime l'impact des projets mis en œuvre dans un cadre ouvert.

Comme l'évaluation met l'accent sur l'aspect formatif, la présente étude n'a pas pour but premier d'établir l'impact des projets. En outre, quatre circonstances compliquent l'évaluation de l'impact possible sur la promotion des compétences médiatiques. Premièrement, le concept de compétences médiatiques combine différentes dimensions et s'inscrit dans le vécu des adolescents, qui est influencé par le contexte socio-économique (cf. 4.5). Deuxièmement, les projets limités dans le temps ne peuvent produire des effets que sur les parcours individuels d'acquisition de compétences médiatiques. Troisièmement, une évaluation limitée dans le temps ne peut apprécier l'impact de la promotion des compétences médiatiques que pour une période restreinte. Enfin, certains projets ne sont parvenus à atteindre qu'un nombre restreint de pairs, ou la participation de ces derniers aux discussions (en particulier sur les plateformes en ligne) est restée faible, si bien que les données disponibles restent limitées pour ce groupe cible. L'accent de cette évaluation a donc été mis dès le début sur le processus et non sur la mesure des effets à long terme.

Le dispositif d'évaluation se concentrait sur les interactions entre pairs et pairs éducateurs ou tuteurs durant des activités non connectées et connectées. Ni la phase préparatoire de la formation des pairs éducateurs ou tuteurs, ni celle de l'élaboration des supports médiatiques n'ont été observées directement : elles n'ont été intégrées à l'évaluation qu'à travers les entretiens menés avec les responsables de projet et les pairs éducateurs ou tuteurs. Les phases de formation et d'élaboration de l'offre avec les pairs éducateurs ou tuteurs ont toutefois constitué une activité capitale de certains projets et ont occupé une place centrale dans ceux-ci (par rapport à l'ampleur des interactions entre pairs et pairs éducateurs ou tuteurs). Le concept d'évaluation portait néanmoins de l'idée que le processus de formation entre pairs était primordial pour l'appréciation des projets. Cela implique l'idée que tant les pairs que les pairs éducateurs ou tuteurs sont censés tirer profit de ce genre de projet, et donc que l'évaluation des activités accorde la même importance aux expériences des deux groupes. On renverra ici à Frankham (1998 : 190), qui constate que les activités d'engagement parmi les pairs favorisent souvent bien davantage l'acquisition de compétences par les pairs éducateurs ou tuteurs que par les pairs.

Le fait que les structures et procédures des projets à évaluer aient souvent encore été en cours d'élaboration a constitué un important défi. Les évaluations reflètent donc souvent un stade spécifique de l'évolution des projets, qui les fait apparaître en quelque sorte comme un concept statique. Certains projets comprenaient par ailleurs des processus exploratoires intensifs, qui n'ont pu être que partiellement pris en compte dans la nouvelle analyse des concepts révisés.

4 Fondements théoriques

Nous présentons ci-après les approches théoriques touchant la formation et l'importance des groupes de pairs pour la socialisation et la formation, ainsi que les fondements théoriques et empiriques des approches d'engagement parmi les pairs, des compétences médiatiques et du développement de ces dernières. Les fondements théoriques élaborés ont servi de cadre heuristique pour interpréter les résultats des phases d'évaluation tant de chaque projet pris individuellement que de l'ensemble des projets évalués, et pour situer ces résultats par rapport aux œuvres théoriques et empiriques sur le sujet.

Chaque partie d'exposé se conclut par une phrase résumant les opportunités, les risques, les difficultés et les points de friction de l'approche présentée. Il ne s'agit pas là de normes d'efficacité généralisables, mais d'indications sur les principaux défis et les principales opportunités que représentent les approches d'engagement parmi les pairs pour le développement des compétences médiatiques.

4.1 La notion de formation

Dans les sociétés modernes, la notion de formation est en évolution constante et comprend par conséquent une vaste palette de significations. Selon une conception classique, la formation est l'acquisition de connaissances, en particulier de connaissances spécialisées et concrètes, qui sont transmises en général dans des institutions de formation reconnues (écoles, centres d'apprentissage, etc.). Des auteurs ont élargi le discours plus récemment. Se référant entre autres aux écrits de Wilhelm von Humboldt, ils considèrent comme formation tout processus qui relève du développement de l'être humain dans son intégralité (cf. Marotzki 1990). Ils soulignent l'autonomie du sujet contre une vision utilitariste de l'individu soumis à une formation imposée d'en haut comme un diktat. Depuis la Seconde Guerre mondiale, à la suite des travaux de Humboldt, l'émancipation et l'autonomie morale sont devenues des objectifs premiers de la formation, qui doit dès lors rendre l'individu capable de construire un rapport responsable à soi et au monde (Adorno 1971 ; Jörissen & Marotzki 2009 : 11 s. ; Klafki 2007). On accorde aux processus de formation une importance cruciale pour l'aptitude à gérer les situations contingentes (c.-à-d. indéterminées), qu'elles soient individuelles ou sociales, en raison en particulier des tendances à l'individualisation et à la diversification observées dans la société contemporaine, et à la « vulnérabilité des situations individuelles » (Marotzki 1990 : 27) qui en est le corollaire. On passe d'une conception de la formation exclusivement centrée sur l'individu à une aptitude définie comme une capacité à « l'agir historique » (id. : 30) : il ne suffit pas de transmettre aux sujets l'aptitude à construire une relation à soi et au monde responsable et autonome, il faut aussi les rendre capables de participer au débat citoyen sur d'autres modernités possibles. On se réfère ici à un aspect de la co-participation à la construction sociale qui semble justement intéressant pour les approches d'engagement parmi les pairs.

Dans sa définition de la notion de formation, qui fait autorité, Klafki (2007 : 52) relève trois compétences de base que les sujets doivent acquérir eux-mêmes et dont ils sont responsables :

- 1) L'aptitude à décider soi-même de ses relations sociales et de son interprétation des significations.
- 2) L'aptitude à participer aux décisions – comprise à la fois comme un droit, une possibilité et une responsabilité – concernant la construction culturelle, sociale et politique de la société.
- 3) L'aptitude à la solidarité, soit l'aptitude à ne pas poursuivre exclusivement ses propres intérêts, mais aussi ceux des personnes qui ne peuvent exercer leur autonomie et participer aux décisions.

L'autonomie personnelle, la participation aux décisions et la solidarité peuvent ainsi se concevoir comme des aptitudes fondamentales pouvant être acquises durant un processus de formation. Il est par conséquent possible d'évaluer les méthodes d'éducation ou de tutorat par les pairs qui visent l'acquisition de

compétences médiatiques en se demandant si elles offrent des occasions de formation qui permettent d'acquérir ces aptitudes fondamentales.

Deux formes de connaissances : les connaissances pratiques et les connaissances repères

Mittelstrass (2001 : 75 s.) distingue deux formes de connaissances : les connaissances pratiques (*Verfügungswissen*) et les connaissances repères (*Orientierungswissen*). Par connaissances pratiques, il entend des formes de connaissance qui décrivent des relations entre objectifs et moyens sans entrer dans des considérations sur le sens de ces relations. En font partie le savoir instrumental (connaissance des manières de procéder et notions fondamentales) et le savoir-faire spécialisé (maîtrise de méthodes spécifiques). Une connaissance pratique est un savoir positif, qui dit comment est faite une chose et comment elle fonctionne. Une connaissance repère a trait à des objectifs et à des fins justifiés, à des raisonnements qui servent de référence aux sujets, aux groupes et aux sociétés. C'est un savoir régulateur, qui dit comment une chose doit être et comment elle doit fonctionner. Mittelstrass constate dans les sociétés modernes une très forte croissance des connaissances pratiques et un manque de connaissances repères, ce qui a des conséquences problématiques pour les individus et les sociétés, et qui se manifeste par exemple sous forme de crises de valeurs (anomie) et de radicalisation. La distinction faite entre connaissances pratiques et connaissances repères est très utile pour évaluer les activités visant le développement des compétences médiatiques. On peut affirmer que le développement de ces compétences passe par la transmission de ces deux types de connaissances : le savoir factuel et mobilisable, qui permet l'action (connaissances pratiques), et le savoir qui fournit des références aux sujets et permet l'« agir historique » (connaissances repères). En référence aux apports de Klafki, les connaissances repères renvoient aux aptitudes fondamentales que sont l'autonomie, la participation et la solidarité, car cette forme de savoir ne peut être élaborée et acquise par les sujets et les groupes sociaux que durant l'acquisition de ces trois aptitudes et grâce à elles. Jörissen et Marotzki (2009 : 38 s.), qui développent une argumentation semblable, voient dans l'acquisition de connaissances repères la condition structurelle aux processus de participation, de réflexivité et d'expression, et accordent un rôle essentiel, dans la formation, à l'aptitude à l'articulation réflexive dans les interactions discursives et participatives. Pour ce qui est de la conception de l'éducation aux médias, cela signifie que l'on offre aux sujets des occasions (médiatisées ou non) de se former, lors desquelles ils peuvent développer une articulation entre les capacités participatives, discursives et réflexives. On ne saurait toutefois dissocier l'articulation ainsi comprise de la médialité : dans une société médiatisée, l'articulation ne peut faire l'impasse sur les moyens numériques. Ces réflexions amènent Jörissen et Marotzki à donner une définition *positive* de la notion d'éducation aux médias. Ils estiment nécessaire d'analyser les potentiels réflexifs des espaces médiatiques, d'une part, et des formes d'expression médiatiques, d'autre part, en partant de leurs prestations et de leurs dimensions en terme de repères, et d'évaluer leur apport formatif⁷ (id. 39).

Dans l'évaluation des résultats de l'éducation aux médias ou du développement des compétences médiatiques, il faut donc examiner tant l'acquisition de connaissances pratiques que celle de connaissances repères. La définition des compétences médiatiques utilisée lors de l'évaluation, qui distingue quatre types de compétences – techniques, culturelles, sociales et réflexives (cf. 4.5) – se révèle utile pour distinguer les connaissances pratiques des connaissances repères. Les compétences techniques et culturelles comprennent par exemple plutôt des éléments de connaissances pratiques, et les compétences sociales et réflexives, plutôt des éléments de connaissances repères. Au-delà de ces considérations, il semble important, pour évaluer les activités de développement des compétences médiatiques, de garder comme finalité de la formation en général la construction d'un sujet émancipé et autonome (cf. Demmler et al. 2012).

⁷ « Aus Sicht der Medienbildung gilt es mithin, die reflexiven Potenziale von medialen Räumen einerseits und medialen Ausdrucksformen andererseits im Hinblick auf die [...] Orientierungsleistungen und -dimensionen analytisch zu erkennen und ihren Bildungswert einzuschätzen. »

4.2 Fondements de la notion d'engagement parmi les pairs

Définition de différentes formes d'engagement parmi les pairs

La notion d'engagement parmi les pairs comprend une série d'approches visant des processus d'apprentissage autonomes et semi-autonomes dans des groupes cibles déterminés. Pour Neumann-Braun et Kleinschnittger, ces approches ont ceci en commun qu'elles font de jeunes du même âge, ou de groupes de jeunes du même âge, un « instrument » pédagogique au sein du groupe (Neumann-Braun & Kleinschnittger 2012 : 232 ; cf. Neumann-Braun et al. 2012 : 9). Kern-Scheffeld (2005 : 4) définit quant à lui l'engagement parmi les pairs comme une prévention fondée sur la communication au sein de la communauté, réalisée par des personnes relais non professionnelles, qui font elles-mêmes partie du groupe cible ; il met ainsi l'accent sur l'espace social et la prévention, deux aspects de ce type de formation. Signalons que l'anglais utilise tant les expressions *peer involvement* que *peer-to-peer*.

On distingue notamment les formes suivantes d'engagement parmi les pairs (Appel 2001 ; Neumann-Braun & Kleinschnittger 2012) :

- Education par les pairs : des jeunes échangent des informations, des comportements ou des attitudes avec d'autres jeunes dans des espaces informels consacrés à cette activité ; les adultes participant au projet sont là pour les soutenir et les accompagner, mais non pour leur dicter leur conduite. On peut définir l'éducation par les pairs, à l'instar de Robins, comme le fait de partager ses expériences et d'apprendre d'autres personnes qui nous ressemblent (Robins 1994, d'après Shiner 1999 : 557). Les objectifs pédagogiques vont en général bien au-delà de la simple transmission de connaissances, et les tenants des approches d'éducation par les pairs sont souvent très proches du discours sur le développement des compétences personnelles (ou *empowerment*) (Appel 2001 : 21).
- Tutorat par les pairs : l'objectif est ici de transmettre des contenus déterminés. Le tutorat par les pairs se caractérise par la spécification des rôles : celui de la personne enseignante (ou tuteur) et celui de la personne recevant l'enseignement (ou tuteuré).
- Médiation par les pairs : médiation par des jeunes du même âge.
- Conseils entre pairs : des jeunes aident d'autres jeunes à affronter leurs problèmes personnels ou sociaux.
- Projets entre pairs : des jeunes proposent à un groupe de jeunes du même âge des activités pratiques souvent de durée relativement courte (notamment par la mise sur pied de pièces de théâtre dans des institutions de formation).

Sens et définition des notions de « pair » et de « parité »

La notion de « pair » n'est pas clairement définie du point de vue théorique. Elle se réfère à une similitude – « others like us » (selon les termes de Robins 1994 : 2, cité dans Shiner 1999 : 557) –, mais sans que les dimensions de cette similarité ne soient déterminées. Elle peut s'appliquer à de bons amis, à des collègues ou à des personnes qui ne se connaissent pas, mais se trouvent au même endroit, en train d'exercer la même activité, ou encore à des personnes perçues comme semblables. Cette notion recouvre donc tout un éventail de réseaux d'individus divers, bandes, foules ou masses, qui varient tant par leur taille que par leur densité (Appel 2001 : 38).

On entend par « parité » un rang ou statut comparable, ou encore une grande similarité entre des individus (Demmler et al. 2012). Il n'existe pas de consensus sur les dimensions que cette notion recouvre. On parle de parité pour plusieurs dimensions de similarité sociale entre pairs et pairs éducateurs ou tuteurs :

- avoir le même âge ou appartenir à la même tranche d'âge ;
- être de même sexe ;
- entretenir des relations personnelles plus ou moins intenses (amis, collègues, personnes plus ou moins inconnues) ;
- appartenir au même milieu social ou à un milieu social similaire (formation, statut social).

Les approches d'engagement parmi les pairs mettent souvent en avant l'âge comme critère déterminant de la parité. Du point de vue des adultes, les jeunes forment un groupe au sein de la société par le simple fait d'appartenir à la même classe d'âge. Toutefois, selon Shiner (1999), l'âge ne doit pas être considéré comme la caractéristique prééminente lorsqu'il s'agit de parité. Des évaluations de programmes d'éducation par les pairs ont ainsi montré que d'autres dimensions telles que l'appartenance culturelle, l'orientation sexuelle, l'appartenance à un milieu social et le sexe participaient également à l'émergence, ou à la non-émergence, de la parité, et cela en particulier dans les situations de conflit (Shiner 1999 : 558). Que la parité constitue un contexte social encourageant ou non l'apprentissage dépend donc d'un ensemble complexe d'interactions entre divers facteurs individuels et sociaux tels que l'âge, le sexe, les relations ainsi que des aspects culturels et socio-économiques.

Importance des pairs durant l'adolescence et conséquences pour l'engagement parmi les pairs

Les théories de la socialisation accordent une grande importance aux pairs, outre à la famille et à l'école, pour ce qui est du développement des attitudes et du comportement des adolescents (cf. Scherr 2009 : 133). Cela s'explique d'une part par la présence toujours plus marquée de groupes de même âge durant l'enfance et la jeunesse, en particulier dans les systèmes éducatifs formels, et d'autre part par l'émancipation des jeunes, dont l'autonomie par rapport à la famille va croissant depuis l'ère industrielle (Buchholz 2000 : 88 ; Scherr 2009 : 71 s.). Les groupes de pairs présentent une structure relationnelle différente de celle de la relation entre les adultes et les enfants. Lors de la transition entre socialisation primaire et socialisation secondaire, la vie sociale des jeunes se fait sur un mode toujours plus autonome, en partie sous forme de cultures ou sous-cultures juvéniles (Hitzler, Bucher & Niederbacher 2001 ; Hurrelmann & Ulich 1991 : 356).

Pour Oerter et Dreher (1998 : 370), les groupes de pairs assument les fonctions suivantes dans le développement des jeunes :

- Ils procurent sécurité, repères, stabilité et sentiment d'être entouré.
- Ils offrent un espace social ouvert à des types de comportements, nouveaux ou non, dont certains, adoptés en dehors du groupe, pourraient faire courir de trop grands risques (par ex. sanctions).
- Ils aident le jeune à se détacher du foyer familial.
- Ils aident à se forger une identité, en proposant des styles de vie et des modèles de rôles.

Les groupes de pairs semblent donc jouer un rôle important pour le développement de l'identité sociale et personnelle et l'expérimentation de nouveaux schémas de comportement ou d'action. En conférant le sentiment d'être entouré et d'être en sécurité ainsi qu'en proposant des repères, ils assument également une fonction essentielle dans la préparation au départ du foyer familial et dans le développement de l'autonomie. Des dynamiques de groupe peuvent toutefois aussi s'y créer, qui exercent sur le jeune une forte pression normative, le poussant à adopter des attitudes déviantes ou, parfois aussi, socialement conformes (cf. Heitmeyer 1998 : 348). Cette pression normative connaît son apogée dans la moyenne adolescence, pour faiblir ensuite peu à peu (Appel 2001 : 39). Les groupes de pairs peuvent aussi connaître des situations problématiques, comme l'étiquetage et la stigmatisation par le milieu social ou encore l'auto-stigmatisation (Ecarius, Hössl & Berg 2012 : 175).

Appel (2001) considère les notions de *statut de pair*, de *groupe de pairs* (au sens de bande de copains) et de *relation d'amitié* comme des aspects essentiels dans l'approche de l'éducation ou du tutorat par les pairs :

(1) *Groupe de pairs* : selon la définition d'Appel, le groupe de pairs constitue, pour les pairs éducateurs, un contexte immédiat d'apprentissage et un animateur potentiel, étant donné que la formation elle-même se fait en groupes⁸ (Appel 2001 : 35 s.). Les approches d'engagement parmi les pairs tentent de tirer parti de l'importance reconnue aux groupes de pairs dans la construction de l'identité, la prise d'autonomie et l'expérimentation de nouveaux types de comportement ou d'action. Appel met toutefois en garde (id. : 38 ss) contre une vision simplificatrice du rôle central joué par le groupe de pairs dans le développement du jeune, qui occulterait d'autres facteurs essentiels pour la construction de l'identité et le mode de vie. La famille (et les parents en particulier), le sexe, l'ethnie, le milieu social et l'expérience notamment exercent une influence considérable en la matière et doivent par conséquent être pris en compte dans les approches d'engagement parmi les pairs (cf. Foot & Howe 1998 : 39 ; Shiner 1999). Les influences des parents et des pairs, en particulier, semblent se superposer et se renforcer mutuellement, car les jeunes ont tendance à choisir comme groupe de référence des jeunes du même âge ayant un système de valeurs semblable à celui de leurs propres parents (Appel 2001 : 42).

Les groupes de pairs exercent une forte influence sur la formation de l'identité et le mode de vie des jeunes, mais d'autres facteurs sociaux et individuels y jouent également un rôle.

(2) *Statut de pair* : selon Appel (2001 : 35), le statut de pair peut servir de critère pour la sélection des pairs éducateurs, et ces derniers devraient, dans l'idéal, avoir un statut semblable à celui des pairs, tout en étant reconnus par eux⁹. Afin que le pair éducateur ou tuteur soit accepté comme modèle dans un groupe de pairs, il semble logique d'opter surtout pour des individus populaires, considérés comme socialement bien intégrés. Des auteurs font toutefois remarquer que de trop grandes différences (dans les compétences par exemple) entre les pairs éducateurs ou tuteurs et les pairs peut entraver leur fonction de modèle et leur acceptation (Topping/Ehly 1998a : 11). Le fait d'avoir suivi une solide formation pratique peut aussi faire perdre son statut de pair au pair éducateur ou tuteur, ce qui amènerait ses pairs à moins bien l'accepter (cf. Brack, Millard & Shah 2008 : 566).

Les pairs éducateurs ou tuteurs devraient, d'une part, avoir un statut semblable à celui des leurs pairs et, d'autre part, être reconnus comme modèles et posséder les compétences nécessaires pour assumer ce rôle.

(3) *Relations d'amitié* : plus le jeune avance en âge, plus il délaisse son faisceau de relations changeantes, sans engagement, pour des amitiés fortes et exclusives. Ce sont les amitiés caractérisées par la réciprocité, la co-construction et la validation consensuelle qui assument le mieux les fonctions de soutien au développement et de stabilisation observées dans les recherches. On peut par conséquent supposer qu'il est plus facile de faire passer des messages de prévention au sein de groupes liés par l'amitié qu'entre jeunes entretenant des relations plutôt impersonnelles¹⁰ (Appel 2001 : 36). Toutefois, pour que l'engagement parmi les pairs puisse tirer parti des fonctions assumées par les relations d'amitié, il faudrait qu'il se déroule dans des groupes de pairs informels déjà existants, ce qui, selon Appel (2001 : 39 s.) est rarement le cas, tant cela

⁸ « Die Peergruppe stellt unmittelbare Lernumgebung und möglicher Moderator des Lernerfolgs für Peer-Educators dar, da die Schulung derselben in Gruppen erfolgt. »

⁹ « Der Peer-Status kann als ein mögliches Auswahlkriterium für Peer-Educators dienen. Peer-Educators sollten idealerweise einen ähnlichen Status aufweisen wie die Peers und gleichzeitig von den Gleichaltrigen anerkannt werden. »

¹⁰ « ... davon auszugehen, dass innerhalb von Freundschaftsbeziehungen Präventionsbotschaften leichter vermittelt werden können, als bei eher unpersönlichen Bekanntschaften. »

présuppose de travail en amont. Des auteurs nourrissent par ailleurs des doutes sur l'efficacité de l'engagement parmi les pairs, surtout lorsqu'il se fait dans des cadres informels, faisant valoir comme Frankham (1998 : 190) que le statut d'expert et le fait d'en savoir plus que les autres ne sont justement pas bien vus dans les relations d'amitié.

Si les relations personnelles non formelles entre pairs présentent un fort potentiel d'influence, ce dernier est en conflit avec les différences de savoir entre pairs éducateurs ou tuteurs et pairs apprenants.

Théorie de l'apprentissage et engagement parmi les pairs

Si, à l'origine, les approches d'engagement parmi les pairs reposaient sur les acquis théoriques de la psychologie comportementale et de la prévention primaire, elles se fondent actuellement plutôt sur la psychologie cognitive (surtout pour ce qui est de la transmission des connaissances) et sur la prévention secondaire. Nous présentons ci-après un bref aperçu de quelques références théoriques d'importance pour l'engagement parmi les pairs. Pour une présentation détaillée et critique de diverses théories de l'apprentissage, nous renvoyons à Appel (2001).

On doit à Bandura l'un des développements théoriques à la base des approches d'engagement parmi les pairs. Selon cet auteur, l'individu peut apprendre par l'observation d'un modèle. Quand je vois une personne réussir à faire quelque chose, et que je perçois une similitude entre elle et moi, mes attentes en matière d'auto-efficacité augmentent : je me sens moi aussi capable de réaliser cette action. Selon Bandura, ce sont en particulier les modèles permettant l'identification et la proximité qui peuvent influencer le sentiment d'efficacité personnelle. L'apprentissage par observation d'un modèle est considéré ici comme une source importante pour la construction des attentes en matière d'auto-efficacité, et l'on admet, à l'instar d'Appel, que les modèles perçus comme semblables contribuent encore plus fortement que les experts aux expériences de réussite par l'observation, et augmentent donc ces attentes¹¹ (Appel 2001 : 241s).

L'éducation et le tutorat par les pairs permettent l'apprentissage par observation d'un modèle (en particulier en cas de perception d'une forte similarité sociale entre les pairs et les pairs éducateurs ou tuteurs).

D'un point de vue piagétien, ou néo-piagétien, l'enfant apprend surtout par équilibration des conflits sociocognitifs, sur la base de différentes représentations exprimées et discutées au sein du groupe de pairs. La parité des participants dans une situation d'apprentissage permet, selon cette théorie, une négociation intense, sur le mode de la communication, entre visions du monde différentes, mais pouvant être mises en relation (Appel 2001).

D'autres auteurs, comme Vygotsky, estiment en revanche que les enfants apprennent le mieux lorsqu'ils sont dirigés de manière structurée par une personne ayant une phase de développement d'avance sur eux : cela peut être des adultes, des enfants ou des jeunes, pourvu qu'ils aient déjà franchi l'étape de développement dans laquelle se trouve l'enfant ou le jeune apprenant (Appel 2001 ; Topping & Ehly 1998a : 12). Quant à Lindsey (1997 : 187), elle remet en question l'hypothèse de la théorie de l'apprentissage qui veut que les jeunes préfèrent apprendre de leurs pairs plutôt que des adultes. Une évaluation a en effet montré que les pairs éducateurs ou tuteurs ne sont pas jugés crédibles lorsqu'il en va de sujets complexes ou très spécialisés (le sida en l'occurrence). On peut toutefois supposer que cet obstacle est moindre dans le domaine des compétences médiatiques.

¹¹ « Modelle, die als ähnlich wahrgenommen werden, noch stärker als Experten zu stellvertretenden Erfolgserfahrungen beitragen und damit die Selbstwirksamkeitserwartung steigern. »

Dans les relations symétriques, l'apprentissage se fait par négociation et confrontation entre différents points de vue. Dans les relations asymétriques, l'apprentissage se fait par participation au savoir de l'autre, une forte crédibilité étant alors indispensable.

Des approches plus récentes fondées sur les modèles de la psychologie cognitive abordent l'apprentissage collaboratif, en particulier pour la résolution de problèmes. On considère que les approches d'apprentissage efficaces se caractérisent par une interaction dialectique et une combinaison de méthodes de transmission des connaissances. Pour Foot et Howe, le succès de l'apprentissage va de pair avec une riche interaction. Il importe de gérer les interactions pour s'assurer que le dialogue prenne autant de formes que possible. Cela peut impliquer la mise en commun d'informations, des accords, des questionnements, des clarifications, des développements et des feedbacks, mais aussi des conflits et des disputes, des désaccords et des défis. Ils présument qu'un mélange de tous ces types d'interaction est souhaitable pour produire le meilleur résultat possible¹² (Foot & Howe 1998 : 41).

Une forte interaction dans des arrangements de type collaboratif et la diversité des méthodes de transmission sont particulièrement propices à l'apprentissage.

L'engagement parmi les pairs, élément d'éducation à la démocratie participative

Les tenants de l'engagement parmi les pairs avancent maintenant aussi des arguments en lien avec la participation et l'éducation à la démocratie. Les activités fondées sur l'engagement parmi les pairs ont également comme objectif, selon eux, l'émancipation des jeunes, en les poussant à aborder des normes et des sujets sociétaux et culturels de manière autonome et critique. Selon Demmler, ils visent à soutenir le développement des compétences personnelles, autrement dit à encourager les jeunes à prendre une part plus active à la construction de leur environnement de vie¹³ (Demmler et al. 2012 : 11). Les approches d'engagement parmi les pairs modifient la donne du point de vue de l'éthique de l'éducation, puisqu'ils redistribuent les rôles éducatifs en proposant une solution de rechange au statut d'expert de l'enseignant adulte.

Schmid (2008 : 236) voit dans la participation, référence normative centrale de la théorie de la démocratie délibérative, le fait, pour le plus grand nombre possible d'individus, de s'impliquer politiquement dans le plus grand nombre possible de sujets, au sens de prendre part, d'avoir part, de donner sa part et de s'identifier au destin d'une communauté¹⁴. La participation est comprise comme un droit fondamental des membres d'une société dans les domaines qui les concernent. Wagner et Brügggen (2012 : 29) voient dans les processus participatifs un important champ d'apprentissage sociétal. La participation, en tant qu'exercice d'un pouvoir décisionnel¹⁵ (von Unger 2014 : 39), peut être divisée en plusieurs niveaux, caractérisés par une autonomie croissante : participation à la prise de décisions, compétences décisionnelles partielles, pouvoir décisionnel et auto-organisation (von Unger 2014 ; Wright, Block & Unger 2010). L'auto-organisation, entendue comme une autonomie totale, va au-delà de la participation, dans la mesure où les décisions, par exemple dans les projets d'engagement parmi les pairs, ne se prennent plus de manière conjointe avec les adultes

¹² « Successful learning outcomes are correlated with rich interaction [...]. Interactions need to be managed to ensure that dialogue takes as many forms as possible. This may involve the pooling of information, agreements, questioning, clarification and elaboration, and giving feedback ; it may also involve conflict and argument, disagreements, challenging, and defending. Probably a mix of these interaction types is desirable for maximum benefit. »

¹³ « Damit beabsichtigen Peer-Involvement-Ansätze Empowerment, sprich sie wollen dazu ermutigen, selbst Kontrolle über die Gestaltung der eigenen Lebensumwelt zu gewinnen. »

¹⁴ « ...politische Beteiligung möglichst vieler über möglichst vieles, und zwar im Sinne von Teilnehmen, Teil-haben, Seinen-Teil-Geben und innerer Anteilnahme am Schicksal eines Gemeinwesens. »

¹⁵ « Beteiligung mit Entscheidungsmacht »

responsables, mais en toute autonomie et autogestion. Selon Hart (1992), le fait d'offrir une grande marge de manœuvre sous forme de pouvoir de décision doit être un critère essentiel d'évaluation des processus participatifs, car sans cela, on ne peut plus parler de participation, mais de simulacre de participation. Wagner et Brügggen (2012 : 29) soulignent quant à eux l'importance (et le défi que cela représente) de donner un fondement normatif à la participation et de prendre en compte l'environnement médiatique actuel. La participation est donc (en référence également à la notion de formation, explicitée au ch. 4.1), un élément essentiel de l'éducation et du tutorat par les pairs (voir à ce sujet le danger d'instrumentalisation des jeunes par les approches d'engagement parmi les pairs, ch. 4.3).

L'éducation et le tutorat par les pairs, en permettant aux jeunes de s'impliquer de manière participative et autonome, leur donne l'occasion d'aborder de manière critique les questions culturelles, encourage leur émancipation et représente par conséquent un important champ d'apprentissage sociétal.

Objectifs et méthodes

Il existe un grand nombre d'approches et de modèles d'engagement parmi les pairs, qui poursuivent des objectifs différents et peuvent, dans leur contexte respectif, être considérés comme appropriés. On peut distinguer des contextes plutôt formels ou plutôt informels, tandis que les objectifs peuvent être de type plutôt cognitif ou plutôt comportemental ; quant aux notions de parité, elles peuvent varier considérablement.

Shiner (1999 : 559) différencie les approches d'engagement parmi les pairs en fonction de la manière dont est défini le rôle des pairs éducateurs, définition qui se fonde en particulier sur les deux axes suivants (cf. Damon 1984 : 338) :

- *Développement des pairs éducateurs* : dans quelle mesure l'accent est-il mis sur le développement personnel des pairs éducateurs ou tuteurs ? Les projets qui visent surtout à renforcer cette dimension prévoient généralement un travail intense en petits groupes ; ils s'axent sur le développement des compétences personnelles, l'appropriation de la thématique par les pairs éducateurs et le rôle central qui leur est conféré en matière de décisions ; ils mettent l'accent sur le soutien et le développement des compétences.
- *Transmission aux pairs* : dans quelle mesure l'accent est-il mis sur la transmission de connaissances aux pairs ?¹⁶

Selon Shiner, tout projet qui met l'accent sur le développement des pairs éducateurs ne met pas ensuite nécessairement l'accent sur la transmission de connaissances aux pairs, et inversement. De plus, le poids relatif de chacun des axes peut aussi varier au cours du projet. Les programmes d'engagement parmi les pairs devraient prendre en compte les deux axes (travail avec les pairs éducateurs ou tuteurs / transmission aux pairs) et permettre, durant le projet, de déplacer l'accent de l'un à l'autre. En d'autres mots, il faut mener une réflexion sur la manière de développer les compétences des pairs éducateurs ou tuteurs, sur la manière de développer les compétences des pairs apprenants et sur la relation entre ces deux axes. Il n'existe pas de répartition idéale en la matière. Il s'agit plutôt de trouver l'équilibre qui conviendra en fonction de l'approche retenue, du contexte concerné et du groupe cible (id. : 560).

¹⁶ Shiner appelle cet axe « transmission de connaissances dans un cadre formel ». Il spécifie le caractère formel du cadre pour distinguer ce type de transmission d'un échange d'expériences informel entre amis.

L'engagement parmi les pairs comprend tant le développement des compétences des pairs éducateurs ou tuteurs (développement des pairs éducateurs) que celui des compétences des pairs (transmission aux pairs). Les programmes recourant à l'engagement parmi les pairs doivent trouver une bonne adéquation entre l'approche retenue, le contexte concerné et le groupe de pairs.

4.3 Avis critiques

L'engagement parmi les pairs soulève des objections de principe et des critiques. On lui reproche pour l'essentiel d'instrumentaliser les enfants et les jeunes pour servir les objectifs préventifs des adultes ou des experts (Appel 2001 : 102). Certains y voient aussi une intrusion de la pédagogie dans des domaines de la vie sociale des adolescents jusqu'alors inaccessibles aux professionnels. Cette approche ferait en outre l'impasse sur les inégalités structurelles, pour en faire des problèmes purement individuels, et mettre l'accent sur le comportement de la personne (id. 191). En réponse à ces critiques, Frankham estime que la principale tâche de l'engagement parmi les pairs est de proposer aux jeunes des occasions de mettre sur pied leur programme de manière autonome : pour lui, la question est de savoir si l'éducation par les pairs met réellement les jeunes en mesure de contrôler le contenu et les processus de l'apprentissage, ou si l'on ne fait que leur rendre plus facile de singer des adultes qui, en réalité, continuent de mener le jeu¹⁷ (Frankham 1998 : 192). Pour donner l'occasion de participer à la conception de l'offre et permettre un véritable développement des compétences personnelles, Appel (2001 : 242) considère nécessaire de formuler les objectifs et les critères de réussite de manière conceptuellement ouverte (cf. Demmler et al. 2012).

Frankham (1998 : 190) constate que les programmes d'éducation ou de tutorat par les pairs obtiennent leurs meilleurs résultats auprès des pairs éducateurs ou tuteurs, et que ce sont surtout eux qui gagnent en confiance en soi et en compétences spécifiques (capacité à s'exprimer en public p.ex). Les pairs éducateurs et les tuteurs étant souvent des individus « de haut vol », soit des personnes ayant déjà un fort capital social, culturel et économique, Frankham estime que ces programmes creusent encore le fossé de connaissances entre pairs apprenants et pairs éducateurs ou tuteurs (au sujet de l'hypothèse du fossé des connaissances faite dans le domaine de la recherche sur l'utilisation des médias, voir Bonfadelli 2007). Frankham observe dans de nombreux programmes un déséquilibre entre l'axe du développement des pairs éducateurs et celui de la transmission aux pairs apprenants, pour reprendre les catégories de Shiner. Il est par conséquent intéressant, dans ce contexte, de se demander dans quelle mesure des jeunes socialement défavorisés peuvent tirer profit d'un rôle de pair éducateur ou tuteur. Peu de données empiriques existent pour l'heure sur le sujet.

La participation, l'autonomie relative laissée aux jeunes impliqués et les objectifs relativement ouverts de ce modèle limitent le risque d'instrumentaliser les adolescents et celui de coloniser leurs cadres de vie. L'un des risques de l'éducation et du tutorat par les pairs est de voir des pairs éducateurs ou tuteurs déjà favorisés acquérir des connaissances supplémentaires, et l'écart des connaissances entre pairs et pairs éducateurs ou tuteurs se creuser encore.

¹⁷ « The question is, does peer education genuinely put young people in control of both the content and processes of learning or are young people being 'facilitated' only to ape the adults who are really still in charge? »

4.4 Conditions préalables et conditions de réussite

Nous présentons ci-dessous, dans le Tableau 3, un aperçu des conditions préalables et des conditions de réussite de l'engagement parmi les pairs, telles qu'elles ressortent des résultats des évaluations et des réflexions théoriques tirées des ouvrages consultés.

Tableau 3: Conditions de réussite des programmes d'engagement parmi les pairs

Catégorie	Conditions préalables / conditions de réussite
<i>STRUCTURE</i>	
Concept	<p>Axes du projet : 1. groupe cible ; 2. thématiques ; 3. personnel et moyens financiers ; 4. calendrier ; 5. contexte concerné (école, animation jeunesse en milieu ouvert, etc.) Le concept est déterminé sur la base de ces axes. Il n'y a pas de bon ou de mauvais concept.</p> <p>Adéquation du concept (par ex. ne pas prévoir 20 semaines de formation pour des pairs éducateurs destinés à travailler de manière informelle en milieu ouvert).</p> <p>Formulation claire de la finalité, des objectifs et des méthodes (qui doivent être objectivables, mesurables et réalistes). Méthodes qualitatives ou quantitatives pour évaluer les objectifs (Shiner 1999 ; Walker & Avis 1999).</p> <p>Les objectifs doivent être définis en collaboration avec tous les participants, la manière de procéder doit être ouverte, le cadre doit rester souple (Demmler et al. 2012).</p>
Groupes cibles : pairs et pairs éducateurs ou tuteurs	<p>Être conscient qu'en sélectionnant et formant des pairs éducateurs ou tuteurs de haut niveau social, on risque de creuser encore l'écart des connaissances entre pairs et pairs éducateurs (Frankham 1998). Formuler des objectifs de développement tant pour les pairs éducateurs ou tuteurs que pour les pairs (Shiner 1999).</p> <p>Grande importance de la motivation des groupes cibles à participer au projet (Villevoye, Vleeming & Schrijvers 2003).</p> <p>Être conscient de l'importance de la parité et de la problématique du choix d'individus « de haut vol » comme pairs éducateurs ou tuteurs (Frankham 1998).</p> <p>Les rôles et les attentes par rapport à ces rôles doivent être formulés clairement (Demmler et al. 2012 ; Villevoye et al. 2003 : 28).</p>
Personnel	<p>L'éducation par les pairs est un processus complexe, qui exige du personnel très qualifié. Des compétences spécifiques sont nécessaires pour lancer un projet, le gérer et assurer sa qualité sur le long terme (Walker & Avis 1999). L'idéal est de prévoir un suivi du personnel par des conseillers externes (Demmler et al. 2012).</p>
Organisation	<p>Les projets doivent être bien planifiés (prévoir suffisamment de temps) (Villevoye et al. 2003). La sélection, la formation, l'élaboration du contenu, la planification de la réalisation et le suivi prennent beaucoup de temps.</p> <p>Il faut disposer de moyens financiers et de personnel. L'éducation et le tutorat par les pairs ne sont pas des méthodes « bon marché » (Lindsey 1997).</p>
Cadres	<p>Il est essentiel de prendre en compte les cadres institutionnels et sociaux (Walker & Avis 1999 ; Ziersch et al. 2000).</p> <p>Il est à la fois important et complexe d'identifier les limites du programme. Il s'agit de se demander comment mettre au point le développement des compétences personnelles avec les possibilités et ressources à disposition (Walker & Avis 1999).</p>

Catégorie	Conditions préalables / conditions de réussite
<i>DÉMARCHE</i>	
Importance du cadre de vie et prise en compte de l'espace social	Le déclencheur de tout projet doit être un besoin chez les jeunes. Les jeunes participants doivent se reconnaître dans les sujets et méthodes retenus. Le cadre de vie des jeunes est à la fois point de départ et cadre d'action du projet. Les espaces sociaux des jeunes doivent se retrouver dans le projet (espaces tant réels que médiatiques). Recourir si possible aux structures connues, les intégrer dans le projet (Demmler et al. 2012).
Implication	<p>Une forte participation des personnes impliquées est essentielle ; elle renforce l'identification au projet (Demmler et al. 2012 ; Villevoys et al. 2003). En fait partie la transparence par rapport aux objectifs et aux démarches (Demmler et al. 2012).</p> <p>Il est important que les pairs éducateurs ou tuteurs jouissent d'une grande autonomie, ce qui implique un transfert de responsabilités aux jeunes. Lors de controverses, les adultes doivent respecter l'autonomie des jeunes (Demmler et al. 2012).</p> <p>Eviter de mettre en place une structure didactique « expertocratique » avec transmission à sens unique des adultes vers les pairs éducateurs ou tuteurs (Frankham 1998).</p> <p>Appropriation : lorsque les pairs éducateurs ou tuteurs ont l'impression de participer à leur propre programme, ils voient leur engagement comme un « gain » (Shiner 1999).</p>
Collaboration et rôles	Les rôles et les attentes à leur égard doivent être formulés clairement (Demmler et al. 2012 ; Villevoys et al. 2003 : 28). Les rôles des responsables de projet, des pairs éducateurs ou tuteurs et des pairs doivent être clairement définis (Walker & Avis 1999).
Formation pratique, coaching	Les pairs éducateurs ou tuteurs doivent bénéficier d'un suivi rapproché : soutien, supervision, aide au développement de projet et à la prise de parole en public, coaching pour le conseil et la didactique (Lindsey 1997). Importance du soutien : les formations d'une certaine durée peuvent s'accompagner de remises en question et d'évolutions personnelles chez les participants. Le besoin en formation pratique est souvent sous-estimé (Walker & Avis 1999).
Évaluation	Les connaissances et les compétences des pairs éducateurs ou tuteurs doivent faire l'objet d'une évaluation préalable approfondie (Lindsey 1997).
Interactions entre pairs et pairs éducateurs ou tuteurs	<p>La crédibilité et l'expertise dont sont crédités les pairs éducateurs ou tuteurs sont essentielles pour agir sur les connaissances, les attitudes et les comportements (connaissances et fiabilité y sont essentielles) (Lindsey 1997 : 188). Le statut d'expert réduit toutefois la parité (cf. Frankham 1998).</p> <p>Eviter de mettre en place une structure didactique « expertocratique » avec transmission à sens unique des adultes vers les pairs éducateurs ou tuteurs (Frankham 1998).</p>
Durabilité	<p>Faire reposer le programme sur de nombreux acteurs : faire porter le projet par plusieurs institutions ou personnes évite des problèmes de communication, crée des possibilités de travail et des soutiens financiers potentiels.</p> <p>Importance de maintenir l'élan initial du projet (Ziersch et al. 2000 : 452).</p>

4.5 Les compétences médiatiques et leur développement

Les médias numériques étant omniprésents dans la vie de tous les jours, la notion de compétence médiatique est devenue un sujet de discussion central ces dernières années. En se fondant sur les écrits de Baacke (2007), on peut affirmer qu'en pédagogie des médias, la compétence médiatique est généralement considérée comme un aspect de la compétence de communication des sujets, l'accent étant par conséquent mis sur des aptitudes spécifiques que les individus ont ou n'ont pas (cf. Habermas 1997a). La compétence médiatique, en tant qu'aspect de la compétence de communication, inclut pour les individus l'aptitude à élaborer une communication autonome et réflexive, qui comprend la faculté de s'approprier le discours et la capacité d'agir¹⁸ (Theunert 1999 : 51). Gapski (2001 : 208) défend en revanche une notion systémique et ouverte du point de vue analytique, qui comprend non seulement les individus, mais aussi les organisations, les entreprises et la société. Dans cette perspective, il convient de remettre en question une certaine notion de la compétence, limitée à des systèmes et à des discours uniquement axés sur des prestations spécifiques des sujets (cf. Livingstone & Bober 2006 : 3 s.) Gapski (2006) plaide également pour l'usage au pluriel de la notion de compétence médiatique, afin de souligner la variété et la polysémie de cette construction et de se démarquer des discours parfois réducteurs des médias sur *la* compétence médiatique vue comme construction singulière. Il estime en effet qu'étant donné la variété et le nombre de pratiques sociales relevant de l'utilisation des médias, on peut difficilement parler de *la* compétence médiatique au singulier¹⁹ (id. : 27).

Les compétences médiatiques, entendues comme réponse aux défis posés par l'omniprésence des technologies médiatiques dans la vie quotidienne, sont des aptitudes tant des individus que des organisations (par ex. institutions, acteurs de l'économie, acteurs du monde politique) à communiquer par les médias numériques de manière autonome et réflexive.

Ces dernières décennies, deux axes se sont dessinés dans les réflexions suscitées par les rapides avancées des technologies médiatiques. Tous deux pointent à leur manière la nécessité, vu que le sujet agissant se heurte de plus en plus à la technique à maîtriser, de former aux compétences médiatiques (Gapski 2001 : 152). D'un côté, un discours tenu surtout par l'économie des médias donne des compétences médiatiques une définition instrumentale et qualifiante (en se référant par ex à des mesures débouchant sur des qualifications utiles à l'intégration dans la vie professionnelle) ; de l'autre, le discours de la pédagogie des médias et de la critique culturelle en donne une définition normative et émancipatrice (par ex. pour le développement d'une utilisation citoyenne des médias). Dans les discours sur les compétences médiatiques, Gapski constate dans l'ensemble un rapprochement entre le système éducatif et le système économique, car tous deux donnent une définition fonctionnelle des compétences médiatiques, vues comme des facteurs de production et des avantages concurrentiels (Gapski 2001 : 156). Etant donné l'importance d'une vision globale de la formation (cf. 4.1) et de l'implication participative des jeunes – entendue comme forme d'éducation à la démocratie et de participation démocratique – (cf. 4.2), la présente évaluation se fonde sur une notion normative et émancipatrice des compétences médiatiques.

¹⁸ « ... die Fähigkeit zu selbstbestimmter, reflexiv orientierter Kommunikation, die Aneignungsfähigkeit und Handlungskompetenz in sich einschliesst. »

¹⁹ « Die Vielfalt und Vielzahl unterschiedlicher sozialer Praktiken der Mediennutzung erschwert es, von der Medienkompetenz zu sprechen. »

Deux visions des compétences médiatiques coexistent : une conception instrumentale et qualifiante et une conception normative et émancipatrice. L'application d'une logique fonctionnelle à la notion de compétences médiatiques est problématique en cela qu'elle fait l'impasse sur les aspects émancipateurs. Dans la conception normative et émancipatrice, les compétences médiatiques comprennent des aptitudes importantes pour une utilisation citoyenne des médias, pour des processus de formation globaux et pour la participation (entendue comme forme d'éducation à la démocratie et de participation démocratique).

Les médias numériques, en tant que techniques culturelles qui permettent notamment la communication, l'acquisition de savoir et l'organisation du quotidien, exigent des sujets et des systèmes sociaux certaines aptitudes ou compétences pour se les approprier et les utiliser de manière productive (cf. Herzig et al. 2010). Se fondant sur le modèle de la compétence de communication, Moser (2010 : 65) distingue quatre types de compétences médiatiques :

(1) *Les compétences techniques* sont en particulier les aptitudes qui permettent d'utiliser les médias au quotidien. Moser y inclut également la compréhension des termes techniques et mentionne les exemples suivants (id.) : capacité à réaliser des travaux de maintenance et d'installation, utilisation des logiciels et du matériel, maîtrise des principes simples de programmation et de navigation.

(2) *Les compétences culturelles* comprennent la connaissance des codes culturels des différents médias (connaissance des formes d'expression esthétiques et sociétales des médias). Les compétences culturelles débouchent sur la faculté d'agir au quotidien et comprennent donc également les aptitudes à innover dans la pratique médiatique (id. : 66). Moser (id. : 65) cite les exemples suivants : faire preuve d'ouverture et de curiosité envers les médias numériques, savoir utiliser les informations écrites, audio et visuelles, savoir se repérer (par ex. rechercher des contenus de manière efficace, en utilisant son navigateur de manière ciblée), avoir acquis une compétence multiculturelle (se mouvoir dans des espaces virtuels mondialisés), savoir utiliser la communication médiatique de manière créative.

(3) *Les compétences sociales* regroupent les aptitudes nécessaires pour communiquer et coopérer de manière auto-organisée en utilisant les médias numériques. Moser (id.) en mentionne les exemples suivants : être compétent dans les relations et la communication médiatisées, savoir se repérer dans des formes de relations mêlant le réel et le virtuel, savoir s'adapter à de nouvelles formes d'organisation du travail. Il convient de mentionner également, en référence à une notion globale de la formation (cf. 4.1), l'aptitude à la participation à la vie politique et sociale et à la responsabilité sociale (ou solidarité).

(4) *Les compétences réflexives* : de nombreuses approches de pédagogie des médias considèrent les compétences réflexives comme l'une des finalités des mesures prises (Gapski 2001). Dans la tradition de la théorie critique, elles voient dans la distanciation réflexive et critique et l'appropriation ou la réappropriation active de formes médiatiques capitalistes la condition fondamentale de la construction d'un sujet autonome (Dubiel 1992 ; Horkheimer & Adorno 2001). Moser (2010 : 65) cite comme exemples de compétences réflexives l'aptitude à juger de manière critique les médias et leur développement, à faire preuve d'autocritique en matière d'utilisation des médias et à juger de l'objectivité et de la pertinence des informations transmises. Un autre aspect important en est la compréhension du fonctionnement des systèmes médiatiques (par ex. liens entre les informations personnelles laissées sur Internet et la publicité).

Dans une acception normative et émancipatrice des compétences médiatiques, une finalité supérieure consiste à étendre ces quatre types de compétences et à établir des liens entre eux, à des fins d'autonomie personnelle et de responsabilité sociale (cf. Gapski 2001 : 79 et ch. 4.1). Le développement des compétences médiatiques ne doit par conséquent pas se limiter à rendre les jeunes techniquement capables d'utiliser les médias numériques et à les qualifier pour le monde du travail, mais doit aussi inclure les dimensions et conséquences sociales des médias numériques (Demmler et al. 2012 : 4).

Les compétences médiatiques incluent des compétences techniques, culturelles, sociales et réflexives ; dans une perspective pédagogique, elles visent à développer l'autonomie et la responsabilité sociale.

Sutter (2010 : 188 ss) estime qu'en prenant leur place dans notre quotidien, les technologies en ligne ont profondément modifié les processus de socialisation. La distribution unidirectionnelle des informations telle que la pratiquent les mass médias classiques se caractérise clairement par une socialisation par l'extérieur, bien que les destinataires puissent choisir les contenus et disposent d'une marge d'interprétation. L'expansion des réseaux sociaux en ligne offre en revanche aux utilisateurs de nombreuses possibilités d'intervention et de contributions médiatisées, ce qui augmente la part de l'autosocialisation médiatisée (auto-organisation, autorégulation et construction de soi). L'évolution des médias vers une interactivité accrue a, selon Sutter, des conséquences sur les processus et les conditions d'acquisition de compétences médiatiques, que la pédagogie se doit de prendre en compte de manière appropriée (cf. Cleppien & Kutscher 2004 : 89). On observe donc, dans les processus d'autosocialisation médiatisée, non seulement une autonomie accrue dans l'acquisition des médias, mais aussi et surtout une augmentation de l'utilisation sociale des médias dans les groupes de pairs (par ex. sur les réseaux sociaux) (Sutter & Charlton 2002 : 144). Il convient également de mentionner ici que les processus non accompagnés d'appropriation des médias peuvent aussi reproduire des formes d'inégalité sociale. Les adolescents socialement défavorisés ont ainsi tendance à utiliser les médias numériques non pour étendre leurs ressources culturelles et sociales, mais plutôt d'une manière excessive et consumériste, ce qui peut encore consolider ou accentuer les inégalités existantes (Klein 2010 ; Kutscher & Otto 2004).

Les jeunes acquièrent de plus en plus leurs compétences médiatiques dans des processus d'autosocialisation informels, en fréquentant des groupes de jeunes du même âge. Toute approche pédagogique des médias doit par conséquent reposer sur une réflexion sur l'importance de l'autosocialisation dans les groupes de jeunes de même âge. Les processus d'autosocialisation par les médias peuvent reproduire et accentuer les inégalités sociales.

5 Synthèse des projets et analyse globale

Dans le présent chapitre, nous discutons, en les comparant, les résultats de l'analyse des projets. Nous avons condensé les diverses expériences faites et comparé les conclusions susceptibles d'être généralisées. Nous exposons sous forme d'« enseignements tirés » les données acquises sur l'influence des conditions de base et sur les différentes méthodes employées pour mettre en œuvre l'engagement parmi les pairs.

Une remarque importante s'impose ici : les évaluations sont des instantanés qui éclairent une « tranche » de la réalité des projets. En particulier, pour ce qui est de l'impact de ceux-ci, il n'était pas possible de noter les changements biographiques à long terme qui ont touché les compétences médiatiques des jeunes (pour plus de détails, cf. 3.10).

Les sept projets évalués sont très différents en ce qui concerne le contexte (milieu scolaire ou animation jeunesse en milieu ouvert), le degré de précision des concepts, la méthode employée (éducation ou tutorat par les pairs) et la compréhension de celle-ci, les techniques didactiques (notamment en ligne ou non) et l'insertion dans des contextes institutionnels. Si cette diversité a permis de mieux connaître les différentes visions des compétences médiatiques et de l'engagement parmi les pairs, elle a compliqué la comparaison entre les projets et la formulation de conclusions généralisables.

Le ch. 5.6 présente les résultats empiriques relatifs à la promotion des compétences médiatiques au moyen de l'éducation et du tutorat par les pairs. Le ch. 5.7 pose la question du type de résultats obtenus et de leur portée. Le ch. 5.8 expose sous forme de critères de qualité les conditions nécessaires à cette réussite. Enfin, le ch. 5.9 indique les perspectives d'avenir.

Le Tableau 4 récapitule brièvement les projets évalués. Chacun d'entre eux est résumé dans une fiche d'information consultable à l'adresse www.jeunesetmedias.ch > Programme national > Education par les pairs > Projets modèles. Leur évaluation et leur description détaillée sont regroupées dans le tome II.

Tableau 4: Les projets

Nom du projet (organisation)	Caractéristiques	Contexte
« peer-media-educator » (InTeam, Bâle)	Séances de prévention de plusieurs heures menées dans des classes par les participants à un semestre de motivation	Des pairs éducateurs ou tuteurs sont préparés, dans le cadre d'un semestre de motivation, à la transmission à des classes
« Peer-Group-Education comme produit théâtral médiatique » (groupe d'experts Formation continue Dépendances, Berne)	Préparation d'une pièce de théâtre dans le cadre d'une semaine de projet, représentation publique et discussion	Projet de théâtre dans le contexte de l'animation jeunesse en milieu ouvert
« Virtual Stories » (Radix, Zurich, Fondation IdéeSport, Haute école pédagogique de Schwytz)	Réalisation de vidéos dans lesquelles les jeunes parlent de leur expérience des médias numériques, commentaires possibles sur la plateforme virtuelle de feel-ok.ch (Radix)	Au début, prévu pour le contexte de l'animation jeunesse en milieu ouvert. Puis organisation d'activités dans des écoles. Vers la fin, conçu uniquement pour le milieu scolaire.
« Web radio par les jeunes » (secteur Jeunesse de Renens, Renens)	Préparation d'interventions à la radio dans le cadre d'une semaine de projet, podiums de discussion publics	Animation jeunesse en milieu ouvert

Nom du projet (organisation)	Caractéristiques	Contexte
« LIVE » (association Rien ne va plus, Genève)	Jeux vidéos en commun, puis discussion entre pairs éducateurs et pairs	Animation jeunesse en milieu ouvert
« Moi@Web » (association CIAO, Lausanne)	Création dans les écoles de produits médiatiques (en particulier bandes-son, textes, vidéos et tutoriels) dans lesquels les jeunes parlent de leur expérience des médias numériques, commentaires possibles	Milieu scolaire / animation jeunesse en milieu ouvert
« Educazione tra pari per promuovere le competenze mediali » (Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana, Manno)	Discussions ouvertes dans les écoles	Education par les pairs dans le contexte scolaire

5.1 Constats empiriques sur les méthodes d'éducation et de tutorat par les pairs (conception et mise en œuvre)

Nous présentons ci-dessous les principales conclusions de l'analyse comparative concernant les méthodes d'accès à l'éducation et au tutorat par les pairs. Le ch. 5.6.1 discute les conditions de base des projets ainsi que la planification et la réalisation de ceux-ci. Le ch. 5.6.2 présente une discussion comparative des principales caractéristiques de l'éducation et du tutorat par les pairs, telles que méthodes de transmission, éléments didactiques et formes de coopération. Le ch. 5.6.3 tire des conclusions sur le recours à l'éducation et au tutorat par les pairs en fonction des contextes donnés.

5.1.1 Principales conclusions sur les conditions de base, la planification et la réalisation des projets

Contradiction entre l'approche par le haut et les principes de l'éducation et du tutorat par les pairs

Pour tous les projets évalués, une condition de départ essentielle était le soutien financier apporté dans le cadre du programme national Jeunes et médias. Ce soutien financier laissait les responsables des projets libres de choisir l'orientation de ceux-ci, mais les obligeait à respecter certaines étapes de travail et certaines formes de mise en œuvre (élaboration d'un concept, réalisation dans un délai donné, nombre minimum d'activités, participation à l'évaluation, etc.). Le processus de dépôt de demande imposait donc une pré-structuration par le haut, qui a rendu plus difficile l'intégration précoce des jeunes, parce que les attentes et les conditions des agents payeurs envers les responsables de projets ont suscité, directement ou indirectement, des attentes envers les jeunes participants, ce qui a eu des répercussions concrètes évidentes dans plusieurs cas. Par exemple, deux responsables de projet ont dit avoir axé ce dernier sur la prévention parce qu'ils avaient compris, d'après l'appel d'offres, que c'était une condition préalable. D'autres ont exprimé, lors des entretiens, leur sentiment d'avoir été mis sous pression, du fait qu'un nombre minimum d'activités était imposé, quand leurs idées ne se concrétisaient pas comme ils l'espéraient. Pour atteindre les objectifs fixés (par ex. publication de produits médiatiques), le rôle des adultes dans la mise en œuvre a parfois été considérablement élargi, ce qui a sans doute eu des conséquences indirectes pour le travail avec les jeunes, en particulier lorsqu'il s'agissait de leur laisser des espaces d'action autonome.

On remarque également que les besoins des jeunes en termes d'engagement parmi les pairs et de promotion des compétences médiatiques n'ont guère été discutés pendant la phase de conception des projets. Par conséquent, de nombreuses difficultés de la mise en œuvre peuvent s'expliquer par l'inadéquation entre ces besoins et les hypothèses des responsables de projets. Ce problème s'explique probablement aussi par l'approche par le haut, qui a rendu difficile l'implication des jeunes dans les décisions stratégiques. De ce fait, dans certains projets, la logique d'organisation des programmes et des projets se heurtait manifestement aux exigences méthodologiques de l'éducation et du tutorat par les pairs. Les processus et la manière de procéder étaient planifiés en détail, mais il n'y avait généralement pas eu de réflexion sur ce que signifient l'autonomie et la participation des jeunes (en tant que caractéristiques de l'engagement parmi les pairs), ni sur la façon de les garantir dans la mise en œuvre (cf. Frankham 1998 ; Villevoye et al. 2003). Sans cet approfondissement – comme on l'a vu dans la phase de réalisation de certains projets –, le risque était que les jeunes voient leur espace d'action autonome restreint et deviennent les exécutants des idées des adultes (sans que ces derniers aient nécessairement eu cette intention). On peut résoudre cette problématique durant la phase de conception, premièrement en y intégrant les principes d'autonomie et de participation et, deuxièmement, en y faisant participer les jeunes.

Etant donné que quelques projets seulement ont inscrit dans leur concept des espaces d'action autonome réservés aux jeunes participants (par ex. pour le choix des thèmes et de la mise en œuvre des activités) et les ont respectés tout au long de la réalisation, les intentions des adultes ont, dans la majorité d'entre eux, entraîné un remodelage prescriptif du cadre d'éducation ou de tutorat. On entend ici par « prescriptif » le fait que les positions normatives étaient le fait des adultes : par exemple, ceux-ci considèrent a priori le sexting comme un comportement inapproprié, risqué et à éviter ; par conséquent, l'objectif préventif consiste uniquement à informer les jeunes des risques qui y sont liés. Dans ce cas, le jugement porté sur ce comportement ne se discute plus et les jeunes participants ne peuvent plus, le cas échéant, amener d'autres façons de voir. On peut supposer que c'est ce qui explique le peu d'intérêt suscité chez les pairs par certains produits médiatiques élaborés par les pairs éducateurs ou tuteurs (cf. 5.7.1). Notons que dans les projets qui avaient explicitement opté, lors de la conception, pour des processus participatifs et un choix autonome des thèmes, l'identification des pairs éducateurs ou tuteurs au projet était nette et les jugements des pairs envers les activités d'éducation ou de tutorat par les pairs étaient majoritairement positifs.

Dans les projets d'éducation ou de tutorat par les pairs, les processus de mise en œuvre par le haut risquent de restreindre les espaces d'action autonome des jeunes participants si ces espaces n'ont pas été inscrits dans le projet au moment de sa conception et ne font pas l'objet d'une attention particulière durant la mise en œuvre.

Confrontations discursives fondées sur une base solide de connaissances et d'expériences

Les analyses des concepts et de la mise en œuvre montrent qu'une base solide d'expériences et de connaissances préalables, ainsi qu'une confrontation autoréflexive (en particulier celle des participants adultes au projet) à la thématique (médias numériques) et à la méthode (engagement parmi les pairs) accroissent la précision concrète et technique d'un projet. La qualité de la confrontation était particulièrement élevée quand les projets remplissaient deux conditions : premièrement, ils impliquaient à la fois des professionnels ayant la connaissance des méthodes et des professionnels ayant la connaissance technique du thème, qui collaboraient étroitement ; deuxièmement, les pairs éducateurs ou tuteurs étaient impliqués activement en tant qu'experts de leur cadre de vie et leur façon de voir était tout autant prise en compte que celle des professionnels. Une discursivité élevée avait pour corollaire, chez les participants, une plus grande précision des connaissances et des attitudes.

Une confrontation discursive avec des expériences et des connaissances variées permet de préciser les connaissances et les attitudes des participants aux projets.

Collaboration contraignante avec les partenaires externes

Dans tous les projets qui prévoyaient de travailler avec des partenaires externes, les modalités de cette collaboration ont eu une influence importante sur le déroulement. D'après l'analyse globale, il faut, pour que cette collaboration porte ses fruits, une vision partagée de l'éducation ou du tutorat par les pairs et de l'importance de celle-ci dans le contexte concret, ainsi que, du côté des partenaires, un intérêt et un investissement importants. La collaboration constitue un élément clé de la réussite, et ce d'autant plus lorsque les partenaires externes sont impliqués dans le recrutement des pairs éducateurs ou tuteurs, ou des pairs. Elle a parfois été difficile quand aucune règle contraignante n'avait été définie pour les rôles et les tâches.

La collaboration avec des partenaires externes revêt une grande importance pour le déroulement du projet. Les éléments déterminants sont un grand intérêt des partenaires pour le projet, une vision partagée de l'éducation ou du tutorat par les pairs, et des règles contraignantes pour les rôles et les tâches.

Atteinte des groupes cibles : recrutement des pairs éducateurs ou tuteurs et des pairs apprenants

L'expérience ayant montré que la mesure dans laquelle les projets ont atteint les groupes cibles diffère considérablement, il est difficile de tirer des conclusions qui puissent être généralisées. Nous exposons ci-dessous les différentes approches et les réactions qu'elles ont suscitées chez les jeunes.

Constats généraux

L'expérience montre qu'il est important de fournir tant aux pairs qu'aux pairs éducateurs ou tuteurs une information transparente sur l'idée générale du projet et sur le rôle qu'ils sont appelés à y jouer. Un autre élément décisif quant à l'intensité de l'engagement paraît être, pour les jeunes, l'identification avec le projet, ce qui par ailleurs est étroitement lié à leur degré de participation (cf. 5.6.2). En ne faisant appel à eux que ponctuellement, on tend à réduire les possibilités d'identification.

Expériences relatives au recrutement des pairs éducateurs ou tuteurs

Dans un projet en lien avec le contexte scolaire, les pairs tuteurs étaient recrutés via un programme d'aide à l'orientation professionnelle ; leur engagement était couplé à cette offre et celle-ci avait constitué pour les pairs tuteurs interrogés la principale motivation à participer. Dans l'autre projet réalisé en milieu scolaire, les jeunes avaient participé à plusieurs réunions destinées à leur donner des informations sur le projet et sur le rôle des pairs éducateurs, et un certain nombre d'entre eux s'étaient engagés par ce biais. L'approche par le haut – accéder à l'école en prenant contact avec la direction – s'est avérée moins prometteuse pour travailler durablement sur un projet avec des classes. Du côté de l'animation jeunesse en milieu ouvert, certains projets ont eu quelques difficultés à recruter des jeunes comme pairs éducateurs ou tuteurs.

Pour les jeunes, un argument central en faveur de l'engagement comme pair éducateur ou tuteur semble être l'attractivité de l'activité concrète (faire de la radio, du théâtre, jouer à des jeux vidéo et en parler). Dans quelques projets, celle-ci a constitué la principale motivation des pairs éducateurs ou tuteurs interrogés, tandis que l'aspect méthodologique et thématique (engagement parmi les pairs et compétences médiatiques) n'a joué qu'un rôle secondaire. Dans les contextes non contraignants, il a parfois été difficile de recruter des pairs éducateurs ou tuteurs malgré l'attrait des activités ; il a fallu faire beaucoup de publicité pour les projets avant que les jeunes potentiellement intéressés en prennent réellement connaissance.

Dans d'autres projets, la motivation la plus importante pour l'engagement des jeunes en tant que pair éducateur ou tuteur a été l'élément participatif. Elle était directement liée à la méthode de l'engagement parmi les pairs et à la marge de manœuvre qu'elle laissait. Les jeunes étaient intéressés par le fait que leur

engagement pouvait avoir des effets positifs et qu'ils avaient la possibilité d'amener leur propre façon de voir. Ils avaient besoin de pouvoir s'identifier au projet.

Expériences relatives au recrutement des pairs

Dans les projets qui se déroulaient dans le contexte scolaire, il a été facile de recruter des pairs par le biais des écoles quand cela représentait pour celles-ci un investissement en temps relativement modeste. Dans l'ensemble, la principale difficulté a été d'obtenir l'accord des enseignants ou de la direction. Une fois cet accord obtenu, les jeunes ont participé aux deux projets évalués en tant que classes entières. La décision pour ou contre la participation n'était donc pas prise par eux, mais par les enseignants. Or ce cadre formel réduit la parité et le caractère volontaire (cf. 5.6.3).

Pour tous les projets menés dans l'animation jeunesse en milieu ouvert, la recherche de pairs a été difficile et l'écho rencontré n'a pas été à la hauteur des attentes. Même ceux qui abordaient des thèmes actuels et pertinents et que les participants jugeaient attractifs (par ex. tester des jeux vidéo et en discuter) ont connu des difficultés de recrutement. Dans ce contexte, la bonne intégration locale du projet et une publicité intensive paraissent essentielles. Il est possible aussi qu'une focalisation sur un thème concret soit utile pour recruter des pairs, parce que cela permet aux jeunes abordés d'établir un lien plus direct avec leur cadre de vie. Il est recommandé d'impliquer les jeunes dès la phase de conception du projet afin de garantir la pertinence et le lien avec leur cadre de vie, et d'éviter que les thèmes soient prescrits par les adultes.

La manière de procéder et les difficultés rencontrées pour le recrutement de pairs et de pairs éducateurs ou tuteurs diffèrent selon le contexte et les projets. Pour la collaboration avec les écoles, l'accord des enseignants et de la direction constitue le principal problème, d'autant plus difficile à résoudre que l'investissement en temps est important pour elles. Dans les contextes non contraignants, le recrutement de jeunes a tendance à être laborieux et l'envie de participer difficilement prévisible. Les facteurs de réussite déterminants se sont avérés être la transparence quant aux rôles, ainsi que la possibilité pour les jeunes de jouer un rôle important, ce qui les aidait à s'identifier au projet.

5.1.2 Caractéristiques de l'éducation et du tutorat par les pairs : constats empiriques sur les méthodes de transmission et la collaboration

Au chap. 4, nous avons présenté les notions d'engagement parmi les pairs et d'éducation ou de tutorat par les pairs dans le contexte de la littérature existante, puis en avons déduit les principales conditions de réussite des projets. Ces connaissances préalables nous ont servi de cadre heuristique pour l'évaluation des projets.

Comme tous les projets qui ont été évalués étaient axés sur l'éducation ou le tutorat par les pairs, nous ne discuterons désormais que ces deux formes d'engagement parmi les pairs. Dans le cadre des évaluations, elles étaient difficiles à distinguer, et diversement combinées. Pour parvenir à des conclusions sur l'une et l'autre séparément, nous avons condensé les expériences tirées des projets, hétérogènes et variées, de façon à obtenir des types idéaux.

Nous commenterons ci-dessous, en nous fondant sur le cadre heuristique défini, les formes empiriques d'engagement parmi les pairs.

Expériences relatives au tutorat par les pairs

De nombreux projets ont mis l'accent sur la transmission d'un corpus de connaissances qui avait été défini et élaboré durant la phase préparatoire. Cette approche de la formation correspond à la définition du tutorat par les pairs. Dans ces cas, les pairs tuteurs ont une longueur d'avance en ce qui concerne les connaissances,

qu'ils sont ensuite appelés à partager avec les pairs. Les projets prévoient de préparer les activités de manière assez détaillée et de formuler puis de diffuser des messages par les médias numériques. Il s'agit donc là essentiellement d'une élaboration et d'une transmission de connaissances. L'un des projets correspondait pleinement à cette forme d'engagement parmi les pairs ; il avait bénéficié d'une phase de préparation et d'entraînement exceptionnellement longue, et les conclusions qui suivent se rapportent principalement aux expériences de tutorat faites dans ce cadre. Les projets dans lesquels des interactions avec les pairs éducateurs ou tuteurs devaient avoir lieu en ligne se fondaient eux aussi, en théorie, sur l'éducation par les pairs ; mais comme il n'y a pratiquement pas eu d'interactions entre pairs éducateurs ou tuteurs et pairs apprenants, les apports des premiers ont finalement tenu lieu de messages de tutorat. Les expériences faites dans ce contexte ont également été prises en compte dans les conclusions ci-dessous.

Caractère fondé des connaissances

Dans certains projets, les connaissances ont été développées de manière soigneuse et précise durant la phase préparatoire. L'expérience fait ressortir un point essentiel : les pairs tuteurs doivent pouvoir travailler sur leurs connaissances et leurs expériences de manière à en tirer de nouveaux savoirs. Durant cette phase, les participants adultes peuvent faire en sorte, par des demandes de précisions, des feedbacks et des suggestions, que les pairs tuteurs acquièrent certaines connaissances précises sans pour autant limiter leur marge de manœuvre, comme il ressort de certains projets. Les boucles de rétroaction ont fait leurs preuves pour le développement de contenus formatifs sur le mode discursif.

Quand les pairs tuteurs avaient peu de temps pour approfondir les thèmes (par ex. dans les projets se déroulant sur une semaine), la clarté souhaitée pour la formulation des messages s'est heurtée aux exigences de participation et d'autonomie (cf. plus bas). Les responsables de projet et les coaches sont plus à même de piloter les contenus ou le type de préparation afin d'obtenir dans le bref laps de temps à disposition des résultats correspondant à leurs attentes, par exemple en ce qui concerne la précision des messages. Mais cette manière de procéder restreint la marge de manœuvre des jeunes.

Dans les projets en ligne, les apports des pairs éducateurs ou tuteurs étaient prévus à l'origine pour être non pas des commentaires définitifs sur un thème, mais des amorces de discussion. Sans doute en raison notamment du caractère prescriptif, et non discursif, des contenus, les interactions sur les plateformes en ligne ont été rares (cf. 5.7.1). Dans ces apports (conditionnés par leurs objectifs ainsi que par la structure générale du projet), les pairs tuteurs n'ont pas pu se confronter de manière intense et autoréflexive aux thématiques de base, et les contenus qu'ils en ont tirés manquaient par conséquent de précision et de fondement.

Crédibilité des pairs tuteurs

Le rôle des pairs tuteurs – camarades du même âge transmettant des connaissances – présuppose crédibilité et autorité (en termes de contenu). Les expériences faites dans le cadre des projets montrent que ces deux conditions résultent d'un savoir-faire spécifique fondé et de l'établissement de liens avec le quotidien des jeunes. La crédibilité des pairs tuteurs découle donc de la précision de leurs connaissances et, simultanément, de la mesure dans laquelle celles-ci se rapportent au quotidien et au cadre de vie des jeunes.

Assurance des pairs tuteurs

Comme, dans l'engagement parmi les pairs, les connaissances et le déroulement d'une interaction peuvent être préparés de manière intensive et, si cela est souhaité, détaillée, les pairs tuteurs font généralement preuve d'une grande assurance dans leur action. Dans le projet évalué réalisé dans le contexte scolaire, ils ont apprécié d'avoir pu discuter des contenus avec des professionnels et recevoir divers feedbacks sur leurs idées. La confiance en eux ainsi acquise a été, à leurs yeux, une condition importante pour accomplir leur mission.

Marge de manœuvre pour les pairs tuteurs

La situation s'est révélée délicate quand les partenaires locaux et les coaches avaient une idée précise des contenus à diffuser. Certains pairs tuteurs ont alors eu l'impression d'avoir trop peu de marge de manœuvre pour élaborer leur corpus de connaissances, de sorte qu'ils se sont sentis instrumentalisés pour servir les objectifs des adultes. Il est donc nécessaire, lors de la conception du projet, de réfléchir à la façon d'impliquer les pairs tuteurs dans le choix et l'élaboration des contenus. Deux conditions sont nécessaires pour garantir leur autonomie : premièrement, leur laisser suffisamment de temps pour s'y confronter activement et, deuxièmement, faire en sorte que les adultes accompagnants veillent à ne pas imposer leurs conclusions et se considèrent uniquement comme interlocuteurs et donneurs d'impulsions. D'importants échanges discursifs entre tous les participants sur les contenus ont eu des effets positifs dans tous les projets évalués. Quand la phase préparatoire était brève, la marge de manœuvre des pairs tuteurs pouvait être grande, mais aux dépens de la précision des connaissances transmises.

Seuls quelques projets ont instauré une interaction entre jeunes dans une zone « sans adultes ». La plupart avaient prévu que les adultes assistent aux activités (tantôt sans y participer, tantôt en les dirigeant activement). Il est probable que leur présence limite la liberté d'expression des jeunes et favorise les propos socialement souhaitables. Les adultes ont aussi joué un rôle régulateur d'arrière-plan dans les interactions en ligne, par exemple en ne publiant les contributions des jeunes qu'après en avoir contrôlé le contenu.

Marge de manœuvre des pairs

Ici, deux points se sont avérés essentiels : l'implication active des pairs et le choix par les pairs tuteurs d'une structure didactique qui ne soit pas totalement « expertocratique » (cf. Frankham 1998). Là encore, le *facteur temps* est déterminant : l'élaboration discursive des contenus et la discussion de différentes expériences nécessitent davantage de temps que la transmission de connaissances sur le mode expertocratique.

Lien avec le cadre de vie des jeunes et leur quotidien

Les pairs, comme les pairs tuteurs, se sont confrontés plus intensément aux contenus formatifs lorsqu'ils ont pu y amener leur propre expérience et leurs connaissances pratiques. Cette manière de faire est donc plus prometteuse qu'une confrontation purement abstraite avec un thème.

Temps à disposition

Dans l'ensemble, il s'est avéré efficace de prévoir un temps suffisant pour toutes les étapes, mais en particulier pour préparer les pairs tuteurs, permettre des interactions entre ces derniers et les pairs, élaborer les contenus, prévoir des marges de manœuvre pour les pairs et pour inscrire le projet dans le cadre de vie et le quotidien des jeunes.

Le tutorat par les pairs permet d'élaborer des contenus fondés et confère une grande assurance et – par voie de conséquence – une grande crédibilité aux pairs tuteurs. Ses conditions de réussite sont l'octroi d'une marge de manœuvre aux pairs tuteurs comme aux pairs, ainsi qu'un fort ancrage dans le cadre de vie et le quotidien. Prévoir un cadre temporel suffisamment large s'est révélé essentiel.

Expériences relatives à l'éducation par les pairs

Quelques projets portaient des connaissances empiriques et quotidiennes des jeunes, que ces derniers devaient échanger entre eux. La formation n'est pas conçue ici comme l'acquisition d'un ensemble défini de connaissances, mais davantage comme une confrontation avec un thème plus ou moins précis, sans préjuger des résultats. Il s'agit là d'une formation de type informel, dans laquelle le sujet doit s'approprier la matière. Cette vision des choses correspond au concept d'éducation par les pairs. Les pairs éducateurs n'ont que peu ou pas d'avance en termes de connaissances et, lors de l'analyse, il est parfois difficile de faire la distinction

entre le rôle d'éducateur et celui d'apprenant. Il s'agit moins ici d'une transmission que d'une acquisition commune de connaissances ; le processus éducatif naît de l'interaction entre pairs (éducateurs et apprenants). Nous formulons ci-dessous les conclusions tirées des expériences faites dans le cadre des projets.

Importance d'une culture de l'éducation par les pairs

Dans les projets évalués, l'ouverture plus grande aux processus et aux résultats (par rapport aux projets de tutorat par les pairs) a constitué un défi à plusieurs points de vue ; or cette ouverture ne va pas sans une véritable culture de l'éducation par les pairs. Les principes fondamentaux de cette culture se sont manifestés entre autres par une communication ouverte et respectueuse ; le sérieux de tous les participants dans la confrontation avec les différents thèmes ; le souhait de développer de nouvelles façons de voir ; et des relations interpersonnelles non hiérarchiques ou les moins hiérarchiques possible. L'une des conclusions est que cette culture devrait être ancrée dans les projets au moment de leur conception et acceptée par l'ensemble des personnes directement concernées, ainsi que par les partenaires.

Marges de manœuvre pour les pairs éducateurs et pour les pairs, ouverture quant aux résultats

Le but premier d'un projet d'éducation par les pairs est de créer des espaces discursifs pour les jeunes. Dans les processus éducatifs autodirigés par les jeunes, le rôle des adultes consiste à mettre à leur disposition des espaces de réflexion, à les accompagner et à les soutenir, mais non à leur donner des instructions. Quand le contexte le permet et que cela semble judicieux, les participants adultes peuvent apporter leurs connaissances, leurs expériences et leurs valeurs et ainsi enrichir les échanges avec les jeunes. Dans les projets évalués, il s'est avéré essentiel que les adultes accompagnants veillent à ne pas se montrer directifs en ce qui concerne les contenus et les résultats, et qu'ils se considèrent comme des interlocuteurs de même niveau hiérarchique au sein d'un processus participatif. Les processus doivent par conséquent être conçus de façon à ne pas préjuger des résultats.

L'expérience montre en particulier qu'il est difficile de créer des espaces d'action et des démarches participatives. Le pilotage du projet, la démarche et les processus risquent de restreindre ces marges de liberté, sans que cela soit forcément l'intention première. L'espace des possibles peut être limité, par exemple, par l'attitude des participants adultes si celle-ci est axée sur la prévention et sur les déficits. C'est aussi le cas lorsque les contenus à produire sont définis à l'avance (par ex. tourner une vidéo) ou que les processus sont complexes en raison du grand nombre de participants et donc d'un important besoin de coordination.

Seuls quelques projets ont instauré une interaction entre jeunes dans une zone « sans adultes ». Dans la plupart d'entre eux, les adultes assistaient aux activités (tantôt sans y participer, tantôt en les dirigeant activement). Il est probable que leur présence limite la liberté d'expression des jeunes et favorise les propos socialement souhaitables. Les adultes ont aussi joué un rôle régulateur d'arrière-plan dans les interactions en ligne, par exemple en ne publiant les contributions des jeunes qu'après en avoir contrôlé le contenu.

Intensité des interactions entre pairs et pairs éducateurs

L'une des hypothèses de base des contextes éducatifs informels est que les jeunes acquièrent de nouvelles connaissances en se confrontant aux connaissances et aux expériences d'autres jeunes. Mais d'après les conclusions des projets évalués, ce n'est pas toujours le cas. Les résultats suggèrent l'existence d'un lien entre la qualité des opportunités éducatives et l'intensité des interactions : plus la discussion entre jeunes est intense, plus grande est la probabilité que les participants remettent en question leurs propres connaissances et leurs propres expériences, et en acquièrent ainsi de nouvelles (cf. Damon 1984 : 336 s. : « Les interactions les plus bénéfiques sur le plan du développement sont celles qui comportent un conflit

d'idées dans un contexte de coopération entre pairs »²⁰). Pour qu'une discussion intense puisse avoir lieu, il faut que les participants soient certains que leurs contributions seront respectées. On retrouve là l'importance d'une culture partagée de l'éducation par les pairs. Ce point peut être considéré comme un écueil dans les projets qui visaient à susciter un apprentissage informel. Il est en effet souvent arrivé qu'il n'y ait que peu, voire pas du tout, d'interactions entre pairs et pairs éducateurs, en particulier dans les projets en ligne.

Authenticité et discursivité

Les résultats des projets en ligne témoignent d'une grande sensibilité des jeunes à l'authenticité des contenus et à la discursivité. Dans un projet d'éducation par les pairs, le forum principal – de conception discursive – a été très fréquenté, alors qu'un forum secondaire, où les énoncés sur le thème des médias numériques étaient très prescriptifs, ne l'a pratiquement pas été. Dans le forum principal, les jeunes demandent des conseils à d'autres jeunes sur des thèmes de la vie courante ; tous les participants partent de leurs connaissances et expériences pour contribuer à une forme d'éducation coopérative. Dans le forum secondaire, des jeunes donnaient des conseils à d'autres jeunes sous forme de contenus médiatiques, sans incitation discursive. Ce type de communication n'a trouvé que peu d'écho auprès des jeunes utilisateurs de la plateforme. Dans un autre projet en ligne, les récits prescriptifs des jeunes, mis à distance par plusieurs étapes d'anonymisation, ont également suscité peu de réactions, c'est-à-dire peu de communications réflexives et discursives. Dans l'éducation par les pairs, les messages de prévention prescriptifs, non discursifs, semblent donc être ressentis comme non authentiques. Les possibilités de cette forme d'éducation sont probablement mieux exploitées quand les espaces discursifs, une fois créés, ne sont plus régulés (à l'exception d'un minimum de normes garantissant une communication respectueuse).

Préparation

Dès que le concept prévoit des rôles clairement circonscrits pour les pairs et les pairs éducateurs, la préparation et le coaching de ces derniers joue un rôle fondamental, en particulier pour ce qui est des questions méthodologiques. Ce point est d'autant plus important que les processus éducatifs informels, en ne présupant pas des résultats obtenus, sont exigeants pour les participants.

L'éducation par les pairs repose sur une culture de la communication ouverte, respectueuse et non hiérarchique. Elle devrait avoir pour but de créer des espaces discursifs pour les jeunes. Des interactions intenses entre pairs et pairs éducateurs semblent constituer une condition de réussite essentielle, reposant sur la discursivité des offres de discussion et l'authenticité. Le principal élément déterminant est la marge de manœuvre laissée aux jeunes participants.

Constats empiriques sur la collaboration entre jeunes et adultes

Pour les thèmes relatifs aux médias numériques, la confrontation réflexive et ne préjugant pas des résultats s'est avérée être un élément déterminant. Les jeunes doivent avoir la possibilité d'amener leurs propres attitudes et expériences, même si elles ne sont pas « politiquement correctes ». Il faut pour cela que tous les participants soient certains d'évoluer dans une culture de la discussion dans laquelle on réfléchit sur les différences de pouvoir et les normes. Cela présuppose que les adultes sont à même de remettre en question leurs propres normes et valeurs, leurs expériences et leurs connaissances, et les considèrent simplement comme des amorces de discussion. S'ils sont capables de prendre une distance réflexive autocritique, il devient possible d'interagir en laissant les questions de statut passer à l'arrière-plan et de négocier les rôles, les contenus, les objectifs et les méthodes. Cette manière de procéder permet aussi de ne pas

²⁰ « The most developmentally beneficial interactions are those in which a conflict of ideas is embedded in a context of peer cooperation. »

instrumentaliser les jeunes. Ce point est non seulement important pour la relation de ces derniers avec le personnel adulte du projet, mais aussi déterminant pour la crédibilité des messages des pairs éducateurs ou tuteurs. De ce fait, l'essentiel pour la réussite de la collaboration entre jeunes et adultes est de définir quand et comment les jeunes peuvent apporter leur façon de voir dans des interactions avec les adultes, tirer eux-mêmes leurs conclusions et ainsi élaborer des messages éducatifs qui viennent réellement d'eux et se fondent sur le monde où ils vivent. La marge de manœuvre des jeunes participants dépend aussi de l'absence (ou de la présence) d'adultes dans les activités d'éducation ou de tutorat par les pairs. Par leur présence, les adultes limitent aussi bien la liberté de décision que l'expertise des pairs éducateurs ou tuteurs, ne serait-ce que par la possibilité qu'ils ont d'intervenir de manière directrice. De plus, il est probable que leur présence amène les jeunes à interagir de façon socialement souhaitable.

L'expérience des projets montre qu'il faut accorder une attention particulière à cet aspect. La communication entre les participants adultes et les jeunes s'est avérée être un élément essentiel, qui doit faire l'objet d'une grande attention lors de la conception du projet. Notons à ce propos que les jeunes n'ont pas toujours l'habitude de choisir eux-mêmes les thèmes et les méthodes ; souvent, ils acceptent les propositions du personnel adulte et les orientations que celui-ci décide (plus ou moins discrètement) pour les thèmes, les rôles et les méthodes, et ne parlent pas toujours ouvertement de leur malaise sur ces points (dans l'un des projets, les jeunes n'en ont critiqué le cadre qu'après-coup, au cours de son évaluation, alors qu'ils auraient eu la possibilité de donner leur feedback pendant son déroulement). Les adultes doivent donc se ménager des espaces pour réfléchir aux conditions de l'éducation informelle, remettre sans cesse en question leur propre rôle et poser des bases conceptuelles claires en ce qui concerne la collaboration participative avec les pairs éducateurs ou tuteurs.

Pour la collaboration entre jeunes et adultes, la principale condition de réussite est une communication non hiérarchique, ou la moins hiérarchique possible, ce qui nécessite une distance autocritique et réflexive de la part des adultes et des bases conceptuelles claires quant à la collaboration participative. Les rôles, les contenus, les objectifs et les méthodes doivent être négociés avec les jeunes participants.

Constats empiriques relatifs à la collaboration entre jeunes

Interactions entre pairs et pairs éducateurs ou tuteurs : qu'est-ce que la « parité » ?

La notion de parité (*peeriness*) est également floue d'un point de vue empirique, car elle est multidimensionnelle (cf. 4.2). Généralement, les projets sont axés sur *un seul* élément de comparaison, comme l'appartenance à la même tranche d'âge ou le fait de partager les mêmes intérêts (par ex. jouer à des jeux vidéo).

L'analyse des projets a montré, premièrement, que la parité n'est pas une dimension fixe. Les différences d'âge, de niveau de formation, de connaissance technique des thèmes liés aux médias numériques se reflétaient de manière dynamique dans les interactions, en fonction de l'importance de ces éléments de comparaison dans les activités. Les pairs éducateurs ou tuteurs établissaient la parité au moyen de marqueurs identitaires, notamment en adoptant un langage jeune typique et un style décontracté.

Deuxièmement, les pairs et les pairs éducateurs ou tuteurs n'ont pas forcément été dérangés par une certaine inégalité de statut ; ils l'ont même parfois jugée positive, en particulier dans le cadre formel du tutorat par les pairs, car le rôle de direction et de transmission des connaissances joué par les pairs tuteurs était bien compatible avec ce cadre. Ils n'ont pas non plus jugé gênants la distance sociale (origine de milieux

différents) et l'écart entre pairs et pairs éducateurs ou tuteurs en termes de connaissances, bien que ces deux éléments soient susceptibles de réduire la similitude et l'égalité de rang²¹.

Dans l'un des projets, les pairs ont estimé que l'approche entre pairs n'était pas respectée du côté des pairs éducateurs. Les raisons semblent en avoir été une grande différence d'âge et un cadre flou (ils n'avaient pas compris qu'il s'agissait d'un événement éducatif).

Dans l'ensemble, la recherche de la parité n'est donc pas la recherche de la plus grande similitude possible, mais du degré de similitude minimum pour qu'il y ait engagement parmi les pairs. Pour les jeunes, le principal critère de parité est l'âge.

Du point de vue des jeunes, la parité se définit en particulier par une relative similitude d'âge et une allure « typiquement jeune ». Dans le tutorat par les pairs, une certaine différence de statut (les pairs tuteurs sont plus âgés et ont plus de connaissances préalables) est considérée comme positive pour la reconnaissance de l'autorité et de la crédibilité.

Interactions des pairs entre eux : dynamiques de groupe et différences de statut

Nous ne disposons pas pour tous les projets évalués de données sur les interactions entre les pairs. Dans l'un d'entre eux, ces interactions ont été intenses au point de provoquer des conflits. Les projets en ligne permettent en outre de tirer des conclusions sur le type de contributions des pairs apprenants.

Les données existantes montrent très clairement que dans les interactions entre pairs, le statut de chacun joue un certain rôle. Ainsi, dans un projet, le témoignage intime d'un jeune a été utilisé contre lui par d'autres jeunes. Ce sont les interactions entre les membres d'un groupe qui déterminent le prestige et le soutien social dont jouissent les jeunes au sein de ce groupe, surtout si celui-ci était déjà constitué avant l'activité (avec une hiérarchie en place). Par ailleurs, dans un groupe existant, les autres se rappelleront ce que leurs camarades auront dévoilé d'eux-mêmes bien au-delà de la durée du projet : il faut être conscient que des témoignages touchant des thèmes tabous risquent d'avoir des conséquences imprévisibles à long terme.

Il convient dans de telles circonstances de rappeler que les jeunes participants doivent pouvoir être assurés que leurs contributions seront traitées avec respect. Dans le projet mentionné ci-dessus, le contact entre pairs et pairs éducateurs ou tuteurs s'était limité à une rencontre. Il n'est donc pas certain, dans un tel cadre, que tous les participants partagent les principes essentiels d'une culture de l'éducation par les pairs (communication respectueuse, sérieux dans la confrontation avec les thèmes, ouverture à de nouvelles façons de voir et rapports mutuels les moins hiérarchiques possible).

Si, pour les jeunes, le fait de se préoccuper de leurs expériences passées est essentiel pour ancrer durablement les connaissances, il les rend aussi vulnérables quand leurs témoignages sont trop personnels. Par rapport aux médias numériques, il ne faut pas oublier, en particulier, qu'une expérience de victimisation peut aussi être considérée comme une faiblesse ou une faute personnelle. Cette forme de culpabilisation des victimes est aussi apparue quelquefois dans les projets en ligne. Dans ces cas, un pilotage ou une censure ont été jugés nécessaires, car les commentaires étaient souvent insultants pour les personnes concernées.

Les dynamiques de groupe et les différences de prestige existent aussi dans les situations d'engagement parmi les pairs. Elles sont susceptibles de compliquer l'expression des témoignages personnels.

²¹ Les pairs tuteurs ayant un faible niveau de formation n'ont interagi avec des pairs de niveau de formation supérieur que dans un seul projet, où cet écart n'a pas été jugé dérangeant. Ce cas unique ne permet pas de déterminer si certaines conditions sont nécessaires pour que des pairs éducateurs de statut inférieur soient bien acceptés par des pairs de statut plus élevé.

Processus de formation et résultats : remarques finales

Le concept d'éducation ou de tutorat par les pairs recèle une contradiction potentielle. La notion de « pair » implique que les jeunes disposent d'espaces d'expérience autonomes, non dirigés (« les jeunes entre eux »). Pour sa part, la notion d'éducation ou de tutorat met l'accent, dans une acception classique de la formation, sur le développement des connaissances ou des capacités (cf. 4.1). Dans cette vision de la formation, les résultats servent d'étalon pour évaluer les activités et les processus éducatifs. La notion de « pair » met l'accent sur l'idée d'accorder le maximum d'autonomie aux jeunes, alors que celle d'« éducation » est associée à une direction conceptuelle plus forte, qui permet de mieux contrôler les résultats. La formulation « éducation parmi les pairs *comme approche pour développer les compétences médiatiques* » sous-entend en plus un ordre de priorité implicite : l'éducation par les pairs est présentée comme un moyen au service d'un but, la promotion de ces compétences.

Cette contradiction inhérente à l'approche ressort dans un certain nombre de projets évalués, lorsque le personnel adulte a jugé réducteurs, diffamants ou faux certains contenus véhiculés par des jeunes. Dans un tel cas, les adultes peuvent soit censurer ou commenter ces énoncés (et donc porter altérer l'autonomie prévue par le contexte éducatif), soit respecter l'autonomie des jeunes participants et ainsi accepter le risque de réduire la visée éducative du projet parce que des contenus éducatifs inappropriés sont diffusés. Le fait que, dans la plupart des projets, des adultes aient assisté aux activités montre bien la difficulté à laquelle ils font face. A l'évidence, il est difficile pour un adulte de lancer un processus éducatif et de ne pas être présent dans les phases décisives, parce qu'il est ainsi dans l'impossibilité de juger par lui-même aussi bien les interactions concrètes entre pairs éducateurs ou tuteurs que les résultats éducatifs.

Il est permis de conclure des différentes expériences vécues dans le cadre des projets qu'un point de départ possible pour aborder cette contradiction de manière constructive est de définir la visée éducative. Etant donné qu'il importe de ne pas préjuger des résultats, ce n'est pas le résultat éducatif qui devrait constituer le critère d'évaluation d'un projet d'engagement parmi les pairs. Il serait bien plus judicieux de prendre comme critère l'intensité de l'échange qui a été rendu possible, autrement dit de se demander quels processus éducatifs ont été suscités et non pas quels résultats éducatifs ont été atteints. En ce sens, les points les plus importants pour l'éducation et le tutorat par les pairs sont la prise en compte active des expériences et des connaissances de tous les jeunes participants (pairs éducateurs ou tuteurs et pairs) et la confrontation avec elles, le caractère discursif et participatif de la phase préparatoire (pour autant qu'il en existe une), et le caractère discursif et participatif des activités de formation.

5.1.3 Recours à l'éducation et au tutorat par les pairs : conclusions en fonction du contexte

En complément des considérations générales sur l'éducation et le tutorat par les pairs, nous exposons ci-dessous quelques observations et conclusions propres à chacun des contextes. Ceux-ci ne doivent pas être compris comme des catégories homogènes et nettement distinctes, car un projet peut ne pas se cantonner à un seul contexte (par ex. quand une des phases se déroule en milieu scolaire et une autre en ligne).

Spécificités de l'éducation et du tutorat par les pairs dans le contexte de l'animation jeunesse en milieu ouvert

L'animation jeunesse en milieu ouvert se caractérise par un certain nombre de principes de travail : ouverture, volontariat, participation et centrage sur la vie quotidienne et le milieu social des jeunes (Sturzenhecker & Richter 2010). Pour les projets qui s'y sont déroulés, ce contexte comportait aussi bien des opportunités que des risques.

Importance primordiale de l'insertion dans l'espace social

Un projet qui avait été lancé directement par l'animation jeunesse locale a réussi assez facilement à inciter les jeunes à y participer, car les animateurs étaient en contact étroit avec un grand nombre d'entre eux, avec qui ils avaient déjà établi une relation de confiance. L'intensité de cette coopération a été déterminante dans les projets menés à un niveau suprarégional en coopération avec des institutions d'animation jeunesse locales (cf. 5.6.1).

Difficultés liées à l'intensité de la confrontation

En raison du caractère facultatif des activités relevant de l'animation jeunesse en milieu ouvert, les jeunes ont consacré moins de temps au projet que ce qui avait été escompté. Sur ce point, les obligations devraient être claires pour les pairs éducateurs ou tuteurs comme pour les pairs. Cette difficulté a obligé à faire des compromis, aussi bien pour l'intensité de la préparation et de l'accompagnement des pairs éducateurs ou tuteurs que pour les interactions entre ceux-ci et les pairs. Si la préparation est insuffisante, les éducateurs ou tuteurs ont tendance à communiquer leurs expériences du quotidien sans y avoir réfléchi auparavant, car ils n'ont pas bénéficié d'une démarche réflexive pour l'élaboration et la restitution de leurs compétences. Des interactions insuffisantes entre pairs et pairs éducateurs ou tuteurs diminuent la probabilité que les participants révisent leur opinion dans la confrontation avec des manières de voir différentes.

Les offres créatives accroissent la motivation à participer

En raison du caractère facultatif de la participation, la motivation est déterminante pour le recrutement des jeunes. Pour les pairs éducateurs comme pour les pairs, l'aspect le plus attractif était la possibilité de réaliser soi-même quelque chose de manière inventive, autonome et concrète (concevoir des émissions radio, monter une pièce de théâtre ou jouer à des jeux vidéo). La consommation de messages de prévention était l'aspect le moins attractif.

Dans l'animation en milieu ouvert, l'envie de participer était plus grande et la confrontation avec les thèmes plus intensive quand les jeunes s'intéressaient explicitement au projet. L'inscription d'un projet d'engagement parmi les pairs dans un contexte sans aucun rapport avec le thème abordé n'a pas été une stratégie concluante.

Spécificités de l'éducation et du tutorat par les pairs dans le contexte scolaire

Pour les projets qui y ont été menés, le contexte scolaire comportait à la fois des opportunités et des risques. Nous résumons ci-dessous les principaux points à retenir.

Acceptation et collaboration du côté des écoles

Il ressort de l'évaluation du projet de tutorat par les pairs réalisé dans le contexte scolaire que ce type de tutorat était bien adapté à la logique scolaire de transmission des connaissances. Dans un tel projet, on procède à un échange de prestations clairement définies, avantageuses pour les deux parties : les pairs tuteurs apportent des contenus éducatifs dans les écoles, qui en contrepartie permettent l'accès à des pairs. Les écoles acquièrent des contenus pédagogiques en externe par l'attribution d'un mandat liant fournisseurs et acquéreurs de contenus éducatifs. La forte structuration du tutorat par les pairs permet de planifier les processus, les fenêtres temporelles et les ressources nécessaires, ce qui est indispensable pour intervenir dans des écoles. Les fournisseurs de contenus éducatifs doivent par ailleurs avoir une excellente réputation pour amener ces dernières à faire un tel achat de contenus pédagogiques (car elles doivent pouvoir être certaines d'acquérir des contenus éducatifs de grande qualité).

L'éducation par les pairs s'est avérée moins adaptée à la logique scolaire de transmission des connaissances. Laisser à des jeunes des espaces de liberté pour qu'ils élaborent eux-mêmes des contenus éducatifs sans que

les adultes y jettent un coup d'œil ou puissent les diriger constitue un véritable changement de paradigme pour les écoles. Celui-ci ne va pas sans une évolution de leur part, ni sans une coopération intensive entre elles et les responsables de projet. Un tel changement de culture présupposant un grand engagement de la part des écoles, l'éducation par les pairs leur offre aussi des chances d'évolution.

Acceptation et collaboration du côté des jeunes

Il convient de souligner que dans le contexte scolaire, la participation des pairs n'est pas toujours volontaire. Dans les deux projets évalués, les jeunes ont participé aux activités par classes entières ; ils n'ont donc pas pu décider eux-mêmes d'y participer ou non. Malgré cette limitation du caractère volontaire, les projets ont tous deux bénéficié d'une large acceptation. Les jeunes interrogés n'étaient pas gênés par le caractère obligatoire, car ils ne s'attendaient visiblement pas à pouvoir choisir leurs activités dans le cadre de l'école. Les professionnels remarquent toutefois que l'envie des jeunes de participer à une activité peut baisser avec l'obligation qui leur en est faite.

En particulier, s'agissant du travail avec des classes, il ne faut pas oublier qu'une classe est un système social, stable depuis plusieurs années, de relations individuelles imposées, dans lequel la hiérarchisation peut être très marquée. Cet aspect ne doit pas être négligé quand on traite d'expériences personnelles dans un contexte de semi-volontariat ou d'obligation et que, ce faisant, on aborde des thèmes intimes ou tabous (voir les réflexions sur la collaboration entre jeunes au ch. 5.6.2).

Dans le projet de tutorat par les pairs que nous avons évalué, les jeunes interrogés ont apprécié la transmission structurée de contenus définis, associés à des éléments personnels. Sur ce point également, il est probable que le contexte scolaire restreigne les attentes des jeunes. *Dans le contexte scolaire*, ceux-ci ont néanmoins jugé positivement l'expression personnelle et l'autonomie qu'il autorise, même si elles étaient limitées par rapport à des contextes moins structurés.

Dans le projet d'éducation par les pairs que nous avons évalué, les jeunes ont émis des avis divergents ; certains ont dit n'avoir pas appris grand-chose de nouveau. Il est probablement implicite, dans le contexte scolaire, que l'on doit acquérir de nouvelles connaissances lorsqu'on s'occupe d'un thème.

Spécificités de l'éducation et du tutorat par les pairs dans l'espace virtuel

Aux projets d'éducation ou de tutorat par les pairs visant à développer les compétences médiatiques, l'espace virtuel offre aussi bien des opportunités que des défis. Nous abordons certains d'entre eux ci-dessous.

Dans tous les projets d'éducation ou de tutorat par les pairs s'inscrivant dans l'espace virtuel, les pairs éducateurs ou tuteurs ont élaboré des produits médiatiques (message ou témoignage, par ex.) qui devaient servir de base à la réflexion. Le contenu de ces produits était axé sur une logique de prévention : informer des dangers encourus dans l'espace numérique et proposer des comportements adaptés (cf. 5.7). L'analyse ne permet donc pas de faire clairement la part des choses entre l'influence de la logique de prévention prédominante et celle de la spécificité de l'espace numérique sur l'utilité directe des projets pour les groupes cibles (*outcome*).

Peu d'intérêt pour les contenus prescriptifs

En principe, on peut sur Internet s'adresser à n'importe quel individu, mais de facto on n'atteint que ceux qui sont au courant d'une offre (accès) et qui s'y intéressent (motivation). Les projets menés dans l'espace virtuel ont eu dans l'ensemble une résonance assez faible (d'après le nombre de consultations et de commentaires). Même si les jeunes pouvaient y accéder par des portails en ligne qu'ils avaient l'habitude de fréquenter, ils n'y accordaient pas automatiquement beaucoup d'attention. Ce type de projet reflète donc directement l'intérêt actif des jeunes.

L'influence déterminante de cet intérêt actif se manifeste dans un autre projet, qui avait ajouté à un forum pour jeunes existant, très fréquenté, un forum secondaire consacré aux compétences médiatiques : le premier a été très utilisé, contrairement au second. Cette différence s'explique probablement par le fait que le forum principal se présente sous une forme discursive et se rapporte au cadre de vie quotidien, tandis que le forum secondaire visait davantage à transmettre de manière prescriptive des conseils de comportement élaborés par des jeunes.

Dans l'ensemble, les offres qui voulaient transmettre des messages de prévention ont rencontré peu d'intérêt auprès des pairs.

Intensité de la confrontation avec les thèmes

Dans les projets ayant opté pour un cadre en face-à-face, un lien a été constaté entre l'intensité des interactions et la probabilité que les connaissances préalables et les expériences personnelles soient remises en question, permettant ainsi l'acquisition de nouvelles connaissances. Que ce soit en ligne ou hors ligne, la profondeur du débat se mesure à l'hétérogénéité des expériences et des contenus apportés, mais aussi à l'importance accordée au sérieux et à l'acceptation des autres et de leurs points de vue. Dans les projets évalués, les moments d'intense interaction, mesurés à l'aune de ces critères, ont été rares. Cela ne veut évidemment pas dire que les jeunes n'ont pas été incités par les contenus présentés à acquérir de nouvelles connaissances ou à modifier leur comportement, mais simplement, par exemple, qu'ils ne l'ont pas fait sur la plateforme.

La faible participation des pairs dans l'espace virtuel peut avoir différentes causes :

- Le cœur des produits médiatiques était constitué de prescriptions de comportement, parfois sous forme de récits ou de témoignages, ce qui n'incite pas les jeunes utilisateurs à entamer un dialogue ou des échanges. Il s'agit plutôt de propositions de solutions que d'invitations à débattre. Il est possible que les produits médiatiques élaborés par les pairs éducateurs ou tuteurs aient été ressentis comme peu authentiques en raison de leur caractère préventif et, partant, de leur dimension explicitement pédagogique (cf. 5.7.1).
- Le choix du média ou de la plateforme (dans les projets évalués : émissions de radio en ligne ou films vidéo avec possibilité de commentaires) influence également la participation. Les plateformes de commentaires, qui incitent à exprimer son opinion personnelle (souvent à l'emporte-pièce), ne conviennent pas vraiment pour les discussions et sont peu utilisées à cet effet.

Difficulté à établir une culture de communication respectueuse

Les interactions dans l'espace virtuel ont leur caractère propre : les interventions sont très hétérogènes, les opinions extrêmes surreprésentées et le consensus difficile (Brönnimann 1997). Pour qu'elles puissent être intensives et ouvertes, une régulation (ou une autorégulation) en matière de civilité est donc nécessaire. Dans les projets évalués, cette régulation était le fait des adultes, qui s'assuraient que les commentaires étaient appropriés. Dans les communautés virtuelles, des formes d'autorégulation se développent souvent avec le temps. L'éducation par les pairs, comprise comme acquisition commune de connaissances, devrait, dans l'idéal, s'inscrire dans une communauté virtuelle préexistante ayant déjà sa propre nétiquette (règles de comportement reconnues par la communauté).

5.2 Constats empiriques sur le développement des compétences médiatiques par l'éducation et le tutorat par les pairs

Nous présentons dans cette section les résultats de l'analyse comparative des notions retenues par les différents projets, et des effets de développement obtenus. Le ch. 5.7.1 présente et commente la manière dont ont été définies les notions de compétences médiatiques et de développement des compétences médiatiques dans les concepts de projet. Le ch. 5.7.2 fait le point sur la mesure dans laquelle le recours à l'éducation ou au tutorat par les pairs a développé les compétences médiatiques des jeunes. Le ch. 5.7.3 expose, sur la base du cadre heuristique présenté au chap. 4, les conclusions générales à tirer pour le développement des compétences médiatiques chez les pairs.

Il convient ici de souligner que dans le domaine du développement des compétences médiatiques, l'impact – c'est-à-dire les effets durables tant sur les pairs éducateurs ou tuteurs que sur les pairs – ne peut être évalué que sommairement (cf. 3.10).

5.2.1 Les notions de compétences médiatiques et de développement des compétences médiatiques retenues par les projets

L'analyse générale des concepts des projets a montré que la plupart d'entre eux ne présentent que vaguement ce qu'on y entend par compétences médiatiques et par développement de ces compétences, et qu'ils se réfèrent avant tout à des types indésirables ou problématiques d'utilisation des médias, que le projet est censé prévenir. Presque tous les projets abordent le sujet avant tout sous l'angle des risques que présente l'utilisation des médias numériques par les adolescents, en s'intéressant à des sujets tels que le sexting, le cyberharcèlement, l'excès de jeux vidéo, etc. Ils donnent rarement une définition positive du développement des compétences médiatiques (qui comprendrait, entre autres, de nouvelles méthodes d'utilisation des médias, l'accès au savoir grâce aux médias ou des formes de coopération basées sur les médias). Le fait que les projets abordent avant tout les problèmes posés par les médias numériques s'explique de plusieurs façons. Premièrement, le discours public sur l'utilisation des médias numériques par les adolescents est essentiellement axé sur les risques (cf. Marks & Wiebke 2013 : 7 ; Neumann-Braun & Kleinschnittger 2012 : 18 ; Spreen 2012). Les approches préventives sont par conséquent certainement plus faciles à motiver et à financer que celles qui s'intéressent aux ressources et aux opportunités qu'offre le recours aux médias numériques. Deuxièmement, tant les adultes que les jeunes arrivaient en début de projet avec des attentes implicites ou explicites concernant les problèmes que soulèvent les médias numériques. Dans certains cas, il semble qu'il y ait même eu recentrage du projet : si celui-ci avait été lancé avec une palette de sujets plus large, abordant aussi des aspects positifs des médias numériques, un resserrement sur les problèmes s'est opéré en cours de réalisation.

Pour un des projets, les jeunes ont déploré, dans le cadre de l'évaluation, son caractère préventif et la perspective axée sur les risques, demandant que les utilisations intelligentes des médias numériques soient aussi prises en considération. Dans les autres projets, par contre, les jeunes ne se sont pas plaints de cette orientation vers les risques et la prévention. Il est possible de mettre sur pied et de rendre crédible un projet axé sur la prévention des risques liés aux médias numériques, comme le montre un projet qui a été très bien noté tant par les pairs éducateurs ou tuteurs que par les pairs. Ce projet prévoyait toutefois que les jeunes élaborent des contenus formatifs de manière participative et autonome, c'est-à-dire en recourant à leurs propres expériences et à leur propre culture générale. Dans un autre projet, qui abordait explicitement les opportunités et le plaisir qu'offre l'utilisation des médias numériques, les jeunes ont certes pu faire de nombreux liens avec leur vision du monde, mais l'objectif fixé, qui était d'organiser plusieurs activités, n'a pas pu être atteint par manque de participants. Ces exemples montrent bien que les sujets abordés ne sont

pas seuls à influencer la motivation et l'engagement des jeunes, mais que les conditions de base (mise en réseau, visibilité, etc., cf. 5.6.1) jouent elles aussi un rôle déterminant.

Dans l'ensemble, et pour presque tous les projets, on constate que cette approche préventive fait un usage excessif d'affirmations prescriptives, c'est-à-dire de messages préventifs dépourvus de tout aspect discursif. Ces affirmations étaient en majorité de type « tu dois », « tu ne dois pas », et comportaient donc des consignes directes enjoignant aux jeunes de faire, ou ne pas faire, certaines choses précises. Les jeunes étaient par conséquent peu encouragés à prendre part de manière active à la discursivité sociale, ce qui explique probablement leur faible participation aux discussions en ligne notamment (cf. les constats similaires de Hastall 2012). Ce constat n'étonne guère, puisque les jeunes utilisent les réseaux sociaux surtout pour communiquer et pour entretenir leurs relations (Friedrichs & Sander 2010 : 32). Il en ressort que pour inciter les pairs à débattre en ligne, il faut en particulier que les contributions des pairs éducateurs ou tuteurs soient authentiques et invitent les pairs apprenants à y participer sans préjuger des résultats.

Limiter les projets de développement des compétences médiatiques aux seuls aspects des risques liés à l'utilisation des médias numériques et axer l'agir médiatique sur l'abstention signifie aussi faire l'impasse sur des questions relevant de l'utilisation active des médias numériques, qu'il s'agisse des nouvelles méthodes d'utilisation des médias, de la coopération médiatisée ou de la participation à la vie politique et sociale. Prendre en compte les opportunités offertes par les médias numériques permet de mettre en place des processus complets d'éducation aux médias qui favorisent le développement d'aptitudes en matière d'autodétermination, de responsabilité et de solidarité (cf. 4.1).

5.2.2 Effets des activités de développement des compétences médiatiques

La plupart des projets n'ayant pas prévu explicitement d'indicateurs pour mesurer l'effet de leurs activités, nous nous sommes référés, pour les évaluer, au cadre heuristique des compétences médiatiques décrit au chap. 4, ce qui nous a permis de comparer leurs résultats en matière de développement des compétences médiatiques des pairs ainsi que des pairs éducateurs ou tuteurs. Comme expliqué en début de ch. 5.7, plusieurs facteurs de différente nature limitent les possibilités d'observer les effets des projets (pour des explications plus approfondies à ce sujet, cf. 3.10).

Nous présentons ci-après les constats les plus intéressants, et en déduisons des thèses sur les conditions qui permettent effectivement de développer les compétences médiatiques.

- 1) *Compétences techniques* (par ex. utilisation des technologies médiatiques, gestion des logiciels et du matériel, maîtrise des principes simples de programmation et de navigation, compréhension des termes techniques) : aucun des projets évalués ne poursuivait explicitement le but de développer les compétences techniques. Ce sont en particulier les pairs éducateurs ou tuteurs qui ont, dans certains projets, acquis de nouvelles compétences techniques, et cela de manière plutôt fortuite, parce que, dans le cadre de leur préparation, ils ont eu l'occasion d'utiliser différentes techniques médiatiques pour préparer les contenus formatifs. Deux projets ont eu recours à des contacts via médias numériques entre les pairs éducateurs ou tuteurs et les pairs (création d'un récit en images sur la base de photos prises sur smartphone ; jeux vidéos en commun). Tant les pairs que les pairs éducateurs ou tuteurs des deux projets ont évalué très positivement ces éléments, ce qui permet de conclure que l'utilisation commune et créative des médias numériques peut augmenter leur motivation et leur engagement. Quelques projets ont ainsi favorisé le recours aux compétences techniques des pairs éducateurs ou tuteurs, et les ont encouragées. On observe dans plusieurs projets, mais dans une mesure plutôt faible, un développement ponctuel des compétences techniques des pairs. Faire figurer explicitement, dès la phase conceptuelle, le développement des compétences techniques parmi les objectifs permet

probablement d'exploiter de manière encore plus ciblée le potentiel existant et d'éviter de n'aborder ces compétences que de manière fortuite, exclusivement comme un moyen d'atteindre un but.

L'utilisation des médias numériques et des techniques médiatiques attire les jeunes et a fait ses preuves tant dans la préparation des pairs éducateurs ou tuteurs que lors des activités destinées aux pairs. Recourir activement aux compétences techniques des jeunes en vue de les développer est donc une méthode prometteuse.

- 2) *Compétences culturelles* (par ex. capacité à naviguer efficacement sur Internet, connaissance des contextes médiatiques, utilisation créative de la communication médiatique) : la plupart des projets visaient principalement à informer les jeunes des dangers liés à l'utilisation des médias numériques. La transmission de savoir ou les échanges d'expériences abordaient par exemple des questions liées à la gestion des données personnelles (et en particulier des vidéos et selfies), au sexting, au cyberharcèlement, à la dépendance à Internet, à l'utilisation abusive des médias numériques, au stress dû à l'utilisation de ces mêmes médias et à l'utilisation frauduleuse des cartes de crédit. Dans le cadre de certains projets, les pairs éducateurs ou tuteurs ont transmis aux pairs des contenus abordant ces thématiques ; il est aussi arrivé que les deux catégories élaborent ensemble ces contenus. Les compétences culturelles étaient comprises dans la majorité des projets comme la capacité de se protéger contre les risques liés aux médias numériques, et elles ont rarement été abordées sous l'angle des chances offertes par ces derniers. Un seul projet mettait explicitement l'accent sur les opportunités offertes par une réflexion menée sur la base de jeux vidéo. Les pairs et les pairs éducateurs ou tuteurs ont, dans l'ensemble, émis un jugement positif sur les contenus transmis (nous ne disposons que des avis de pairs ayant participé à des activités en face-à-face ; il n'a par contre pas été possible de tirer des conclusions pour les projets menés dans des contextes virtuels). Quelques pairs éducateurs ou tuteurs ont souligné l'importance et la nécessité de transmettre aux jeunes des informations sur les risques liés aux médias numériques, tandis que d'autres ont regretté une approche par trop préventive, qui n'avait laissé aucune place à leurs expériences de vie. Quand les contenus formatifs leur ont semblé peu adaptés à leur âge, parce qu'ils pensaient avoir déjà fait le tour de la question, les jeunes les ont été sévèrement jugés. L'évaluation des projets prévoyant des contacts directs entre pairs et pairs éducateurs ou tuteurs a montré que les jeunes ont acquis des compétences culturelles supplémentaires lorsqu'ils se sont confrontés librement et sur un mode discursif à des connaissances nouvelles, à leurs propres expériences et à leurs connaissances sur le sujet. Etant donné que nous ne disposons pas d'évaluations de la part des participants pour les projets ne prévoyant qu'une brève interaction directe ou une interaction en ligne, nous ne pouvons que tirer des conclusions indirectes sur la base du matériel éducatif qui nous a été présenté et du manque de réponse des pairs. Ce manque de réponse, tout comme les commentaires souvent insultants des pairs au sujet des contenus en ligne, montre bien que pour réussir, les projets menés dans des contextes virtuels doivent remplir des conditions très particulières (cf. 5.6.3). Adopter une approche axée sur une communication virtuelle non prescriptive, mais au contraire discursive et spontanée, est probablement l'une des premières conditions de réussite. Dans les processus participatifs, il apparaît en outre important que des professionnels de la pédagogie des médias accompagnent les jeunes afin de permettre l'élaboration de contenus formatifs concrets et scientifiquement étayés.

Les contextes de formation particulièrement susceptibles de développer les compétences culturelles des jeunes sont ceux qui permettent de traiter les sujets de manière discursive et non prescriptive, adaptée à l'âge des participants et étroitement liée à leur vie quotidienne, et qui abordent tant les opportunités que les risques des médias numériques. Un accompagnement par des professionnels de la pédagogie des médias permet d'élaborer des contenus formatifs concrets et scientifiquement étayés.

- 3) *Compétences sociales* (par ex. gestion des relations virtuelles, participation politique par les médias) : le développement des compétences sociales inclut celui des compétences de communication, qui posent les bases de la participation à la discursivité sociale (cf. Davies & Gangadharan 2009). Les projets évalués travaillaient surtout sur des thèmes liés aux situations à risque pouvant se présenter sur les réseaux sociaux (par ex. sexting, cyberharcèlement). Dans un projet, les pairs éducateurs ou tuteurs ont traité ces sujets de manière approfondie, débattant non seulement de règles de comportement en la matière, mais aussi de questions de communication et de gestion des relations personnelles sur les réseaux sociaux, en faisant preuve d'esprit critique. Plusieurs projets ont transmis des messages de prévention nettement prescriptifs, qui incitaient les jeunes à s'abstenir de certaines formes de communication médiatisée. Un cas a été observé, dans lequel l'élaboration non accompagnée de contenus formatifs sur le cyberharcèlement a débouché sur une justification des comportements harcelants. En matière de compétences sociales également, il semble essentiel de prendre en compte les expériences des jeunes, afin que ceux-ci puissent établir des liens entre les règles de comportement générales et leur vie. Un contexte de formation prévoyant la participation active des jeunes permet déjà à ceux-ci d'acquérir des compétences sociales. Enfin, certains sujets ont très peu été abordés, et notamment la gestion active des relations par le biais des médias, les pratiques collaboratives basées sur les médias, la participation à la vie politique et sociale, et la solidarité (cf. 4.1 et 4.5).

En matière de développement des compétences sociales, il est essentiel d'aborder les sujets d'une manière discursive, qui prenne en compte l'hétérogénéité des bagages personnels. Il conviendrait de traiter non seulement les risques liés à la gestion des relations personnelles, mais aussi les chances que représentent les actions médiatisées pour la gestion active des relations par le biais des médias, les pratiques collaboratives, la participation à la vie politique et sociale, et la solidarité.

- 4) *Compétences réflexives* (par ex. faire preuve d'esprit critique par rapport aux médias et à leur évolution ainsi que par rapport à son utilisation personnelle des médias, juger de l'objectivité et de la pertinence des informations transmises) : développer ses compétences réflexives, c'est principalement acquérir des connaissances repères et une capacité d'articulation réflexive (et cela, dans les espaces médiatisés également). Il s'agit donc, dans la perspective d'une éducation aux médias au sens large, d'identifier les potentiels réflexifs des espaces médiatiques et de les exploiter (cf. Jörissen & Marotzki 2009 : 39). Les projets analysés abordaient essentiellement les risques liés aux médias numériques, ne proposant guère aux jeunes de réflexion visant à mettre en perspective les processus de médiatisation et leur utilisation personnelle des médias (id. : 37). Les compétences réflexives comprennent l'aptitude à se forger sa propre attitude, de manière fondée, envers les médias numériques, raison pour laquelle il est essentiel que les jeunes se confrontent par eux-mêmes aux sujets abordés. On peut donc estimer que l'une des tâches de l'éducation ou du tutorat par les pairs consiste à créer des espaces de réflexion. Les expériences faites dans les projets évalués ont montré l'importance, pour ce faire, de remplir deux conditions : prévoir des ressources en temps suffisantes et être ouvert à un traitement discursif et autonome des sujets. La qualité de ces espaces de réflexion dépend de la part d'autonomie accordée ainsi que de la mesure dans laquelle sont proposés des raisonnements profonds, qui visent à rendre les jeunes capables de comprendre les phénomènes. L'une des premières fonctions des adultes participant aux projets est de s'y engager véritablement, en étant conscients de leur propre pouvoir, et en évitant de dicter aux jeunes les conclusions à tirer sur les sujets abordés. Une autre de leurs fonctions peut consister à proposer aux jeunes des occasions stimulantes de se former, tout en leur offrant un accompagnement professionnel, mais en leur laissant la responsabilité de l'élaboration des contenus. Par ailleurs, les résultats ont été décevants lorsque les pairs éducateurs ou tuteurs n'avaient pas mené de réflexion suffisante sur les sujets abordés. Dans ces cas-là, il est arrivé que les contenus transmis soient objectivement faux ou caricaturés. Une autre condition favorable identifiée dans l'évaluation a

été le recours à des professionnels de la pédagogie des médias ou de champs professionnels en lien avec les médias (comme des journalistes) pour préparer les pairs éducateurs ou tuteurs, car il permet à ces derniers d'améliorer nettement leurs compétences de type critique et réflexif. Le développement de ces compétences est donc un processus gourmand en temps, qui se fonde sur les expériences des participants avec les médias, leurs attitudes et leurs opinions ; les adultes doivent le soutenir par un accompagnement réalisé avec tact, qui préserve l'autonomie des jeunes (cf. 5.6.2).

Une démarche discursive, dans laquelle les pairs et les pairs éducateurs ou tuteurs se plongent dans une thématique, semble être plus efficace pour rendre les jeunes capables de mener une réflexion critique envers les médias numériques qu'une stratégie purement informative, qui transmet des messages prescriptifs. C'est ce que montrent en particulier les résultats des plateformes en ligne : le peu de participation des pairs aux discussions et le nombre de propos insultants indiquent que les stratégies d'information prescriptives trouvent peu d'écho auprès de ces groupes cibles.

Les compétences réflexives sont centrales dans le développement des compétences médiatiques. Réfléchir aux conditions qui influent sur la manière d'utiliser les médias et mettre en perspective la médiatisation des structures sociales et son utilisation personnelle des médias est une étape exigeante qui nécessite du temps, de l'engagement, des connaissances complexes et des espaces de discursivité sociale. Il apparaît essentiel, dans ce cadre, d'assurer aux jeunes des opportunités d'apprentissage autonome et de leur assurer un soutien et un suivi professionnel.

5.2.3 Conclusions générales pour le développement des compétences médiatiques

L'évaluation des projets n'a pas vraiment confirmé l'hypothèse qui voudrait que les approches d'éducation ou de tutorat par les pairs, parce qu'elles touchent beaucoup de jeunes de milieux divers (de manière informelle et aussi en ligne), permettent de développer significativement leurs compétences médiatiques. Dans le contexte scolaire, les jeunes ont pu être atteints et une collaboration intense a été menée avec eux. Dans le domaine de l'animation jeunesse en milieu ouvert, par contre, peu de jeunes ont réellement participé. Et sur les plateformes en ligne, on n'a observé que très peu de contributions discursives.

Pour évaluer de façon nuancée le potentiel offert par les différents contextes, il faut prendre en compte le fait que les données à disposition varient beaucoup de l'un à l'autre. Elles sont plus nombreuses pour les approches de tutorat par les pairs, très structurées, que pour les approches d'éducation par les pairs, qui se sont moins, ce qui s'explique en grande partie par les caractéristiques de l'objet de l'évaluation : dans les approches ouvertes et peu structurées d'éducation par les pairs, en particulier celles prévoyant des interactions virtuelles, la participation des pairs est volontaire, parfois sans durée préalablement établie, et les instruments d'enquête quantitative trouvent par conséquent peu d'écho auprès des jeunes. Dans ce domaine, nous disposons avant tout d'« instantanés » fondés sur des données qualitatives.

Il convient par ailleurs de différencier les processus de formation en fonction de l'importance relative qu'y prennent les connaissances pratiques et les connaissances repères (pour ces notions, cf. 4.1). Les processus de formation visant l'acquisition de connaissances pratiques se caractérisent par l'acquisition de savoirs objectifs, tandis que ceux visant l'acquisition de connaissances repères ciblent le rapport à soi et le rapport au monde. Dans le classement des connaissances acquises que le sujet effectue tout au long de sa vie, ce sont justement les processus visant l'acquisition de connaissances repères qui s'inscrivent comme une prestation interprétative de sa part. Une évaluation dont la durée et l'approche méthodologique sont limitées ne peut toutefois observer que de manière rudimentaire les processus de formation visant davantage l'acquisition de connaissances repères. Nous ne pouvons donc nous prononcer que de manière limitée sur la mesure dans laquelle les projets ont contribué, dans l'esprit d'une éducation aux médias au

sens large, à augmenter les capacités réflexives des pairs et ont favorisé leur propre interprétation de leur parcours biographique (impact, cf. aussi 3.10). Au moment de l'enquête du moins, les projets évalués n'avaient que peu contribué à une acquisition de connaissances repères en matière de médias, dans l'esprit d'une éducation aux médias au sens large.

Pour résumer, on peut conclure que les projets ont développé avant tout les compétences culturelles, et, dans une moindre mesure, les compétences sociales des jeunes, en mettant l'accent sur la capacité d'identifier et d'évaluer les risques liés aux médias numériques. La mesure dans laquelle ce phénomène a été observé peut faire l'objet d'une analyse quantitative et qualitative :

- 1) *Portée quantitative du développement des compétences médiatiques, soit nombre de pairs touchés* : la portée quantitative des projets, autrement dit le nombre de pairs impliqués, varie beaucoup selon les contextes. Les projets réalisés en milieu scolaire ont pu atteindre un nombre particulièrement élevé de pairs lorsqu'ils s'inscrivaient dans une relation de prestations déjà établie et formalisée entre les partenaires. Certains projets menés dans le cadre de l'animation jeunesse en milieu ouvert ont eu de grandes difficultés à atteindre les pairs, ou ont dû consacrer des ressources considérables pour le faire (pour plus de détails, cf. 5.6.3). Les contenus formatifs mis à disposition sur Internet ont enregistré jusqu'à quelques milliers de consultations, mais les apports discursifs des pairs y ont été très rares. La portée quantitative des projets est donc plutôt faible.
- 2) *Portée qualitative du développement des compétences médiatiques, soit l'acquisition de connaissances pratiques et de connaissances repères* : on observe dans les projets évalués une nette tendance à mettre l'accent sur la transmission de connaissances pratiques. Dans des projets menés en milieu scolaire, quelques jeunes ont pu tirer profit d'une offre diversifiée de connaissances pratiques pour augmenter leurs compétences culturelles et sociales. Enfin, rares ont été les occasions de formation permettant l'acquisition de connaissances repères susceptibles d'agir sur le rapport au monde et à soi. Si l'on en croit le postulat de Mittelstrass (2001), selon lequel notre époque se caractérise par un manque de connaissances repères et un excédent de connaissances pratiques, les stratégies de développement des compétences médiatiques devraient aussi avoir pour objectif particulier l'acquisition de connaissances repères. Il convient donc de considérer aussi d'un œil critique les projets qui ont atteint de nombreux pairs, comme ceux menés dans les écoles, et ceux qui, potentiellement, peuvent toucher de nombreux utilisateurs en ligne, et de se demander quelles opportunités ils offrent d'acquérir des connaissances repères.

Modification du comportement médiatique des pairs

Une enquête en ligne auprès des pairs était prévue de trois semaines à un mois après la réalisation des activités, afin de relever les modifications intervenues dans leur utilisation des médias numériques. Pour diverses raisons, seules les données de deux projets sont exploitables (cf. 3.10, Réflexions au sujet du dispositif d'évaluation). Dans ces deux projets, qui se déroulaient dans le contexte scolaire, une partie des élèves interrogés ont affirmé avoir changé leur manière d'utiliser les médias numériques après avoir participé au projet. Dans le cadre de l'évaluation, il n'a cependant été possible de déterminer ni l'ampleur ni la durée de ce changement de comportement.

5.3 Résumé et conclusions

5.3.1 Réponse aux principales questions d'évaluation

Nous passons ci-dessous brièvement en revue les réponses apportées aux principales questions posées :

Dans quels contextes, pour quels groupes cibles et avec quelles procédures et structures de projet l'éducation et le tutorat par les pairs favorisent-ils le développement des compétences médiatiques des jeunes ?

De manière générale, ce n'est ni le contexte, ni la structure du programme, ni le groupe cible qui déterminent le potentiel d'un projet. Le succès dépend plutôt d'un certain nombre de caractéristiques ayant trait à la mise en œuvre. Nous ne pouvons donc pas désigner une caractéristique comme étant particulièrement efficace pour développer les compétences médiatiques des jeunes, car un résultat positif n'est pas forcément reproductible dans un autre lieu ou un autre contexte, lorsque les conditions de réussite ne sont pas réunies dans la même mesure. Le ch. 5.8.2 dresse par conséquent la liste des principales conditions de réussite, des écueils et des difficultés observés dans les projets évalués, ouvrant la voie au ch. 5.8.3, qui présente une vue d'ensemble des critères de qualité contribuant à la réussite des approches d'éducation ou de tutorat par les pairs.

Nous avons relevé les résultats concrets (*output*), l'utilité directe pour les groupes cibles (*outcome*) et l'impact de chaque projet et les avons commentés (cf. tome II). Il ne semble pas judicieux de formuler ici des conclusions générales en raison des grandes différences en ce qui concerne les concepts de projet et les contextes de mise en œuvre. Nous commenterons aussi les objectifs et la mesure dans laquelle ils ont été atteints au cas par cas, dans le tome II.

Si les données disponibles ne nous permettent pas de tirer de conclusion solide sur les modalités préalables et les conditions permettant de développer des projets existants à plus large échelle, nous pouvons toutefois, sur la base de l'évaluation, formuler des conditions de réussite à respecter (cf. 5.8.3).

5.3.2 Résumé de l'évaluation : écueils, difficultés, opportunités et potentiels

Nous présentons ci-après un résumé de l'évaluation des projets. Signalons tout d'abord qu'il convient de prendre en compte le stade de développement de ces projets. La majorité d'entre eux sont totalement nouveaux, et n'étaient donc pas encore présents dans les contextes et les structures dans lesquels ils ont été réalisés. Certains innovaient quant à la manière de procéder, aux méthodes ou aux modes de mise en œuvre. Il faut donc voir dans la réalisation de quelques-uns d'entre eux des processus de recherche et d'adaptation continus. Il n'est ni possible, ni judicieux de juger de la réussite de chacun de ces projets en ne se basant que sur la mesure dans laquelle ils ont atteints leurs objectifs (comparaison entre l'état visé et l'état effectif). Il faut les évaluer en prenant en compte leur rôle de projets pilotes, et donc chercher à savoir s'ils ont permis d'acquérir de l'expérience et de générer du savoir sur ces nouveaux modes de formation que sont l'éducation et le tutorat par les pairs.

Les conclusions finales de l'évaluation en ce qui concerne les résultats (*output*), l'atteinte des objectifs (*outcome*) et l'impact sont plutôt mitigées (même si, pour établir un bilan, il faudrait tenir compte du caractère pionnier des projets). Ce sont essentiellement les pairs éducateurs ou tuteurs qui ont tiré profit des activités des projets, améliorant avant tout leurs connaissances des risques liés aux médias numériques. La majorité des projets ayant eu de la peine à atteindre les pairs, leur portée doit être considérée comme plutôt limitée pour ce groupe cible (à l'exception de deux projets menés dans des contextes scolaires et d'une

représentation théâtrale donnée à tous les élèves d'une école). Dans les contextes en ligne en particulier, les pairs ont peu participé aux plateformes destinées aux commentaires et aux échanges d'expériences.

Nous présentons ci-après les **écueils et difficultés** qui se sont révélés particulièrement difficiles à surmonter pour les projets, pour des raisons liées au concept, à la structure ou au contexte dans lequel ils ont été mis en œuvre.

- *Problématique de l'approche par le haut (top-down)* : le concept du projet, les méthodes de travail et les thématiques traitées étaient dans la plupart des cas définies à l'avance sur le plan institutionnel et concrétisées en impliquant très peu, voire pas du tout, les jeunes. Lors de la phase conceptuelle, on n'a pratiquement pas procédé à un repérage des besoins ni impliqué les jeunes.
- *Implication et autonomie des jeunes insuffisantes* : l'essence de l'éducation et du tutorat par les pairs réside dans l'implication intensive des jeunes dans les processus de formation et dans la mise à disposition de marges d'action et d'expérimentation, afin d'éviter toute instrumentalisation (cf. 4.2 et 4.3). L'expérience des projets montre que de nombreuses conditions doivent être réunies pour que les jeunes y participent. Afin d'éviter l'instrumentalisation des pairs éducateurs ou tuteurs, les notions de participation et d'autonomie doivent être précisées et opérationnalisées dans le projet. Les adultes qui y participent doivent faire preuve de sensibilité et de professionnalisme, et savoir s'effacer, s'ils veulent permettre la participation et l'autonomie des jeunes dans les processus de formation. Et pour que cette autonomie soit réelle, il faut parfois que les activités se déroulent sans la présence d'adultes.
- *Focalisation sur les risques liés à l'utilisation des médias numériques, sur la protection et sur la prévention contre ces risques* : le débat public sur l'utilisation des médias par les jeunes porte avant tout sur les risques et sur la prévention, et cette tendance se retrouve dans la majorité des projets évalués. Les messages transmis aux jeunes se distinguent par leur caractère nettement préventif et prescriptif, les affirmations et manières de faire étant définies à l'avance comme étant correctes ou non correctes. Cette approche est probablement l'une des explications au manque de participation des pairs aux projets en ligne, les messages élaborés paraissant peu authentiques. Signalons aussi qu'en se focalisant principalement sur les risques et la prévention, les programmes ont surtout transmis aux jeunes des connaissances sur les dangers des médias numériques et très peu sur les opportunités liées à l'utilisation collaborative et participative de ces médias. Cela représente une nette lacune si l'on considère le développement des compétences médiatiques comme un outil pour transmettre aux jeunes des aptitudes qui feront d'eux des citoyens autonomes et engagés.
- *Effet insuffisant sur les pairs* : de manière générale, ce sont surtout les compétences médiatiques des pairs éducateurs et tuteurs qui se sont améliorées, alors que celles des pairs apprenants ont moins progressé qu'espéré. Cette observation est particulièrement vraie pour les offres en ligne.
- *Ressources en temps et en personnel* : dans bon nombre de projets, le temps prévu pour la planification, les travaux préparatoires avec les pairs éducateurs ou tuteurs et la mise en œuvre était particulièrement court, ce qui a eu des conséquences négatives sur le degré d'élaboration du programme et a réduit les éléments de projet basés sur la participation et l'autonomie des participants.

Malgré ces écueils et ces difficultés, l'éducation et le tutorat par les pairs peuvent être considérés comme des approches prometteuses pour le développement des compétences médiatiques. Les jeunes acquièrent ces dernières en particulier au cours de leur utilisation quotidienne des médias, qui se fait souvent avec des pairs. Les approches d'éducation et de tutorat par les pairs offrent l'occasion de promouvoir des formes d'autosocialisation en groupes de pairs, et permet donc aux jeunes de s'approprier les médias numériques de manière critique, responsable et novatrice. Dans les projets soumis à évaluation, ce sont avant tout les pairs éducateurs ou tuteurs qui ont tiré profit du potentiel de ces approches ; les pairs l'ont fait dans une moindre mesure.

L'évaluation a mis en évidence toute une série **d'opportunités et de potentiels** :

- *Participation affirmée des jeunes* : lorsque les jeunes ont pu influencer sur les thématiques abordées et les méthodes utilisées, ils étaient clairement plus motivés, plus sincères et avaient tendance à mener des discussions plus poussées entre eux. La participation des jeunes est donc un point de rencontre essentiel entre éducation et tutorat par les pairs, d'une part, et développement des compétences médiatiques, d'autre part. En donnant aux jeunes la possibilité de participer activement, on leur permet également d'exercer leur autodétermination. Lorsque les jeunes participants (tant les pairs que les pairs éducateurs ou tuteurs) sont étroitement associés aux projets, la discursivité des échanges tend à s'accroître et le traitement des sujets à s'approfondir. Au-delà de l'acquisition de connaissances pratiques (comment est-ce que cela fonctionne ?), l'éducation et le tutorat par les pairs peuvent donc fournir l'occasion d'élaborer des connaissances repères (quel est le sens ?) de manière participative.
- *Production active de contenus médiatiques* : plusieurs projets offraient aux pairs éducateurs ou tuteurs la possibilité d'utiliser les médias numériques de manière active et de produire des contenus. La motivation à produire, gérer et présenter des contenus médiatiques était très élevée dans les projets évalués. L'esprit d'initiative et la créativité dont les participants ont fait preuve pour produire des contenus médiatiques peuvent être considérés comme l'une des particularités les plus remarquables du développement des compétences médiatiques. Et grâce aux plateformes virtuelles, ces contenus numériques présentent un réel potentiel pour atteindre un plus grand nombre de jeunes.
- *Diversité des méthodes d'entraînement, de coaching et de transmission des contenus* : comme les approches prévoient une grande variété de méthodes de formation pratique, de coaching ou de transmission de savoirs, elles recourent à un grand nombre d'applications médiatiques différentes (vidéo, radio, blogs, jeux vidéo à plusieurs, présentations, forums, etc.). Les expériences faites ont permis de tirer des conclusions sur plusieurs plans : d'abord, les jeunes touchés varient en fonction des méthodes utilisées, ce qui signifie qu'en recourant à une large palette de méthodes, *appliquées par différents projets*, on intègre davantage de jeunes aux intérêts différents qu'en menant plusieurs projets appliquant des méthodes semblables ; ensuite, les méthodes recourant aux médias numériques (faire un film, gérer un blog), ont souvent abouti à des résultats innovants ; enfin, les jeunes (tant les pairs que les pairs éducateurs ou tuteurs) ont beaucoup apprécié de pouvoir produire des contenus grâce aux médias numériques. L'innovation qui a consisté à combiner les contextes en ligne et les contextes hors ligne s'est révélée particulièrement efficace et mérite d'être développée encore dans les futurs concepts de projet d'éducation et de tutorat par les pairs.
- *Développement d'une culture d'éducation ou de tutorat par les pairs* : les responsables de projet ont dû prendre passablement de temps pour mener une réflexion sur ce que signifient concrètement l'éducation et le tutorat par les pairs et sur les difficultés qui se posent lors de la réalisation de projets. Une culture de l'éducation et du tutorat par les pairs implique un changement fondamental du rôle des adultes et des adolescents dans le domaine de l'éducation. Les questions qu'elle soulève en matière de visée éducative, de responsabilité et de légitimité sont complexes et appellent une réflexion par les milieux professionnels. On a observé, dans les projets qui ont creusé ces questions, à quel point cela s'est révélé profitable pour l'établissement d'une culture de l'éducation et du tutorat par les pairs. Une telle culture paraît essentielle (pour autant qu'elle soit solidement ancrée) pour la mise en œuvre d'un projet sur la durée. Il est important, dans une telle démarche, de parvenir à impliquer les responsables de projet et les partenaires locaux.

5.3.3 Conclusion : critères de qualité de l'éducation et du tutorat par les pairs pour développer les compétences médiatiques des jeunes

De manière générale, ce n'est ni le contexte, ni la structure du programme, ni le groupe cible qui déterminent le potentiel d'un projet. Le succès d'une approche dépend en effet plutôt d'un certain nombre de caractéristiques ayant trait à la mise en œuvre. Nous présentons ici un bref aperçu des critères de qualité qui font de l'éducation et du tutorat par les pairs des approches efficaces pour le développement des compétences médiatiques. Ces critères découlent des expériences faites dans les projets évalués et doivent être considérés comme des suggestions et des pistes de réflexion : ils ne représentent pas des conditions à remplir cumulativement pour assurer l'efficacité de ces programmes en termes de développement des compétences médiatiques, mais représentent plutôt des éléments à moduler pour créer des bases optimales en fonction du contexte. Ils se fondent tant sur les notions théoriques de formation, d'éducation et de tutorat par les pairs ou encore de développement des compétences médiatiques (cf. chap. 4) que sur les constats empiriques tirés des évaluations de projet (cf. tome II) et de la synthèse (cf. 5.6 et 5.7). Dans l'idée d'un développement de ces approches à plus large échelle, ces critères de qualité peuvent donc se révéler des repères importants pour adapter la mise en œuvre des projets aux contextes, aux groupes cibles et aux approches.

Critères de qualité pour la conception et la planification

- **Abandon des approches par le haut (*top-down*) et sensibilisation à cette problématique** : choisir les approches les plus ouvertes possible du point de vue thématique, et qui associent pleinement les jeunes aux phases de conception et de mise en œuvre.
- **Formulation** dans le concept du projet **d'une notion de l'éducation ou du tutorat par les pairs ainsi que des compétences médiatiques (et de leur développement) qui soit fondée sur des bases théoriques**. Cette définition permettra de **différencier les objectifs du projet** et les indicateurs de réussite, tout en préservant une certaine ouverture sur les plans thématique et méthodologique et en laissant aux jeunes une marge d'autonomie et de participation suffisante.
- Favoriser un **vaste échange d'opinions entre tous les intéressés** sur les approches d'éducation ou de tutorat par les pairs et sur la question des compétences médiatiques (et de leur développement), avec la participation de professionnels.

Critères de qualité au niveau de la mise en œuvre

- **Constitution d'un vaste réseau et collaboration indispensable avec les partenaires externes** afin d'arriver à une notion commune de l'éducation et du tutorat par les pairs (création d'une « culture de l'éducation et du tutorat par les pairs ») et de permettre le recrutement de pairs et de pairs éducateurs ou tuteurs.
- **Transparence de l'information** quant aux structures du projet et aux rôles des jeunes dans la phase de recrutement des pairs et des pairs éducateurs ou tuteurs. **Implication active des jeunes et encouragement à la participation** (par ex. activités concernant l'utilisation des médias), afin de renforcer l'identification avec le projet.
- Principales *conditions de réussite du tutorat par les pairs* : **crédibilité, assurance et marge de manœuvre** des pairs tuteurs, ainsi que marge de manœuvre laissée aux pairs. Existence d'un **lien étroit avec le monde environnant et la vie quotidienne** des jeunes, et ressources temporelles suffisantes.

- Principales *conditions de réussite de l'éducation par les pairs* : **développement d'une culture de l'éducation par les pairs** (culture de communication basée sur l'ouverture à l'autre, le respect et l'absence de hiérarchie), **marge de manœuvre et processus participatifs** pour les pairs et les pairs éducateurs, ouverture quant aux résultats des processus d'apprentissage, intensité de l'interaction entre pairs et pairs éducateurs, authenticité et discursivité dans la transmission des contenus, préparation des pairs éducateurs sur les questions méthodologiques (capacité à assumer leur rôle).
- Résultats concernant la *collaboration entre jeunes et adultes* : la communication entre les participants jeunes et adultes revêt une importance centrale. **Pour favoriser la participation des jeunes, les adultes doivent faire preuve d'autocritique et prendre une distance réflexive**. La participation requiert aussi des bases théoriques. **Transfert de responsabilités aux jeunes et création d'espaces de liberté** : l'absence d'adultes dans les activités d'éducation ou de tutorat par les pairs est l'expression de la marge de manœuvre laissée aux pairs éducateurs ou tuteurs, dont on reconnaît l'expertise.
- Résultats concernant la *collaboration entre jeunes* : **l'établissement de la parité (peerness)** est une condition de réussite importante. Afin de favoriser l'apport d'expériences personnelles, toutes les contributions doivent être traitées avec le même respect. Il convient à cet égard de veiller aux dynamiques de groupe.
- Spécificités de *l'éducation et du tutorat par les pairs dans le contexte de l'animation jeunesse en milieu ouvert* : **l'intégration du projet dans l'espace social et un bon réseautage** facilitent le recrutement des jeunes. **Les thématiques abordées doivent l'être en profondeur, mais cette condition** se heurte aux **ressources temporelles limitées** des jeunes (manque de disponibilité). Les **offres permettant une utilisation créative des médias** peuvent motiver les jeunes à participer.
- Spécificités de *l'éducation et du tutorat par les pairs dans le contexte scolaire* : le tutorat par les pairs est généralement **bien adapté aux logiques scolaires de transmission du savoir**. Des différences culturelles peuvent toutefois rendre plus difficile la mise en œuvre. Dans ce cas, un **fort engagement** de la part de l'école est **indispensable** à la réussite du projet. Il est par ailleurs important de veiller au caractère facultatif du projet, l'obligation pouvant se révéler contreproductive.
- Spécificités de *l'éducation et du tutorat par les pairs dans l'espace virtuel* : l'intérêt dont les jeunes font spontanément preuve pour les réflexions sur les thématiques abordées et pour le monde qui les entoure se reflète directement dans l'espace virtuel. C'est pourquoi la **discursivité des messages éducatifs** et le développement d'une culture de communication respectueuse sont essentiels. Dans l'idéal, **les activités devraient être intégrées dans une communauté virtuelle préexistante** ayant déjà sa propre nétiquette (règles de comportement reconnues par la communauté).

Critères de qualité concernant l'objectif de développement des compétences médiatiques

- Une condition essentielle pour que les projets d'éducation et de tutorat par les pairs soient efficaces en termes de développement des compétences médiatiques est que les participants, **les adultes comme les jeunes, s'approprient les médias numériques**, à savoir qu'ils utilisent ces moyens et **apprennent à bien les connaître**. Dans ce cadre, il importe notamment d'offrir aux jeunes **des opportunités de participer à la vie sociale** et de favoriser **une gestion responsable et créative de leur environnement de vie**.
- La **prise en compte explicite tant des opportunités que des risques** liés à l'utilisation des médias numériques permet de mettre en place des processus complets d'éducation aux médias qui favorisent le développement d'aptitudes en matière d'autodétermination, de responsabilité et de solidarité.
- *Compétences techniques* : le développement des compétences techniques par **l'utilisation active et créative des médias** est une méthode captivante pour les jeunes.

- *Compétences culturelles* : outre la transmission **de connaissances concrètes et scientifiquement étayées**, il faut aussi veiller à mettre en place **des offres de communication adaptées au cadre de vie et à l'âge des jeunes, et basées sur une approche discursive**. Il est également important de veiller, pour les pairs et les pairs éducateurs ou tuteurs, à une **implication participative et axée sur les besoins**.
- *Compétences sociales* : le développement des compétences (médiatiques) sociales nécessite avant tout l'encouragement des compétences de communication, qui permettent de participer à une discussion. Outre les risques, il faut également considérer les **occasions offertes par les médias numériques en matière d'établissement de relations, de pratiques collaboratives, de solidarité et de participation à la vie politique et sociale**.
- *Compétences réflexives* : se pencher sur les contextes dans lesquels les médias sont utilisés et mettre en perspective **la médiatisation des structures sociales et son utilisation personnelle des médias** est une étape exigeante qui nécessite **du temps, de l'engagement, des connaissances complexes et des espaces de discursivité sociale**. Il apparaît essentiel, dans ce cadre, d'assurer aux jeunes des **opportunités d'apprentissage autonome** et de leur fournir un soutien et un suivi professionnel.

5.4 Perspectives : l'éducation et le tutorat par les pairs et le développement des compétences médiatiques d'un point de vue participatif

Du point de vue de la théorie de la démocratie et de la théorie de la formation, les approches d'éducation et de tutorat par les pairs et les notions de compétences médiatiques et de développement de ces compétences ont un point commun fondamental : les unes et les autres font référence, dans leurs objectifs inhérents, à un individu responsable, c'est-à-dire à un individu autonome et critique, attaché aux valeurs démocratiques et engagé au sein de la communauté (cf. Baacke 2007 ; Demmler et al. 2012). Les compétences médiatiques rendent possible – nous nous référons en cela à la compétence de communication telle que la définit Habermas (1997b) – l'individualisation dans l'autonomie et la socialité démocratique (cf. Demmler et al. 2012). Et c'est bien en fin de compte le même objectif que poursuivent l'éducation et le tutorat par les pairs, pour autant qu'on n'en fasse pas le paravent d'une instrumentalisation des jeunes en vue de diffuser les messages de prévention prescriptifs des adultes (voir à ce sujet les explications du ch. 4.3 et Frankham [1998]). On peut par conséquent affirmer que pour développer des compétences médiatiques générales, dans toutes leurs dimensions, les projets d'éducation et de tutorat par les pairs doivent prévoir des possibilités, pour les pairs comme pour les pairs éducateurs ou tuteurs, de se plonger de manière autonome dans un sujet, en l'abordant tant du point de vue pratique que du point de vue de sa thématique.

Il en découle que la promotion des compétences médiatiques, d'une part, et la création d'espaces éducatifs ouverts, basés sur des méthodes discursives et encourageant l'autonomie, d'autre part, n'ont au fond pas seulement la même finalité, à savoir former des adolescents responsables, engagés et doués d'esprit critique, mais sont aussi, dans notre société médiatisée, des conditions indispensables pour que l'individu puisse se forger une identité et réussir son intégration sociale (cf. boyd 2007). A cet égard, l'éducation et le tutorat par les pairs recèlent d'importants potentiels en matière de développement des compétences médiatiques, mais en raison des obstacles structurels et des concepts peu développés de la majorité des projets, évoqués ci-dessus, ces potentiels n'ont été que très peu exploités. Une condition de réussite essentielle se dégage de l'évaluation : tant les spécialistes que les jeunes doivent s'approprier les médias numériques afin de participer à la vie de la société et d'être des acteurs créatifs de leur cadre de vie (cf. boyd 2005 ; Göttlich 2006 ; Lüpke & Neumann 2010 ; Lutz, Rösch & Seitz 2012). En la matière, les approches d'éducation et de tutorat par les pairs présentent encore un grand potentiel (cf. Damon 1984), qui implique une large participation et autonomie des jeunes dans un contexte d'échange. La formation n'est ici pas seulement

entendue comme reproduction du savoir, mais aussi comme transformation du rapport à soi et au monde (Jörissen & Marotzki 2009 ; Jörissen & Marotzki 2010). Une telle notion de la formation exige de l'individu une réelle confrontation avec les contextes biographiques et socio-culturels ou culturels dans lesquels s'inscrit son agir médiatique. S'approprier des compétences médiatiques, c'est par conséquent construire son identité, produire du sens et s'intégrer socialement, dans un processus permanent de définition du rapport à soi et au monde (cf. Groeben 2002 : 165 ss ; Steiner 2013). En adoptant cette conception de la tâche qui revient aux adultes en matière de formation des jeunes dans une société toujours plus médiatisée, on ne fonderait plus la réflexion commune exclusivement sur les risques des médias numériques, mais bien sur la question de savoir comment faire de ces technologies au potentiel remarquable des outils pour préserver et étendre la culture participative (cf. Davies & Gangadharan 2009 ; Habermas 1992).

6 Bibliographie

- Adorno, Theodor W. (1971). *Erziehung zur Mündigkeit – Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959 bis 1969*. Francfort : Suhrkamp.
- Appel, Elke (2001). *Auswirkungen eines Peer-Education-Programms auf Multiplikatoren und Adressaten – eine Evaluationsstudie*. Inauguraldissertation am Fachbereich Erziehungs- und Unterrichtswissenschaften der Freien Universität Berlin.
- Baacke, Dieter (2007). *Medienpädagogik*. Tübingen : Max Niemeyer Verlag.
- Backes, Herbert & Schönbach, Karin (2002). *Trainingskonzepte*. In : *Peer Education – Ein Handbuch für die Praxis ; Basisinformationen, Trainingskonzepte*. Cologne : Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung.
- Backett-Milburn, Kathryn & Wilson, Sheila (2000). *Understanding peer education : insights from a process evaluation*. In : *Health Education Research* 15/1, pp. 85-96.
- Bandura, Albert (1986). *Social foundations of thought and action : A social cognitive theory*. Englewood Cliffs (N.J.) : Prentice Hall.
- Bonfadelli, H. (2007). *Die Wissenskluff-Perspektive. Theoretische Perspektive, methodische Umsetzung, empirischer Ertrag*. In : Schenk, Michael (éd.). *Medienwirkungsforschung*. Tübingen : Mohr Siebeck, pp. 615-647.
- boyd, danah (2005). *Sociable Technology and Democracy*. In : Lebkowsky, Jon & Ratcliffe, Mitch (éd.). *Extreme Democracy*. Raleigh, North Carolina : Lulu, pp. 198-209.
- boyd, danah (2007). *Why Youth (Heart) Social Network Sites : The Role of Networked Publics in Teenage Social Life*. In : Buckingham, David (Ed.). *Youth, Identity, and Digital Media* : MIT Press, pp. 119-142.
- boyd, danah (2010). *Friendship*. In : Ito, Mizuko ; Baumer, Sonja ; Bittanti, Matteo, et al. (éd.). *Hanging out, messing around, and geeking out : kids living and learning with new media*. Cambridge, Mass. : MIT Press, pp. 79-115.
- Brack, Amy Badura ; Millard, Michele & Shah, Kinjal (2008). *Are Peer Educators Really Peers ?* In : *Journal of American College Health* 56/5, pp. 566-568.
- Brönnimann, Christoph (1997). *Interaktion im Cyberspace – Eine neue Form des öffentlich-privaten Austauschs : Welchen Beitrag leistet Goffmans Interaktionstheorie bei der Analyse neuer Interaktionsformen ?* Document non publié. Zurich.
- Buchholz, Werner (2000) (éd.). *Kindheit und Jugend in der Neuzeit, 1500-1900*. Stuttgart. Franz Steiner Verlag.
- Office fédéral des assurances sociales (2010). *Programme national Protection de la jeunesse face aux médias et compétences médiatiques*. Berne.
- Office fédéral des assurances sociales (2012a) *Appel d'offres Evaluation des projets modèles d'éducation et de tutorat par les pairs visant à développer les compétences médiatiques des jeunes*. Berne.
- Office fédéral des assurances sociales (2012b) : *Fiche d'information | Projet modèle d'éducation par les pairs*. Berne.
- Cleppien, Georg & Kutscher, Nadia (2004). *Digital Inequality und Qualität von Online-Bildung*. In : Otto, Hans-Uwe & Kutscher, Nadia (éd.). *Informelle Bildung Online. Perspektiven für Bildung, Jugendarbeit und Medienpädagogik*. Weinheim et München : Juventa, pp. 80-96.
- Damon, William (1984). *Peer education : The untapped potential*. In : *Journal of Applied Developmental Psychology* 5/4, pp. 331-343.
- Davies, Todd & Gangadharan, Seeta Pena (2009) (éd.). *Online Deliberation : Design, Research, and Practice*. Stanford : Center for the Study of Language and Information, Stanford University (CSLI).

- Demmler, Kathrin ; Heinemann, Kerstin ; Schubert, Gisela & Wagner, Ulrike (2012). Expertise : Peer-to-Peer-Konzepte in der medienpädagogischen Arbeit. Munich : JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis.
- Dubiel, Helmut (1992). Kritische Theorie der Gesellschaft. Eine einführende Rekonstruktion von den Anfängen im Horkheimer-Kreis bis Habermas. Weinheim : Juventa.
- Ecarius, Jutta ; Hössl, Stefan E. & Berg, Alena (2012). Peergroup – Ressource oder biographische Gefährdung ? In : Ecarius, J. & Eulenbach, M. (éd.). Jugend und Differenz. Wiesbaden : Springer Fachmedien, pp. 161-181.
- Fassler, Manfred (1997). Was ist Kommunikation ? Stuttgart : UTB.
- Flick, Uwe (2006). Qualitative Sozialforschung. Reinbek b. Hamburg : Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Foot, Hugh & Howe, Christine (1998). The psychoeducational Basis of Peer-Assisted Learning. In : Topping, Keith & Ehly, Stewart (éd.). Peer-assisted learning. Mahwah (N.J.) etc. : Lawrence Erlbaum, pp. 27-43.
- Frankham, Jo (1998). Peer Education : the unauthorised version. In : British Educational Research Journal 24/2, pp. 179-193.
- Friedrichs, Henrike & Sander, Uwe (2010). Die Verschränkung von Jugendkulturen und digitalen Medienwelten. In : Hugger, Kai-Uwe (éd.). Digitale Jugendkulturen. Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften, pp. 23-36.
- Gapski, Harald (2001). Medienkompetenz : eine Bestandsaufnahme und Vorüberlegungen zu einem systemtheoretischen Rahmenkonzept. Wiesbaden : Westdeutscher Verlag.
- Gapski, Harald (2006). Medienkompetenzen messen ? : Verfahren und Reflexionen zur Erfassung von Schlüsselkompetenzen. Düsseldorf : kopaed.
- Göttlich, Udo (2006). Die Kreativität des Handelns in der Medienaneignung. Zur handlungstheoretischen Kritik der Wirkungs- und Rezeptionsforschung. Constance : UVK Verlagsgesellschaft.
- Gould, Jeffrey M. & Lomax, Anne R. (1993). The Evolution of Peer Education : Where do We Go from Here ? In : Journal of American College Health 41/6, pp. 235-240.
- Groebe, Norbert (2002). Medienkompetenz : Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim : Juventa.
- Habermas, Jürgen (1992). Faktizität und Geltung – Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats. Berlin : Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen (1997a). Theorie des kommunikativen Handelns (Band 1) (paru en français sous le titre « Théorie de l'agir communicationnel »). Francfort : Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen (1997b). Theorie des kommunikativen Handelns (Band 2) (paru en français sous le titre « Théorie de l'agir communicationnel »). Francfort : Suhrkamp.
- Hart, R. (1992). Children's Participation from Tokenism to Citizenship. Florence : UNICEF Innocenti Research Centre.
- Hartung, Anja & Schorb, Bernd (2007). Projekt Identität. Medien in Prozessen der Selbstfindung Jugendlicher. In : Computer+Unterricht (68), pp. 6-10.
- Hastall, M. R. (2012). Abwehrreaktionen auf Gesundheitsappelle. Forschungsstand und Praxisempfehlungen. In : Hoffmann, S. ; Mai, R. & Schwarz, U. (éd.). Angewandtes Gesundheitsmarketing. Wiesbaden : Springer Gabler, pp. 281-296.
- Heiner, Maja (2005). Evaluation. In : Otto, Hans-Uwe & Thiersch, Hans (éd.). Handbuch Sozialarbeit Sozialpädagogik. Munich : Ernst Reinhardt Verlag, pp. 481-507.
- Heitmeyer, Wilhelm (1998). Gewalt. Schattenseiten der Individualisierung bei Jugendlichen aus unterschiedlichen Milieus. Weinheim : Juventa.

- Herzig, Bardo ; Meister, Dorothee M. ; Moser, Heinz & Niesyto, Horst (2010). Jahrbuch Medienpädagogik 8. Medienkompetenz und Web 2.0. Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften & GWV Fachverlage GmbH.
- Hitzler, Ronald ; Bucher, Thomas & Niederbacher, Arne (2001). Leben in Szenen. Formen jugendlicher Vergemeinschaftung heute. Leverkusen : Leske + Budrich.
- Horkheimer, Max & Adorno, Theodor Wiesengrund (2001). Dialektik der Aufklärung : Philosophische Fragmente (paru en français sous le titre «Théorie de la raison»). Francfort : Fischer.
- Hurrelmann, Klaus & Ulich, Dieter (1991). Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheimet Bâle : Beltz.
- Jackson, Suzanne F. & Kolla, Gillian (2012). A New Realistic Evaluation Analysis Method. In : American Journal of Evaluation 33/3, pp. 339-349.
- Jörissen, Benjamin & Marotzki, Winfried (2009). Medienbildung – Eine Einführung. Bad Heilbrunn : UTB.
- Jörissen, Benjamin & Marotzki, Winfried (2010). Medienbildung in der digitalen Jugendkultur. In : Hugger, Kai-Uwe (éd.). Digitale Jugendkulturen. Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften & GWV Fachverlage GmbH, pp. 103-117.
- Kern-Scheffeld, Walter (2005). Peer Education und Suchtprävention. In : Suchtmagazin (5), pp. 3-10.
- Klafki, Wolfgang (2007). Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik – Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim et Bâle : Beltz.
- Klein, Alexandra (2010). Bin ich schon drin oder was ? Partizipation im Internet. In : Cleppien, Georg & Lerche, Ulrike (éd.). Soziale Arbeit und Medien. Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften, pp. 165-176.
- Knoblauch, Hubert ; Schnettler, Bernt ; Raab, Jürgen & Soeffner, Hans Georg (2009). Video analysis : methodology and methods : qualitative audiovisual data analysis in sociology. Francfort : Peter Lang.
- Kutscher, Nadia & Otto, Hans-Uwe (2004). Soziale Differenzen und informelle Bildung im virtuellen Raum. In : Otto, Hans-Uwe & Kutscher, Nadia (éd.). Informelle Bildung Online. Perspektiven für Bildung, Jugendarbeit und Medienpädagogik. Weinheim et Munich : Juventa, pp. 7-22.
- Lindsey, Billie J. (1997). Peer Education : A Viewpoint and Critique. In : Journal of American College Health 45/4, pp. 187-189.
- Livingstone, Sonia & Bober, Magdalena (2006). Regulating the internet at home : Contrasting the perspectives of children and parents. In : Digital generations : Children, young people, and new media. Mahwah (N.J.) : Lawrence Erlbaum Associates Publishers, pp. 93-113.
- Lüpke, Marcus & Neumann, Ulf (2010). Gewaltprävention 2.0 digitale Herausforderungen. Marbourg : Schüren.
- Lutz, Klaus ; Rösch, Eike & Seitz, Daniel (2012) (éd.). Partizipation und Engagement im Netz. Neue Chancen für Demokratie und Medienpädagogik. Munich : kopaed.
- Marks, Erich & Wiebke, Steffen (2013) (éd.). Neue Medienwelten – Herausforderungen für die Kriminalprävention? Extrait de contributions du 16^e Deutscher Präventionstag. Mönchengladbach : Forum Verlag Godesberg GmbH.
- Marotzki, Winfried (1990). Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim : Deutscher Studien Verlag.
- Mathie, Elspeth & Ford, Nick (1998). Peer Education For Health. In : Topping, Keith & Ehly, Stewart (éd.). Peer-assisted learning. Mahwah (N.J.) etc. : Lawrence Erlbaum, pp. 203-218.
- Mayring, Philipp (2009). Qualitative Inhaltsanalyse. In : Flick, Uwe ; von Kardorff, Ernst & Steinke, Ines (éd.). Qualitative Forschung – Ein Handbuch. 7^e édition. Reinbek bei Hamburg : Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Mittelstrass, Jürgen (2001). Wissen und Grenzen. Philosophische Studien. Francfort : Suhrkamp.
- Moser, Heinz (2010). Die Medienkompetenz und die 'neue' erziehungswissenschaftliche Kompetenzdiskussion. In : Herzig, Bardo ; Meister, Dorothee M. ; Moser, Heinz & Niesyto, Horst (éd.). Jahrbuch Medienpädagogik 8. Medienkompetenz und Web 2.0. Wiesbaden : VS Verlag, pp. 59-79.

- Neumann-Braun, Klaus ; Kleinschnittger, Vanessa (2012). Education par les pairs et promotion des compétences médiatiques. In : Sécurité sociale (CHSS) (4), pp. 231-235.
- Neumann-Braun, Klaus ; Kleinschnittger, Vanessa ; Baumgärtner, Michael ; Klug, Daniel ; Preite, Alessandro & Preite, Luca (2012). La base pédagogique de l'éducation par les pairs dans la promotion des compétences médiatiques et la protection des jeunes face aux médias. Expertise menée sur mandat de l'OFAS (en allemand, avec résumé en français) Berne : Office fédéral des assurances sociales.
- Oerter, Rolf & Dreher, Eva (1998). Jugendalter. In : Oerter, Rolf & Montada, Leo (éd.). Entwicklungspsychologie. Weinheim : Psychologie Verlags Union, pp. 310-395.
- Pawson, Ray & Tilley, Nick (2011). Realistic evaluation. Londres : Sage.
- Pirker, Bettina (2009). Medien.Technik.Raum. Technikkonstruierte Räume als interkulturelle Spielplätze der Identität. In : Tully, Claus (éd.). Multilokalität und Vernetzung. Beiträge zur technikbasierten Gestaltung jugendlicher Sozialräume. Weinheim et Munich : Juventa, pp. 91-100.
- Robins, A. (1994). Sharing our experiences and learning from others like us : peer education for drugs prevention. Londres : Home Office Prevention Initiative.
- Scherr, Albert (2009). Jugendsoziologie : Einführung in Grundlagen und Theorien. Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schmid, Manfred (2008). Demokratietheorien. Eine Einführung. Wiesbaden : VS Verlag.
- Shiner, Michael (1999). Defining peer education. In : Journal of Adolescence 22/4, pp. 555- 566.
- Spreen, Dierk (2012). Jugend und gewalthaltige Massenkultur. Zur Soziologie der Unterhaltung und der Sozialisationsfunktion der Medien. In : Herrmann, Jörg ; Metelmann, Jörg & Schwandt, Hans-Gerd (éd.). Wissen sie, was sie tun ? Zur filmischen Inszenierung jugendlicher Gewalt. Marbourg : Schüren, pp. 16-48.
- Steiner, Olivier (2013). Soziale Arbeit und kritische Medientheorie. Web 2.0 Kommunikationstechnologien als hybrider Diskursraum in Systemen und Lebenswelten. In : Steiner, Olivier & Goldoni, Marc (éd.). Kinder- und Jugendarbeit 2.0. Grundlagen, Konzepte und Praxis medienbezogener Sozialer Arbeit. Weinheim : Juventa.
- Sturzenhecker, Benedikt & Richter, Elisabeth (2010). Die Kinder- und Jugendarbeit. In : Thole, Werner (éd.). Grundriss Soziale Arbeit. Wiesbaden : VS Verlag, pp. 469-475.
- Sutter, Tilmann (2010). Medienanalyse und Medienkritik. Forschungsfelder einer konstruktivistischen Soziologie der Medien. Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sutter, Tilmann & Charlton, M. (2002). Medienkompetenz – einige Anmerkungen zum Kompetenzbegriff. In : Groeben, Norbert & Hurrelmann, Bettina (éd.). Medienkompetenz : Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim : Juventa, pp. 129-147.
- Theunert, Helga (1999). Medienkompetenz : Eine pädagogische und altersspezifisch zu fassende Handlungsdimension. In : Schell, Fred ; Stolzenburg, Elke & Theunert, Helga (éd.). Medienkompetenz : Grundlagen und pädagogisches Handeln. Munich : KoPäd Verlag, pp. 50-59.
- Topping, Keith & Ehly, Stewart (1998a). Introduction to Peer-Assisted Learning. In : Topping, Keith & Ehly, Stewart (éd.). Peer-assisted learning. Mahwah (N.J.) etc. : Lawrence Erlbaum, pp. 1-23.
- Topping, Keith & Ehly, Stewart (1998b). Peer-assisted learning. Mahwah (N.J.) etc. : Lawrence Erlbaum.
- Villevoe, J. ; Vleeming, C.J. & Schrijvers, A.J.P. (2003). Evaluation of European peer education programmes for youngsters in out-of-school situations in the field of prevention of addiction and abuse of alcohol, drugs and other addictive resources. Utrecht : Julius Center for Health Sciences and Primary Care.
- von Unger, Hella (2014). Partizipative Forschung : Einführung in die Forschungspraxis. Wiesbaden : Springer VS.
- Wagner, Ulrike & Brüggem, Niels (2012). Von Alibi-Veranstaltungen und "Everyday Makers". In : Lutz, Klaus ; Rösch, Eike & Seitz, Daniel (éd.). Partizipation und Engagement im Netz. Neue Chancen für Demokratie

- und Medienpädagogik. Schriftenreihe Schriften zur Medienpädagogik, Band 47. Munich : kopaed, pp. 21-42.
- Walker, Sali Ann & Avis, Melanie (1999). Common reasons why peer education fails. In : *Journal of Adolescence* 22/4, pp. 573-577.
- Willemse, Isabel ; Waller, Gregor & Süss, Daniel (2010). JAMES. Jugend, Aktivitäten, Medien. Erhebung Schweiz. ZHAW Haute école des sciences appliquées de Zurich. Département de psychologie appliquée.
- Wright, Michael T. ; Block, Martina & Unger, Hella von (2010). Partizipation der Zielgruppe in der Gesundheitsförderung und Prävention. In : Wright, Michael T. (éd.). *Partizipative Qualitätsentwicklung in der Gesundheitsförderung und Prävention*. Berne : Huber, pp. 35-52.
- Ziersch, A. ; Gaffney, J. & Tomlinson, D. R. (2000). STI prevention and the male sex industry in London : evaluating a pilot peer education programme. In : *Sex Transm Infect* 76/6, pp. 447- 453.

**Weitere Forschungs- und Expertenberichte aus der Reihe
«Beiträge zur Sozialen Sicherheit»**

<http://www.bsv.admin.ch/praxis/forschung/publikationen/index.html?lang=de>

**Autres rapports de recherche et expertises de la série
«Aspects de la sécurité sociale»**

<http://www.bsv.admin.ch/praxis/forschung/publikationen/index.html?lang=fr>

**Altri rapporti di ricerca e perizie della collana
«Aspetti della sicurezza sociale»**

<http://www.bsv.admin.ch/praxis/forschung/publikationen/index.html?lang=it>

**Further research reports and expertises in the series
«Beiträge zur Sozialen Sicherheit»**

<http://www.bsv.admin.ch/praxis/forschung/publikationen/index.html?lang=en>