



HAL
open science

Inclusion numérique en contexte d'établissements médico-sociaux

Véronique Le Chêne

► **To cite this version:**

Véronique Le Chêne. Inclusion numérique en contexte d'établissements médico-sociaux. Education. Université Rennes 2, 2019. Français. NNT : 2019REN20027 . tel-02382708

HAL Id: tel-02382708

<https://theses.hal.science/tel-02382708>

Submitted on 27 Nov 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

THESE DE DOCTORAT DE

L'UNIVERSITE RENNES 2

COMUE UNIVERSITE BRETAGNE LOIRE

ECOLE DOCTORALE N° 603

Education, Langues, Interaction, Cognition, Clinique

Spécialité : Sciences de l'éducation et de la formation

Par

Véronique LE CHÊNE

Inclusion numérique en contexte d'établissements médico-sociaux

Accompagner et interroger l'appropriation des technologies numériques

Thèse présentée et soutenue à Rennes, le 5 novembre 2019

Unité de recherche : CREAD

Rapporteurs avant soutenance :

Line NUMA-BOCAGE Professeur des Universités en Sciences de l'éducation – Université de Cergy-Pontoise
Serge EBERSOLD Professeur des Universités en Sociologie – CNAM

Composition du Jury :

Examineurs : Ecaterina PACURAR Professeur des Universités en Sciences de l'éducation – Université de Lille
Jean-Luc RINAUDO Professeur des Universités en Sciences de l'éducation – Université de Rouen
Vincent MEYER Professeur des Universités en Sciences de l'information et de la communication – Université de Nice
Dir. de thèse : Pascal Plantard Professeur des Universités en Sciences de l'éducation - Université Rennes 2

Remerciements

Je tiens à remercier ici toutes les personnes qui ont contribué à la réalisation de ce travail.

Je remercie tout particulièrement Pascal Plantard, mon directeur, pour la confiance qu'il m'a accordée dans la construction de mon projet de thèse ainsi que pour son suivi éclairant pendant ces quatre années. Nos réflexions ont contribué à donner du sens à ce travail de recherche.

Je remercie les membres du jury pour leur présence et la possibilité qu'ils m'offrent de discuter mon travail.

Je remercie le Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation ainsi que la Fondation de France pour leur soutien à ce projet ainsi que leur financement durant ces quatre années.

Mon travail de terrain a été riche de belles rencontres. Je remercie toutes ces personnes de m'avoir accueillie sans réserve dans leurs établissements, dans leur environnement de travail et dans leur quotidien. Je leur suis infiniment reconnaissante de la confiance qu'ils m'ont accordée. Je remercie vivement toutes les personnes enquêtées pour le temps qu'elles m'ont alloué, pour avoir accepté de me dévoiler leur quotidien et pour nos échanges intenses en émotions. Leurs témoignages donnent toute la richesse à ce travail de recherche. J'espère que leur restitution est fidèle à la réalité.

Je remercie mes collègues doctorants pour leur soutien sans faille et pour la richesse de nos discussions qui m'ont ouvert des pistes de réflexion. Bien que nos approches étaient différentes, ils ont eux aussi apporté leur pierre à la construction de cette thèse. Je remercie plus particulièrement Chloé, Murielle, Laura, Lise, Anne-France, Jean-Michel, David, Yann et Yann.

Je remercie mes collègues enseignants-chercheurs du CREAD pour les échanges constructifs que nous avons eus et pour leurs encouragements. Ils ont influencé mon avancée dans la recherche en Sciences de l'éducation et de la formation.

Je remercie le personnel administratif de l'UFR des Sciences humaines ainsi que ceux de la Direction de la recherche et de la valorisation pour leur disponibilité et leur accompagnement facilitant.

Je remercie mes amis qui m'ont encouragée pendant ces 4 années de thèse. Parmi eux mes relecteurs Alain et Pierre.

Je remercie ma famille qui a fait preuve de patience lorsque j'étais peu disponible. Mes pensées vont tout particulièrement à mes enfants et à ma mère. Avec émotion je pense à mon père qui n'aura pas vu l'aboutissement de ce travail.

Je remercie toutes ces personnes pour cette belle aventure humaine et collective.

*A mes enfants
Marion et Clément*

Sommaire

Remerciements	3
Sommaire	7
Introduction	11
Chapitre 1 : le contexte de la recherche	15
1. L'inclusion	15
1.1. La politique européenne d'inclusion sociale	16
1.2. La conception française de l'inclusion	18
1.3. L'inclusion dans le champ du handicap.....	19
1.4. Les enjeux de l'inclusion des personnes présentant un handicap	33
2. L'accès à l'emploi des personnes présentant un handicap	38
2.1. Le cadre législatif.....	38
2.2. Dans le milieu ordinaire.....	41
2.3. Dans le milieu adapté	43
2.4. Dans le milieu protégé.....	44
2.5. Les outils de l'inclusion dans le milieu protégé	50
3. L'accès aux technologies numériques	59
3.1. Les politiques de diffusion des technologies numériques	61
3.2. Les politiques d'e-inclusion	62
3.3. Les acteurs de l'e-inclusion	69
4. Synthèse de mes questions	76
4.1. Le champ de l'inclusion professionnelle.	76
4.2. Le champ de l'inclusion sociale	76
4.3. Le champ de l'inclusion numérique	77
Chapitre 2 : Cadre théorique et conceptuel	79
1. Construction sociale de la notion de handicap	79
1.1. D'une approche individuelle du handicap... ..	79
1.2. ... à une approche sociale du handicap	82
1.3. Une nouvelle approche du handicap	87
1.4. La réalité des personnes présentant un handicap	89
2. Construction sociale de l'inclusion	96
2.1. L'exclusion	96

2.2.	Une évolution conceptuelle dans les politiques publiques : de l'intégration à l'inclusion	100
2.3.	La réalité de la société inclusive	110
3.	Les inégalités numériques.....	118
3.1.	Le non usage des technologies numériques.....	118
3.2.	L'injonction aux usages des technologies numériques	119
4.	Les usages des technologies numériques.....	120
4.1.	Les techno-imaginaires	120
4.2.	Processus de socialisation des usages des technologies numériques	124
4.3.	Le processus d'appropriation des technologies numériques.....	125
4.4.	Le pouvoir des usages des technologies numériques	127
4.5.	Les usages des personnes ayant une déficience	132
4.6.	Usages des technologies numériques et reconnaissance sociale	135
4.7.	Approche critique de la notion d'inclusion numérique.....	140
5.	Construction de la problématique	144
	Chapitre 3 : Méthodologie	149
1.	Un ancrage épistémologique	149
1.1.	En sciences de l'éducation et de la formation	149
1.2.	Les recherches sur les usages des technologies numériques en sciences de l'éducation et de la formation.	153
2.	Une recherche-action	158
2.1.	Les origines de la recherche-action	158
2.2.	La transdisciplinarité de la recherche-action.....	161
2.3.	Les modalités de la recherche-action	163
2.4.	Les apports de la recherche-action.....	166
2.5.	Les critiques faites à la recherche-action	167
3.	Une enquête ethnographique	168
3.1.	Une influence clinique	170
3.2.	Une approche ethnoclinique.....	172
3.3.	Les outils de l'ethnoclinique	173
3.4.	L'instrumentalisation des données.....	189
3.5.	L'analyse des données	200
4.	La mise en œuvre de la recherche-action existentielle	203
4.1.	Les méthodes de la recherche-action existentielle	203

4.2.	Le repérage du problème.....	213
4.3.	La contractualisation collective de l'action	213
4.4.	La planification de l'action et sa réalisation	215
Chapitre 4 : Traitement des données		239
1.	<i>L'appropriation des technologies numériques</i>	239
1.1.	La perception d'utilité des usages des technologies numériques	240
1.2.	Les usages des technologies numériques.....	243
1.3.	Les freins au développement des usages des technologies numériques	253
1.4.	Les représentations sociales	259
2.	<i>Ce que les usages des technologies numériques dévoilent.....</i>	263
2.1.	Les rapports de pouvoir	263
2.2.	Le dévoilement des capacités des personnes.....	268
2.3.	L'appartenance à un groupe	271
2.4.	La solitude	272
2.5.	Le renforcement des inégalités	276
2.6.	Le manque de reconnaissance	277
3.	<i>Les faibles usages des technologies numériques dans les dispositifs inclusifs</i>	278
3.1.	Vers le milieu ordinaire	278
3.2.	Au sein des établissements enquêtés.....	281
Chapitre 5 : analyse des résultats		289
1.	<i>Accompagner vers l'appropriation des technologies numériques.....</i>	289
1.1.	Les facteurs de conversion.....	289
1.2.	Une appropriation incomplète des technologies numériques	296
2.	<i>Analyse comparative des pratiques numériques des personnes enquêtées avec celles des familles modestes.....</i>	303
2.1.	Les pratiques.....	303
2.2.	Des pratiques culturelles conformes à la norme sociale.....	312
3.	<i>S'approprier les technologies numériques pour transformer les représentations sociales négatives.....</i>	320
3.1.	De soi.....	320
3.2.	Des proches	321
3.3.	Des professionnels	322
3.4.	La transformation des représentations sociales.....	322
3.5.	Le dévoilement des capacités	324

4. S'approprier les technologies numériques pour appartenir à la norme	328
4.1. L'usage comme norme sociale	328
4.2. Un impératif social	329
4.3. Être moderne comme tout le monde	329
4.4. Appartenir au groupe d'utilisateurs des technologies numériques	330
5. S'approprier les technologies numériques pour renforcer la confiance en soi	331
5.1. Le manque de confiance en soi	331
5.2. Le renforcement de la confiance en soi	332
5.3. Le déni de reconnaissance sociale	333
5.4. Le déni de reconnaissance juridique.....	334
6. S'approprier les technologies numériques pour voir émerger un pouvoir d'agir	340
6.1. Le pouvoir « de ».....	340
6.2. Le pouvoir « avec ».....	342
6.3. Le pouvoir « sur ».....	342
7. S'approprier les technologies numériques pour s'émanciper	343
7.1. Transformation des rapports de pouvoir	346
7.2. Transformation du rapport au savoir	346
7.3. Des pratiques bricolées et braconnées	347
7.4. Entre émancipation et empowerment	348
8. Les apports de l'accompagnement et de la recherche-action	349
8.1. Les méthodes d'accompagnement	349
8.2. Les méthodes pédagogiques	349
8.3. Les apports de la recherche-action dans l'émergence du pouvoir d'agir	350
8.4. Les apports de la recherche-action dans le processus d'émancipation.....	351
Conclusion	355
Bibliographie	359
Liste des sigles et des acronymes.....	371
Table des illustrations	373
Table des matières.....	375

Introduction

La société inclusive est un idéal de société à atteindre. C'est un modèle qui se fonde sur les principes de justice et de cohésion sociale. Il vise le respect des droits de l'homme, le bien-être de tous et rejette toute forme de discrimination. Cet idéal de société se traduit dans les politiques publiques par une volonté d'inclure les personnes en danger de pauvreté et d'exclusion sociale. Les personnes présentant un handicap sont identifiées comme faisant partie de cette population. Des politiques spécifiques sont mises en œuvre afin de favoriser leur participation à la vie sociale ordinaire. Elles se traduisent par un principe d'accessibilité généralisée. Toute personne doit avoir accès aux mêmes chances et aux mêmes opportunités, indépendamment de ses caractéristiques individuelles » (Ébersold & Armagnague-Roucher, 2017, p. 139). Ce principe d'accessibilité concerne l'emploi, l'éducation, le bâti, les transports, les loisirs, la culture, les technologies numériques, etc.

Les politiques d'e-inclusion visent à rendre ces technologies numériques accessibles à tous afin que chacun puisse bénéficier des opportunités qu'elles offrent dans la vie quotidienne et professionnelle. Elles ont des enjeux communs avec les politiques d'inclusion. Elles ont pour objectif la réduction des inégalités sociales, l'amélioration de la qualité de vie et la participation à la vie de la société. Elles concernent l'ensemble de la population : que ce soit les personnes les plus fragilisées par rapport à l'emploi, les plus isolées socialement, les catégories potentiellement fragiles comme les familles monoparentales, les salariés peu qualifiés ou les personnes présentant un handicap mais aussi les catégories de population qui ne souffrent pas de difficultés sociales, économiques ou culturelles mais qui pourront demain être confrontées à des difficultés face à des usages en constante évolution.

Mais tout le monde n'est pas en capacité de s'approprier ces technologies. Selon Fabien Granjon (2009), les inégalités sociales se prolongent en inégalités numériques. Le passage à une société numérique et la dématérialisation des services publics vient renforcer des inégalités, voir en créer de nouvelles : des situations de dépendance là où sans les technologies numériques les personnes étaient autonomes. Aujourd'hui les politiques d'e-inclusion s'orientent vers des questions de sensibilisation, de formation et d'accompagnement aux usages de ces technologies afin que tout citoyen puisse en tirer profit pour réduire les inégalités dont il est victime.

Quels bénéfices peuvent tirer les personnes présentant un handicap des usages des technologies numériques ?

Pour répondre à cette question, je suis allée enquêter des personnes accueillies dans des établissements médico-sociaux en région Bretagne : deux Etablissements et services d'aide par le travail (ESAT), deux Instituts médico-éducatifs (IME) et un Institut thérapeutique, éducatif et professionnel (ITEP). J'ai rencontré des adultes exerçant une activité professionnelle en ESAT, des jeunes adultes insérés dans un parcours préprofessionnel dans les Sections d'initiation à la première formation professionnelle (SIPFP) en IME et des adolescents en parcours d'orientation en ITEP. Toutes ces personnes présentent des déficiences intellectuelles ou des troubles psychiques.

C'est un public que je ne connaissais pas avant ma reprise d'étude à l'Université Rennes 2 en Sciences de l'éducation et de la formation. Depuis septembre 2010 j'ai repris mes études dans une filière professionnelle qui forme aux usages socio-éducatifs des technologies numériques dans le champ de l'éducation et de la formation. Cette formation répondait à mon besoin de reconversion professionnelle.

Photographe publicitaire pendant une vingtaine d'années, j'ai assisté à la transformation de la profession avec l'arrivée des supports numériques : transformation du marché et des pratiques professionnelles. Les commanditaires ont contraint les studios photographiques à s'équiper (capteurs numériques grand format, ordinateurs et logiciels de la chaîne graphique, imprimantes) pour répondre à leurs demandes. Cette injonction au numérique a entraîné la fermeture de certaines structures qui n'avaient pas les ressources pour s'équiper. Cette injonction aux usages des technologies numériques a également transformé nos pratiques professionnelles. Notre champ de compétence s'est élargi. En plus d'élaborer et de réaliser des prises de vues, nous devons maîtriser les logiciels de la chaîne graphique (retouche, montage, calibrage). Contrainte de cesser cette activité suite à un accident de la vie, j'ai souhaité me réorienter vers une activité professionnelle où je pourrai à nouveau mobiliser mes compétences dans l'usage des technologies numériques.

Suite à de nombreuses rencontres avec des professionnels utilisant ces technologies dans le cadre de leur activité professionnelle et suite à un bref parcours au sein de l'association des Petits débrouillards, je me suis orientée vers les métiers de la médiation numérique et vers la licence professionnelle USETIC (Usages socio-éducatifs des TIC) qui forme des médiateurs et des médiatrices numériques. J'ai effectué mon stage de licence dans un espace public numérique d'une maison de quartier à Rennes et j'ai accompagné différents publics confrontés à des difficultés dans leurs usages des technologies numériques. J'y ai plus particulièrement rencontré une jeune fille (10 ans) et son frère (12 ans) venant de l'Europe de l'Est avec leurs parents et installés en France depuis 2 ans. Ils ont fait ce voyage pour bénéficier de chirurgiens et de soins adaptés à la maladie de la fillette qui venait de terminer sa convalescence lorsque je l'ai rencontrée. Ne parlant pas le français elle était souvent seule dans la structure et venait passer le temps dans l'espace numérique en essayant de jouer à des jeux en ligne. Son frère scolarisé depuis 2 ans, parlait le français et avait tissé des liens avec les autres jeunes de la structure. J'ai accompagné cette jeune fille dans ses usages ludiques de l'ordinateur et au fil du temps, malgré la barrière de la langue, nous avons réussi à échanger. Elle a exprimé ses goûts en matière de jeux vidéo. Je l'ai accompagnée dans ses pratiques et je lui ai présenté les jeux que je proposais aux autres jeunes. Sa progression dans les niveaux des jeux l'a mise en confiance. Elle a alors commencé à aller vers les autres et à partager des activités avec eux. J'ai alors pris conscience qu'accompagner les usages des technologies numériques pouvait favoriser la confiance en soi des apprenants.

Motivée par ces premières observations, j'ai souhaité poursuivre mon parcours universitaire en première année de Master TEF (Technologies de l'éducation et de la formation). Je souhaitais alors réaliser mon stage auprès de personnes en situation d'inégalité sociales et accompagner leur appropriation des technologies numériques. Grâce à mon réseau personnel j'ai eu connaissance d'un projet de création de salle

informatique dans un établissement d'hébergement pour personnes présentant des déficiences intellectuelles ou des troubles psychiques. Ce projet répondait au besoin exprimé par les résidents de développer des compétences dans l'usage des technologies numériques. J'ai accompagné la mise en œuvre de ce projet et j'ai réalisé des ateliers de découverte de l'ordinateur auprès des résidents volontaires. Suite à une expérimentation avec un écran tactile, j'ai observé que l'ordinateur devenait ainsi accessible à un plus large public que dans sa configuration classique (clavier et souris) et notamment aux personnes ayant des difficultés d'abstraction qui ne comprenaient pas qu'en agissant sur le clavier ou la souris de l'ordinateur cela avait des conséquences sur l'écran. En utilisant cet écran tactile, les apprenants réussissaient à répondre aux consignes. Là où je pensais observer de l'incompréhension et des obstacles liés à la déficience, se cachait des difficultés de manipulation liées à l'inaccessibilité de la technologie. J'ai alors pris conscience qu'accompagner les usages des technologies numériques pouvait dévoiler les capacités des apprenants et transformer mes représentations de la déficience intellectuelle.

Lors de ma deuxième année de Master j'ai été missionnée pour développer des pratiques numériques auprès des ouvriers accueillis dans les Etablissements et services d'aide par le travail (ESAT) de cette même association et voir en quoi le développement de compétences dans les usages des technologies numériques pouvait être transposé au champ de l'activité professionnelle dans ces établissements. J'ai fait le choix d'utiliser des tablettes tactiles, plus mobiles que l'écran tactile. J'ai alors observé que cette technologie était accessible aux non lecteurs qui se repéraient dans l'interface grâce aux pictogrammes. Lors de ma première recherche-action au sein de ces établissements, j'ai observé le processus d'appropriation de la tablette tactile et en ai recherché les freins.

Le projet de thèse s'est construit sur les premiers résultats de cette recherche exploratoire. J'ai cherché à identifier les bénéfices que peuvent tirer les personnes présentant une déficience intellectuelle ou des troubles psychiques de leurs usages des technologies numériques ? Après deux années de recherche de financement, cette thèse est aujourd'hui soutenue et financée par la Fondation de France et par le Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation.

Pour répondre à ma question de recherche, dans une démarche ethnométhodologique (Lapassade, 2002) et dans une approche écologique de l'activité (Denis, 2009), j'ai observé l'environnement dans lequel se déroule cette activité et j'ai analysé les usages des technologies numériques comme un construit social (Jouët, 2000). J'ai alors pris conscience que les incapacités ne se situent pas là où on le croit. Elles ne sont pas toutes du fait de la personne présentant une déficience intellectuelle ou des troubles psychique mais également du fait de son environnement. Ces incapacités se construisent sur un environnement qui exclue, qui stigmatise et qui enferme dans des cadres normatifs où les personnes ayant des déficiences ne sont pas reconnues et où elles n'osent pas se mettre en mouvement, ni se projeter (Gardou, 2013). Au regard de ce constat j'ai souhaité poser la problématique suivante : L'appropriation des technologies numériques par les personnes présentant une déficience intellectuelle ou des troubles psychiques va-t-elle transformer les représentations sociales négatives

que la société leur porte (et qu'elles intériorisent) et faire émerger un pouvoir d'agir avec les technologies numériques ainsi qu'une reconnaissance qui participeront à leur émancipation ?

Pour répondre à cette problématique la thèse est construite en 5 chapitres.

Le premier chapitre présente le contexte général de la recherche. Nous verrons qu'en France, la notion d'inclusion se traduit par un principe d'accessibilité généralisée qui priorise l'accès à l'emploi des personnes présentant un handicap et fait du milieu ordinaire une norme sociale acceptée. Je présenterai toutefois les difficultés rencontrées par ces personnes pour accéder à l'emploi dans cet environnement ainsi que les opportunités offertes par les milieux adaptés et protégés. Le principe d'accessibilité généralisée concernant également le champ des technologies numériques, nous verrons comment, au fil des années, les politiques en faveur de l'inclusion numérique en sont arrivées à une approche centrée sur la formation et l'accompagnement à leurs usages afin que toute personne puisse bénéficier des opportunités qu'elles offrent.

Le deuxième chapitre présente l'armature théorique et conceptuelle qui éclaire mon terrain de recherche. J'ai fait le choix de présenter l'évolution de l'approche conceptuelle du handicap afin d'approcher une compréhension de son processus de production et d'explicitier le processus historique d'exclusion sociale qui en découle pour les personnes concernées. La présentation de la construction sociale de la notion d'inclusion vise à comprendre en quoi une approche inclusive de la société pourrait lutter contre l'exclusion de ces personnes et réduire les inégalités sociales dont elles sont victimes. Ces inégalités sociales se prolongeant en inégalités numériques, nous verrons que l'analyse des usages et des non-usages des technologies numériques des personnes présentant une déficience intellectuelle ou des troubles psychiques en institution fait émerger leur réalité sociale et révèle les enjeux politiques de nos sociétés hyper connectées (Jauréguiberry & Proulx, 2011). Cet éclairage conceptuel et théorique m'amènera à la construction de ma problématique.

Le troisième chapitre présente le cheminement méthodologique de la recherche. Afin d'approcher la réalité des personnes enquêtées tout en privilégiant la relation humaine et afin d'analyser des objets de recherche ancrés dans l'affectivité (Barbier, 1999), j'ai fait le choix d'articuler les méthodes de la recherche-action existentielle (Barbier, 1999) avec une approche ethnoclinique (Schein, 1987). L'analyse des données recueillies suit la méthode de l'analyse par théorisation ancrée (Glaser & Strauss, 2017). L'objectif de cette méthode inductive est de donner une grande valeur aux données empiriques, de faire émerger la théorie de ces données et de prendre du recul par rapport à mes préjugés (Strauss & Corbin, 2004).

Le quatrième chapitre présente les résultats issus de la recherche-action existentielle menée dans 5 établissements médico-sociaux de la région Bretagne entre septembre 2015 et mai 2019.

Enfin dans le cinquième chapitre ces résultats sont analysés et discutés afin de proposer des éléments de réponse à la problématique de la thèse.

Chapitre 1 : le contexte de la recherche

1. L'inclusion

L'emploi de la notion d'inclusion, est un changement de paradigme dans notre société depuis le début des années 2000. Là où la notion d'intégration supposait de faire entrer dans un système préexistant un élément extérieur qui devait s'adapter et se normaliser, la notion d'inclusion implique que ce soit le système qui s'adapte à l'ensemble des éléments le constituant. La société étant composée d'une multitude d'éléments, l'inclusion admet, selon l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), une reconnaissance de la diversité.

L'inclusion doit être envisagée comme la recherche perpétuelle de meilleurs moyens de répondre à la diversité. Elle consiste à apprendre comment vivre avec la différence et comment en tirer des leçons (UNESCO, 2006, p. 15).

Dans notre société où les êtres humains naissent libres et égaux en dignité et en droits, l'inclusion suppose également le respect des droits de l'homme.

C'est « une question de respect des droits de l'homme, qui touche prioritairement les orientations de politique générale d'un pays. [...] Elle est donc indissociable de la manière dont on conçoit le type de société et de bien-être que l'on souhaite et de la manière dont on envisage le « vivre ensemble ». [...] Tendre vers une société inclusive constitue le fondement même du développement social durable [...] ». (UNESCO, 2008).

Le respect des droits de l'homme et la reconnaissance de la diversité font de l'inclusion un principe de justice sociale indissociable du bien-être de chacun et du bien vivre ensemble. L'UNESCO traduit ces deux notions par l'accès de tout à tous (UNESCO, 2008). Elle fait de l'accès à l'éducation pour tous le principe directeur de l'inclusion. Aucun enfant ne doit être laissé pour compte, quelle que soit son origine et sa situation. L'inclusion repose donc sur les principes d'accessibilité et de non-discrimination.

« L'éducation pour l'inclusion est un processus à long terme qui vise à offrir une éducation de qualité pour tous, en respectant la diversité et les différents besoins et capacités, les caractéristiques et les attentes des élèves et des communautés en matière d'apprentissage, et en éliminant toute forme de discrimination » (UNESCO, 2008, p. 19).

De quelle manière les politiques européennes et françaises mettent-elles en œuvre cet idéal de société inclusive ?

Dans quelle mesure ces politiques favorisent-elles le bien-être de chacun et le bien vivre ensemble ?

1.1. La politique européenne d'inclusion sociale

Les politiques européennes d'inclusion sociale ont pour origine la lutte contre la pauvreté et l'exclusion sociale.

L'inclusion sociale est un « processus qui garantit que les personnes en danger de pauvreté et d'exclusion obtiennent les possibilités et les ressources nécessaires pour participer pleinement à la vie économique, sociale et culturelle, et qu'elles jouissent d'un niveau de vie et de bien-être considéré comme normal pour la société dans laquelle elles vivent » (Di Nardo, Cortese, & McAnaney, 2010).

L'objectif de ces politiques est donc de favoriser la participation et le bien-être des personnes identifiées comme vulnérables. Pour atteindre cet objectif, le Conseil européen adopte en mars 2000 la stratégie de Lisbonne¹ qui vise la croissance économique, le plein emploi et la cohésion sociale, puis la stratégie Europe 2020² en juin 2010 qui a pour objectif de relancer l'économie européenne par un haut niveau d'emploi, un haut niveau de productivité et une cohésion sociale.

1.1.1. La stratégie de Lisbonne

Dans cette stratégie les Etats membres coordonnent leurs actions pour lutter contre la pauvreté et l'exclusion sociale. Tous les 2 à 3 ans, chaque Etat élabore un plan d'action national. A la fin de chaque période, il soumet à la Commission européenne un rapport évaluant l'avancement de ses politiques sociales de lutte contre la pauvreté et l'exclusion sociale. Cette évaluation s'appuie sur des indicateurs communs qui sont le taux de bas revenus, le taux de chômage de longue durée, le nombre de jeunes quittant prématurément l'école, le nombre de personnes ayant un faible niveau

¹ Stratégie de Lisbonne « pour une économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde d'ici à 2010 ».

² Stratégie Europe 2020 « pour une croissance intelligente, durable et inclusive ».

d'études, l'espérance de vie à la naissance, l'état de santé par niveau de revenus etc. Si les objectifs et les indicateurs de suivi sont communs à l'ensemble des Etats de l'Union européenne, les politiques sont propres à chaque pays.

Toutefois aucun budget spécifique n'est alloué à la mise en œuvre de cette politique. Afin de soutenir les initiatives des Etats membres, le Fond social européen (FSE) est mobilisé non pas pour lutter contre la pauvreté et l'exclusion sociale mais afin de promouvoir l'inclusion et la cohésion sociale (Di Nardo et al., 2010). Les plans nationaux seront ainsi conjointement financés par les Etats membres eux-mêmes et par une aide du Fond social européen (FSE).

Dans le cadre de la stratégie de Lisbonne, le FSE finance :

- Des projets apportant une assistance directe à la mise en œuvre de parcours d'insertion : services de conseil et d'orientation, de formation et d'appui à la recherche d'emploi ;
- Des programmes de formation auprès de formateurs et de professionnels afin de développer des compétences utiles à la lutte contre l'exclusion sociale ;
- De nouvelles aides et de nouveaux services pour répondre aux besoins spécifiques de groupes défavorisés et vulnérables tels que les minorités ethniques, les immigrés, les personnes atteintes d'un handicap, les sans-abri, les toxicomanes, les personnes âgées isolées et les enfants. « *Un participant sur trois appartenait à un groupe vulnérable (les personnes atteintes d'un handicap représentant 9 %, les immigrés, 12 %, les groupes minoritaires, 4 %) »* (Di Nardo et al., 2010, p. 7) ;
- Des campagnes de sensibilisation dans les Etats membres afin de lutter contre les préjugés négatifs à l'égard des groupes minoritaires et des personnes handicapées. Ces préjugés négatifs ayant été identifiés comme des obstacles majeurs à leur pleine participation dans la société ;
- La formule de l'emploi aidé qui consiste à formaliser un partenariat entre un demandeur d'emploi et un coach professionnel (moniteur). Dans ce partenariat un diagnostic professionnel et une évaluation du demandeur d'emploi est réalisée. Cette évaluation est réalisée lors de stages professionnels avec la coopération d'employeurs locaux. Puis en situation d'emploi, les personnes sont accompagnées par leur moniteur dans des actions de formation nécessaires à la réalisation de leurs missions. Enfin les moniteurs s'effacent progressivement lorsque le soutien des pairs et de la hiérarchie devient effectif.

Le mode de gouvernance retenu pour la stratégie de Lisbonne est la Méthode ouverte de coordination (MOC). Cette méthode devait contribuer à atteindre les objectifs fixés par une comparaison entre les Etats membres et une pression entre les pays n'ayant pas atteint leurs objectifs. Cette pression n'étant pas accompagnée de mesures coercitives, les Etats n'ont pas rempli leurs objectifs. Les résultats en matière de croissance et d'emploi sont en-dessous des attentes et la crise économique de 2008 force l'Europe à adopter une nouvelle stratégie.

1.1.2. La stratégie Europe 2020

Elle se fonde sur 5 objectifs : remonter le taux d'emploi, faire sortir de la pauvreté 20 millions de personnes (1,6 million pour la France), réduire le taux d'abandon scolaire (passer de 15% à moins de 10%), investir dans la recherche et le développement et réaffirmer les objectifs en matière de lutte contre le changement climatique (« 20/20/20 »).

Bien que la recherche et le développement soient mobilisés afin de stimuler la compétitivité et de développer l'innovation, la nouvelle stratégie renouvelle les mêmes objectifs en matière d'emploi et de productivité et maintient le même mode de gouvernance que dans la stratégie de Lisbonne. Là encore aucun budget spécifique n'est prévu. On est en mesure de se demander en quoi cette nouvelle stratégie réussira à faire la même chose en mieux, sans plus de moyens.

1.2. La conception française de l'inclusion

Dans le prolongement des politiques européennes, les politiques françaises d'inclusion sociale reposent sur la lutte contre la pauvreté et l'exclusion sociale.

Le premier Plan national d'action contre la pauvreté et l'exclusion sociale (PNAPES) français a été réalisé en concertation avec le Conseil national des politiques de lutte contre la pauvreté et l'exclusion sociale, le Conseil national de l'insertion par l'activité économique, le Conseil national des missions locales et le comité pour le dialogue social sur les questions européennes et internationales qui regroupe les partenaires sociaux. Ce plan remis juin en 2001 à la Commission européenne fait le constat d'une précarité des revenus professionnels, du logement, de la santé, de la connaissance et incite les législateurs à mobiliser les politiques sociales vers une ambition forte de rétablissement de l'égalité des chances entre tous et une perspective d'insertion sociale et professionnelle aux plus démunis. L'objectif est de créer une synergie entre les politiques de l'emploi et les politiques sociales. L'accompagnement des demandeurs d'emplois est personnalisé et les politiques sont territorialisées. Parallèlement les systèmes de protection sociale, les minima sociaux, la couverture maladie universelle et les dispositifs d'urgences donnent lieu à des actions pour en assurer un meilleur fonctionnement. La stratégie du plan met l'accent sur le retour à l'emploi des personnes qui en sont le plus éloignées et l'accès effectif aux droits fondamentaux pour tous.

En 2003 la France remet à la Commission européenne un deuxième plan national d'action qui s'intitulera cette fois-ci : Plan national d'action pour l'inclusion sociale (PNAI). Il s'appuie sur 3 axes prioritaires : favoriser l'accès et le retour à l'emploi des personnes qui en sont le plus éloignées, intervenir pour l'insertion sociale et professionnelle des jeunes et développer une offre de logement social et d'hébergement de qualité.

Je ne vais pas présenter une liste exhaustive de tous les plans nationaux mais ce qu'il est important de noter ici c'est que la notion d'inclusion s'est imposée sans explication sur ce changement sémantique. Progressivement, la notion d'inclusion est considérée comme « *un référentiel d'action publique* » dans les champs de l'action sociale et du travail social (Bouquet & Jaeger, 2015, p. 19).

Malgré la succession des Plans, le nombre de chômeurs augmente, la durée du chômage s'allonge et le nombre de chômeurs qui ne perçoivent aucune indemnisation augmente également sur notre territoire. Parallèlement des formes d'emplois précaires se développent : le temps partiel et les emplois aidés. Le gouvernement propose une nouvelle feuille de route pour la période 2015-2017. Les actions s'articulent autour de 3 axes principaux : la prévention des exclusions, l'accompagnement des personnes en difficultés, et l'action partenariale au plus près des territoires et des personnes (Bouquet & Jaeger, 2015, p. 38). Une des mesures phare de ce plan est la création de la prime d'activité. Elle résulte de la fusion de la prime pour l'emploi qui était versée annuellement sous forme de crédit d'impôt et du Revenu de solidarité active (RSA) qui permettait sous certaines conditions de cumuler un emploi et le RSA. Cette prime d'activité est versée tous les mois par la Caisse d'allocation familiale (CAF) à condition que les personnes en fassent la demande et déclarent leurs revenus tous les 3 mois.

Mais malgré cette nouvelle feuille de route la France comme le reste de l'Europe n'arrive pas à réduire le nombre de personnes en situation de pauvreté et d'exclusion sociale.

« Depuis 2008, plus de 6,4 millions de personnes sont entrées dans la pauvreté et l'exclusion sociale, et il est malheureusement à peu près certain que ni la France ni l'Europe ne pourront atteindre l'objectif fixé » (Bouquet & Jaeger, 2015, p. 41).

Selon les auteurs la dégradation du marché du travail et la baisse des financements publics ont conduit à une situation inverse à celle recherchée. Et la baisse programmée des dotations de l'Etat vers les collectivités territoriales ne va pas arranger la situation.

1.3. L'inclusion dans le champ du handicap

Bien que les politiques publiques d'inclusion sociale tendent à devenir des référentiels d'action publique touchant toutes les personnes en situation d'exclusion ou de pauvreté, des politiques spécifiques sont mises en œuvre dans le champ du handicap.

1.3.1. La Convention relative aux droits des personnes handicapées

L'Organisation des Nations unies (ONU) a adopté une convention relative aux droits des personnes handicapées parce qu'en 2006 ces personnes font encore l'objet de violation de leurs droits fondamentaux.

Cette convention « a été l'aboutissement d'une vigoureuse revendication des personnes handicapées qui, à travers le monde, demandaient que leurs droits de l'homme soient respectés, protégés et mis en œuvre dans des conditions d'égalité avec les autres » (Nations Unies, 2014).

Dans son préambule, la convention dénonce la violation des droits de l'homme, fait le constat d'une persistance de pratiques discriminantes et d'un maintien de leur situation de pauvreté.

« Les personnes handicapées continuent d'être confrontées à des obstacles à leur participation à la société en tant que membres égaux de celle-ci et de faire l'objet de violations des droits de l'homme dans toutes les parties du monde [...] la majorité des personnes handicapées vivent dans la pauvreté » (Nations Unies, 2006).

Cette convention réaffirme des droits déjà énoncés dans la Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948 et rappelle le principe de non-discrimination fondée sur le handicap. Les personnes handicapées sont reconnues comme des sujets de droits fondamentaux qui doivent participer dans tous les domaines de la vie et prendre part aux décisions qui les concernent. Cette conception remet en cause l'approche jusqu'à là médicale du handicap. On passe ainsi de l'apitoiement et des aides caritatives à la détermination par les personnes elles-mêmes de décider du cours de leur vie. De plus elle remet en cause les préjugés et la stigmatisation de ces personnes en « *instaurant l'obligation de promouvoir une perception positive des personnes handicapées et une conscience sociale plus poussée à leur égard* » (Nations Unies, 2014).

La Convention fait émerger de nouvelles notions dans le champ de la prise en compte des personnes handicapées : les notions de stéréotype et de préjugés apparaissent dans le cadre de la sensibilisation de l'ensemble de la société au handicap. La notion d'estime de soi se dégage du champ de la réinsertion de la personne ayant été victime d'exploitation, de violence ou de maltraitance. « *Le rétablissement et la réinsertion de la personne doit intervenir dans un environnement qui favorise entre autre l'estime de soi* » (Nations Unies, 2006). Enfin la notion d'autonomie est abordée comme principe général. Elle se traduit par la liberté de faire ses propres choix : choix du lieu de résidence, du milieu de travail, de la personne avec qui vivre...

Cette Convention qui a été adoptée à New-York le 13 décembre 2006, n'est entrée en vigueur en France que le 3 mai 2008 et a été approuvée le 15 janvier 2009 par la commission communautaire française.

1.3.2. La loi du 11 février 2005

Bien que la loi du 2 janvier 2002 rénovant l'action sociale et médico-sociale, ne soit pas une loi fondatrice en matière de politique du handicap en France, elle a institué le respect des droits fondamentaux de la personne : le respect de la dignité, de l'intégrité, de la vie privée, de la confidentialité des données, de l'intimité ainsi que le respect de l'accès à l'information et notamment l'information sur les droits fondamentaux. Pour atteindre ces objectifs, cette loi a institué la mise en œuvre de plusieurs outils : le livret d'accueil qui contient une charte des droits et des libertés des personnes accueillies en établissements spécialisés, un contrat de séjour qui détermine la nature de la prise en charge de la personne, un projet d'établissement ou de service qui est au service de l'intérêt de l'utilisateur et un Conseil à la vie sociale (CVS) qui est une instance d'expression et de participation de l'utilisateur. Ce dernier signe un contrat avec l'établissement d'accueil. Ce contrat est opposable, il a donc une valeur juridique.

La loi N° 2005-102 du 11 février 2005 ne remet pas en cause les principes de la loi de 2002. Elle vient les renforcer en instituant en grands principes l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées. Elle est l'aboutissement d'un travail de 3 années entre les gouvernements successifs, le parlement et les associations représentant les personnes handicapées. Elle a pour principal objectif de définir une nouvelle politique du handicap en le faisant entrer dans le registre du droit commun. Elle ne prend plus seulement en compte les besoins spécifiques des personnes handicapées mais vise à favoriser leur participation à la vie sociale ordinaire. La société doit alors être accessible à tous et les travailleurs sociaux doivent orienter leurs pratiques dans le sens d'un accompagnement à entrer dans la société.

1.3.2.1. Définition du handicap

La loi du 11 février 2005 propose une définition juridique du handicap :

« Constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant » (Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 Art. L.114).

Cette loi inclue pour la première fois des handicaps jusque-là ignorés dans les textes : le handicap psychique et le handicap cognitif.

Le handicap psychique

Le handicap psychique est la conséquence de troubles psychiatriques graves.

- L'anxiété et la phobie. L'anxiété est un état mental de trouble et d'agitation où la personne ressent un sentiment d'insécurité et de peur qu'elle ne peut pas définir. La phobie est une peur irrationnelle déclenchée par un objet ou une

situation n'ayant pas de caractère dangereux. 11,6% de la population adulte française est concernée par des phobies spécifiques (liées à des objets ou des situations) et 6% à des troubles anxieux généralisés ayant une prévalence sur la vie entière³ ;

- La dépression. « *La dépression se manifeste par une humeur triste, une perte d'intérêt pour toute activité et une baisse de l'énergie. Les autres symptômes sont une diminution de l'estime de soi et de la confiance en soi, une culpabilité injustifiée, des idées de mort et de suicide, des difficultés à se concentrer, des troubles du sommeil et une perte d'appétit. La dépression peut aussi s'accompagner de symptômes somatiques (issus du corps)*⁴ » ;
- La bipolarité. C'est une variation de l'humeur. La personne alterne des périodes d'excitation (manie) et de dépression entrecoupées de périodes où l'humeur est stable. Le terme bipolaire est utilisé pour caractériser les 2 situations entre lesquelles l'humeur oscille : la manie et la dépression. Ces troubles touchent 2% de la population française⁵.
- La schizophrénie. C'est une maladie psychique sévère qui touche 1% de la population française⁶. La schizophrénie est une maladie psychique mal connue et de nombreuses conceptions en sont erronées. C'est pourquoi j'ai choisi de la développer ici.

« Certains ont prétendu que cette maladie n'existe pas et que les patients choisissent de s'isoler et de se comporter de façon bizarre à cause de circonstances malheureuses ou à cause des autres » (Van Meer, 1997, p. 8).

Le mot schizophrénie est d'ailleurs peu utilisé. On le réserve « *aux cas graves qui évoluent vers un handicap sévère et durable* » (Van Meer, 1997, p. 9). Le corps médical préfère utiliser le mot « psychose » qui est moins connoté négativement comme nous le verrons ultérieurement dans ce chapitre. La schizophrénie se caractérise par 3 phases :

1. Dans une première phase dite productive, la personne a des psychoses aiguës. Elle peut avoir des hallucinations. Elles sont auditives : la personne entend des voix qui lui dictent des choses désagréables. Elles sont gustatives : tous les aliments ont alors un goût désagréable. Elles sont olfactives : les odeurs sont perçues comme nauséabondes. La personne peut avoir des idées délirantes : être convaincue de quelque chose et persister même si cela ne correspond pas à la réalité. La personne peut avoir des troubles du cours de la pensée : passer d'une idée à l'autre sans cohérence. Elle peut être mutique et ne plus parler. Elle peut être en état de catatonie où elle passe de périodes de passivité à des périodes d'activité motrice excessives. Ces phases psychotiques peuvent se

³ Psycom (2018). Consulté en ligne <http://www.psycom.org/> le 7 février 2019

⁴ Psycom (op cité)

⁵ Psycom (op cité)

⁶ Psycom (op cité)

répéter et durer jusqu'à plusieurs années. Elles provoquent des dégâts au niveau cérébral ;

2. Dans une deuxième phase dite de stabilité relative, la personne n'a plus de psychoses aiguës mais elle ne retrouve pas son niveau de fonctionnement psychique antérieur. Elle garde des séquelles qui se manifestent par des « *troubles de la concentration et des difficultés à établir et à conserver des contacts sociaux* » (Van Meer, 1997, p. 5). En fonction de la gravité du handicap la personne peut ne pas reprendre sa scolarité ou son travail ;
3. Dans une troisième phase de stabilisation, la personne peut avoir un handicap résiduel et être dans un « état déficitaire » (Van Meer, 1997) : capacités de travail diminuées et renfermement sur soi.

Ces phases ne se distinguent pas facilement. Les phases de stabilisation peuvent se situer entre des phases psychotiques et des phases psychotiques peuvent persister pendant la phase de stabilisation.

La maladie évolue différemment en fonction des personnes. Certaines se rétablissent tout en restant fragiles, certaines restent hospitalisées et d'autres se situant entre les deux « *ne parviennent pas à s'intégrer dans un milieu de travail normal et ils éprouvent des difficultés à effectuer les tâches ménagères de façon autonome* » (Van Meer, 1997, p. 43). Les conséquences de la maladie sont un manque d'efficacité, une vie affective affaiblie, une diminution de l'énergie ou des tendances. Mais « *les patients schizophréniques ne sont ni plus, ni moins dangereux pour leur entourage que des sujets sains. Un patient peut devenir agressif et même passer à l'acte lors d'un épisode psychotique, principalement quand il se sent persécuté* » (Van Meer, 1997, p. 50-51).

Si les causes de la maladie sont encore inconnues, il est avéré que le fonctionnement d'une partie du cerveau d'une personne psychotique est altéré. Cette perturbation affecte :

- Le traitement de l'information. Le cerveau n'arrive pas à distinguer ce qui est une information essentielle de ce qui est une information accessoire. Dans cette situation une multitude de stimuli empêchent la personne de fixer son attention. Elle est submergée par une avalanche d'informations et elle est désarmée face à un environnement qu'elle ne comprend pas. C'est pourquoi elle s'en soustrait (repli sur soi, isolement), pour s'en défendre. C'est donc une réaction saine et logique pour protéger son équilibre psychique fragile ;
- La perception des faits et leur interprétation. « *Le processus qui consiste à donner un sens, à établir des rapports est également perturbé* » (Van Meer, 1997, p. 73). Si pour nous un cri peut être le signifiant d'une douleur, il a une toute autre signification pour une personne psychotique. Les significations sont plus intenses et plus importantes. C'est pourquoi la personne peut se sentir concernée par des faits qui n'ont rien à voir avec elle (impression d'être espionnée, impression qu'on lui veut du mal...). Il est également difficile pour la personne d'attribuer un sens aux expressions non verbales et aux mimiques. Ce qui explique les problèmes relationnels lorsque les mimiques sont mal interprétées.

Le traitement de la schizophrénie ne permet pas de guérir totalement la personne. Il permet d'éviter les rechutes. Un traitement médicamenteux est associé à une action

sur l'environnement de la personne pour le rendre le moins stressant possible. Mais la perte d'initiative, d'énergie et d'intérêts reste présente. Les personnes ont alors besoin d'un accompagnement pour se réinsérer progressivement dans leur environnement social, lorsque c'est possible. Certaines personnes sont accompagnées par leur famille, d'autres au sein d'établissements psychiatriques. Cet accompagnement peut se faire à temps partiel en hôpital de jour par exemple ou à temps plein en hôpital psychiatrique. Après une hospitalisation le retour dans la vie sociale est souvent difficile. Si elle a été de longue durée on parle de « désadaptation » à la vie sociale ou de « symptôme d'hospitalisme » (Van Meer, 1997).

« Le patient est logé, nourri et soigné. Toutes les responsabilités sont prises à sa place. Il en perd l'esprit d'initiative et même la possibilité de mener une vie indépendante » (Van Meer, 1997, p. 88).

C'est le risque de l'institutionnalisation. Et quand il y a un retour dans la société de la personne schizophrène gravement handicapée, on ne peut pas parler de réinsertion sociale. *« Ils ne participent pas à la vie sociale mais mènent une vie errante et biscornue »* (Van Meer, 1997, p. 87).

Toutes ces maladies entraînent des limitations d'activités : difficultés à construire des projets, à prendre soin de soi et à entrer en relation avec d'autres personnes. Ces maladies sont donc des freins à l'inclusion de ces personnes.

Le handicap cognitif

Le handicap cognitif est la conséquence d'un dysfonctionnement cérébral. Ces dysfonctionnements altèrent l'acquisition de l'information, son traitement et sa réutilisation. Ils endommagent également la perception, l'attention, la mémoire, le langage oral et écrit, le calcul, le repérage dans le temps et dans l'espace, la gestion des émotions ou les interactions sociales. Ces troubles peuvent être globaux et affecter toutes les fonctions cognitives d'une personne de manière homogène ou spécifiques à une ou plusieurs fonctions cognitives. Les altérations cognitives spécifiques sont les troubles envahissants du développement (autisme) et les altérations cognitives évolutives (démence).

Dans le cadre de cette recherche, j'ai rencontré des personnes ayant un handicap psychique, un handicap cognitif ainsi que des déficiences intellectuelles, appelé également handicap mental. La prise en compte du handicap mental (ou déficience intellectuelle) dans les textes législatifs date de la loi du 30 juin 1975, ce n'est donc pas une nouveauté de la loi 11 février 2005. Je souhaite toutefois développer cette notion ici puisqu'elle concerne une partie des personnes rencontrées dans le cadre de ma recherche.

La déficience intellectuelle

La déficience intellectuelle peut avoir pour origine une maladie génétique, une aberration chromosomique ou une incompatibilité sanguine lors de la conception de

l'enfant. Elle peut être la conséquence d'un problème pendant la grossesse : virus, médicaments, radiation ou toxines ingérées par la mère. Elle peut résulter d'une souffrance cérébrale, d'une prématurité lors de l'accouchement, d'une maladie infectieuse ou virale après la naissance, d'un traumatisme crânien, d'une asphyxie ou d'un manque de stimulation physique et sensoriel. Les personnes présentant une déficience intellectuelle rencontrent des difficultés de compréhension, de mémorisation, d'abstraction, de repérage dans le temps et dans l'espace et/ou des difficultés d'accès à la lecture, à l'écriture et au calcul ainsi que des difficultés relationnelles : méconnaissance des codes qui régissent les échanges, difficultés d'expression et de communication.

Au-delà de la prise en compte de la déficience, la loi du 11 février 2005 souligne le rôle de l'environnement dans le processus de production du handicap. Son approche est transversale : elle vise à couvrir tous les champs de la vie. Elle s'appuie sur les principes fondateurs de toute société démocratique : l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté afin de supprimer les inégalités et de favoriser la cohésion sociale.

Pour répondre à cet objectif démocratique, la loi du 11 février 2005 se fonde sur 4 droits essentiels : le droit à compensation des conséquences du handicap, le droit de choisir son projet de vie, le droit de participer à la vie en société et le droit à la non-discrimination.

1.3.2.2. Le droit à compensation

Le droit à compensation des conséquences du handicap est un principe nouveau dans la loi de 2005. Il vise l'égalité des chances de la personne handicapée. Suite à une évaluation de la déficience par une équipe pluridisciplinaire de la Maison départementale des personnes handicapées (MDPH) et une évaluation des aptitudes et des capacités de la personne, un Plan personnalisé de compensation du handicap (PCH) lui est proposé afin de lui garantir sa plus grande autonomie possible dans le respect de son projet de vie.

Ce droit se traduit par la mise en œuvre d'une prestation de compensation. Elle n'est accordée que dans le cas d'une difficulté absolue pour la réalisation d'une activité. Elle peut être attribuée pour des aides à domicile ou en établissement. Ces aides visent à favoriser l'accomplissement des actes essentiels à la vie quotidienne et sociale. Cette prestation finance 5 types d'aides : les aides humaines (financement d'aidants familiaux ou d'auxiliaires de vie professionnelle), les aides techniques (participation au financement de matériel, de prothèses), les aménagements du logement ou du véhicule, les aides animalières et enfin les aides exceptionnelles quand les besoins ne sont pas couverts par une autre aide.

Ce droit se traduit également par une amélioration du niveau de ressources des personnes. Celles qui travaillent peuvent cumuler leur revenu d'activité avec l'Allocation aux adultes handicapés (AAH) jusqu'à un maximum de cumul de 115% du Salaire minimum interprofessionnel de croissance (SMIC). Celles qui sont en capacité de travailler mais qui ne travaillent pas (pas de place en établissement) touchaient en 2005 une majoration pour vie autonome de 100 euros par mois revalorisée chaque

année. Enfin celles qui ne sont pas en capacité de travailler bénéficient d'un complément de ressource qui majore l'AAH à taux plein. C'est la garantie de ressources aux personnes handicapées (GRPH). Elle s'élève à 80% du SMIC net.

1.3.2.3. Le droit de choisir son projet de vie

La personne handicapée a le droit de choisir son lieu de vie et d'activité dans le milieu adapté, protégé ou ordinaire. Un des axes forts de la loi de 2005 est l'ouverture vers le milieu ordinaire, aussi bien dans le champ scolaire que professionnel.

La priorité à la scolarisation en milieu ordinaire est un principe nouveau dans la loi de 2005. L'établissement scolaire le plus proche du domicile de l'enfant est son établissement de référence. La loi reconnaît également le bénéfice d'un accompagnement adapté pour répondre aux besoins spécifiques de l'enfant. Cet accompagnement est réalisé par des Auxiliaires de vie scolaire (AVS). L'enfant ne peut être accueilli dans un autre établissement qu'avec l'accord de ses parents ou de son représentant légal et seulement s'il a besoin d'un dispositif qui n'existe pas dans l'établissement de référence. Cette décision est prise en accord avec la Commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH) de la MDPH référente. Les établissements et services médico-sociaux peuvent compléter le dispositif scolaire ordinaire. Certains enfants sont à temps partiel à la fois dans un établissement scolaire et dans un établissement médico-social. Pour coordonner la scolarité de l'enfant, un projet personnalisé de scolarisation (PPS) est mis en œuvre. Il assure la cohérence et la continuité du parcours scolaire de l'enfant. Il permet d'articuler les actions éducatives, pédagogiques, psychologiques, sociales et médicales.

La priorité à l'emploi en milieu ordinaire est également un principe nouveau dans la loi de 2005. La loi réaffirme l'obligation d'emploi de 6% de personnes handicapées dans les entreprises privées et publiques de plus de 20 salariés. Les entreprises sont également incitées à maintenir dans l'emploi les personnes handicapées. Les besoins d'aménagement de poste sont évalués par le médecin de prévention. Cela nécessite l'évaluation d'un manque qui doit être mesurable. Cela se traduit concrètement par des aménagements techniques ou mobilier.

Il est plus difficile de mesurer ce manque pour des personnes ayant des déficiences intellectuelles et des troubles psychiques.

« Bien que des mesures d'aménagement portant davantage sur l'organisation, telles que les adaptations horaires soient parfois évoquées, les exemples de handicap liés à des altérations psychiques, mentales et cognitives font figure d'exception, de même que des exemples concernant l'organisation des tâches » (FIPHFP, 2016, p. 36).

Comment rendre l'environnement de travail accessible à des personnes qui rencontrent des difficultés dans leurs relations aux autres, dans leur autonomie, dans leurs capacités de concentration ou d'adaptation ?

Des outils d'aide à la compréhension et au repérage sont utilisés tels que le langage Facile à lire et à comprendre (Falc) ou les pictogrammes. Mais ces dispositifs semblent insuffisants pour rendre le travail accessible aux personnes présentant des déficiences intellectuelles ou des troubles psychiques (Chossy, 2011).

1.3.2.4. Le droit à la participation

Le droit de participation à la vie en société comme tout citoyen est un des piliers de la loi de 2005. Mais pour qu'il soit mis en œuvre, il faut que la société soit accessible. Le principe d'accessibilité généralisé est un principe nouveau de la loi de 2005. « *L'accès à tout pour tous* » s'applique à toutes les personnes quel que soit leur déficience : physique, intellectuelle, cognitive, sensorielle ou psychique. Il concerne le logement, la voirie, les établissements recevant du public, les déplacements.

Le principe d'accessibilité généralisé s'applique également, comme nous venons de le voir, à l'éducation et à l'emploi. Mais l'accès à tout pour tous concerne également l'accès à la culture, au sport, au loisir, à l'information, à la communication. Les objectifs sont de développer l'autonomie de la personne et de lui permettre un meilleur confort de vie. Si ces dispositifs sont mis en œuvre pour les personnes handicapées, ils bénéficient également à tous : personnes âgées, personnes avec des enfants en bas âge, etc.

L'accès à tout pour tous concerne enfin l'accessibilité immatérielle. Le Conseil scientifique du Fond pour l'insertion des personnes handicapées dans la fonction publique (FIPHFP) expose que l'accessibilité concerne plus des questions d'attention, de regard et de reconnaissance que de déplacement et d'accès à des lieux spécifiques. Les aspects humains sont donc tout aussi importants que les aspects matériels.

« L'analyse de la situation singulière dans l'emploi des personnes en situation de handicap nous éclaire sur les enjeux du vivre ensemble dans les collectifs de travail et sur la capacité des organisations à prendre en compte les travailleurs dans leur subjectivité » (FIPHFP, 2016, p. 41)

Il faut donc travailler sur l'environnement de travail pour le rendre moins stigmatisant et plus compréhensif.

Depuis 2013 le FIPHFP a engagé des fonds (258 500 euros en 2014) pour financer un dispositif d'accompagnement de l'emploi dans la fonction publique des personnes ayant une déficience intellectuelle, cognitive ou des troubles psychiques.

Ce dispositif comporte 4 volets :

1. Une évaluation ;
2. Un soutien médico-psychologique ;
3. Un accompagnement sur le lieu de travail par un service spécialisé externe ;
4. Un tutorat assuré par une personne ressource interne au service.

Employeur	Nombre de demandes en 2011	Nombre de demandes en 2012	Nombre de demandes en 2013	Nombre de demandes en 2014
Fonction publique de l'État	0	4	4	17
Fonction publique hospitalière	1	13	14	29
Fonction publique territoriale	9	40	73	108
Total	10	57	91	154
Montants correspondants	26 748 €	141 071 €	144 398 €	258 495 €

Figure 2 : L'inclusion socio-professionnelle des personnes en situation de handicap psychique, mental et cognitif (Source : FIPHFP, Chronique sociale).

Ce tableau illustre l'augmentation des demandes de financement pour la mise en œuvre du dispositif d'accompagnement dans les 3 fonctions publiques en France.

Nous verrons ultérieurement que ce dispositif s'appuie sur le modèle d'accompagnement médico-social en établissement de travail protégé.

1.3.2.5. Le droit à la non-discrimination

La non-discrimination des personnes handicapées est un principe nouveau dans la loi de 2005. Historiquement les politiques françaises d'insertion des personnes handicapées se fondent sur un principe de « discrimination positive ». L'origine de ce principe remonte à la loi du 17 avril 1916 qui affirmait l'obligation nationale de réserver des emplois dans la fonction publique aux militaires invalides de guerre. Ces emplois étaient accessibles « *selon une procédure spécifique, dérogatoire au droit commun des concours et gérée au niveau interministériel par le ministre chargé des anciens combattants*⁷ ». La loi du 10 juillet 1987 prolonge ce principe de « discrimination positive » en imposant une obligation d'emploi des travailleurs handicapés (OETH) dans le secteur public et privé. Il s'agit de catégoriser les personnes pour les prendre en charge.

⁷ Assemblée nationale (2006). Projet de loi N° 3270, consulté en ligne : <http://www.assemblee-nationale.fr/12/projets/pl3270.asp>, le 7 février 2019.

Si le principe de non-discrimination est inscrit dans la Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948, il faut attendre la loi N° 90-602 du 12 juillet 1990 relative à la protection des personnes contre les discriminations en raison de leur état de santé ou de leur handicap puis la loi N° 2001-1066 du 16 novembre 2001 relative à la lutte contre les discriminations pour que ce principe soit étendu aux personnes handicapées. Mais ce principe de non-discrimination crée une situation paradoxale dans leur prise en charge. Il impose aux acteurs sociaux de ne pas révéler la différence, de ne pas la catégoriser ou de l'étiqueter. Mais « *La non prise en compte de [celle-ci] risque d'être productrice de marginalisation et de désavantage* » (Vidal-Naquet, 2007, p. 5). C'est ainsi que la non-discrimination peut être perçue comme une approche d'inspiration néolibérale.

« La non-discrimination risquerait en effet de conduire à un désengagement (ou un non-engagement) de l'Etat, à une réduction des aides spécifiques dont ont malgré tout besoin les personnes en raison de leurs handicaps. Selon ce point de vue, la non-discrimination « pure » serait paradoxalement discriminante » (Vidal-Naquet, 2007, p. 6).

Le législateur doit alors combiner deux principes antagonistes : l'identification du handicap pour pouvoir le compenser et sa dissimulation pour ne pas stigmatiser.

Si la personne handicapée est dans les textes de loi à égalité de droit avec tout un chacun, ce n'est pas encore le cas dans les faits. Selon Jean-François Chossy « *l'égalité par le droit se heurte à plusieurs écueils : son non-respect, la sélection des plus aptes et l'oubli des autres* » (Chossy, 2011, p. 21). Dans quelle mesure l'emploi de la notion d'inclusion peut-elle faire disparaître toutes ses formes de discrimination et de violation des droits ?

Selon Jean-François Chossy, « Le droit commun doit être applicable aux personnes handicapées. Il ne faut plus présenter de textes spécifiques mais faire en sorte que la personne handicapée soit accompagnée dans sa vie quotidienne, comme un citoyen impliqué dans la cité, à travers des dispositions particulières d'ajustement d'un texte législatif commun. La dimension du handicap doit être systématiquement considérée lors de l'élaboration de la discussion et du vote de chaque nouvelle loi » (Chossy, 2011, p. 23).

Malgré cette volonté de faire entrer le handicap dans le registre du droit commun, les textes de loi spécifiques aux personnes présentant un handicap continuent de voir le jour.

1.3.3. Le décret du 17 janvier 2014

Le décret relatif à l'inclusion des personnes handicapées du 17 janvier 2014 s'appuie sur la Convention relative aux droits des personnes handicapées des Nations unies. Il a pour objectif de « traduire le paradigme d'inclusion » porté par l'ONU et repose sur la volonté d'inclure les personnes handicapées dans tous les domaines de la vie sociale sans désavouer les différences et en rejetant toute forme d'exclusion et de ségrégation.

Le décret définit l'inclusion comme : « La participation de la personne handicapée dans toutes les dimensions de la vie sociale et quotidienne, avec la même liberté de choix que les autres personnes, en prenant des mesures efficaces et appropriées pour garantir la pleine jouissance de ce droit ainsi que sa pleine insertion et participation à la société » (Décret du 14 janvier 2014⁸).

L'objectif d'inclusion est une nouvelle fois défini comme une forme de participation à toutes les dimensions de la vie sociale. Ce décret réaffirme l'approche en vertu de laquelle la société doit adapter son environnement aux besoins des personnes.

Il définit la personne handicapée comme une « personne qui présente une ou plusieurs incapacités résultant d'une déficience physique, sensorielle, mentale, cognitive durable dont l'interaction avec diverses barrières peut faire obstacle à sa pleine et effective participation à la société sur la base de l'égalité avec les autres » (Décret du 14 janvier 2014, op cité).

Ce décret réaffirme :

- Le respect de la dignité de la personne handicapée en assurant son libre choix et sa participation dans toutes les démarches qui la concernent ;
- Le droit de choisir son lieu de vie et d'activité et de développer ses capacités d'autonomie quel que soit son lieu de vie ;
- La volonté de lui garantir ainsi qu'à son entourage une information et une communication efficace relative à ses droits ;
- L'accès et l'accessibilité aux services de droit commun (l'éducation, le travail, les loisirs) et l'accessibilité physique aux lieux publics, logements, transports...

⁸ Décret relatif à l'inclusion de la personne handicapée (2014). Consulté en ligne à l'adresse suivante : <https://vlex.be/vid/janvier-cret-relatif-l-inclusion-personne-537393546>, le 15 février 2019.

Il propose également la définition suivante de l'accessibilité :

« La possibilité pour chacun d'accéder à tout moment et en toute sécurité, de façon égale et autonome, à son cadre de vie, ainsi que de se déplacer, d'utiliser et de comprendre tous les lieux, services, produits et activités offerts par la société » (Décret du 14 janvier 2014).

1.3.4. La loi du 5 septembre 2018

La loi n° 2018-771 du 5 septembre 2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel souhaite une nouvelle fois faciliter l'accès à l'emploi des personnes handicapées. Le seuil des 6% de personnes handicapées employées dans les entreprises d'au moins 20 salariés n'étant toujours pas atteint en 2018, la loi souhaite agir pour développer les compétences des personnes handicapées. Elle préconise la mise en place d'un plan de développement des compétences qui remplace le plan de formation. Ce plan devra proposer des actions de formation visant l'adaptation au poste de travail et des actions de développement des compétences et notamment au regard des évolutions technologiques.

Les créations d'emplois dans les entreprises adaptées devraient passer de 40 000 à 80 000 d'ici à 2020 et les Centres de formation des apprentis (CFA) percevront une aide supplémentaire pour chaque apprenti présentant un handicap formé⁹.

Suite à une visite en France du 3 au 13 octobre 2018, la rapporteuse spéciale de l'ONU, Catalina Devandas-Aguilar, fait un bilan de l'application de ces textes de loi en France.

1.3.5. Rapport de l'ONU du 25 février 2019

Elle met en lumière les progrès réalisés par la France depuis la signature de la Convention relative aux droits des personnes handicapées en 2010.

Elle cite la volonté de promouvoir l'accès de ces personnes aux services publics, à l'éducation, à l'emploi et à la santé affichée dans la loi n° 2005-102 du 11 février 2005 ainsi que la volonté de lutter contre toute forme de discrimination inscrite dans la loi n° 2001-1066 du 16 novembre 2001 et dans le code pénal.

Elle mentionne également les lois, les directives et les programmes visant à lutter contre les inégalités : le Plan contre la pauvreté et pour l'inclusion sociale 2013-2017, le Plan en faveur des personnes sourdes ou malentendantes (2010-2012), le Plan relatif au handicap visuel (2008-2011), le Cadre national pour les maladies rares (2014-2018) ainsi que les quatre plans relatifs à l'autisme.

⁹ Loi pour la liberté de choisir son avenir professionnel (2018). La loi en 10 points clés. Consulté en ligne à l'adresse suivante : https://travail-emploi.gouv.fr/IMG/pdf/loi_pour_la_liberte_de_choisir_son_avenir_professionnel-2.pdf, le 24 février 2019.

Elle pointe toutefois un manque d'harmonisation entre les différents textes et elle reproche à la France de ne pas avoir pris pleinement en considération le changement de modèle induit par la Convention relative aux droits des personnes handicapées et de garder comme cadre de référence la loi de 2005.

Dans le champ de l'accessibilité elle relève de nombreuses limites : seulement 30% des établissements français ouverts au public sont pleinement accessibles, la langue des signes est très peu utilisée du fait d'un manque d'interprètes formés (400 interprètes qualifiés pour une estimation de 120 000 personnes sourdes), l'accès aux services d'information et de communication en ligne n'est rendu obligatoire qu'aux services publics, les techniques de communication améliorées ou alternatives (Facile à lire et à comprendre, Braille) sont peu utilisées...

Dans le champ de la participation certains textes de lois sont non-conformes à la Convention de l'ONU. Les articles L5 et L200 du Code électoral prévoient notamment la suppression du droit de vote des personnes placées sous tutelle et leur interdisent de se présenter aux élections ou d'être élues. Le Code de procédure pénale interdit aux majeurs protégés d'être jurés à la Cour d'assise. Enfin les personnes présentant un handicap intellectuel, un trouble du développement, un handicap psychosocial ou des handicaps multiples sont faiblement représentées dans les organisations de personnes handicapées existantes.

Dans le champ de l'éducation de nombreux obstacles empêchent l'accès à l'éducation d'enfants handicapés scolarisés dans des établissements ordinaires : l'absence de formation spécialisée des enseignants et des accompagnants, l'inadaptation des programmes scolaires et des salles de classe, le manque de coordination entre les différents acteurs... La rapporteuse de l'ONU est préoccupée par la situation de 12 000 enfants dits « sans solution », de 40 000 jeunes avec des troubles autistiques qui ne reçoivent aucune éducation et de 81 000 enfants placés dans des établissements médico-sociaux qu'elle qualifie de cloisonnés, où les jeunes « *ne reçoivent pas un enseignement de qualité sur la base de l'égalité avec les autres* » (Devandas-Aguilar, 2019, p. 10) et où ils ne sont plus suivis, selon elle, par l'Education nationale.

C'est dans le champ de l'emploi qu'elle note le plus gros investissement des politiques publiques. Elle regrette toutefois que la notion d'aménagement raisonnable pour lutter contre la discrimination sur le lieu de travail ne soit presque pas connue.

« L'aménagement raisonnable consiste en une modification ou un ajustement nécessaire et approprié, lorsque cela est requis dans une situation donnée, pour que la personne handicapée puisse jouir de ses droits ou les exercer » (Toubon, 2019).

Dans le champ de l'autonomie et de l'inclusion sociale elle déplore que la France encourage toujours le placement des personnes dont le handicap est qualifié de « sévère » dans des établissements spécialisés. Selon elle, ce mode de prise en charge qui vise à apporter des réponses à l'invalidité sépare et isole les personnes de

la collectivité et empêche la société de se transformer. Malgré ce constat, elle reconnaît que la demande de place en établissement spécialisé dépasse l'offre existante et qu'elle continue d'augmenter. Elle traduit cette situation par le fait que le Gouvernement est en incapacité d'assurer l'indépendance des personnes handicapées dans d'autres lieux de vie.

« La Rapporteuse spéciale insiste sur le fait qu'il n'existe pas de « bon établissement d'accueil », puisqu'ils imposent tous un certain mode d'existence qui limite les possibilités de vivre une vie agréable sur la base de l'égalité avec les autres » (Devandas-Aguilar, 2019, p. 14).

Elle demande donc au Gouvernement d'adopter un plan d'action qui vise à fermer progressivement les établissements spécialisés existants (plus particulièrement dans les champs du logement et de l'éducation) afin de transformer le marché de l'offre de services aux personnes handicapées.

Quel est aujourd'hui l'enjeu de la prise en compte de ces personnes ?

1.4. Les enjeux de l'inclusion des personnes présentant un handicap

Selon l'Unapei¹⁰, sur les 3,5 millions de personnes handicapées en France, 650 000 à 700 000 d'entre elles ont des déficiences intellectuelles. Soit environ 20% des personnes ayant un handicap. Et chaque année entre 6 000 et 8 000 enfants naissent avec une déficience intellectuelle. Selon l'Unafam¹¹, 700 000 personnes ont des troubles psychiques en France.

Selon l'Organisation mondiale de la santé (OMS) « Les problèmes de santé mentale sont devenus l'une des principales causes d'absentéisme au travail et de retraite anticipée. La récession économique actuelle et ses effets sur le marché du travail vont probablement aggraver les problèmes d'emploi et de qualité de la vie chez les personnes atteintes de troubles mentaux et leur famille » (OMS, 2010. Cité par psycom¹²).

De par leur nombre et leur évolution, l'inclusion des personnes ayant une déficience intellectuelle ou des troubles psychiques est un enjeu de société.

¹⁰ Unapei : Union nationale des associations de parents, de personnes handicapées mentales et de leurs amis.

¹¹ Unafam : Union nationale de familles et amis de personnes malades et / ou handicapées psychiques.

¹² Psycom. Troubles psychiques. Consulté en ligne à l'adresse suivante : <http://www.psycom.org/Troubles-psychiques>. Le 3 mars 2019.

Leur prise en compte est également un enjeu de société.

1.4.1. La prise en compte

Si les textes de lois prévoient une prise en charge des personnes handicapées en vue de leur inclusion dans la société qu'en est-il de leur prise en compte ? C'est ce que Jean-François Chossy traduit dans son rapport intitulé : « *Passer de la prise en charge à la prise en compte* » (Chossy, 2011).

Aujourd'hui encore les mots employés pour qualifier le handicap isolent les personnes. « *Les mots vous isolent derrière des murs construits avec la brique froide des paroles sévères et des regards distants* » (Chossy, 2011, p. 11). Dans le secteur médico-social, les mots « usager », « personne accueillie », « personne empêchée » sont employés. Dans le secteur sanitaire les mots « patient », « malade », « client » sont utilisés. Les mots employés traduisent la prise en charge de la personne alors que selon Jean-François Chossy il serait juste de parler de sa prise en compte.

Pour faire évoluer les représentations et les préjugés, il faut faire évoluer les mots.

L'enjeu est donc d'employer des mots ordinaires si on veut parler du handicap ou si on s'adresse à une personne handicapée. Il faut alors commencer par faire passer le mot « handicap » dans le langage courant pour le reconnaître, pour le banaliser et pour diminuer les peurs qui y sont liées.

Dans son article 2, la loi de 2005 s'adresse aux personnes handicapées tout en précisant que leur environnement est un facteur à prendre en compte.

« Dans une interprétation de cet article 2 de la loi, la tendance consiste à évoquer la personne comme étant en « situation de handicap » alors que sa réalité est d'être handicapée » (Chossy, 2011).

Si on peut tous à un moment donné être en situation de handicap, lorsqu'on ne parle pas la même langue que son interlocuteur par exemple, on n'est pas tous handicapés. Les enjeux sont alors de considérer la personne handicapée en situation d'aller à l'école, de trouver un emploi, de faire une formation, d'emménager dans un logement, de s'impliquer dans la vie sociale, de s'exprimer, de participer, de pratiquer une activité et de bénéficier de ses droits fondamentaux.

Jean-François Chossy souligne également que dans le champ de l'éducation les mots « intégration scolaire » ont longtemps été associés. Mais pourquoi vouloir intégrer un enfant qui vit avec sa famille dans le quartier où se situe son école ? Aujourd'hui les textes de lois parlent « d'inclusion scolaire ». Mais si on raisonne avec des mots ordinaires il suffit de parler de la scolarisation des enfants handicapés. Le mot scolarisation est celui qui s'applique à tous. « *Greffer de l'inclusion à la scolarisation, c'est finalement se préparer à un rejet puisque le résultat en sera une fois de plus la stigmatisation* » (Chossy, op cité, p. 14).

Alors quels mots utiliser pour parler du handicap ?

Selon Jean-François Chossy, si on considère que le handicap est un problème de société et pas un problème de spécialistes, il faut développer la connaissance objective et rationnelle du handicap. Cette connaissance désamorçera les peurs et les fausses idées sur le handicap. Pour cela il propose de mettre en œuvre une réflexion sur les grands thèmes du handicap, de sensibiliser le grand public, d'informer, de former les professionnels et de passer à l'action.

Plutôt que d'utiliser le mot « handicap », il propose de parler de « restriction de capacité », de remplacer le mot « déficient » par « autrement capable », le mot « incapable » par « différent mais compétent » et les mots « prise en charge » par « prise en compte » et « accompagnement ».

1.4.2. Le choix des mots

Les mots employés ne doivent pas réduire la personne à son handicap. On parle d'une personne handicapée et pas d'un handicapé. L'emploi du mot « personne » doit être pris au sens d'une reconnaissance de l'être humain dans sa singularité. « *On entre ainsi dans la culture de l'individu en admettant la personne handicapée non plus comme un objet mais comme un sujet* » (Chossy, op cité, p. 12). Je fais le choix d'utiliser ce mot « personne ». Plutôt que de lui associer directement l'adjectif qualificatif « handicapée », je préfère parler de « personne présentant un handicap » ou « ayant une déficience ». La dissociation du nom et de son adjectif par le participe présent traduit le fait que le handicap ou la déficience ne sont pas pour moi les seuls qualificatifs de la personne. Toutefois pour alléger mon écrit je parle « d'ouvriers » en ESAT (Etablissement et service d'aide par le travail) pour qualifier les personnes présentant une déficience intellectuelle et travaillant en ESAT. Je parle de « jeune adulte » en IME (Institut médico-éducatif) ou de « jeune » en ITEP (Institut thérapeutique éducatif et pédagogique) pour qualifier les jeunes ayant une déficience intellectuelle accompagnés en IME ou en ITEP. Les textes de lois parlent quant à eux de « personnes handicapées », de « personnes bénéficiant d'une reconnaissance administrative du handicap » et de « travailleurs reconnus handicapés ».

La société inclusive est un idéal de société à atteindre. Ce modèle respecte les droits de l'homme et la dignité de tous (UNESCO, 2008). Il se fonde sur le principe de justice sociale en reconnaissant la diversité et en rejetant toute forme de discrimination. Il se fonde également sur le principe de cohésion sociale en visant le bien-être de chacun et le bien vivre ensemble.

Cet idéal de société se traduit dans les politiques publiques par une volonté d'inclure les personnes en danger de pauvreté et d'exclusion sociale et se matérialise par une volonté d'accompagner le retour à l'emploi des personnes qui en sont le plus éloignées. Malgré les différents plans d'action proposés, le nombre de personnes en situation de pauvreté et d'exclusion ne cesse d'augmenter en France et dans les autres pays européens. Les objectifs de cohésion sociale et de bien vivre ensemble ne sont pas atteints.

Les personnes handicapées sont identifiées comme faisant partie des personnes en situation de pauvreté et d'exclusion. Des politiques spécifiques d'inclusion sociale sont alors mises en œuvre dans le champ du handicap. Le cadre législatif est institué par la convention de l'ONU (2006). Celle-ci reconnaît les personnes handicapées comme des sujets ayant un droit de participation et de prise de décision dans tous les domaines de la vie qui les concernent. Elle fait émerger de nouvelles notions en instituant la prise en compte de ces personnes. Elle remet en cause les stéréotypes et les préjugés et instaure la mise en œuvre d'environnements favorisant l'estime de soi.

Les politiques françaises du handicap se fondent sur une volonté de favoriser la participation des personnes handicapées à la vie sociale ordinaire et se traduisent par un principe d'accessibilité généralisée. L'accès à l'emploi devient une priorité et plus particulièrement l'accès à l'emploi en milieu ordinaire de travail. Il s'applique à tous les types de déficience. Mais cet accès au milieu ordinaire de travail pour les personnes présentant une déficience intellectuelle ou des troubles psychiques reste difficile (Chossy, 2011). Le manque de formation et les ruptures dans le parcours professionnel de ces personnes sont des obstacles à leur emploi (Chossy, 2011).

Malgré tous les textes de lois spécifiques au handicap, de nombreuses limites perdurent dans le champ de l'accessibilité en France. La rapporteuse de l'ONU (Devandas-Aguilar, 2019) pointe une faible accessibilité des établissements français ouverts au public et des services d'information et de communication en ligne ainsi que de faibles usages de la langue des signes et des techniques de communication améliorées ou alternatives (Facile à lire et à comprendre, Braille). De plus le mode de prise en charge de ces personnes dans des établissements spécialisés ne respecte pas le principe d'inclusion. Et la forte demande des personnes handicapées à être accueillies dans cet environnement traduit, selon elle, l'incapacité de la puissance publique à leur assurer une vie agréable dans le milieu ordinaire.

Ce cadre législatif traduit une situation paradoxale de la prise en charge des personnes présentant un handicap. S'il leur offre le libre choix de vivre dans le milieu ordinaire ou protégé, il institue le premier comme une norme sociale acceptée.

L'inclusion des personnes handicapées dans le milieu ordinaire interroge la reconnaissance sociale du milieu protégé et soulève des questions relatives à l'assimilation et à la normalisation.

Est-ce une volonté d'amener les personnes présentant un handicap à nous ressembler et à faire partie de notre groupe ?

Est-ce une manière de se rassurer ou de se donner bonne conscience ?

Une société inclusive se doit de reconnaître la différence. Elle ne reconnaît pas les personnes quand elles deviennent moins différentes. Elle les reconnaît comme elles sont, là où elles sont.

Qu'en est-il de l'accès à l'emploi des personnes présentant un handicap ?

2. L'accès à l'emploi des personnes présentant un handicap

2.1. Le cadre législatif

L'obligation d'emploi de travailleurs handicapés (OETH) concerne aujourd'hui toutes les entreprises du secteur privé et du secteur public qui emploient au moins 20 salariés. Ces entreprises ont pour obligation d'avoir dans leurs effectifs au moins 6% de travailleurs reconnus handicapés. C'est l'effectif d'assujettissement.

L'employeur dispose de plusieurs solutions pour s'acquitter de son obligation d'emploi :

- Employer des travailleurs reconnus handicapés à hauteur de 6% de son effectif total de salariés. Ces personnes peuvent être embauchées en contrat à durée déterminée ou indéterminée, à temps plein ou à temps partiel, en contrat d'apprentissage ou en contrat de professionnalisation ;
- Appliquer un accord de branche, de groupe, d'entreprise ou d'établissement qui prévoit la mise en œuvre d'un programme annuel ou pluriannuel en faveur des travailleurs reconnus handicapés. Ces plans doivent comporter un plan d'embauche en milieu ordinaire, un plan de maintien en emploi, un plan d'insertion et de formation et un plan d'adaptation aux mutations technologiques. Ces accords collectifs doivent favoriser la cohérence et l'implication des partenaires sociaux ainsi que celle des acteurs internes ou externes à l'entreprise. L'objectif est d'inciter le groupe, la branche ou les entreprises à intégrer l'emploi des travailleurs reconnus handicapés dans la gestion des ressources humaines ;
- Accueillir des stagiaires reconnus travailleurs handicapés jusqu'à 2% de son effectif d'assujettissement. L'employeur peut également accueillir des personnes présentant un handicap pour des périodes de mise en situation en milieu professionnel (PMSMP) jusqu'à 2% de son effectif d'assujettissement ;
- Passer des contrats de sous-traitance ou de prestation de service avec des entreprises adaptées (EA), des Etablissements et services d'aide par le travail (ESAT) ou des travailleurs indépendants reconnus handicapés jusqu'à 3% de son effectif d'assujettissement ;
- Verser une contribution à l'Association pour la gestion du fonds pour l'insertion professionnelle des personnes handicapées (AGEFIPH) dans le secteur privé et au Fond pour l'insertion des personnes handicapées dans la fonction publique (FIPHFP).

En 2002 l'INSEE a réalisé une enquête pour évaluer la part des travailleurs reconnus handicapés dans l'ensemble des salariés.

	Population déclarant au moins un problème de santé de longue durée ou un handicap	Population déclarant au moins une limitation par rapport au travail	Population ayant une reconnaissance administrative pour le bénéfice de la loi	Population ayant une reconnaissance administrative quelconque de handicap
Proportion de travailleurs handicapés				
- dans la fonction publique	21,9	8,5	1,9	2,5
- dans les établissements privés . . .				
- de moins de 20 salariés . . .	19,7	7,3	1,6	1,9
- de 20 salariés ou plus	22,7	9,0	2,8	3,1

Champ : ensemble de la population de 15 à 64 ans ayant un emploi salarié.

Figure 3 : Part des travailleurs handicapés dans l'ensemble des salariés, selon la définition du handicap (Source : INSEE, enquête complémentaire à l'enquête sur l'emploi, mars 2002) Traitement Dares.

Quinze ans après la loi du 10 juillet 1987, les objectifs d'emploi des travailleurs reconnus handicapés ne sont pas atteints. La fonction publique en emploie 1,9% et les établissements privés 2,8%.

La loi du 11 février 2005 va renforcer cette obligation d'emploi en l'étendant à de nouvelles catégories de personnes : les titulaires de la carte d'invalidité et les titulaires de l'Allocation aux adultes handicapés (AAH). Elle renforce la contribution due à l'AGEFIPH par les entreprises qui ne remplissent pas leur effectif d'assujettissement : elle passe de 400 fois le SMIC horaire par travailleur handicapé non employé à 600 fois. Et pourra atteindre 1 500 fois le SMIC horaire par travailleur handicapé non employé pour les entreprises qui n'auront engagé aucune action en faveur de l'emploi de ces personnes dans un délai de trois ans. Enfin la loi crée une obligation de négociation de l'emploi de ces travailleurs par les partenaires sociaux tous les 3 ans au niveau des branches et tous les ans au niveau des entreprises.

En 2008 la Dares a présenté un bilan de l'obligation d'emploi dans les établissements assujettis.

En pourcentage

	Tous établissements	Dont : secteur			Établissements de...		
		Commerce et services	Construction	Industrie	20 à 49 salariés	50 à 199 salariés	200 salariés ou plus
Établissements assujettis	101 300	65 500	5 600	25 800	62 300	32 200	6 800
Modalités de réponse à l'obligation d'emploi de travailleurs handicapés (%)							
Emploi direct de travailleurs handicapés seulement	31,1	28,4	48,8	33,9	35,4	25,9	16,7
Emploi direct de travailleurs handicapés + sous-traitance avec le secteur protégé	6,9	4,8	6,8	12,1	5,0	8,8	14,7
Emploi direct de travailleurs handicapés + sous-traitance avec le secteur protégé + contribution financière à l'Agefiph	8,0	6,2	5,5	13,1	2,5	14,5	28,2
Emploi direct de travailleurs handicapés + contribution financière à l'Agefiph	13,8	13,8	13,9	12,9	7,5	24,3	20,7
Total avec emploi direct de travailleurs handicapés	59,8	56,2	75	72	50,5	63,5	80,3
Contribution financière à l'Agefiph seulement	27,0	31,2	21,4	18,4	36	14,7	3,0
Contribution financière à l'Agefiph + sous-traitance avec le secteur protégé	6,5	6,4	3,6	7,6	7,8	5,2	1,2
Total aucun travailleur handicapé	33,5	37,6	25,0	26,0	43,8	19,9	4,2
Accords spécifiques à l'emploi de travailleurs handicapés*	6,7	9,1	0,0	2,0	5,7	6,6	15,5
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Sous total avec plusieurs modalités (hors accords)	35,2	31,2	29,8	45,7	22,8	52,8	64,8
Sous total avec sous-traitance avec les organismes du secteur de travail protégé	21,4	17,4	15,9	32,8	15,3	28,5	44,1

* Les établissements ayant signé un accord sont exonérés de versements à l'Agefiph s'ils n'ont pas rempli leur quota d'emplois de travailleurs handicapés. Ils peuvent avoir des salariés handicapés, mais dans les statistiques ils sont isolés des autres établissements car ils ne sont pas contrôlés avant le terme de l'accord.

Figure 4 : Les établissements assujettis à la déclaration obligatoire d'emploi des travailleurs handicapés (DOETH), selon les modalités de réponse à l'obligation légale en 2005 (Source : Dares, 2008).

Dans les 101 300 établissements assujettis à l'obligation d'emploi de travailleurs reconnus handicapés, 31,1 % répondent à l'obligation par l'emploi direct seul, 27 % répondent par la seule contribution financière, 35,2 % combinent au moins deux modalités parmi l'emploi direct, la sous-traitance aux organismes du milieu protégé et les contributions financières et enfin 33,5% n'emploient aucun travailleur reconnu handicapé (Dares, 2008, p. 2).

Selon l'AGEFIPH et le FIPHP au 1^{er} janvier 2013, le taux d'emploi de ces personnes dans le secteur public est de 4,9% et de 3,1%¹³ dans le secteur privé. Si ces taux augmentent, 26 ans après la loi du 10 juillet 1987 les objectifs d'emploi des travailleurs reconnus handicapés ne sont toujours pas atteints.

Enfin la loi n°2015-990 du 6 août 2015 vient une nouvelle fois modifier ces obligations d'emploi. Toutes les entreprises, quelle que soit leur taille, devront déclarer leur nombre de travailleurs reconnus handicapés. Si une entreprise possède plusieurs établissements, l'obligation d'emploi s'appliquera à l'entreprise dans sa globalité. Les entreprises d'au moins 250 salariés devront désigner un référent handicap. Tous les travailleurs reconnus handicapés, quels que soient leurs contrats (intérimaires inclus) seront comptabilisés au prorata de leur temps de travail. Les contrats de sous-traitance avec des entreprises adaptées, des Etablissements et services d'aide par le travail ou des travailleurs indépendants reconnus handicapés ne seront plus comptabilisés dans l'effectif d'assujettissement de 6%. L'objectif de cette loi est une nouvelle fois d'inciter au recrutement de travailleurs reconnus handicapés.

Qu'en est-il de l'accès à l'emploi de ces personnes dans le milieu ordinaire de travail ?

¹³ AGEFIPH et FIPHP. Les personnes handicapées et l'emploi. Chiffres clés 2015 ; Consulté en ligne à l'adresse suivante : <https://www.agefiph.fr/Actus-Publications/Actualites/Decouvrez-les-derniers-chiffres-de-l-emploi-et-du-handicap>, le 21 février 2019.

2.2. Dans le milieu ordinaire

Dans son étude « Emploi et chômage des personnes handicapées » (Amrous & Barhoumi, 2012), la Direction de l'animation de la recherche, des études et des statistiques (Dares) communique les chiffres du chômage de la population bénéficiant d'une reconnaissance administrative du handicap.

	Population bénéficiant d'une reconnaissance administrative*			Population handicapée au sens large**			Ensemble de la population (15-64 ans)		
	Ensemble	Hommes	Femmes	Ensemble	Hommes	Femmes	Ensemble	Hommes	Femmes
Tous âges	22	22	22	13	13	14	9	9	10
15 à 24 ans	ns	ns	ns	22	20	26	17	17	17
25 à 39 ans	21	25	16	14	14	13	12	11	12
40 à 49 ans	21	22	19	11	11	11	7	7	7
50 à 64 ans	22	20	25	14	12	15	9	8	10

Note : le taux de chômage est le rapport entre le nombre de chômeurs et la population active de 15 à 64 ans correspondante (actifs occupés + chômeurs).

ns : non significatif en raison d'effectifs trop faibles.

* Personnes ayant une reconnaissance administrative du handicap.

** Personnes déclarant « avoir un handicap », disposant d'une reconnaissance officielle d'un handicap ou d'une perte d'autonomie ou déclarant avoir une ou plusieurs maladie(s) chronique(s) ou problème(s) de santé durable(s).

Champ : population active âgée de 15 à 64 ans en France entière vivant en ménage ordinaire (collectivités exclues).

Source : Insee-Drees, enquête HSM 2008 ; traitement Dares.

Figure 5: Taux de chômage des populations handicapées et de l'ensemble de la population selon le sexe et l'âge (Source : INSEE-DREES, enquête HSM 2008) Traitement Dares.

En 2008, le taux de chômage des personnes bénéficiant d'une reconnaissance administrative du handicap est de 22% (soit plus du double de la population en âge de travailler) (Amrous & Barhoumi, 2012). Ce taux de chômage est constant sur l'ensemble des tranches d'âges. Les jeunes sont autant touchés que les adultes.

Cette étude présente la situation des personnes bénéficiant d'une reconnaissance administrative du handicap en emploi dans les secteurs public et privé en 2008. Elle concerne l'ensemble de la population en emploi âgée de 15 à 64 ans en France, la population bénéficiant d'une reconnaissance administrative du handicap et l'ensemble de la population déclarant avoir un handicap.

	Population bénéficiant d'une reconnaissance administrative*	Population handicapée définie au sens large**	Ensemble de la population (15-64 ans)
Effectifs	895 000	5 256 000	26 180 000
Sexe			
Homme.....	62	53	53
Femme.....	38	47	47
Total	100	100	100
Tranches d'âge			
Moins de 25 ans.....	3	5	9
25 à 39 ans.....	26	26	39
40 à 49 ans.....	38	32	28
50 ans ou plus.....	33	37	24
Total	100	100	100
Diplôme			
Bac + 2 ou supérieur.....	12	27	32
Bac ou brevet professionnel.....	11	13	14
CAP, BEP.....	38	35	33
BEPC ou sans diplôme.....	39	25	21
Total	100	100	100

* Personnes ayant une reconnaissance administrative du handicap leur ouvrant droit à l'obligation de l'emploi.

** Personnes déclarant « avoir un handicap » ou disposant d'une reconnaissance officielle d'un handicap ou d'une perte d'autonomie ou déclarant avoir une ou plusieurs maladie(s) chronique(s) ou problème(s) de santé durable(s).

Figure 6 : Caractéristiques individuelles des personnes handicapées en emploi (Source : INSEE-DREES, enquête HSM 2008) Traitement Dares.

On observe que les femmes bénéficiant d'une reconnaissance administrative du handicap sont moins nombreuses à être en situation d'emploi que les femmes de l'ensemble de la population (38% contre 47%). Les personnes bénéficiant d'une reconnaissance administrative du handicap en emploi sont plus âgées et moins diplômées que l'ensemble de la population.

	Population bénéficiant d'une reconnaissance administrative*	Population handicapée définie au sens large**	Ensemble de la population (15-64 ans)
Effectifs	895 000	5 256 000	26 180 000
Qualification			
Agriculteur exploitant.....	3	3	3
Artisan, commerçant et chef d'entreprise.....	4	5	6
Cadre et profession intellectuelle supérieure.....	6	14	16
Profession Intermédiaire.....	18	23	24
Employé.....	28	29	29
Ouvrier.....	41	25	22
Total	100	100	100
Secteurs d'activité			
Agriculture.....	7	6	5
Industrie.....	22	21	21
Construction.....	8	7	8
Transports.....	2	2	3
Tertiaire (hors transports).....	60	64	63
Total	100	100	100

* Personnes ayant une reconnaissance administrative du handicap.

** Personnes déclarant « avoir un handicap » ou disposant d'une reconnaissance officielle d'un handicap ou d'une perte d'autonomie ou déclarant avoir une ou plusieurs

Figure 7 : Qualification et secteur d'activité des personnes handicapées en emploi (Source : INSEE-DREES, enquête HSM 2008) Traitement Dares.

Les personnes bénéficiant d'une reconnaissance administrative du handicap ont majoritairement une qualification d'ouvriers et comme pour l'ensemble de la population elles sont essentiellement présentes dans le secteur tertiaire et industriel.

	Population bénéficiant d'une reconnaissance administrative*	Population handicapée au sens large**	Ensemble de la population (15-64 ans)
Effectifs	895 000	5 256 000	26 180 000
Nature du contrat			
CDI ou titulaire de la fonction publique.....	89	84	81
CDD.....	8	12	13
Apprentissage, stage rémunéré, intérim, contrats aidés.....	3	4	6
Total.....	100	100	100
Durée du travail			
Temps complet.....	75	81	84
Temps partiel.....	25	19	16
Total.....	100	100	100

* Personnes ayant une reconnaissance administrative du handicap leur ouvrant droit à l'obligation d'emploi.

** Personnes déclarant « avoir un handicap » ou disposant d'une reconnaissance officielle d'un handicap ou d'une perte d'autonomie ou déclarant avoir une ou plusieurs maladie(s) chronique(s) ou problème(s) de santé durable(s).

Figure 8 : Nature du contrat et durée du travail des personnes handicapées en emploi (Source : INSEE-DREES, enquête HSM 2008) Traitement Dares.

Enfin elles sont plus nombreuses à bénéficier d'un CDI et elles travaillent plus fréquemment à temps partiel que l'ensemble de la population.

Qu'en est-il de l'accès à l'emploi de ces personnes dans le milieu adapté ?

2.3. Dans le milieu adapté

Les personnes présentant un handicap peuvent être orientées vers des entreprises adaptées (EA). Ce sont des entreprises du milieu ordinaire de travail. Elles dépendent donc du code du travail. Elles doivent employer un minimum de 80% de personnes handicapées à qui elles offrent des conditions de travail adaptées. Ces personnes ont un statut de salarié. Leur salaire est fixé en fonction de l'emploi qu'elles occupent et de leur niveau de qualification. Pour chaque salarié handicapé employé, l'entreprise perçoit une aide au poste forfaitaire versée par l'Etat. En 2011 il y avait 650 entreprises adaptées en France.

	2007	2008	2009	2010	2011
Structures					
Nombre d'EA.....	593	614	631	649	650

Figure 9 : Évolution de l'emploi des travailleurs handicapés dans les entreprises adaptées (Source : ASP, 2011) Traitement DGEFP.

Ce nombre a augmenté de 9% entre 2007 et 2011.

Dans ce type d'entreprises il y a un fort investissement dans la formation professionnelle des salariés. Ces formations viennent combler un faible niveau de formation ou des lacunes qui empêchent l'autonomie du salarié dans ses fonctions (Chossy, 2011, p. 58). Un travail de socialisation professionnelle est mis en œuvre pour les personnes qui n'ont jamais travaillé ou qui ont été sans emploi pendant une longue période. Cette socialisation est également mise en œuvre pour permettre aux personnes de faire face aux situations courantes de la vie quotidienne : apprentissage de la lecture, de l'écriture et accompagnement pour l'obtention du permis de conduire, par exemple. Dans ces entreprises les objectifs mensuels ou annuels assignés aux

salariés sont remplacés par des objectifs journaliers. Les objectifs de résultats sont adaptés en fonction des possibilités du salarié et de son handicap. Au sein de ces entreprises les salariés handicapés côtoient des salariés sans handicap, ce qui contribue à la connaissance du handicap et à l'évolution des représentations sociales. « *Leur présence dans le tissu économique contribue à banaliser le handicap* » (Chossy, 2011, p. 59). Si les entreprises adaptées ont pour objectif de valoriser le projet professionnel et la personne elle-même, elles ne sont pas des tremplins vers les entreprises du milieu ordinaire « *car certains métiers exercés au sein des Entreprises Adaptées exigent une capitalisation des compétences et requièrent des personnels stables qu'il est donc nécessaire de fidéliser dans la durée* » (Chossy, 2011, p. 60).

Qu'en est-il de l'accès à l'emploi de ces personnes dans le milieu protégé ?

2.4. Dans le milieu protégé

Lorsque l'inclusion dans le milieu ordinaire de travail n'est pas possible, les personnes ayant un handicap sont orientées vers le milieu protégé par la Commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH) de leur MPDH. Ces établissements constituent le terrain de ma recherche.

2.4.1. Les ESAT

Les Etablissements et services d'aide par le travail (ESAT) sont des établissements de travail protégé. Les ESAT où j'ai réalisé ma recherche accompagnent des adultes présentant une déficience intellectuelle ou des troubles psychiques pouvant s'accompagner de troubles moteurs ou sensoriels.

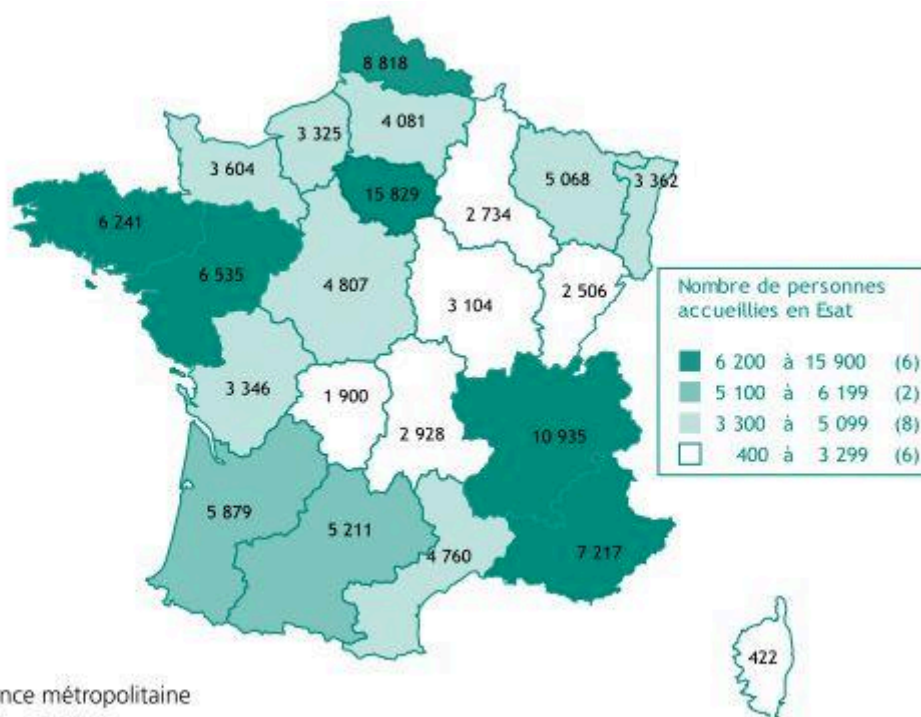
Ce sont des établissements médico-sociaux qui relève de l'autorité de l'Etat. Le Préfet décide de leur création et en fixe le nombre de places. Ils sont sous la responsabilité de l'Agence régionale de santé (ARS) créée par la loi Hôpital patient santé et territoire du 21 juillet 2009. Cette loi a modifié les territoires de santé en faisant de la Région le lieu de dialogue et de transversalité des établissements médico-sociaux. Or dans la vie quotidienne les besoins de la personne ayant un handicap se définissent au niveau du bassin de vie et bien souvent de la commune (Hocquet, 2012).

Ces établissements relèvent du Code de l'action sociale et des familles. Les dispositions du code du travail ne s'appliquent pas aux ouvriers en ESAT à l'exception des règles concernant l'hygiène et la sécurité ainsi que la médecine du travail. Les ouvriers n'ont pas le statut de salarié. Ils ne signent pas un contrat de travail avec l'établissement mais un contrat de soutien et d'aide par le travail qui les protège du droit de licenciement.

Les ESAT ont pour missions d'offrir une activité professionnelle valorisante, apprenante, voire qualifiante dans un cadre de travail adapté aux capacités de la personne, de favoriser son épanouissement, de développer ses potentiels et son intégration sociale, de l'accompagner dans un parcours social et professionnel et enfin d'aider à la réalisation d'un projet individualisé. Les principes d'actions sont le développement des compétences, le développement de l'autonomie, l'intégration, l'adaptation et l'exercice des droits. Ils offrent aux personnes, dont les capacités ne leur permettent pas de travailler dans une entreprise du milieu ordinaire ou dans une

entreprise adaptée, des activités professionnelles telles que l'entretien des espaces verts et des locaux, le conditionnement, la sous-traitance industrielle, la menuiserie ou la restauration collective. Ils proposent également un soutien médico-social et éducatif. Sur la base d'une adhésion volontaire, les ouvriers bénéficient d'un suivi psychologique, d'un entretien des connaissances, d'un maintien des acquis scolaires, d'une formation professionnelle et d'actions d'accès à l'autonomie ou d'implication dans la vie sociale.

Cette carte réalisée par la Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques (DREES) nous montre la répartition des personnes travaillant en ESAT à l'échelle du territoire français.



Champ : France métropolitaine
 Source : Statiss 2011, Drees

Figure 10 : Distribution par région des personnes accueillies en ESAT au 1er janvier 2011 (Source : Drees Statiss, 2011).

On observe une concentration du nombre de personnes accueillies en ESAT dans 4 grandes régions : 15% des effectifs en Rhône-Alpes, Provence-Alpes-Côte d'Azur, 14% en Île-de-France, 11% en Bretagne, Pays de Loire et 8% en Nord-Pas-de-Calais.

Ce tableau également réalisé par le DREES présente l'évolution du nombre d'ESAT en France et l'évolution du nombre de places entre les années 2008 et 2011.

	1 ^{er} janvier 2008			1 ^{er} janvier 2011		
	Nombre d'Esat	Nombre de places	Nombre moyen de places par Esat	Nombre d'Esat	Nombre de places	Nombre moyen de places par Esat
Alsace.....	40	3 182	80	31	3 362	108
Aquitaine.....	66	5 790	88	73	5 879	81
Auvergne.....	41	2 786	68	45	2 928	65
Bourgogne.....	40	2 996	75	41	3 104	76
Bretagne.....	83	6 077	73	83	6 241	75
Centre.....	64	4 559	71	65	4 807	74
Champagne-Ardenne.....	29	2 693	93	32	2 734	85
Corse.....	5	357	71	5	422	84
Franche-Comté.....	22	2 363	107	22	2 506	114
Île-de-France.....	184	14 639	80	184	15 829	86
Languedoc-Roussillon.....	58	4 678	81	57	4 760	84
Limousin.....	25	1 803	72	25	1 900	76
Lorraine.....	58	4 944	85	58	5 068	87
Midi-Pyrénées.....	63	5 084	81	61	5 211	85
Nord-Pas-de-Calais.....	68	8 901	131	68	8 818	130
Basse-Normandie.....	43	3 539	82	42	3 604	86
Haute-Normandie.....	34	3 272	96	35	3 325	95
Pays de Loire.....	85	6 141	72	86	6 535	76
Picardie.....	44	3 899	89	44	4 081	93
Poitou-Charentes.....	58	3 222	56	46	3 346	73
Provence-Alpes-Côte d'Azur.....	95	7 025	74	97	7 217	74
Rhône-Alpes.....	120	10 275	86	122	10 935	90
France métropolitaine.....	1 325	108 225	82	1 322	112 612	85
Antilles - Guyane.....	13	842	65	20	1 094	55
Réunion.....	12	805	67	8	902	113
France entière.....	1 350	109 872	81	1 350	114 608	85

Champ : France entière

Figure 11 : Nombre d'Esat et nombre de places par région aux 1ers janvier 2008 et 2011 (Source : Drees Statiss, 2011).

Il y avait 1 350 ESAT en France au 1^{er} janvier 2011. Ce nombre n'a pas évolué depuis 2008. Entre le 1^{er} janvier 2008 et le 1^{er} janvier 2011, 4 700 places supplémentaires ont été créées. Au total 120 000 personnes sont accueillies dans ces établissements (A. Buzyn, M. Pénicaud, G. Darmanin, & S. Cluzel, personal communication, 2019).

Du fait de la double activité professionnelle et médico-sociale, les ressources financières de l'ESAT sont doubles. D'un côté le fonctionnement est assuré par le Budget principal d'action sociale (BPAC). Depuis 2017 ce budget est alloué conjointement par l'Assurance maladie sous forme d'une dotation générale de fonctionnement (DGF) et par l'Agence régionale de santé (ARS) sous forme d'une aide au poste.

Cette enveloppe budgétaire doit être renégociée tous les 5 ans dans le cadre des Contrats pluriannuels d'objectifs et de moyens (CPOM). Cette dotation permet à l'ESAT de remplir sa fonction sociale et sert à financer les charges du personnel des services généraux et administratifs et des psychologues. Elle sert également à financer les frais de fonctionnement des locaux abritant le personnel administratif.

D'un autre côté l'activité est assurée par le Budget annexe de production et de commercialisation (BAPC). Ce budget provient du chiffre d'affaires des ateliers de production. Il sert à financer le salaire des ouvriers ainsi que le salaire du personnel dédié uniquement à la production, le fonctionnement des ateliers (fluides), l'amortissement des locaux et des équipements et les frais financiers des emprunts relatifs aux investissements nécessaires à l'activité de production.

La double mission économique et médico-sociale provoque une tension dans le fonctionnement des ESAT. Si cette double mission n'est pas nouvelle, la tension vient du fait que les établissements sont soumis à une concurrence économique croissante tout en faisant face à un vieillissement de la population qu'ils accompagnent. Pour rester concurrentiels, ils doivent maintenir une productivité de travail suffisante et développer de nouvelles activités tout en maintenant une qualité dans leur accompagnement médico-social. Ces contraintes nécessitent aujourd'hui des investissements pour l'amélioration des outils de production et la formation des travailleurs. Or ces besoins prennent place dans un contexte de contraintes budgétaires. Si la dotation globale de fonctionnement des ESAT a augmenté de 31 millions d'euros entre 2015 et 2018 (1 468,7 millions d'euros en 2015¹⁴ et 1 500 millions d'euros en 2018¹⁵), elle permet uniquement de faire face à l'augmentation de la masse salariale. En revanche le plan d'aide à l'investissement a diminué de 1,5 million d'euros entre 2014 et 2015 (2 millions d'euros en 2015¹⁶). Cette baisse ne permet pas de couvrir les investissements nécessaires à l'amélioration de l'outil de production afin de rester concurrentiel. Ce contexte conduit certains établissements à faire des prélèvements sur leur budget commercial ou à diminuer le taux d'encadrement. Il conduit également à orienter les personnes vers le milieu ordinaire de travail.

Est-ce que l'inclusion vers le milieu ordinaire devient alors un objectif qui permettrait de pallier les restrictions budgétaires ?

Avant l'arrivée en ESAT des initiations à la formation professionnelle sont réalisées dans 2 types d'établissements médico-sociaux : les Instituts médico-éducatifs (IME) et les Instituts thérapeutiques, éducatifs et pédagogiques (ITEP).

2.4.2. Les IME

Les Instituts médico éducatifs (IME) relèvent également du Code de l'action sociale et des familles. Ils sont financés par l'assurance maladie. Ce qui contribue souvent à considérer les jeunes accueillis dans ces structures comme des malades.

Les IME ont pour mission d'assurer l'insertion de jeunes ayant une déficience intellectuelle ou des troubles psychiques dans les différents domaines de la vie, de la formation générale et professionnelle. Les objectifs sont de favoriser leur épanouissement, la réalisation de leurs potentialités intellectuelles, affectives et corporelles ainsi que leur autonomie quotidienne et sociale. Les principes d'actions sont d'apporter un soutien pour l'acquisition de connaissances, le développement de la personnalité, la professionnalisation, la communication et la socialisation. Les IME où j'ai réalisé ma recherche accompagnent des jeunes adultes ou des adolescents présentant une déficience intellectuelle pouvant s'accompagner de troubles tels que

¹⁴ Sénat. Rapport d'information : Les établissements et services d'aide par le travail face à la contrainte budgétaire, consulté en ligne à l'adresse suivante : <http://www.senat.fr/rap/r14-409/r14-4098.html>, le 27 février 2019.

¹⁵ Lettre de mission relative aux établissements et services d'aide par le travail (A. Buzyn, M. Pénicaud, G. Darmanin, & S. Cluzel, personal communication, 2019).

¹⁶ Sénat. Rapport d'information (op cité).

des troubles de la personnalité, des troubles de la communication et du langage, des troubles moteurs ou sensoriels.

L'IME dispense une éducation et un enseignement spécialisé au sein d'une Section d'éducation et d'enseignement spécialisé (SEES) pour les jeunes de 4 à 14 ans. Les enseignants sont détachés par l'Education nationale sur l'unité d'enseignement. Le partenariat entre l'Education nationale et l'IME est contractualisé. Certaines Unités d'enseignement peuvent être externalisées dans des établissements scolaires, partiellement ou totalement. Dans les IME enquêtés, les unités d'enseignement ne sont pas externalisées.

L'IME propose également une formation professionnelle au sein d'une Section d'initiation à la première formation professionnelle (SIPFP) pour des jeunes de 14 à 20 ans. Cette section a pour finalité l'insertion des jeunes dans le milieu ordinaire de la formation ou dans le milieu professionnel. Elle s'appuie sur des apprentissages concrets qui s'inscrivent dans une démarche de professionnalisation. Cette section propose par exemple des ateliers afin de découvrir et de développer des compétences dans des activités professionnelles telles que la gestion des espaces verts, l'entretien des locaux, la menuiserie, la sous-traitance ou la restauration collective.

La gouvernance des ESAT et des IME est associative. La politique générale est définie par l'ensemble des membres de l'association réuni en assemblée générale. Les orientations politiques sont mises en œuvre par le conseil d'administration et le bureau dont les membres sont élus lors de l'assemblée générale. L'organisation fonctionnelle, quant à elle, est territoriale. Lorsqu'une association est composée de plusieurs établissements, ceux-ci sont administrés par un siège social constitué d'une direction générale et d'un comité de direction comprenant les directeurs des établissements. Enfin chaque établissement est géré par un directeur assisté par un pôle administratif (commerciaux, comptable) et médico-social (conseillère en économie sociale et familiale, psychologue, infirmière et assistante sociale).

2.4.3. Les ITEP

Les Instituts thérapeutiques, éducatifs et pédagogiques (ITEP) sont des établissements médico-sociaux placés dans le champ de compétence de l'Etat et financés par l'assurance maladie. Là encore ce type de financement contribue souvent à considérer les jeunes accueillis dans ces structures comme des malades.

L'ITEP où j'ai réalisé ma recherche accompagne des enfants, des adolescents ou des jeunes adultes qui présentent des difficultés psychologiques qui perturbent leur socialisation, leur scolarisation et leur accès aux apprentissages.

Les ITEP se caractérisent par une approche interdisciplinaire qui conjugue des actions thérapeutiques, éducatives et pédagogiques.

Les actions thérapeutiques concernent la prestation de soins adaptée aux difficultés des jeunes. Elles se matérialisent par l'élaboration et la mise en œuvre d'un projet thérapeutique.

Les actions éducatives concernent la socialisation, la prise en charge de soi-même, l'ouverture au monde, la réconciliation avec les savoirs, l'accompagnement et le

soutien à la scolarité. Les ITEP co-construisent les modalités de scolarisation avec les établissements d'enseignement de proximité. L'enseignement est soit dispensé en ITEP par les enseignants spécialisés, soit en intégration dans les classes ordinaires ou spécialisées (dispositif ULIS) par les enseignants de l'Education nationale. Ces instituts accompagnent la recherche de dispositifs de formation générale ou professionnelle en fonction du projet du jeune. La préservation du lien avec le milieu ordinaire se fait également en apportant un soutien aux parents et aux proches.

Les actions pédagogiques sont réalisées par les enseignants et les enseignantes spécialisés. Elles ont pour objectif de permettre à chaque jeune d'avancer dans la maîtrise du socle commun de compétences et de connaissances, comme pour tout élève. Des modalités de scolarisation diversifiées sont mises en œuvre afin de permettre au jeune « *de se retrouver ou de développer une capacité à être élève* » (Projet pédagogique du pôle adolescent en ITEP. Document interne). Pour répondre aux besoins particuliers de chaque jeune, les enseignants et enseignantes spécialisés mettent en place des médiations qui reposent sur 2 axes principaux :

- La reconstruction du lien. Elle nécessite une articulation entre la bienveillance et la fermeté de l'accompagnant afin d'assurer une relation stable et fiable avec le jeune et afin d'éviter des comportements de défiance, de méfiance ou d'agressivité. La relation de confiance permet de créer du lien avec le jeune. L'adulte accompagne alors le jeune dans la découverte de ses capacités d'apaisement, il le soutient et le rassure face à ses incertitudes, ses doutes et ses échecs dans les situations d'apprentissage. Cette reconstruction de lien se fait également hors de la classe. L'adulte contribue alors à une amélioration de la socialisation en accompagnant la relation à l'autre ;
- L'adaptation de la réponse pédagogique. Elle va dans le sens de la continuité du lien : « *Quoi qu'il arrive, je continuerai à m'occuper de toi* » (Projet pédagogique du pôle adolescent en ITEP). Il s'agit de maintenir le lien même si le jeune détruit, s'oppose, remet constamment en question, agresse... L'enseignant spécialisé propose une « pédagogie soignante » : détourner des tensions en proposant des activités motivantes pour le jeune, s'appuyer sur ses centres d'intérêts et ses besoins, élaborer des projets en commun, limiter l'impact de la consigne scolaire et laisser des choix, aménager l'espace pour atténuer le poids de la présence de l'autre, ne pas entrer dans des rapports de force...

Conformément à la loi du 11 février 2005, ces structures doivent favoriser le maintien en établissement scolaire ordinaire. Cet objectif est mis en œuvre par une scolarisation en ITEP quand c'est une étape transitoire et nécessaire pour déconstruire les dynamiques d'opposition à l'égard de la scolarité mise en place par les jeunes. Cet objectif est également mis en œuvre par une scolarisation en milieu ordinaire à temps partiel ou à temps complet tout en bénéficiant de l'accompagnement médico-social de l'institut. Ces établissements ont également pour mission de préparer la sortie des jeunes et leur avenir. Ils doivent les accompagner dans la construction d'un projet préprofessionnel.

2.5. Les outils de l'inclusion dans le milieu protégé

Les outils de l'inclusion sont institués par les textes de lois.

La loi du 11 février 2005 propose de nouveaux outils de connexion avec le milieu ordinaire de travail afin que les ESAT soient des tremplins vers ce milieu de travail. Ainsi les ouvriers peuvent être mis à disposition d'une entreprise extérieure de manière provisoire. Dans ce cas un contrat de détachement est passé entre l'ESAT et l'entreprise. La personne continue de bénéficier d'un accompagnement médico-social et demeure rattachée à l'ESAT. En cas de rupture du contrat ou en fin de contrat, elle réintègre de plein droit son ESAT d'origine.

La loi travail du 8 août 2016 institue le développement de dispositifs de droit commun. Elle est renforcée par le décret n° 2016-1899 du 27 décembre 2016 qui institue le financement du compte personnel de formation (CPF) et le dispositif d'emploi accompagné (DEA). Il vise le maintien dans le poste des travailleurs reconnus handicapés et propose un soutien à l'inclusion depuis l'ESAT vers le milieu ordinaire de travail ainsi qu'un accès aux formations de droit commun.

La loi impose « une réponse accompagnée pour tous », qui résulte de la mise en œuvre du rapport « zéro sans solution » et conduit à une profonde évolution des pratiques des acteurs de l'accompagnement des personnes en situation de handicap et s'accompagne d'une transformation de l'offre au service de l'inclusion des personnes dans la société et du développement des dispositifs de droit commun, en milieu scolaire, professionnel ou en matière de logement¹⁷ ».

Dans les établissements enquêtés des outils sont mis en place afin de développer les compétences professionnelles. Ces outils sont l'organisation apprenante, la formation professionnelle, la reconnaissance des acquis de l'expérience, les projets d'accompagnement personnalisés, la citoyenneté et les partenariats.

2.5.1. L'organisation apprenante.

L'organisation apprenante est le premier outil de l'inclusion mis en œuvre dans le milieu protégé. Elle se fonde sur la nécessité de pérenniser des organisations confrontées à de nouvelles formes de « précarité industrielles » (Jacquemet, 2014). Ces formes de précarités apparaissent avec l'émergence de la société du savoir, la globalisation des marchés, la dématérialisation des services... Elles condamnent les organisations à s'améliorer en permanence pour subsister.

¹⁷ Gazette Santé sociale, (2017), Contractualisation et financement des établissements et services médicosociaux, en ligne : <http://www.gazette-sante-social.fr/35217/contractualisation-et-financement-des-etablissements-et-services-medico-sociaux>, Consulté le 20 mars 2018.

Ces organisations sont incitées à maîtriser et à développer des savoirs afin d'améliorer la production et la qualité d'un côté et de valoriser des savoirs individuels et collectifs d'un autre côté. La notion de « *propriété intellectuelle de l'entreprise* » apparaît au début des années 1990 dans les centres de recherches et développement des grandes entreprises. Les entreprises cherchent alors à se doter de leur propre savoir. Puis pour s'adapter aux changements, elles vont chercher à apprendre de leurs expériences. La notion d'organisation apprenante apparaît alors. Elle est associée à celle d'intelligence collective qui vise l'articulation des compétences individuelles dans un objectif d'apprentissage collectif. Cet apprentissage collectif, ou apprentissage organisationnel est la caractéristique d'une organisation apprenante.

« Une organisation est dite apprenante lorsque sa structure et son fonctionnement favorisent les apprentissages collectifs, en développant une logique de professionnalisation (postes, missions, compétences) et non uniquement de qualification (souvent pensée dans une perspective uniquement individuelle) (Jacquemet, 2014, p. 41).

Comment les apprentissages collectifs sont-ils mis en œuvre dans les ESAT enquêtés ?

Ils sont mis en œuvre dans les plans de formation. Dans un des ESAT enquêté, la direction propose tous les ans un plan de formation à ses ouvriers. Les demandes sont centralisées par les moniteurs d'ateliers et transmises à l'équipe de direction. Celle-ci positionne les personnes en fonction des orientations des projets individualisés ou en fonction des besoins dans le cadre des activités de production de l'établissement. Les ouvriers peuvent également exprimer des souhaits personnels de formation en réunion d'atelier. Afin de réaliser des apprentissages collectifs, certaines formations sont organisées à l'échelle des ateliers. Ces formations sont dispensées en interne par des moniteurs d'ateliers habilités à être formateurs. La majorité de ces formations sont à caractère professionnel.

Dans l'autre ESAT enquêté c'est l'équipe de direction qui détermine le plan de formation de ses ouvriers. Ces formations sont obligatoires. Elles concernent les gestes et postures au travail et la prévention. Les ouvriers qui utilisent des machines sont régulièrement formés pour le maintien de leur habilitation à les utiliser. Aujourd'hui, les ouvriers bénéficient d'entretiens de formation avec leur moniteur référent. Lors de ces entretiens ils expriment leurs besoins de formation.

La volonté de former tous les ouvriers en ESAT est une des composantes d'une organisation apprenante. Elle crée une dynamique collective et favorise le développement des savoirs (intelligence collective) dans un objectif d'amélioration.

Peter Senge, professeur de management au MIT Sloan School of Management, identifie des méthodologies applicables aux organisations apprenantes. Parmi elles nous retiendrons celles de l'apprentissage entre pairs, l'analyse de pratiques ainsi que la résolution de problèmes en groupes (Senge, 2015).

Les apprentissages entre pairs

Ces apprentissages se font à l'interne au fil de l'activité. Dans cet objectif, un moniteur d'atelier en ESAT construit ses équipes de la manière suivante : une personne en apprentissage sur une tâche, une personne en stage de validation et une personne autonome sur cette même tâche. Ainsi les ouvriers sont toujours en situation d'apprentissage et de transmission des connaissances.

L'analyse de pratiques

C'est la mise en œuvre des projets d'ateliers en ESAT qui permet d'analyser et d'évaluer les pratiques. Ils ont pour finalité l'amélioration de l'accompagnement des ouvriers dans un système de production adapté. Ces projets sont revus chaque année, en concertation avec la direction, les moniteurs d'ateliers et les ouvriers afin d'améliorer la gestion de la production (fonctionnement, environnement, communication, gestion des stocks, maintenance), l'encadrement des ouvriers (apprentissages et compétences, adaptation des postes, bientraitance, suivi des projets) et du travail en équipe (réunion de coordination). La révision de ces projets d'ateliers suppose une capacité à analyser sa pratique.

La résolution de problèmes en groupe

Le dispositif « 5S » en ESAT est une technique qui permet de résoudre des problèmes en groupe. Il s'applique à l'amélioration des tâches effectuées et de l'environnement de travail. Cette méthode est d'origine japonaise. On peut traduire les 5S de la façon suivante : trier (SEIRI), ranger (SEITON), nettoyer (SEIKETSU), organiser (SEISOU) et enfin améliorer (SHITSUKE). Cette méthode permet aux ouvriers d'identifier les tâches qui peuvent être améliorées et de trouver ensemble des solutions.

Les apprentissages collectifs, les apprentissages entre pairs, ainsi que l'évaluation des pratiques et la résolution de problèmes en groupe constituent les conditions de l'organisation apprenante telle que définie par Peter Senge (2015).

En favorisant la participation de la personne et en s'appuyant sur son libre choix, l'organisation apprenante est un outil d'inclusion sociale.

2.5.2. La reconnaissance des acquis de l'expérience

Les 2 ESAT enquêtés se sont engagés dans un dispositif de reconnaissance des acquis de l'expérience nommé « Différent et Compétent » (Leguy, 2007) et élaboré par l'Association régionale des établissements et services d'aide par le travail de Bretagne (ARESAT).

Ce dispositif renforce « la dimension opératoire de la démarche d'organisation apprenante en affirmant la place de l'acteur apprenant par : la construction de situations de travail apprenantes ; l'organisation de l'atelier autour des projets individualisés ; la logique de parcours de reconnaissances ; l'accompagnement de la personne et la valorisation des acquis » (Leguy et al., 2013, 54).

Quelles sont les étapes de cette démarche ?

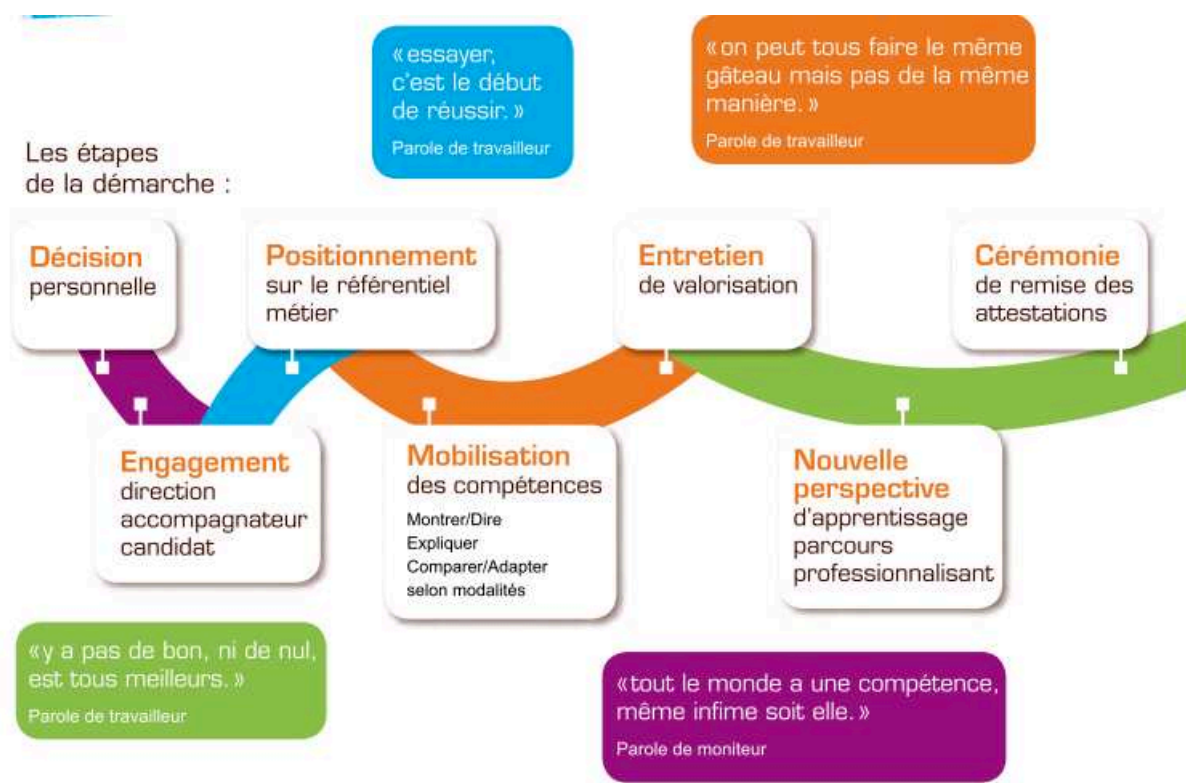


Figure 12: Les étapes de la démarche de reconnaissance des compétences. Plaquette Différent et Compétent (Source : ARESAT, 2018).

Les ouvriers s'inscrivent sur une des 2 sessions annuelles du dispositif : en automne ou au printemps. C'est une décision personnelle. Les moniteurs référents sont chargés de l'accompagnement des ouvriers dans la mise en œuvre de la démarche.

En prenant appui sur le référentiel de compétences, les ouvriers se positionnent sur la compétence qu'ils souhaitent valider. Ils peuvent valider 3 modalités de compétences pour une même tâche :

1. L'ouvrier présente une de ses compétences sur une tâche à son poste de travail en présence d'un jury externe : c'est l'entretien de valorisation en interne ;
2. L'ouvrier prépare, avec son moniteur d'atelier référent, un dossier présentant une de ses compétences sur une tâches (photos et texte en fonction de ses capacités). Ce dossier sera soutenu par l'ouvrier devant un jury de l'Éducation nationale à l'extérieur de l'établissement : c'est l'entretien de valorisation en externe ;

3. L'ouvrier doit transposer ses compétences lors d'un stage en milieu ordinaire.

L'ARESAT propose 3 journées de formation-action à destination des professionnels afin de les initier à la mise en œuvre du dispositif. L'association propose également des formation-actions à destination des ouvriers. Ils apprennent à prendre du recul sur leur travail, dire ce qu'il leur apporte. Ils s'expriment aussi sur une de leurs passions et sont invités à en faire un exposé oral. C'est pour eux l'occasion de parler d'eux, d'échanger avec les autres et de se préparer au dispositif de reconnaissance des acquis de l'expérience où ils doivent s'exprimer sur leur travail.

Ces validations donnent lieu ensuite à une remise de diplôme publique et annuelle pour tous les ouvriers ayant participé à la démarche. A l'issue de la validation d'une compétence, les ouvriers présentent leurs nouvelles perspectives d'apprentissage.

Ce dispositif de reconnaissance des acquis de l'expérience mis en place à l'échelle nationale dans tous les ESAT adhérant à l'association ARESAT n'a cependant pas de reconnaissance académique. En entrant dans une logique de professionnalisation et non de qualification, il n'a pas d'équivalence avec le dispositif de validation des acquis de l'expérience (VAE) reconnu dans le milieu ordinaire.

Un dispositif de reconnaissance des capacités des jeunes est mis en œuvre dans un IME enquêté : la certification 3SCP de l'Organisme central de technologie, d'apprentissage, de promotion et d'éducation en faveur des personnes handicapées (OCTAPEH). Les capacités étant l'articulation entre les capacités des individus et les opportunités offertes par leur environnement (Fernagu Oudet, 2012), l'objectif du dispositif est d'identifier et de valoriser ce que le jeune sait faire dans différents environnements et de pointer ce qui doit être travaillé dans les projets d'accompagnement personnalisés.

Ce dispositif s'appuyant sur les libertés fondamentales des jeunes vise à reconnaître leurs capacités dans les 6 domaines suivants : l'accès aux libertés, l'hygiène de vie, le vivre ensemble, le logement, le transport et le travail. Ces domaines couvrant tous les champs d'intervention en IME. Cette reconnaissance des capacités s'appuie sur un référentiel d'activité. Elle est validée par la remise d'un certificat. L'OCTAPEH est en attente d'une reconnaissance au Répertoire national des certifications professionnelles (RNCP) de ce dispositif.

En favorisant la participation de la personne et en s'appuyant sur son libre choix, la reconnaissance des acquis de l'expérience est un outil d'inclusion sociale.

2.5.3. Le projet d'accompagnement personnalisé

Le projet d'accompagnement personnalisé traduit le parcours de chaque ouvrier en ESAT, de chaque jeune adulte en IME ou en ITEP. Il est le support de l'expression de leurs besoins. C'est la loi du 2 janvier 2002 qui rend le projet d'accompagnement personnalisé obligatoire dans tous les établissements médico-sociaux. C'est un document contractuel qui implique l'utilisateur lui-même et tous les professionnels qui travaillent autour de sa situation. Il formalise l'accompagnement professionnel, social et médico-social de la personne afin de répondre à ses besoins et à ses attentes. Il dynamise son parcours en l'incitant à se projeter et à exprimer ses souhaits.

Le projet d'accompagnement personnalisé en ESAT doit répondre à la demande de l'ouvrier et tenir compte de son projet de vie. Il est réalisé avec le moniteur référent. Lors de sa construction, l'ouvrier exprime ses souhaits. Il peut avoir une visée professionnalisante. Il s'agit alors de demande de formation, de demande de stage en extérieur ou du bien-être au travail. L'ouvrier peut demander un aménagement de poste ou un changement de poste. Lors des échanges pour la construction du projet d'accompagnement personnalisé, le professionnel fait également des propositions à l'ouvrier qu'il accompagne. Ces propositions sont discutées et elles ne sont mises en œuvre que si l'ouvrier les accepte.

Le projet peut être rédigé par le moniteur et transmis à l'équipe de direction ou rédigé directement par un membre de l'équipe de direction. Il est ensuite discuté lors d'une réunion qui regroupe l'ouvrier, la famille ou les représentants légaux et un cadre de l'établissement. L'ouvrier est invité à s'exprimer, à dire comment il se sent dans l'établissement. Puis le projet lui est relu pour vérifier la concordance entre les souhaits exprimés et les solutions proposées. Il est alors signé par le directeur de l'établissement et par l'ouvrier. Puis il est transmis à la famille ou aux représentants légaux. Il est revu tous les 2 ans afin de suivre l'évolution du parcours.

Le projet d'accompagnement personnalisé en IME s'inscrit également dans une dynamique de parcours liée aux souhaits des jeunes. Il est réalisé une fois par an. Il réunit le jeune, les professionnels, la famille ou les représentants légaux. Le jeune y exprime ses souhaits. Ils sont discutés par toutes les parties présentes. Lorsque celles-ci arrivent à un accord le projet est signé par la direction de l'établissement et par la famille ou les représentants légaux.

En favorisant la participation de la personne et en s'appuyant sur son libre choix, les projets personnalisés sont des outils d'inclusion sociale.

2.5.4. La citoyenneté.

La citoyenneté s'appuie sur l'expression et la participation des personnes accompagnées. Cet impératif de participation était déjà présent dans la loi du 2 janvier 2002. Le texte pose la participation de la personne en principe et confère une pleine citoyenneté aux usagers des établissements médico-sociaux. Ils sont reconnus comme citoyens à part entière et leur consentement éclairé doit être systématiquement recherché avant la mise en œuvre d'un accompagnement individualisé visant à favoriser leur développement, leur autonomie et leur insertion. La mise en place de nouveaux outils d'expression et d'instances participatives devient obligatoire.

Le Conseil à la vie sociale (CVS) est une instance participative. Il est rendu obligatoire « *lorsque l'établissement ou le service assure un hébergement ou un accueil de jour continu ou une activité d'aide par le travail* ¹⁸ ». Il est donc mis en place au sein des ESAT et des IME enquêtés. Cet outil destiné à garantir les droits des personnes accueillies en établissements médico-sociaux, favorise leur participation et leur expression. Le Conseil à la vie sociale est composé de 3 collègues : les représentants

¹⁸ Décret n° 2004-287 du 25 mars 2004 relatif au conseil de la vie sociale et aux autres formes de participation institués à l'article L. 311-6 du code de l'action sociale et des familles.

des personnes accueillies, les représentants des familles ou des représentants légaux et enfin les représentants de l'établissement. Le président est élu par et parmi les représentants des personnes accueillies. Les membres des 3 collèges élisent un bureau constitué du président, d'un vice-président et d'un secrétaire. Les membres sont élus pour une durée d'un an renouvelable. Les directeurs d'établissements peuvent participer aux réunions. Ils ont une voix consultative. Le CVS se réunit au moins 3 fois par an. Les membres sont convoqués par le président qui fixe l'ordre du jour. Le bureau se réunit 15 jours avant la réunion du CVS pour établir l'ordre du jour. Celui-ci est préparé en amont lors d'une réunion qui regroupe l'ensemble des usagers de l'établissement avec leurs représentants afin de recueillir les avis et propositions. Ces avis concernent le fonctionnement de l'établissement et de ses services : l'organisation interne, les activités, la vie quotidienne, les transferts, l'animation socio-culturelle, les services thérapeutiques et les projets d'équipements et de travaux. Suite à la réunion du Conseil, le secrétaire réalise un relevé de conclusions qui est envoyé pour adoption avec l'ordre du jour de la réunion suivante.

En favorisant la participation de la personne, le Conseil à la vie sociale est un outil d'inclusion.

2.5.5. Les partenariats

Pour accompagner les usagers vers le milieu « ordinaire » et répondre à leur mission d'inclusion sociale et professionnelle, les établissements enquêtés s'inscrivent dans un réseau de partenaires essentiels.

« La structure doit se situer dans la société, comme un élément parmi d'autres appartenant au même système et non comme un système à part entière formant microsociété » (Pillant, 2012, p. 8).

Les établissements enquêtés s'inscrivent dans la société en s'ouvrant sur un réseau d'acteurs locaux :

- Une clientèle de particuliers qui vient acheter la production des établissements de travail ainsi qu'une clientèle d'entreprises et de collectivités locales qui bénéficient des prestations de services ;
- Des structures pouvant orienter les jeunes adultes : les Missions locales, Pôle Emploi, les Chantiers d'insertion, Cap Emploi ;
- Des centres de formation tels que le CLPS¹⁹.

Dans une démarche transversale, les ESAT enquêtés adhèrent à l'association régionale des ESAT (ARESAT). Elle propose des formations pour faciliter les apprentissages des travailleurs en ESAT et pour préparer à la retraite les travailleurs vieillissants. Elle a co-construit des outils de formation tout au long de la vie ainsi que

¹⁹ CLPS : Centre de formation et d'accompagnement professionnel.

des outils de reconnaissance des compétences que nous avons vu précédemment : « Différent et Compétent » (Leguy, 2007)

Dans une démarche de qualité et d'évolution constante, un des ESAT enquêté adhère à l'Association nationale des cadres et directeurs d'ESAT (ANDICAT). Cette association défend le droit au travail des personnes ayant un handicap et leur accompagnement à la vie sociale. Elle est force de proposition pour une actualisation constante des projets et elle œuvre pour un dialogue régulier avec les ministères et les élus lors des évolutions législatives afin d'assurer le mieux-être des personnes accueillies en ESAT. Elle organise une rencontre nationale une fois par an pour débattre des problématiques liées aux ESAT. Elle propose des formations sur les fondamentaux de la fonction de directeur et de cadre afin qu'ils puissent exercer leurs fonctions dans le respect de l'éthique et de la déontologie. Elle réalise également des enquêtes, des recherches et des notes d'expertise pour apporter un éclairage technique sur les points précis (Contrats pluriannuels d'objectifs et de moyens, financement, prévoyance).

Dans une démarche éducative, les IME s'inscrivent dans un réseau partenarial institutionnel et stratégique. Un travail étroit avec le Rectorat et plus particulièrement avec le conseiller technique du recteur est réalisé afin de faciliter la scolarisation des jeunes accompagnés. Les professionnels de l'établissement sont présents aux instances de coordination territoriale. Des partenariats sont mis en œuvre avec les établissements pour enfants. Les objectifs de ces partenariats sont de partager des projets, d'apporter des réponses communes, de construire et de mutualiser des formations, de faciliter les sorties et les admissions au sein de l'établissement, de permettre une mobilité des professionnels pour des échanges de pratiques et de faire évoluer le secteur. Des rencontres annuelles sont organisées avec les établissements médico-sociaux du secteur qui accueillent des enfants. Ces partenariats permettent également de réduire les temps d'attente pour les admissions.

Dans une démarche d'inclusion sociale et professionnelle, un des IME enquêté travaille en partenariat avec les collectivités locales. Un partenariat avec le service espaces verts d'une collectivité permet de réaliser des chantiers de proximité. Un partenariat avec le service de restauration de la commune est mis en œuvre dans le cadre du tri et du compostage des déchets alimentaires. Des partenariats professionnels avec des entreprises locales permettent également aux jeunes d'intégrer le monde professionnel et de réaliser des stages d'immersion. Ces partenariats sont animés par la chargée d'insertion.

Dans une démarche d'inclusion socio-culturelle, un des IME enquêté s'inscrit dans des partenariats avec les municipalités voisines avec un accès au journal municipal et avec des partenariats sportifs : découverte de la voile, musculation... Ce sont des ouvertures vers l'extérieur. Les portes ouvertes organisées annuellement sont quant à elles des ouvertures vers le milieu protégé afin de le faire connaître.

Toutes ces passerelles interinstitutionnelles nécessitent des pratiques de coordination supposant une connaissance des missions de l'autre. En inscrivant les établissements dans la société et dans les territoires, ces partenariats sont des outils d'inclusion.

Malgré la succession de textes de lois et de décrets relatifs à l'emploi des personnes présentant un handicap dans le milieu ordinaire de travail, l'objectif minimum de 6% d'emploi dans les entreprises privées et publiques n'est toujours pas atteint.

A cela s'ajoute une précarité de l'emploi. Ces personnes travaillent plus fréquemment à temps partiel, elles sont moins diplômées et accèdent majoritairement à des postes d'ouvriers.

Le nombre de personnes présentant un handicap au chômage est deux fois plus important que le reste de la population.

Cette situation interroge l'investissement des entreprises du milieu ordinaire dans l'emploi de ces personnes.

Mais avec seulement 4% des ouvriers enquêtés dans un ESAT souhaitant accéder au milieu ordinaire de travail, cette situation questionne également l'attrait du milieu ordinaire de travail par les personnes présentant un handicap.

Est-ce que cet environnement répond à leurs besoins ?

La forte demande à être accueillis dans le milieu protégé peut s'expliquer par une offre de services rassurants et quelquefois indispensables : l'exercice d'une activité professionnelle conjugué à un accompagnement médico-social.

Toutefois, comme toute entreprise, les établissements de travail du milieu protégé sont confrontés à la concurrence économique et les ouvriers sont soumis à des contraintes de productivités. Ces contraintes incitent les établissements à s'améliorer en permanence pour subsister. Dans un objectif d'amélioration continue, ils mettent en œuvre les conditions des organisations apprenantes. Afin d'être des tremplins vers le milieu ordinaire, ils développent des partenariats avec les acteurs de leur territoire.

Si les établissements médico-sociaux s'ouvrent vers le milieu ordinaire, qu'en est-il de l'ouverture du milieu ordinaire vers le milieu protégé ?

Qu'en est-il de la reconnaissance du milieu protégé dans notre société ?

Dans les établissements et services d'aide par le travail (ESAT), les ouvriers n'ont pas la reconnaissance de salariés. Ils ne signent pas un contrat de travail mais un contrat de soutien et d'aide par le travail. Ils ne dépendent pas du code du travail mais du code de l'action sociale et familiale. Dans les instituts médico-éducatifs (IME) et dans les instituts thérapeutiques, éducatifs et pédagogiques (ITEP), les jeunes accompagnés sont assimilés à des malades du fait du financement provenant de l'assurance maladie.

Ce manque de reconnaissance crée une séparation entre le milieu ordinaire et le milieu protégé. Or la société inclusive n'a-t-elle pas pour objectif de décloisonner les secteurs ? Ce décloisonnement ne serait-il pas vecteur de cohésion sociale ?

Selon la rapporteuse de l'ONU, la forte demande des personnes ayant un handicap à être accueillies en établissements spécialisés traduit l'incapacité de notre société à leur assurer une vie agréable dans le milieu ordinaire, l'incapacité de notre société à être accessible à tous, l'incapacité de notre société à être inclusive.

3. L'accès aux technologies numériques

Le principe d'accessibilité généralisé concerne également l'accès aux technologies numériques. Souvent désignées par l'acronyme TIC (Technologies de l'information et de la communication) ou par celui de TICE (Technologies de l'information et de la communication pour l'éducation), ces technologies vont cependant au-delà de l'information et de la communication (Blandin, 2012). Elles se développent par exemple dans les champs de la production, de la consommation, de la santé, de l'économie, etc. C'est pourquoi je choisis de les désigner par le terme plus global de technologies numériques. Ces technologies traitent des informations textuelles, visuelles ou sonores sous une forme numérique, c'est-à-dire sous la forme d'un ensemble de nombre. Ces informations pouvant être capturées, stockées, restituées et modifiées. Les technologies numériques dont il est question dans ma recherche sont les technologies numériques pour apprendre (Blandin, 2012). Elles sont constituées d'ordinateurs, de tablettes tactiles et de smartphones isolés ou connectés ainsi que de dispositifs techniques tels qu'Internet, les logiciels et les applications.

L'accès aux technologies numériques est aujourd'hui une des composantes de la société inclusive. Leurs usages favoriseraient la réduction des inégalités sociales, l'amélioration de la qualité de vie et la participation à la vie de la société.

A l'heure des Plans nationaux d'action pour l'inclusion sociale (PNAI) en faveur des personnes confrontées à la pauvreté et l'exclusion sociale, en quoi l'accès aux technologies numériques contribuerait-il à améliorer la qualité de vie et à réduire les inégalités sociales ?

Quelles sont aujourd'hui les promesses de la société de l'information et de la communication ?

1. La promesse d'une révolution. C'est ce qui s'est produit lors du développement de l'imprimerie, des chemins de fer ou de l'électricité. On parlait alors d'une révolution industrielle qui a transformé les manières de produire et de consommer, l'organisation du travail, le développement urbain et l'aménagement de l'espace.

Depuis que les ordinateurs communiquent entre eux, on parle de la révolution Internet. Selon Serge Proulx (Proulx, 2005), les technologies numériques participent à la transformation des modes de production, de consommation, de communication, de circulation des savoirs et d'acquisition des connaissances. Elles sont perçues comme des leviers de transformation individuelle et collective et permettent aux usagers de s'exprimer et de participer à la vie de la société en consultant et en créant des contenus ainsi qu'en les partageant.

Lors de la conférence du G7 des 25 et 26 février 1995 à Bruxelles sur la société de l'information, les ministres confirment cette idée de révolution. Ils soulignent que les gouvernements vont se retrouver face à une révolution profonde qui affectera tous les aspects de la vie sociale. Les gouvernements doivent se centrer sur la liberté du citoyen, maintenir l'égalité des chances pour tous, la

pleine participation au processus de production et un libre accès à la connaissance afin d'éviter une disparité à la fois sociale et économique entre ceux qui ont accès aux technologies numériques et ceux qui n'y ont pas accès. Les ministres préconisent que des services universels et peu coûteux soient combinés à une « éducation à la maîtrise de l'information » ;

2. La promesse d'un accès à tout pour tous. En s'appuyant sur l'idée de Marshall McLuhan selon laquelle les technologies de l'information et de la communication transformeront le monde en un village planétaire, en 1995, les ministres du G7 sont convaincus que la société de l'information offre la possibilité d'enrichir le patrimoine de tous les pays. L'accès à tous au patrimoine commun de l'humanité favorise « *les progrès économiques durables, les démocraties fortes, de meilleures solutions aux défis environnementaux mondiaux et locaux, de meilleurs soins de santé* » (G7 Ministerial Conference on the Global Information Society, 1995, p. 41). Les ministres soulignent toutefois l'importance de veiller à ce que la société de l'information ne renforce pas les inégalités entre les « *riches en information et les pauvres en information* ». Ils soulignent également l'importance de veiller à ce que les outils soient faciles à utiliser afin que tous puissent devenir actifs et créatifs. Ce qui nécessite d'assurer la formation des utilisateurs ;
3. La promesse du lien social. Les autoroutes de l'information devraient devenir selon les ministres des « *espaces conviviaux propices à la création de nouveaux liens sociaux et à favoriser le sentiment et la réalité de la citoyenneté* » (G7, op cité, p. 43). Ce qui nécessite de fixer des règles de conduite et des codes de comportement ;
4. La promesse de l'emploi. La transition vers la société de l'information aura un impact significatif sur l'économie mondiale. Elle permettra de redynamiser les économies affaiblies et de lutter contre le chômage en offrant de nouveaux marchés aux entreprises. En devenant le plus grand secteur commercial du monde, le secteur des télécommunications deviendra le plus grand secteur créateur d'emploi. C'est le principe du marché concurrentiel : il conduit à une baisse des prix et à un plus large choix pour les consommateurs, à l'innovation et à la création de nouvelles industries ainsi qu'à la création de nouveaux emplois et à la redynamisation de l'économie ;
5. La promesse de l'insertion des personnes handicapées.

L'accès à l'information et à la communication pour les personnes ayant une déficience sensorielle : « *L'informatique a ouvert un univers jusque-là inaccessible aux personnes non et malvoyantes, qui peuvent désormais s'informer, communiquer et accéder aux différentes activités de la société*²⁰ ». « *Il en est de même pour les déficients auditifs qui, avec les apports des aides techniques d'une part, et les progrès récents des technologies d'information d'autre part, connaissent une évolution indéniable facilitant l'échange et la communication à différents niveaux de la vie. Par exemple, l'usage de la langue*

²⁰ Territorial. Fr. consulté en ligne à l'adresse suivante : http://www.territorial.fr/PAR_TPL_IDENTIFIANT/23546/TPL_CODE/TPL_OVN_CHAPITRE_FICHE/2806-consultation-handicaps-et-ville.htm, le 28 février 2019.

des signes française sur les lieux de travail est devenu plus fréquent et moins onéreux par l'intermédiaire des interfaces comme Internet »²¹.

L'accès à l'autonomie pour les personnes handicapées motrice : « C'est également le cas pour les personnes handicapées motrices qui peuvent, par l'usage des moyens informatiques, trouver certaines autonomies dans l'accomplissement de leur travail »²².

En revanche aucun bénéfice n'est identifié pour les personnes ayant une déficience intellectuelle.

Néanmoins les promesses de la société de l'information et de la communication ne s'appliquent qu'aux personnes qui y ont accès. Afin de donner sa chance à tous les politiques publiques se sont d'abord orientées vers un objectif de diffusion de ces technologies numériques.

3.1. Les politiques de diffusion des technologies numériques

De nombreux programmes sont mis en œuvre par l'Etat, dans le champ de l'éducation, dès les années 1980, pour remédier aux inégalités d'accès aux technologies numériques. Le Plan Informatique pour tous (IPT) en 1985 avait pour objectifs de diffuser les technologies numériques auprès du plus grand nombre et de sensibiliser les élèves et les enseignants à l'informatique. Le développement du réseau RENATER²³ en 1997, le développement des espaces numériques de travail (ENT) et des certificats de compétences numériques (B2i²⁴ et C2i2e²⁵) dans les années 2000 avaient pour objectifs d'utiliser les technologies numériques comme instrument de formation, de développer des compétences numériques et de faire entrer la France dans la société de l'information et de la connaissance. Mais le matériel s'est avéré peu fiable et la démarche s'est imposée sans concertation préalable et sans prise en compte de la réalité du terrain.

Parallèlement aux plans numériques en éducation, un Plan France très haut débit est lancé au printemps 2013. Il s'agit de couvrir l'ensemble du territoire français en très haut débit d'ici à 2022. Ce plan représente un investissement total de 20 milliards d'euros partagé entre l'Etat, les collectivités territoriales et les opérateurs privés. En 2016 50% du territoire est couvert : 1 français sur 2 bénéficie d'une connexion très haut débit de 30 mégabits par seconde.

Mais la réduction des inégalités d'accès n'est pas suffisante au développement d'usages significatifs.

²¹ Territorial. Fr (op cité).

²² Territorial. Fr (op cité).

²³ RENATER : Réseau national de télécommunication pour la technologie, l'enseignement et la recherche.

²⁴ B2i : Brevet informatique et Internet

²⁵ Certificat informatique et Internet niveau 2 – Enseignant.

3.2. Les politiques d'e-inclusion

Les politiques d'e-inclusion mises en œuvre aujourd'hui ont pour objectif de favoriser l'appropriation des technologies numériques. Elles visent à rendre le numérique accessible à tous dans la vie courante, au travail ou dans la collectivité afin d'atteindre des buts personnels et de développer des capacités. La question des compétences et des besoins de formation émerge alors.

Les politiques d'e-inclusion ont des enjeux communs avec les politiques d'inclusion : la réduction des inégalités sociales, l'amélioration de la qualité de vie et la participation à la vie de la société. Ces politiques concernent l'ensemble de la population : que ce soit les personnes les plus fragilisées par rapport à l'emploi, les plus isolées socialement, les catégories potentiellement fragiles comme les familles monoparentales, les salariés peu qualifiés ou les personnes présentant un handicap mais aussi les catégories de population qui ne souffrent pas de difficultés sociales, économiques ou culturelles mais qui pourront demain être confrontées à des difficultés dans des usages en constante évolution.

3.2.1. Les politiques européennes d'e-inclusion

Pour la commission européenne, la croissance, la compétitivité et la création d'emplois sont les enjeux du passage à une économie numérique fondée sur la connaissance.

Les programmes e-Europe 2002 et e-Europe 2005 vont se centrer sur cet objectif et mettre en place des actions visant à faire entrer la jeunesse dans l'ère numérique (accès à Internet et aux ressources multimédias dans toutes les écoles), développer des réseaux de campus dans les universités, raccorder toutes les entreprises à Internet, faire baisser les prix d'accès à Internet, accélérer le développement du commerce électronique, donner accès au service de santé en ligne, au paiement électronique et donner accès aux informations du service public.

Cette connectivité généralisée ne s'est cependant pas traduite par la création de nouveaux emplois ni par une augmentation de la productivité.

La révision à mi-parcours du plan d'action e-Europe 2005, publiée le 18 février 2004 fait état d'un manque d'adaptation des outils développés aux besoins des utilisateurs. « *Dans les domaines du commerce électronique, de l'administration électronique, de la télésanté ou de la formation ouverte et à distance, il est évident que les bonnes initiatives ne manquent pas, mais on n'a pas encore tout à fait compris comment mettre en ligne des services réellement efficaces et parfaitement adaptés aux besoins des utilisateurs finals* ». Les Etats membres doivent donc passer d'une approche basée sur l'offre à une approche fondée sur la demande. Dans les plans qui vont suivre l'objectif ne sera plus de lutter contre l'exclusion numérique mais de développer des mesures pour l'inclusion numérique.

La conférence de Riga du 11 juin 2006²⁶ témoigne de cette nouvelle orientation. La stratégie i2010 « Société européenne de l'information pour 2010 » qui en est issue affiche une volonté de renforcer la cohésion sociale, économique et territoriale par

²⁶ Conférence de Riga du 11 juin 2006 : « les TIC pour une société inclusive »

l'avènement d'une société de l'information fondée sur l'inclusion. Elle souhaite mettre en place des actions visant l'alphabétisation numérique afin de promouvoir une société de l'information et de la communication accessible à tous. Elle renforce une fois encore sa volonté de développer le haut débit sur 90% du territoire d'ici à 2010. Elle encourage les Etats membres à prioriser le développement des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans les programmes de réformes car leur déploiement représente en 2005 40% de la croissance de la productivité de l'UE et 25% de la croissance du PIB de l'UE²⁷. Ces 2 types de croissance étant créatrices d'emplois.

La nouvelle stratégie numérique Europe 2020 a toujours pour objectif de contribuer à la croissance économique de l'Union européenne et de faire profiter tous les secteurs de la société des avantages de l'ère numérique. Elle s'appuie sur un cercle vertueux où les technologies numériques dynamiseront l'économie de l'Union européenne :

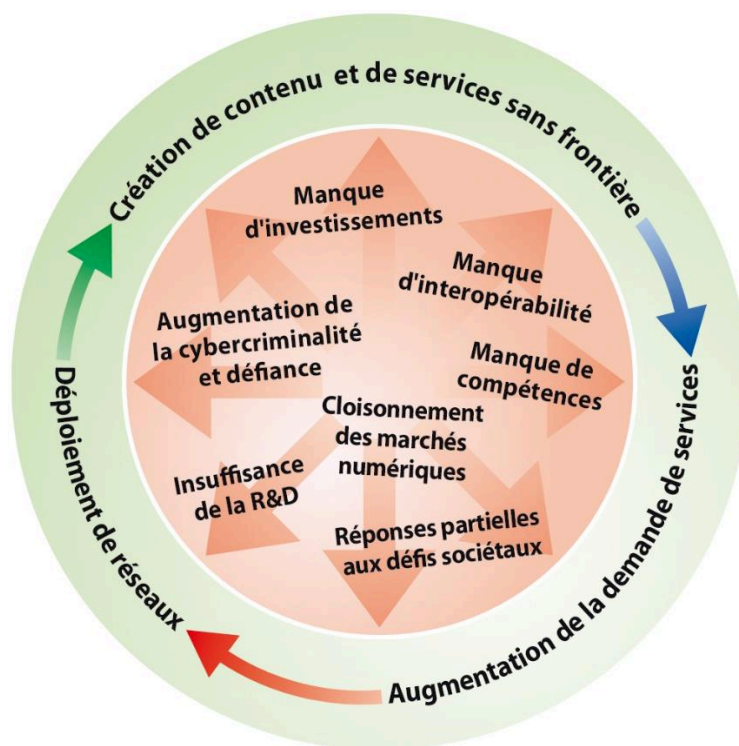


Figure 13 : Cercle vertueux de la stratégie numérique pour l'Europe. Base de données des communiqués de presse. (Source : Commission européenne, 2018).

L'offre de services attrayants dans un environnement numérique sans frontière (marché numérique unique) crée une demande d'accès (plus rapide) à Internet, ce qui offre des possibilités d'investissements. Ces investissements ouvrant la voie à de nouveaux services encore plus innovants.

Pour mettre en œuvre ce cercle vertueux, l'Union européenne doit éliminer les obstacles qui empêchent d'exploiter pleinement le potentiel des technologies numériques. Les priorités sont donc d'encourager les investissements et notamment

²⁷ Commission européenne. Base de donnée des communiqués de presse (2005). Consulté en ligne à l'adresse suivante : http://europa.eu/rapid/press-release_IP-05-643_fr.htm, le 28 février 2019.

les investissements dans la recherche et le développement. L'Union européenne propose également d'améliorer la compatibilité (interopérabilité) entre les produits et services liés aux technologies numériques, de renforcer la sécurité et la confiance des utilisateurs, de créer un marché numérique unique à toute l'Europe, de répondre aux défis sociétaux tels que le vieillissement de la population, l'augmentation du coût des soins de santé et le changement climatique et enfin de développer la culture et les compétences numériques.

Sur ce dernier point, la commission européenne priorise la culture et les compétences numériques et mobilise le Fond social européen afin de répondre à cet objectif. Elle propose de développer les compétences professionnelles liées aux technologies numériques. Elle souhaite également garantir l'accessibilité à tous des sites qui fournissent des services publics d'ici à 2015 : « *Y compris aux personnes âgées et aux personnes handicapées* ²⁸»

3.2.2. La politique française de l'e-inclusion

La politique française de l'e-inclusion est soutenue par 3 services de compétence nationale : le Secrétariat général pour la modernisation de l'action publique (SGMAP), le Conseil National du numérique (CNNum) et l'Agence du numérique. Jusqu'en 2017, le SGMAP avait pour mission d'accompagner le gouvernement dans la transformation des administrations et dans la modernisation des services publics. Dans le cadre des politiques d'e-inclusion il avait pour mission de développer et de diffuser les technologies numériques au sein de l'administration pour répondre aux besoins des citoyens. En 2017 il est remplacé par la Direction interministérielle du numérique et du système d'information et de communication de l'Etat (DINSIC).

Le schéma ci-dessous présente les principales missions des 3 services qui soutiennent l'action du gouvernement en matière d'e-inclusion. Je vais plus particulièrement développer ici les missions du Conseil national du numérique (CNNum) et de l'Agence du numérique.

²⁸ Fiches thématiques sur l'Union européenne (op cité)



Figure 14 : Les instances administratives liées à la politique publique du numérique (Source : <https://agencedunumerique.gouv.fr/>)

3.2.2.1. Le Conseil national du numérique

Le Conseil national du numérique (CNNum) définit l'e-inclusion comme « *l'inclusion sociale dans une société où le numérique joue un rôle essentiel* ». Au-delà de l'utilisation des outils, l'e-inclusion désigne la capacité de tout un chacun d'être actif et autonome dans la société.

Le CNNum soutient la politique française en matière d'e-inclusion. Il interroge plus particulièrement les enjeux et les perspectives de la transition numérique dans la société, l'économie, les organisations et les territoires. Il a pour missions d'informer et de conseiller le gouvernement dans la conduite des politiques publiques en lien avec le numérique, de participer à la construction de la position de la France au niveau européen et international et de formuler des avis et des recommandations qui seront publiés. Il est composé de 10 personnes issues du secteur économique, 10 personnes du secteur académique et 10 personnes impliquées dans le développement du numérique au niveau local, national ou européen. Le Conseil national du numérique se réunit au moins une fois par an sur convocation de son président. Il peut être saisi pour avis sur des questions de son champ de compétences par le Premier ministre, le Ministre chargé du numérique ou la majorité de ses membres. Il réalise des missions de prospective, d'expertise et de consultation et adresse chaque année au Président de la République un rapport d'activités.

Je m'intéresse ici au rapport intitulé « *Citoyen d'une société numérique. Accès, littératie, médiation, pouvoir d'agir : pour une nouvelle politique d'inclusion* » (CNNum, 2013). Ce rapport spécifique à la question de l'inclusion numérique a été construit suite à la consultation d'acteurs de l'inclusion sociale, de médiateurs, d'enseignants-chercheurs, d'élus, de cadres administratifs, de représentants associatifs, de responsables de formations... Ce rapport pense l'inclusion pour tous : les non-connectés « *qui sont par ailleurs victimes de marginalisation sociale, culturelle et*

économique » (CNNum, 2013) mais aussi les personnes à l'aise avec le numérique qui peuvent un jour se retrouver confrontées à des difficultés dans leurs usages.

Pour le CNNum les enjeux de l'e-inclusion sont : la réduction des inégalités et des exclusions sociales en mobilisant les technologies numériques comme levier de transformations collectives et individuelles (reconstruction personnelle, redécouverte de l'estime de soi). Concernant la réduction des inégalités, la question de l'accès devient secondaire. C'est la question de l'appropriation qui devient centrale. Tout le monde n'est pas en capacité de s'adapter aux changements imposés par la société de l'information et de la communication ni de se former tout au long de la vie.

« La pauvreté, le chômage, l'isolement et la précarité, le manque de diplômes et de formations sont aujourd'hui aggravés et parfois provoqués par le manque d'expérience et de culture numérique. Les handicaps temporaires et durables – le grand âge, la détention, le fait d'être étranger en attente de régulation – induisent également des empêchements qui combinés au numérique limitent la participation à la société et l'exercice des droits » (CNNum, 2013, p. 13)

Pour le CNNum, « *l'e-inclusion relève à la fois d'un principe de justice sociale et d'un souci d'efficacité économique* » (CNNum, 2013, p. 17) qui nécessite d'observer et de questionner 5 grands domaines :

1. L'emploi. En quoi l'usage des technologies numériques change-t-il l'accès à l'emploi ?
2. L'accès aux droits. En quoi l'usage des technologies numériques favorise-t-il l'accès aux droits ?
3. La connaissance. En quoi l'accès à la connaissance via les technologies numériques élargit-il l'accès au savoir ?
4. Le bien-être. En quoi l'usage des technologies numériques favorise-t-il le développement du lien social, de l'estime de soi et de la qualité de vie ?
5. La participation. En quoi l'usage des technologies numériques facilite-t-il l'action au sein de la société, l'expression publique, la coproduction de réponses aux besoins collectifs et la participation aux débats démocratiques ?

Les leviers à actionner sont la littératie numérique, les médiations et le pouvoir d'agir. En matière de littératie et d'acquisition d'une culture numérique il s'agit de former les personnes afin qu'elles développent des compétences techniques mais aussi des compétences créatives et réflexives. En matière de médiation il s'agit d'accompagner les usages des personnes mais aussi de recréer de la médiation humaine là où la dématérialisation des services déshumanise la relation. En matière de pouvoir d'agir il s'agit d'accompagner le développement individuel de compétences, la capacité à agir avec les autres et sur l'environnement pour le transformer (pouvoir politique).

Ce rapport recommande donc de repenser les politiques d'e-inclusion à l'échelle de la population entière et pas seulement pour les 20% de personnes qui n'utilisent pas les technologies numériques. Il invite également à prendre en compte la transformation des inégalités dans notre société où les technologies numériques sont omniprésentes et à prendre en compte les opportunités offertes par l'usage de ces technologies pour réduire ces inégalités.

En 2015 le CNNum est saisi par la secrétaire d'Etat chargée du numérique pour donner son avis sur le projet de loi « Pour une république numérique ». Il soutient alors la volonté forte affichée de mettre les technologies numériques au service de tous et d'accompagner les publics les plus fragiles dans leur accès. Il cautionne le principe d'accessibilité des services publics et des sites Internet des administrations aux personnes handicapées. Il approuve également le maintien de la connexion Internet pour les personnes en incapacité de paiement. Il propose également de compléter le chapitre concernant l'accompagnement aux usages des technologies numériques en demandant la création d'un statut professionnel de médiateur numérique (CNNum, 2015).

3.2.2.2. L'Agence du numérique

L'Agence du numérique soutient également la politique française en matière d'e-inclusion. Elle impulse et défend des actions visant la préparation de la société française aux révolutions numériques. C'est un service à compétence nationale au sein du Ministère de l'Économie et des Finances. L'Agence du numérique a un rôle d'animation et de soutien des initiatives locales. Elle mène des actions de terrain et pilote 3 politiques publiques complémentaires.

Le schéma ci-dessous présente les 3 politiques publiques coordonnées par l'Agence du numérique :



Figure 15 : Les politiques publiques de l'agence du numérique (Source : Agence du numérique. Rapport d'activité 2015-2016).

Le Plan France Très Haut Débit a pour objectif le déploiement du très haut débit sur l'ensemble du territoire. L'initiative French Tech a pour but le soutien des startups en France et à l'international. Le programme société numérique souhaite favoriser l'autonomie et la capacité de tous à saisir les opportunités offertes par l'usage des technologies numériques. Un programme d'action est mis en œuvre par la mission société numérique : « Le plan national pour un numérique inclusif ».

En France, le Plan national pour un numérique inclusif (Mission Société numérique, 2018) se donne pour mission de « *relever le défi majeur de l'inclusion numérique, pour former chacun aux usages du numérique et ainsi bénéficier de toutes les opportunités qu'il offre, en termes d'emploi, d'éducation, de pouvoir d'achat, de lien social et d'émancipation* ». Ce plan vise à combler le retard sur les compétences et les usages des technologies numériques. Pour accompagner 20 % de la population qui ne sait pas les utiliser et 57 % des Français non diplômés qui ne se disent pas prêts à adopter une nouvelle technologie, l'État investit 10 millions d'euros pour cofinancer le développement de compétences numériques via la mise à disposition de Pass numériques pour les publics qui en sont le plus éloignés. Ces Pass sont mis en œuvre par les médiateurs numériques du territoire. Ils organisent des formations de 10 à 20h auprès des personnes éloignées des usages des technologies numériques. Les collectivités territoriales et le secteur privé doivent s'associer à ce dispositif en investissant 40 millions d'euros supplémentaires. Le plan d'action vise à accompagner ces personnes vers une autonomie numérique afin de « *construire une société performante et humaine* ».

L'ambition de ce plan est de « *garantir l'accès de tous les Français à leurs droits et aux services publics* », de « *développer leur capacité d'agir* », de « *développer du lien social* », de « *bénéficier des retombées économiques de l'investissement dans la montée en compétences numériques* » et de « *s'adapter aux évolutions technologiques* » (Mission Société numérique, 2018). La stratégie nationale s'articule autour de 5 enjeux : détecter les publics, les accompagner dans les démarches, les orienter pour les rendre autonomes, consolider les acteurs qui forment au numérique et enfin outiller et soutenir les dispositifs d'inclusion numérique. La mission société numérique a d'ailleurs mis en ligne un kit d'intervention rapide pour « accompagner les personnes éloignées de l'informatique ».



Figure 16 : Kit d'intervention rapide pour « accompagner les personnes éloignées de l'informatique » (Source : <https://kit-inclusion.societenumerique.gouv.fr/>)

La mission société numérique au sein de l'Agence du numérique a également pour objectif d'animer et de mettre en cohérence les initiatives locales.

Ces politiques d'e-inclusion mobilisent des acteurs de proximité qui se fédèrent afin de coordonner leurs missions de médiation numérique. Une nouvelle forme de système économique apparaît : le social-business.

3.3. Les acteurs de l'e-inclusion

3.3.1. Le social-business

C'est Muhammad Yunus, Prix Nobel de la Paix en 2006 qui est à l'origine de ce système économique. Afin de lutter contre la pauvreté au Bangladesh et de favoriser le développement économique de son pays, il a créé une banque de micro crédits (Grameen Bank) qui prête uniquement aux pauvres afin de leur permettre de développer des commerces. Il aide ainsi ces porteurs de projets à devenir économiquement autonomes. Il soutient également des projets pour développer des services de téléphonie mobile dans les milieux défavorisés. Son modèle économique repose sur le social-business.

Le social-business est un concept d'entreprise qui a pour objectif d'apporter une solution aux problématiques sociales tout en étant économiquement pérenne. Ces entreprises fonctionnent comme des entreprises ordinaires mais les profits sont réinvestis dans un souci de plus grande efficacité sur le plan social (après une période de remboursement des investisseurs). Dans ce modèle tout le monde est gagnant : l'entreprise, le consommateur et l'investisseur. L'investisseur récupère sa mise initiale et peut investir à nouveau. Il n'y a pas de perte ni de gains, sauf la satisfaction d'avoir contribué au bien-être d'une population en difficulté. Les problématiques prises en compte sont la faim, la malnutrition, l'accès à l'eau potable, à l'école, aux soins médicaux, au logement...

Comment se développe le social-business dans le cadre de la lutte contre la précarité numérique ?

L'usage d'Internet devient une injonction incontournable pour accéder à ses droits et à sa citoyenneté. Depuis 2016 la dématérialisation des services publics s'accélère. La déclaration pour la prime d'activité, l'inscription à Pôle emploi et maintenant la déclaration des revenus se font en ligne. Cette dématérialisation est également mise en œuvre dans les collectivités locales. L'inscription des enfants aux temps d'accueil périscolaire et à la cantine se fait en ligne. Si ces services facilitent le quotidien d'un grand nombre de personnes, ils représentent un facteur d'exclusion supplémentaire pour les 5 millions de personnes qui cumulent précarité sociale et inégalités numériques (Emmaüs Connect, 2016).

Aujourd'hui les personnes qui ne sont pas en capacité de s'approprier ces outils affluent vers les guichets des services sociaux pour demander de l'aide. Les travailleurs sociaux ne sont pas formés pour les accompagner dans ces différentes tâches. Le kit d'intervention rapide pour accompagner les personnes éloignées du numérique propose un cadre d'accompagnement aux travailleurs sociaux, aux bénévoles acteurs de la solidarité ainsi qu'aux médiateurs numériques présents dans les structures de proximité. Mais à eux seuls ces acteurs n'arrivent pas à répondre à la forte demande d'accompagnement.

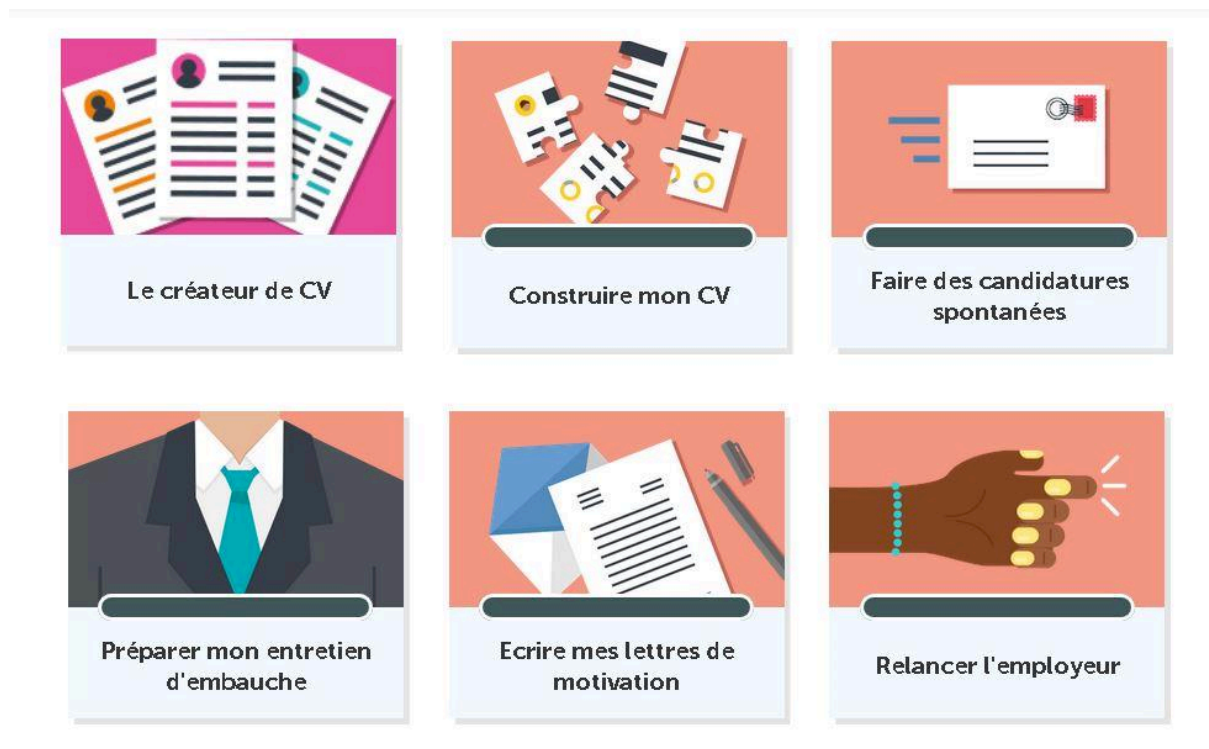
J'ai identifié cette forte demande d'accompagnement aux usages du numérique dans les établissements médico-sociaux enquêtés. Dans un établissement, c'est la conseillère en économie sociale et familiale qui assure cet accompagnement sur des temps de rencontres formalisés. Dans un autre, ce sont les moniteurs d'ateliers sur des temps informels et en fonction des contraintes de production. Les proches, la famille, les tutelles sont également sollicités pour réaliser cet accompagnement. Mais les personnes sont conscientes que c'est une nouvelle forme de dépendance. Elles sont obligées de demander de l'aide pour des tâches qu'elles réalisaient en autonomie jusque-là. Elles demandent donc à être formées aux usages des technologies numériques afin de reconquérir une part de leur autonomie.

Aujourd'hui des entreprises privées se sont investies dans le social business et dans les questions d'accompagnement des publics fragilisés dans les usages des technologies numériques.

WeTechCare porté par l'association Emmaüs Connect s'est fixé pour objectif d'accompagner 1 million de personnes d'ici à 2020. « *Pour atteindre cet objectif la startup sociale développera des plateformes web, des applications mobiles, des tutoriels et des guides de formation pensés pour et avec l'utilisateur en difficulté* » (Emmaüs Connect, 2016). Pour financer ce projet et le développer sur tout le territoire national, WeTechCare s'est adressé à l'organisation philanthropique de Google : Google.org. Cette organisation a pour mission de financer des projets associatifs mobilisant les technologies numériques dans une visée sociale significative. La Startup sociale bénéficie d'un soutien financier à hauteur de 1 million d'euros et du conseil des ingénieurs de Google France pour le développement de ses 2 plateformes : CLICNJOB et Les Bons Clics.

La plateforme CLICNJOB est définie comme le « tremplin numérique vers l'emploi ». Elle vise à accompagner des jeunes en difficulté dans leur parcours d'insertion professionnelle. Elle propose un accompagnement à la construction de son parcours professionnel et assure un suivi par un conseiller d'orientation. Les formations proposées aident à la recherche d'emploi, à la réalisation d'un CV ou à la préparation d'un entretien d'embauche.

L'illustration ci-dessous présente les outils mis à disposition sur la plateforme afin de préparer sa candidature :



La plateforme Les Bons Clics offre des ressources gratuites pour accompagner les personnes en difficulté avec l'usage des technologies numériques. Elle a pour objectif d'offrir des solutions face à la dématérialisation des services : elle propose des outils de découverte du Web et des outils d'accompagnement dans les démarches d'accès aux services publics.

L'illustration ci-dessous présente les ressources mises à disposition sur la plateforme pour accompagner et former aux usages des technologies numériques :

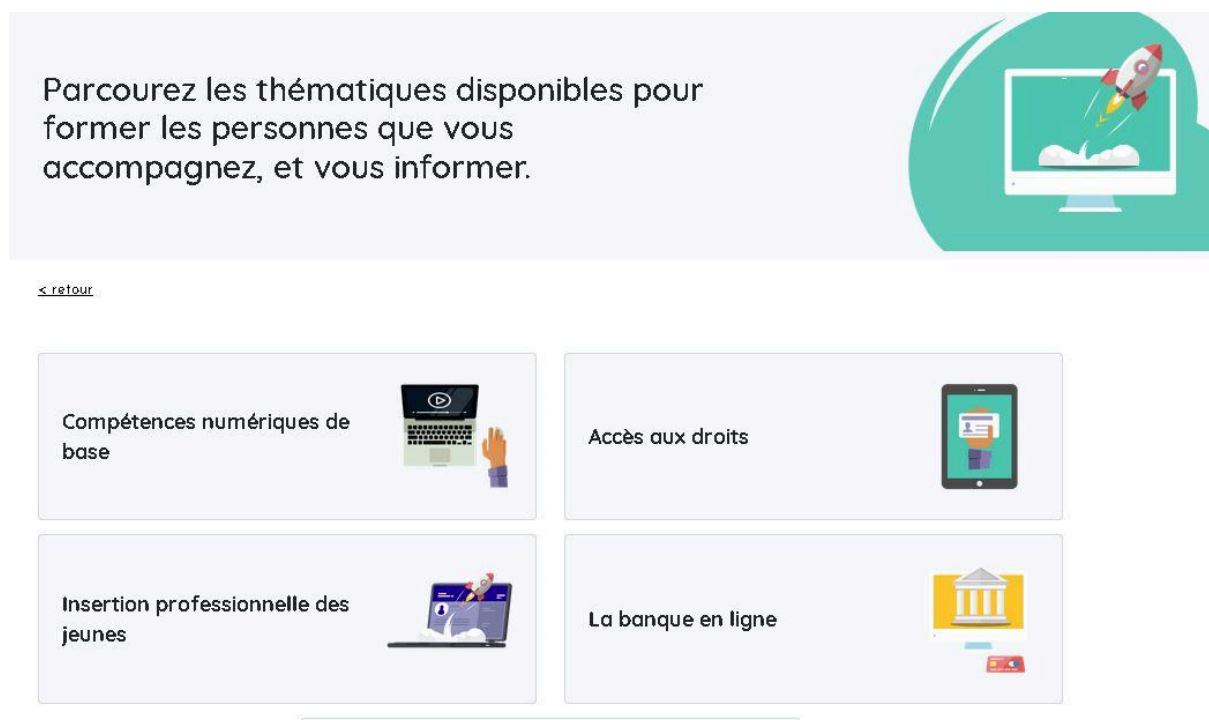


Figure 18 : Les bons clics (Source : <https://www.lesbonsclics.fr/accompagner>).

Le Conseil national du numérique soutient cette politique d'inclusion numérique transversale et bottom-up. « *La médiation numérique de proximité constitue un levier essentiel à condition qu'elle soit soutenue à l'échelle nationale. Dans cette perspective, le CNNum appelle à une articulation entre les démarches des acteurs de la médiation, de la puissance publique et des acteurs du financement* ²⁹ ». Il préconise donc que les acteurs publics s'engagent effectivement sur les territoires dans les politiques d'inclusion numérique.

Mais quelles valeurs sont portées par ces startup sociales qui s'associent à un des Gafa (Google, Apple, Facebook et Amazon) ?

Comme nous venons de le voir, Google.org est le partenaire de la startup sociale WeTechCare qui est elle-même partenaire des Ateliers numériques Google de Rennes, par exemple. Associé au géant du numérique, la startup sociale mobilise sa connaissance des publics en difficulté face aux usages des technologies numériques et ses compétences pédagogiques afin de former les équipes et les publics accueillis gratuitement dans ces espaces.

Quelles valeurs sont portées dans ces ateliers de formation et de conseil personnalisés conçus par l'un des géants du numérique qui contrôle 90% de la recherche sur Internet

²⁹ CNNum : Le CNNum salue l'initiative WeTechCare en faveur de la médiation numérique. Consulté en ligne à l'adresse suivante : https://cnnumerique.fr/le-cnnum-salue-linitiative-wetechcare-en-faveur-de-la-meditation-numerique#_ftn1. Le 2 mars 2019.

en France ? Quelles valeurs sont portées dans ces ateliers sous la main mise d'un géant de l'économie numérique pour qui chaque utilisateur connecté est un client potentiel ? Quelles valeurs sont portées dans ces ateliers qui ont pour principal objectif de former les Français, les entreprises aux usages des outils Google³⁰ ?

3.3.2. Les fondations

Pour entraver cette prise de pouvoir, les fondations se sont mobilisées dans le champ de l'accompagnement et de la formation aux usages des technologies numériques.

La fondation AFNIC pour la solidarité numérique, sous l'égide de la Fondation de France, a pour objectif de soutenir le développement d'un Internet solidaire et la formation aux usages. Elle finance des initiatives locales et des projets de recherche en lien avec la solidarité numérique. Un comité scientifique et d'orientation soutient la fondation pour la mise en œuvre des priorités d'actions. Elle réalise des appels à projets afin de contribuer au développement d'un Internet plus solidaire. Elle s'oriente vers la lutte contre l'illettrisme numérique. Elle « *entend soutenir celles et ceux qui veulent mettre l'Internet et ses usages au service d'une société plus inclusive, plus solidaire et plus égalitaire* »³¹.

Ses dotations proviennent de l'Association française pour le nommage Internet en coopération (AFNIC). L'AFNIC est le premier opérateur français des services de registre sur Internet. 90% de ses bénéfices sont affectés au fonctionnement de cette fondation, ce qui représente un budget d'environ un million d'euros par an.

Depuis sa création en 2014, 135 projets ont été soutenus et 2 733 000 euros y ont été alloués. Le nouvel appel à projet 2019 poursuit son « *soutien aux projets visant à aider les publics dans leurs démarches d'accès aux droits et développant leur autonomie dans l'utilisation du numérique* »³². En 2017, 3 projets en lien avec le handicap ont été soutenus. Blindclimber (Les Désordinateurs Communicants) a pour objectif de fournir des outils aux personnes ayant une déficience visuelle afin de favoriser leur pratique autonome de l'escalade. Brest Bay Touch (Association Orion) vise à créer un logiciel permettant de générer des cartes marines tactiles adaptées aux besoins des marins non-voyants. Une imprimante 3D au service du handicap (Fondation ILDYS) a pour finalité de créer « pour » et « avec » des personnes handicapées, des objets adaptés à leur quotidien.

3.3.3. Les coopératives

Bien avant l'arrivée de Google dans le champ de la formation aux usages du numérique, ce sont les acteurs de la médiation numérique qui ont accompagné les citoyens et les organisations vers une société numérique toujours plus inclusive. Aujourd'hui encore au sein « *des espaces publics numériques, des tiers-lieux, des repairs cafés, des écoles du numérique, des fablabs, des hackerspaces, des infolabs,*

³⁰ Les cahiers de l'inclusion numérique. Consulté en ligne à l'adresse suivante : <https://www.inclusion-numerique.fr/google-atelier-numerique/>, le 6 mars 2019.

³¹ Fondation AFNIC. Consulté en ligne à l'adresse suivante : <https://www.fondation-afnic.fr/fr/Qui-Sommes-Nous.htm>. Le 2 mars 2019.

³² Fondation AFNIC. Consulté en ligne à l'adresse suivante : <https://www.fondation-afnic.fr/fr/Appel-a-projets.htm>. Le 2 mars 2019.

mais aussi médiathèques, maisons de service public, centres sociaux, missions locales et tant d'autres encore ³³» ils accompagnent l'appropriation des technologies numériques. Regroupés au sein de la coopérative des acteurs de la médiation numérique (Mednum) ils créent un outil commun leur permettant de préserver leur identité et leurs valeurs. Un fond de dotation est adossé à cette coopérative d'intérêt collectif. Il est constitué des fonds collectés pour les acteurs de la médiation numérique.

L'illustration ci-dessous présente les 3 grandes missions de la Mednum :



Figure 19 : La Mednum (Source : <https://lamednum.coop/>).

La coopérative s'est dotée d'une plateforme nationale afin de mutualiser et de fournir des services aux acteurs de la médiation numérique, d'assurer des portages de projets pour le compte de ces mêmes acteurs et de les représenter.

³³ La mednum. Consulté en ligne à l'adresse suivante : <https://lamednum.coop/>. Le 2 mars 2019.

Les promesses de la société de l'information sont en adéquation avec l'idéal d'une société inclusive. Pour que tout le monde puisse bénéficier des opportunités offertes par l'usage des technologies numériques en terme d'emploi, d'éducation, de pouvoir d'achat et de lien social, il faut y avoir accès. C'est pourquoi les politiques publiques se sont d'abord centrées sur l'accès matériel à ces technologies avant de se centrer sur leurs conditions d'appropriation. Les politiques d'e-inclusion ont des enjeux communs avec les politiques d'inclusion. Elles visent la réduction des inégalités sociales, l'amélioration de la qualité de vie et la participation à la vie de la société. Pour la commission européenne, le passage à une économie numérique doit être source de croissance, de compétitivité et de création d'emplois. Comme pour les politiques d'inclusion, les politiques européennes d'e-inclusion sont centrées sur l'emploi : elles visent à créer une synergie où les technologies numériques ont pour fonction de dynamiser l'économie et de créer de l'emploi.

Mais bien que l'offre de services numériques s'étende, les objectifs de réduction des inégalités ne sont pas atteints car les outils développés ne sont pas suffisamment adaptés aux besoins des utilisateurs. Il est donc nécessaire de passer à une approche fondée sur la demande et sur l'analyse des besoins. C'est à partir de 2005 que la commission européenne préconise d'investir dans l'humain pour mettre en place des formations.

Dans les politiques française d'e-inclusion la question de l'accompagnement aux usages est centrale. Les leviers à actionner sont la littératie numérique, les médiations et l'accompagnement au développement d'un pouvoir d'agir.

Aujourd'hui la formation aux usages des technologies numériques est un enjeu de société et également un enjeu économique : des entreprises privées se sont investies dans le social business pour répondre à cet enjeu. Mais leur association avec les géants de l'économie numérique interroge les valeurs portées par ces startups.

Pour faire face à ces géants et pour entraver leur prise de pouvoir des fondations se mobilisent dans le champ de la médiation numérique et les médiateurs numériques s'organisent en coopératives.

Le champ de la médiation numérique devient donc un secteur concurrentiel où les géants de l'économie numérique s'affrontent avec les acteurs associatifs. Si les organismes d'Etat commencent à apporter leur soutien à ces derniers, ils n'empêchent pas les premiers d'entrer sur ce marché.

Est-ce le signe d'un désengagement de l'Etat dans la mise en œuvre des politiques d'e-inclusion ?

Est-ce que ces actions révèlent réellement une plus grande justice sociale ?

Est-ce que ces actions profitent à ceux qui ne sont pas pris en compte par notre société ?

Est-ce que ces actions profitent à celles et ceux qui vivent et travaillent dans un environnement qui n'est pas qualifié d'ordinaire ?

4. Synthèse de mes questions

4.1. Le champ de l'inclusion professionnelle.

Malgré la succession des textes de lois et des décrets depuis 1987 en France, les objectifs quantitatifs d'emploi des personnes handicapées dans le milieu ordinaire de travail ne sont pas atteints et leur taux de chômage était le double de celui de la population en âge de travailler en 2008.

Est-ce que cette situation traduit un réel manque d'investissement des entreprises du milieu ordinaire dans l'emploi de personnes présentant un handicap ou un réel manque d'attrait du milieu ordinaire de travail par ces personnes ?

Pourquoi faire de l'inclusion de ces personnes dans le milieu ordinaire de travail l'un des piliers des textes de loi ?

Est-ce parce que le milieu ordinaire de travail est une norme sociale ?

Est-ce une volonté de faire entrer les personnes présentant un handicap dans cette norme et ainsi les amener à nous ressembler ?

Est-ce une manière d'atténuer la différence et ainsi de nous rassurer ?

Est-ce une manière de les reconnaître comme faisant partie de notre groupe ?

Si c'est le cas, nous ne sommes plus dans le cadre d'une société inclusive. Cette volonté d'atténuer la différence est une forme d'assimilation qui correspond au principe d'intégration et non à celui de l'inclusion.

Pour répondre à l'injonction de l'inclusion vers le milieu ordinaire de travail, les établissements médico-sociaux développent des partenariats avec le milieu ordinaire : missions locales, Pôle Emploi, chantiers d'insertion, centres de formation, entreprises locales, collectivités locales, Rectorat... Ils mettent en place des outils d'inclusion : l'organisation apprenante, la reconnaissance des acquis de l'expérience, les projets d'accompagnement personnalisé et des instances participatives.

Mais qu'en est-il de l'ouverture du milieu ordinaire vers le milieu protégé ?

Une société inclusive n'a-t-elle pas pour objectif de décroiser les secteurs ?

Ce décroisement ne serait-il pas vecteur de cohésion sociale ?

4.2. Le champ de l'inclusion sociale

Les personnes présentant un handicap participent à la vie sociale en tant qu'acteurs économiques (elles ont un travail et perçoivent un revenu) mais également en tant que citoyennes.

Certaines ont une vie de famille, de couple, elles ont des enfants. Elles se logent, se déplacent, partent en vacances et se nourrissent comme tout un chacun. De par leur présence et quelle que soit leur situation toutes ces personnes participent à la vie de la société et pas seulement celles qui travaillent. Une personne présentant un

handicap qui ne travaille pas, crée de l'emploi. Dans son parcours de vie, elle crée des liens et construit un tissu social autour d'elle qui participe à la construction de solidarités.

Alors pourquoi vouloir inclure des personnes qui, de fait, font partie de la société et participent à la vie de cette société ?

4.3. Le champ de l'inclusion numérique

L'accès à l'information et à la communication via les technologies numériques fait également parti de l'idéal d'une société inclusive. Pour que tout le monde puisse bénéficier des opportunités offertes par l'usage des technologies numériques en terme d'emploi, d'éducation, de pouvoir d'achat et de lien social il faut y avoir accès. C'est pourquoi les politiques publiques se sont d'abord centrées sur l'accès matériel à ces technologies avant de s'orienter sur leurs conditions d'appropriation. Ces politiques visent également à créer une synergie où les technologies numériques ont pour fonction de dynamiser l'économie et de créer de l'emploi. En matière de handicap, elles se centrent sur le principe d'accessibilité généralisée : tous les sites publics doivent être accessibles à ces personnes.

Mais le passage à une société numérique et la dématérialisation des services publics vient renforcer des inégalités, voire en créer de nouvelles : une nouvelle forme de dépendance là où sans les technologies numériques les personnes étaient autonomes. Tout le monde n'est pas en capacité de s'adapter aux changements imposés par la société de l'information et de la communication ni de se former tout au long de la vie. Progressivement la question de l'appropriation des technologies numériques devient centrale dans les politiques publiques.

Bien que les instances publiques animent et soutiennent les initiatives locales qui accompagnent les usages des technologies numériques des personnes qui en sont le plus éloignées, les acteurs de terrain et plus particulièrement les acteurs de la médiation numérique sont issus du monde associatif. Aujourd'hui la formation aux usages des technologies numériques devient un enjeu économique avec l'arrivée des géants de l'économie numérique sur ce marché. Ce marché devient donc concurrentiel sous le regard de la puissance publique.

Est-ce que cette mise en concurrence du marché traduit un désinvestissement de l'Etat dans la formation aux usages des technologies numériques ?

Les formations se font dans le milieu ordinaire et touchent peu les personnes ayant une déficience intellectuelle ou des troubles psychiques accueillies dans le milieu protégé (cloisonnement). Or ces personnes ont besoin d'être accompagnées, elles aussi. Dans les établissements médico-sociaux enquêtés, l'accompagnement aux usages des technologies numériques est une mission supplémentaire qui incombe aux travailleurs sociaux. Or ces derniers ne sont pas formés pour réaliser cette mission qui vient s'ajouter aux missions d'accompagnement déjà existantes.

En quoi le développement de compétences numériques des personnes présentant un handicap est un gage de leur inclusion ?

J'ai fait le choix d'aller questionner la notion d'inclusion numérique au sein d'établissements médico-sociaux de la région Bretagne. En fonction des besoins exprimés par les différents acteurs de terrain, j'ai proposé d'accompagner les usages des technologies numériques des personnes accueillies dans ces établissements.

J'ai tout d'abord souhaité recueillir des données sur les usages des technologies numériques dans ces établissements et voir de quelle manière ces usages s'insèrent dans le quotidien de ces personnes et dans leur parcours professionnel.

Puis dans une posture de recherche j'ai questionné en quoi l'appropriation de ces outils favoriserait l'inclusion sociale et professionnelle des personnes accueillies dans ces établissements médico-sociaux.

Chapitre 2 : Cadre théorique et conceptuel

Les objectifs de ma thèse sont de mettre en lumière les usages des technologies numériques des personnes accueillies dans des établissements médico-sociaux de la Région Bretagne et d'identifier les situations qui favorisent ou freinent le développement de ces usages dans ces environnements. L'enjeu est donc, au-delà d'une approche centrée sur les personnes et leurs usages effectifs, d'analyser les facteurs environnants qui influencent les individus et leurs pratiques.

En m'appuyant sur les recherches issues des *Disability Studies* et de la socio-anthropologie je vais expliquer dans la première partie de ce chapitre comment notre société continue d'exclure les personnes handicapées en se référant à un modèle normatif intégré et accepté.

Dans la deuxième partie, je mobilise des travaux en sociologie, en anthropologie et en psychologie sociale pour démontrer que malgré l'évolution de la prise en compte du handicap dans une société qui s'affiche inclusive, les personnes présentant une déficience sont toujours exclues du modèle normatif : dotées d'un statut spécial, placées dans des lieux aux marges de la société et confrontées à des représentations sociales négatives qui limitent leur participation.

Dans la troisième partie, j'expose en quoi ces inégalités sociales se prolongent en inégalités numériques en m'appuyant sur les résultats de travaux en sociologie et en anthropologies des usages des technologies numériques ainsi qu'en psychologie et en sciences de l'information et de la communication

Enfin, dans une quatrième partie je présente la construction de ma problématique.

1. Construction sociale de la notion de handicap

1.1. D'une approche individuelle du handicap...

Avant les années 1980, la notion de handicap fait partie du champ biomédical. Elle est caractérisée par un enchaînement causal : une maladie entraîne une pathologie qui entraîne elle-même des manifestations (les symptômes). Le modèle de prise en charge est alors curatif. Les médecins recherchent les causes de la maladie afin d'en trouver les clés de la guérison. Supprimer l'agent pathogène et faire disparaître les manifestations de la maladie revient à faire revenir le patient dans le cadre normatif de la santé.

Mais avec l'apparition des maladies chroniques, le modèle curatif n'est plus le seul approprié. Le modèle réadaptatif lui est alors associé. En abandonnant l'idéal de

guérison, il se centre sur les capacités restantes du patient. Sa prise en charge a là encore pour objectif de le rapprocher du cadre normatif de la santé.

« *Les interventions correctrices, ré-adaptatrices, rééducatrices, orthopédiques s'inscrivent dans une démarche de normalisation des individus qui imprègne l'essentiel du vocabulaire utilisé* » (Ravaud, 1999, p. 66).

L'activité étant la norme occidentale centrale (Fougeyrollas, 2002), les politiques de santé publique ont pour objectif de réadapter les invalides afin de maintenir leur productivité et de préserver leur capital travail.

Aux Etats-Unis, dans les années 1970, des chercheurs, eux-mêmes handicapés (*Disability Studies*) critiquent le modèle biomédical du handicap et démontrent que l'environnement de la personne peut produire des obstacles à sa participation sociale et à sa citoyenneté. Les travaux de Goffman (1975) sur le processus de stigmatisation viennent enrichir ce courant de pensée et constituent les premières bases d'une approche sociale du handicap.

Parallèlement à cette approche critique, dans les pays anglo-saxons, des mouvements sociaux féministes, afro-américains, de minorités et de représentants de personnes handicapées revendiquent la reconnaissance des droits civiques de ces personnes. Dans le champ du handicap plusieurs mouvements émergent. Le premier défend une approche différentialiste qui évoque le droit à la différence et une fierté à être handicapé : la « *Disability Pride* ». Le second une approche universaliste qui considère que nous sommes tous handicapés « *Temporary able-bodied* » ou temporairement valides « *Not yet disable* » (Ravaud, 1999). Ils revendiquent tous l'universalité des droits de l'homme et de l'accessibilité.

Face à ces revendications, en 1980, l'Organisation mondiale de la santé, mandate le Professeur Philip N. Wood pour construire une classification du handicap qui permette de prendre en compte les conséquences de la maladie afin de mieux la prendre en charge. Philip Wood propose alors un schéma conceptuel qui décrit des relations de cause à effet entre les altérations corporelles, organiques ou fonctionnelles (déficiences), la réduction des capacités dans l'accomplissement d'une activité (incapacité) et le désavantage sur le plan social. Dans cette Classification internationale des handicaps (CIH) Philip Wood met en valeur « *des conséquences socioéconomiques des incapacités entraînant des conditions d'exclusion du monde du travail, de paupérisation et de désaffiliation sociale* » (Fougeyrollas, 2002, p. 5).

Le schéma suivant présente l'approche conceptuelle du handicap selon le modèle de la CIH :

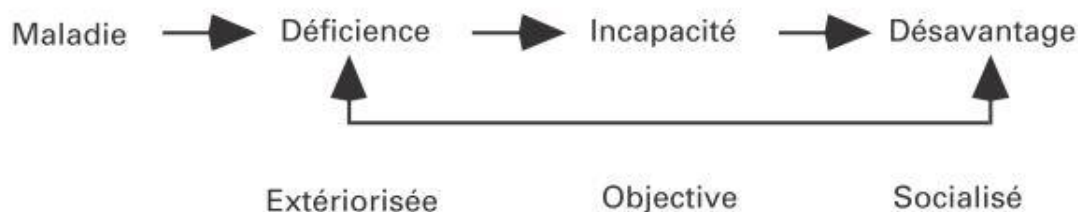


Figure 20 : Approche conceptuelle du handicap selon la CIH (Jamet, 2003).

Dans ce schéma, le handicap (désavantage) est présenté comme la conséquence d'un enchaînement causal : la maladie entraîne une déficience : c'est le stade de la mise en visibilité de la maladie (extériorisée). Cette déficience engendre une altération de la capacité d'agir (incapacité) : c'est le stade d'objectivation où « *les déficiences ont des conséquences sur les performances fonctionnelles et les activités des individus* » (Ravaud, 1999, p. 67). Cette incapacité cause alors un désavantage qui a des conséquences sur certains rôles sociaux : c'est la phase de socialisation.

En reconnaissant le désavantage social, cette classification annonce les prémices d'une approche sociale du handicap.

Le handicap confronté au modèle normatif

Les personnes présentant une ou des déficiences³⁴ (fonctionnelle, organique, comportementale ou physique) s'écartent de la norme sociale qui s'impose comme modèle de référence. Cette différence qui les éloigne de la norme est perçue comme source de dérangement de l'ordre social (Fougeyrollas, 1986).

Selon le modèle conceptuel de la CIH, la déficience entraîne une limitation de capacités.

Elle « modifie la capacité d'une personne en particulier à accomplir les activités quotidiennes qui correspondent au rôle social normalement défini par la matrice socio-culturelle pour cette personne, si elle n'avait pas de déficience » (Fougeyrollas, 1986, p. 184).

Cette limitation est évaluée selon des critères socialement normés. Pour que la personne présentant une déficience se rapproche du cadre normatif elle doit développer son potentiel d'apprentissage afin de réaliser des activités correspondant

³⁴ Patrick Fougeyrollas (1986) définit la déficience comme la dimension objective d'une différence biologique, d'une anomalie dans la multitude des possibilités du corps humain. Elle correspond à un repérage diagnostique qui nomme la perte, le manque, l'anomalie d'un organe, d'une structure ou d'une fonction mentale, psychologique, physiologique ou anatomique.

à des rôles sociaux normés. C'est donc à elle de faire des efforts en dépit de la maladie et de la déficience.

1.2. ... à une approche sociale du handicap

Dans l'approche dite mixte (socio-médicale) de la Classification internationale du handicap (CIH) le modèle médical est encore très présent. Les désavantages sont toujours évalués par rapport aux manques de la personne. L'environnement dans lequel se situe la personne présentant un handicap est peu interrogé.

Cette classification ne permet donc pas « *d'analyser les processus par lesquels la personne handicapée est marginalisée dans la société* » (Jamet, 2003, p. 166). La relation linéaire de cause à effet entre la déficience, l'incapacité et le désavantage en fait toujours un modèle individuel.

Des versions bêta de la CIH qui synthétisent les différentes approches du handicap vont être présentées de la manière suivante par Marcia Rioux (1997) :

Modèle	Approche	Traitement	Prévention	Responsabilité sociale
Individuel	Biomédicale	Guérir	Dépister	Eliminer ou guérir le handicap
	Fonctionnelle	Rééduquer	Diagnostiquer précocement	Améliorer les possibilités fonctionnelles
Social	Environnementale	Mettre en accessibilité	Eliminer les barrières sociales, économiques ou physiques	Identifier et supprimer toutes les barrières qui font obstacle à l'intégration des personnes handicapées
	Droits de l'homme	Reformuler les règles politiques, économiques et sociales	Reconnaître la situation de handicap comme inhérente à la société	Réduire les inégalités de droits et lutter contre la discrimination

Ces approches sont indépendantes les unes des autres.

« Ces approches bio-médicale, fonctionnelle, environnementale et par les droits de l'homme ne montrent chaque fois qu'une facette du problème en occultant malheureusement souvent les autres. Avec la dualité traditionnelle individuel/social, on se retrouve face à deux formes de réductionnisme » (Ravaud, 1999, p. 70).

L'OMS travaille alors sur la construction d'une nouvelle approche qui a pour objectif d'intégrer toutes ces dimensions dans un modèle unique.

Dans le même temps le Comité québécois sur la Classification internationale des déficiences, incapacités et handicaps (CQCIDIH), devenu le Réseau international sur le Processus de production du handicap (RIPPH) depuis 1997, développe un modèle intitulé « Processus de production du handicap ». Il est synthétisé dans le schéma suivant :

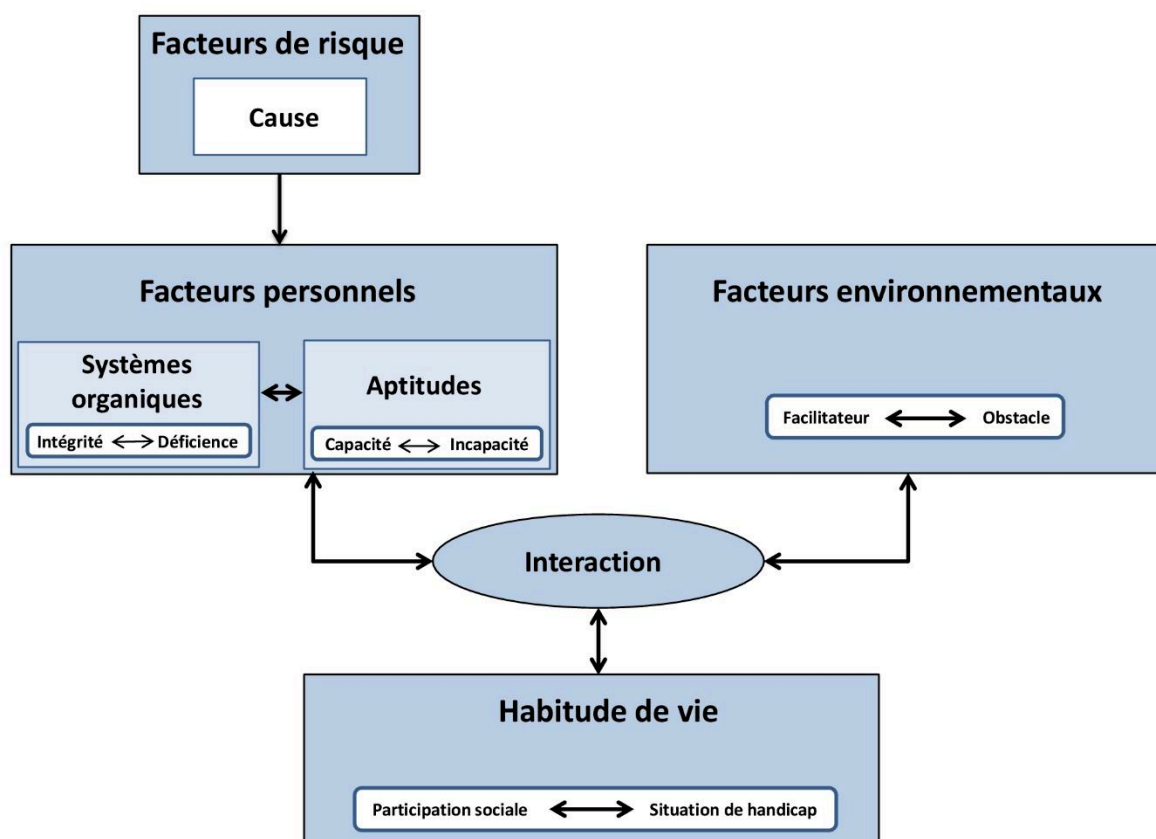


Figure 21 : Processus de production du handicap (Fougeyrollas, 2002).

Les particularités de ce modèle sont les suivantes :

- Donner une place essentielle aux facteurs environnementaux dans le processus de production de handicap. Une nomenclature de ces facteurs qui va du facilitateur optimal à l'obstacle complet est élaborée ;

- Conceptualiser en « habitude de vie » la notion de désavantage issue de la CIH.

« Une habitude de vie est une activité courante ou un rôle social valorisé par la personne ou son contexte socioculturel selon ses caractéristiques (l'âge, le sexe, l'identité socioculturelle, etc.). Elle assure la survie et l'épanouissement d'une personne dans sa société tout au long de son existence » (Fougeyrollas, 2002, p. 13).

Dans ce modèle l'habitude de vie représente la participation sociale de la personne présentant une déficience. Elle est mesurable et se fonde sur l'articulation entre des facteurs personnels et environnementaux. Le milieu de vie peut alors être facilitateur ou constituer un obstacle à la réalisation des activités courantes et sociales d'une personne dans son milieu réel de vie (Fougeyrollas, Tremblay, & Noreau, 1998). Cette articulation entre les pratiques sociales et les structures objectives des champs sociaux où elles s'inscrivent s'appuient sur le concept d'*habitus* (Bourdieu, 1980).

« L'habitus permet en effet aux individus, dans une situation donnée, de produire le comportement correspondant à ce qui est attendu d'eux par le contexte social (c'est-à-dire d'accorder leurs structures subjectives aux structures objectives du monde social) » (Jourdain & Naulin, 2011).

Une nomenclature des habitudes de vie qui va de la pleine participation sociale à la situation de handicap totale est construite (Fougeyrollas et al., 1998) ;

- Articuler les facteurs personnels (systèmes organiques et aptitudes), situationnels (habitudes de vie) et environnementaux pour comprendre le processus de production du handicap. Selon Patrick Fougeyrollas c'est l'articulation de ces 3 variables qui crée la situation de handicap ;
- Prendre en compte de nouveaux facteurs de risque pouvant être la cause de la déficience : les facteurs psychologiques. Cette prise en compte questionne les fondements conceptuels de la CIH construite sur des causes anatomiques et physiologiques de la déficience et des incapacités.

Ce modèle est une approche écologique et systémique (interaction personne/environnement) du handicap qui souligne les causes de l'exclusion, de la discrimination ou encore de l'oppression de l'individu dans son contexte de vie (Fougeyrollas, 2007). Il se veut une référence pour la mise en œuvre de pratiques d'intervention auprès des personnes présentant un handicap. Il permet d'identifier et d'agir sur les facteurs personnels mais aussi sur les facteurs environnementaux dans l'objectif de réduire la situation de handicap et de favoriser la participation sociale des personnes concernées. L'enjeu de ce modèle est la prise de conscience de la possibilité de modifier l'environnement matériel mais également symbolique de la

personne : « *vaincre les préjugés, changer les attitudes, assurer l'exercice des droits et de la citoyenneté, adapter les services, les bâtiments ou la technologie* » (Fougeyrollas, 2007, p. 203).

Au début des années 1990, suite à la conception de ce modèle, le Comité québécois sur la Classification internationale des déficiences, incapacités et handicaps (CQCIDIH) sollicite la révision conceptuelle de la CIH. Cette demande soulève des résistances internationales, notamment celle de l'Europe où l'approche du handicap est encore biomédicale et centrée sur la médecine de rééducation. Ces résistances s'expliquent par la force du pouvoir médical dans le système européen (Fougeyrollas, 2002). Selon Patrick Fougeyrollas, la participation et l'expression des organisations défendant les droits des personnes présentant un handicap aux décisions est davantage une caractéristique des pays de l'Amérique du Nord et scandinaves.

Malgré cette sollicitation de révision conceptuelle de l'approche du handicap, en 1995, l'OMS se cantonne dans la position suivante : « *Pas d'inclusion des facteurs environnementaux dans la future classification* » (Fougeyrollas, 2002, p. 16).

Puis en 1997, le modèle social québécois du handicap trouve, entre autre, des appuis dans le centre collaborateur français renouvelé, auprès de Jean-François Ravaud, Catherine Barral, Dominique Viel, Marc Maudinet et Henri-Jacques Stiker. En 2001 ce modèle est intégré dans la nouvelle classification intitulée : Classification internationale du fonctionnement de la santé et du handicap (CIF). Cette étape marque une rupture conceptuelle dans l'approche du handicap. Ce nouveau modèle n'est pas la somme des modèles biomédical et social. C'est un nouveau modèle qui ne se centre plus uniquement sur la notion de handicap (le terme n'apparaît d'ailleurs pas dans le modèle) mais sur le fonctionnement de la santé et du handicap.

« Le terme fonctionnement ne s'applique pas aux seules fonctions organiques, comme dans le cadre du modèle biomédical, mais renvoie à l'ensemble des fonctions de la personne humaine, c'est-à-dire les fonctions organiques, les fonctions liées aux activités de la personnes et les fonctions qui permettent sa participation au sein de la société » (Jamet, 2003, p. 167).

Le schéma suivant synthétise le modèle de la CIF :

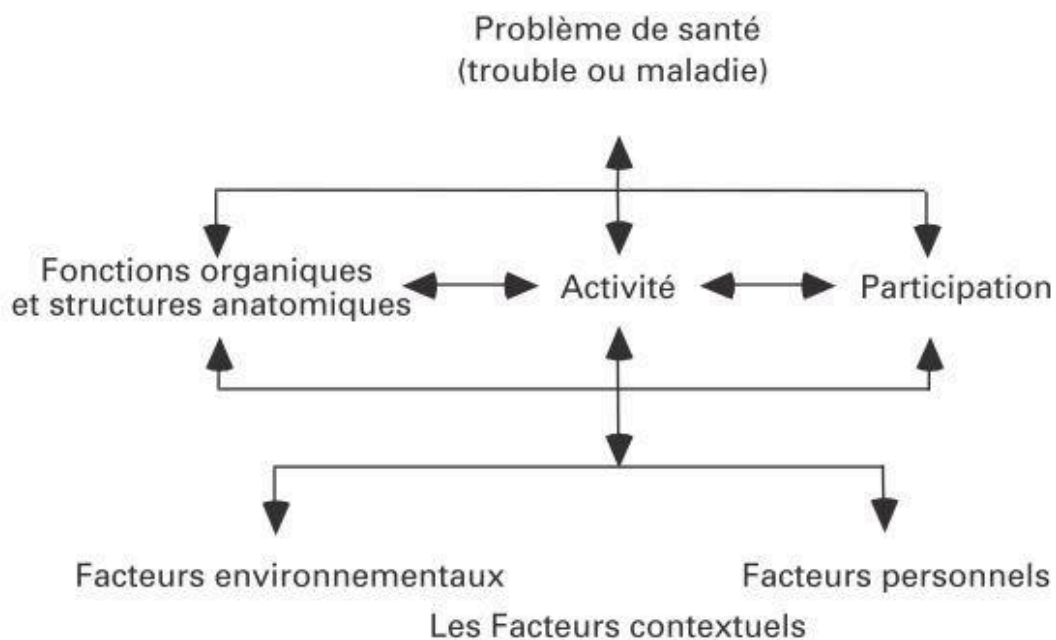


Figure 22 : Approche conceptuelle du handicap selon la CIF (Jamet, 2003).

Dans une perspective universaliste du handicap, la CIF se fonde sur 5 notions qui, pour répondre aux différentes approches conceptuelles du handicap des différents pays membres de l’OMS, ont une visée terminologique « neutre » :

1. Le problème de santé est une maladie, un trouble ou un traumatisme qui occasionne une souffrance et perturbe les activités quotidiennes. C’est une pathologie inhérente à l’individu qui se traduit par des symptômes ;
2. Les fonctions organiques et les structures anatomiques, également inhérentes à l’individu, concernent les fonctions physiologiques des systèmes organiques ainsi que les structures anatomiques du corps (les organes, les membres et leurs composantes). Ces notions viennent remplacer celles de déficiences et d’incapacités ;
3. L’activité désigne l’exécution d’une tâche ou d’une action en autonomie dans un contexte uniforme standardisé (Fougeyrollas, 2002). Elle peut être limitée par un problème de santé, un dysfonctionnement organique ou un facteur contextuel ;
4. La participation qualifie ce que la personne fait en interaction avec son environnement. Elle peut également être limitée par un problème de santé, un dysfonctionnement organique ou un facteur contextuel. Cette dimension conceptuelle remplace celle du handicap qui a des connotations péjoratives dans certains pays ;
5. Les facteurs contextuels sont constitués des facteurs environnementaux et des facteurs personnels.

L'intégration des facteurs contextuels dans la CIF traduit une acceptation de la prise en compte de formes de restrictions induites par l'organisation sociale. La CIF permet d'évaluer ces restrictions. L'évaluation porte sur l'environnement personnel immédiat de la personne (domicile, travail, école, famille, connaissances), les structures sociales ainsi que les lois, règlements et idéologies. Le handicap est alors défini par les interactions de la personne entre les facteurs culturels, économiques et politiques. La prise en compte de ces facteurs est indispensable pour définir et interpréter la différence (la déficience) (Albrecht, Ravaud, & Stiker, 2001).

Le modèle social du handicap induit une nouvelle définition du handicap :

Selon Mickael Olivier « Le handicap est, selon le modèle social, tout ce qui impose des restrictions aux personnes handicapées, du préjugé individuel à la discrimination institutionnelle, des bâtiments publics inaccessibles aux moyens de transport inutilisables, de l'éducation ségrégative aux dispositions de travail qui excluent... En outre, les conséquences de cet échec ne tombent pas simplement et par hasard sur des individus, mais de façon systématique sur les personnes handicapées comme groupe, qui fait l'expérience de cet échec comme une discrimination institutionnalisée dans toute la société » (Oliver, 1996, p. 33).

1.3. Une nouvelle approche du handicap

Le modèle social du handicap n'apparaît toutefois pas suffisant à la compréhension de l'expérience du handicap. Il doit s'articuler avec le modèle individuel du handicap pour aborder les questions du sujet et de son identité qui font toujours défaut.

« D'une manière générale, ce cadre conceptuel qu'est la CIF, montre s'il en est encore besoin, que lorsque l'on cherche à comprendre un phénomène humain, le handicap comme d'autres, il est illusoire de s'enfermer dans une et une seule référence théorique. La réalité humaine est complexe. Les modèles qui tentent de la comprendre doivent être complexes et de ce fait, intégrer différents plans : cognitif, affectif, émotionnel, social » (Jamet, 2003, p. 171).

C'est pourquoi Jean-Marie Robine et Jean-François Ravaud (1997) enrichissent cette classification par une dimension qu'ils appellent le jugement. Elle correspond « *au point de vue, à l'évaluation subjective par la personne de ses incapacités ou de ses obstacles qu'elle rencontre* » (Robine et al., 1997). Cette dimension subjective interagit avec les 3 précédentes de la manière suivante :

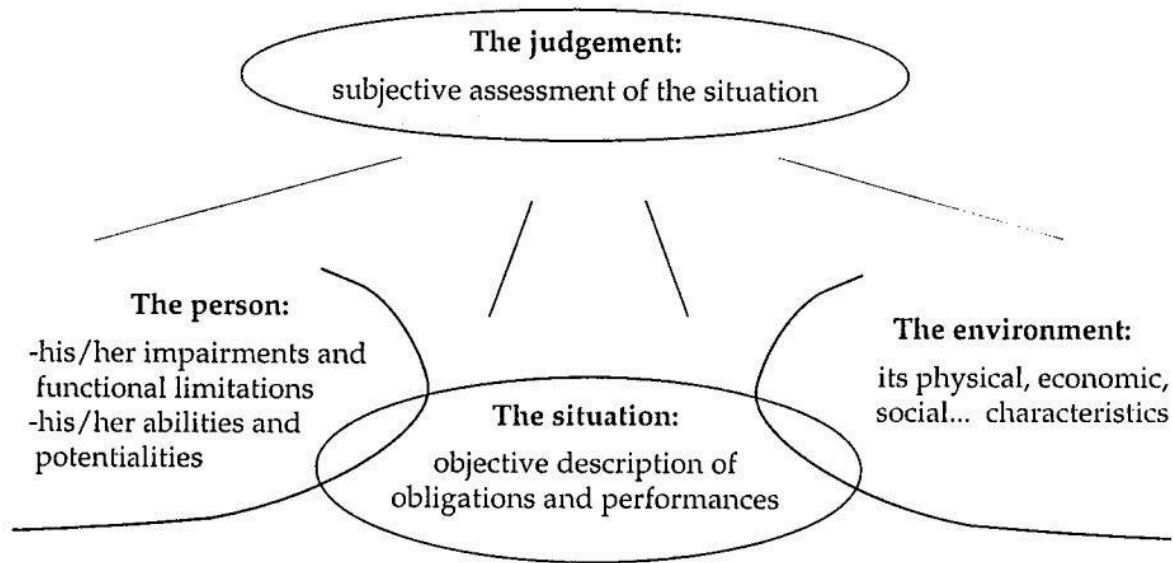


Figure 23 : La place du jugement dans le processus handicapant (Robine et Al., 1997).

Selon les auteurs, le jugement est propre à chaque individu, il dépend de l'histoire de chacun et il est fondé sur les écarts perçus entre les attentes et les réalisations (Jamet, 2003). Dans ce modèle la personne fait une évaluation subjective de sa situation personnelle (déficience, capacités, performances), et de sa situation au regard de son environnement (physique, économique et social) et de ses capacités.

Cette approche qui relève de la sociologie critique (Boucher, 2003) permet d'aborder la question du handicap telle qu'elle est vécue par les personnes .

Parallèlement à la prise en compte du jugement de la personne sur sa situation, un paradigme émancipatoire émerge de la recherche scientifique. Il se traduit par une participation des personnes handicapées dans les dispositifs de recherche. Il s'oriente vers un objectif d'amélioration des conditions de vie des personnes handicapées (Boucher, 2003).

« Ce nouveau paradigme met en évidence les facteurs sociaux, politiques et économiques de l'exclusion des handicapés et suppose le renouvellement de la recherche sur le handicap, c'est-à-dire des rapports entre le chercheur et le sujet de la recherche » (Boucher, 2003, p. 148).

Selon Normand Boucher (2003), l'approche émancipatoire de la recherche sur le handicap suppose :

1. D'adopter un modèle social (tel que défini dans la CIH) du handicap comme base de la recherche ;
2. D'abandonner le principe de neutralité du chercheur et de s'engager politiquement dans les combats des personnes présentant un handicap ;

3. D'entreprendre des recherches dans des environnements où elles auront des effets sur l'émancipation des personnes ayant un handicap ;
4. De donner une responsabilité à ces personnes dans le contrôle et la production de la recherche ;
5. De leur laisser la parole individuellement et de recueillir des données communes relatives aux expériences du handicap ;
6. D'adopter une pluralité de méthodes de recueil de données (Priestley, 1999 cité par Albrecht, Ravaud, & Stiker, 2001).

Dans cette approche, l'engagement politique du chercheur et le bénéfice pratique immédiat de la recherche sont contestés (Albrecht et al., 2001). Dans des querelles qualifiées d'intestines (Albrecht et al., 2001) ses détracteurs défendent une méthode de recherche participative où les personnes présentant un handicap sont impliquées dans la recherche mais où le chercheur reste neutre.

Dans cette nouvelle approche conceptuelle du handicap, la prise en compte du jugement de la personne et l'émergence du paradigme émancipatoire dans la recherche traduisent une volonté de donner du pouvoir à la personne présentant un handicap.

Comment ne pas faire un parallèle avec l'approche inclusive du handicap ?

1.4. La réalité des personnes présentant un handicap

1.4.1. En situation de liminalité...

Aujourd'hui en France, les personnes ayant des déficiences sont séparées du monde ordinaire et sont accueillies dans des lieux aux marges de la société : hôpitaux, milieu protégé, établissements spécialisés, centres de rééducation... Selon Henri-Jacques Stiker ce statut est liminal. Les personnes avec déficiences sont « *Ni rejetées, ni pleinement acceptées ; ni mises à l'écart, ni intégrées* » (Stiker, 2007, p. 10).

L'auteur explique cette mise à distance par le fait que le face-à-face avec la déficience est difficile, il « *nous renvoie le reflet de ce que nous sommes et de la part que nous ne voulons pas être, que nous voulons éviter* » (Stiker, 2007, p. 14). La déficience est un support de comparaison qui nous console d'être vulnérable et mortel et qui nous permet de nous estimer. Mais elle nous agresse, nous persécute et nous culpabilise en renvoyant le reflet de ce que nous ne voulons pas être.

Selon Marcel Calvez la liminalité est une situation de flottement dans la structure sociale qui « *ne réside pas dans l'institution d'une séparation, mais dans l'absence d'une attribution d'une autre place sociale* » (Calvez, 1994, p. 63). Cette situation de seuil trouve ses origines dans les rites de passage (Van Gennep, 1909 cité par Calvez, 2000). C'est-à-dire le moment où une personne perd un premier statut et n'a pas encore atteint le second. La situation de liminalité est associée au moment intermédiaire entre les 2 statuts.

« Elle qualifie le moment où un individu a perdu un premier statut et n'a pas encore accédé à un second statut ; il est dans une situation intermédiaire et flotte entre deux états » (Calvez, 2000, p. 1).

Cette situation de liminalité caractérise la configuration sociale du handicap. Mais si dans les rites de passage la situation de seuil est temporaire, dans le champ du handicap le passage ne se fait pas et « *la situation liminaire se cristallise en un état intermédiaire* » (Calvez, 1994, p. 76). Le concept de liminalité a tout d'abord une dimension structurelle : la situation de seuil. Il a également une dimension symbolique : la crainte, la répulsion, la peur de la contagion.

« Le cœur de l'approche réside dans l'idée que, par leur déficience physique, les personnes handicapées ont perdu leur condition humaine ordinaire, mais qu'elles n'ont pas pour autant gagné un autre statut stabilisé et reconnu dans l'ensemble social » (Calvez, 1994, p. 74).

Selon Marcel Calvez, la liminalité est une alternative de l'identification du handicap au stigmaté. Le stigmaté étant un attribut (physique, mental ou social) qui, dans la relation sociale, discrédite une personne au regard des attentes normatives du milieu social dans lequel elle vit (Goffman, 1975). Les personnes ne sont alors perçues qu'au travers de leur attribut, de leur déficience qui les discrédite. Cet attribut constitue leur identité sociale. Dans le processus de stigmatisation, la personne discréditée est placée en dehors des statuts sociaux reconnus et dans une infériorité sociale. Elle est identifiée comme déviante en ce qu'elle s'écarte de l'ordinaire et de la norme de référence.

La liminalité est également le produit d'une intégration inachevée.

L'analyse des trajectoires d'intégration de personnes handicapées mentales dans le milieu ordinaire, fait apparaître « des attitudes spécifiques à l'égard des personnes issues du monde du handicap (rejet partiel, attribution d'un statut mineur, ambivalence entre une reconnaissance et un rejet). Elles sont soutenues par des représentations (irresponsabilité, danger social et sexuel, craintes d'une contagion du handicap) qui renvoient aux croyances relatives à des situations de marginalité et qui parviennent à se formuler de façon plausible à partir de l'argument du handicap » (Calvez, 2000, p. 3).

La liminalité prend des formes différentes en fonction de la typologie des institutions sociales. Lorsque les personnes présentant un handicap vivent dans le milieu

ordinaire, des statuts dérogatoires, partiels ou ambivalents leur sont attribués. Lorsqu'elles dérogent à ce statut (demandent à être traitées comme tout le monde), elles sont rejetées. Paradoxalement lorsqu'elles ont des difficultés à s'adapter aux différents contextes sociaux, leur incapacité sert d'argument pour justifier leur mise à l'écart.

« La diversité de réponses apportées à la présence des handicapés dans la vie ordinaire et la diversité des représentations de la déficience trouvent ainsi leur source dans la diversité des institutions qui organisent l'expérience sociale et des cultures qui les supportent » (Calvez, 2000, p. 6).

Selon Marcel Calvez, la liminalité questionne la capacité de la société à prendre en compte la diversité.

1.4.2. ... et d'invisibilité

Selon Axel Honneth l'invisibilité se traduit dans les situations où « *les dominants expriment leur supériorité sociale en ne percevant pas ceux qu'ils dominent* » (Honneth, 2005, p. 42). Dans ces situations les dominants manifestent leur mépris envers les dominés en faisant comme s'ils n'étaient pas réellement présents dans le même espace qu'eux. Ils regardent au travers. Le dommage créé par l'invisibilité peut aller de l'inattention inoffensive à l'humiliation volontaire.

Pour être reconnus, les invisibles doivent alors déployer des stratégies : se faire remarquer, faire pression sur les autres. Ces manifestations traduisent leur conscience de leur visibilité. En conséquence, la passivité d'un sujet face à ces manifestations de mépris suppose qu'il ne se soit jamais perçu comme socialement visible. Or les personnes présentant un handicap ne briguent pas cette reconnaissance. Les mouvements qui revendiquent leurs droits sont à l'initiative de leurs représentants. Comme nous l'avons vu précédemment, dans les années 1970, aux Etats-Unis, ce sont les représentants de personnes handicapées qui revendiquent, lors de mouvements sociaux, la reconnaissance de leurs droits civiques, pas les personnes handicapées elles-mêmes. L'absence d'expression de ces personnes montrent qu'elles ne sont pas socialement visibles et qu'elles ont intégré leur invisibilité.

Si les textes de loi tendent à rendre visible les personnes présentant un handicap, leur invisibilité sociale persiste. Par négligence ou par ignorance humiliante, nous continuons à regarder à travers elles.

Pour que les personnes handicapées deviennent visibles nous devons les connaître, c'est-à-dire les identifier en tant qu'individu et les reconnaître dans leur valeur sociale (Honneth, 2005).

« Une certaine personne est avant tout connue en tant qu'individu avec des caractéristiques particulières selon les données de la situation particulière, et dans une deuxième étape, cette connaissance reçoit une expression publique en ce que l'existence de la personne perçue est confirmée aux yeux des personnes présentes par des actions, des gestes ou des expressions du visage » (Honneth, 2005, p. 46).

Selon Axel Honneth, les formes d'expression faciales ou gestuelles affirment une approbation et une légitimité sociale. Les gestes expressifs signifient publiquement une reconnaissance sociale de l'autre à un niveau élémentaire. Ils traduisent le respect et la bienveillance. Ces traductions de sympathie ou d'attention permettent à la personne concernée de percevoir sa valeur (Kant cité par Honneth, 2005).

Comment se matérialisent ces traductions de sympathie ou d'intention dans nos sociétés ? comment traitons-nous la différence ?

1.4.3. Le traitement de la différence

Selon François Laplantine, le traitement de la différence n'est pas homogène dans nos sociétés. Il y a d'un côté une tendance à assimiler les personnes dites « différentes » pour les rendre conformes à la norme (la totalisation) et d'un autre côté une volonté de les séparer (la fragmentation).

L'auteur rejette cette binarité entre « *l'uniformisation de l'universalisme abstrait et la fragmentation du différentialisme* » (Laplantine, 2007, p. 253). Il propose la notion de « tension métisse ».

Dans une approche anthropologique, il s'efforce de partager la sensibilité des autres. Si dans une épistémologie rationaliste, le sensible s'oppose à l'intelligence en étant un obstacle à la connaissance et plus spécifiquement à la connaissance scientifique, il est pour l'auteur de l'intelligible complexe, c'est-à-dire ce qui peut être perçu par l'intelligence tout en relevant du sensoriel. Il rejette ainsi le cloisonnement entre le corps et l'esprit, entre l'émotion et l'intelligence. Il s'appuie sur la pensée métisse de Spinoza qui selon le principe de connaissance sensible et raisonnable lève l'interdit d'une pensée qui ne pourrait être sensible. Ce principe « *engageant la totalité de l'affectivité et de l'intelligence, est appelé l'éthique* » (Laplantine, 2007, p. 257).

Selon François Laplantine « *La connaissance du sensible, par le sensible, ainsi que par ceux qui ont une sensibilité plus affinée que la « normale », ne concerne pas exclusivement la vie privée. Il en va de la pensée, mais il en va aussi de la cité et de la citoyenneté* » (Laplantine, 2007, p. 257).

Il rejette également le cloisonnement entre le sensible et le social et propose une association des 2 approches afin de construire une politique du sensible. Une politique qui s'affranchit des discours insensibles constitutifs d'une culture de la performance, de la réussite et du résultat. Selon l'auteur cette logique de la rentabilité, de l'optimisation des ressources humaines est aussi obscène que la logique du « *corps-objet normalisé* », parfait, beau, en forme et éternellement jeune (Laplantine, 2007). Dans notre modèle dominant de l'action, il n'y a pas de place pour le manque, pour l'erreur, pour la lenteur, pour l'incomplétude et l'inachèvement. Ces situations de faiblesse, lorsqu'elles sont projetées sur les situations de handicap se traduisent par une fragilité, une vulnérabilité, un déficit, une défaillance. Mais c'est cette faiblesse qui nous permet de comprendre la condition humaine. La réalisation d'un projet en adéquation absolue, immédiate et rapide avec ses objectifs, par exemple, est l'œuvre d'une machine, pas d'un être humain. L'humain se caractérise par son infinie diversité et sa singularité. La déficience fait partie de cette diversité et de cette singularité.

Comment ouvrir à l'universel la singularité ? Comment apprendre à « *être avec* » pour « *devenir ensemble* » ? (Gardou, 2007). Est-ce que la société inclusive est la réponse à ces questions ?

Cet adjectif qui s'est construit sur ses contraires, le verbe « *exclure* » et l'adjectif « *exclusif* » traduit un double refus : tout d'abord « *le refus de l'insularisation de ceux que l'on juge gênants, étrangers* » (Gardou, 2007, p. 321), puis le refus d'une société qui n'appartiendrait qu'aux bien-portants pour en faire leurs « *plaisirs exclusifs* ».

« *On l'a compris, il ne convient plus de penser et d'agir en termes spécifiques pour des groupes tenus pour spécifiques. Il faut s'appliquer à rendre plus confortable, à humaniser pour tous, à partir du principe universel d'accessibilité et du concept de qualité de vie. Voilà ce qu'il importe de conscientiser : « Nous sommes faits pour vivre ensemble : ce qui est facilitant pour les uns est bénéfique pour les autres »* (Gardou, 2007, p. 321).

Le schéma suivant présente une synthèse de l'évolution de la notion de handicap :

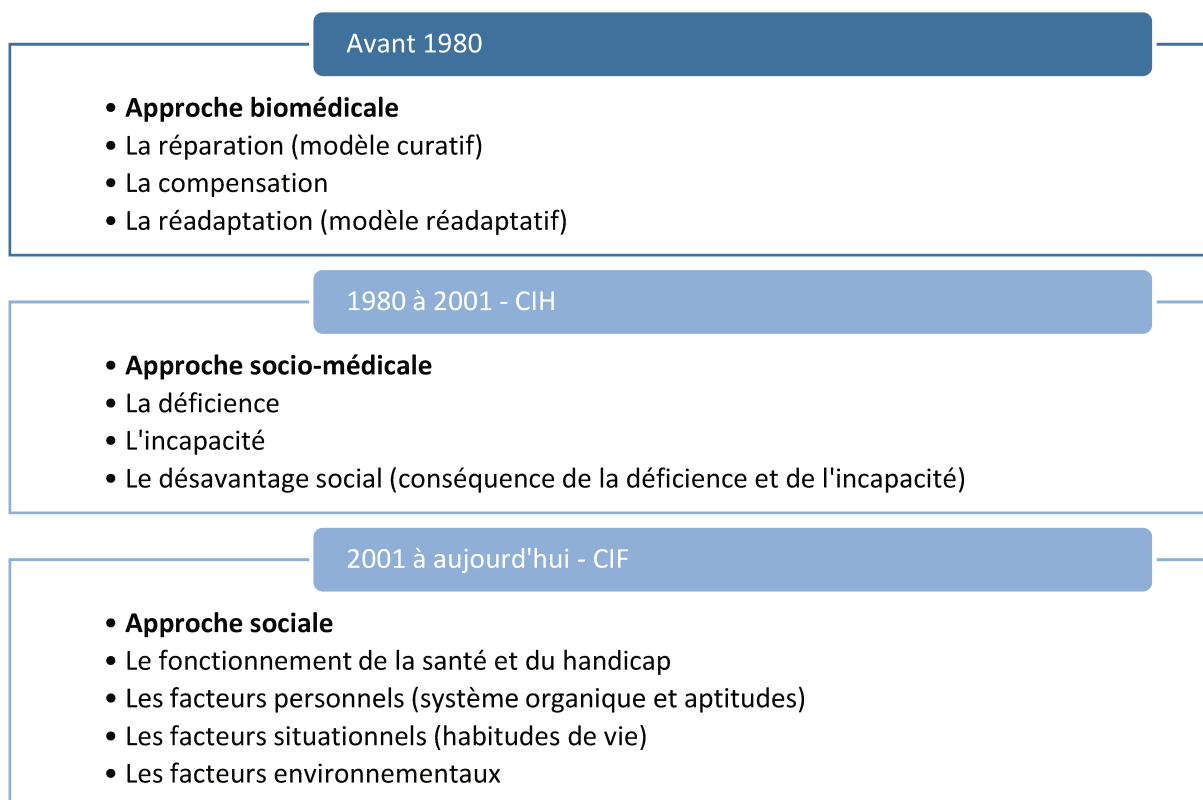


Figure 24 : Synthèse de l'évolution de la notion de handicap (Schéma de l'auteure).

La notion de handicap a donc évolué avec le temps.

Avant les années 1980, son approche est biomédicale : le handicap est la conséquence de la maladie. Le modèle curatif vise à guérir les patients afin de les faire entrer dans le cadre normatif de la santé. Suite à l'apparition des maladies chroniques, le modèle réadaptatif vise à rééduquer le patient, en fonction de ses capacités, pour le rapprocher encore une fois du cadre normatif.

Selon Patrick Fougeyrollas (2002), le cadre normatif de nos sociétés se fonde sur l'activité. L'objectif sociétal est donc de réadapter les personnes présentant un handicap afin de les maintenir productives et de préserver leur capital travail.

A partir des années 1980, l'approche du handicap est socio-médicale. La déficience et l'incapacité créent des situations de désavantage social.

Puis à partir de 2001 elle est sociale. Elle articule les facteurs personnels (système organique et aptitudes) avec les facteurs situationnels (habitudes de vie) et les facteurs environnementaux. Elle vise à comprendre le processus de production du handicap et à mettre en œuvre des pratiques d'intervention auprès des personnes concernées. En permettant d'agir sur les facteurs personnels et environnementaux, l'enjeu de cette approche est de réduire la situation de handicap, favoriser la participation sociale des personnes et leur émancipation (Albrecht et al., 2001).

A la même époque, l'émergence du paradigme émancipatoire dans la recherche sur le handicap traduit une volonté de donner du pouvoir à la personne handicapée (Boucher, 2003). La notion d'émancipation vient questionner la matrice normative historique qui excluait les personnes ayant une déficience de la norme sociale. La notion de pouvoir vient interroger le modèle social du handicap qui ne prend pas en compte le point de vue personnel de la personne handicapée. Or pour approcher une compréhension de l'expérience du handicap, il est essentiel d'avoir une évaluation subjective par la personne handicapée de sa situation personnelle, de ses capacités et de sa situation au regard de son environnement.

Malgré cette évolution des modèles conceptuels qui favorise la compréhension du processus de production du handicap et la mise en œuvre de pratiques d'intervention auprès des personnes concernées, ces dernières sont toujours exclues des cadres normatifs :

- En situation de liminalité, elles sont mises à l'écart (H.-J. Stiker, 2007a), elles n'ont pas de réelle place sociale (Calvez, 1994) et elles ont perdu une part de condition humaine ordinaire (Calvez, 1994) qui suscite de la peur et des craintes à leur égard ;
- Stigmatisées, elles sont discréditées au regard des attentes normatives du milieu social dans lequel elles vivent (Goffman, 1975). En dehors des statuts sociaux reconnus, elles sont placées dans une infériorité sociale ;
- En situation d'invisibilité, elles ne se perçoivent pas comme socialement visible étant habituées à ce qu'on regarde à travers elle (Honneth, 2005).

Est-ce qu'une société inclusive peut permettre de lutter contre ces formes d'exclusion ?

Comment s'est construite la notion d'inclusion ?

2. Construction sociale de l'inclusion

Le premier sens de la notion d'inclusion c'est **l'enfermement**. « Inclus » vient du latin « includere » qui signifie enfermer ou renfermer. En odontologie, c'est une dent emprisonnée dans l'arcade osseuse d'une mâchoire. En minéralogie, c'est un corps étranger dans des cristaux ou des minéraux (Gardou, 2013).

La notion d'inclusion réapparaît au début des années 2000 avec un tout autre sens. Elle est opposée à celle d'exclusion. Les 2 termes sont antinomiques et se comprennent dans leur relation. L'inclusion est associée à la cohésion sociale et à la construction du lien social alors que l'exclusion est associée à la dissociation et à la production de déliaison (Ravaud & Stiker, 2000b). L'inclusion est aujourd'hui perçue comme un chantier démocratique qui est mis en œuvre au travers de politiques inclusives qui s'adressent généralement aux personnes vulnérables ou exclues. Selon la commission européenne :

« L'inclusion sociale est un processus qui permet aux personnes en danger de pauvreté et d'exclusion sociale de participer à la vie économique, sociale et culturelle, et de jouir d'un niveau de vie décent. Ces personnes doivent être impliquées dans les prises de décisions qui affectent leur vie et bénéficier d'un meilleur accès à leurs droits fondamentaux » (UE - Commission européenne : Mise en œuvre de la stratégie de Lisbonne).

Puisque la notion d'inclusion s'est construite en opposition à celle de l'exclusion il me semble nécessaire de définir ici la notion d'exclusion.

2.1. L'exclusion

La notion d'exclusion a envahi les discours médiatiques et politiques au début des années 1990. Sa diffusion en fait une notion molle (Castel, 2000, p. 35). Elle ne permet pas d'analyser une situation tant les contextes qu'elle réunit sont larges. Qu'y a-t-il de commun entre un chômeur qui a connu la socialisation par le travail, un jeune en errance qui n'a jamais été socialisé par le travail mais qui a un réseau de relations étendu et diversifié et une personne handicapée qui vit chez ses parents parce qu'elle n'a pas trouvé de place en établissement spécialisé ?

L'exclusion est un processus qui traverse notre société. Les exclus se situent à l'aboutissement d'une trajectoire qui est propre à chacun (Castel, 2000, p. 37). Robert Castel articule 3 zones de la vie sociale pour expliquer le processus d'exclusion :

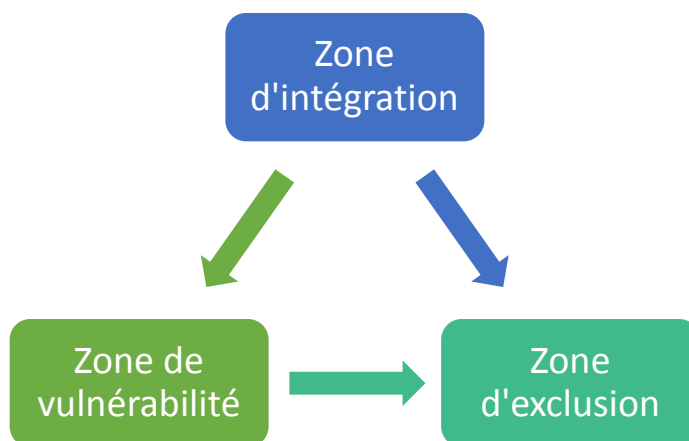


Figure 25 : Modélisation des 3 zones de la vie sociale (Castel, 2000).

Une personne avec un emploi stable et des sociabilités solides se situera dans la zone d'intégration. Mais une précarisation du travail pourra la faire basculer dans la zone de vulnérabilité et la perte de son emploi dans la zone d'exclusion. Robert Castel parle de « désaffiliation » pour caractériser ces processus de basculement et de décrochage (Castel, 2000, p. 37). Si les politiques sociales de lutte contre l'exclusion ont une visée réparatrice (assistance, insertion des personnes qui ont basculé), dans quelles mesures peuvent-elles intervenir avant le basculement dans la zone d'exclusion ? Les processus de décrochage ont en effet leurs origines dans la zone d'intégration et non aux marges de la vie sociale. Les politiques économiques de l'entreprise, par exemple, peuvent être le centre de ces processus de décrochage.

Là où l'action sociale se limitait à accompagner des personnes ayant un déficit personnel ou une inaptitude au travail, elle doit maintenant accompagner des personnes que Robert Castel appelle des « *surnuméraires* », des personnes qui n'ont pas de place parce qu'ils n'ont pas d'utilité sociale, des personnes sur les bords :

« Des gens qui n'ont pas de place pour des raisons qui ne sont pas de leur fait [...] Leur drame tient à ce que les nouvelles exigences de la compétitivité, la concurrence et la réduction des opportunités d'emploi font qu'ils n'ont plus de place ou qu'ils trouvent des places tellement instables et précaires qu'elles les conduisent à la vulnérabilité » (Castel, 2000, p. 40).

Robert Castel propose une typologie qui s'articule autour de 3 formes de l'exclusion :

1. Le retranchement complet de la communauté (déportation, bannissement, mise à mort) ;
2. La construction d'espaces clos au sein de la communauté (asiles, prisons, ghettos, maladreries) ;

3. La dotation d'un statut spécial (privation de certains droits, comme le droit de vote pour les femmes avant 1944 et de certaines activités sociales, comme les statuts indigènes dans la politiques coloniale française).

Ces typologies démontrent que l'exclusion n'est pas accidentelle mais qu'elle relève d'un « ordre de raison » (Castel, 2000, p. 45). L'exclusion est donc une logique de discrimination officielle. Robert Castel préfère parler de « précarisation », de « vulnérabilisation » ou de « marginalisation ».

Qu'en est-il lorsqu'on applique cette typologie de l'exclusion à la notion de handicap ?

2.1.1. Le retranchement complet de la communauté

Cette forme d'exclusion est présente dans les sociétés anciennes. Dans l'antiquité le handicap est perçu comme une malédiction des Dieux. Ces infirmités dont la cause est inconnue sont la marque de la colère des Dieux en réponse aux péchés des hommes. Les nouveaux nés mal formés sont tués dès la naissance ou abandonnés hors de la communauté. D'autres sont exposés dans une volonté de purification et d'apaisement de la colère des Dieux. Les personnes atteintes de troubles mentaux – les fous - inspirent une forme de crainte mystique. Ils doivent être gardés par leurs proches et ne pas sortir car la peur de la folie peut engendrer des désordres dans la cité. Seuls les infirmes ou les mutilés dont la cause de l'infirmité est connue, sont acceptés dans la société.

Ne retrouve-t-on pas dans nos sociétés contemporaines des formes de retranchement complet de la communauté ?

Dans un premier temps les formes de « l'élimination » (Ravaud & Stiker, 2000b) qui entraînent la mort sont encore présentes dans nos sociétés : l'interruption de grossesse lors d'un diagnostic prénatal ou la stérilisation des femmes ayant une déficience intellectuelle. La forme la plus extrême est celle du génocide. L'Allemagne nazie a exterminé 200 000 personnes dans les camps de la mort en raison d'un handicap : maladie mentale ou malformation congénitale. Dans un deuxième temps, le « régime de l'abandon » est encore présent dans nos sociétés sous la forme d'abandon social : abandon sous X ou autorité parentale confiée à d'autres personnes que les parents biologiques.

2.1.2. La construction d'espaces clos au sein de la communauté

Au Moyen âge, le handicap est toujours perçu comme la manifestation d'une volonté divine. Mais il est considéré comme une faiblesse et les individus victimes devront être protégés. La notion de charité apparaît à cette époque. Les souffrances liées au handicap sont assimilées aux souffrances du Christ, ce qui fait émerger un sentiment de sollicitude à l'égard de ces personnes. Elles sont également assimilées aux indigents. Ce groupe englobe les pauvres, les malades, les infirmes, les orphelins et les vieillards. Mais progressivement l'indigent fait peur : peur d'une contamination avec l'arrivée des grandes épidémies du XIVème siècle et peur du vol et de l'agression avec la nécessité qu'ils ont de se procurer l'indispensable pour vivre. A partir de ce moment le handicap est associé à la notion de péché et on y voit l'empreinte du diable. Pour

se détacher de ces peurs les personnes handicapées sont le plus souvent raillées. La personne de petite taille dans le rôle du bouffon apparaît au moyen âge. Parallèlement, la pratique de la charité est institutionnalisée dans les évêchés. La mendicité devient une pratique courante. Les diocèses utilisent les fonds provenant du denier du culte pour créer des hospices : les Hôtel-Dieu. Ces établissements assurent assistance à tous les nécessiteux. Mais cette volonté d'assistance et d'accueil va progressivement se transformer en logique d'enfermement.

A la Renaissance, pour éviter les risques d'épidémies, pour réduire le banditisme et pour encadrer la mendicité, le pouvoir royal décide d'enfermer tous les indigents. Les prisons et les hospices n'étant pas assez grands, des Hôpitaux Généraux sont créés en France en 1662, à la périphérie des villes et dans les campagnes. Les indigents qui ne sont pas en capacité de travailler vont bénéficier d'une assistance. Cela concerne les infirmes, les vieillards, les orphelins et les malades incurables. Puis en 1838, l'internement des malades mentaux est prescrit par la loi française. Il dure jusqu'en 1970.

Ne retrouve-t-on pas dans nos sociétés contemporaines des logiques d'enfermement ?

Si au Moyen âge le handicap est perçu comme une faiblesse et la personne handicapée comme devant être protégée, aujourd'hui cette dernière est accueillie dans des établissements du milieu appelé « protégé ». Et si à la renaissance les indigents qui ne sont pas en capacité de travailler doivent être assistés, aujourd'hui les personnes qui ne sont pas en capacité de travailler dans le milieu ordinaire sont orientées vers des établissements spécialisés. Ce milieu protégé ne consiste-t-il pas à mettre à part à l'intérieur de la société ? Ce qui est une forme de ségrégation. Et cette forme d'exclusion par ségrégation peut se retrouver dans l'éducation, le travail, les transports.

« Il existe ainsi des écoles spécialisées pour enfants handicapés, des ateliers de travail protégé pour travailleurs handicapés, des modes de transport spécialisés » (Ravaud & Stiker, 2000b, p. 7).

Paradoxalement cette orientation en établissement spécialisés, qui est une forme de ségrégation, a pour objectif l'insertion de la personne dans le milieu dit « ordinaire ».

2.1.3. La dotation d'un statut spécial

La dotation d'un statut spécial se fait, tout d'abord, par l'assistance. C'est une forme d'exclusion économique où les assistés ne peuvent pas subvenir à leurs besoins du fait d'une inaptitude au travail. Les valeurs chrétiennes de charité font que les prises en charges du handicap se sont faites par l'intermédiaire d'institutions religieuses jusqu'au XXe siècle. L'assistance qui suppose une reconnaissance d'une incapacité, confère un statut d'infériorité, un sous-statut social à ceux qui sont définis comme « inutiles au monde » (Ravaud & Stiker, 2000b, p. 9).

Aujourd'hui on ne parle plus d'assistance, mais de compensation du handicap. Mais ce droit à compensation n'est attribué qu'aux personnes dont la reconnaissance d'une incapacité leur confère un statut spécial.

La dotation d'un statut spécial se fait, ensuite par discrimination. C'est une forme d'exclusion juridique qui consiste à mettre à part un groupe social et à lui restreindre ses droits (Ravaud & Stiker, 2000b, p. 10). La discrimination se fait par identification du handicap. Ces processus d'identification sont institutionnalisés au sein des Maisons départementales des personnes handicapées (MDPH). Ces dernières mettent en œuvre une procédure de reconnaissance de la qualité de travailleur handicapé (RQTH) qui ouvre des droits à compensation attribués par la Commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH). Mais à vouloir identifier et catégoriser la personne handicapée, la société produit son exclusion. Catégoriser c'est diviser, séparer et tracer des frontières qui « *instaurent des rapports de domination-subordination et d'opposition* » (Gardou, 2013, p. 57). L'identification de la personne est donc une forme de discrimination officielle qui relève d'un « ordre de raison » (Castel, 2000, p. 45). Même si on parle de discrimination positive, conçue pour assurer des mesures d'aide sociale (le droit à compensation du handicap), ces procédures violent le principe d'égalité (Ravaud & Stiker, 2000b, p. 11). Cette discrimination aboutit à l'identification des personnes dans une catégorie abstraite d'handicapés et de déficients (Gardou, 2013). Elles sont alors placées en dehors des statuts sociaux reconnus.

Réduites à leur déficience, les personnes handicapées sont placées en dehors des statuts sociaux reconnus. Dans un objectif de cohésion sociale, des politiques publiques sont mises en œuvre. Elles auront pour objectifs l'intégration, puis l'insertion et enfin l'inclusion des personnes exclues de notre système social normatif.

De quelle manière s'est construite cette évolution conceptuelle ?

2.2. Une évolution conceptuelle dans les politiques publiques : de l'intégration à l'inclusion

Pour réduire l'exclusion des personnes handicapées, des politiques d'intégration sont tout d'abord mises en œuvre.

2.2.1. L'intégration

La notion d'intégration trouve ses origines dans ce que Ravaud et Stiker (2000a) nomment les sociétés anciennes à « *solidarité mécanique* ». Tout individu y a une place fixe. Il est le maillon d'une chaîne et fait partie d'un tout : le tout social. Il ne peut changer de place au risque de faire dysfonctionner la mécanique. Dans ces sociétés anciennes les individus sont intégrés en fonction de leur condition et toute prétention à l'émancipation est sanctionnée d'exclusion.

Puis la division du travail entraîne une division sociale. Les sociétés à « *solidarité organique* » (Ravaud & Stiker, 2000a) apparaissent. L'individu y est isolé et les rôles sociaux ne sont pas différenciés. L'individualisme social prend le pas sur le tout social et des phénomènes de dissociation sociale apparaissent. La notion d'intégration est

une réponse à cette dissociation sociale. L'intégration se fait en fonction d'une norme. Chaque individu doit s'adapter afin d'appartenir à la norme.

Selon Yves Pillant, « *l'intégration procède d'une centration sur l'individu le rendant l'unique « porteur » d'une différence dans son rapport avec une société-norme pensée comme un tout homogène auquel il s'agit, grâce à des mesures adaptatives, d'appartenir. Dans cette approche c'est l'individu qui est porteur d'une différence à l'égard du plus grand nombre envisagé comme une totalité aux caractéristiques stables et partagées. Celui qui veut s'intégrer a un effort à faire* » (Pillant, 2012, p. 3).

Le processus de normalisation est donc un procédé majeur de l'intégration.

2.2.1.1. La normalisation

Le processus de normalisation vise à rapprocher tout individu de la moyenne. La moyenne devient une référence qui doit permettre la cohésion sociale dans notre société.

La notion de handicap se confronte à celle de normalisation. Elle est définie comme un écart par rapport à la norme. Dans sa dimension sociale, la Classification Internationale du Handicap (CIH, 1980) définit la notion de handicap comme un désavantage par rapport à la norme. Dans sa dimension fonctionnelle, cette même classification définit l'incapacité comme une limite par rapport à la norme.

2.2.1.2. La différenciation

La reconnaissance de la diversité est également un procédé majeur de l'intégration mais dans un objectif de catégorisation. C'est ce que Ravaud et Sticker (2000a) nomment le « *modèle de la différenciation* ». Ce modèle est tout d'abord de type hiérarchique. La différence y est reconnue et les individus sont classés selon un trait distinctif : sexe, apparence, conformité biologique. Chaque individu est alors intégré dans la société mais il est situé dans une échelle de positions et de valeurs qui renforce les différences et engendre une forme de stigmatisation. Ce modèle est également de type juxtaposition. La différence y est reconnue et acceptée à la condition que chacun reste chez soi. La juxtaposition empêche alors la cohésion sociale.

Selon Jean-François Ravaud et Henri-Jacques Stiker, l'intégration soulève la question de la domination et des rapports de pouvoir.

« La notion d'intégration suppose une conformité, un alignement, qui sont toujours ressentis comme la domination, voire l'oppression, du groupe qui définit les normes ou du majoritaire sur le minoritaire » (Ravaud & Stiker, 2000a, p. 16).

Robert Castel souligne les contradictions des politiques d'intégration.

« Par politique d'intégration, j'entends celles qui sont animées par la recherche de grands équilibres, l'homogénéisation de la société à partir du centre. Elles procèdent par directives générales dans un cadre national. [...] Elles obéissent à une logique de discrimination positive : elles ciblent des populations particulières et des zones singulières de l'espace social, et déploient à leur intention des stratégies spécifiques » (Castel, 1995, p. 675-676).

Toute personne présente dans la société ne devrait pas avoir à être intégrée puisqu'elle est une composante du système (Pillant, 2016, p. 15).

Ces politiques d'intégration sont remplacées par des politiques d'insertion.

2.2.2. L'insertion

Le terme insertion fait une entrée en force dans le vocabulaire politique français avec le rapport de Bertrand Schwartz publié en octobre 1981 (Dubar, 1999). Ce rapport intitulé « *L'insertion sociale et professionnelle des jeunes* » est à l'origine d'un « *nouveau dispositif faisant de l'insertion des jeunes une priorité nationale* » (Dubar, 1999, p. 31). Dans les années 1970, les enquêtes sociologiques démontrent effectivement des changements significatifs dans le processus d'entrée dans la vie d'adulte (Dubar, 1999) des jeunes : allongement de la scolarité, précarisation des emplois, entrée dans un nouveau foyer différée. On assiste à l'explosion du modèle classique : fin des études, accès à l'emploi et entrée dans un nouveau foyer suite au mariage.

« L'insertion, en tant que transition, devient ainsi un processus de plus en plus difficile, aléatoire et douloureux, surtout pour les jeunes qui sortent de l'école sans diplôme ou avec des titres scolaires qui se dévaluent et qui doivent passer par une formation post-scolaire qui ne débouche pas forcément sur des emplois stables et nécessite des stratégies de plus en plus complexes » (Dubar et al., 1987 cité par Dubar, 1999, p. 31).

Pour comprendre la notion d'insertion je vais faire un retour sur la construction sociale de cette notion. Selon Claude Dubar (Dubar, 2001) c'est tout d'abord un construit

historique : dans les années 1970 et 1980, nous vivons des périodes de dissociation : la fin des études ne coïncide plus avec l'entrée dans le monde du travail, les emplois ne correspondent pas forcément aux diplômes et les critères à l'embauche ne sont plus les mêmes. C'est dans ce nouvel espace situé entre l'école et l'entreprise (période de dissociation) que s'est créé un nouveau « *problème de société* » désigné par le terme d'insertion.

C'est ensuite un construit social : c'est l'articulation du champ du travail avec les dispositifs politiques et les dispositifs d'éducation. Mais selon Claude Dubar ils se traduisent par des mesures de maintien des jeunes dans le système scolaire, une faible efficacité des formations en alternance et une coupure entre les filières générales et le marché du travail.

C'est enfin une stratégie d'acteurs : les acteurs de l'insertion doivent coordonner les acteurs de l'entreprise, de l'emploi et les partenaires éducatifs.

L'insertion devient le nouvel impératif public dans les actions gouvernementales à la fin des années 1970. Les politiques d'insertion se divisent en 2 catégories : les politiques sociales et professionnelles en faveur des jeunes et les politiques catégorielles visant les personnes regroupées sous l'appellation de l'exclusion : les populations précaires ou pauvres, les personnes isolées avec enfants, les personnes percevant le RMI, les personnes handicapées...

Selon Claude Dubar, l'insertion est un « *problème social* » (Dubar, 1999). Comme nous venons de le voir, l'insertion professionnelle traduit une période de transition entre les études et l'emploi. Au cours des années 1980 cette période se complexifie et l'idée que les difficultés d'insertion ne concernent pas que les jeunes s'impose. Le problème concerne effectivement les chômeurs de longue durée, les femmes au foyer qui désirent retrouver un emploi, les travailleurs immigrés et les personnes souffrant de grande pauvreté. Cette prise de conscience provoque « *un glissement de sens de la notion d'insertion sociale vers celle d'intégration sociale, corrélative à celle d'exclusion* » (Dubar, 1999, p. 32). Les personnes qui ne sont pas insérées professionnellement, ne sont pas intégrées dans la société et risquent d'être exclues. Les dispositifs d'aide à l'insertion vont alors concerner les jeunes mais aussi toutes les personnes qui cumulent des problèmes de chômage, de logement et de pauvreté (Dubar, 1999) afin d'éviter toute forme de désaffiliation sociale (Castel, 1995) : non-insertion dans le travail et non-participation à la vie sociale.

« Ce glissement de l'insertion professionnelle à l'intégration sociale pose la question de la place de l'emploi – et au-delà du travail – dans la vie sociale. Ce glissement aurait-il eu lieu si facilement et si rapidement si l'emploi n'était pas devenu, dans le même temps, à la fois une denrée rare et une condition de plus en plus centrale de la participation à la vie sociale ? » (Dubar, 1999, p. 33).

Selon Claude Dubar, les problèmes d'insertion résultent des politiques sélectives des employeurs qui en adoptant un modèle de compétences, excluent tous ceux qui n'y

correspondent pas ainsi que des valeurs et hiérarchies sociales qui font reposer le poids des responsabilités sociales sur les adultes en rejetant les jeunes et les vieux aux marges de la participation sociale.

Mais que signifie être inséré ?

La notion d'insertion est floue dans le domaine de la recherche. La diversité des termes employés contribue à entretenir ce flou : insertion, transition, entrée dans la vie active, trajectoire, parcours... Mais cette diversité traduit la multiplicité des approches.

Selon Jean Vincens, « *la plupart des travaux entendent décrire et analyser l'insertion professionnelle telle que les individus la vivent* » (Vincens, 1997, p. 24). Ces recherches centrées sur l'individu tendent à définir un état final par rapport à un état initial. Ces états pouvant être définis de manière objective ou subjective.

Les définitions objectives « *sont fondées sur l'idée que les événements qui marquent le début et la fin de l'insertion sont les mêmes pour tous* » (Vincens, 1997, p. 24). Ces événements observables portent sur des faits concrets. L'état initial pouvant être la sortie du système éducatif, l'obtention d'un diplôme ou le début de la formation professionnelle et l'état final le premier emploi ou l'emploi stable à durée indéterminée.

Les définitions subjectives sont fondées sur l'idée que c'est l'individu qui définit lui-même le début et la fin de son insertion. Les études démontrent que le caractère subjectif de la définition apparaît plutôt lorsque l'individu estime que son insertion est terminée (Vincens, 1997). L'état final correspond au moment où l'individu estime pouvoir conserver son emploi et qu'il ne s'éloigne pas trop de ses attentes.

Mais est-ce que l'emploi définitif marque réellement la fin de l'insertion ?

Selon Jean Vincens, il faut dépasser la notion d'emploi stable et aborder la notion d'autonomie financière pour marquer la fin de l'insertion. Cette notion étant subjective puisque perçue différemment selon les individus. Selon C. Laflamme (1993, cité par Vincens, 1997), la fin du processus d'insertion est perçue lorsque l'individu occupe un poste stable et qu'il est conscient de ses possibilités d'évolution de carrière. La définition de l'état final de l'insertion suppose donc une capacité subjective à se projeter dans le temps et à appréhender le futur.

Les différentes définitions de l'état final de l'insertion traduisent une difficulté à cerner la notion. Deux orientations caractérisent la façon de prendre en compte l'individu (Vincens, 1997) : l'extériorité et l'intériorité. La première considère que toute personne entrant dans la vie active est insérée. Cette conception ne permet pas de modéliser le processus d'insertion car elle ne fait aucune hypothèse sur les attentes, les objectifs ou les préférences des individus. La seconde recherche le sens que l'individu donne à son insertion. Dans cette conception seul l'individu peut répondre.

Jean Vincens définit le processus d'insertion comme le passage d'un état initial à un état final en passant par un état intermédiaire. Chaque état permet de décrire l'individu, ses activités et ses interactions avec les autres individus. Le processus d'insertion est associé à la notion de transition où les individus changent progressivement de statut et d'activité.

Les études réalisées sur les parcours d'insertion ont d'abord été lancées pour servir d'aide à la décision des pouvoirs publics. Puis elles ont permis à l'Etat de se donner les moyens de mesurer l'impact de ses politiques. Mais selon Marc Lorient (1999), sous couvert de lutter contre l'exclusion, les politiques d'insertion visent la normalisation des individus en vue de leur adaptation à la vie sociale et professionnelle.

2.2.2.1. *L'insertion professionnelle des personnes handicapées*

Selon Henri-Jacques Stiker, 3 facteurs freinent le processus d'insertion des personnes handicapées dans l'emploi :

1. Les représentations du handicap par les employeurs. Lorsque l'objet est incertain ou ambigu, la représentation est réductrice de la réalité (Stiker, 2007). Le handicap est ce type d'objet. Selon Isabelle Ville³⁵ ces représentations sont :

« L'idée (fausse) de la moindre productivité des personnes handicapées (manque de mobilité, absentéisme supposé) ; l'idée de difficultés particulières de relation avec les autres employés, donc nuisibles à l'organisation du travail ou au contact avec la clientèle ; l'idée d'un risque accru d'accidents ; la peur d'une responsabilité supplémentaire (adaptation des postes, accompagnement) » (Ville citée par Stiker, 2007, p. 157).

Selon Henri-Jacques Stiker, il faut ajouter la représentation archaïque du handicap qui, quand elle est caractérisée par un fauteuil roulant, des difficultés de déplacement ou d'expression... nous renvoie une image brisée de nous-même, produit une blessure narcissique et des conduites d'évitement envers la personne handicapée ;

2. Les conditions de travail dissuasives. Même si la reconnaissance sociale passe par l'indépendance économique et donc le travail, certaines personnes ne souhaitent pas travailler. Pour cette minorité de personnes ce n'est pas le système des allocations qui est incitatif mais les conditions de travail qui sont dissuasives : absence de transports, durée excessive, coût prohibitif, travail partiel, horaires non adaptés, absence d'aménagement des rythmes de travail...

« Il faut se rendre compte des contraintes extrêmement élevées pour tenir son emploi, ce qui est de plus en plus vrai pour la population générale mais se trouve criant dans le cas des personnes en situation de handicap. Et il faut donc se rendre compte que ceux, nombreux parmi ces personnes, qui travaillent le font parce qu'ils ont besoin d'une

³⁵ Isabelle Ville (CERMES, INSERM). L'intégration dans l'entreprise, on progresse ! Actes des rendez-vous CFDT du handicap, 12-14 mars 2003

« reconnaissance sociale », de se sentir aussi dignes et respectables que n'importe quel autre citoyen » (Stiker, 2007, p. 157).

3. L'opinion publique basée sur un construit historique d'assistance. Dans un objectif de solidarité, les infirmes étaient de droit dispensés de travail. Si cette vision est aujourd'hui dépassée, elle peut rester présente dans l'inconscient de certains individus qui, sans l'avouer, pensent que *« les personnes handicapées n'ont rien à faire dans l'emploi, du moment qu'on les assiste suffisamment »* (H.-J. Stiker, 2007b, p. 159).

La prise en charge et la prise en compte de la déficience interroge l'ensemble de notre organisation sociale, économique et politique (Fougeyrollas, 2007, p. 200). Elle suppose une transformation de notre contexte social : un décloisonnement de l'accompagnement, une accessibilité universelle et une transformation des représentations socioculturelles.

Les politiques d'inclusion ont pour objectif de transformer ces représentations.

2.2.3. L'inclusion

C'est un processus qui fait toute sa place à la diversité (Pillant, 2016, p. 16) et qui vise à répondre aux besoins de tous. L'inclusion relève du principe de démocratie et de justice sociale. Elle *« aspire à ce que chacun de ses membres, en tant qu'être singulier, avec toutes ses particularités, participe à la constitution de l'ensemble »* (Pillant, 2016, p. 18).

« L'inclusion sociale désigne tous les domaines de l'existence où chacun pourrait gouverner sa vie : la citoyenneté, le travail, les loisirs, l'école, la formation, l'amour, les relations sociales dans leur entier pour un individu ou un groupe d'individus qui en seraient exclus [...] L'inclusion sociale pose réellement des questions politiques, notamment en ce qu'elle entretient un lien direct avec la justice sociale » (Poizat, 2007).

Cette notion n'apparaît tout d'abord que dans le champ de l'éducation et du handicap. Puis elle s'étend à tous les champs de la vie en société.

2.2.3.1. Dans le champ de l'éducation

L'école inclusive se doit d'accueillir et de répondre aux besoins de tous les élèves. Cette inclusion doit se faire dans un système éducatif ordinaire. Tous les élèves doivent y avoir accès.

Selon Serge Ebersold et Maïtena Armagnague-Roucher, l'école inclusive ne peut se limiter à son accès, elle doit être accessible. L'accessibilité signifie *« avoir accès aux mêmes chances et aux mêmes opportunités, indépendamment de ses caractéristiques*

individuelles » (Ébersold & Armagnague-Roucher, 2017, p. 139). Au-delà de l'accès matériel, les enjeux de l'école inclusive sont de réduire les inégalités d'accès au savoir, les préjugés ou les humiliations.

Or les élèves qui dérogent aux normes scolaires posent problème aux enseignants. Ces derniers ne sont pas formés pour les accompagner, ils manquent de soutien psychologique et le nombre d'élèves par classe ne crée pas des conditions favorables d'accompagnement. Cette situation peut conduire certains enseignants à des tensions psychologiques telles, qu'elles provoquent des « burn out ». L'accompagnement des élèves à besoins éducatifs particuliers (BEP), interroge également l'image et le rôle des enseignants, les empêche de s'installer dans une routine, questionne les certitudes de la communauté scolaire et suppose l'acceptation de tâtonnements pédagogiques.

La notion d'accessibilité suppose une reconnaissance de la différence, une capacité à prévenir les discriminations et un développement de stratégies éducatives complexes (Ébersold & Armagnague-Roucher, 2017, p. 138) de la part des acteurs éducatifs. Ces stratégies supposent de mobiliser des ressources symboliques, sociales et culturelles pour écarter toute forme de discrimination ou d'exclusion et faire que l'élève avec des besoins éducatifs particuliers apparaisse comme « *un élève au premier chef* » (Ébersold & Armagnague-Roucher, 2017, p. 142). C'est la mission d'affiliation des établissements scolaires. Elle permet aux élèves et à leur famille d'être reconnus comme membre à part entière de la communauté scolaire. Elle favorise une reconnaissance constitutive de l'appartenance sociale (Ébersold, 2017).

Selon Serge Ébersold, la notion d'accessibilité s'ancre dans l'organisation des établissements et repose sur le sens collectif de la prise en compte des particularités individuelles. Elle conditionne le climat scolaire et évite les stratégies de dissimulation développées par les élèves pour ne pas révéler leur déficience.

La légitimité scolaire des élèves à besoins éducatifs particuliers ne dépend donc pas d'eux-mêmes mais de leur environnement institutionnel. L'impératif d'accessibilité a donc pour objectif de « *pallier les inaptitudes et les incapacités des établissements et non celles des élèves* » (Ébersold, 2017, p. 90).

Parallèlement à l'exigence d'engagement faite aux enseignants et aux établissements scolaires, les élèves et leurs familles doivent aussi s'investir dans leur inclusion scolaire. L'élève doit être co-constructeur de son devenir et refuser toute passivité à l'égard des pratiques enseignantes et éducatives. C'est une conception méritocratique des logiques de l'accessibilité qui va dans le sens des textes sur les logiques inclusives. Or tous les élèves n'ont pas les capacités d'être acteur de leur devenir et d'interroger les pratiques enseignantes. L'inclusion serait alors un privilège réservé aux plus méritants et aux familles les mieux dotées en capital social et culturel (Ebersold, 2017b).

Pour Serge Ebersold l'impératif d'accessibilité « *associe les établissements scolaires à des microsociétés, garantes des droits individuels et du bien-être de ses membres, source de justice et de cohésion sociale* » (Ébersold, 2017, p. 93).

Il définit les microsociétés comme un lieu de développement personnel et social porté par un idéal de management et d'éthique. On observe alors une transformation de « *l'usager abstrait des textes de loi en un usager expérimentant concrètement sa condition de citoyen* » (Ébersold, 2017, p. 93). On observe également une transformation dans les organisations. Les politiques inclusives transfèrent des responsabilités sociales aux établissements scolaires. Ils sont garant de l'application des droits, de la participation citoyenne et du développement de l'autonomie de leurs élèves.

« *Les politiques inclusives font des organisations le lieu où l'innovation ordinaire doit faire société et où chacun doit trouver les formes de reconnaissance fondant l'appartenance sociale* » (Ébersold, 2017, p. 95).

Les politiques inclusives opposent « *à la pérennité de l'institution historiquement ancrée dans des enjeux et des luttes politiques, économiques et sociales, l'éphémère de l'organisation apprenante* » (Ébersold, 2017, p. 95).

2.2.3.2. Dans le champ du handicap

Jean-François Ravaud et Henri-Jacques Stiker associent la notion d'inclusion des personnes handicapées aux questions relatives à la cohésion ainsi qu'à celle du lien social. Selon les auteurs, dans les sociétés où il n'existe pas de mesures particulières « *le risque est grand de voir ceux que la maladie ou l'accident a atteints happés par la spirale de l'exclusion* » (Ravaud & Stiker, 2000a, p. 11).

La prise en compte du handicap nécessite à chacun d'entre nous de se décentrer de son univers normatif. L'approche sociale du handicap vise à accompagner ce décentrement : le handicap n'est pas la conséquence exclusive de la déficience ou de la personne elle-même mais également de la manière dont la société la considère et la prend en charge. Il s'agit donc de déconstruire la représentation du handicap dans nos sociétés. Selon Charles Gardou il ne s'agit pas de la détruire mais de l'analyser et d'en interroger son caractère prétendument naturel afin de la dé-cristalliser, dé-sédimer (Gardou, 2011). Ce processus doit être collectif et mobiliser tous les acteurs sociaux. Il suppose que chacun accepte de renouveler son approche et se saisisse de nouveaux concepts plus universels qui ne stigmatisent pas la personne handicapée, qui ne l'aliène pas à sa déficience.

« Probablement aurons-nous ainsi à abandonner, dans un temps plus ou moins proche, le terme « handicap », qui fait certainement partie de ces concepts émoussés, sinon épuisés, qui continuent à vivre, en entretenant des confusions et en légitimant certaines exclusions » (Gardou, 2011, p. 20).

Une tradition caritative issue de notre culture judéo-chrétienne fait prévaloir un devoir compassionnel dans la prise en charge du handicap plutôt qu'un accès aux droits fondamentaux. Selon Charles Garou, il est nécessaire aujourd'hui que les droits humains prennent le pas sur la bonne conscience.

La déconstruction de la représentation du handicap semble difficile dans nos sociétés où l'individualisme est devenu la règle (Gardou, 2011), où l'indépendance est plus importante que la conscience de l'autre, où l'imaginaire social s'est construit sur « *le paraître et le plaire jusqu'à l'obsession de la perfection normée du corps* » (Gardou, 2011, p. 20) et où chacun espère une vie idéale sans manque et sans limites. Notre volonté de devenir maître de la nature et de dominer toutes les situations donne une place toujours plus grande à la compétition, à la concurrence, à la vitesse. Chacun doit devenir maître de sa vie. Les personnes fragilisées par une déficience ou par la maladie rencontrent des difficultés à entrer dans cette loi du plus fort. Lorsqu'elles n'y parviennent pas, elles sont étiquetées, classées, stigmatisées et enfin placées.

La mise en accessibilité des espaces et des services n'est pas suffisante à leur accès à la citoyenneté. Selon Charles Gardou, la coprésence ne suffit pas à garantir l'exercice d'une démocratie partagée. L'accès à la citoyenneté suppose une autonomie, une participation à sa propre histoire une formalisation des besoins, des désirs et des projets ainsi qu'un engagement de la société pour un avenir commun (Gardou, 2011).

Une société inclusive se doit donc de :

- Répondre aux besoins de tous et de reconnaître la diversité des individus qui la composent. C'est un principe de démocratie et de justice sociale (Pillant, 2016) ;
- D'être accessible afin de donner les mêmes chances et opportunités à tous (Ébersold & Armagnague-Roucher, 2017) ;
- Se décentrer de son univers normatif afin de déconstruire la représentation du handicap, d'abandonner la loi du plus fort et de donner une place centrale aux droits humains (Ravaud & Stiker, 2000a) ;
- Donner accès à tous à la citoyenneté (Gardou, 2011).

Malgré toutes ces intentions, les personnes ayant une déficience sont toujours enfermées dans des catégorisations, des conventions et des préjugés communs (Gardou, 2011).

Quelle est la réalité de la société inclusive pour les personnes présentant un handicap ?

2.3. La réalité de la société inclusive

2.3.1. Définir la société inclusive

Charles Gardou (Gardou, 2013) définit le concept de société inclusive selon 5 axes :

1. Le patrimoine humain et social. Dans une société inclusive le patrimoine éducatif, professionnel, culturel, artistique et communicationnel appartient à tous. Chaque individu doit pouvoir bénéficier de ces droits. Or les personnes présentant un handicap n'en profitent pas pleinement parce qu'elles sont orientées vers des lieux limitrophes où elles vivent entre parenthèse. Charles Gardou va au-delà du concept de liminalité en parlant d'« atopos », de personne qui n'ont pas de place dans la société :

« On les éloigne comme pour éviter une contagion. La croyance inavouée qu'elles sont « naturellement autre » et leur supposée improductivité les condamne à un huis clos. Cela en fait des atopos (en italique dans le texte), sans place dans la société. Expropriées. Maintenus dans des hors lieux » (Gardou, 2013, p. 24-25).

2. La conjugaison des singularités. La singularité c'est ce qui caractérise l'être humain. Les personnes présentant un handicap sont des êtres singuliers qui font partie de la diversité humaine.

Elles « ne relèvent pas d'un type humain à part. Comme tous les êtres humains disséminés sur la planète, elles sont des variations sur un même thème : le fragile et le singulier » (Gardou, 2013, p. 44).

La diversité découle du singulier. Si le mot « singulier » signifiait « *cruel* », « *mauvais* », « *sauvage* », « *bizarre* » en ancien Français, il traduit aujourd'hui l'infini diversité humaine. Une société inclusive doit conjuguer les singularités et accepter la diversité. Elle doit s'élever contre l'emprise d'une norme qui prescrit, proscrit et asphyxie le singulier (Gardou, 2013) ;

3. La reconnaissance, l'attention, la sympathie et la considération. Dans une société inclusive il n'y a pas de « *vie minuscule* » ou de « *vie majuscule* » (Gardou, 2013). Placées dans des lieux limitrophes, les personnes présentant un handicap sont vues au travers des représentations souvent négatives que l'on s'en fait. Les mots utilisés pour les caractériser sont dépréciatifs. Ces éléments contribuent à les maintenir dans un état d'infériorité et de dominé. Une société inclusive se doit de répondre au besoin de reconnaissance de tout un chacun ;
4. Le droit d'exister. La polarisation sur la déficience et sur le handicap empêche les personnes d'exister, annihile leur envie de se mettre en mouvement et de

se projeter. Une société inclusive se doit de valoriser les ressources et les capacités de chacun. « *Il y a toujours une étincelle à apercevoir, à entretenir et à faire grandir* » (Gardou, 2013, p. 104). Le sentiment d'exister repose aussi sur la prise en compte des désirs. Une société inclusive ne doit pas seulement combler les besoins de bien-être organique mais prendre en compte les goûts, les aspirations, les peurs, les opinions... Permettre aux personnes présentant un handicap d'exister suppose donc de les entendre « *en dépit parfois de l'absence de mots* » (Gardou, 2013, p. 112). Leur permettre d'exister suppose enfin de les libérer de la cage des peurs ancestrales qui les enferment. « *La liste est longue des idées reçues, des préjugés, des stéréotypes et des affabulations qui les ensèrent* » (Gardou, 2013, p. 115) ;

5. L'accès naturel, libre et équitable, à tout pour tous. Une société inclusive doit être accessible à tous. Cette accessibilité ne se limite pas à l'environnement et aux espaces publics, elle concerne toute la vie économique, sociale et civique.

« [...] Tout facilitateur, qu'il concerne l'aménagement de l'espace, les règles, lois et systèmes, les planifications et politiques sociales, les soutiens et accompagnements, les relations et interactions, représentent un facteur inclusif » (Gardou, 2013, p. 141).

Malgré l'introduction de la notion d'inclusion dans les politiques publiques, les personnes présentant un handicap continuent à être victimes de représentations sociales négatives, à être stigmatisées et à subir des restrictions de participation.

2.3.2. La persistance des représentations sociales négatives

Le rapport Chossy fait apparaître les représentations sociales négatives à l'égard des personnes handicapées dans le champ professionnel.

« Le monde économique est sans pitié pour la fragilité et, très souvent, la personne handicapée est perçue comme une personne diminuée, amoindrie et qui n'est pas le virtuose de la productivité » (Chossy, 2011, p. 40).

Il identifie 4 obstacles à l'inclusion professionnelle des personnes ayant des déficiences intellectuelles ou des troubles psychiques (Chossy, 2011) :

1. Les facteurs socio-professionnels. Indépendamment du handicap, l'âge, le manque de formation et les ruptures dans le parcours professionnel sont des obstacles à l'emploi de ces personnes ;
2. La gestion des personnes présentant un handicap dans les organisations. Les responsables des politiques du handicap au sein des entreprises connaissent peu les dispositifs d'aide humaine dont ils peuvent faire bénéficier leurs salariés

handicapés. Lorsque ces dispositifs sont connus, ils sont perçus comme des intrusions au sein de l'organisation ;

3. La disparité de traitement de la question du handicap. En fonction du service dont cette mission dépend, il y a une disparité de traitement de la question du handicap en entreprise. Certaines entreprises la gèrent au sein des ressources humaines et en font une question de promotion par les compétences. D'autres la gèrent dans les services sociaux et en font une question d'assistance. Enfin certaines la gèrent dans les services médicaux et en font une question de santé.
4. Les représentations sociales. Les personnes dont le handicap n'est pas visible sont confrontées à des représentations sociales concernant leur identité qui sont des obstacles à leur emploi. De ce fait certaines personnes préfèrent ne pas divulguer leur handicap ;

En 2014, l'Agence régionale de santé (ARS) Nord-Pas-de-Calais a publié un rapport s'intitulant : « Propos de journalistes & d'experts au sujet de 5 maladies mentales » (ARS Nord-Pas-de-Calais, 2014). Issu d'une enquête quantitative, ce rapport présente les représentations sociales de la maladie psychique dans la presse nationale écrite et audiovisuelle. Cette enquête a été réalisée de novembre 2012 à juillet 2013. Pour chaque maladie sélectionnée (Schizophrénie, bipolarité, psychose, autisme et psychopathie) 40 à 50 articles de presse ont été consultés. Les résultats donnent un panorama des thèmes évoqués.

La schizophrénie est majoritairement évoquée « à l'aune de faits-divers où il est question de meurtre, massacre, fusillade (41 % des articles) » (ARS Nord-Pas-de-Calais, 2014, p. 9). La bipolarité est le plus souvent décrite comme un trouble de l'humeur et donne lieu à des articles de fond. La psychose est abordée en tant que maladie. Elle est associée à un symptôme récurrent de violence. L'autisme est présenté comme une maladie handicapante qui touche les enfants. C'est un sujet préoccupant : « Les journalistes relaient l'inquiétude des familles et des associations à l'égard de l'intégration des autistes dans la société (29 % des thèmes) » (ARS Nord-Pas-de-Calais, 2014, p. 14). Enfin la psychopathie n'est pas associée à la maladie. Elle est décrite comme appartenant à la sphère des troubles du comportement. Elle « dénote la plupart du temps une personne inquiétante, capable d'actes violents, voire effrayants, comme le meurtre en série » (ARS Nord-Pas-de-Calais, 2014, p. 16).

Ce qui ressort de cette enquête c'est que la maladie psychique fait peur. Cette peur est relayée dans les séries et dans les films. Du fait de leur association à un symptôme de violence la schizophrénie, la psychose et la psychopathie deviennent des thématiques idéales pour un thriller.

L'enquête « Santé mentale en population générale : images et réalités » (Bellamy, Roelandt, & Caria, 2004) réalisée par la Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques (Drees) et le Centre collaborateur de l'organisation mondiale de la santé (CCOMS) identifie les troubles mentaux présents en population générale et fait apparaître les représentations sociales de la maladie mentale par la population générale. L'enquête par questionnaire s'est déroulée de 1999 à 2003 auprès de 36 000 personnes âgées de plus de 18 ans en France métropolitaine. Les

personnes enquêtées devaient associer un comportement donné aux termes de « fou », de « malade mental » ou de « dépressif ». Si le choix de ces 3 items conditionne les résultats de cette enquête, elle permet toutefois d'identifier les représentations sociales de la maladie mentale (déficience intellectuelle). Les résultats sont synthétisés dans le graphique suivant :

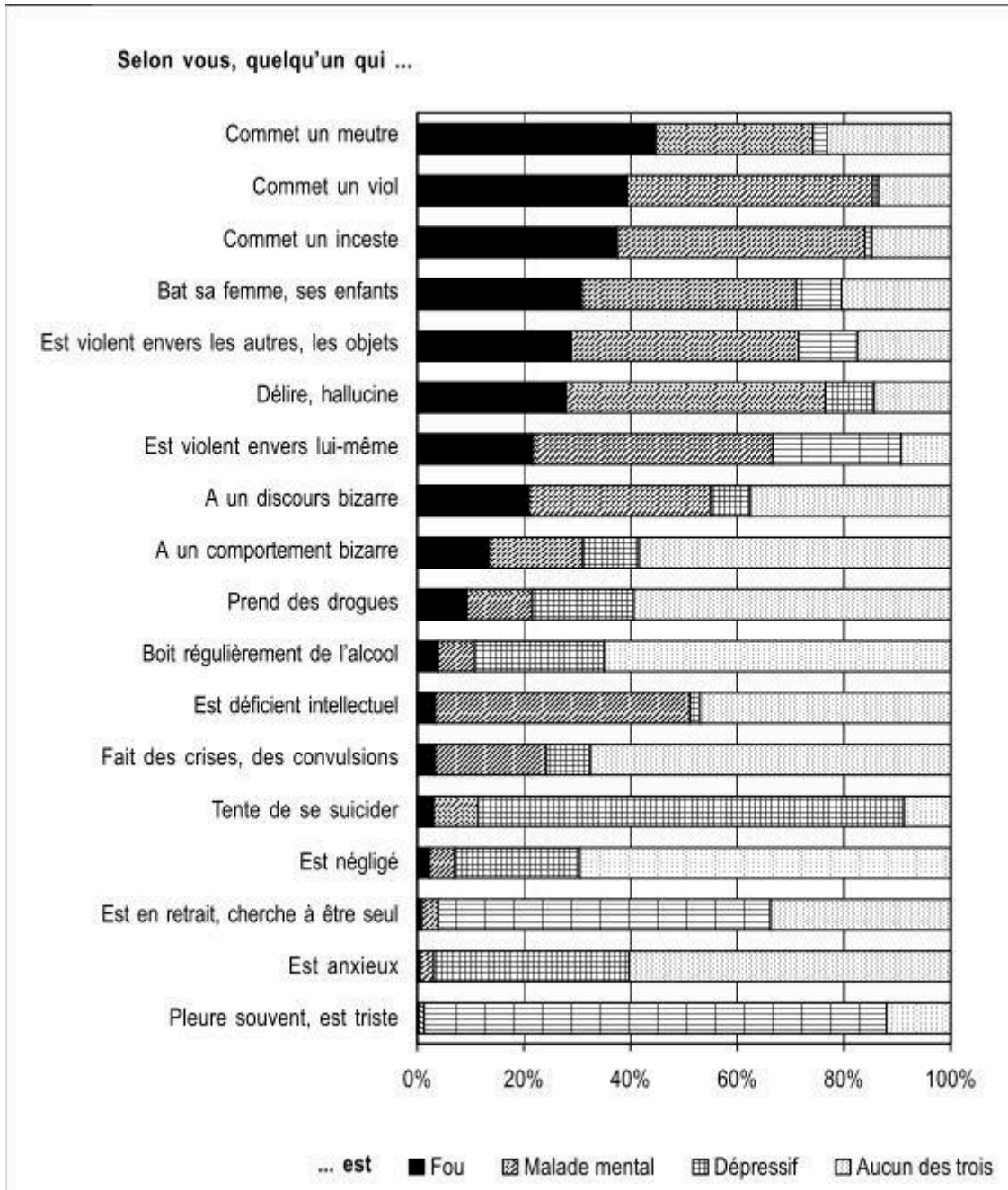


Figure 26 : Comportements et attitudes associés aux termes : « fou », « malade mental » et « dépressif ». Enquête SMPG (Source : Ministère de la Santé et de la protection sociale, Drees-Asep-CCOMS-EPsm-Lille-Métropole) Exploitation Drees.

L'acte de commettre un meurtre est associé pour 45 % des personnes interrogées au fait d'être « fou » et pour 30% au fait d'être « malade mental ». L'acte de commettre un viol ou un inceste est associé pour 46% des personnes enquêtées au fait d'être

« malade mental ». Les actes violents sont associés pour 40% des personnes enquêtées au fait d'être « fou ». Les comportements les plus violents sont, selon les enquêtés, associés à la maladie mentale et à la folie. Ils ne sont pas associés à la dépression, hormis le suicide qui pour 80% des personnes enquêtées est associé au fait d'être « dépressif » (Bellamy et al., 2004, p. 11).

Ce qui ressort de cette enquête c'est que la maladie mentale fait peur.

Quand les personnes présentant un handicap prennent part au grand débat national engagé à l'initiative du Président de la République afin de permettre à toutes et tous de débattre des sujets importants pour les Français, elles expriment les représentations sociales négatives de la société envers elles et les peurs engendrées par ces représentations : « *J'ai choisi cette image parce que ça représente le cœur, et dans la société, il n'y a pas assez de cœur entre les gens. On aimerait que les gens, dans la société, aient moins peur de nous, qu'il y ait plus de cœur avec eux* ³⁶»

Ce sentiment de peur est porté par les représentations sociales négatives à l'égard des personnes présentant un handicap.

Selon Denise Jodelet, la méconnaissance de la déficience favorise l'émergence de représentations sociales négatives (Jodelet, 1999). Cette méconnaissance est la conséquence de l'isolement des personnes dans des lieux limitrophes.

« L'absence de proximité spatiale et symbolique avec la déficience nous prive d'un savoir minimal nous permettant de mieux la comprendre et de l'inclure, si c'est possible, dans le flux des interactions » (Blanc, 2006, p. 177).

Emile Durkheim (1968) est l'inventeur du concept de représentations sociales. A travers ce concept, il révèle la composante symbolique de la vie sociale. Il distingue les représentations individuelles des représentations collectives. Les premières ont pour support la conscience de chacun et les deuxièmes les croyances de la société dans sa totalité. Les premières sont éphémères alors que les deuxièmes sont stables. Elles ont pour fonction de préserver le lien entre les groupes et de les préparer à agir de manière uniforme. Pour Durkheim les représentations collectives perdurent à travers les générations.

Selon Serge Moscovici, l'individu qui a ses propres représentations subit la contrainte des représentations dominantes dans la société (Moscovici, 1999). Ces représentations sont différentes en fonction des sociétés dans lesquelles elles prennent naissance.

Selon Denise Jodelet (1999), nous construisons des représentations sociales pour savoir à quoi nous en tenir avec le monde qui nous entoure, pour le maîtriser

³⁶ Quand des personnes handicapées mentales prennent part au Grand débat. Consulté en ligne à l'adresse suivante : <https://www.la-croix.com/France/Politique/Quand-personnes-handicapees-mentales-prennent-part-Grand-debat-2019-02-26-1201005137>, le 28 février 2019.

intellectuellement et pour résoudre les problèmes qu'il pose. Et comme nous partageons ce monde avec d'autres personnes, nous nous appuyons sur elles pour les construire. C'est pourquoi les représentations sont sociales.

« Elles nous guident dans la façon de nommer et définir ensemble les différents aspects de notre réalité de tous les jours, dans la façon de les interpréter, statuer sur eux et, le cas échéant, prendre une position à leur égard et la défendre » (Jodelet, 1999, p. 47).

Directement observables dans les discours et portées par les mots utilisés, elles sont un objet central des sciences humaines. Elles définissent des objets et donnent une vision consensuelle de la réalité. Mais ces représentations se construisent à partir d'un savoir de sens commun, d'un savoir naturel et souvent naïf que l'on oppose à la connaissance scientifique. Elles sont une interprétation de l'objet car elles le reconstruisent. C'est un processus d'appropriation de la réalité qui peut la transformer.

Selon Jean-Claude Abric (1999), la représentation sociale est déterminée à la fois par le sujet lui-même, le système sociale et idéologique dans lequel il est inséré et la nature des liens qu'il entretient avec ce système social. La représentation est centrée sur des facteurs symboliques. Lorsque l'individu reconstitue le réel auquel il est confronté, il se le représente, il se l'approprie, il le structure et le transforme.

Les représentations sociales orientent les conduites et les pratiques.

« Les pratiques sociales sont largement orientées par les représentations sociales, car représentations sociales et pratiques sont indissociablement liées : elles s'engendrent mutuellement » (Abric, 2003).

Ainsi les personnes présentant un handicap, confrontées à des représentations sociales négatives, sont stigmatisées et discriminées. Dans une étude sur l'insertion des malades mentaux, Denise Jodelet démontrait que les personnes ayant une déficience intellectuelle étaient confrontées à des représentations sociales négatives et faisaient encore peur en 2003.

« *De telles situations ne peuvent se comprendre que par le jeu des représentations sociales relatives aux causes de la maladie mentale, aux états de nature qu'elle induit et par la permanence de certaines croyances, telle celle d'une possible contamination par les liquides corporels des personnes atteintes* » (Jodelet, 1999).

Marcel Calvez parle de représentations d'irresponsabilité, de danger social et sexuel (Calvez, 2000). En déficit d'estime de soi, les personnes concernées intègrent ces représentations et ne se sentent pas en capacité d'entrer en action. Ces représentations collectives négatives sont d'autant plus intégrées qu'elles perdurent à travers les générations (Durkheim, 1968). Ces représentations négatives entravent la qualité de vie des personnes présentant un handicap, restreignent leur participation à la vie de la société et donc leur processus d'inclusion.

2.3.3. La stigmatisation

Le processus de stigmatisation se construit à partir des représentations sociales négatives que nous avons d'un groupe de personnes. Comme nous venons de le voir les représentations sociales nous amènent à catégoriser et à attribuer des caractéristiques communes à des groupes de personnes : les schizophrènes et les psychotiques sont « *capable d'actes violents, voire effrayants, comme le meurtre en série* » (ARS Nord-Pas-de-Calais, 2014, p. 16). Ces représentations apportent des réponses simples à des questions complexes. Elles nous aident à concevoir le monde de manière simplifiée, à mettre des mots sur ce que nous ne connaissons pas et qui nous fait peur. Elles se construisent dans notre environnement social, familial et culturel. Elles peuvent être positives ou négatives. Elles nous amènent à créer une identité sociale virtuelle (Goffman, 1975) de la personne, qui est différente de son identité sociale réelle. Lorsque l'écart entre ces 2 identités est significatif on parle de stigmatisation. Le stigmate se crée donc dans les interactions (Goffman, 1975) entre différents groupes de personnes. Ce processus de stigmatisation a des effets sur nos comportements sociaux : garder une distance à l'égard des personnes stigmatisées, être méfiant. Ces comportements peuvent aller jusqu'à être discriminants : rejet de la personne stigmatisée et exclusion.

Les politiques publiques mises en œuvre n'arrivent pas à résoudre la question de l'exclusion des personnes présentant un handicap dans notre société.

Avec les politiques d'intégration les personnes présentant un handicap devaient s'adapter pour se rapprocher de la moyenne et ainsi appartenir à la norme socialement acceptée. La logique intégrative était fondée sur « *le règne absolu de l'identique* » et sur une logique de discrimination positive : cibler des populations particulières pour leur appliquer des stratégies particulières (Castel, 1995).

Les politiques d'insertion, centrées sur l'accès à l'emploi, visaient à favoriser l'intégration sociale et à éviter les risques d'exclusion (Dubar, 1999). Mais le modèle de compétence de référence adopté par les employeurs exclut tous ceux qui n'y

correspondent pas. Selon Claude Dubard, trois facteurs freinent le processus d'insertion des personnes handicapées :

1. Les représentations négatives du handicap par les employeurs : moindre productivité, difficultés relationnelles, absentéisme, risque d'accident, augmentation des responsabilités pour les employeurs...
2. Les conditions de travail dissuasives : difficultés et coût du transport, temps partiel, manque d'aménagement des rythmes de travail...
3. La représentation de l'assistance qui, dans l'inconscient collectif, dispense les personnes handicapées de travail.

Bien que les politiques d'inclusion se fondent sur la reconnaissance de la diversité (Pillant, 2016) et sur le principe d'accessibilité universelle (Ebersold, 2017a), les personnes présentant un handicap sont toujours sous l'emprise d'une norme qui prescrit et asphyxie leur singularité, assimilées à leur déficience, non-entendues, maintenues dans un état d'infériorité et de dominé (Gardou, 2013) et orientées dans des lieux limitrophes.

Les personnes présentant un handicap ne sont pas reconnues dans notre société. Selon la théorie d'Axel Honneth, le déni de reconnaissance se traduit par un sentiment de solitude.

2.3.4. La solitude

Selon Cécile Van de Velde (2011), deux indicateurs permettent d'identifier la solitude. Se sentir seul car le sentiment de solitude est un rapport à soi. Se sentir en situation d'échec et mis à distance de la norme.

La solitude articule une dimension relationnelle avec une dimension sociale.

Dans sa dimension relationnelle, la solitude se joue dans le manque de rapport à autrui. Cela peut se traduire par la faiblesse des relations familiales ou la faiblesse des relations amicales.

Dans sa dimension sociale, la solitude se joue dans le manque de maillage social.

« Dans ces deux dimensions, la solitude touche davantage les populations en bas de l'échelle sociale, qui, d'une part, ont des réseaux de sociabilité moins nombreux que les milieux plus favorisés et sont plus fréquemment en situation d'isolement relationnel, et d'autre part, se retrouvent plus souvent aux « marges » sociales de la désaffiliation, ce qui les rend particulièrement sensibles à la solitude » (Van de Velde, 2011, p. 31).

Selon Jean-Louis Pan Ké Shon, le sentiment de solitude touche davantage les chômeurs de longue durée et les personnes handicapées (Pan Ké Shon, 2003).

Victimes de représentations sociales négatives, stigmatisées, seules et maintenues dans un état d'infériorité, les personnes présentant un handicap ne se sentent pas capables d'exercer certaines activités.

Qu'en est-il des usages des technologies numériques ?

3. Les inégalités numériques

Certaines personnes n'ont pas accès aux technologies numériques. Mais ne pas disposer d'un ordinateur ou d'une connexion à Internet n'est que le premier degré de ce qui a longtemps été nommé la « fracture numérique ».

Certaines personnes rencontrent des difficultés pour « *convertir les chances technologiques en avantages pratiques concrets* » (Granjon, 2011, p. 67). Tout le monde n'a pas les capacités sociales, culturelles et techniques pour s'appropriier les technologies numériques et en tirer profit.

Ces différences sont constitutives « *d'inégalités numériques* ». Elles se traduisent par des situations de non-usages ou de faibles usages.

3.1. Le non usage des technologies numériques

La littérature anglophone aborde la notion de non-usage, dès les années 1990. James Katz et Philip Aspden ont effectué une différenciation entre ceux qui n'utilisent pas encore Internet (non-users) et ceux qui l'ont abandonné après s'y être investis (Drop-outs). Leurs travaux révèlent que les non-utilisateurs sont moins favorisés socialement que les utilisateurs (Katz & Aspden, 1997) et ont un niveau scolaire inférieur.

Sally Wyatt a identifié quatre groupes de non-utilisateurs :

1. Les « abandonnistes volontaires » (*rejecters*) qui n'utilisent plus Internet par choix. Les moins de 20 ans par manque d'intérêt et les plus âgés par manque de compétences dans les usages d'Internet ou du fait des coûts de connexion trop élevés ;
2. Les « abandonnistes involontaires » (*expelled*) qui n'utilisent plus Internet pour des raisons indépendantes de leur volonté ;
3. Les « exclus » (*excluded*) qui ne peuvent pas avoir accès aux technologies numériques par manque d'infrastructures ou de moyens socio-économiques ;
4. Les « résistants » (*resisters*) qui ont fait le choix de ne pas utiliser Internet (Wyatt, 2002).

S'il existe d'autres catégorisations des non-usagers, elles se recoupent toutes autour de 3 dimensions : les infrastructures, la pratique et la décision.

Selon Paul DiMaggio, Eszter Hargittai et W. Russell Neuman les facteurs institutionnels, économiques et politiques conditionnent les non-usages (DiMaggio, Hargittai, Neuman, & Robinson, 2001). Pour les analyser il est donc nécessaire de prendre en compte les facteurs environnementaux de la personne.

Aujourd'hui les recherches s'intéressent à la construction sociale des usages et du non-usage des technologies numériques.

3.2. L'injonction aux usages des technologies numériques

Le non-usage ou les faibles usages peuvent être la conséquence de l'injonction aux usages des technologies numériques. Les usages des technologies sont aujourd'hui présentés comme un impératif social. Ils sont un « nouveau sésame social » car ils sont censés favoriser l'insertion dans la société de l'information (Granjon, 2010). Tous les individus n'ont pas fait le choix d'utiliser les technologies numériques.

Confrontés à la norme sociale, les pratiques numériques se sont imposées. Ne pas utiliser les technologies numériques peut se vivre comme une situation dépréciative (Granjon, 2010). Les personnes concernées ne se sentent pas intégrées dans la société de l'information et dans la modernité.

Confrontées aux injonctions de la dématérialisation des services publics, les pratiques se sont imposées.

Ces usages contraints peuvent mettre les personnes en présence de leurs difficultés : un manque de compétences qui empêche de profiter des potentialités culturelles et informationnelles identifiées. Il y a alors un décalage entre les objectifs qu'elles se sont fixés et la réalité de leurs pratiques.

Ne pas savoir utiliser les technologies numériques, alors que beaucoup de personnes en tirent des avantages, peut constituer une blessure morale supplémentaire.

Les personnes confrontées à ces difficultés ne se sentent pas en conformité avec le modèle normatif.

« La manipulation heurtée de l'informatique connectée est d'abord un échec dans la conduite de tâches pratiques. Mais c'est aussi un échec au regard d'un cadre normatif sociétal, plus ou moins intériorisé par l'utilisateur et qui le somme d'être un individu autonome, agissant, compétent, capable de tenir ses objectifs » (Granjon, 2010, p. 54).

Le non-usage ou les faibles usages peuvent alors être un positionnement qui vise à éviter de nouvelles expériences de mésestime sociale (Granjon, 2010). Leur analyse permet donc de révéler des rapports sociaux : dépréciation de soi, rapport de pouvoir et de domination, instrumentalisation...

4. Les usages des technologies numériques

La sociologie des usages s'intéresse aujourd'hui à ce que les personnes font effectivement avec les technologies numériques et à la manière dont ces usages s'insèrent dans les pratiques quotidiennes.

Pascal Plantard définit l'usage comme un « *ensemble de pratiques socialisées* » (Plantard, 2016b). Si les pratiques sont des activités concrètes dans un environnement particulier, c'est en se socialisant que l'usage devient une norme sociale. Francis Jauréguiberry et Serge Proulx conçoivent l'usage comme une « *expérience individuelle et sociale dans laquelle l'utilisateur est engagé à titre de sujet* » (Jauréguiberry & Proulx, 2011, p.9). Ces deux définitions démontrent d'une part que les usagers ne sont pas passifs dans leurs usages et d'autre part que ces usages dépendent de l'environnement social de la personne.

L'usage se démarque de l'utilisation d'une technologie en ce qu'il est un construit social. Là où l'utilisation suit une logique prescriptive et descendante (utilisation définie par les concepteurs), l'usage révèle des individus porteurs d'une histoire et en interaction avec leur environnement social. Selon Michel de Certeau, l'utilisateur invente son quotidien (De Certeau, 1990) et détourne les modes opératoires élaborés par les concepteurs, pour bricoler ou braconner en fonction de ses besoins.

L'usage trouve donc ses racines dans les formes d'appropriation de l'outil par l'individu.

C'est dans cette approche anthropologique des usages que je situe ma recherche. Mon enquête vise à recueillir des données sur ce que font effectivement les personnes rencontrées avec les technologies numériques et à dépasser les représentations sociales négatives liées à leurs déficiences. Les rapports qu'entretiennent ces personnes avec les technologies numériques font émerger des enjeux politiques et éthiques en matière de prise en compte des personnes présentant un handicap dans notre société.

4.1. Les techno-imaginaires

Il est nécessaire de prendre en compte les facteurs d'adoption subjective ou selon Georges Balandier, les techno-imaginaires dans l'analyse des usages des technologies numériques. Ces facteurs subjectifs conditionnent effectivement leur appropriation et leurs usages.

Selon l'anthropologue « C'est sans doute la première fois dans l'histoire des hommes que l'imaginaire est aussi fortement branché sur la technique, dépendant de la technique et cela mérite une considération attentive » (Balandier, 1986, p. 161).

Depuis les années 1990, dans les discours produits sur les technologies, certains avancent qu'elles vont sauver le monde : c'est le techno-messianisme. Dans cet esprit,

« On nous assène [ainsi] que la diffusion exponentielle des TIC au sein de nos sociétés conduirait à davantage d'autonomie, de puissance cognitive, d'activités relationnelles, etc. » (Granjon, 2009). D'autres pensent qu'elles vont nous asservir, nous aliéner : c'est le techno-catastrophisme.

« Des travaux de plus en plus nombreux [liés aux usages des TIC] montrent en effet qu'ils peuvent également prendre forme sur fond de domination, de dépendance, de surcharge cognitive ou d'incapacité effective à faire proliférer des liens » (Granjon, 2009).

Selon Pierre Musso, il est impossible pour l'homme de « *dissocier les objets techniques qu'il produit pour transformer son rapport au monde, de l'imaginaire qu'il associe à ces objets et à leurs usages* » (Musso, 2009). Il définit l'imaginaire comme un ensemble de représentations sociales articulées. Ces imaginaires vont influencer nos pratiques.

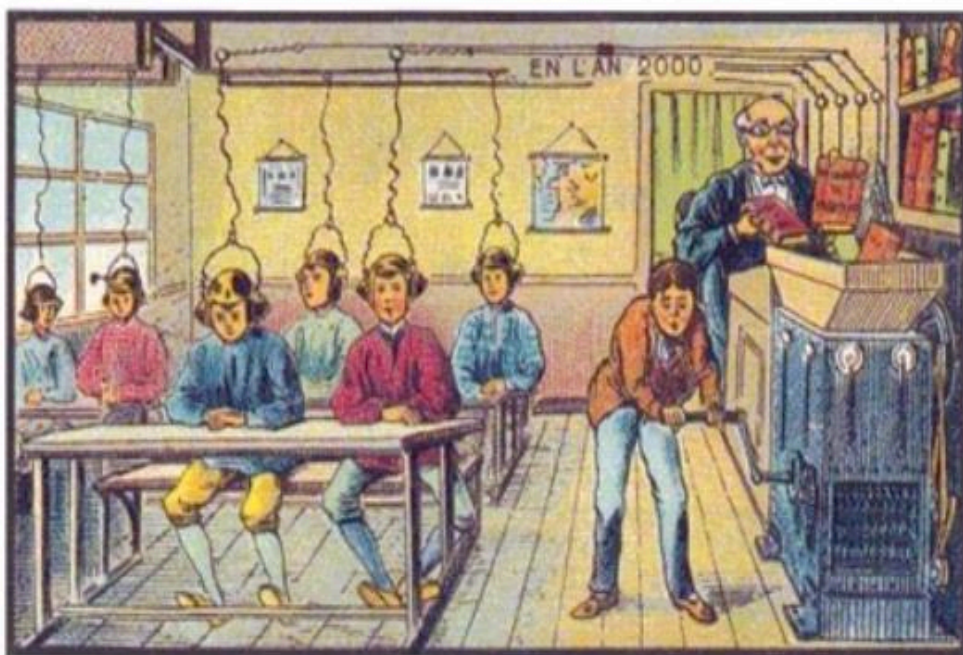
Même si elles ne sont pas stables, aujourd'hui « *Les techno-imaginaires ont fondé les TIC comme une nouvelle norme sociale très valorisée. Chacun peut l'investir par sublimation, soit, d'après Freud, par déplacement des pulsions vers des objets socialement valorisés* » (Plantard, 2011, p. 21).

Les techno-imaginaires s'appuient sur des mythes. Abraham Moles (cité par Musso, 2009) a décrit une vingtaine de mythes cachés dans les innovations numériques. Je n'en citerai que 4 pour illustrer la notion de mythes technologiques :

- L'ubiquité qui est le fait d'être présent partout à la fois ou en plusieurs lieux à la fois. Ce mythe se cache derrière les usages d'Internet et des outils connectés en mobilité. Ils donnent la possibilité d'être partout à la fois, d'avoir accès à tout partout et d'être joignable en tout lieu ;
- Le mythe de Babel. Avant que les hommes ne pèchent par orgueil en décidant de construire une tour si grande qu'elle toucherait le ciel et montreraient à leur Dieu leur puissance à l'égal, les hommes parlaient tous le même langage. Cette construction motivée par la défiance ne plaisant pas à leur Dieu, il les punit en les dispersant sur terre et en multipliant leurs langages afin qu'ils ne se comprennent plus. Le mythe de Babel se traduit par la recherche d'un langage universel ou d'une bibliothèque universelle afin de reconquérir la compréhension commune. Ce mythe se cache derrière le langage informatique universel et l'accès à la connaissance via le Web ;
- Le mythe du Golem. Dans la mythologie juive, le Golem est un être artificiel fait d'argile, dépourvu de parole et de libre choix, créé pour assister et défendre son créateur. Ce mythe se cache derrière les robots ;

- Le mythe de la récréation à l'identique. Ce mythe se retrouve dans les dispositifs techniques qui visent à reproduire parfaitement la réalité : la haute-fidélité et la haute définition. On va maintenant au-delà avec la réalité augmentée. Il s'agit d'améliorer la réalité. On retrouve ce mythe dans les techno-imaginaires du corps avec la création de prothèses qui améliorent les performances des corps amputés : les prothèses de jambes d'Aimee Mullins, la main bionique de Nicolas Huchet.

Tous ces mythes participent à la création des imaginaires. Ces imaginaires sont « l'inconscient des sociétés » (Musso, 2009) puisqu'ils émanent de mythes préexistants revisités avec l'arrivée de nouvelles technologies. Le mythe du Golem se retrouve dans l'imaginaire collectif et ancien du remplacement de l'homme par les robots dans les processus de formation ou d'éducation, par exemple. Cette carte postale datant de 1910 illustre déjà cet imaginaire :



At School

Figure 27 : At school 1910. Dès 1910, sur cette carte postale humoristique américaine, on voit les machines s'imposer comme avenir incontournable de l'école. Source (Plantard, 2016a).

Victor Scardigli (cité par Musso, 2009) décrypte les imaginaires liés aux technologies numériques en 7 couples qu'il nomme « miracle ou frayeurs » :

1. « Pouvoir / Aliénation ». Les technologies numériques sont soit synonyme de liberté et d'autonomie avec la fin des tâches répétitives, soit d'asservissement de l'homme à la machine, en ce qu'il ne peut plus s'en passer ;
2. « Savoir / Abêtissement ». Les technologies numériques favorisent l'accès au savoir, l'élévation du niveau intellectuel mais peuvent aussi rendre stupide ou abrutir ceux qui les utilisent ;
3. « Mémoire / Défaillance ». Les technologies numériques mémorisent au-delà de ce qu'un être humain peut mémoriser mais une défaillance peut engendrer une perte totale des données ;

4. « Justice sociale / Inégalités ». Les technologies numériques favorisent l'égalité des chances en offrant un accès libre à l'information mais nous ne sommes pas tous égaux devant ces outils. Des inégalités culturelles, socio-économiques, cognitives, générationnelles freinent l'appropriation de ces technologies par tous ;
5. « Lien social / Solitude ». Les technologies favorisent la création de communautés et augmentent la fréquence des échanges interpersonnels et la convivialité mais elles peuvent aussi créer de la solitude et de l'isolement ;
6. « Prospérité économique / Destruction de l'emploi ». Les technologies sont créatrices de richesse, d'abondance et d'emploi mais l'automatisation, la robotisation engendrent des pertes d'emplois qui aggravent la crise économique ;
7. « L'espace et le temps / L'immobilité ». Les technologies augmentent la mobilité physique et la vitesse mais en se substituant aux déplacements elles favorisent l'immobilisme.

Ces techno-imaginaires sont identifiables dans les discours des innovateurs et des concepteurs (Scardigli, 1992). Ces discours sont amplifiés par les publicitaires (Flichy, 2001). « *Vous êtes ici et ailleurs, vous entrez dans une autre dimension*³⁷ », « *Téléphoner devient un sixième sens*³⁸ », « *Think different*³⁹ ». Ces imaginaires sont mobilisés par les romanciers, les cinéastes, les auteurs de BD : AI de Steven Spielberg (Intelligence artificielle), Blade Runner de Ridley Scott (Les répliquants), Matrix de Lana et Lilly Wachowski (La matrice), 1984 de Michael Radford d'après George Orwell (Big Brother) ...

Selon Victor Scardigli (1992), ces imaginaires sont mobilisés dans les processus de socialisation et d'appropriation des technologies numériques.

³⁷ France Télécom

³⁸ Bouygues Telecom

³⁹ Apple. Consulté en ligne à l'adresse suivante : <https://www.youtube.com/watch?v=cFEarBzelBs>, le 13 mai 2019.

4.2. Processus de socialisation des usages des technologies numériques

Pascal Plantard modélise ce processus de socialisation des technologies numériques de la façon suivante :

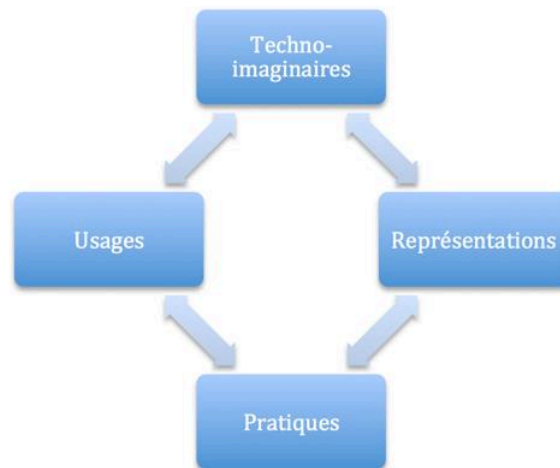


Figure 28 : Boucle itérative des usages (Plantard, 2016b).

Cette boucle itérative des usages articule 4 éléments qui participent au processus de socialisation des usages :

1. Les techno-imaginaires. Comme nous venons de le voir, les mythes participent à la création des techno- imaginaires. Ces dernières sont l'inconscient des sociétés et elles se cristallisent en représentations ;
2. Les représentations sociales du numérique. Partagées par toutes les personnes d'une même société, elles servent à comprendre et à expliquer la réalité. Elles ont également une fonction identitaire : les individus qui partagent les mêmes représentations se regroupent au sein de communautés. Enfin elles ont une fonction justificative. Elles permettent à ces groupes de justifier leur prise de position et leur comportement (Jodelet, 1999). La représentation de la technologie numérique fait que chacun reconnaît l'outil. Selon Jean-Claude Abric (1994), ces représentations sociales influencent nos pratiques. En créant du réel, elles ont des effets sur nos actes ;
3. Les pratiques peuvent être sociales, culturelles, professionnelles, personnelles. Ce sont des activités concrètes dans un environnement particulier. De ce fait, toutes les pratiques ont un sens, elles ne sont pas neutres et dépendent du contexte dans lequel elles se situent. Les pratiques révèlent alors autant de l'utilisateur que de sa vision du monde qui l'entoure. Lorsqu'elles sont partagées, elles se socialisent en usages ;
4. Les usages fondent de nouvelles normes sociales qui ont des effets sur nos imaginaires.

Cette boucle itérative des usages mobilise donc des dimensions symboliques, culturelles, techniques, économiques et politiques. Le processus de socialisation des usages des technologies numériques est donc un fait social total au sens de Mauss (1923).

Ces temporalités de l'usage sont à articuler avec les temporalités des technologies. Selon Victor Scardigli (1992) 3 temporalités se succèdent :

1. L'innovation c'est le temps des promesses, des espoirs et des angoisses. C'est le moment de la première rencontre avec la technologie. Ce temps souvent très court laisse des traces dans la mémoire des pionniers et/ou privilégiés qui y ont accès (Plantard, 2016b) car c'est le temps de l'émotion ;
2. La massification c'est le temps de la diffusion. C'est aussi le temps de la désillusion où les technologies ne correspondent pas aux imaginaires, où les problèmes techniques annihilent l'envie ;
3. La banalisation est le temps de l'appropriation. C'est le temps des usages installés (Plantard, 2016b). Nous sommes aujourd'hui dans cette temporalité avec 82% des foyers français équipés d'un ordinateur et connectés à Internet (Marsouin, 2016).

Comment se construit ce processus d'appropriation des technologies numériques ?

4.3. Le processus d'appropriation des technologies numériques

Cette approche que je vais mobiliser dans ma recherche, analyse la mise en usage des technologies numériques dans la vie sociale des usagers. Elle articule les processus individuels, propres à chaque personne avec le rôle du collectif et de l'environnement social. Dans le cadre de ma recherche le collectif est constitué des professionnels qui accompagnent les personnes présentant un handicap, des pairs ainsi que des proches et de la famille. L'environnement des personnes enquêtées est institutionnel (les établissements médico-sociaux) et également socio-historique (la prise en compte des personnes handicapées dans notre société).

Selon Serge Proulx, le modèle de l'appropriation décrit « *le processus d'intériorisation progressive de compétences techniques et cognitives à l'œuvre chez les individus et les groupes qui manient quotidiennement ces technologies* » (Proulx, 2005). Il modélise le processus en 4 étapes (l'accès à la technologie numérique étant une condition préalable et indispensable au processus) :

1. La maîtrise technique et cognitive de l'artefact ;
2. L'intégration significative de l'objet technique dans la pratique quotidienne de l'utilisateur ;
3. Des possibilités de création dans l'usage répété de cette technologie, de « *réinvention de l'usage et de participation au processus même d'innovation sociotechnique* » (Breton & Proulx, 2006, p. 255-256). Ces actions génèrent de la nouveauté dans la pratique sociale ;

4. La représentation des usagers dans l'établissement de politiques publiques et la prise en compte des usagers dans les processus d'innovation. Cette 4^{ème} étape est la condition d'une appropriation sociale des technologies numériques.

Cette attention portée à la sociologie de l'appropriation ne m'empêche pas de reconnaître la force de la détermination technique (Proulx, 2015). Loin d'un déterminisme technique qui analyse les effets des technologies sur les comportements des individus et sur l'organisation sociale, je souhaite également analyser ce que les objets techniques font faire aux humains (Proulx, 2015). Il s'agit pour moi de trouver le juste équilibre entre ce que font réellement les personnes enquêtées avec les technologies numériques et l'agentivité⁴⁰ de ces technologies (Proulx, 2015). Cette double approche favorise une vision élargie de l'usage qui prend la forme d'une chaîne sociotechnique « où les équilibres ne sont jamais constitués une fois pour toute » (Denis, 2009).

Pascal Plantard (2016b) propose une modélisation du parcours d'appropriation des technologies numériques qui décrit l'évolution de la personne (son parcours) dans ce processus :

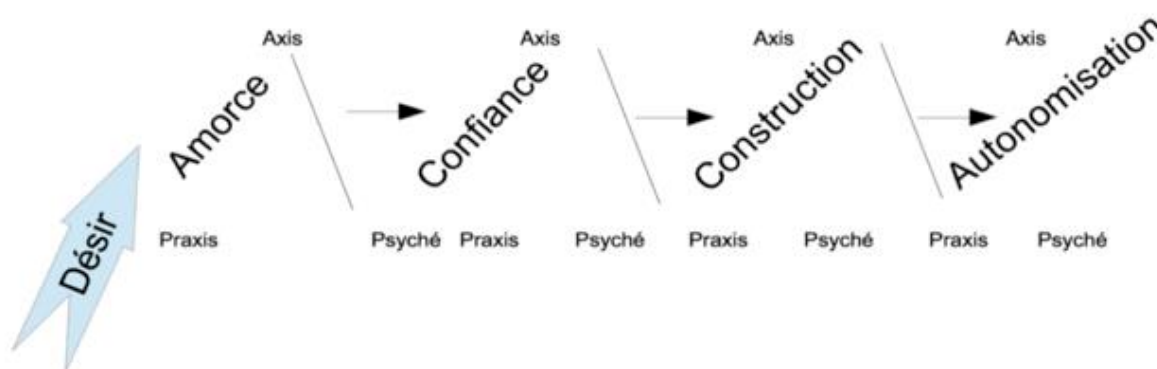


Figure 29 : Parcours d'appropriation des technologies numériques (Plantard, 2016b).

Les 4 phases du modèle représentent l'évolution de la personne dans son parcours d'appropriation des technologies numériques.

Chaque phase s'appuie sur le modèle pédagogique implicite (Plantard, 2016b) où l'articulation de 3 pôles axiologique (Axis), praxéologique (Praxis) et psychologique (Psyché) permet de décrire l'individu, ses activités et ses interactions dans son parcours. Le pôle axiologique représente les valeurs mobilisées dans le dispositif, le pôle praxéologique les modes d'organisation et le pôle psychologique les représentations et les émotions éprouvées par les individus.

Avant de débiter son parcours d'appropriation, la personne doit avoir perçu l'utilité de la technologie numérique et avoir envie de l'utiliser. C'est le désir.

La phase d'amorce est l'étape où la personne traduit son désir par l'expression de ses besoins. C'est le temps de voir, de la première rencontre avec l'objet. C'est aussi le

⁴⁰ L'agentivité étant la capacité de la technologie à agir sur les individus et sur la société. Serge Proulx transpose la capacité d'agir des individus aux technologies numériques.

temps de l'expression, où la personne exprime ce qu'elle pense de l'outil. « *Voir et dire sont les débuts de l'acte de faire* » (Plantard, 2016b).

La phase de confiance est l'étape d'engagement où la personne doit avoir confiance en elle-même (se sentir capable) et dans l'autre (l'accompagnant, le médiateur).

La phase de construction c'est le moment de l'action et de la construction du projet.

Enfin la phase d'autonomisation c'est le moment de l'émancipation de la personne et du partage des connaissances. La personne s'affranchie alors de la situation d'échec et dépasse ses difficultés.

Ce parcours n'est pas linéaire. Les personnes peuvent revenir sur des phases antérieures ou redémarrer à zéro à tout moment.

Lorsque les personnes s'approprient les technologies numériques, l'observation de leurs usages révèle trois pouvoirs (Plantard, 2014).

4.4. Le pouvoir des usages des technologies numériques

Comme nous l'avons vu précédemment, les techno-imaginaires (Balandier, 1986) servent de références symboliques aux représentations sociales que nous avons des ordinateurs et d'Internet. Positives ou négatives, ces représentations vont évoluer à travers nos expériences avec les outils. L'observation des usages des technologies numériques fait émerger trois « pouvoirs » relationnels (Plantard, 2014).

4.4.1. Le pouvoir de « renforcement »

Les techno-imaginaires proposent des fétiches à manipuler comme le téléphone portable ou la tablette. En présence de ces éléments, chacun renforce ses comportements de confiance ou de défiance. Pour ou contre Facebook, la télé-réalité, les jeux Vidéos ? Mac ou PC ? Apple ou Samsung ? Pour ou contre les tablettes pour les jeunes ayant des troubles du spectre autistique ? Toutes ces interrogations binaires, renforcées par les discours médiatiques autour des technologies numériques, traduisent le pouvoir de renforcement des usages du numérique. Face à ces conflits de représentations, l'usager est incité à avoir des avis tranchés et catégoriques, faute d'avoir des avis documentés et distanciés (Plantard, 2011). Face à ces conflits de représentation, les personnes qui accompagnent les usages des technologies numériques peuvent également être amenées à avoir des avis tranchés et binaires.

4.4.2. Le pouvoir de dévoilement

Lorsque les personnes s'approprient les technologies numériques, leurs usages provoquent un changement intérieur et déclenchent des émotions qu'elles ne peuvent pas toujours contrôler. Dans le contexte de la médiation, ces pratiques technologiques remplies d'affects, ouvrent un dialogue, pas toujours verbal, où la personne en souffrance en vient à se dévoiler (Plantard, 2011). A la manière d'un miroir, la technique permet aux personnes de se dévoiler. Le pouvoir de dévoilement ne fonctionne pas isolé, il lui faut une oreille, un tiers, un accompagnateur.

4.4.3. Le pouvoir de lien

Précurseur d'une approche anthropologique des cultures numériques, Philippe Breton (1990) avait démontré dès 1990 que les « informaticiens » formaient des tribus distinctes autour des pères fondateurs de cette science naissante (Alan Turing, John Von Neumann, Norbert Wiener). Fondés sur l'utopie des réseaux et du village planétaire (McLuhan, 1962), les usages des technologies numériques possèdent un pouvoir de lien fondé sur des désirs et des identifications collectives au-delà des sociabilités ordinaires de la vie quotidienne. Notre profond désir identitaire d'être reconnu par un groupe et de partager avec les autres, trouve dans les usages du numérique de nouveaux territoires où tenter l'affranchissement, le changement de groupe et le retour à la norme, même pour les plus marginaux (Plantard, 2011). Pour s'exprimer pleinement, le pouvoir de lien a besoin de dispositifs et d'institutions qui l'organisent.

4.4.4. Vers un pouvoir d'agir et une émancipation

Dès les années 1980, Serge Proulx parle d'une idéologie de la communication, renforcée par un optimisme technicien. Dans ce contexte, le manque de communication est perçu comme étant à la racine de tous les problèmes sociaux. Le micro-ordinateur étant un outil communicationnel et informationnel, il pourrait être le remède à tous les problèmes sociaux. « *La machine informationnelle aurait remplacé Dieu dans la soi-disant « société de communication »* » (Proulx, 1990, p. 233). L'implantation des nouvelles technologies d'information et de communication dans les principaux secteurs de la société est alors perçue comme le moyen de sortir de la crise économique, d'accroître la productivité et de transformer l'organisation du travail. L'usage de ces technologies est perçu comme un moyen de favoriser l'efficacité des individus. Cette idéologie de la communication est techno-messianique.

Toutefois cette question sera de nouveau soulevée en sciences sociales et politiques dans les années 2010 en terme de puissance d'agir des citoyens à l'ère numérique et de participation directe des « sans voix » dans le débat public (Proulx, 2012). Ces pratiques activistes (Printemps arabe en 2011, mouvement des Indignés, marche pour le climat...) affichent une volonté d'agir à l'échelle de la planète et structurent un mouvement social mondial d'indignation. Les technologies numériques sont alors les supports de communication et d'expression des « sans voix ».

Serge Proulx et Anne Goldenberg (2011) ont identifié 3 axes dans les pratiques militantes au Québec :

1. Fournir un accès aux technologies de l'information et de la communication aux personnes issues de milieux communautaires et populaires. Les militants issus du milieu associatif s'assurent que le plus grand nombre d'individus utilise ces technologies, les comprennent, les maîtrise et se maintienne à distance des logiques commerciales ;
2. Promouvoir les actions de certains groupes d'activistes ;
3. Revendiquer un droit de regard sur la conception et le fonctionnement des dispositifs techniques. Ces activistes revendiquent le libre accès aux contenus

numériques (*Open Access*), les logiciels libres, l'ouverture des données (*Open Data*) ...

Selon Serge Proulx, l'usage des technologies numériques n'est pas une condition suffisante à l'engagement effectif sur le terrain. Dans ses travaux il cherche à identifier les conditions qui transforment la participation médiatique en une action sur le terrain. Il se questionne sur les compétences requises. Outre la maîtrise technique et cognitive des technologies numériques, des compétences communicationnelles efficaces et des capacités à l'auto-organisation » (Proulx, 2012), les activistes doivent posséder une culture politique militante. Toutes ces compétences permettent de mettre en œuvre une puissance d'agir citoyenne.

Selon Serge Proulx, la puissance d'agir est un processus de subjectivation et d'affirmation de soi. Ses enjeux sont l'affirmation d'une légitimité et la prise de parole autonome des « sans voix » (Proulx, 2012).

L'auteur pense la puissance d'agir comme inclusive.

« La puissance d'agir c'est l'affirmation de la vie, et ultimement, l'affirmation du désir d'exister individuellement et collectivement, le désir de survivre même dans un contexte économique et politique difficile » (Proulx, 2012, p. 14).

Cette définition est à mettre en parallèle avec la définition de la société inclusive qui reconnaît le droit d'exister à tous (Gardou, 2013). Ce qui suppose d'entendre tous les individus. La société inclusive favorise donc l'accroissement de puissance des exclus et des dominés (Proulx, 2012, p. 14). La puissance d'agir se traduit dans des pratiques d'affirmation et de résistance.

Les technologies numériques peuvent être mobilisées comme support d'expression des « sans voix ». Mais « *dans quelle mesure l'appropriation de ces outils peut-elle conduire à la consolidation d'une puissance d'agir ?* » (Proulx, 2012, p. 14).

Cela suppose un développement de compétences en termes de savoir, de savoir-faire, d'habiletés pratiques et un apprentissage des codes. A cela s'ajoute des capacités préalables d'indignation, de communication, de délibération, de proposition et d'innovation (Proulx, 2012). C'est le pouvoir « de » (Le Bossé, 2003) développer des habiletés, des compétences personnelles et de la confiance en soi pour dépasser les obstacles, influencer sur la réalité et la transformer.

Le pouvoir d'agir se traduit également par le désir d'exister collectivement (Proulx, 2012). C'est le pouvoir « avec » (Le Bossé, 2003) les autres et la capacité à agir avec les autres.

Si le pouvoir d'agir dépend des capacités des personnes à exercer ce pouvoir, il dépend également des possibilités offertes par l'environnement (Le Bossé, 2008, p. 144). Et lorsque les personnes développent un pouvoir d'agir, elles influent sur cet environnement pour le transformer. C'est le pouvoir « sur » (Le Bossé, 2003).

Qu'en est-il des capacités de l'utilisateur grand public ? Qu'en est-il des capacités des personnes ayant une déficience ? Comment ces personnes exclues, « sans voix » dans la société peuvent-elles mobiliser les technologies numériques pour prendre la parole et affirmer leur désir d'exister ?

Le verbe agir souligne le statut d'acteur des personnes. L'utilisateur est donc pensé comme « activement compétent » (Proulx, 2012). Mais la majorité des usagers des technologies numériques sont des consommateurs passifs.

Selon Serge Proulx, l'émergence d'un pouvoir d'agir est un processus d'émancipation.

Le Larousse définit l'émancipation comme « l'action de s'affranchir d'un lien, d'une entrave, d'un état de dépendance, d'une domination, d'un préjugé ⁴¹».

L'émancipation est un processus partant d'un état initial vers un changement de situation. C'est un processus long vers un objectif défini. Mais ce processus est rarement séquencé de manière aussi claire.

« Le mouvement dynamique face auxquels nous nous retrouvons sur le terrain est bien souvent fait d'avancées par essais et erreurs, fait d'allers et retours mettant en scène des logiques parfois floues et incertaines » (Poujol, 2017, p. 109).

Pour clarifier le processus d'émancipation il est nécessaire d'identifier le rapport au conflit et à la norme (Poujol, 2017). Le processus d'émancipation est structuré par les rapports de domination qui se vivent dans les parcours personnels et par les résistances des acteurs sociaux.

Selon Virginie Poujol, le processus se décline en 3 étapes :

1. La conscientisation progressive de sa position sociale est l'élément déclencheur du processus. « *En menant des actions et des expérimentations les individus prennent conscience de leur situation et développent la volonté de s'engager dans une action de transformation* » (Poujol, 2017, p. 111). Il s'agit alors de percevoir les contradictions sociales et d'agir contre des éléments oppresseurs de la réalité (Freire, 1974 cité par Poujol, 2017).

La confiance en soi et l'estime de soi sont des conditions nécessaires à cette conscientisation. Elle se met en œuvre au travers d'une verbalisation.

⁴¹ Larousse : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/%C3%A9mancipation/28505>

« Ce cheminement suppose l'existence de lieux sécurisants et d'expériences positives, sans lesquels les personnes vont pouvoir développer une estime de soi qui leur permet de s'autoriser à exprimer leur point de vue » (Poujol, 2017, p. 112-113).

L'identification à un collectif permet de créer l'espace du débat et favorise le passage de la conscientisation à la mise en action.

Ce processus de verbalisation nécessite un accompagnement.

« La posture permettant ce rapport serait plutôt celle d'un « tiers non impliqué », qui permet, par son regard décalé, d'interroger, de questionner les évidences. Un « tiers non impliqué » est une personne qui n'a pas d'intérêt particulier dans la structure accompagnée autre qu'intellectuel » (Poujol, 2017, p. 115).

Cette posture se retrouve dans les méthodes de la recherche-action ;

2. Positionner son action dans un univers élargi. La prise de conscience de la situation sociale fait émerger des enjeux sociaux communs. Les personnes prennent conscience que leur situation est vécue par d'autres : une conscience de groupe se crée ainsi qu'un sentiment d'appartenance collective. Mais selon Virginie Poujol « Ce passage est souvent difficile voire inexistant » (Poujol, 2017, p. 116). La mise en place d'actes émancipateurs est le résultat de « *petites résistances individuelles* » (Cingolani, 2014 cité par Poujol, 2017).

Cette étape nécessite de créer les conditions d'un développement communautaire ;

3. Produire un contenu politique qui vise la transformation de la situation initiale. C'est un passage à l'action qui suppose une évolution des normes et des règles dominantes (Poujol, 2017). C'est un moment de conflit dans le processus d'émancipation.

Selon Virginie Poujol « Un cycle pourrait être considéré comme terminé lorsqu'il ouvre la possibilité ou la perspective de la transformation sociales en permettant aux personnes d'exercer une citoyenneté active » (Poujol, 2017, p. 123).

Les risques de l'émancipation sont de voir se constituer des fonctionnements parallèles si les personnes émancipées restent en marge de la société. C'est aujourd'hui le cas dans des formes d'habitat et de consommation.

« *Les institutions qui n'ouvrent pas l'espace pour construire de nouveaux contenus politiques, au prétexte du respect de la loi, prennent ce risque. Celui que les personnes engagées individuellement dans ces processus s'enferment dans leur cercle de représentations sans pouvoir en sortir et expérimenter de nouveaux possibles* » (Poujol, 2017, p. 123-124).

Enfin l'émancipation peut être source d'angoisse pour les personnes qui s'engagent dans ce processus. « *Il peut y avoir une crainte de perdre des éléments de stabilité durement acquis, fussent-ils dans un système de précarité* » (Poujol, 2017, p. 124).

Certaines personnes préfèrent ne pas reconnaître les rapports de domination qu'ils vivent et rester dans un environnement stable.

Quels sont les usages effectifs des personnes présentant une déficience ?

4.5. Les usages des personnes ayant une déficience

Aujourd'hui peu de données existent en lien avec les usages des technologies numériques par les personnes présentant une déficience intellectuelle ou des troubles psychiques.

S'ils ne concernent pas directement les usages des technologies numériques par les personnes présentant une déficience, les travaux de Vincent Meyer (2014) sont intéressants dans le cadre de ma recherche parce qu'ils interrogent l'environnement immédiat de ces personnes : les usages des technologies numériques par les professionnels en établissements médico-sociaux. Dans un champ où la relation interpersonnelle « *(en coprésence et/ou en face-à-face) est la forme première des échanges avec les personnes* » (Meyer, 2014, p. 17), ces usages sont perçus comme une instrumentalisation technique de la relation à l'autre. Ils interrogent ce qui est le cœur de métier des travailleurs sociaux. Leur arrivée est accueillie avec méfiance parce que selon Vincent Meyer l'objet « non-humain » dans le social et son travail convoque des pratiques encore « inhabituelles ». Cette perception des technologies numériques a des effets sur l'accompagnement des usages des personnes accueillies dans ces établissements.

Dans une étude exploratoire, Dany Lussier-Desrochers, Marie-Ève Dupont, Yves Lachapelle et Tatjana Leblanc décrivent les usages d'Internet de personnes présentant une déficience intellectuelle. Les 15 personnes constituant l'échantillon de cette enquête sont accueillies dans le Centre de réadaptation en déficience intellectuelle Chaudière-Appalaches (CRDICA) au Québec. Selon les auteurs, les technologies numériques constituent des mesures de soutien auprès des personnes présentant une déficience intellectuelle et répondent à leurs besoins spécifiques en terme d'apprentissage d'habiletés spécifiques et de réalisation de routines quotidiennes.

Dans les représentations collectives Internet est vu comme un outil d'apprentissage, de divertissement, de socialisation, de participation et d'information (Lussier-

Desrochers, Dupont, Lachapelle, & Leblanc, 2011). Mais les limitations physiques ou cognitives excluent les personnes présentant une déficience intellectuelle de ces usages. Ces personnes ne sont pas en capacité de les utiliser car elles ont difficilement accès à « *l'apprentissage de nouvelles procédures et de langages techniques (liés à la navigation Internet) et iconographiques (interprétation des symboles utilisés dans les navigateurs et les pages Internet)* » (Lussier-Desrochers et al., 2011, p. 42). De plus la manipulation de ces technologies nécessite une bonne motricité fine que toutes ces personnes n'ont pas.

Des solutions ont été développées pour favoriser l'accès à Internet :

- L'adaptation des outils : claviers simplifiés, écrans tactiles...
- L'adaptation des navigateurs Internet : commandes vocales, utilisation de pictogrammes pour effectuer ses recherches (AbleLink⁴²) ;
- L'élaboration de normes de conception. Le World Wide Web Consortium (W3C) a créé une liste de standards d'accessibilité ;
- Le développement de communauté virtuelles afin d'offrir des services aux personnes présentant une déficience intellectuelle.

Néanmoins les périphériques adaptés sont peu connus et coûteux et une grande partie des sites Internet ne respectent pas les normes d'accessibilité universelle.

Les usages d'Internet des personnes présentant une déficience se développent dans le champ des loisirs : les jeux en ligne, les informations sur les vedettes de la chanson et sur leurs centres d'intérêts (sport pratiqué, ville visité ou à visiter). Les sites les plus utilisés sont des sites de jeux gratuits en ligne, des sites de télévision pour la jeunesse et YouTube. Lors de cette enquête les chercheurs ont identifié les difficultés rencontrées par les personnes dans leurs usages d'Internet. Les enquêtés parlent des coûts engendrés par l'utilisation de sites payants et la peur de contracter un virus lors de leur navigation sur Internet. Elles rencontrent également des difficultés dans la sélection des mots clés pour leurs recherches.

Lors de cette étude, les chercheurs ont interrogé les attentes des personnes liées à leurs usages d'Internet. Elles souhaitent des sites Internet attrayants, colorés et vivants. Elles aimeraient trouver des contenus spécifiques en lien avec leur vie de tous les jours et des fiches explicatives pour résoudre leurs problèmes quotidiens. Elles aimeraient pouvoir communiquer avec des personnes ayant les mêmes difficultés qu'elles.

Lors d'une recherche menée dans 330 établissements médico-sociaux français entre 2009 et 2010, Audrey Bonjour a recueilli les significations d'usage des technologies numériques pour les personnes accompagnées dans ces établissements. Les résultats de la recherche démontrent que les personnes présentant un handicap sont conscientes que « *l'ordinateur, l'Internet prennent une place importante dans la société et ne veulent ni s'en priver, ni s'en exclure* » (Bonjour & Meyer, 2012, p. 216). Pour ces personnes les significations d'usages sont dans un ordre décroissant les

⁴² AbleLink consulté en ligne à l'adresse suivante : <https://www.ablelinktech.com/>, le 30 avril 2019.

apprentissage, la participation, l'ouverture, la communication, les intérêts professionnels et la qualité de vie. Pour les non-usagers les significations d'usages sont dans un ordre décroissant les apprentissages, la participation, l'ouverture, les intérêts professionnels et la communication. Si la perception d'utilité des technologies numériques est moins précise pour les non-usagers, ils partagent toutefois des normes d'usages communes.

Selon Jacques Perriault, « *Bien des facteurs interviennent dans la décision de se servir d'un appareil, de l'abandonner ou d'en modifier l'emploi. Ils ne ressortissent pas tous, et de loin, au registre technologique. Ils sont liés pour une bonne part à la société globale, à son imaginaire, à ses normes* » (Perriault, 2008, p. 202).

La norme d'usage identifiée ici étant l'apprentissage.

Ces apprentissages concernent :

- Le développement de compétences cognitives des personnes présentant une déficience : la perception visuelle, la mémoire, l'attention, le langage, la motivation, les émotions... Il s'avère que c'est la motivation qui contribue au développement des compétences cognitives citées ci-dessus ;
- Le développement de l'autonomie et de l'autodétermination, c'est-à-dire les « *habiletés et les attitudes requises chez une personne, lui permettant d'agir directement sur sa vie en effectuant librement des choix non influencés par des agents externes inclus* » (Wehmeyer et Sands, 1996, cités par Bonjour & Meyer, 2012) ;
- Le maintien des acquis scolaires : la lecture, l'écriture et le calcul. Selon Pierre Moeglin les technologies numériques favorisent l'éducation des personnes déficientes intellectuelles (Moeglin, 2005) ;
- La « *production de soi* » ou la « *mémoire de soi* ».

« *Les personnes handicapées sont en mesure de produire des documents informatiques et numériques personnels, professionnels voire artistiques (à destination d'un public) qui sont un support valorisant et valorisable* » (Bonjour & Meyer, 2012, p. 220).

- Les aspects ludo-éducatifs ;
- La gestion du quotidien ;
- Les compétences professionnelles.

Selon Audrey Bonjour et Vincent Meyer l'usage des technologies numériques permet donc de répondre à des besoins élémentaires de stimulation et de maintien des acquis mais aussi à des besoins plus larges « *comme celui de se réaliser et de développer*

son potentiel et ainsi participer davantage à qualifier sa prise en charge » (Bonjour & Meyer, 2012, p. 216).

Audrey Bonjour a également identifié les représentations des professionnels. Ils pensent que les usages des technologies numériques vont permettre aux personnes qu'ils accompagnent de s'insérer dans la société. Ces usages vont leur permettre d'appartenir au groupe d'utilisateurs des technologies numériques et ainsi de « gagner en normalité ». Pour les professionnels, la reconnaissance sociale passe par les usages de ces technologies.

4.6. Usages des technologies numériques et reconnaissance sociale

En quoi l'usage des technologies numériques favorise-t-il la reconnaissance sociale ?

Dans nos sociétés, l'idéologie de la reconnaissance est portée par les mythes de la société de l'information.

« L'informatique connectée y est souvent présentée comme la condition de possibilité matérielle ou, dans une vision moins déterministe mais tout aussi biaisée, l'«aide » nécessaire à la conduite de projets personnels visant la réalisation de soi » (Granjon, 2010, p. 47).

Cette société est porteuse d'injonction à la performance individuelle, l'autonomie et l'autoréalisation (Granjon, 2010). Si la société de l'information vise à développer les aptitudes de chacun afin de conduire ses propres projets, elle vise surtout à ce que tout individu soi en capacité de contribuer au processus de production et de croissance économique.

« Nous sommes en présence d'un processus idéologique intégrateur, visant à laisser croire que les usagers de l'informatique connectée auraient une réelle chance d'améliorer leurs conditions d'existence du fait de leurs nouvelles pratiques, alors qu'ils sont surtout susceptibles de contribuer, d'une nouvelle manière, au maintien du monde tel qu'il va » (Granjon, 2010, p. 48).

Ce processus ne vise donc pas la réalisation de soi, ni la reconnaissance sociale. Il a pour objectif de faire entrer tout individu dans un cadre normatif afin de contribuer au maintien de l'ordre social.

Les personnes qui ne s'approprient pas les technologies numériques sont alors confrontées à des situations de mépris et d'abaissement de soi. Elles ont alors une perception négative de leur valeur sociale.

Dans son enquête réalisée auprès de 24 « non-utilisateurs » de catégories socio-professionnelles inférieures (employés et ouvriers), Fabien Granjon (2010) relève que ces derniers mettent en doute les promesses de la société de l'information. Ces non-utilisateurs craignent que l'usage des technologies numériques détruisent le lien social et laisse de moins en moins de place à la relation humaine. Ils mettent en doute les promesses du numérique du fait des discours « médiatico-publicitaires » qui poussent à acheter. En même temps, ils craignent d'être marginalisés s'ils ne le font pas. De plus, ils ne se sentent pas légitimes à utiliser ces outils qui seraient, pour eux, « source de problèmes supplémentaires ». Mais derrière cette volonté d'éviter les ennuis techniques se cache une peur de l'échec et de la mésestime de soi.

« De ce point de vue, le « non-usage » est comme une sorte de protection vis-à-vis de formes d'humiliation qui pourraient surgir de la mobilisation d'outils techniques dont, de fait, ils n'ont pas la maîtrise » (Granjon, 2010, p. 50).

Toutefois les « non-utilisateurs » regrettent de ne pouvoir participer à la société de l'information. Ils ont intégré les discours de cette société : être informé, s'ouvrir sur le monde, accéder à la culture. Les usages des technologies numériques leur ouvriraient les portes d'une revalorisation de leur estime de soi. Mais pour se faire il faut disposer de compétences qu'ils n'ont pas.

Ne pas savoir utiliser une technologie numérique dont beaucoup d'individus semblent tirer profit constitue un moment négatif pour la personne.

Or tout individu a besoin d'être reconnu au sein d'un groupe. La reconnaissance participe à la construction de l'identité personnelle. Les attentes de reconnaissance caractérisent les relations entre les individus et fondent les liens sociaux. Selon Axel Honneth, lorsqu'un groupe engage une lutte pour la reconnaissance c'est en réaction à une situation de mépris social. Cette approche est toutefois contestée en ce que les rapports de domination sont souvent incorporés par les populations asservies.

La reconnaissance suppose une morale sociale.

« Ce qu'il y a de juste ou de bon dans une société se mesure à sa capacité à assurer les conditions de la reconnaissance réciproque qui permettent à la formation de l'identité personnelle – et donc à la réalisation de soi de l'individu – de s'accomplir de façon satisfaisante » (Honneth, 2004, p. 135).

Si la reconnaissance se construit dans la relation à l'autre, elle se structure également dans la relation à soi. C'est la première sphère de la théorie de la reconnaissance proposée par Axel Honneth (2013) : la sphère de l'intimité et de l'amour. Ce qui se joue c'est la confiance en soi et la sécurité émotionnelle. « *L'amour est ce qui définit*

la dimension affective de l'existence humaine, mettant par là même en jeu le rapport que l'individu, en tant qu'être d'affect et de besoin, entretient avec lui-même » (Guéguen & Malochet, 2012, p. 49). La confiance en soi apparaît lors de l'autonomie émotionnelle. Cette autonomie se construit dans la relation du nourrisson à sa mère, dans le cercle familial, en amitié et en amour. Ainsi dans la sphère de l'intimité, la reconnaissance se construit selon un double processus : la construction du lien émotionnel et son affranchissement.

La deuxième sphère est la sphère de la collectivité. Elle est principalement définie par l'activité de travail. « *Les individus sont en attente d'une forme d'estime sociale qui réside dans la reconnaissance de l'utilité et de la valeur de leur activité* » (Guéguen & Malochet, 2012, p. 50). Ce qui se joue c'est l'estime de soi.

La troisième sphère de la théorie de la reconnaissance d'Axel Honneth est la sphère juridique. Elle suppose la reconnaissance de la diversité. « *La reconnaissance juridique doit ainsi appliquer les normes, universelles, indépendantes des positions et valeurs sociales qui n'admettent ni exception, ni privilèges* » (Honneth, 1992, p. 134 cité par Guéguen & Malochet, 2012). Ce qui se joue c'est le respect de soi.

Selon Axel Honneth, la reconnaissance est un « *fait social total* ».

« La reconnaissance traverse l'ensemble des rapports humains et implique, au triple niveau individuel, interpersonnel et social, des conséquences majeures sur la formation des identités » (Eneau, 2010, p. 6).

Tout individu revendique la reconnaissance de ses besoins affectifs, de ses droits et de ses capacités. L'absence de reconnaissance est synonyme d'humiliation, d'atteinte à la dignité et à l'honneur. Le modèle d'Honneth permet d'identifier les dénis de reconnaissance qui fragilisent l'identité des personnes concernées.

Les enjeux de cette théorie sont la prise de conscience de la situation d'injustice vécue par les acteurs concernés, l'identification des obstacles à cette prise de conscience (les représentations, les rapports sociaux, les médias...), l'identification des liens avec les rapports de pouvoir et la distinction entre une composante normative et une signification émancipatrice.

La critique faite à la théorie de la reconnaissance d'Honneth c'est sa dimension uniquement intersubjective et son absence d'ancrage matériel. Selon Haud Guéguen et Guillaume Malochet « *le rapport à soi comme le rapport à l'autre sont nécessairement médiatisés par un rapport à des objets* » (Guéguen & Malochet, 2012, p. 54). C'est là que l'usage des technologies numériques entre dans le processus de reconnaissance des individus.

De par la structure relationnelle de ce concept philosophique, la reconnaissance fait lien avec les sciences sociales. Elle est toutefois peu étudiée dans le champ des sciences de l'éducation et de la formation (Eneau, 2010). La quête de reconnaissance concerne néanmoins toutes les catégories de personnes (Leguy, 2013) et s'exprime

dans tous les environnements, qu'ils soient scolaires, professionnels ou sociaux. « *Pourtant, rares sont les organisations qui s'engagent dans cette voie* » (Leguy, 2013, p. 46). Norbert Alter (2013) parle d'une crise de la reconnaissance qui entraîne un désengagement des salariés. Les enjeux de la reconnaissance sont donc l'engagement et la performance.

La reconnaissance est abordée dans le champ professionnel en matière de reconnaissance des compétences au travers des dispositifs de validation des acquis de l'expérience (VAE). Les salariés qui entrent dans un dispositif de reconnaissance de leurs compétences s'autonomisent, s'auto-réalisent et s'auto-forment. Les processus de reconnaissance peuvent alors être perçus comme des contre-pouvoirs organisationnels potentiels (Leguy, 2013). Quelle légitimité est attribuée à cette reconnaissance ? Les personnes qui obtiennent une validation des acquis ont des difficultés à la faire reconnaître au sein de l'entreprise : pas de hausse de salaire, pas d'emploi en lien avec la qualification, pas de promotion.

« Ce déni produit souvent des absences de perspectives socioprofessionnelles, une démobilisation des personnes. Il y a donc des effets déconstructeurs » (Leguy, 2013, p. 48).

La question de la reconnaissance interroge donc les modèles managériaux et organisationnels classiques (Leguy, 2013).

Jérôme Eneau démontre qu'au-delà d'une reconnaissance professionnelle de savoirs informels et pratiques (sphère de la collectivité), les apprenants insérés dans le dispositif de VAE recherchent une reconnaissance d'eux-mêmes liée à une quête identitaire (sphère de l'intimité). C'est le principe d'autoformation défini par Gaston Pineau comme la formation de soi, par soi, pour soi (Pineau, 2006). Ce que Patrice Leguy traduit dans le champ du travail protégé par « *une formation qui s'effectue par soi, par les autres et par l'environnement, de manière permanente au cours de la vie* » (Leguy, 2013, p. 51).

Dans le champ du handicap la reconnaissance est abordée en terme de reconnaissance des acquis de l'expérience (RAE) dans le cadre du dispositif « Différent et compétent » présenté dans le chapitre « contexte de la recherche ». Les acteurs intègrent dans le processus de reconnaissance les contraintes et les ressources de l'environnement pour comprendre le parcours de reconnaissance des personnes présentant un handicap et accueillies en établissements médico-sociaux. Le rôle des institutions, des pairs, des formateurs, les temporalités et les espaces influent effectivement dans le processus de reconnaissance de la personne. En s'appuyant sur la théorie d'Axel Honneth, Patrice Leguy modélise le parcours de reconnaissance en institution dans un modèle ternaire complexe qui articule un pôle personnel, un pôle social et un pôle écosystémique :

- Dans le pôle personnel, la personne se reconnaît comme compétente au travers de référentiels de compétences de droit commun adaptés à l'activité en établissement de travail protégé.

« Il s'agit pour la personne de s'approprier ses expériences en leur donnant un sens, c'est-à-dire une signification propre (une valeur pour soi) et une direction » (Leguy, 2013, p. 52).

Cette réappropriation de soi par soi conduit à la construction d'une estime de soi plus positive (Leguy, 2013). La reconnaissance des compétences favorise une nouvelle connaissance de soi. Cette reconnaissance qui passe par le regard des autres (le jury de validation des compétences) donne de la valeur aux actes de la personne, ce qui modifie le regard qu'elle a sur elle-même : « *Je vauds quelque chose* » (Leguy, 2013, p. 52) ;

- Dans le pôle social, la personne est reconnue comme compétente par ses proches, par l'institution et par la société du fait de l'obtention d'une certification ou d'une attestation de compétence. Mais cette reconnaissance sociale restera limitée au secteur médico-social tant que le dispositif de reconnaissance des compétences ne sera pas reconnu de droit commun. Cette limite interroge la reconnaissance juridique présentée dans l'une des sphères de la reconnaissance de la théorie d'Axel Honneth. Le processus de reconnaissance en établissement médico-social révèle l'absence d'application de normes universelles qui favorisent le respect de soi ;
- Dans le pôle de l'écosystème, les rythmes de la personne sont pris en compte. Ils s'articulent avec les temps d'apprentissage et les temps de production.

« Dans la démarche de reconnaissance (entretien, situation d'apprentissage, rédaction du dossier de preuve...), on prend le temps de reconnaître les acquis de la personne handicapée en respectant son rythme propre » (Leguy, 2013, p. 53-54).

La personne devient alors actrice du processus de reconnaissance de ses compétences. Mais cette reconnaissance reste interne aux établissements spécialisés.

Cette quête de reconnaissance des apprenants suppose une nouvelle posture des formateurs. Elle ne se centre plus uniquement sur l'acquisition de compétences mais également sur « *l'essence même de la relation à autrui* » (Eneau, 2010, p. 2). Cette relation devient une relation d'échange et de réciprocité. La question de la reconnaissance soulève ainsi des questions méthodologiques. Elle sera le support de mes choix de méthodologie de recherche et d'action en matière d'accompagnement comme nous le verrons dans le chapitre 3.

4.7. Approche critique de la notion d'inclusion numérique

Comme nous l'avons vu dans la présentation du contexte de la recherche, dans une société où les technologies numériques sont omniprésentes, les politiques d'e-inclusion ont des enjeux communs avec les politiques d'inclusion : la réduction des inégalités sociales, l'amélioration de la qualité de vie et la participation à la vie de la société au travers des usages des technologies numériques. Ces politiques visent alors à rendre le numérique accessible à tous dans la vie courante, au travail ou dans la collectivité afin d'atteindre des buts personnels et de développer des capacités.

Le numérique est perçu comme un levier ou un accélérateur de changement :

« Mobilisé dans la redécouverte de l'estime de soi, il participe de parcours de reconstruction personnelle. Utilisé dans des projets d'innovation sociale, il apporte des réponses créatives à des besoins sociaux collectifs et nourrit une reconfiguration démocratique » (Bouquet et Jaeger, 2015, 189).

Les technologies numériques sont aujourd'hui perçues comme des remparts à la désaffiliation et des outils de l'inclusion sociale. Leurs usages conduiraient à davantage de justice sociale.

« L'inclusion numérique, ou e-inclusion, serait un processus qui vise à rendre le numérique accessible à chaque individu, et à lui transmettre les compétences numériques qui seront un levier de son inclusion, sociale et économique » (Bouquet et Jaeger, 2015, 187).

Mais ces discours sont idéologiques. Les technologies numériques sont devenues les nouveaux fétiches de l'idéologie de la société de l'information (Granjon, 2009).

Pour une égalité des chances, il est nécessaire de posséder une technologie numérique connectée à Internet. Mais être équipé ne donne pas systématiquement accès à des avantages concrets. Ceux qui n'ont pas les aptitudes ou les compétences ne peuvent pas tirer profit des avantages liés aux usages de ces technologies. L'égalité d'accès ne résout pas les inégalités numériques. Ce sont « *des incapacités solidement ancrées, incorporées, qui sont l'expression d'inégalités sociales fondamentales* » (Granjon, 2009, p. 20-21).

Or les politiques de lutte contre les inégalités numériques ne cherchent pas en limiter les causes. Elles les identifient comme une nouvelle forme d'inégalité née des évolutions de la société. Elles visent davantage le développement d'usages minimums nécessaires à une bonne insertion dans la société de l'information qu'à une volonté d'améliorer la qualité de vie. On se retrouve dans une situation paradoxale où ces

politiques essaient d'assurer la participation des personnes exclues d'une société qui a généré la situation dans laquelle elles se trouvent.

Derrière ce processus se cache une forme d'instrumentalisation des individus, une volonté d'assimilation et un déni de reconnaissance des plus défavorisés.

L'idéologie de la communication s'associe à l'idéologie de l'activité. Les usagers des technologies numériques sont représentés comme entrepreneurs de leur propre vie. Au détriment des repères collectifs, c'est la performance individuelle qui prime, l'autoréalisation, l'autonomie, l'optimisation de soi.

Tous les individus ne sont pas en capacité d'améliorer leurs possibilités d'action, de se réaliser ou d'enrichir leur existence via l'utilisation des technologies numériques.

Les dispositifs de lutte contre les inégalités numériques visent plus à contribuer aux processus de production et de croissance économique qu'à une mise en capacité pour conduire ses propres projets (Granjon, 2009).

Dans son approche critique, Fabien Granjon remet donc en question les principes fondateurs des politiques d'e-inclusion : la réduction des inégalités sociales, l'amélioration de la qualité de vie et la réalisation de soi.

Les inégalités numériques se traduisent dans le non-usage ou les faibles usages des technologies numériques. Ces faibles usages ont des causes sociales qui sont les suivantes : pas d'accès aux technologies numériques, manque de capacités à convertir les opportunités offertes par leurs usages en avantages concrets (Granjon, 2011), des usages contraints (dématérialisation des services), des usagers confrontés à l'échec et à leurs difficultés quotidiennes (manque de compétences). Les personnes présentant une déficience ont conscience que dans la société, beaucoup de personnes arrivent à tirer profit des usages des technologies numériques. Cette lucidité entraîne une perte de confiance en soi, des blessures individuelles et un manque de conformité avec le cadre normatif sociétal. Le non-usage peut également être une manière d'éviter de nouvelles expériences de mésestime sociale (Granjon, 2010).

L'analyse des non-usages révèle des rapports de pouvoir et des processus de dépréciation de soi. De la même manière l'analyse des usages fait émerger la réalité sociale des personnes et révèle les enjeux politiques et éthiques de nos sociétés hyper connectées (Jauréguiberry & Proulx, 2011).

L'usage trouve ses racines dans les formes d'appropriation des outils par les individus. Ces formes d'appropriation sont influencées par des techno-imaginaires qui forment de nouvelles normes sociales (Plantard, 2016a).

Le pouvoir de renforcement des usages des technologies numériques se fonde sur ces techno-imaginaires. Chacun renforce ses comportements de confiance ou de défiance en présence de ces outils. Lorsque les personnes s'approprient ces technologies, leurs usages provoquent des changements intérieurs qui les amènent à se dévoiler. Enfin lorsque les personnes développent des usages, poussées par un désir d'identification collective qui va au-delà des sociabilités ordinaires, elles cherchent à être reconnues par un groupe et à former une tribu (Breton, 1990).

A ces 3 pouvoirs s'ajoute un pouvoir d'agir induit par les usages des technologies numériques. Ce pouvoir se fonde tout d'abord sur des imaginaires collectifs qui conçoivent les technologies numériques comme le remède à tous les problèmes sociaux. Puis la notion de pouvoir d'agir sera abordée en terme de puissance d'agir citoyenne lors des mouvements sociaux d'indignation des années 2010. Les technologies numériques sont alors les supports de communication et d'expression des « sans voix ». La puissance d'agir c'est le désir d'exister individuellement et collectivement (Proulx, 2012). Or une société inclusive reconnaît le droit à tous d'exister (Gardou, 2013). Une société inclusive se doit donc de favoriser la puissance d'agir de tous les individus.

Cela suppose un développement de compétences en terme de savoir, de savoir-être, d'habiletés pratiques et techniques ainsi que d'apprentissage des codes. Or tout le monde n'a pas la capacité d'être « activement compétent » (Proulx, 2012). De quelle manière cette puissance d'agir peut-elle être transposée aux usages des technologies numériques par les personnes présentant une déficience ?

Dans les travaux de recherche, les usages des personnes présentant une déficience se développent dans le champ des loisirs et de la vie quotidienne. Mais les

limitations physiques et cognitives rendent difficile l'accès à l'apprentissage (Lussier-Desrochers et al., 2011) et peuvent aller jusqu'à exclure ces personnes des usages des technologies numériques (Abascal & Nicolle, 2005).

Conscients de l'importance de ces usages dans la société, les personnes présentant un handicap enquêtées ne veulent pas s'en priver, ni s'en exclure (Bonjour & Meyer, 2012). L'apprentissage est alors perçu comme la norme d'usage.

Le mythe de la société de l'information véhicule l'idéologie selon laquelle l'usage des technologies numériques est la condition nécessaire à la conduite de projets personnels visant la réalisation de soi et l'amélioration des conditions de vie (Granjon, 2010). Cette société est porteuse d'injonctions à la performance individuelle, l'autonomie et l'autoréalisation (Granjon, 2010). Mais derrière cette idéologie de la société de l'information se cache une idéologie intégrative qui vise à ce que tout individu soit en capacité de contribuer au processus de production et de croissance économique. Ce processus idéologique vise à faire entrer tout individu dans un cadre normatif afin de favoriser le maintien du monde tel qu'il est (Granjon, 2010).

Les personnes qui ne s'approprient pas les technologies numériques ont alors une perception négative de leur valeur sociale, elles ne sentent pas en conformité avec les attendus de la société de l'information (Granjon, 2010) et elles ne se sentent pas reconnues.

Or tout individu a besoin de reconnaissance. Elle participe à la construction de l'identité personnelle et fonde les liens sociaux. Ses enjeux sont l'engagement et la performance. Le manque de reconnaissance fragilise l'identité des personnes et freine leur participation.

De par leur mise en conformité avec les attendus de la société de l'information, les usages des technologies numériques induisent une reconnaissance sociale.

Les politiques d'e-inclusion visent alors à rendre le numérique accessible à tous afin d'atteindre des buts personnels et de développer des capacités.

Mais les discours politiques sont idéologiques. Posséder une technologie numérique connectée à Internet permettrait de réduire les inégalités sociales, d'améliorer la qualité de vie et de participer à la vie de la société.

Or tous les individus ne sont pas en capacité de développer des usages et d'en tirer profit.

Les politiques d'e-inclusion visent davantage le développement d'usages minimums nécessaires à une bonne insertion dans la société de l'information qu'à améliorer les conditions de vie.

Derrière l'idéologie de la société de l'information se cache une forme d'instrumentalisation des individus et une volonté d'assimilation.

5. Construction de la problématique

Dans notre société, dite inclusive, les objectifs de cohésion sociale et de bien-vivre ensemble ne sont toujours pas atteints.

L'égalité des droits des personnes présentant un handicap n'est toujours pas respectée. Elles sont exclues des cadres normatifs. Selon la typologie de l'exclusion de Robert Castel (2000), elles sont toujours retranchées de la communauté, accueillies dans des espaces clos et dotées d'un statut spécial. En situation de liminalité, elles sont mises à l'écart (Stiker, 2007a), elles n'ont pas de réelle place sociale (Calvez, 1994) et elles ont perdu une part de condition humaine ordinaire (Calvez, 1994) qui suscite de la peur et des craintes à leur égard. Stigmatisées, elles sont discréditées au regard des attentes normatives du milieu social dans lequel elles vivent (Goffman, 1975). En dehors des statuts sociaux reconnus, elles sont placées dans une infériorité sociale et réduites à leur déficience (Gardou, 2013). En situation d'invisibilité, elles ne se perçoivent pas comme socialement visibles étant habituées à ce qu'on regarde à travers elles (Honneth, 2005).

Les politiques inclusives visent à lutter contre ces formes d'exclusion. Elles relèvent d'un principe de démocratie et de justice sociale. Elles se fondent sur la reconnaissance de la diversité (Pillant, 2016) et sur le principe d'accessibilité universelle (Ebersold, 2017a). Ce principe d'accessibilité s'applique à l'emploi, à l'éducation, au bâti, au transport, à la culture, au loisir et à la société de l'information et de la communication. Il se traduit également par l'accès généralisé au milieu ordinaire.

Mais ce milieu n'est toujours pas en capacité d'inclure les personnes présentant une déficience. Le milieu de travail ordinaire a adopté un modèle de compétences de référence qui exclut tous ceux qui n'y correspondent pas (Dubar, 1999). Les personnes présentant une déficience sont perçues comme moins productives, ayant des difficultés relationnelles, souvent absentes et ayant des risques d'accident qui pourraient augmenter la responsabilité des employeurs. Derrière la notion d'inclusion, se cache toujours une volonté d'assimilation et de normalisation. C'est lorsqu'elle nous ressemble que la personne handicapée nous fait moins peur.

La norme sociale nous empêche alors de reconnaître la différence. Les personnes différentes sont confrontées à des représentations sociales négatives. Exclues de la norme, les personnes présentant une déficience plébiscitent le milieu protégé où elles n'ont pas à affronter le regard des autres. Le milieu protégé enquêté leur offre les conditions du bien-vivre ensemble, respecte leurs droits, s'adapte à la diversité et leur donne accès à des formes de participation et d'expression.

Dans ce contexte persistant d'exclusion, quels bénéfices peuvent tirer les personnes présentant une déficience des usages des technologies numériques ?

Les promesses du numérique sont en adéquation avec l'idéal de société inclusive. Elles visent la réduction des inégalités sociales, l'amélioration de la qualité de vie et la participation à la vie de la société. Les opportunités offertes par l'usage des

technologies numériques sont l'accès à l'emploi, à l'éducation, le pouvoir d'achat, le lien social et les possibilités d'émancipation (Granjon, 2010). Les usages des technologies de l'information et de la communication apparaissent comme le remède à tous les problèmes sociaux (Proulx, 1990).

Les politiques e-inclusives ont une approche néolibérale. Elles visent à accompagner les individus afin qu'ils mobilisent les technologies numériques comme levier de transformation individuelle et collective.

Mais « *la disparité dans la distribution des capacités sociales culturelles et techniques au sein des classes sociales* » (Granjon, 2011, p. 68) ne permet pas à tout un chacun de s'appropriier ces outils et d'en tirer profit. Certains individus rencontrent des difficultés pour « *convertir les chances technologiques en avantages pratiques concrets* » (Granjon, 2011, p. 67). Ces différences sont constitutives « *d'inégalités numériques* ». Elles se traduisent par des situations de non-usages ou de faibles usages.

Les personnes confrontées à ces difficultés ne se sentent pas en conformité avec le modèle normatif. Les usages des technologies numériques sont présentés comme un impératif social. Ils sont un « *nouveau sésame social* » car ils sont censés favoriser l'insertion dans la société de l'information (Granjon, 2010).

La médiation numérique devient alors un enjeu de société. L'entrée des géants de l'économie numérique dans ce secteur en fait également un secteur concurrentiel. Mais cette nouvelle approche, là encore, néolibérale de la médiation numérique ne touche pas tous les publics. Dans le cadre de ma recherche, elle ne touche pas les personnes accueillies dans le milieu protégé enquêté.

C'est pourquoi dans le cadre d'une recherche-action que je vais développer dans le chapitre suivant, j'ai choisi d'accompagner l'appropriation des technologies numériques de ces personnes.

Les questions qui découlent de mon contexte pourraient être les suivantes :

Selon le principe de justice sociale énoncé dans les politiques inclusives et e-inclusives françaises :

- L'appropriation des technologies numériques par des personnes présentant une déficience favorise-t-elle leur accès à l'emploi, l'accès à leur droit, l'accès à la connaissance et leur expression au sein de la société ?
- L'appropriation des technologies numériques par ces personnes favorise-t-elle leur estime de soi, leur qualité de vie et le développement de leurs liens sociaux ?

Selon le principe de cohésion sociale énoncé dans les politiques inclusives et e-inclusives françaises :

- L'appropriation des technologies numériques par des personnes présentant une déficience favorise-t-elle leur inclusion sociale ?

Mais au regard des données recueillies sur mes terrains de recherche, elles me semblent toutes autres.

Les incapacités ne se situent pas là où on le croit. Malgré la succession des textes de lois et des décrets qui se fondent sur des principes de bien-vivre ensemble, de justice sociale, de reconnaissance de la diversité et d'accessibilité universelle, la société est incapable d'accueillir les personnes présentant une déficience intellectuelle dans le milieu dit « ordinaire », incapable de rendre ce milieu accessible à tous et incapable de reconnaître la différence. La société s'enferme dans des cadres normatifs qui excluent.

Ces incapacités peuvent être économiques mais elles se fondent essentiellement sur la persistance de représentations sociales archaïques de la personne ayant une déficience intellectuelle. Ces représentations sont un frein à la reconnaissance, à la considération, à l'attention et à la sympathie à l'égard de ces personnes. Placées dans des lieux limitrophes et identifiées à leur déficience, elles n'osent pas se mettre en mouvement, ni se projeter (Gardou, 2013). Elles restent alors dans une situation d'invisibilité (Honneth, 2005). Elles ne se perçoivent pas comme socialement visibles étant habituées à ce qu'on regarde à travers elles (Honneth, 2005).

Pourtant toutes les personnes rencontrées lors de cette recherche existent (Gardou, 2013). Elles expriment des désirs. Elles ont des goûts, des aspirations, des peurs, des opinions (Gardou, 2013). Les adultes que j'ai rencontrés sont des acteurs économiques. Ils exercent une activité professionnelle et perçoivent un revenu. Ils participent à la vie sociale. Ils se logent, se déplacent, partent en vacances et se nourrissent. Certains vivent en couple et ont des enfants. Les jeunes adultes que j'ai rencontrés ont des projets professionnels, ils se forment. De la même manière que les adultes, ils ont une vie sociale. Et quand bien même ils ne travaillent pas, ils créent de l'emploi, des liens et construisent un tissu social autour d'eux qui participe à la structuration de solidarités.

Les technologies numériques étant perçues comme le remède à tous les maux de la société, leur appropriation est censée résoudre tous leurs difficultés.

Mais là encore, les usages de ces technologies s'érigent en normes sociales qui excluent et stigmatisent ceux qui n'arrivent pas à se les approprier ou ceux dont les usages n'ont pas de sens. L'injonction à utiliser ces outils vient renforcer des inégalités sociales préexistantes.

En immersion au sein de plusieurs établissements médico-sociaux de la région Bretagne, j'ai découvert pendant 3 années des personnes avec des capacités, des envies, des besoins, des manques, des souffrances, des représentations...

A l'écoute de tous les acteurs de ces établissements, j'ai pu recueillir leur parole brute et sans calcul.

Accueillie et dans certain cas, invitée dans un monde méconnu, voir ignoré des décideurs, j'ai découvert en quoi la société, incapable d'admettre que ces personnes sont la société, a une vision déformée de leur condition.

Au regard de mes résultats, je souhaite poser la problématique suivante :

L'appropriation des technologies numériques par les personnes présentant une déficience intellectuelle ou des troubles psychiques va-t-elle transformer les représentations sociales négatives que la société leur porte (et qu'elles intériorisent) et faire émerger un pouvoir d'agir avec les technologies numériques ainsi qu'une reconnaissance qui participeront à leur émancipation ?

Cette thèse vise à démontrer que les personnes enquêtées ne ressemblent pas aux représentations sociales que la société s'en fait, qu'elles ont des capacités (Depuis le temps qu'on leur demande de nous ressembler pour atténuer nos peurs, elles ont l'habitude de l'effort et ont développé des capacités d'adaptation, malgré leurs difficultés) et qu'elles ont des choses à dire.

Cette thèse vise également à leur donner la parole.

Suite à la mise en œuvre de ma recherche-action (développée ci-après), je souhaite poser les questionnements suivants :

- Les méthodes d'accompagnement favorisent-elles l'appropriation des technologies numériques par les personnes accueillies dans les établissements médico-sociaux ?
- L'appropriation des technologies numériques transforme-t-elle les représentations négatives qu'elles ont d'elles-mêmes et leur déficit de confiance en soi ?
- L'appropriation des technologies numériques favorise-t-elle l'émergence d'un pouvoir d'agir avec les technologies numériques et une reconnaissance sociale qui favorisent leur émancipation ?

Chapitre 3 : Méthodologie

1. Un ancrage épistémologique

1.1. En sciences de l'éducation et de la formation

Les sciences de l'éducation s'inscrivent dans le champ des sciences humaines sociales (Schurmans, 2001). Pourtant elles sont incessamment discutées.

« La science de l'enseignement du savoir n'a pas encore réussi, depuis plus de deux mille ans, à clouer le bec aux faiseurs de sophisme, à trouver son assiette épistémologique comme science indiscutée, confortée par des applications indiscutables » (Passeron, 2006, p. 347).

Si l'objet de ces sciences est l'éducation « *plus on s'éloigne de la salle de classe, plus on est soupçonné d'hétérodoxie* » (Schurmans, 2001, p. 211) et plus on est soupçonné de s'écarter de la norme scientifique. Mais le phénomène éducatif ne s'applique pas prioritairement au champ de l'enfance. Progressivement le champ de l'enfance s'est élargi à l'éducation permanente en prenant en compte les différents âges de la vie ainsi qu'à l'éducation informelle en « *incluant des aspects de la socialisation primaire et secondaire* » (Schurmans, 2001, p. 212). Les méthodologies se sont diversifiées et enrichies de recherches qualitatives et compréhensives. Le champ de l'éducation traverse aujourd'hui tous les stades de l'existence humaine. « *Et cette ampleur en traduit sans nul doute la richesse mais également le danger potentiel de dilution* » (Schurmans, 2001, p. 212).

Les sciences de l'éducation ont une existence institutionnelle au sein de la 70^e section du Conseil national des universités (CNU). Elles se structurent dans la communauté scientifique de l'Association des enseignants-chercheurs en sciences de l'éducation (AECSE). Selon Bernard Charlot « *c'est avant tout à travers la 70^e section du CNU et l'AECSE que les sciences de l'éducation sont repérables en France* » (Charlot, 2001, p. 149). Toutefois elles ne sont pas reconnues par le Conseil national de la recherche scientifique (CNRS). L'éducation et la formation ne font effectivement pas partie de ses grands domaines de recherche. Si l'institutionnalisation des sciences de l'éducation est forte dans le champ universitaire, elle est plus faible dans le champ de la recherche car « *il n'est pas du tout évident qu'elles aient une quelconque cohérence du point de vue épistémologique* » (Charlot, 2001, p. 149). Ce **doute épistémologique** a tout d'abord pour origine une vision universelle de l'enseignement qui, pour certains, ne doit ni s'adapter aux élèves, ni s'adapter à leur environnement. En niant la légitimité de la pédagogie cette vision oblige l'élève à s'adapter afin de

« s'élever à l'universel » (Charlot, 2001, p. 150). On notera que cette approche est contraire au principe de l'éducation inclusive telle que définie aujourd'hui. Ce doute a également pour origine la réalité institutionnelle des sciences de l'éducation. Effectivement différents spécialistes de l'éducation peuvent être regroupés dans un même département : sociologues de l'éducation, psychologues de l'éducation... Cette association a toutefois l'avantage de créer une culture commune autour de l'éducation. Une telle position « invite à une définition des sciences de l'éducation en termes d'échanges de questions, de concepts, de résultats » (Charlot, 2001, p. 151). Ce doute a enfin pour origine une thèse selon laquelle la complexité de l'objet humain traité par les sciences de l'éducation nécessite la mise en œuvre de plusieurs approches.

Mais « comme l'a dit Bernard Schneuwly, le problème est de savoir ce que nous voulons faire avec ces sciences de l'éducation. [...] Produisons des recherches, en prenant appui sur cette structure spécifique qui s'est développée en sciences de l'éducation, et c'est à partir de ces recherches effectives (et non de discours sur ce que les sciences de l'éducation sont « par nature » et doivent être) que l'on pourra avancer sur la question de savoir si les sciences de l'éducation ont ou non une spécificité épistémologique – et laquelle » (Charlot, 2001, p. 153).

Aujourd'hui, la 70^e section du CNU a fait évoluer sa dénomination vers celle de Sciences de l'éducation et de la formation. Cette évolution est une reconnaissance institutionnelle du champ de la formation tout au long de la vie, de la formation informelle, de la formation professionnelle, de la formation au travail, du travail social... Cette évolution permet également de transformer la représentation commune qui renvoyait la discipline au seul secteur scolaire car elle rend visible la totalité de son champ d'étude. Enfin l'association des champs de l'éducation et de la formation a un objectif inclusif des différentes spécialités, de bien vivre ensemble et de cohésion.

Ma recherche s'inscrit dans le champ de la formation professionnelle et de la formation au travail ainsi que dans celui de l'éducation spécialisée au sein de la discipline des sciences de l'éducation et de la formation.

La prise de recul vis-à-vis des enjeux épistémologiques et communautaires permet aujourd'hui de recentrer les discussions sur la production de savoirs.

Toutefois pour Jean-Pierre Olivier De Sardan « *les connaissances ainsi produites ne sont rien d'autre que des approximations plausibles, c'est-à-dire des représentations savantes qui ont pour ambition de rendre approximativement et plausiblement compte des réalités de références* » (Olivier De Sardan, 2008, p. 11).

Les connaissances produites ne sont pas suffisantes pour énoncer des lois, elles révèlent une situation vécue par un échantillon de personnes dans un environnement et une temporalité préalablement définis. Les données commentées et interprétées ne peuvent qu'approximativement exprimer une réalité sociale. Afin de donner une valeur scientifique à ces données il est nécessaire de réaliser un travail rigoureux étayé par une méthodologie et une méthode solides. Le terme de méthodologie renvoie aux liens entre la réalité sociale et la méthode utilisée pour rendre compte de cette réalité, le terme de méthode renvoie aux techniques de recueil et d'analyse de données (Gerhardt, 1988).

La production de savoirs rigoureux doit obéir à des règles. Cette rigueur s'appuie sur des rapports d'adéquation. L'analyse scientifique doit être en adéquation avec les données produites qui doivent être en concordance avec le réel de référence (le terrain d'enquête). Dans un objectif de rigueur, l'empirie du réel de référence s'entrelace avec l'interprétatif du produit scientifique (Olivier De Sardan, 2008). Cette relation d'adéquation est présentée dans le graphique ci-dessous.

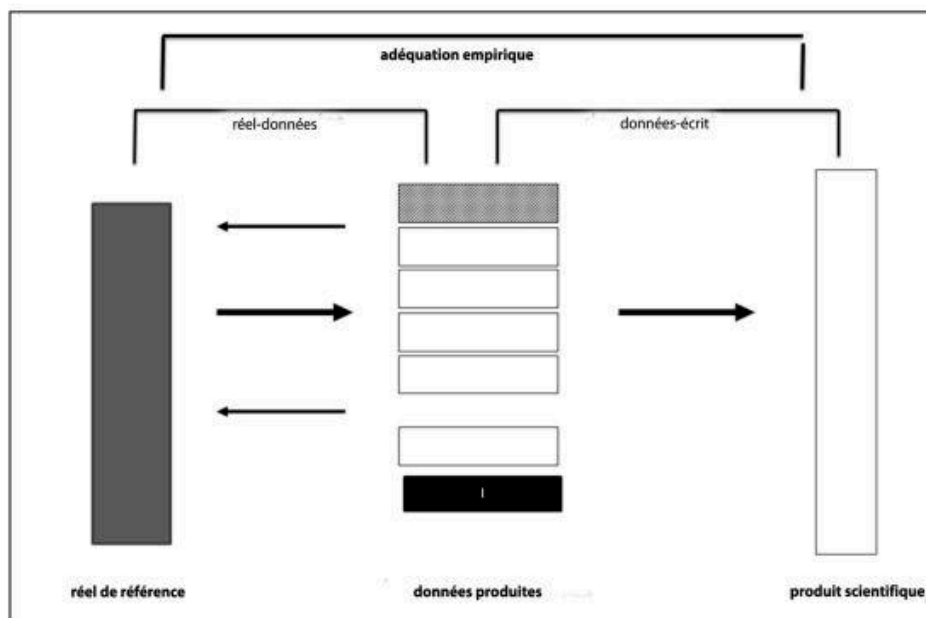


Figure 30 : L'adéquation empirique (Olivier De Sardan, 2008, p. 10)

Afin de recueillir des données en adéquation avec le réel de référence, le chercheur en immersion sur le terrain met en œuvre une enquête qualitative. Les interactions

entre le chercheur et les personnes étudiées sont alors essentielles dans le recueil de données.

Pour Bernard Charlot (2001), faire des sciences de l'éducation c'est identifier et analyser des processus. C'est également étudier la question de l'homme du point de vue de son devenir humain, de son devenir membre d'une société et de son devenir en tant que personne singulière. Mon questionnement sur le processus d'appropriation des technologies numériques par les personnes accueillies en établissements médico-sociaux va dans le sens de leur devenir membre d'une société et de leur devenir en tant que personne singulière.

Je m'inscris dans un cadre épistémologique qui combine à la fois la sociologie des usages dans une approche critique (Denouël & Granjon, 2011 ; Jauréguiberry & Proulx, 2011 ; Jouët, 2000 ; Pasquier, 2018 ; Proulx, 2005), la sociologie (Ebersold, 2010), l'anthropologie (Fougeyrollas, 2002 ; Stiker, 2007), la psychologie sociale (Abric, 2003 ; Jodelet, 2003 ; Le Bossé, 2003), la philosophie sociale (Honneth, 2004) et les sciences de l'éducation (Gardou, 2013 ; Paul, 2009 ; Plantard, 2016 ; Schurmans, 2001).

Cette pluralité disciplinaire (Coutellec, 2015) me permet d'analyser l'objet complexe que sont les usages des technologies numériques en contexte d'établissements médico-sociaux. Analyser les usages des technologies numériques en mobilisant la sociologie des usages dans une posture critique. Analyser ces usages dans un univers social en mobilisant la sociologie et l'anthropologie. Analyser les représentations sociales liées à ces technologies en mobilisant la psychologie sociale. Analyser la perception de soi et les processus de transformation individuelle en mobilisant la philosophie sociale. Et enfin analyser les processus d'apprentissages et de transformation en mobilisant les sciences de l'éducation. Cette posture « indisciplinaire » (Legay, 1986) n'a pas pour objectif de juxtaposer les disciplines mais de les faire dialoguer afin de comprendre la complexité de l'objet.

« Cette logique de l'objet dans l'agencement disciplinaire remplace en partie une logique théorie-centrée ou disciplinaire et modifie les disciplines elles-mêmes : elles ne sont plus mobilisées comme des blocs homogènes – c'est-à-dire dans une interdépendance entre méthode, objet et tradition – mais sont appelées par fragments qui enrichissent ontologiquement les objets en question » (Coutellec, 2015, p. 14).

Pour la compréhension et l'analyse des objets complexes, il est nécessaire de faire cohabiter plusieurs approches disciplinaires et comme nous le verrons ci-après plusieurs approches méthodologiques.

1.2. Les recherches sur les usages des technologies numériques en sciences de l'éducation et de la formation.

L'objectif de ce paragraphe n'est pas de faire une présentation exhaustive des recherches sur ce thème mais d'en présenter une approche synthétique afin de donner du sens à ma recherche et de justifier mes choix méthodologiques.

En France, depuis les années 1980, la sociologie des usages s'intéresse à ce que les gens font avec les technologies numériques. Cet intérêt s'inscrit dans le courant de l'anti déterminisme qui est apparu à cette époque dans les sciences sociales.

« Traiter des usages a été pour beaucoup une occasion de mettre en lumière, pour le cas des technologies, les marges de liberté, les formes d'invention, les bricolages dont faisaient preuve ceux qui avaient affaire aux outils de communication » (Denis, 2009, p. 3).

La notion d'autonomie devient alors centrale dans la recherche scientifique et l'utilisateur est reconnu comme un acteur à part entière. Il n'est plus perçu comme passif face aux technologies numériques. Il détourne les usages prescrits par les concepteurs : il braconne (De Certeau, 1990), il bricole. L'utilisateur devient producteur en faisant émerger ses propres règles.

Si ce mouvement scientifique est théorique, il est également méthodologique.

« La mise en lumière de ces dynamiques de détournement passe par l'adoption d'une certaine focale d'enquête fort éloignée des grandes études statistiques qui donnent à voir les régularités et les effets de reproduction » (Denis, 2009, p. 4).

Il s'agit d'étudier des personnes en dépassant les stéréotypes et les représentations qui les ont jusque-là enfermés dans des positions prédéterminées. Ce qui était perçu comme ordinaire et sans intérêt devient central dans ce mouvement scientifique : le quotidien. Pour approcher le quotidien des usagers, des méthodes qualitatives sont mises en œuvre.

Cette première sociologie des usages fait apparaître deux principales faiblesses. Tout d'abord la volonté affichée d'abandonner toute forme de déterminisme technique fait que les objets techniques ont été négligés dans les recherches. Ensuite la centration sur les usages fait oublier les éléments de contexte.

Ce courant de l'autonomie sociale est également à nuancer car tous les usagers ne sont pas accomplis, compétents ou dotés d'aptitudes interprétatives et analytiques.

« *Le courant dit de l'autonomie sociale, fondé notamment sur une lecture parfois un peu abusive des travaux de Michel de Certeau, a effectivement eu tendance à en déduire l'expression d'une liberté, d'une critique* » (Denouël & Granjon, 2011b).

Il est nécessaire de prendre en compte l'appartenance sociale des usagers. Lorsqu'on observe les usages des classes populaires, même s'ils apparaissent avancés, ils ne leur permettent pas fondamentalement de vivre mieux (Denouël & Granjon, 2011b). Ils les renvoient même quelquefois aux difficultés de leur existence. Les usages sont liés à l'histoire sociale, aux envies et aux goûts des individus. Les dispositifs techniques sont constitués de mondes sociaux et culturels objectivés dans des interfaces et des logiciels. La confrontation de ces 2 mondes ne permet pas toujours aux usagers d'en saisir l'intérêt ou le sens et n'assure pas d'en retirer un bénéfice.

Avec son modèle de l'Actor-network Theory (ATN), l'anthropologie des sciences et des techniques cherche à dissiper ces faiblesses. Cette approche démontre que les technologies et leurs usagers se co-construisent : la construction technologique du social y est centrale. Il n'y a pas d'un côté la société et les individus qui la composent et de l'autre les technologies ; les deux entités s'articulent entre elles et ne vont pas l'une sans l'autre. Ce modèle vise à identifier les processus de formation de collectifs qui se créent entre les individus au travers des usages des technologies. Il permet également de rejeter deux formes de déterminisme : le déterminisme technique (l'impact des technologies sur l'humain) et le déterminisme social (l'impact de l'humain sur les technologies).

Puis à la fin des années 1980, les courants de l'écologie de l'activité se développent. Ces travaux de « *l'action située, de la cognition distribuée ou encore des workplace studies* » (Denis, 2009, p. 2) ont pour objectif d'analyser des activités « *en train de se faire* » et de saisir finement les usages quotidiens des technologies. Ces travaux se situent dans le champ de la pragmatique et de l'ethnométhodologie. Ils développent des méthodes d'observation très fines et développent une vision écologique de l'activité, c'est-à-dire une considération de l'environnement dans lequel se déroule l'activité : l'espace et les acteurs. Ces travaux, qui traitent de la relation entre les individus et les technologies, viennent enrichir la sociologie des usages en donnant une épaisseur à la notion de quotidien.

Selon Josiane Jouët, l'usage est analysé comme un construit social. La construction de l'usage s'étend aux « *multiples processus d'intermédiation qui se jouent pour lui donner sa qualité d'usage social* » (Jouët, 2000, p. 499). Si l'usage comme construit social peut être abordé selon les axes de la généalogie et de l'élaboration du lien social, c'est selon les axes de leur processus d'appropriation et de leur intégration dans les rapports sociaux que j'ai choisi de les étudier.

1.2.1. Le processus d'appropriation des usages

« L'appropriation est un [autre] axe qui parcourt les problématiques des usages domestiques et professionnels et que l'on retrouve analysés dans sa dimension subjective et collective » (Jouët, 2000, p. 502).

L'utilisateur, acteur face à la technologie numérique, construit ses usages en fonction de ses centres d'intérêts et n'est plus simple consommateur de produits et de services offerts. La question qui se pose alors est de savoir si l'utilisateur déploie réellement une autonomie dans son processus d'appropriation ou s'il est contraint par les significations subjectives et sociales que revêtent les usages ?

Selon Josiane Jouët, l'appropriation d'une technologie numérique met en jeu des processus d'acquisition de savoirs, de savoir-faire, et d'habiletés pratiques. Si une minorité d'utilisateurs exploitent pleinement le potentiel offert par ces technologies, une majorité n'en maîtrise que partiellement les fonctionnalités. La complexité croissante des outils et la faible culture technique de certains peut expliquer cette situation. Mais *« les études montrent que cette exploitation minimale s'avère souvent suffisante pour satisfaire les attentes que l'acteur investit dans son usage »* (Jouët, 2000, p. 503).

« Enfin, l'appropriation dans la construction de l'usage se fonde aussi sur des processus qui témoignent d'une mise en jeu de l'identité personnelle et de l'identité sociale de l'individu » (Jouët, 2000, p. 503).

Cette articulation entre identité personnelle et identité sociale relève d'un côté de la singularité de l'individu et de l'autre de son appartenance au corps social. La singularité se traduit par une individualisation de l'usage dans un objectif d'épanouissement personnel. L'appartenance sociale se traduit dans certains usages professionnels mis en visibilité auprès des supérieurs hiérarchiques ou dans des pratiques spécifiques au sein de groupes sociaux particuliers. C'est le pouvoir de lien (Plantard, 2011) des usages des technologies numériques que je développerai ultérieurement.

1.2.2. L'intégration des usages dans les rapports sociaux

Les usages s'intègrent dans les rapports sociaux parce qu'ils sont présents dans toutes les sphères de l'activité mais aussi parce qu'ils sont façonnés par les transformations économiques et sociales qui bouleversent les champs professionnel et familial. Ces technologies sont des objets symboliques qui constituent des enjeux de pouvoir. (Jouët, 2000, p. 508).

« Les usages des TIC qu'ils soient domestiques ou professionnels ne se construisent donc pas dans un vacuum mais s'insèrent dans les rapports sociaux de pouvoir qui traversent les structures sociales, les formes de domination étant bien sûr plus ou moins prononcées et modulables selon les cultures des entreprises et des cellules familiales » (Jouët, 2000, p. 509).

Les usages s'insèrent dans les rapports de pouvoir du champ professionnel :

- Ils transforment les relations entre les employés et la hiérarchie et entre collègues ;
- Ils modifient l'organisation du travail (délocalisation, télétravail) ;
- Ils redéfinissent les frontières entre l'espace professionnel et l'espace privé.

Les usages s'insèrent dans les rapports de pouvoir du champ familial :

- Ils changent les relations parents-enfants et les relations au sein de la fratrie ;
- Ils ré-agencent les espaces et les temps de loisir au sein du foyer.

Les usages des technologies numériques apparaissent aujourd'hui comme des référents normatifs, comme des critères de la réalisation de soi et de la félicité sociale.

« Selon Julie Denouël et Fabien Granjon, c'est une manière de travestir « le fait qu'il s'agit des conditions indispensables à la justification de l'ordre social et à la légitimation des formes contemporaines de domination » (Denouël & Granjon, 2011b).

Dans une approche critique, le projet de la société de l'information et de la communication est questionné. Permet-il d'ouvrir à tous de nouvelles perspectives pour l'exercice de la démocratie ? Permet-il l'avènement d'une ère socialement plus juste et d'un exercice effectif de la citoyenneté ? N'est-il pas entaché de représentations et d'imaginaires ?

Dans une approche écologique, l'analyse des usages des technologies numériques se fonde sur l'activité des individus et sur l'action en situation.

« Ce qui compte avant tout c'est ce que font les personnes étudiées, ce dans quoi elles sont engagées. C'est uniquement parce que l'on suit le cours de leurs actions qu'apparaissent les objets techniques » (Denis, 2009, p. 10).

Là où la sociologie des usages se centrait sur les technologies et étudiait comment elles étaient utilisées et appropriées, l'approche écologique des usages se centre sur

l'activité (les technologies restant au cœur de l'analyse). C'est pourquoi j'ai choisi de questionner la place des usages des technologies numériques dans l'activité des personnes accueillies en établissements médico-sociaux. En suivant le cours de leur action, j'ai cherché à identifier le moment où ces usages apparaissent et dans quelle mesure ils sont des partenaires de leur action.

Jérôme Denis (2009) propose les équations suivantes pour différencier la sociologie des usages de l'approche écologique des usages.

Sociologie des usages : $U + T = A$

Approche écologique des usages : $U + A = T$

Dans la première équation, l'utilisateur (U) utilise une technologie (T) pour réaliser une action (A). Dans la deuxième équation l'utilisateur (U) est engagé dans une activité (A) avec une ou plusieurs technologies (T) à sa disposition.

Pour recueillir des données sur le moment où les technologies numériques apparaissent dans le cours de l'action des personnes enquêtées, « *l'observation est souvent une méthode invoquée machinalement et il est toujours utile de se plonger quelques instants dans ses rouages* » (Denis, 2009, p. 12).

Afin d'observer des situations complexes d'usages, il est important de faire varier les points de vues et les objets de l'attention. Dans le cadre de ma recherche, j'ai observé et questionné les usages des technologies numériques des personnes accueillies dans les établissements médico-sociaux mais également ceux des professionnels et des dirigeants de ces établissements. J'ai questionné les technologies en elles-mêmes afin de comprendre « *les différents traitements qu'elles reçoivent et bien sûr les mise en forme (et en mots) dont elles sont l'objet* » (Denis, 2009, p. 12). Les entretiens m'ont permis de faire varier les points de vue. J'ai interrogé les champs de la vie personnelle, de la vie professionnelle ou éducative et cherché à identifier dans quelle mesure les usages des technologies numériques s'y insèrent.

Dans cette approche écologique il est également important de laisser les personnes se raconter : « *Laisser à ceux que l'on étudie le soin de délimiter ce qui fait unité ou non* » (Denis, 2009, p. 13). Dans le cadre de ma recherche, j'ai cherché à identifier la place des technologies numériques dans ces récits afin d'en comprendre le sens.

Afin de recueillir des données en adéquation avec le réel de référence (Olivier De Sardan, 2008), je me suis appuyée sur les méthodes de la recherche-action. En créant des interactions entre le chercheur et les personnes étudiées, ces méthodes permettent d'analyser des activités en train de se faire et de saisir finement à quel moment les usages des technologies numériques s'insèrent dans les activités quotidiennes (Denis, 2009).

2. Une recherche-action

Au regard des critiques qui peuvent encore être faite sur cette méthode de recherche il me semble important ici de la définir afin d'étayer ce choix.

2.1. Les origines de la recherche-action

C'est le photographe et anthropologue américain John Collier qui utilise le premier le terme de recherche-action. Il mobilise les résultats de ses travaux de recherche auprès des tribus autochtones pour agir auprès des administrateurs publics afin de résoudre les problèmes sociaux et éthiques vécus par les communautés indiennes opprimées. En 1933 en tant que commissaire aux affaires indiennes aux États-Unis, il est à l'origine d'une réforme nommée l'Indian Reorganisation Act (IRA) qui met fin au morcellement des terres indiennes et instaure une nouvelle forme de gouvernance au sein des réserves afin d'éviter la disparition des tribus et de leurs cultures. Sa préoccupation majeure est envers l'action.

Quelques années plus tard, le psychologue américain Kurt Lewin cherche à promouvoir la recherche-action comme discipline scientifique légitime. Sa préoccupation majeure est envers la recherche. Il souhaitait que la science soit capable de résoudre des problèmes sociaux en fonction des contextes particuliers.

Il définit la recherche-action comme « une démarche de recherche fondamentale dans les sciences de l'homme, qui naît de la rencontre entre une volonté de changement et une intention de recherche. Elle poursuit un objectif dual qui consiste à réussir un projet de changement délibéré et ce faisant, faire avancer les connaissances fondamentales dans les sciences de l'Homme. Elle s'appuie sur un travail conjoint entre toutes les personnes concernées. Elle se développe au sein d'un cadre éthique négocié et accepté par tous » (Lewin, 1947).

Ce concept de recherche-action suppose la présence de 3 caractéristiques : la recherche en milieu naturel, la collaboration avec les individus et la mesure des attitudes et des comportements de ceux-ci à chaque phase d'intervention (Van Trier, 1980, p. 181). C'est pour Lewin une pratique en continuité avec les expérimentations en laboratoire et les méthodes utilisées en sciences naturelles. La transposition de la recherche en milieu naturel est une stratégie pour recueillir des données autrement inaccessibles et induire un changement comportemental autrement impraticable (Van Trier, 1980).

Cette approche de la recherche-action est critiquée dans les années 1960 par la communauté scientifique. Le modèle de Lewin est attaqué du fait des nouvelles positions méthodologiques développées avec la naissance de l'ethnométhodologie (Garfinkel, 1967) et de l'interactionnisme symbolique (Blumer, 1969). Ces courants

mobilisant les techniques de l'observation participante en contexte et faisant des processus d'interaction le point de départ des pratiques de recherche viennent bousculer le modèle naturaliste de Lewin.

La deuxième critique vient des commanditaires de la recherche qui contestent le pouvoir autonome du chercheur influençant le déroulement pratique de la recherche (Van Trier, 1980).

« *L'acteur continuait à n'être qu'une source passive d'informations en face de laquelle opérait un chercheur actif, qui tenait toujours les rênes de la recherche bien en main* » (Coenen, 2001, p. 21).

Les objectifs de la recherche-action s'orientent alors vers la participation de tous ses acteurs. Les commanditaires demandent à ce que les recherches soient liées aux programmes d'action sociale et à la résolution des problèmes sociaux.

La troisième critique émerge des revendications étudiantes de 1968. La science est alors reconnue comme instrument de pouvoir et la recherche-action est sollicitée pour redonner du pouvoir aux opprimés, aux « *Have not's* ». Les objectifs de la recherche-action s'orientent alors vers une émancipation des acteurs.

Pour le psychosociologue Harry Coenen, c'est le pédagogue brésilien Paulo Freire qui est le fondateur de la recherche-action émancipatrice et participative. Il oriente ses recherches et sa pédagogie afin de résoudre les problèmes de la « *colonisation mentale* » dans les pays latino-américains où un passé aliénant perdurait. Dans ces sociétés construites sur une dialectique de maîtres et d'esclaves des conditionnements coloniaux ont persisté. Selon Alberto Silva (1970) ces conditionnements symboliques ont influencé les habitudes, les usages et les croyances. Une « *conscience dominée* » s'est construite durant les 3 siècles de colonisation. Elle s'est traduite par une passivité du peuple opprimé et une forme de fatalisme. Ce que Paulo Freire nomme la « *culture du silence* » des opprimés. L'analphabétisme des paysans est le résultat d'une dépossession du droit à s'exprimer. La pensée de Paulo Freire « *se fonde sur la constatation, classique, qu'à une infrastructure de domination correspond un ensemble de représentations et de comportements qui en sont le reflet et la conséquence* » (Silva, 1970, p. 658). Dans une société où la pédagogie légitime est la pédagogie descendante et transmissive de la classe dominante, Paulo Freire propose une conception humaniste et libératrice de l'éducation qu'il nomme pédagogie de l'opprimé (Silva, 1970, p. 661). Il affiche une volonté de changement du processus d'éducation traditionnelle et il mène des recherches pour analyser en quoi « *l'homme se développe, en s'informant et se transformant lui-même, tout en informant et transformant les autres et le milieu qu'il habite* » (Silva, 1970, p. 662). Cette volonté de changement et cette intention de recherche sont les fondements de la recherche-action. Dans les années 1960, il lance des programmes d'alphabétisation basés sur les méthodes de la recherche-action émancipatrice et participative.

« Alphabétiser, c'est donc tous ensemble réapprendre aux analphabètes à exprimer ce qu'ils vivent, mais aussi à le faire comme auteurs et témoins de leur propre histoire » (Silva, 1970, p. 663).

Paulo Freire accompagné d'une équipe pluridisciplinaire commence par réaliser une étude de langage pour connaître « *l'univers linguistique de base* » des paysans avant de pouvoir les accompagner dans la réappropriation de ce langage. Cette connaissance lui permet de développer une confiance mutuelle entre tous les acteurs. Les mots les plus chargés de sens existentiel, qu'il appelle les « *mots générateurs* », sont discutés par les paysans analphabètes dans des « *cercles de culture* ». L'objectif est de faire émerger la parole par le décodage de situations concrètes, l'explicitation et la déconstruction de représentations ancrées. De nouveaux mots sont ainsi produits.

« Partis de rien, les membres du groupe découvrent que tout paysans qu'ils soient, ils peuvent être aussi les auteurs de leurs propres livres de lecture (ils lisent en effet les textes qu'ils ont rédigés au fur et à mesure de leur apprentissage) » (Silva, 1970, p. 663).

Les paysans prennent alors conscience qu'ils sont des personnes compétentes et ils améliorent ces compétences en étant maîtres de leur action.

« Ces mots, issus de leur expérience quotidienne, une fois transfigurés par la critique qui s'opère dans le « cercle de culture », sont renvoyés au monde concret du travail et de la lutte pour la vie en se transformant en expression d'une action elle-même transformatrice du monde » (Silva, 1970, p. 664).

Les paysans transforment alors leur situation d'opprimés par eux-mêmes et ils œuvrent eux-mêmes à leur émancipation. Le succès du processus d'alphabétisation dépend donc de leurs connaissances et de leur engagement. On est là sur une articulation entre les notions de réflexion, d'action et de participation qui sont les fondements de la recherche-action.

Au début des années 1970, le pédagogue allemand Heintz Moser propose lui aussi une conception de la recherche-action porteuse d'émancipation et d'amélioration de la situation des personnes défavorisées (Van Trier, 1980, p. 184). Il propose une méthode participative égalitaire entre les acteurs de la recherche-action. Les acteurs de terrain ont les mêmes pouvoirs de diriger l'action que les scientifiques et fixent les objectifs de l'action.

« *Le savoir du chercheur comme celui de l'acteur sont fondamentaux, complémentaires dans le processus de recherche et déterminants pour la qualité de ses résultats* » (Coenen, 2001, p. 22).

A partir de ce moment, la notion d'équivalence entre chercheur et acteurs apparaît. Moser propose 3 critères d'équivalence : la transparence entre les acteurs, l'adéquation entre les moyens et les objectifs et la neutralité du chercheur. Pour répondre à un besoin de changement dans un groupe social existant, Moser s'appuie sur un modèle communicatif qui vise à « *changer les structures sociales pour arriver à une situation de communication sans autorité* » (Van Trier, 1980, p. 185). Moser s'intéresse aux effets de la recherche-action dans le fonctionnement de la société : le changement social et l'émancipation des acteurs. L'impact politique de la recherche-action est questionné par ses détracteurs ainsi que la domination de la pensée scientifique sur la vie quotidienne et l'influence inconsciente du chercheur dans la définition des problématiques de recherche.

2.2. La transdisciplinarité de la recherche-action

La recherche-action est transdisciplinaire et s'applique dans différents secteurs d'activités : les secteurs de l'éducation, de la formation, de l'entreprise, du social ou du médical...

En science de gestion, pour les Canadiens Mario Roy et Paul Prévost, la recherche-action est rattachée au paradigme du pragmatisme. C'est dans l'action que l'on peut générer des connaissances scientifiques. Ces connaissances scientifiques émergent de l'action. Ces chercheurs proposent 3 caractéristiques clés de la recherche-action (Roy & Prévost, 2013) :

1. Elle est réalisée avec les individus plutôt que sur les individus. Ces derniers sont considérés comme des acteurs actifs et comme des co-chercheurs qui veulent comprendre et changer une réalité. Le chercheur est quant à lui co-acteur dans la construction et la mise en œuvre des processus visant à transformer cette réalité. Cette relation est de type égalitaire. Le chercheur n'a pas une posture d'expert ou de dominant, il se place dans une position horizontale et à l'intérieur du phénomène qu'il souhaite observer ;
2. Elle trouve son ancrage dans l'action et dans la nécessité d'agir pour changer les choses. L'implication des acteurs de terrain est alors nécessaire à la mise en œuvre des processus de changement et à leur appropriation. Les intentions de départ ne sont pas d'augmenter les connaissances fondamentales au sein d'une discipline ou de combler les zones inexplorées en se greffant à des cadres théoriques préexistants mais bien de s'engager dans l'action sociale afin d'accompagner l'émancipation des individus ainsi que la critique sociale et politique. La recherche-action a ainsi été associée au courant humaniste ;
3. Elle adopte une démarche cyclique et inductive. Les chercheurs et les acteurs commencent par partager leurs questionnements sur la situation qui pose problème. Ils mobilisent leurs cadres de références et leurs expériences pour

s'engager dans l'action. Ils expérimentent des stratégies pour améliorer la situation. Puis ils évaluent les actions menées et leurs effets sur la situation de départ. En fonction de l'écart entre cette situation de départ et la situation souhaitée, ils reformulent de nouveaux questionnements et planifient de nouvelles actions pour améliorer la situation. Le cadre méthodologique ne peut donc pas être déterminé à l'avance.

Mario Roy et Paul Prévost présentent le cycle de la recherche-action de la manière suivante :

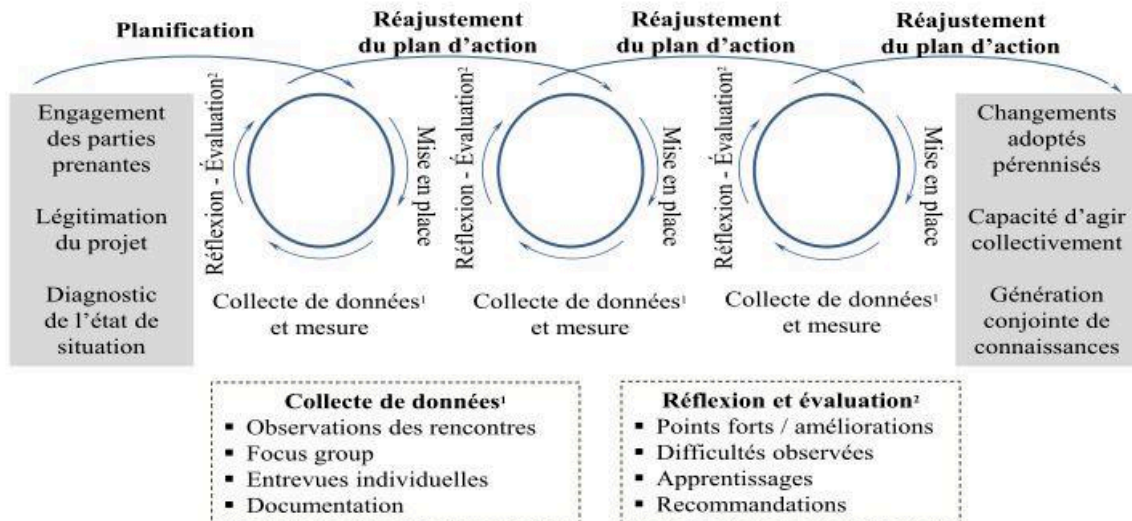


Figure 31 : Le cycle de la recherche-action (Roy, M., et Prévost, P., 2013).

Dans la conception canadienne, la recherche-action donne une place prépondérante à l'action. Elle a un objectif d'émancipation de ses acteurs : on parle de développement de capacité d'agir collectivement.

L'approche cyclique de la recherche-action est également reconnue en sociologie. Selon Michel Liu (1992) elle se décompose en 3 grandes phases :

1. Une phase initiale de mise en route où les interactions entre chercheurs et acteurs de terrain sont contractualisées et où la problématique est définie ;
2. Une phase de réalisation où les différents acteurs coopèrent dans la réalisation de l'action ;
3. Une phase de désengagement où un retour de l'expérience de recherche est réalisé : la résolution du problème, les connaissances validées, la formation d'une communauté éduquée et l'émergence de nouveaux questionnements pour des recherches ultérieures.

Michel Liu définit 2 types de recherche-action : la recherche-action associée et la recherche-action interne.

Dans la recherche-action associée il y a une rencontre entre une volonté de changement qui émane des membres d'une institution et une intention de recherche

portée par les membres d'une équipe de recherche extérieure à cette institution. C'est ce type de recherche-action que j'ai mis en œuvre.

Dans la recherche-action interne, la volonté de changement et l'intention de recherche émanent toutes les deux de l'institution. Michel Liu fait la distinction entre la « méthode » et la « démarche » de recherche-action :

- La méthode est un ensemble de règles qui garantissent l'obtention d'un résultat. Il est possible d'utiliser plusieurs méthodes pour recueillir des données sur un fait social ;
- La démarche quant à elle utilise les méthodes après en avoir fait une étude critique et déterminé celles qui seront les plus appropriées au terrain de recherche. La démarche mobilise donc des méthodes pour résoudre une situation problème.

Que signifie le trait d'union qui unie la recherche à l'action ?

Selon Michel Liu, il prend tout d'abord le sens d'une association : l'articulation entre « *des objectifs de réalisation d'un projet et des objectifs de recherche fondamentale* » (Liu, 1992, p. 305). Il a ensuite le sens d'une dualité : les activités sont à la fois « *orientées vers l'action et vers la recherche* ». Il faut alors trouver un équilibre entre ces deux objectifs. Certains chercheurs parlent du « dilemme » de la recherche-action (Draetta & Labarthe, 2011).

Si la recherche-action est très présente dans les champs disciplinaires de la sociologie, de la psychologie et des sciences de gestion, selon Vincent Meyer elle peut être mobilisée dans de nombreux champs d'application des pratiques d'information et de communication. La demande d'un savoir centré sur les besoins spécifiques des professionnels est de plus en plus importante et la mobilisation des méthodes de la recherche-action favorisent la construction et l'usage de données pouvant être reprises sous un angle opératoire (Meyer, 2006). Elle est selon l'auteur une « *démarche adaptée pour développer des stratégies permettant de soutenir des professionnels attachés au développement de leur métier* » (Meyer, 2006, p. 1).

La démarche de recherche-action accorde une place prépondérante à la relation entre ses acteurs. Cette relation est primordiale dans la mise en œuvre d'une relation de confiance et dans la mise en œuvre d'une équivalence entre tous les acteurs de la recherche-action.

2.3. Les modalités de la recherche-action

La nature des rapports entre le chercheur et les acteurs de terrain conditionne les modalités de la recherche-action. Je vais maintenant présenter 4 modalités de la recherche-action.

La recherche-action participative

La participation est un des fondements de toute recherche-action. En quoi la recherche-action participative s'en différencie-t-elle ? Cette modalité se centre sur le collectif d'acteurs et sur leur émancipation. Les principaux objectifs sont de modifier une réalité sociale et de lutter contre l'oppression. Il y a un fort contenu idéologique

dans cette approche (Gonzalez-Laporte, 2014, p. 18). La participation des acteurs dans la mise en œuvre des actions aura des effets directs sur leur environnement ou sur leur organisation. Ils sont donc parties prenantes dans le diagnostic de la situation problème, dans la définition des actions et dans leur mise en œuvre ainsi que dans les transformations induites par ces actions. La recherche-action participative a pour objectif la transformation des pratiques sociales à partir de l'appropriation des connaissances coproduites par les acteurs de la recherche. Il y a un engagement fort des acteurs dans la volonté de modifier une réalité sociale. Il y a également un engagement des acteurs dans le processus d'émancipation sociale. La recherche-action participative donne du pouvoir aux acteurs.

La recherche-action collaborative

Cette modalité de la recherche-action est utilisée pour rapprocher les différents acteurs sociaux par une concertation interdisciplinaire et intersectorielle afin d'appréhender de nouvelles formes de connaissance pour la formation. « *Elle s'attache à comprendre le développement professionnel, notamment à partir de la formation des praticiens* » (Gonzalez-Laporte, 2014, p. 18).

La recherche-action-formation

Dans le cadre d'une recherche-action-formation l'action de formation est accompagnée d'une recherche. Cette action de formation peut avoir pour objectif la transformation des pratiques ou le développement de compétences professionnelles. La recherche a pour objectif de prendre du recul sur la pratique de formation et d'en avoir une meilleure compréhension afin de formuler de nouvelles pistes pour l'action. Si la recherche est ancrée dans l'action, elle a également pour objectif de prendre du recul sur les démarches du praticien-chercheur et de les améliorer.

« La connaissance produite est toujours contextualisée, mais validée par l'explicitation des questions, des choix épistémologiques et des méthodes et par l'examen de leur cohérence » (Charlier, 2005, p. 259).

Selon Bernadette Charlier, la recherche-action-formation s'organise en quatre temps : un temps d'action, un temps de construction de la problématique, un temps d'élaboration du cadre conceptuel et du dispositif méthodologique et enfin un temps de communication des résultats et d'écriture. Ces différentes temporalités ne sont pas séquencées, elles interagissent les unes avec les autres et se superposent. Certaines durent tout le long de la recherche.

Selon Claude Seibel et Marie-Anne Hugon, « *il existe depuis bien longtemps un consensus pour souligner le caractère intrinsèquement formateur des processus de recherche-action* » (Seibel & Hugon, 1987, p. 10).

Les résultats de la recherche-action doivent proposer des modèles applicables dans d'autres situations concrètes. Ce qui suppose la diffusion de ces résultats et leur appropriation par les acteurs de terrain. « *La connaissance produite participe à la transformation lente des mentalités et des comportements des acteurs* » (Seibel & Hugon, 1987, p. 11).

La recherche-action existentielle

L'approche existentielle de la recherche-action vise à analyser des objets de recherche ancrés dans l'affectivité humaine (Barbier, 1999). Comme dans l'approche clinique, la recherche-action existentielle accorde une place centrale à l'interaction et à la relation humaine dans le processus de construction de connaissance. Cette rencontre se fait grâce à l'implication humaine du chercheur et à l'articulation de ses capacités d'écoute avec sa sensibilité.

René Barbier définit la recherche-action existentielle comme un art de rigueur clinique qui se développe collectivement en vue d'une adaptation de soi au monde.

Cette méthode de recherche est un art dans le sens où elle nécessite de la part du chercheur de mettre en œuvre des facultés d'intuition, de création, d'improvisation, de sensibilité et d'empathie. Le chercheur doit accepter l'imprévu, questionner l'évidence et consentir à ne jamais savoir ce qui va advenir en fin de compte.

Cette méthode implique une rigueur clinique. L'action et les champs conceptuels doivent être évalués en permanence. L'implication dialectique du chercheur doit être questionnée : comment s'articule sa présence en tant qu'être émotionnel et sensible avec sa posture méthodique et critique de chercheur professionnel ?

Cette méthode se développe collectivement au sein d'un groupe actif impliqué dans la recherche, considéré comme « chercheur collectif » (Barbier, 1996).

Enfin l'objet final de la recherche-action existentielle est l'adaptation relative du soi au monde, c'est-à-dire un changement d'attitude des sujets de la recherche au regard de la réalité qui s'impose à eux.

Dans la recherche-action existentielle le chercheur, comme le clinicien est appelé à intervenir sur un terrain où le changement devient nécessaire afin de résoudre un problème. Le chercheur impliqué dans l'action accompagne le changement et produit des connaissances nouvelles sur ces évolutions.

La recherche-action s'inscrit dans le champ de la démocratie participative.

La recherche-action est « *un processus démocratique de participation, destiné à produire des connaissances pratiques, à partir de la mise en relation de l'action et de la réflexion, de la théorie et de la pratique, sous le principe d'une participation d'ensemble* » (Reason & Bradbury, 2001).

Afin d'approcher la complexité de la réalité des personnes accueillies dans les établissements médico-sociaux et d'accorder une place centrale à l'interaction et à la relation humaine dans le processus de construction de connaissance, j'ai choisi de mettre en œuvre les méthodes de la recherche-action existentielle.

2.4. Les apports de la recherche-action

Selon Harry Coenen les apports de la recherche-action sont :

1. L'établissement d'une relation de confiance entre chercheurs et acteurs de terrain du fait de leur relation d'équivalence ;
2. Les rapports d'équivalence entre chercheurs et acteurs. Ces rapports d'équivalence doivent être assurés tout au long de la recherche-action. Ils supposent une reconnaissance mutuelle des compétences des acteurs et une interaction des savoirs.

« Cette relation est d'une qualité telle que le chercheur peut se permettre d'exprimer des critiques vis-à-vis des activités et des normes et valeurs de l'acteur. Et c'est cette relation également qui permet à l'acteur d'influencer réellement le déroulement de la recherche et d'être maître de son propre rôle dans la recherche-action » (Coenen, 2001, p. 19-20).

Ces rapports d'équivalence favorisent la participation des acteurs et leur émancipation. L'émancipation étant l'objectif de la recherche-action.

Selon Harry Coenen « *Les deux principaux concepts susceptibles d'instaurer une relation d'équivalence et de confiance entre chercheurs et acteurs, relation que je considère comme le fondement de la recherche-action participative et émancipatrice [...] sont adéquation et explicitation* » (Coenen, 2001, p. 23).

- a) L'adéquation est le premier fondement d'une relation d'équivalence entre chercheurs et acteurs. C'est la capacité des acteurs et des chercheurs à manipuler aussi bien des concepts issus de la pratique sociale que de la science.

« *Les sciences sociales reprennent constamment des termes courants en leur attribuant un sens particulier alors que, dans les pratiques sociales, ce sont les concepts des sciences sociales qui sont repris et dotés d'une interprétation locale* » (Coenen, 2001, p. 23).

Le savoir basé sur le bon sens serait donc le point de départ de la connaissance scientifique. (Le savoir étant le processus d'objectivation et de normalisation des connaissances singulières par les usages, les conventions et les règles d'une société. La connaissance étant l'ensemble des processus cognitifs singuliers par lequel un individu développe sa capacité à comprendre des phénomènes). Et les connaissances scientifiques seraient le point de départ de la résolution des problèmes de la pratique sociale. C'est ce qu'Harry Coenen nomme l'adéquation réciproque ;

- b) L'explicitation est le deuxième fondement d'une relation d'équivalence entre chercheurs et acteurs. Elle peut concerner les savoirs, les objectifs de la recherche, les hypothèses de départ, les méthodologies et les moyens mis en œuvre... Elle se fait tout au long de la recherche et en améliore la qualité ;
3. La réflexivité est une notion transversale à la démarche de recherche-action. Elle s'applique aussi bien à la théorie qu'à la pratique.

La relation d'équivalence entre les acteurs participe à la mise en œuvre d'une relation de confiance, qui, articulée avec une adéquation des savoirs, une explicitation et une réflexivité, contribue à la participation des acteurs de terrain et à leur émancipation.

2.5. Les critiques faites à la recherche-action

La légitimité scientifique de la recherche-action est aujourd'hui encore questionnée et le savoir qui en est issu est suspecté (Meyer, 2006, p. 5) :

- « *Parce qu'il s'agit d'un savoir spécifié aux besoins des acteurs* » et que les résultats sont « *simples [et] immédiatement utilisables sur le terrain* ». (Meyer, 2006, p. 5) ;
- Parce que le savoir « *est produit dans une posture de praticien-chercheur qui doit encore et toujours se ressourcer en légitimité* » (Meyer, 2006, p. 5). La double posture de praticien et de chercheur est questionnée.

Les interrogations épistémologiques :

- La neutralité du chercheur est interrogée parce que son implication transforme les données. La recherche-action reconnaît effectivement la part de subjectivité du chercheur et sa place dans les processus d'analyse et d'élaboration des connaissances. Elle considère « *l'affectivité, l'intériorité et l'inconscient comme des variables au même titre que les comportements et les expressions* » (Liu, 1992, p. 307). Cette part de subjectivité est toutefois présente dans toute recherche ;

- La légitimité scientifique de la recherche est également soulevée. Du fait de la participation du chercheur à la résolution d'un problème de terrain, la recherche-action pourrait être assimilée à une consultation. Pour résoudre ce problème certains chercheurs ont choisi de changer de vocabulaire. Chris Argyris parle de « *science de l'action* » (*Action Science*) plutôt que de recherche-action. Il met l'accent sur l'analyse de l'action qui génère des savoirs mobilisables dans l'action (*Actionable Knowledge*) et suscite des apprentissages. Mario Roy et Paul Prévost (2013) ont établi une grille permettant de distinguer la recherche-action de la consultation :
 - Les finalités de la recherche-action ne sont pas de réaliser un gain économique mais de générer dans l'action des connaissances scientifiques et de transformer une réalité qui pose problème ;
 - Les exigences méthodologiques de la recherche-action ne consistent pas seulement à permettre une prise de décision mais également de répondre aux critères de scientificité des méthodologies de la recherche ;
 - La nature de la relation entre le chercheur et les participants. Le chercheur n'a pas de contrat qui détermine son rôle, les modalités de son action et les livrables à fournir mais une posture égalitaire et collaborative avec les acteurs du terrain ;
 - La portée des résultats et les perspectives de diffusion. Il n'y a pas de propriété intellectuelle ou d'exclusivité des résultats mais une diffusion des résultats auprès des professionnels et de la communauté scientifique afin de permettre le transfert des connaissances existantes à d'autres situations comparables ;
 - L'association de professionnels au projet de recherche offre une diversité de point de vue qui permet d'envisager les situations dans leur complexité et dans la réalité du terrain.

Selon Jean-Luc Rinaudo, « *un travail de recherche est possible depuis une posture de praticien, qui produit de l'intérieur un savoir sur la pratique* » (Rinaudo, 2017, p. 380).

3. Une enquête ethnographique

Les méthodes ethnographiques permettent d'approcher une compréhension de la complexité de l'environnement des personnes enquêtées. Elles sont en adéquation avec l'approche écologique des usages et les méthodes de la recherche-action.

Selon Marcel Mauss, « *La science ethnographique a pour fin l'observation des sociétés, pour but la connaissance des faits sociaux [...] L'ethnographe doit avoir le souci d'être exact, complet ; il doit avoir le sens des faits et de leurs rapports entre eux, le sens des proportions et des articulations* » (Mauss, 2002, p. 20).

Le fait social est d'abord historique. C'est pourquoi je me suis plongée dans l'histoire de la construction sociale des notions de handicap et d'inclusion en France avant de

les articuler. Le phénomène social se construit à partir de faits et d'idéal. Je me suis donc attachée à recueillir des données sur les faits mais aussi sur les représentations qui conditionnent l'action.

« Par ethnographie, on entendra une démarche d'enquête, qui s'appuie sur une observation prolongée, continue ou fractionnée, d'un milieu, de situations ou d'activités, adossée à des savoir-faire qui comprennent l'accès au(x) terrain(s) (se faire accepter, gagner la confiance, trouver sa place, savoir en sortir...), la prise de notes la plus dense et la plus précise possible et/ou l'enregistrement audio ou vidéo de séquences d'activités in situ. Le cœur de la démarche s'appuie donc sur l'implication directe [...]. Le principal médium de l'enquête est ainsi l'expérience incarnée de l'enquêteur » (Cefaï, 2010, p. 7).

L'ethnographe s'implique sur son terrain et dans les interactions avec les personnes enquêtées. C'est-à-dire qu'il n'est pas indifférent dans la relation aux autres et qu'il peut en être affecté. Dans cette posture l'interaction devient un objet de connaissance (Ardoino, 1991) où la subjectivité prend une place importante.

Pour Jacques Ardoino, la subjectivité peut être représentée et caractérisée « successivement et contradictoirement, soit comme une nuisance, un bruit, parasitant l'idéal d'objectivité, perturbant la connaissance et, devant être le plus possible, réduit, sinon éliminé par des instrumentations appropriées (méthodes et techniques, notamment), soit par la force des choses, comme une particularité reconnue inéliminable et incontournable, en tant que partie intégrante de la réalité, elle-même comprise et vécue, voire entendue au moins autant qu'observée » (Ardoino, 1991, p. 2).

Ma recherche portant sur des situations sociales complexes d'usages des technologies numériques, où les affects sont en jeu, je considère les subjectivités comme partie intégrante de la réalité des individus et de nos interactions. Cette subjectivité est constitutive de leur identité. Au-delà de l'observation, l'ethnographe impliqué « écoute son terrain » de recherche pour en percevoir sa profondeur (Ardoino, 1991). Cette démarche permet de percevoir ce qui n'est pas observable, ce qui se cache derrière les représentations des individus et qui influe sur les situations.

Dans cette approche, l'ethnographe développe des savoir-faire particuliers, tout d'abord dans l'accès au terrain. Il se fait accepter, gagne la confiance des acteurs, trouve sa place et sait en sortir. Il développe ensuite des savoir-faire dans les méthodes de recueil de données. Il décrit ce qu'il voit et ce qu'il entend avec précision.

Enfin dans le cadre d'une méthodologie scientifique, il produit des analyses et fait émerger un cadre théorique à partir d'un corpus souvent très dense.

L'ethnographe ne sait donc pas à l'avance ce qu'il cherche. Sa démarche est inductive. Il explore des situations, comprend ce que les sujets font, découvre comment les événements s'enchaînent et comprend le langage des acteurs.

L'ethnographe qui s'implique sur son terrain accompagne le quotidien des acteurs.

L'enjeu est « de rendre compte, par observation directe ou participante, et pas seulement par entretien ou documentation, de la manière dont les gens s'y prennent pour définir et maîtriser leurs situations de la vie quotidienne – la façon dont ils les vivent tantôt comme des contraintes, tantôt comme des occasions de liberté⁴³ ».

L'enquête ethnographique permet donc d'aller au-delà des représentations et des normes instituées.

« L'ethnographie permet de voir, de dire et de comprendre des choses que ne peuvent ni voir, ni dire, ni comprendre la théorie politique ou la science politique, quand elles sont trop focalisées sur les thématiques normatives des philosophes ou orientées par des modèles d'analyse préétablis ⁴⁴ ».

L'ethnographe observe la société comme elle est. Il apprend de ses observations et de ses descriptions et il prend du recul vis-à-vis des préjugés idéologiques et théoriques.

3.1. Une influence clinique

Comme nous venons de le voir la recherche-action existentielle vise à analyser des objets de recherche complexes ancrés dans l'affectivité humaine. Dans ce type de recherche, la relation humaine a une place centrale dans le processus de construction des connaissances. Elle nécessite des capacités d'écoute et une sensibilité du chercheur. Ces capacités favorisent l'émergence de la parole et permettent aux sujets de se raconter. Dans mon champ de recherche, c'est une opportunité pour identifier la place des technologies numériques dans ces récits et d'en comprendre le sens attribué.

L'approche clinique, qui suppose une reconnaissance et une acceptation des singularités, est en adéquation avec ces attendus. Elle prend en compte la globalité de la personne et la considère comme un sujet unique et particulier. Cette situation

⁴³ Entretien avec Daniel Cefaï à l'occasion de la publication de « l'engagement ethnographique ». Consulté en ligne à l'adresse suivante : <https://mastersociologie.hypotheses.org/1395>, le 15 mars 2019.

⁴⁴ Entretien avec Daniel Cefaï (op cité)

permet au chercheur de « *saisir le contexte social dans lequel elle vit, à rendre intelligible l'ici et le maintenant de cette personne singulière* » (Rinaudo, 2002, p. 14).

L'approche clinique amène le chercheur à considérer les individus comme des sujets psychiques et sociaux.

« Celui que j'ai vis-à-vis de moi a un nom, un prénom, une histoire ; il existe donc dans sa singularité et sa différence ; la situation qui nous lie est à nulle autre pareille même si je peux y retrouver des aspects décrits dans la théorie » (Cifali, 2012a, p. 146).

La singularité du praticien fait aussi partie de la situation. L'articulation de ces situations singulières nécessite des capacités d'adaptation. Il faut sans cesse « *inventer, faire surgir des gestes et des paroles qui ne sont pas dans les livres* » (Cifali, 2012a, p. 146).

La démarche clinique est interdisciplinaire et peut être mise en œuvre sur de nombreux terrains professionnels et de recherche.

« C'est une approche qui vise un changement, se tient dans la singularité, n'a pas peur du risque et de la complexité, et co-produit un sens de ce qui se passe. Elle se caractérise par : une nécessaire implication ; un travail sur la juste distance ; une inexorable demande ; une rencontre intersubjective entre des êtres humains qui ne sont pas dans la même position ; la complexité du vivant et le mélange imparable du psychique et du social » (Cifali, 2012a, p. 147).

Dans la relation à l'autre le praticien ou le chercheur ne peut pas être extérieur à la situation. Il est impliqué dans la relation avec son histoire et ses affects. Pour que la rencontre se fasse dans l'authenticité et pour ne pas enfermer l'autre dans ses affects, le praticien ou le chercheur doit rester lucide lorsque l'autre le touche, l'agace ou lorsqu'il lui renvoie ses propres angoisses, ses peurs. Il faut alors trouver la bonne distance entre une trop grande proximité ou de l'indifférence. La théorie peut être mobilisée pour garder cette distance, pour se protéger mais « *c'est là que naît notre indifférence, notre cynisme, notre rire au creux de sa souffrance* » (Cifali, 2012a, p. 148). La subjectivité devient alors l'un des instruments de la rencontre et les sentiments permettent de faire la part des choses. Ils sont le guide de ce que le praticien ou le chercheur vit mais également le guide de ce que l'autre vit.

Dans une posture clinique, il faut accepter l'imprévu. Cela suppose une capacité à remettre en question ses repères et ses habitudes. On n'atteint pas toujours l'objectif initial et on n'utilise pas toujours la méthode prévue. Il faut savoir inventer, avoir de l'intuition. Ce travail dans la relation nécessite de la persévérance et la mise en place

d'une relation de confiance. Dans cette relation, il n'y a pas que l'apprenant qui se transforme : le praticien ou le chercheur aussi. Il se découvre de nouvelles capacités : faire face à l'imprévu, être curieux, être à l'écoute, bricoler et découvrir des solutions. C'est ce que Mireille Cifali nomme l'intelligence clinique. Cette intelligence ne dépend pas seulement de l'application de théorie ou de méthodologie, elle est conditionnée par le fait de n'avoir pas peur de l'autre partenaire.

Cette posture n'allait pas de soi lorsque que je suis arrivée pour la première fois sur mon terrain de recherche en Master. Je n'avais jamais rencontré de personnes avec une déficience intellectuelle ou des troubles psychiques. Cette méconnaissance m'a amenée à construire des représentations sociales de ces personnes fondées sur les représentations dominantes de la déficience dans la société (Moscovici, 1999). Elles ont été renforcées par les discours de certains éducateurs qui m'ont, par exemple, recommandé de ne jamais entrer en contact physique avec certaines personnes qui pouvaient devenir violentes. Certains éducateurs m'ont affirmé que la pathologie des personnes ne permettait pas de mettre en œuvre des apprentissages. Ces discours ont eu des effets sur ma motivation et mon enthousiasme à développer des usages des technologies numériques. Enfin certains professionnels m'ont opposé que le développement des usages des technologies numériques n'avait pas de sens pour des personnes qui ne savaient ni lire ni écrire. Pour dépasser mes représentations et ces discours, je me suis attachée à faire connaissance avec les personnes et à les reconnaître dans leurs singularités tout en acceptant les miennes.

Dans les métiers de la relation, le praticien ou le chercheur est confronté à la justesse de l'acte. Est-ce que ce que je fais est bien ? Est-ce que cela a du sens pour la personne ? Il n'est pas toujours aisé de repérer chez l'autre les conséquences de nos actes. Si le dialogue est un moyen d'évaluer ces conséquences, comment faire pour des personnes qui ne parlent pas ? Pour dépasser cette situation, je me suis centrée sur les expressions non verbales, sur ce que le corps dit dans les moments de satisfaction, de réussite ou de doute.

3.2. Une approche ethnoclinique

Selon Edgar H. Schein (Schein, 1987), les acteurs de terrain demandent l'intervention du clinicien pour changer le système. La recherche-action est donc le modèle implicite du clinicien. L'auteur dissocie également le modèle clinique du modèle ethnographique. Si le clinicien est sollicité pour transformer une situation critique, l'ethnographe choisit son objet de recherche et son terrain afin de déchiffrer et de comprendre une situation. Sa recherche n'a donc pas pour objectif de changer le système.

Cette différence entre approche clinique et approche ethnographique est questionnée par Claudia Piccardo et Angelo Benozzo (Piccardo & Benozzo, 1996, in Lapassade 2002) dans leur ouvrage de synthèse consacré à l'ethnographie. Les deux ethnographes italiens ont intégré les deux approches dans le cadre de leurs recherches : ils parlent d'ethnoclinique. Si Georges Lapassade (2002) ne précise pas les modalités d'intégration des deux approches, il présente les analogies qui existent entre clinique et ethnographie.

Dans un premier temps, les deux approches ont une position critique. Elles visent la déconstruction d'une conception positiviste des sciences sociales et la déconstruction des savoirs clos par une posture critique ou autocritique du chercheur. Dans un deuxième temps, elles intègrent toutes les deux la dualité entre l'implication et la distanciation du chercheur par rapport à son objet d'étude dans le cadre d'une observation participante. Dans un troisième temps, elles questionnent et analysent en permanence le dispositif de recherche. Dans un quatrième temps l'installation de l'ethnographe comme du clinicien sur le terrain doit constamment être négociée. Elle n'est jamais définitivement acquise et peut être remise en question à tout instant.

3.3. Les outils de l'ethnoclinique

Je vais maintenant présenter les outils que j'ai mobilisés dans le cadre de mon approche ethnoclinique.

3.3.1. L'immersion

3.3.1.1. *Mon entrée sur les terrains de recherche*

En ce qui concerne mon arrivée sur mes terrains de recherche, il m'a été demandé d'intervenir pour résoudre une situation problème dans certains établissements (posture clinique) et j'ai fait une demande d'intervention dans d'autres (posture ethnographique).

Présente dans une association de parents de personnes ayant un handicap depuis mon Master, l'équipe dirigeante a souhaité que j'y poursuive ma recherche. Cette association m'avait accueillie initialement afin de développer les usages des technologies numériques des personnes qu'elle accompagne. Cette demande correspondait à un besoin exprimé par les personnes de découvrir ces technologies et également à une prise de conscience institutionnelle que ces personnes pouvaient tirer profit de l'usage des technologies numériques dans les champs personnel et professionnel.

Si cette association a institutionnalisé des temps de soutien et de formation hebdomadaires dans les domaines de l'autonomie, du maintien des acquis scolaires, de l'expression, de la pratique d'un sport ou d'une activité culturelle, l'accompagnement aux usages des technologies numériques n'y était pas formalisé. Les usages étaient ponctuels et répondaient le plus souvent à des besoins d'information (Données recueillies lors de mon enquête exploratoire en Master).

Il m'a alors été demandé d'organiser des ateliers de découverte des technologies numériques et de donner du sens à ces usages dans le cadre de l'activité professionnelle et de la vie quotidienne des personnes accueillies. J'ai accompagné les usages d'une centaine de personnes éloignées des technologies numériques dans un centre d'hébergement, dans un foyer de vie puis dans les 6 ESAT de l'association. J'ai observé les processus d'appropriation de ces outils afin d'en identifier les freins et les limites. Les premiers usages ont dévoilé les capacités des personnes à s'approprier ces outils et ont transformé les représentations négatives que les personnes avaient d'elles-mêmes ainsi que celles de certains professionnels sceptiques quant au sens

que pouvaient avoir ces usages pour des personnes ayant des déficiences intellectuelles.

Dans le prolongement de ces actions, l'association a fait l'acquisition d'une flotte de 100 tablettes tactiles qui ont été réparties dans tous les établissements. Si dans certains les professionnels se sont appropriés les tablettes et ont développé des usages avec les personnes accompagnées, dans d'autres elles sont restées au placard. Il m'a donc été demandé d'intervenir dans ces 2 types d'établissements afin de poursuivre le développement des usages des technologies numériques par les personnes accompagnées.

J'ai tout d'abord présenté mon sujet de thèse dans l'Institut médico-éducatif 1 (IME 1) où certains éducateurs ont développé des usages de la tablette tactile avec les jeunes qu'ils accompagnent. J'ai également présenté mon intention d'accompagner ces usages. Cette présentation réalisée devant l'ensemble de l'équipe éducative a suscité beaucoup de discussion de la part des professionnels et dévoilé leurs affects. Ils se sont questionnés sur la pérennité du projet. Ils se sont déjà investis sur des projets mobilisant les technologies numériques qui se sont arrêtés après le départ des intervenants extérieurs. Or leur investissement qui leur demande du temps et de la réflexivité n'est pas reconnu et l'association n'a jusque-là pas accepté d'acquérir du nouveau matériel pour pérenniser les actions. C'était aussi pour eux l'occasion de pointer les dysfonctionnements : l'accès au Wifi n'est possible que dans les bâtiments administratifs, les ordinateurs sont obsolètes et en nombre insuffisant, l'accès au réseau via l'intranet est contraignant...

Afin d'entrer progressivement sur ce terrain, j'ai proposé de commencer par me présenter dans les différents services de l'établissement, de rencontrer les usagers, d'assister aux activités et de mobiliser les technologies numériques dans le cadre de ces activités après avoir identifié les besoins auprès des professionnels. Il s'agissait pour moi de m'adapter à la situation singulière de la structure (Cifali, 2012b).

Au fil des discussions et des premières expérimentations, les besoins ont émergé : donner un accès à ces outils au plus grand nombre, capter l'attention, développer la concentration, favoriser la motivation, valoriser le jeune, dévoiler ses capacités, apporter du bien-être, favoriser l'expression des émotions, développer la motricité fine, développer l'autonomie dans la vie quotidienne (déplacements, argent, gestion du temps) et pour les jeunes rencontrant des difficultés d'expression, utiliser la tablette tactile comme support de communication. J'ai donc orienté mon accompagnement et mes expérimentations vers ces objectifs en sachant que tous ne pourraient pas être atteints dans la temporalité de ma recherche. Mon intervention dans cet établissement répondait à une attente institutionnelle de développer les usages du numérique des jeunes accompagnés et également à une attente des professionnels.

J'ai également présenté mon projet dans un foyer de vie de cette même association où les tablettes tactiles n'étaient pas encore utilisées mais où un groupe de travail constitué de professionnelles et d'un cadre de l'établissement réfléchissait au développement des usages de ces technologies dans des objectifs éducatif, d'ouverture sur le monde et d'accès à la culture. Les éducatrices spécialisées souhaitaient également construire un guide d'utilisation de la tablette tactile et partager

les pratiques afin de pérenniser les usages. Mais avant de développer les usages auprès des personnes accompagnées dans cet établissement la responsable de services a demandé aux orthophonistes de réaliser des évaluations des capacités cognitives des personnes afin de déterminer si elles avaient accès à la symbolique. Elle ne souhaitait former que les personnes y aillant accès. Pour entrer sur ce terrain j'ai proposé d'accompagner ces évaluations. J'ai progressivement rencontré les professionnelles et les personnes accueillies dans un des services et j'ai effectué un recensement des besoins en terme d'usages des technologies numériques. Mais un arrêt maladie d'une des cadres de l'établissement a mis fin au projet. La répartition de ses fonctions sur l'activité des autres professionnelles ne leur laissait plus le temps de se consacrer à cette expérimentation. Mon intervention dans cet établissement répondait à une attente institutionnelle pour dépasser une situation de non-usage.

Avant d'obtenir un financement de thèse, j'ai travaillé une année en tant qu'intervenante indépendante au sein d'établissements médico-sociaux. Je proposais des ateliers de découverte des technologies numériques ainsi que des ateliers où j'accompagnais le processus d'appropriation de ces outils par les personnes accueillies dans ces établissements. Je parle d'ateliers et non de formation pour mettre en avant le fait que ces moments étaient centrés sur les besoins des apprenants et que je m'adaptais (Cifali, 2012b) à chaque situation. Une formation construite avec des objectifs précis à atteindre à la fin de chaque rencontre me semblait trop rigide pour m'adapter aux singularités de chacun, à l'imprévu et répondre immédiatement aux besoins exprimés.

Dans le cadre de cette activité indépendante, je participais à la journée annuelle de remise de diplômes du dispositif de reconnaissance des compétences « Différent et compétent ». J'y animais des ateliers de découverte des technologies numériques. C'est là que j'ai rencontré le chef de service de l'Etablissement et service d'aide par le travail 1 (ESAT 1). Les ateliers que je proposais répondaient à leur besoin de développer et d'accompagner les usages du numérique des personnes accueillies dans leur établissement. Mon approche centrée sur les besoins des personnes correspondait à leurs méthodes d'accompagnement. J'ai alors été engagée sur un projet nommé « inclusion numérique » et j'ai accompagné 16 personnes dans leurs usages de la tablette tactile sur une période de 4 mois (Février 2015 à mai 2015). Lorsque j'ai obtenu mon financement de thèse, j'ai sollicité l'établissement pour y poursuivre mon action et réaliser ma recherche. Dans cet établissement j'ai été sollicitée dans un premier temps pour transformer une situation de non-usage puis dans un deuxième temps j'ai choisi cet établissement comme terrain de recherche.

Ma présence dans cet ESAT m'a ouvert les portes d'un autre établissement de la même association : l'institut médico-éducatif 2 (IME 2). Si je suis arrivée sur recommandation du chef de service, j'ai dû me faire accepter auprès de l'équipe éducative. J'ai présenté mon projet de recherche et d'action à l'ensemble des professionnels de l'établissement. Cette présentation a une nouvelle fois suscité de la discussion et fait émerger les affects des professionnels : la question de la pérennité et de l'utilité du projet a été soulevée ainsi que la question de son coût. Cette discussion a été l'occasion pour les professionnels de faire remonter les problèmes techniques : pas de connexion Wifi en dehors des bâtiments administratifs, peu

d'ordinateurs à disposition des professionnels et aucun équipement en tablettes tactiles. C'est la présentation de ce qui a été réalisé à l'ESAT de l'association qui leur a ouvert des perspectives. Ils se sont projetés sur l'utilité des usages des technologies numériques par les jeunes dans leur établissement. La présentation de mon approche m'a également ouvert les portes de cet établissement. Développer des usages en fonction des centres d'intérêts des jeunes répondait à un besoin de motivation peu présent chez les jeunes à ce moment-là. Dans cet établissement j'ai été sollicitée par le chef de service pour transformer une situation de non-usage.

J'ai choisi les deux établissements suivants comme terrain de recherche parce que je savais que des usages des technologies numériques étaient mis en œuvre par les usagers.

J'ai contacté une enseignante spécialisée d'un Institut thérapeutique, éducatif et professionnel (ITEP) que je connaissais personnellement. Nous avons en commun une thématique de recherche autour de l'usage des technologies numériques par les personnes accompagnées dans les établissements médico-sociaux. Lors de la réalisation de son mémoire CAPASH⁴⁵, elle s'est questionnée sur la contribution de ces usages dans l'amélioration des compétences orales des adolescents d'ITEP et dans leur investissement dans un projet professionnel. Pour entrer sur ce terrain, j'ai proposé à l'enseignante spécialisée de développer des usages des technologies numériques dans le cadre des activités éducatives et d'orientation préprofessionnelle ainsi que de questionner les centres d'intérêts des jeunes et de les accompagner dans la présentation de leurs passions médiatisées par l'usage de la tablette tactile. Les objectifs étaient de favoriser leur motivation et leur concentration. Je suis intervenue à un moment où elle recherchait des solutions pour maintenir le lien avec des jeunes qui refusaient toute activité scolaire depuis des mois, qui étaient dans l'opposition permanente et avec qui elle avait l'impression d'avoir tout essayé. Ma demande d'intervention dans cet établissement répondait à une attente spécifique d'une professionnelle qui recherchait des solutions à une situation problème.

Enfin j'ai choisi l'Etablissement et service d'aide par le travail 2 (ESAT 2) comme terrain de recherche parce que je savais que des usages des technologies numériques, par les personnes accueillies, étaient en place depuis plusieurs années. Lors de ma recherche de stage en Master, j'ai rencontré son directeur qui m'a présenté l'ensemble des usages du numérique au sein de son établissement. J'ai fait ce choix parce qu'il m'apparaissait important d'être présente dans un établissement où des usages sont en place afin de comprendre ce qui les favorise.

3.3.1.2. Ma présence sur les terrains de recherche

J'ai souhaité observer la réalité de mes terrains de recherche de l'intérieur, « *au plus près de ceux qui la vivent, et en interaction permanente avec eux* » (Olivier De Sardan, 2008, p. 48). Je m'y suis immergée sur des temps longs.

⁴⁵ CAPASH : certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap.

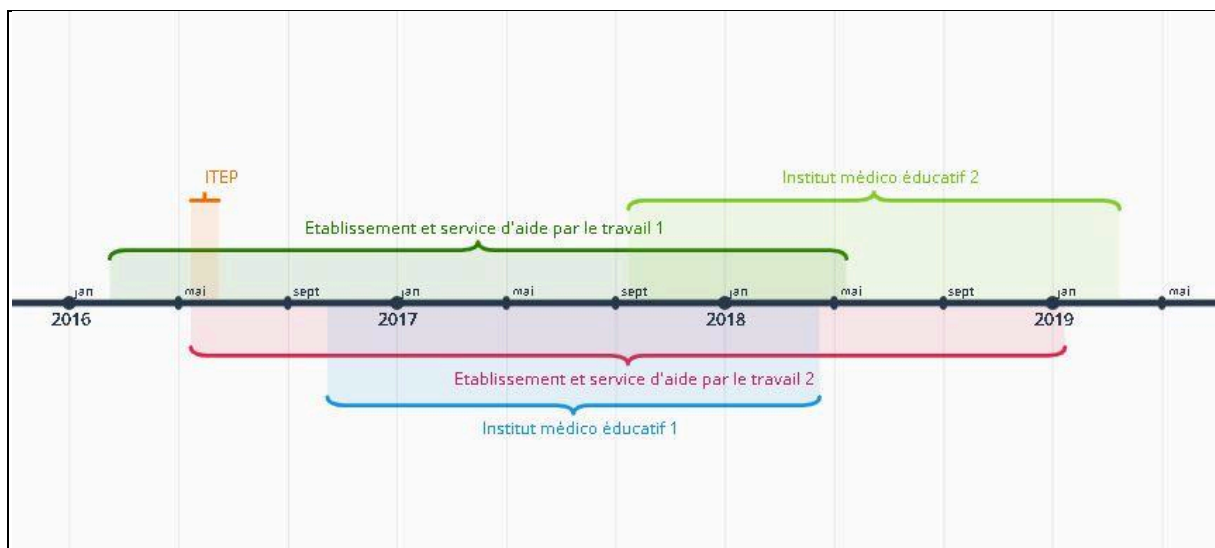


Figure 32 : Périodes d'immersion sur les terrains de recherche. (Graphique de l'auteure, time.graphic)

J'ai été accueillie au sein de :

- L'IME 1 d'octobre 2016 à avril 2018. Pendant ces 19 mois, je suis intervenue 54 journées ;
- L'ITEP de mai à juin 2016. Pendant ces 2 mois, je suis intervenue 8 journées ;
- L'ESAT 1 de février 2016 à mai 2018. Pendant ces 28 mois, je suis intervenue 37 journées ;
- L'IME 2 de septembre 2017 à mars 2019. Pendant ces 19 mois, je suis intervenue 15 journées ;
- L'ESAT 2 de mai 2016 à janvier 2019. Pendant ces 18 mois, je suis intervenue 30 journées.

Lors de ces temps d'immersion, j'ai dans un premier temps rencontré les équipes dirigeantes afin de leur présenter mon projet de thèse et afin d'obtenir leur accord pour que leur établissement devienne un de mes terrains de recherche. Ces accords ont été formalisés par la signature d'une convention d'accueil entre l'établissement et l'université.

J'ai présenté mon projet en terme d'enjeux pour les établissements. Dans les ESAT, il s'agissait de donner accès aux technologies numériques au plus grand nombre de personnes, de développer leurs capacités à les utiliser afin de les transposer dans le cadre des activités professionnelles et de les valoriser. Dans les IME et ITEP, il s'agissait d'identifier et de transposer les compétences personnelles dans le champ de l'éducation et de la formation.

J'ai également présenté mon projet en terme d'enjeux pour les personnes accompagnées : dépasser les difficultés et les appréhensions et accompagner les usages afin que les personnes puissent en tirer profit dans leur quotidien dans les champs professionnel et personnel.

Dans un deuxième temps, j'ai rencontré les professionnels des différents établissements lors de réunions de services. Je leur ai présenté mon projet de thèse de la même manière et je leur ai exposé mes méthodes d'accompagnement centrées sur la personne, l'expression de ses besoins et de ses centres d'intérêts ainsi que sur une pédagogie active.

Dans un troisième temps, j'ai réalisé un diagnostic des usages effectifs dans chaque établissement et un recensement des besoins en terme d'usages des technologies numériques auprès des professionnels et des personnes accueillies. Lors d'une journée de bilan, nous croisons ces résultats afin de définir ensemble un programme d'activités.

Dans un quatrième temps, j'ai accompagné les usages des personnes qui se sont portées volontaires lors d'ateliers que je vais détailler ci-après.

Pendant ces temps d'immersion, j'ai partagé le quotidien des personnes accueillies dans les différents établissements : participé aux repas collectifs, observé et questionné les pratiques professionnelles en ESAT, observé et questionné les temps de formation en IME, réalisé des photos et des croquis pour comprendre l'organisation des établissements.

3.3.2. L'observation participante

Dans ces périodes d'immersion, j'ai utilisé les méthodes de l'observation participante pour recueillir des données. Selon Georges Lapassade, c'est :

« Un dispositif de recherche dont la caractéristique principale, du moins dans sa présentation classique - celle de l'école de Chicago - est de chercher à faire fonctionner ensemble, sur le terrain, l'observation - qui implique une certaine distance - et la participation, - qui suppose au contraire une immersion du chercheur dans la population qu'il étudie » (Lapassade, 2000, 4).

Peter et Patricia Adler proposent 3 types d'observation participante (Adler & Adler in Lapassade, 2000, 7) : l'observation participante périphérique, active et complète.

C'est l'observation participante active que j'ai mise en œuvre dans ma recherche. Si dans le premier type l'implication du chercheur est partielle et si dans le troisième type l'implication est complète du fait de l'appartenance du chercheur au groupe observé, dans le deuxième type, « *le chercheur s'efforce de jouer un rôle et d'acquiescer un statut à l'intérieur du groupe ou de l'institution qu'il étudie. Ce statut va lui permettre de participer aux activités comme un membre, tout en maintenant une certaine distance* » (Lapassade, 2002, p. 7).

Ma participation s'est mise en œuvre lors de la réalisation des ateliers de découverte des technologies numériques auprès des personnes accueillies dans les établissements médico-sociaux que je viens de citer. Dans une posture de praticienne, j'ai accompagné les usages des technologies numériques afin de leur donner du sens

dans le cadre des activités des établissements. Ce statut m'a permis d'être reconnue en tant qu'initiaée au sens de Goffman (1975) et a légitimé ma présence au sein des établissements enquêtés.

Mes observations étaient transversales à tous mes champs d'activités : pendant les ateliers et lors des moments de rencontres formelles et informelles.

J'avais également le statut de chercheuse. Il était entendu avec tous les acteurs de terrain que je questionnais en quoi les personnes accueillies dans les établissements pouvaient tirer profit de l'usage des technologies numériques pour s'inclure socialement et professionnellement. Il était donc admis dès mon entrée sur les terrains que je devais réaliser des entretiens auprès des personnes accompagnées, des professionnels et des équipes dirigeantes. Ces entretiens devaient me permettre de recueillir des données sur mon objet d'étude : les usages des technologies numériques en contexte d'établissements médico-sociaux.

3.3.3. Les entretiens semi directifs

L'objectif de ces entretiens était de créer les conditions d'une interaction directe avec les personnes enquêtées afin de recueillir des témoignages de leurs pratiques, de leurs perceptions, de leurs interprétations et de leur ressenti au regard de mon objet d'étude. J'ai réalisé mes entretiens plusieurs mois après mon arrivée sur les terrains de recherche. Il fallait que je sois connue et reconnue pour que la parole des enquêtés émerge librement et en confiance.

J'ai donc réalisé les entretiens auprès des personnes accueillies dans les établissements après les avoir accompagnées dans leurs usages des technologies numériques. J'ai réalisé les entretiens avec les professionnels et les équipes dirigeantes des établissements après leur avoir présenté différents bilans : le recensement des usages des technologies numériques, les besoins exprimés par les personnes accueillies et par les professionnels et enfin l'évaluation des ateliers de découvertes des technologies numériques. Avant de réaliser les entretiens nous avons donc échangé de nombreuses fois lors de réunions formelles mais aussi lors de discussions informelles sur les temps du repas ou lors de ma présence sur des temps d'activité professionnelle ou sur des temps éducatifs en tant qu'observatrice.

J'ai construit mes entretiens sous la forme semi-directive car je ne voulais pas cadrer la parole des enquêtés par de nombreuses questions. La souplesse de la méthode permet de recueillir des témoignages, des interprétations et des ressentis. De cette façon on peut comprendre le « *sens que les acteurs donnent à leurs pratiques et aux événements auxquels ils sont confrontés* » (Quivy & Van Campenhout, 1995, p. 196) ainsi que les processus d'action et d'expérience, les enjeux et le fonctionnement d'une organisation. J'ai toutefois construit un guide d'entretien afin d'aborder des thématiques prédéfinies et nécessaires à la compréhension de mon objet d'étude.

Les entretiens réalisés auprès des ouvriers en ESAT questionnaient les champs professionnel, personnel et les usages des technologies numériques dans ces deux champs. J'ai abordé la notion d'inclusion au travers du bien-être, du bien vivre ensemble et de l'accès au milieu ordinaire. J'ai évoqué la notion d'e-inclusion en

cherchant à comprendre comment ces usages s'insèrent dans les pratiques sociales des personnes enquêtées et comment elles en tirent profit dans leur quotidien.

Les entretiens réalisés auprès des jeunes en situation préprofessionnelle en IME ou en ITEP ont été structurés de la même manière. Mais au fil des entretiens, j'ai dû réduire le nombre de questions car certains rejetaient la situation d'entretien qui était vécue comme un interrogatoire ou comme une intrusion dans la vie privée. Le temps de concentration n'allait d'ailleurs pas au-delà de 30 minutes.

Les entretiens réalisés auprès des professionnels abordaient les usages professionnels et personnels des technologies numériques, la formation ainsi que l'évaluation des ateliers que j'ai mis en œuvre. Dans ces entretiens, j'ai questionné la culture numérique des professionnels et en quoi ils tirent profit de l'usage de ces technologies dans le cadre de leurs activités professionnelle et personnelle.

Les entretiens réalisés auprès des cadres des établissements s'articulaient autour des thèmes de l'inclusion dans le champ professionnel, de la culture professionnelle et du numérique dans le champ professionnel et personnel. Ces échanges avec les acteurs de terrain autour de notions et de concepts issus de la pratique sociale et du champ scientifique avaient pour objectif d'être en adéquation (Coenen, 2001) les uns avec les autres.

La présentation de mes questions de recherche, de mes hypothèses, de ma méthodologie ainsi que la recherche d'une réflexivité avec tous les acteurs de terrain avait pour buts d'établir une relation de confiance afin de les impliquer dans la recherche (Coenen, 2001) et également de transformer leurs représentations au regard de la réalité qui s'impose à eux (Barbier, 1996).

Entre septembre 2015 et janvier 2019 j'ai réalisé 111 entretiens auprès de :

- 63 ouvriers en ESAT ;
- 9 jeunes de moins de 20 ans ;
- 13 moniteurs d'ateliers ;
- 13 éducateurs spécialisés ;
- 11 cadres ;
- 2 psychologues.

Ces entretiens ont été réalisés en face-à-face dans la salle d'activité pour les ouvriers en ESAT ainsi que pour les jeunes de moins de 20 ans et dans le bureau de l'ensemble des professionnels et des cadres. Chaque entretien a été soumis à une autorisation préalable de l'enquêté ou de son tuteur. Lors de ces entretiens je connaissais les enquêtés depuis plusieurs mois, voire plusieurs années pour certains. Toutefois il m'a été nécessaire d'établir une relation de confiance.

Pour ce faire j'expliquais avant chaque entretien les objectifs de la discussion et son déroulement : la durée de l'entretien (1h en général), le caractère non obligatoire de répondre à toutes les questions et l'anonymat. Il s'agissait d'établir un « pacte d'entretien » (Beaud & Weber, 2010).

J'expliquais aux enquêtés que ces entretiens étaient réalisés pour m'apporter des éléments de réponse dans le cadre de ma recherche universitaire. Cette recherche étant connue et validée par l'acceptation de ma prise de notes quotidienne dans mes « grands cahiers de couleur ». Les enquêtés savaient que je cherchais à comprendre en quoi ils pouvaient tirer profit des usages des technologies numériques dans le cadre de leur vie privée et professionnelle. Je demandais systématiquement l'autorisation d'enregistrer l'échange et j'en expliquais le mode d'utilisation : l'enregistrement audio n'était utilisé qu'à des fins de transcription. La production de ces matériaux écrits avait pour objectif de comprendre et d'analyser mon objet d'étude.

Afin de mettre la personne en confiance dans la configuration de l'espace, je l'invitais à s'asseoir, non pas en face de moi, ni à côté de moi mais à la perpendiculaire. Ce qui lui laissait le choix de me regarder ou non. Il s'agissait de trouver la bonne distance avec l'enquêté : ni trop proche, ni trop loin. Je disposais sur la table des objets familiers : mon grand cahier de couleur, une tablette tactile, des photos, des crayons et du papier... tous ces accessoires que j'utilisais habituellement lors des temps d'ateliers. Je disposais également une feuille avec des Emojis afin d'aider les personnes, si elles le jugeaient utile, à exprimer leurs émotions. Enfin j'employais mon téléphone portable comme support d'enregistrement parce que c'est un outil connu de la plupart des enquêtés. J'y notais mes rendez-vous et je l'utilisais pour prendre des photos ou comme support d'apprentissage en fonction des besoins des enquêtés.

La situation de face-à-face n'étant pas toujours propice à l'émergence de la parole, j'ai également réalisé 26 Focus Group avec les personnes participant aux ateliers de découverte des technologies numériques.

3.3.4. Les Focus Group

Ces Focus Group avaient pour objectif de faire émerger la parole collectivement et de pallier les difficultés d'expression rencontrées par certains lors des entretiens individuels. J'organisais ces Focus Group à la fin des ateliers de découverte des technologies numériques. Ils duraient 10 minutes et je laissais les 4 personnes présentes s'exprimer sur les thèmes que nous avons abordés durant les ateliers : leurs représentations d'Internet, leur perception d'utilité des usages des technologies numériques dans les champs personnel et professionnel ainsi que sur des thèmes qui émergeaient lors des discussions informelles : la protection des données individuelles, la dématérialisation des services publics, les achats en ligne...

Ces discussions collectives moins formelles que les entretiens ont facilité l'émergence de la parole. Il était plus facile pour certaines personnes d'échanger entre pairs et de rebondir sur des discussions qui se construisaient à plusieurs. Ces échanges avaient également pour objectif de faire émerger la parole par le décodage de situations concrètes, l'explicitation entre pairs et la déconstruction de représentations ancrées. On peut ainsi les associer aux « cercles de culture » mis en œuvre par Paulo Freire dans le cadre de l'accompagnement des paysans analphabètes dans les pays latino-américains. Lors de ces échanges, je prenais du recul et je ne m'immisçais dans la conversation que pour la relancer. Ces échanges étaient enregistrés avec l'accord des participants.

La souplesse de la méthode m'a permis de recueillir au-delà des expériences et des pratiques effectives, des imaginaires, des ressentis et des émotions.

Les données recueillies lors des temps d'observation et des entretiens s'articulent entre elles dans le sens où elles sont conditionnées par mon objet d'étude et ma question de recherche. Mes postures en situation d'observation et d'entretiens s'articulent, dans la mesure où j'ai observé les enquêtés en situation d'entretien (gestes, postures et intonations) et j'ai recueilli des discours lors de mes observations (discussions informelles).

Afin de comprendre l'environnement dans lequel s'insère les processus observés, ce recueil de données par observation et entretiens est complété par la consultation de documents institutionnels et professionnels : les projets associatifs, les projets d'établissements, les projets de services, les écrits professionnels des cadres des différents établissements (mémoires CAFDES, CAFERUIS et CAPASH), les schémas départementaux en faveur des personnes handicapées et les recommandations des bonnes pratiques professionnelles de l'Agence nationale de l'évaluation et de la qualité des établissements et services sociaux et médico-sociaux (ANESM).

3.3.5. La mise en forme des données et les choix d'écriture

Lors des temps d'observation participante, les données recueillies ont été consignées dans des journaux de terrain (Beaud & Weber, 2010) : un « grand cahier de couleur » pour chaque établissement. J'ai tenu ces journaux de terrain jour après jour tout au long de mon enquête. La prise de note quotidienne était structurée en deux parties : un journal d'enquête où je consignais les observations et les informations pratiques et un journal de recherche où je notais mes émotions, mes questions, mes hypothèses et mes premières analyses.



Figure 33 : Journaux de terrain (Photo de l'auteure).

J'ai consigné dans ces journaux ethnographiques tous les évènements et toutes les pratiques observés. Si les notes prises dans ces journaux constituent des écrits sans cohérence et structuration, elles seront la base de l'analyse du phénomène étudié.

« Ce journal d'enquête qui permettra non seulement de décrire et d'analyser les phénomènes étudiés, mais aussi de comprendre les places qu'auront assignées les « observés » à l'observateur et d'éclairer l'attitude du premier dans les interactions avec les seconds » (Weber, 1991, p. 72).

Afin de produire des matériaux écrits, j'ai isolé des récits d'observation significatifs (Beaud & Weber, 2010) de mes journaux de terrain.

Date	Action	Recherche
24/11/2016	Rencontre des moniteurs	<p>Ressenti des moniteurs d'ateliers :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ils questionnent les capacités des ouvriers à utiliser les technologies numériques. Ils pensent que les non lecteurs ne pourront pas les utiliser. Ils en perçoivent l'utilité pour eux mais pas pour les ouvriers. Puis au fil de la présentation du bilan des ateliers, les projets émergent. - Ils questionnent la motivation des ouvriers : il faut qu'ils aient un intérêt à participer à l'expérimentation. Les personnes qui ont déjà des usages ne sont pas forcément intéressées. - Ils questionnent le regard des autres : certains n'oseront pas participer et se mettre en difficulté devant leurs collègues. Ils ne veulent pas faire voir qu'ils n'y arrivent pas. Peur de la moquerie. - Ils questionnent la reconnaissance des ouvriers : ils veulent avoir une photo dans l'arbre des compétences accroché au mur dans la salle de pose : reconnaissance des compétences à utiliser les technologies numériques. <p>Perception d'utilité :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Réaliser des fiches procédures : équipements de protection individuelle. - Réaliser des fiches de compétences individuelles <p>Représentations des moniteurs :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Peur de la casse. « Il y a des brise-fer. La tablette si elle tombe, c'est mort » - Projet accessible seulement aux lecteurs

Ce récit d'observation est significatif dans la mesure où il met en évidence les questionnements des professionnels et fait émerger des notions qui seront la base de l'analyse de mon objet de recherche. Ces notions sont les capacités, la motivation, le regard des autres et la reconnaissance. Elles me permettent d'alimenter mes recherches théoriques afin de les confronter de nouveau à mon terrain. Ce récit d'observation me permet également de questionner les freins au processus d'appropriation des technologies numériques en établissements médico-sociaux.

Ces aller-retour entre les données de terrain et les apports théoriques ont pour objectif de donner du sens aux faits et aux événements et de commencer à les analyser.

« Il s'agit de voir au-delà des évidences pour découvrir de nouveau. A travers ces processus en alternance avec la récolte des données et l'analyse, les significations, souvent d'abord illusoires, deviennent plus claires » (Strauss & Corbin, 2004).

La connaissance empirique est présentée comme un processus constant de curiosité et de questionnements. C'est ce que Strauss & Corbin (2004) appellent la sensibilité théorique aux données empiriques. Pour les auteurs être sensible signifie avoir de l'intuition et être capable de donner un sens aux données empiriques.

Ci-dessous un deux autres extrait des récits d'observation significatifs :

Date	Action	Recherche
11/2016	Discussions informelles avec les ouvriers. Ils viennent vers moi pour me dire bonjour et pour discuter.	<p>R. va dans son vestiaire et revient avec l'album photo de ses 40 ans. Elle a aujourd'hui 46 ans. R. ne parle pas. Elle émet des sons, une syllabe maximum. Elle est fière de me présenter son albums et les photos. Elle regarde autour d'elle (regard des autres). Elle me fait voir sa mère, son père qui a fait un cochon grillé pour l'occasion et son filleul qui lui a offert cet album. Elle m'explique qu'il est très grand. Elle me dit que son gâteau d'anniversaire était très bon. Les photos sont un support de communication.</p> <p>M., L. et C. m'expliquent qu'il va y avoir des travaux dans leur atelier. Leur bâtiment va être refait à neuf, plus grand, avec des vestiaires et des douches, de nouvelles machines pour laver les légumes. Dans ce nouveau bâtiment ils seront assis pour trier les légumes. Le bâtiment sera fermé, on ne les verra plus travailler de l'extérieur (regard des autres). Les travaux vont commencer au printemps 2017 et durer 2 ans. En attendant d'intégrer le nouveau bâtiment ils vont s'installer dans 2 serres adjacentes, en préparation.</p> <p>Reconnaissance institutionnelle.</p> <p>L. me dit qu'il va avoir son appartement à partir du 9 décembre. Tout seul à <u>Dinan</u>. Avant il était en collocation avec un autre ouvrier et suivi par le <u>SAVS</u>, maintenant il n'en a plus besoin. Il fait ses démarches seul sous couvert d'une tutelle simple. Grâce à la formation tablette tactile il a maintenant un téléphone portable tactile et il arrive bien à l'utiliser.</p> <p>Émancipation.</p>

Date	Action	Recherche
15 et 16/05/2017	Discussions informelles avec les moniteurs d'ateliers et les ouvriers	<p>- Depuis les ateliers, F. utilise l'ordinateur des moniteurs pour réaliser des étiquettes qui seront collées sur les cartons de produits avant leur livraison aux clients. Il utilise Word et écrit les numéros de livraison. Il réalise cette tâche seul. Il apprécie de travailler seul dans le bureau des moniteurs. « C'est moi le chef maintenant ! » : émancipation</p> <p>- Depuis les ateliers, D. a fait une demande à sa curatelle pour acheter une tablette tactile. Cette demande a été acceptée. « Je vais avoir une boxe, l'ADSL et la tablette. Je me bats, je me bats. Je suis sur les nerfs mais je vais y arriver » Je lui demande si sa sœur est d'accord. Il me répond : « je m'en fous. On ne parle pas des choses qui fâchent. Il faut du courage. Les choses vont changer ! » : émancipation</p>

Ces récits d'observations significatifs font émerger la notion d'émancipation des données empiriques, autant du point de vue des professionnels que des ouvriers. Ils questionnent également en quoi ces personnes peuvent tirer profit de l'usage des technologies numériques pour améliorer leur bien-être.

C'est donc à partir de ces données empiriques que je vais progressivement construire mon cadre théorique. C'est ce que Strauss & Corbin (2004) appellent la sensibilité empirique. Cette sensibilité vise à faire émerger des théories à partir des données empiriques. Elle se met en œuvre dans une approche inductive (Glaser & Strauss, 2017). Il s'agit alors de hisser une réalité locale à un niveau théorique grâce à un travail méthodique de terrain.

L'approche inductive se construit donc dans l'articulation de phases itératives.

« Sous sa forme la plus concrète et la plus simple, l'itération évoque [...] un va-et-vient entre problématique et données, interprétations et résultats. Chaque entretien, chaque observation, chaque interaction sont autant d'occasions de trouver de nouvelles pistes de recherche, de modifier des hypothèses, d'en élaborer de nouvelles. [...] La période qui couvre la production de données peut être ainsi analysée comme un processus de restructuration incessante de la problématique au contact de celles-ci, comme un réaménagement permanent et mutuel du cadre interprétatif et des éléments empiriques » (Olivier De Sardan, 2008, p. 82-83).

Ces aller-retour constants se font entre les données de terrain et la théorie, entre les phases de collecte de données et les phases d'analyse. Ce qui permet de relier les éléments empiriques aux concepts mobilisés ou à mobiliser.

Date	Action	Recherche
17/10/2017	Discussions informelles avec les jeunes	<ul style="list-style-type: none"> - Je fais beaucoup d'écran, c'est ma vie » - « L'ordinateur et la tablette c'est indispensable pour garder le lien » - « Je ne communique pas, je suis tout seul » - « J'y passe beaucoup de temps, jusqu'à 3, 4 heure du matin. Sinon je ne sais pas quoi faire le week-end. Alors au lieu de m'ennuyer » <p>Solitude</p>

Date	Action	Recherche
24/04/2018	Discussion informelle entre ouvriers	De retour d'une semaine de vacances « Tu as passé de bonnes vacances ? - J'ai fait des jeux vidéo toute la semaine jusqu'à 1 heure du matin. Je ne suis pas sorti. Je joue en ligne et en solo parce que les autres me fatiguent. Des fois je joue avec des anglais qui parlent très bien français » Solitude

Ces récits d'observation me permettent de questionner les inégalités sociales qui émergent dans les discussions liées aux usages des technologies numériques.

Date	Action	Recherche
14/11/2017	Atelier n°2 Discussions informelles avec les jeunes	- « Je suis en stage à la lingerie 2 jours par semaine : lundi et mardi. Le reste du temps je suis à la maison. J'aime bien repasser le linge, le plier. C'est ce que je veux faire. Ça fait 9 ans que je suis ici. J'ai arrêté le scolaire, je suis en atelier. Avant j'étais en CLIS. J'ai doublé ma CLIS. Je ne sais pas lire et écrire mais ce n'est pas grave. Avec mon téléphone je fais des messages en parlant. J'arrive à me servir de mon téléphone et de ma tablette. Bricolage

Ces récits d'observation me permettent de questionner la réalité des usages des technologies numériques.

Date	Action	Recherche
25/03/2016	Atelier n°4 Mise en page des photos avec l'application Pages Photos enregistrées sur Internet en fonction des centres d'intérêts Photos réalisées en atelier : se prendre en photo au travail	Expression des émotions des ouvriers : « J'aime bien avec toi Véronique parce que je peux m'exprimer, même si j'ai du mal à m'exprimer »

Enfin ces récits d'observation me permettent de questionner ma place dans les interactions avec les personnes enquêtées.

Le passage de l'ethno-description des journaux de terrains à une description en sciences sociales est une phase de réécriture qui est qualifiée de description au sens restreint (Olivier De Sardan, 2008, p. 131). Elle s'oppose à la description au sens large qui vise la construction de fresques ou de monographies. La description au sens restreint menée à des échelles « miniatures significatives » (Olivier De Sardan, 2008)

visé à illustrer un ensemble social de référence à partir d'une situation particulière et contextualisée.

« Sous divers habillages théoriques et méthodologiques, il s'agit toujours de décrire un vaste ensemble abstrait, une culture ou une société, mais cette fois-ci à travers un « concentré », qui, en ses détails mêmes, renverrait à l'ensemble social de référence plus large, en exprimerait les caractéristiques essentielles, et l'illustrerait avec pertinence » (Olivier De Sardan, 2008, p. 137).

La description devient la trace écrite de l'observation. C'est un mode de production de données que la transcription des entretiens vient compléter. Consciente que *« transcrire c'est déjà interpréter »* (Rinaudo, 2002, p. 129), pour approcher le plus près possible le discours tenu, j'ai fait le choix de transcrire les indices extra-linguistiques.

« Aussi dans la retranscription des entretiens sont notés les pauses et les silences ou les hésitations, les rires, les soupirs [...] les répétitions ou les mots tronqués qui certes peuvent parfois rendre difficile la lecture des entretiens mais rendent compte, au plus près, de la parole et, le plus fidèlement possible, de ce qui s'est joué dans l'entretien entre les deux personnes » (Rinaudo, 2002, p. 128).

Ces indices non verbaux sont essentiels à la production de sens dans les discours de personnes qui rencontrent des difficultés à s'exprimer.

Enfin j'ai fait le choix de *« ne garder que les formes correctes au niveau de l'orthographe »* (Rinaudo, 2002, p. 131). Mon approche n'étant pas linguistique, il ne m'apparaît pas nécessaire de retranscrire, par exemple, les contractions. *« J'sais pas »* a été retranscrit *« je ne sais pas »*. Ce choix rend la lecture des transcriptions plus aisée et facilite l'analyse lexicale des données avec les logiciels d'analyse qualitative. J'ai toutefois conservé la syntaxe des phrases telle qu'elle était énoncée dans les discours.

La complémentarité des approches (ethnographique et clinique) et des méthodes (immersion, observation participante, entretiens et Focus Group) est indispensable afin d'éviter les instantanés *« qui empêchent une vision dynamique des processus sociaux »* (Olivier De Sardan, 2008, p. 163) et les anecdotes qui ne permettent pas d'appréhender des phénomènes de plus vaste ampleur.

Dans une approche ethnoclinique de la relation qui engage les singularités de chacun et recherche l'horizontalité dans les interactions, il ne me semble pas possible d'utiliser un autre pronom personnel que *« je »*. Son emploi traduit mon implication dans la recherche ainsi que ma part de subjectivité dans le recueil, la transcription et l'analyse

des données. Selon Jean-Pierre Olivier de Sardan, le facteur personnel est présent dans toute activité scientifique. Le choix de l'objet de recherche, des méthodologies de recueil de données et de leur analyse sont influencés par les intérêts, les représentations et les affects du chercheur. Le facteur personnel est présent dans les situations d'enquêtes qualitatives où le chercheur est en immersion prolongée sur son terrain et où les interactions avec les enquêtés sont nombreuses.

« De plus, en mettant au travail des situations qu'il a réellement vécues, pour lesquelles il peut dire je et non pas rapporter des situations vécues par d'autres, le chercheur-praticien se fait auteur de son dire, s'autorise et (re)prend son pouvoir de création » (Rinaudo, 2017, p. 384-385)

Je me suis toutefois efforcée d'objectiver ma démarche de recherche en l'outillant et en m'appuyant sur une rigueur méthodologique. Je me dois de garder la bonne distance et de ne pas tomber dans l'exhibitionnisme ni dans le subjectivisme. Il s'agit avant tout de témoigner de l'expérience sociale d'un groupe de personnes au regard d'un objet d'étude.

3.4. L'instrumentalisation des données

J'ai fait le choix d'étayer les résultats de ma recherche-action par une analyse instrumentée des données recueillies.

3.4.1. Avec le logiciel NVivo

Dans un premier temps j'ai utilisé le logiciel NVivo afin de réaliser une analyse qualitative de mon corpus. Ce dernier est constitué de 106 entretiens réalisés auprès de 58 ouvriers en ESAT, 9 jeunes adultes en IME, 13 éducateurs (techniques) spécialisés en IME, 13 moniteurs d'ateliers en ESAT, 11 cadres des différentes équipes de direction et 2 psychologues. 5 entretiens réalisés auprès d'ouvriers en ESAT n'ont pas été exploités car les personnes rencontrant des difficultés d'expression et de compréhension, je n'ai pas réussi à identifier s'ils répondaient pour se débarrasser de la commande ou pour me faire plaisir. Les entretiens ont toutefois été menés jusqu'au bout, pour ne pas les stigmatiser.

Le logiciel NVivo m'a permis d'encoder ces 106 entretiens (sources) et d'en faire émerger des thèmes (nœuds). Ils regroupent toutes les parties du corpus abordant le même thème. Je n'avais pas de thèmes prédéfinis avant de commencer mon encodage. Dans une démarche inductive, j'ai créé mes nœuds au fil de l'exploration de mon corpus. J'ai ensuite hiérarchisé ces nœuds autour de thèmes communs. C'est pourquoi chacun de mes thèmes (nœuds) est divisé en sous-thèmes (sous-nœuds).

Le tableau ci-dessous présente les sous-thèmes qui ont été classés dans le nœud intitulé : L'appropriation des technologies numériques.

Nœuds	Sources	Références
L'appropriation des technologies numériques	100	646
Perception d'utilité de l'usage des TN	77	189
Usages personnels des TN	56	146
Usages professionnels des TN	39	112
Les freins au développement des usages des TN	31	81
Représentations sociales des TN	15	20
Recherche d'une normalisation dans les usages des TN	13	19
Liens dans les usages des TN	6	7
Bricolage	5	6
Braconnage	5	5
Renforcement des inégalités dans les usages des TN	3	3

La colonne source représente le nombre d'enquêtés qui s'expriment sur le thème : 77 personnes enquêtées abordent la perception d'utilité de l'usage des technologies numériques. La colonne références représente la fréquence où le thème a été abordé dans l'ensemble des sources : le thème de la perception d'utilité de l'usage des technologies numériques est abordé 189 fois dans l'ensemble du corpus.

Le tableau ci-dessous présente la hiérarchie des thèmes suite à la codification de l'ensemble de mon corpus avec le logiciel NVivo. Ils sont présentés par ordre décroissant de références.

Nœuds	Sources	Références
L'appropriation des technologies numériques	100	646
Culture professionnelle	63	250
Inégalités sociales	43	154
Reconnaissance	53	144
Représentations sociales	48	132
Culture personnelle	34	81
Rapport au savoir	34	69

La hiérarchie complète des nœuds est présentée en annexe.

Cet encodage m'a permis de faire émerger un cadre conceptuel et de définir des hypothèses.

3.4.2. Avec le logiciel IRaMuTeQ©

Dans un deuxième temps j'ai utilisé le logiciel libre IRaMuTeQ© (2008-2018, Ratinaud) pour faire l'analyse sémantique et statistique de mon corpus de texte. Ce logiciel reproduit la méthode de classification hiérarchique descendante décrite par Max Reinert (1999). Il réalise une analyse de similitudes sur les formes pleines (noms,

verbes, adjectifs) d'un corpus découpé en segments de texte. Cette analyse est issue d'une classifications non supervisées et automatisées.

« Dans une démarche clinique, l'usage d'outils d'objectivation des discours ne va pas sans poser quelques interrogations. L'utilisation de ces logiciels est sans doute, pour le clinicien, une façon de prendre prise sur un matériel qui lui échappe, de se rassurer, de tenir quelques résultats stables et quantifiés » (Rinaudo, 2002, p. 132).

J'utilise le logiciel IRaMuTeQ© pour éclairer et étayer l'analyse de mes entretiens (Rinaudo, 2002).

« Le recours aux statistiques et au traitement quantitatif de donnée, n'est donc ici mis en œuvre qu'avec l'intention de construire une analyse qualitative et sans a priori des entretiens » (Rinaudo, 2002, p. 134).

Si l'utilisation du logiciel IRaMuTeQ© a pour objectif l'extraction de thématiques d'un corpus, je l'utilise principalement pour extraire des sous-thèmes aux thèmes que j'ai préalablement identifiés dans le logiciel NVivo et pour organiser les oppositions et les rapprochements entre ces différents thématiques.

J'ai choisi cette méthodologie en 2 temps car l'analyse de l'ensemble du corpus avec le logiciel IRaMuTeQ© ne fait émerger que 2 classes lexicales : une classe que j'intitule « usages des technologies numériques » (classe 1) et une autre classe que j'intitule « parcours professionnels » (classe 2).

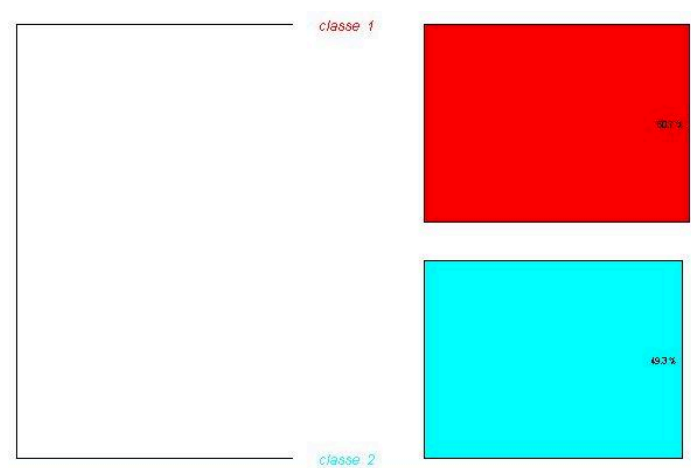


Figure 34 : Dendrogramme du corpus entier (Source : IRaMuTeQ©).

Le profil (la fréquence des formes en fonction du chi2) de la classe lexicale « usages des technologies numériques » (classe 1) est le suivant :

Formes	Chi2
tablette	110.16
ordinateur	86.75
internet	73.15
téléphone	62.64
regarder	54.54
maison	49.58
portable	44.46
truc	42.48
chercher	42.13
aimer	38.06
jeu	34.46
photo	33.78
servir	33.30
peur	31.85
acheter	30.87
fois	28.42
soir	27.61
musique	27.61
soeur	26.62
matin	26.03
fille	25.52
facebook	24.53
télé	23.54

Le profil de cette classe lexicale révèle que les usages des technologies numériques sont associés à la tablette, l'ordinateur et le téléphone portable. Ces usages sont personnels puisqu'ils se font à la maison. Ils se font dans des temporalités variables : le soir ou le matin. Ces usages sont ludiques : le jeu, la photo, la musique, Facebook. Ils ont pour objectif de regarder et de chercher. Ils sont associés à l'usage de la télévision. On observe la présence du sentiment de peur dans les usages. Ce sentiment coexiste avec celui d'aimer.

Le profil (la fréquence des formes en fonction du chi2) de la classe lexicale « parcours professionnels » (classe 2) est le suivant :

Formes	chi2
formation	-105.21
atelier	-88.68
stage	-71.01
ouvrier	-50.83
esat	-50.06
projet	-49.86
moniteur	-49.75
milieu	-43.83
entreprise	-41.92
année	-40.98
établissement	-40.65
niveau	-39.13
accompagnement	-35.59
difficulté	-34.74
gens	-34.66
outil	-34.36
manière	-33.28
espace	-32.22
ordinaire	-31.17
vert	-30.12

Le profil de cette classe lexicale révèle la place centrale de la formation dans les parcours professionnels. Elle est essentiellement réalisée en ESAT et en atelier. Elle est matérialisée par des stages en interne et dans une moindre mesure par des stages à l'externe et dans le milieu ordinaire de travail. Cette formation est inscrite dans les projets des ouvriers et dans les projets d'établissements. Elle est à destination des ouvriers mais aussi des moniteurs d'ateliers et elle se fait dans des temporalités annuelles.

La lecture de cette classe s'articule avec la question des « dispositifs inclusifs ». C'est pourquoi je choisis de la renommer ainsi.

Il est intéressant de noter à ce stade de la lecture du corpus que ces 2 classes s'opposant, l'usage des technologies numériques ne s'articule pas avec les dispositifs inclusifs dans les établissements médico-sociaux enquêtés.

Les usagers, les professionnels et les cadres des établissements de travail et des établissements d'éducation spécialisée constituent les modalités de mon corpus. J'observe maintenant la répartition des modalités dans les deux classes lexicales. Cette répartition permet de déterminer qui parle de quoi à partir de la fréquence des références aux 2 thématiques.

	Classe 1	Classe 2
*education_professionnel	211	186
*travail_ouvrier	777	179
*education_cadre	0	43
*travail_professionnel	318	443
*education_jeune	42	12
*travail_cadre	107	552

La lecture de la répartition des modalités révèle que ce sont majoritairement les ouvriers qui parlent des usages des technologies numériques (777 références à ce thème), puis dans une moindre mesure les moniteurs d'ateliers en ESAT (318 références). Ce sont majoritairement les cadres en ESAT qui parlent des dispositifs inclusifs (552 références à ce thème) ainsi que les moniteurs d'ateliers en ESAT (443 références).

3.4.2.1. *L'analyse des similitudes*

Le logiciel IRaMuTeQ® permet de réaliser différents types d'analyses. Tout d'abord l'analyse des similitudes. C'est une représentation graphique des mots ou occurrences d'un corpus. Le logiciel construit son analyse à partir de la fréquence des occurrences. Dans l'analyse des similitudes la taille des occurrences est proportionnelle à leur fréquence. La place des occurrences dans la représentation graphique est significative des relations entre chacune d'elles. On les appelle les relations de cooccurrence.

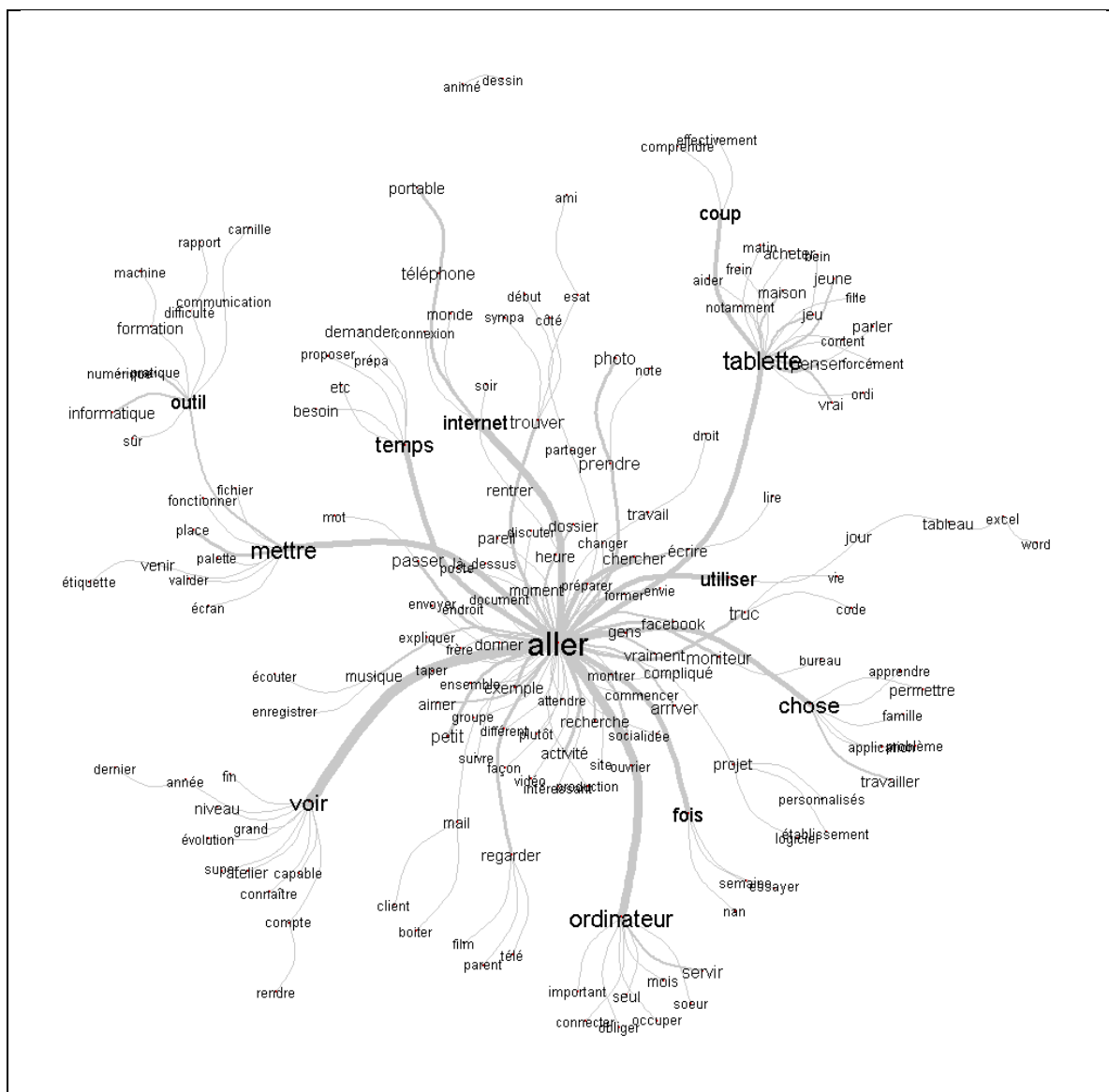


Figure 35 : Analyse des similitudes pour le thème du numérique (Source : IRaMuTeQ®)

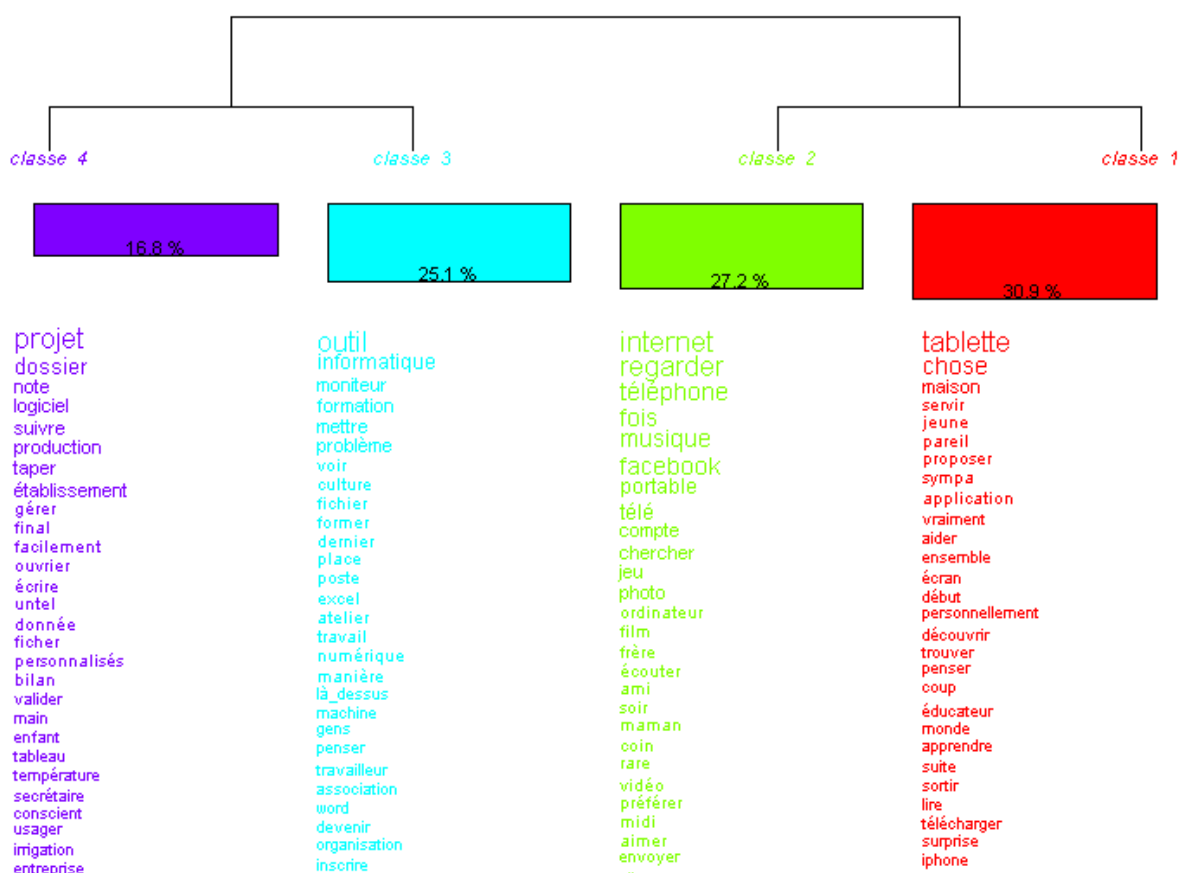
Lorsqu'on isole les discours sur le thème des usages des technologies numériques on observe que le verbe d'action « aller » est central dans la représentation graphique. Il est associé à d'autres verbes d'action tels que « commencer », « montrer », « chercher », « arriver », « préparer », « expliquer », « suivre », « donner », « attendre », « former ». Ce champ lexical de l'action est relié aux technologies numériques : « ordinateur », « tablettes », « Internet ». Il est également relié au champ lexical de la formation regroupé sous le nom « chose » : « apprendre », « permettre », « travailler ».

La lecture de cette représentation graphique révèle que la question des usages des technologies numériques est en devenir dans les établissements enquêtés. C'est un objectif à atteindre, d'où la présence centrale des verbes d'action. Cet objectif concerne aussi bien les moniteurs d'ateliers que les ouvriers. Ces 2 occurrences sont associées aux verbes d'action dans la partie centrale de la représentation graphique.

Les enjeux sont la formation et le développement des compétences professionnelles avec la perception d'une limite : les contraintes de temps.

3.4.2.2. La classification hiérarchique descendante

Le logiciel IRaMuTeQ® offre également la possibilité de réaliser une classification hiérarchique descendante (méthode de Max Reinert) du corpus. Elle permet d'approfondir les premiers résultats obtenus à partir de l'analyse des similitudes. Le dendrogramme présenté ci-dessous approfondit l'analyse sémantique du corpus sur le thème des usages des technologies numériques en le divisant en 4 classes lexicales. Les classes s'articulent les unes avec les autres. Les classes 1 et 2 s'associent ainsi que les classes 3 et 4. Mais elles s'opposent deux à deux.



La lecture des mots composants les différentes classes révèle que la question des usages des technologies numériques est abordée, d'un côté, dans le champ personnel (classes 1 et 2) et d'un autre côté dans le champ professionnel (classes 3 et 4). Ce qui explique l'association de classes deux par deux dans le dendrogramme et leur opposition deux à deux.

3.4.2.3. Le concordancier

En cliquant sur les mots qui composent chaque classe, il est possible d'accéder à leur contexte d'utilisation dans le corpus d'origine : c'est le concordancier.

Pour la classe 1 en cliquant simultanément sur les mots « tablette », « chose » et « maison », on accède à leur contexte d'utilisation dans le corpus. La lecture de ce contexte permet de définir plus précisément la classe correspondante. Je présente ci-dessous des extraits du concordancier de chaque classe. Pour la classe 1 en cliquant simultanément sur les mots « tablette », « chose », « maison », j'obtiens les résultats suivants :

Classe 1 : tablette, chose, maison – Les usages des technologies numériques dans le champ personnel
à la maison elle utilise beaucoup la tablette pour regarder des vidéos l'ordinateur, enfin etc. Alors justement on en parlait hier moi il m'en parle très peu mais il est aussi assez connecté comme jeune.
alors moi en plus je ne suis pas hyper là-dedans je découvre l'Androïde c'est ma fille qui a eu sa première tablette avant que moi j'en ai une
ça c'est comme la tablette au début où je l'avais j'arrivais à faire plus de 12 heures ah oui des fois jusqu'à 4 ou 5 heures du matin et après seulement j'allais me pieuter
il y a D. il s'est acheté une tablette aussi. Maintenant il n'hésite pas à venir demander. C'est toujours un peu ce qu'on dit le problème de ne pas savoir écrire, si ils ont envie d'écrire des choses
j'ai 2 tablettes à la maison il y en a une dont je me sers avec mon épouse et l'autre c'est ma fille qui est petite mais elle a sa tablette elle la prend pour des jeux la tablette c'est la boîte mail
ce qui m'a manqué c'est que je sache aussi la manipuler pour pouvoir dire aller on va faire ça c'est vrai qu'à la maison je commence à utiliser une tablette parce que je trouve ça sympa
moi je l'utilise à la maison c'est surtout pour les WhatsApp parce que j'ai ma fille qui travaille en Angleterre donc on communique beaucoup donc au petit déjeuner je prends la tablette tac tac en 2 minutes je fais le message elle me répond

Pour la classe 2 en cliquant simultanément sur les mots « Internet », « regarder » et « téléphone » j'obtiens les résultats suivants :

Classe 2 : Internet, regarder, téléphone – Les usages d'Internet dans le champ personnel
aussi j'envoie les factures et mon compte et aller sur Internet souvent c'est réseaux sociaux
je vais sur Internet je vais sur Facebook tout le temps créer des groupes créer des pages que des gens aient créé des groupes de personnes pour s'amuser

avec mon frère on est fans des dessins animés de quand on était beaucoup plus jeunes comme Dragon Ball Z et du coup moi maintenant j'aime ça moi quand je vais sur **Internet** ça m'arrive des fois d'écrire Florent Pagny par exemple les années 80 les années 70

aller sur Instagram **Internet** plein de trucs envoyer des invitations à mes copains oui je recherche sur **Internet** oui dans la campagne dans Call of Dufy y a marqué campagne oui sur mon **téléphone**

sur l'application Netflix les films d'horreur et les films d'action de temps en temps sur **Internet** des films et je **regarde** allo ciné pour voir s'il y a des films au ciné à S. mon **téléphone** aller sur Facebook

Pour la classe 3 en cliquant simultanément sur les mots « outil », « informatique » et « moniteur » j'obtiens les résultats suivants :

Classe 3 : outil, informatique moniteur – Les usages professionnels en atelier et leurs limites

alors après le vrai frein à l'**outil informatique** et ou à la méthode ici c'est perdre du temps pour en gagner parce qu'une fois que vous avez fabriqué votre **outil** c'est bon et vous l'avez etc

nous notre métier c'est l'encadrement des travailleurs et puis on part le matin et on rentre le soir on a eu l'occasion chacun notre tour de travailler un peu dessus non c'est un **outil** pratique

on est tous partis en formation de deux jours pour l'utilisation de cet **outil** on résiste un petit peu parce que dans nos pratiques on aime le papier le problème c'est que cet **outil** là déjà ça demande énormément de temps

est-ce que c'est vraiment être dans le travail etc. Je suis pas sûr est-ce qu'accepter de perdre du temps au bureau pour mettre en place un **outil** qu'on va utiliser sur le terrain

et les obstacles ça va être un petit peu les freins c'est la propre utilisation des professionnels de l'**outil informatique** ici tous les postes tous les ateliers sont équipés d'un poste **informatique** qu'ils se partagent

Enfin pour la classe 4 en cliquant simultanément sur les mots « projet », « dossier » et « note » j'obtiens les résultats suivants :

Classe 4 : projet, dossier, note – Les usages professionnels médico-sociaux

on doit mettre tous nos **projets** de jeunes sur un logiciel c'est le **dossier** unique de chaque jeune oui maintenant c'est un passage d'obligation depuis février 2018

ogirys là ils veulent nous mettre à ça nous pour l'instant on est encore dans une pratique papier donc on a des **dossier** papier à l'accueil mais là le **projet** c'est de passer à l'outil

donc tous les **dossiers** tous les **projets** des enfants il faudra tout passer par le logiciel ogirys voilà à tous les établissements du pays leurs voix se chevauchent c'est partitionné quand même ça va être parti

dès qu'il y aura un **projet** à faire tout passera par le numérique moi j'ai vachement observé parce que moi je viens d'un autre milieu à la base

là on le tape sur l'ordinateur on l'envoie à S. ou à C. si c'est elle qui suit le **projet** et après toutes les modifications c'est elles qui les retapent, officiellement non les **projets** ne sont pas en partage

il faut éditer un tableau moi l'idée c'était que si un moniteur veut travailler sur le **dossier** d'un ouvrier il va sur le logiciel il a l'historique des **projets**

La lecture du concordancier révèle les éléments suivants : les usages personnels se décomposent d'un côté dans l'usage de la tablette tactile et d'un autre côté dans l'usage d'Internet. Les usages de la tablette ont pour objectif de s'ouvrir sur le monde : « découvrir », « trouver », « apprendre », « sortir », « penser », « aider », « proposer ». Les usages d'Internet se font majoritairement sur les téléphones portables et dans une moindre mesure sur ordinateur. Il s'agit de regarder des vidéos, d'écouter de la musique, d'utiliser Facebook, de faire des jeux, de regarder des films et des photos. Les usages professionnels concernent les usages liés à la production et leurs limites. L'observation du concordancier fait également émerger les besoins de formation et les usages prescrits par la législation dans le cadre de l'activité médico-sociale : le suivi du dossier usager et la gestion des projets personnels individualisés.

3.4.2.4. La répartition des modalités

J'observe maintenant la répartition des modalités dans les différentes classes. Qui parle de quoi ?

	Classe 1	Classe 2	Classe 3	Classe 4
Éducation_jeune	2	17	0	0
Éducation_professionnel	84	15	36	31
Travail_ouvrier	56	132	20	6
Travail_professionnel	53	24	48	34
Travail_cadre	23	5	74	48

Ce sont essentiellement les éducateurs spécialisés en IME (84 références) puis les ouvriers en ESAT (56 références) et les moniteurs d'ateliers en ESAT (53 références) qui parlent des usages des technologies numériques dans le champ personnel (classe 1).

Ce sont majoritairement les ouvriers en ESAT (132 références) qui parlent de leurs usages d'Internet dans le champ personnel (classe 2).

Ce sont les cadres des établissements de travail (74 références) et les moniteurs d'ateliers en ESAT (48 références) qui parlent des usages professionnels en atelier et de leurs limites (classe 3).

Enfin ce sont principalement les cadres des établissements de travail (48 références) qui parlent des usages professionnels dans le champ de l'activité médico-sociale (classe 4).

J'ai ensuite réalisé l'analyse sémantique de chacun des nœuds structurant mon corpus. Ma lecture est identique à celle présentée ci-dessus mais je ne vais pas détailler l'analyse des similitudes pour chaque thème, ni présenter le tableau des concordances pour chaque dendrogrammes. Ces derniers sont accessibles en annexe.

3.5. L'analyse des données

Pour analyser les données recueillies j'utilise les méthodes de la théorie ancrée. L'analyse par théorisation ancrée vient de la « Grounded theory » de Glaser et Strauss. C'est une méthode d'analyse de données qui est empirique et inductive. Le cadre théorique n'est pas prédéterminé avant de se lancer dans le recueil de données. L'objectif est de le découvrir. Ainsi « *l'aboutissement du processus de recherche est une théorie qui émerge des données* » (Guillemette & Luckerhoff, 2009, p. 6). Ce processus est également itératif. « *Une théorie ancrée est construite et validée simultanément par la comparaison constante entre la réalité observée et l'analyse en émergence* » (Paillé, 1994, p. 150). Cette analyse simultanée permet de mieux orienter les entretiens et les observations à venir. Le chercheur est dans une démarche de questionnement et une demande de compréhension constantes.

« Ces questions permettent au chercheur de voir les processus, des variations et d'opérer des relations entre les concepts [...] quels sont les thèmes structurels plus larges, et de quelle manière ces événements contribuent-ils ou modifient-ils ce que je suis en train de voir ou d'entendre ? [...] Il existe des questions plus pratique et plus structurelle [...] Quels sont les concepts qui sont formalisés et ceux qui ne le sont pas ? Où, quand et comment faut-il aller ensuite pour récolter les données pour ma théorie en évolution ? [...] Il existe des questions d'orientation. Ces questions guident les entretiens, les observations et leur analyse ainsi que d'autres documents » (Strauss & Corbin, 2004).

L'analyse par théorisation ancrée est avant tout le refus d'appliquer, sans le discuter, un modèle théorique existant et de mépriser le travail de terrain (Guillemette, 2006). Les données empiriques ne sont pas là pour démontrer la pertinence du cadre théorique (Glaser & Strauss, 2017) elle sont source de discussion du cadre théorique.

Les apports de l'analyse par théorisation ancrée sont l'ouverture d'esprit, la curiosité et la sensibilité mais également une prise de recul par rapport à ses préjugés (Strauss & Corbin, 2004).

Elle a pour objectif une modélisation de « *l'organisation des relations structurelles et fonctionnelles caractérisant un phénomène, un événement, un système [...] et enfin une théorisation qui consiste en une « tentative de construction minutieuse et exhaustive de la « multidimensionnalité » et de la « multicausalité » du phénomène étudié »* (Paillé, 1994).

Les méthodes d'analyse par théorisation ancrée s'articulent avec les méthodes de la recherche-action existentielle et l'approche ethnoclinique.

Ces méthodes nécessitent la mise en œuvre de 4 conditions :

1. La concordance de la théorie avec le domaine pour lequel elle est utilisée. Il s'agit là de dépasser ses propres représentations, les valeurs de sa classe sociale et de sa profession dans ses choix théoriques ainsi que de dépasser les représentations de la population étudiée ;
2. La compréhension. La théorie mobilisée doit faire sens pour les personnes travaillant dans le champ étudié. L'objectif étant de leur permettre de mobiliser cette théorie dans leur activité afin d'améliorer ou de transformer une situation ;
3. La généralité. La théorie mobilisée doit être applicable à d'autres situations quotidiennes.

« Par le niveau de généralité de ses concepts, il [le chercheur] donnera suffisamment de flexibilité à sa théorie pour rendre compréhensible une large gamme de situations continuellement changeantes, mais aussi pour qu'elle puisse être aisément reformulée, pratiquement sur le champ, si elle ne fonctionne pas lors de sa mise en pratique » (Glaser & Strauss, 2017, p. 376).

4. Le contrôle. La personne qui mobilise la théorie dans son environnement doit disposer de moyens de contrôle suffisants pour « *comprendre et analyser les réalités situationnelles en cours, produire et prévoir des changements en leur sein, ainsi que prévoir et contrôler les conséquences du changement*» (Glaser & Strauss, 2017, p. 379).

L'analyse par théorisation ancrée se met en œuvre dans un processus composé de 6 phases :

1. La codification repose sur une lecture attentive des notes d'observation, des transcriptions d'entretiens ou des documents institutionnels et sur une qualification de ces données par des mots. La méthode consiste à questionner son corpus. « *Qu'est-ce qu'il y a ici ? Qu'est-ce que c'est ? De quoi est-il question ?* » (Paillé, 1994, p. 154) ;
2. La catégorisation consiste à coder une deuxième fois le corpus. Les mots issus de la codification initiale sont regroupés, questionnés, comparés et classés.

Ceux ayant une « consistance conceptuelle » sont identifiés et transformés en catégorie en fonction des apports théoriques d'ordre conceptuel. Les catégories sont ainsi construites au fil de l'analyse des données. Elles ne sont pas stables. Elles émergent, elles fusionnent, elles se divisent ou se reformulent tout au long du processus d'analyse. Il est intéressant à ce stade du processus de définir les catégories, d'en identifier les différentes formes et d'en dégager les propriétés (Paillé, 1994). On est ici au début du processus de théorisation.

L'encodage que j'ai réalisé avec le logiciel NVivo correspond à ces 2 premières phases de l'analyse par théorisation ancrée.

3. La mise en relation. Cette étape consiste à trouver des liens entre les thèmes qui ont émergé de la catégorisation.

« L'étape de la mise en relation est déterminante dans une analyse par théorisation ancrée. Elle permet de passer d'un plan relativement statique à un plan dynamique, de la constatation au récit, de la description à l'explication » (Paillé, 1994, p. 171).

4. L'intégration. C'est à ce stade que le chercheur délimite précisément l'objet d'étude qui sera analysé. Au regard de la mise en relation de ses thèmes, il se pose les questions suivantes : « Quel est le problème principal ? Je suis en face de quel phénomène en général ? Mon étude porte en définitive sur quoi ? » (Paillé, 1994, p. 172) ;
5. La modélisation consiste à reproduire de manière dynamique le processus caractérisant un phénomène. De quel type de phénomène s'agit-il ? Dans le cadre de ma recherche le phénomène étudié est l'appropriation des technologies numériques par les personnes accueillies en établissements médico-sociaux. Quels sont les propriétés du phénomène ? Il dépend de la représentation que la personne a d'elle-même et de sa confiance en soi. Quels sont les conséquences du phénomène ?
6. La théorisation est l'aboutissement du processus d'analyse. Cette théorisation a un pouvoir explicatif du phénomène étudié. Elle s'articule avec la modélisation qui présente les relations entre les différentes catégories constituant le phénomène étudié.

4. La mise en œuvre de la recherche-action existentielle

Dans les établissements médico-sociaux où je suis intervenue, j'ai été missionnée pour accompagner un processus de changement : développer les usages des technologies numériques par les personnes accueillies et donner du sens à ces usages dans le cadre des activités professionnelles et préprofessionnelles. La mise en œuvre de ce processus posant problème aux équipes dirigeantes du fait d'un manque de culture numérique des personnes accompagnées et des professionnels.

Cette demande étant en adéquation avec mon objet de recherche (l'usage des technologies numériques en contexte d'établissements médico-sociaux) et ma thématique de recherche (l'inclusion numérique des personnes présentant une déficience intellectuelle ou des troubles psychiques), je suis intervenue dans une posture ethnoclinique. Il s'agissait pour moi de questionner les discours établis et de déconstruire des savoirs clos (Piccardo & Benozzo, 1996) afin de comprendre une situation sociale complexe et de la dépasser par la mise en œuvre d'un dispositif d'accompagnement.

Lors de la présentation de mon projet de recherche dans les établissements médico-sociaux enquêtés, j'ai pris conscience que mon objet d'étude était ancré dans l'affectivité des personnes (Barbier, 1999). Les échanges avec les professionnels ont fait émerger l'expression d'une sensibilité relative à leur identité professionnelle, à la reconnaissance institutionnelle et à leur investissement dans les projets. Lors de ma recherche en Master, j'ai observé la place centrale des interactions (Barbier, 1996) et de la relation de confiance (Coenen, 2001) dans le processus de construction de connaissances. C'est pourquoi je me suis appuyée sur les méthodes de la recherche-action existentielle proposées par René Barbier (1996). Il s'agit non seulement d'une recherche sur l'action mais également d'une recherche en action qui se décompose en 4 phases : tout d'abord le repérage du problème, puis la contractualisation collective de l'action et de ses finalités, la planification de l'action et sa réalisation et enfin la théorisation. Avant de développer ces différentes phases, je vais présenter les méthodes mises en œuvre dans le cadre de ma recherche.

4.1. Les méthodes de la recherche-action existentielle

Dans mon processus de construction de connaissance et dans mes méthodes de recueil de données j'ai donné une place centrale aux interactions et à la relation humaine. Pour ce faire j'ai mis en œuvre les méthodes de l'écoute sensible (Barbier, 1996 ; 1999), de l'accompagnement (Paul, 2009; 2004), de la médiation numérique et de la relation de confiance (Stiker, 2011).

4.1.1. L'écoute sensible

L'écoute sensible se met en œuvre dans les interactions et dans la relation à l'autre. Elle consiste à reconnaître la personne enquêtée « *dans son être, dans sa qualité de personne complexe dotée d'une liberté et d'une imagination créatrice* » (Barbier, 1999,

p. 67). Dans cette posture, la chercheuse reconnaît inconditionnellement l'enquêté, elle ne juge pas, elle ne mesure pas, elle ne compare pas. Cette posture qui emprunte largement à l'approche rogérienne (Rogers, 2005) favorise une relation sociale particulière entre la chercheuse et les personnes enquêtées ainsi que l'émergence de la parole et des émotions. Ces émotions pouvant devenir un support de communication pour des personnes ayant des difficultés à verbaliser.

« Le chercheur doit savoir sentir l'univers affectif, imaginaire et cognitif de l'autre pour – comprendre de l'intérieur – des attitudes et des comportements, le système d'idées, de valeurs, de symboles et de mythes (ou l'« existentialité interne » dans mon langage) » (Barbier, 1996, p. 66).

L'écoute sensible se met également en œuvre dans la relation à soi. Il s'agit alors d'être consciente de nos propres schèmes de représentations et d'action qui proviennent de notre cadre familial, de notre classe sociale, de notre culture et qui nous entraînent vers « *un conformisme social inconscient* » (Barbier, 1996, p. 67). Cela peut aller jusqu'à ne plus accepter de travailler avec certaines personnes si la situation ne permet plus d'être en accord avec nos valeurs.

J'ai mis en œuvre les méthodes de l'écoute sensible pour faire connaissance avec les personnes enquêtées. Je me suis alors questionnée sur la manière d'entrer en contact avec des personnes pour qui la relation à l'autre est difficile. Je me suis également interrogée sur la façon d'entrer en contact avec des personnes pour qui l'accès au langage est complexe.

L'immersion sur des temps longs est la première réponse à ces questionnements. Auprès de certaines personnes, il m'a fallu du temps pour être identifiée comme praticienne chercheuse et comme accompagnatrice des usages de la tablette tactile. Cette reconnaissance s'est construite au fil du temps et de mes interventions. Elle a nécessité patience et persévérance (Cifali, 2012b).

Pour une jeune adulte ayant des troubles envahissants du développement cette reconnaissance s'est construite au fil du temps et dans l'évolution de ses cheminements.

Lorsque je m'asseyais à côté d'elle pour lui proposer une activité avec la tablette tactile, elle se levait et allait se placer devant la porte d'entrée de la salle d'activités. Elle tournait alors sur elle-même et quittait la salle en empruntant le couloir attenant. Elle revenait quelques minutes plus tard, vérifiait par un bref regard si j'étais toujours là, puis allait devant la porte de la salle de repos où elle faisait un tour sur elle-même. Elle reproduisait ce cheminement plusieurs fois. Cette situation sortait des cadres de mon expérience (Goffman, 1991). Elle m'a fait prendre conscience de mes propres représentations et de mon univers normé. Toutefois j'ai accepté inconditionnellement cette personne (Barbier, 1999), je ne l'ai pas jugée, je ne l'ai pas comparée.

Assise à la même place et sans bouger, je lui demandais de venir s'asseoir à côté de moi. Elle se plaçait alors devant la porte d'entrée de la salle, faisait un tour sur elle-même et sortait à nouveau dans le couloir pour revenir quelques minutes plus tard.

Les jours suivants elle m'a prise par la main avant que n'ai eu le temps de m'asseoir et elle m'a guidée pour que je l'accompagne. Nous sommes allées depuis la porte d'entrée de la salle d'activités dans le couloir qui menait au foyer où tous les jeunes se réunissaient en attendant la reprise des différents ateliers, puis nous sommes retournées dans la salle d'activités.

Quelques jours après, elle m'a intégrée dans son cheminement. Elle se levait lorsque je m'asseyais à côté d'elle, allait de la porte de la salle de repos à la porte d'entrée, puis en revenant du foyer elle venait s'asseoir à côté de moi. Elle se relevait dès que je lui parlais et suivait le même cheminement jusqu'au jour où elle est restée assise et où elle a accepté de regarder la tablette tactile posée sur mes genoux. Touchée par cette première réussite, j'ai partagé mon émotion (Barbier, 1996) en lui souriant.

Les jours suivants elle s'asseyait à côté de moi en me prenant la main et en me regardant dans les yeux jusqu'à ce que je lui adresse un sourire. Une fois ce sourire exprimé, elle acceptait de regarder la tablette tactile. Je la guidais alors pour qu'elle l'utilise. L'enjeu était de fixer son attention et de l'accompagner afin qu'elle réponde à une consigne. Mais assise à côté de moi, elle recherchait davantage mon affection et un contact physique qu'à utiliser la tablette.

Puis j'ai trouvé une application ludique qui a capté son attention. Il s'agissait de soigner les blessures d'un enfant et d'endosser le rôle d'un médecin. Chaque action réussie était gratifiée par des applaudissements et des visuels dynamiques. Au bout de ma 6^{ème} intervention (1 fois par semaine pendant 20 minutes) elle a répondu aux 5 consignes du jeu : replacer les os d'une jambe cassée, retirer les 5 épines de rosiers d'une main, déplacer un aliment jusqu'à l'estomac, soigner des caries et remettre de l'ordre dans la tête de l'enfant à soigner (Application Toca Doctor). J'ai donc réussi à fixer son attention à force de patience.

En discutant avec les professionnels, j'ai compris que ses déplacements corporels étaient un support de communication. Je suis donc entrée en contact avec elle en m'insérant dans ses cheminements. Ce qui n'a pas été sans bouleverser mes codes de la relation à l'autre. Cette posture suppose donc de questionner nos codes sociaux implicites et de se remettre en question. Puis je suis entrée en communication avec elle en exprimant mes émotions. Cette posture en adéquation avec mes codes sociaux et ma sensibilité a été plus facile à mettre en œuvre.

Cette situation nécessite également de ne pas avoir peur de l'autre (Cifali, 2012b), de ne pas craindre le contact physique tout en le maîtrisant, d'être en capacité de s'adapter et d'inventer des gestes et des postures qui ne sont pas dans les livres (Cifali, 2012b).

Ne pas avoir peur de l'autre n'a pas toujours été évident pour moi. Quelques jeunes adultes avaient des difficultés à gérer la frustration ou un refus provenant des professionnels et pouvaient réagir vivement. Là encore je me suis adaptée et j'ai appris à gérer par l'écoute et l'observation les situations problématiques. Il s'agissait pour moi de

me mettre à la bonne distance (Cifali, 2012b) afin d'observer les gestes et les postures qui pouvaient traduire l'agacement ainsi que les regards ou les expressions du visage qui pouvaient révéler un malaise ou un mal-être. Je m'efforçais alors de passer à autre chose ou de m'éloigner.

Cette acceptation d'une dualité entre l'implication et la distanciation (Piccardo & Benozzo, 1996) m'a permis de toujours être acceptée par les personnes accompagnées et de ne jamais me trouver dans une situation difficile. Cette posture m'a également transformée dans le sens où elle m'a appris à développer mes capacités d'écoute et d'observation fine dans un objectif de compréhension de l'univers affectif et émotionnel des personnes accompagnées (Barbier, 1999).

J'ai questionné mes propres représentations et mon implication (Ardoino, 1991) lors de mes premières interventions en IME. Elles ont tout d'abord été pesantes pour la maman que je suis. Mes projections en tant que mère étaient un frein à la relation. J'ai d'abord tenté d'évacuer mes émotions afin d'être moins sensible aux troubles des jeunes que je rencontrais. Puis je me suis réfugiée derrière la technologie numérique. Les aborder avec la tablette tactile était une manière de mettre de la distance entre eux et moi, de me distancier. Mais afin de capter leur attention, je devais m'impliquer dans la relation et apprendre à les connaître. Je me suis appuyée sur les professionnels qui m'ont expliqué les troubles et présenté leurs conséquences. Cette connaissance m'a rassurée et mise en confiance. L'envie d'entrer en contact avec ces jeunes m'a permis de dépasser mes appréhensions et de composer avec ma sensibilité. La curiosité des jeunes a facilité la relation. J'étais nouvelle dans l'établissement et ma présence dans leur salle d'activité suscitait de la curiosité. Et puis la tablette tactile était attrayante visuellement et auditivement. Patiemment j'ai capté l'attention de quelques jeunes et j'ai expérimenté avec eux l'utilisation d'application ludiques. Et lorsqu'ils finissaient par répondre aux consignes je me suis appuyée sur mes émotions pour leur communiquer ma joie, mon enthousiasme. L'expression corporelle de mes émotions (sourires, rires, applaudissements) a été un support de communication entre les apprenants et moi. Ils ont à leur tour dévoilé leurs émotions et nous avons appris à faire connaissance par ce langage.

- Lors des temps d'observation

Afin de trouver ma place lors des temps d'observation j'ai choisi de me placer dans une posture d'apprenante. Afin de comprendre l'organisation du travail en ESAT, par exemple, je demandais aux ouvriers de m'expliquer leurs tâches. Ce qu'ils faisaient avec aisance étant habitués à présenter leur travail lors des visites de leur établissement ou lors de la mise en œuvre du dispositif de reconnaissance des compétences « Différent et compétent » auquel les ESAT enquêtés adhèrent. Dans cette posture je recherchais une relation d'équivalence avec les personnes enquêtées (Coenen, 2001). Je me plaçais dans une posture d'apprenante auprès d'eux, tout comme eux vis-à-vis de moi lors des ateliers de découverte de la tablette tactile. Nous pouvions être en fonction des situations apprenants ou sachants. Cette situation d'équivalence a favorisé la relation de confiance (Cifali, 2012b) qui contribue à la participation et à l'émancipation des acteurs de terrains (Coenen, 2001). Cette

situation d'équivalence était également une manière de reconnaître les personnes enquêtées (Barbier, 1999) et leurs compétences.

Afin de légitimer ma présence, j'expliquais que j'observais les situations de travail, de formation ou d'éducation dans le but de comprendre l'organisation des établissements.

- Lors des ateliers de découverte de la tablette tactile. Je me suis questionnée sur la manière de développer les usages des technologies numériques avec des personnes ayant des déficiences intellectuelles ?

Dans l'IME 1 (périurbain), j'ai tout d'abord accompagné les usages de la tablette tactile d'un groupe de 6 jeunes, de 16 à 20 ans ayant des troubles envahissants du développement. Avec les éducateurs spécialisés, nous avons défini les objectifs de ces temps d'activité : fixer l'attention des jeunes adultes, favoriser leur bien-être et utiliser la tablette comme support de communication. Il s'agissait de développer une relation égalitaire (Roy & Prévost, 2013) avec les acteurs de terrain et de les engager dans l'action.

J'ai commencé mes premiers ateliers en m'installant à une table. Les jeunes venaient s'asseoir à côté de moi, un par un, accompagnés de leur éducatrice spécialisée. Cette dernière présentait l'activité et je leur proposais de découvrir une application sur la tablette. Lorsque c'était possible, j'expérimentais avec eux différentes applications afin de découvrir leurs centres d'intérêts. Mais il était difficile de les garder assis à la table. Ils se levaient et ne revenaient s'asseoir que sous la contrainte de la professionnelle. Les jeunes n'étaient alors plus à l'écoute et leur seul souhait était de se libérer de l'injonction à rester assis.

Afin de penser le « chercheur collectif » (Barbier, 1996), nous avons discuté de cette situation de rejet avec l'éducatrice. Nous avons co-construit une nouvelle posture : plutôt que de demander aux jeunes de se déplacer nous avons choisi d'aller vers eux, là où ils se trouvaient et de leur proposer l'activité dans l'environnement où ils se situaient à mon arrivée. Pour commencer, je m'asseyais à côté d'eux et je leur parlais : on se saluait, je me présentais et j'expliquais que j'étais là pour leur apprendre à utiliser la tablette tactile. Puis je leur proposais d'expérimenter différentes applications, le plus souvent ludiques. Nous étions alors assis sur des poufs avec la tablette sur les genoux ou assis par terre avec la tablette posée sur le sol. Lorsque les apprenants se déplaçaient dans la pièce, je les suivais et nous poursuivions l'activité à un autre endroit. Là encore il s'agissait de reconnaître inconditionnellement la personne (Barbier, 1999) et de la suivre dans ses cheminements.

- Pendant les entretiens. Je me suis interrogée sur la manière de faire émerger la parole librement ? Comment ne pas influencer les réponses des personnes ?

Pour certaines il a été difficile de faire émerger la parole : soit elles éprouaient des difficultés à s'exprimer, soit elles n'osaient pas s'exprimer. J'ai toutefois souhaité m'entretenir avec tous les apprenants pour ne stigmatiser personne et ne pas entrer dans une forme de discrimination.

Dans certaines situations d'entretiens, je n'obtenais pas de réponse à mes questions ouvertes et mes questions fermées orientaient la discussion. Pour dépasser cette difficulté, je me suis adaptée et j'ai utilisé des Emoji afin de recueillir le ressenti et les

émotions des personnes dans des situations particulières. Par exemple, lorsque je questionnais le bien-être au travail, elles pointaient un Emoji imprimé sur une feuille de papier qui représentait leur ressenti. Je souhaitais m'appuyer sur l'expression des émotions pour communiquer (Barbier, 1999). Mais lorsque je voulais approfondir ce champ, je posais de nombreuses questions fermées. Il m'était alors impossible de savoir si la personne répondait en conscience à ma question, s'il elle répondait pour se débarrasser de la contrainte ou si elle répondait pour me faire plaisir. Cette situation ne permettait pas de recueillir des données significatives relatives à l'expérience effective de la personne. De plus le trop grand nombre de questions épuisait mes interlocuteurs. Cinq entretiens n'ont pas pu être utilisés pour ces raisons.

4.1.2. L'accompagnement

La recherche-action existentielle donne une place centrale aux interactions dans le processus de construction de connaissances. Il me semble donc essentiel de mobiliser les méthodes de l'accompagnement dans la relation humaine.

Selon Maela Paul (2009), l'accompagnement se fonde effectivement sur une base relationnelle forte. C'est pourquoi avant d'accompagner les usages des technologies numériques, j'ai fait connaissance avec les personnes enquêtées. Je les ai observées, je les ai questionnées afin de me confronter à la justesse de l'acte (Cifali, 2012b) d'accompagnement dans les usages de ces outils. Est-ce que ce que je fais est bien ? Est-ce que cela répond à un besoin réel ? Est-ce que ça a du sens pour les personnes accompagnées ?

L'accompagnement est aussi un processus de subjectivation qui a pour objectifs de promouvoir l'avènement d'un sujet réflexif et de lui donner du pouvoir. C'est pourquoi elle définit tout d'abord cette notion comme un dispositif « *au croisement du pouvoir et du savoir* » (Paul, 2009, 103). En accompagnant les usages des technologies numériques, j'ai accompagné l'expression et la participation des apprenants. Ils ont exprimé leurs centres d'intérêts dans le cadre des ateliers de découverte de la tablette tactile. J'ai orienté ma pratique en fonction de ces centres d'intérêts. En développant des pratiques, ils ont exprimé leur perception de l'utilité de ces outils dans le cadre de leur activité en établissements et également dans le cadre de leur vie privée. Des personnes se sont achetées une tablette suite aux ateliers, d'autres ont exprimé cette demande à leurs proches ou à leur tutelle. Ces sollicitations ont été à l'origine d'une forme d'expression et de négociations.

L'accompagnement est également une pratique intégrative qui nécessite d'être au plus près de la personne dans les moments de positionnement, d'orientation, de prise de décision ou dans l'évolution d'une situation difficile. Les apprenants ont partagé ces moments de doute lors de discussions avec moi ou avec les professionnels au sein des établissements enquêtés. J'ai écouté leurs interrogations et leurs craintes. Ils les ont partagés lors des ateliers et discutés avec le groupe de pairs afin de voir ce qu'ils feraient dans la même situation. Il s'agissait d'être au plus proche des personnes par l'écoute et la reconnaissance de la situation. Je ne me suis jamais positionnée en tant qu'experte, je les ai accompagnées afin qu'elles trouvent des réponses à leurs questions par elles-mêmes ou avec l'aide de leurs pairs. C'est ce que Maela Paul appelle la secondarité. Cette posture se caractérise par un accompagnement dans le

sens d'une valorisation du sujet. Laisser la personne trouver seule les réponses à ses questionnements lui permet de prendre conscience de ses capacités et de devenir maître de son action. On est proche ici de l'accompagnement de l'alphabétisation des paysans latino-américains par Paulo Freire. En prenant conscience de leurs compétences, ils sont devenus acteurs de leur vie et ont œuvré eux-mêmes à leur émancipation (Silva, 1970).

J'ai également mis en œuvre cette posture de secondarité lorsque les apprenants ont présenté leurs capacités à utiliser la tablette tactile au groupe de pairs et aux professionnels. Ils ont expliqué leurs choix, présenté les documents créés, exposé leurs méthodes et les outils utilisés. Suite à ces présentations, ils se sont placés dans une posture de formateur afin d'expliquer à leurs pairs comment utiliser la tablette tactile. Je reviendrai sur cette situation dans le paragraphe consacré à la réalisation de l'action.

Cet accompagnement nécessite du temps et la mise en place d'étapes : c'est le cheminement (Paul, 2009). L'immersion sur des temps longs a favorisé la mise en place des étapes de mon accompagnement. Il facilite également un passage ou un apprentissage : c'est la transition (Paul, 2009). Dans le cadre de mon action, il s'agissait de passer d'une situation de non usage à une situation d'usage. La prise de conscience des capacités des personnes accompagnées à faire usage des technologies numériques a été déclencheur d'une transition au sein des établissements enquêtés. L'utilité de ces outils dans le cadre des activités des établissements a été questionnée et des usages ont été développés par les personnes accueillies comme nous le verrons ultérieurement.

Enfin le processus d'accompagnement nécessite la mise en œuvre de principes éthiques. Selon Martine Beauvais (2004), ces principes sont :

- La coresponsabilité entre l'accompagnant et l'accompagné. Je me suis engagée à accompagner les usages de la tablette tactile en fonction des besoins exprimés par les apprenants et à adapter mes méthodes pédagogiques afin qu'ils développent des compétences. Les apprenants se sont engagés pour une période de 6 semaines à participer aux ateliers afin de découvrir cette technologie et apprendre à l'utiliser. Avec un objectif commun de création d'un support numérique attestant des compétences développées, nous étions dans une situation de coresponsabilité ;
- Le doute qui favorise l'émergence de l'invention de la part des acteurs de l'accompagnement. Cette posture m'a amenée à me questionner sur moi-même. En quoi suis-je légitime à accompagner ces personnes dans les usages des technologies numériques ? Je me suis interrogée sur ma pratique. N'ayant pas de formation en travail social, mes méthodes sont-elles en adéquation avec les troubles et les besoins des personnes ? Je me suis questionnée sur les objectifs de mon action. La confrontation à la technologie numérique ne va-t-elle pas renforcer des difficultés ? Le développement de leurs usages va-t-il réellement améliorer leur bien-être ?

Ce doute constant m'a permis de développer mes capacités d'écoute afin d'accompagner les usages dans un objectif d'amélioration de la qualité de vie en me centrant sur les besoins de chacun ;

- La retenue de l'accompagnant qui n'est ni expert ni conseiller. Cette retenue suppose une horizontalité dans la relation. Je l'ai notamment mise en œuvre pour répondre aux questionnements des apprenants : je ne leur apportais pas de réponse immédiate mais je les encourageais à chercher ensemble une solution à leur problème. Nous pouvions alors effectuer des recherches sur Internet ou questionner le groupe de pairs. L'objectif était également de développer l'autonomie des apprenants.

Selon Bénédicte Havard-Duclos « L'accompagnement à la différence de l'assistance, pose en effet l'autonomie des personnes accompagnées et le développement de leurs capacités, la mise en valeur de leurs potentialités comme boussole principale de l'action » (Havard-Duclos, 2016, 191).

Cette prise de conscience d'être capable de trouver des réponses par eux-mêmes les a valorisés. En confiance, ils n'ont pas hésité à exposer leurs difficultés afin d'en discuter et de trouver ensemble des solutions.

Ces principes éthiques sont d'autant plus importants que la relation d'accompagnement se fait dans la réciprocité. L'accompagnant peut devenir accompagné. Cette réciprocité suppose une authenticité dans la relation.

« C'est le fait que chacun sent que l'autre est lui-même, qu'il ne se dérobe pas, qu'il ne se cache pas derrière un personnage, qu'il ne craint pas de laisser voir sa propre manière d'être, de penser, d'agir » (Stiker, Puig, & Huet, 2014, p. 104).

Cet accompagnement a pour conséquence un dévoilement des personnalités et une implication réciproque. Accompagner, c'est être compagnon. Etre compagnon, c'est partager et c'est être solidaire.

« Se situer comme un compagnon est la meilleure manière d'écartier les lots de préjugés, d'images dépréciatives reçues, de stigmatisation, que la plupart des milieux sociaux charrient, car l'autre n'est ni un client, ni un patient, ni un élève, ni quoi que ce soit d'autre qu'une personne humaine » (Stiker et al., 2014, p. 106).

Cette relation se met donc en œuvre volontairement et de bon cœur. La présence à l'autre qui est également une présence à soi (Stiker et al., 2014) est une manière de ne pas dominer la personne accompagnée. En faisant attention à soi, on est prévenant vis-à-vis de la personne accompagnée. Je ne veux pas être assujettie dans la relation, je n'assujettis pas la personne, je ne veux pas que la personne soit irrespectueuse, je

ne suis pas irrespectueuse avec elle, je ne veux pas qu'elle soit indiscreète, je ne suis pas indiscreète, je n'aime pas être dépendante, j'accompagne la personne pour qu'elle développe des capacités d'autonomie...

Si l'accompagnement à un rôle majeur, il n'est là que pour mettre en valeur la personne accompagnée. Il ne s'agit pas de faire à la place de la personne mais de lui donner les moyens de faire par elle-même. C'est une marque de respect qui favorise la relation de confiance.

4.1.3. La médiation numérique

L'activité de médiation touchant le champ de la relation humaine et la médiation numérique le champ de la relation entre les individus et la technologie, il m'apparaissait essentiel de la mobiliser dans le cadre de ma recherche-action existentielle.

Depuis les années 1970, les activités de médiation ont trouvé leur place dans les secteurs d'activités centrés sur la facilitation de la vie sociale et culturelle (Tapia, 2010). Cette pratique s'inscrit dans le champ disciplinaire psychosociologique lorsqu'elle concerne les relations entre individus et groupes sociaux. L'activité de médiation concerne alors la relation touchée par des tensions ou menacée par des conflits. On parle, par exemple, de médiation entre l'Etat ou les services publics et les citoyens, de médiation pénale, de médiation en entreprise, de médiation familiale ou de médiation de quartier. Cette activité vise alors à satisfaire des revendications ou à atténuer des mécontentements en amont d'une action de justice formelle. Ces pratiques ayant émergé de façon informelle et spontanée, n'ont été reconnues que dans les années 1990. Le statut de médiateur a mis du temps à se construire et à être reconnu. Tout comme le chercheur dans une approche existentielle, le médiateur doit développer des capacités d'écoute et de compréhension. Il doit concevoir des diagnostics et construire des propositions consensuelles afin de trouver des solutions dans le compromis plutôt que dans le conflit couteux pour la collectivité. L'objectif étant de restaurer un équilibre là où existe un état de conflit ou de crise et d'être en adéquation avec les règles et les valeurs régissant le système social. Tout comme le chercheur en action, le médiateur doit agir pour changer les choses (Roy & Prévost, 2013).

Comment en est-on arrivé à associer la notion de médiation (mise en relation de personnes ou de groupes par un tiers) au numérique ?

La médiation numérique concerne ici la relation entre les individus et les technologies numériques. En quoi cette relation est-elle touchée par des tensions ou des conflits nécessitant l'intervention d'un médiateur en vue de restaurer un équilibre ? En quoi l'usage de ces technologies est une règle et une valeur régissant notre système social ?

L'activité de médiation a pour principal objectif le bien-être des individus. Là où le médiateur intervient auprès de « *consommateurs floués, enfants martyrisés, femmes violentées, populations fragilisées économiquement, minorités politiquement inaudibles* » (Tapia, 2010, p. 18), le médiateur numérique intervient auprès de personnes victimes d'inégalités numériques, exclues des usages ou en difficulté face à ces usages.

La médiation numérique a pour objectif d'« aider les publics à apprivoiser ces technologies étranges, lointaines, barbares que sont les outils numériques, afin de parvenir à les domestiquer suffisamment pour les faire rentrer dans la sphère intime de leurs activités quotidiennes et de leur maison » (Lust-Serpaggi, 2013).

La médiation numérique n'est donc pas un cas à part dans les pratiques de médiation.

Pour Nathalie Caclard, chef de projet Innovation numérique, la médiation numérique est un enjeu majeur. La massification de l'équipement en technologie numérique n'est pas corrélée avec une autonomie dans les usages. « *Les usages ont plus que jamais besoin d'être accompagnés* » (Caclard, 2012, p. 22) afin de développer une culture numérique et de permettre au plus grand nombre d'être en capacité de rechercher, d'analyser, d'évaluer et de créer des contenus.

C'est dans cet objectif de développement de l'autonomie (Havard-Duclos, 2016) que j'ai accompagné les usages des technologies numériques des personnes accueillies en établissements médico-sociaux. Dans une posture de médiation numérique, j'ai accompagné des publics éloignés des usages de ces outils dans un processus d'appropriation.

4.1.4. La relation de confiance

La relation de confiance est un des fondements de la recherche-action existentielle. Afin d'installer cette relation entre les apprenants et la chercheuse en action, je m'appuie sur le cycle de la reconnaissance proposé par Henri-Jacques Stiker (2011). Ce cycle se décompose en 3 temps :

1. Faire connaissance avec les apprenants. Pour cela je me centre sur les personnes telles qu'elles se présentent lors des ateliers, sur leurs centres d'intérêts et sur leurs besoins lorsqu'elles acceptent de les révéler ;
2. Reconnaître les personnes au travers de leurs capacités. Dans cet objectif, je les accompagne de manière à ce qu'elles découvrent par elles-mêmes la tablette tactile, sans jamais faire à leur place (Stiker, Puig, & Huet, 2014). Ainsi elles mettent en place leur propres méthodes pour mémoriser les procédures d'utilisation de la technologie. La découverte de leurs capacités à réussir par elles-mêmes les engage dans un processus de participation et contribue à renforcer leur estime de soi ;
3. Se reconnaître en elles. Pour cela « *il faut entrer dans le sens de la reconnaissance comme reconnaissance mutuelle : reconnaître l'autre comme un vis-à-vis de même tissu que soi et donc aussi se reconnaître en l'autre* » (Stiker, 2011). Cette reconnaissance mutuelle ne va pas de soi, mais elle est nécessaire dans le cycle de la reconnaissance. Lors des ateliers de découverte de la tablette tactile, j'accompagne des personnes qui, comme moi, ont des doutes, des appréhensions et des questionnements vis-à-vis de nos interactions et de la technologie. Le doute et la retenue étant, selon Martine Beauvais (2004), deux des principes éthiques de l'accompagnement. Comme nous l'avons vu précédemment j'ai d'abord tâtonné pour entrer en relation avec les apprenants.

Pour Henri-Jacques Stiker (2011), le cycle de la reconnaissance aboutit à la singularité. La personne ne fait plus partie de la catégorie socialement construite des personnes handicapées mais elle est une personne avec des besoins, des capacités et des difficultés comme tout un chacun.

Je vais maintenant présenter les phases de la recherche-action existentielle mises en œuvre sur mes terrains de recherche.

4.2. Le repérage du problème

Le repérage du problème est la première phase de la recherche-action (Barbier, 1996). Elle suppose d'aller à la rencontre des personnes sur le terrain. Dans cet objectif, sur une période de 10 mois, j'ai réalisé une enquête quantitative exploratoire au sein des 5 établissements médico-sociaux constituant mon terrain de recherche. Je suis allée à la rencontre des personnes accueillies dans ces établissements afin de connaître leurs usages des technologies numériques dans les champs préprofessionnels, professionnels et personnels. J'ai également cherché à identifier leurs besoins en terme de formation aux usages des technologies numériques. J'ai rencontré 167 adultes et 82 jeunes âgés de 14 à 20 ans. J'ai questionné les usages de l'ordinateur (fixe ou portable), du téléphone portable, du smartphone et de la tablette tactile dans les 3 champs présentés ci-dessus. Je suis également allée à la rencontre des professionnels (moniteurs d'ateliers, éducateurs spécialisés, enseignants spécialisés) afin de connaître leur perception d'utilité des technologies numériques dans le cadre de leur activité en établissement. J'ai procédé de la même manière avec les équipes dirigeantes : j'ai rencontré les directeurs des établissements enquêtés ou les chefs de service afin de connaître les usages des technologies numériques mis en place ainsi que leur perception d'utilité de ces usages par les personnes accueillies.

J'ai réalisé un bilan de ces différents recensement (présenté dans le chapitre traitement des données) et je l'ai présenté aux équipes dirigeantes et aux professionnels dans chaque établissement concerné. Ces bilans ont été discutés. Les besoins des personnes accompagnées, des professionnels et des directeurs d'établissements ont été croisés et nous avons construit ensemble un programme d'action et ses objectifs. Dans cette approche les acteurs de terrain ont les mêmes pouvoirs de diriger l'action que la chercheuse et ils en fixent ensemble les objectifs (Van Trier, 1980).

4.3. La contractualisation collective de l'action

La contractualisation collective de l'action est la deuxième phase de la recherche-action (Barbier, 1996). Elle a pour objectif de penser le « chercheur collectif » (Barbier, 1996) dès le début du processus de recherche. Les objectifs de l'action ont été construits avec les dirigeants des établissements et les équipes de professionnels en croisant les besoins exprimés par chacun des acteurs de terrain. Il s'agissait donc de donner accès aux technologies numériques aux personnes accueillies dans les établissements enquêtés, d'accompagner le processus d'appropriation de ces technologies et de donner du sens à ces usages dans le cadre des activités des établissements.

Les équipes dirigeantes souhaitent développer des usages afin d'améliorer les compétences, l'efficacité au travail ainsi que le bien-être des personnes en leur permettant d'appartenir au groupe d'utilisateurs des technologies numériques. J'ai donc accepté de les accompagner dans ce processus de transition (Paul, 2009).

Mais au-delà de leur donner accès aux technologies numériques, il était nécessaire d'en favoriser leur accessibilité. Selon Serge Ebersold le principe d'accessibilité suppose de reconnaître les apprenants dans leur expertise, leurs modes d'apprentissage, leurs apports culturels, leurs représentations et leurs modes d'expression (Ébersold, 2017). Cela se traduit par une reconnaissance de la diversité des apprenants afin de leur donner accès « *aux mêmes chances et aux mêmes opportunités, indépendamment [des] caractéristiques individuelles* » (Ébersold & Armagnague-Roucher, 2017, p. 139). Accompagner les usages des technologies numériques des personnes avec une déficience intellectuelle ou troubles psychiques est une manière de leur donner accès aux mêmes chances que tout un chacun de tirer profit de leurs usages pour améliorer leur quotidien, indépendamment de la situation de handicap. Le principe d'accessibilité peut être transposé à l'accessibilité des technologies numériques dans la mesure où c'est :

Une « réponse universelle aux divers besoins de l'ensemble des groupes de population, elle est constitutive de l'exercice des droits humains et de l'inclusion de tout individu et ne saurait se résumer à l'accès » (Ebersold, 2017).

Selon Serge Ebersold, ce principe d'accessibilité requalifie la posture des apprenants ainsi que celle des formateurs. L'apprenant doit être impliqué dans son parcours de formation. Il doit participer et s'impliquer afin de devenir maître de son action et œuvrer lui-même à son émancipation, comme les paysans analphabètes accompagnés par Paulo Freire (Silva, 1970). Le formateur doit être en capacité de mettre à distance la figure de l'instructeur au profit de celle de la personne ressource (Ébersold, 2017, p. 97) : c'est la posture de secondarité (Paul, 2009) de l'accompagnant. Ce dernier doit pouvoir se placer dans une posture d'apprenant afin de créer une horizontalité dans la relation : c'est le principe éthique de la retenue (Beauvais, 2009) de l'accompagnant. Il doit interroger ses certitudes, rejeter la routine et accepter les tâtonnements pédagogiques (Ébersold & Armagnague-Roucher, 2017) : c'est le principe éthique du doute (Beauvais, 2009) de l'accompagnant.

Afin de déconstruire les discours établis (Piccardo & Benozzo, 1996) et de questionner les représentations sociales négatives quant aux capacités des personnes présentant une déficience intellectuelle à utiliser les technologies numériques, j'ai choisi d'accompagner, dans un premier temps, des personnes éloignées de ces usages ayant exprimé le souhait de se former lors de l'enquête exploratoire, ainsi que des personnes en déficit d'estime de soi ayant besoin d'être valorisées. Les groupes d'apprenants ont été constitués avec les chefs de services des différents établissements. Les personnes ont participé aux formations sur la base du volontariat.

Mon objectif d'action était d'accompagner des personnes éloignées des usages des technologies numériques afin qu'elles se les approprient et qu'elles développent des usages. Mon objectif de recherche était de recueillir des connaissances nouvelles sur les processus de transformation en œuvre (Hugon & Seibel, 1988).

4.4. La planification de l'action et sa réalisation

La planification de l'action et sa réalisation est la troisième étape de la recherche-action (Barbier, 1996). En concertation avec les équipes dirigeantes et les professionnels des établissements enquêtés, j'ai proposé dans un premier temps des ateliers de découverte des technologies numériques pour des personnes éloignées des usages du numérique ayant exprimé le besoin de se former lors de l'enquête exploratoire, comme nous venons de le voir. Pour construire ces ateliers je me suis appuyée sur les besoins exprimés par ces personnes.

J'ai choisi d'accompagner les personnes dans leurs usages de la tablette tactile. Lors d'une expérimentation en Master réalisée auprès de personnes accueillies dans un foyer de vie, j'ai identifié cette technologie comme étant accessible à un large public. Les pictogrammes rendent l'interface de la tablette tactile accessible aux personnes non lectrices. Là où les personnes se perdent dans les arborescences de l'ordinateur, elles se retrouvent dans les chemins simplifiés de la tablette : un pictogramme, une application, une fonction.

J'ai réalisé des ateliers de découverte de la tablette tactile auprès de 32 adultes : 16 dans chaque ESAT enquêté.

Dans l'ESAT 1 (rural), l'équipement des 16 personnes accompagnées est le suivant :

- 2 personnes possèdent un ordinateur et une tablette tactile connectés à Internet ainsi qu'un smartphone connecté à Internet ;
- 4 personnes disposent d'un ordinateur, d'une connexion à Internet et d'un smartphone connecté ;
- 3 personnes ont uniquement un smartphone connecté à Internet ;
- 7 personnes ont uniquement un téléphone portable non connecté.

Les personnes qui ont un ordinateur l'utilisent pour faire des recherches sur Internet (4 personnes), jouer (4 personnes) et écouter de la musique (2 personnes). La tablette tactile est utilisée pour jouer (1 personne) et écouter de la musique (1 personne). Le téléphone portable est majoritairement utilisé pour appeler (12 personnes), envoyer des SMS (7 personnes). Les personnes ayant un smartphone l'utilisent pour faire des recherches sur Internet (4 personnes), jouer (2 personnes) et écouter de la musique (2 personnes).

Dans l'ESAT 2 (périurbain), l'équipement des 16 personnes accompagnées est le suivant :

- 1 personne possède un ordinateur et une tablette tactile connectés à Internet ainsi qu'un smartphone connecté à Internet ;

- 2 personnes disposent d'un ordinateur, d'une connexion à Internet et d'un smartphone connecté ;
- 2 personnes ont uniquement un smartphone connecté à Internet ;
- 2 personnes ont uniquement une tablette connectée à Internet et un smartphone. ;
- 7 personnes ont un téléphone portable non connecté.

Les personnes qui ont un ordinateur l'utilisent pour faire des recherches sur Internet (4 personnes). La tablette tactile est utilisée pour faire des recherches sur Internet (2 personnes), jouer (1 personne) et utiliser les réseaux sociaux (1 personne). Le téléphone portable est majoritairement utilisé pour appeler (11 personnes) et envoyer des SMS (10 personnes). Les personnes ayant un smartphone l'utilisent pour faire des recherches sur Internet (2 personnes), jouer (1 personne), écouter de la musique (1 personne), utiliser les réseaux sociaux (1 personne) et faire des photos (1 personne).

J'ai accompagnées ces personnes par groupes de 4 sur 6 séances hebdomadaires d'une heure trente chacune. Lors de l'enquête exploratoire 52% des personnes rencontrées ont exprimé le souhait de découvrir la tablette tactile, 10% d'apprendre à faire des recherches sur Internet, 8% d'utiliser un traitement de texte et 6% de gérer ses photos. C'est donc à partir de l'expression de ces besoins et de ceux exprimés par les professionnels que j'ai construit mes ateliers. C'est la phase « amorce » du parcours d'appropriation des technologies numériques (Plantard, 2016b). Le moment où le sujet adhère au projet de formation.

4.4.1. Les ateliers de découverte de la tablette tactile

Ces ateliers avaient pour objectif d'accompagner le processus d'appropriation des technologies numériques.

Le **premier atelier** avait pour principaux objectifs de faire connaissance avec les apprenants, d'installer une relation de confiance et de mettre en place le processus d'accompagnement. C'est la phase « confiance » du parcours d'appropriation des technologies numériques (Plantard, 2016b).

Afin de mettre les personnes en confiance, je me suis à nouveau présentée, j'ai expliqué les raisons de ma présence au sein de leur établissement : les accompagner dans les usages de la tablette tactile parce qu'elles en avaient exprimé le besoin et rechercher comment elles pouvaient en tirer profit dans leur quotidien. Cette double posture a été présentée et acceptée dès le début de mes interventions : j'étais présente pour les former aux usages des technologies et pour me former à la recherche. En expliquant que je me formais à la recherche, je me suis placée dans une posture d'équivalence (Coenen, 2001) avec les apprenants. Cette relation d'équivalence favorise la relation de confiance (Coenen, 2001). J'ai expliqué que pour effectuer ma recherche j'avais besoin de noter ce qu'on se disait, ce qui se passait pendant les temps d'ateliers, pour ne pas oublier. Et qu'ensuite j'allais reprendre mes notes pour répondre à ma question de recherche et rédiger un dossier qui allait être évalué. Certains ont identifié ce travail à la rédaction d'un ouvrage et me demandaient régulièrement où j'en étais dans l'écriture de mon livre. Cette transparence était

indispensable pour moi. Je n'étais pas là pour voler des informations mais pour recueillir des données transmises volontairement et en conscience.

J'ai présenté ensuite les objectifs du premier atelier : apprendre à utiliser la tablette tactile. J'ai expliqué que chacun allait apprendre à son rythme et que j'étais là pour les accompagner et les guider. Cet échange était nécessaire car certaines personnes sont arrivées avec des craintes lors de ces ateliers. Elles avaient interrogé leurs moniteurs : « *Qu'est-ce qu'on va nous demander de faire ? Est-ce que c'est une évaluation ? Est-ce que ça va être difficile ?* » (ouvriers en ESAT).

Pour dédramatiser les appréhensions vis-à-vis de la technologie, j'ai tout d'abord proposé une approche expérimentale de l'outil qui laissait la place aux essais et aux erreurs. J'ai expliqué aux apprenants que je n'allais pas leur faire voir comment utiliser la tablette tactile, mais que j'allais les laisser expérimenter par eux-mêmes afin qu'ils mettent en place leurs propres méthodes. Certains apprenants ont été déstabilisés par cette approche, étant habitués à ce qu'on leur donne à voir la tâche à réaliser pour qu'ils la reproduisent. L'objectif de cette méthode étant de développer des capacités d'autonomie. Oralement je leur ai expliqué comment allumer la tablette, comment passer d'une page à l'autre et comment ouvrir une application. J'ai procédé de la même manière pour toutes les tâches à réaliser tout au long des ateliers.

J'ai ensuite proposé une approche ludique de la tablette tactile. Cette approche, souvent mobilisée pour développer la motivation intrinsèque et les apprentissages des élèves (Numa-Bocage & Bieri, 2015), peut être transposée aux adultes, en adaptant les jeux pour ne pas infantiliser les apprenants adultes.

Les jeux de réflexion ont capté leur attention et ils se sont impliqués pour répondre aux consignes et progresser dans les niveaux.

« En sollicitant cette implication totale dans l'action, le jeu favoriserait la persévérance des élèves et indirectement leurs apprentissages » (Numa-Bocage & Bieri, 2015, p. 182).

Cette progression les a valorisés et les a mis en confiance. Le cadre du jeu sécurise la personne.

« D'un point de vue affectif, l'enfant angoissé est rassuré par le cadre et les règles du jeu car son regard se pose sur un support au centre de la table et il est happé par l'attractivité du jeu au design attrayant. Dans ce format de jeu, il se sent en sécurité, l'imprévu et le libre choix sont contenus » (Numa-Bocage & Bieri, 2015, p. 190).

L'approche ludique permet de dédramatiser les appréhensions vis-à-vis de la technologie numérique et également vis-à-vis de la rencontre avec une nouvelle

intervenante. Elle déclenche la motivation intrinsèque des apprenants et favorise les apprentissages.

« *L'argumentation en faveur du jeu se baserait principalement sur le plaisir qu'il apporte aux élèves et la motivation qui y est liée, notamment la notion de flow – état optimal de motivation intrinsèque (expérience optimale) – décrite par Csikszentmihalyi (cité par Brougère, 2005) » (Numa-Bocage & Bieri, 2015, p. 182).*

Pour provoquer une expérience optimale (Csikszentmihalyi, 2000), j'ai accompagné les apprenants afin qu'ils mettent en place leurs propres méthodes pour répondre aux consignes du jeu (le contrôle), qu'ils ne restent pas en situation d'échec (l'attention), qu'ils progressent dans les niveaux (curiosité) et qu'ils perçoivent le plaisir de réussir par eux-mêmes (motivation intrinsèque). Le contrôle, l'attention, la curiosité et la motivation intrinsèque étant les 4 composantes de « *l'expérience optimale* » selon Csikszentmihalyi (2000). Pour que la démarche ne soit pas perçue comme infantilisante, je leur ai expliqué que par le jeu ils apprenaient à utiliser la tablette, à se repérer dans l'interface de la tablette et à la manipuler : contact rapide, contact prolongé, glissé, glissé déposé. La progression dans les niveaux et les situations de réussite ont mis les personnes en confiance et favorisé leur expression. C'est à partir de ce moment que j'ai fait connaissance avec elles.

Dans certains cas, les soliloques sont devenus des supports d'expression. Ils n'ont initialement pas pour objectif d'être des supports de communication. Les personnes s'exprimant par soliloques sont dans une posture d'auto-communication : « *Alors, tu poses ton doigt comme ça et tu fais ça* » (Ouvrier en ESAT). Elles se parlent à elles-mêmes pour se guider ou pour se motiver. Les soliloques sont socialement réprouvés et peuvent être synonymes d'hallucination verbale ou de maladie mentale (Goffman, 1987) parce qu'ils n'entrent pas dans un cadre normatif qui réprouve de parler seul en public. Dans une posture d'écoute sensible j'ai répondu à ces soliloques. C'est une façon d'entamer une discussion et de recueillir des données sur la perception de soi des apprenants lorsqu'ils prennent conscience de leurs capacités en réussissant à atteindre un objectif défini par le jeu.

L'expression des apprenants n'est pas toujours verbale. Les exclamations sont également devenues des supports d'expression. Ces exclamations sont considérées comme « *le débordement naturel d'un sentiment auparavant contenu, le bris des barrières ordinaires par une personne soudain prise à l'improviste* » (Goffman, 1987, p. 107). Elles traduisent donc une prise de conscience soudaine des capacités et brisent les barrières de la représentation négative de soi : je suis capable d'utiliser la tablette tactile, je suis capable de réussir seul ! Elles sont l'expression d'une émotion. Là encore, dans une posture d'écoute sensible, j'ai répondu à ces exclamations, je les ai encouragées car elles déclenchent la discussion.

La prise de conscience des capacités et les situations de réussite ont progressivement mis les apprenants en confiance vis-à-vis de la technologie. Ceux qui en avaient la

possibilité ont commencé à s'exprimer. Ils ont parlé de leurs proches qui avaient une tablette tactile, de leur envie ou non de s'en acheter une. Ils se sont questionnés sur le coût de cette technologie, sur son mode de connexion à Internet. Assise à côté d'eux je participais à la discussion et je l'alimentais pour les encourager à s'exprimer car les apprentissages se réalisent également dans l'interaction sociale. Si une personne ne parlait pas, je la questionnais sur les thèmes abordés pour avoir son ressenti. De manière informelle, j'organisais le temps de parole afin que chacune puisse s'exprimer et être écoutée. Ma participation aux échanges a contribué à diminuer les appréhensions.

« Le fait de parler et de s'impliquer dans une discussion de groupe, qui remet en cause une habitude sociale, participerait à réduire les craintes » (Meyer, 2006, p. 3).

Lors de ces échanges, je prenais des notes dans mes « grands cahiers de couleur », ce qui ne semblait pas être un obstacle à la discussion. Puis j'ai expliqué qu'à la fin de chaque atelier je leur demanderai leur avis sur ce que nous avons fait, sur leurs éventuelles difficultés et que nous échangerions sur un thème en lien avec l'activité réalisée (Focus Group). Je leur ai demandé s'ils m'autorisaient à enregistrer cet échange afin que je l'utilise pour ma recherche. Cette demande a été systématiquement acceptée. Lors de ce premier atelier nous avons échangé sur l'importance de savoir utiliser les technologies numériques.

Le **deuxième atelier** avait pour objectif d'apprendre à effectuer des recherches sur Internet. Afin de donner du sens à cet apprentissage, j'ai souhaité que les apprenants fassent des recherches en fonction de leurs centres d'intérêts. Je les ai alors questionnés sur leurs passions, leurs activités de loisir. Pour certains il a été facile de les exprimer, pour d'autres c'était moins évident. Face à cette difficulté je me suis questionnée pour faire émerger la parole des apprenants sans la contraindre et sans l'orienter. Lorsque je proposais des thématiques certaines personnes semblaient me répondre dans l'affirmative pour me faire plaisir. Ce n'est pas ce que je souhaitais.

Alors j'ai imprimé une trentaine de photos présentant chacune un thème différent. Ces thèmes allaient du sport, aux voyages, en passant par l'automobile, la science, les séries télévisées, les animaux, la cuisine, la musique, le bricolage, le jardinage... J'exposais ces photos sur une table et je demandais aux personnes d'en choisir une en fonction de ce qu'ils aimaient. Cette méthode a permis à ceux qui s'exprimaient peu de présenter leurs centres d'intérêts. Certaines en ont parlé en racontant des expériences de vie d'autres se sont saisies d'une photo en disant « *J'aime ça* ». Dans ces moments de discussion, je me suis placée dans une posture d'apprenante. En partageant leurs centres d'intérêts, les personnes me parlaient de sujets que je ne connaissais pas. Je les questionnais alors pour en apprendre davantage. Cette horizontalité a favorisé la relation de confiance.

Si mon approche n'est pas linguistique, j'ai toutefois observé les « *Façons de parler* » (Goffman, 1987) lors de ces interactions. Selon Goffman, « *L'unité fondamentale de la*

parole naturelle pourrait fort bien n'être nullement conversationnelle, mais plutôt interactionnelle » (Goffman, 1987, p. 56). Lors de ces échanges, j'ai recueilli la parole des apprenants, ou quelques mots, mais souvent j'ai observé le dévoilement de leurs émotions. Ce dévoilement s'opérait lorsqu'ils partageaient des histoires de vie. Ces histoires touchant ma sensibilité, les émotions devenaient des supports de communication.

Afin que les personnes non lectrices puissent effectuer une recherche sur Internet en fonction du visuel choisi, ce que j'ai appelé un « mot étiquette » y était associé permettant de le recopier sur un moteur de recherche. J'ai accompagné les apprenants afin qu'ils enregistrent des photos en lien avec leurs centres d'intérêts. Je leur ai expliqué que nous allons les utiliser pour créer un support numérique. Pour certaines personnes, le travail était leur principal centre d'intérêt. Nous avons alors prévu de nous déplacer dans les ateliers lors de la rencontre suivante, pour les prendre en photo en situation de travail. C'est la phase « construction » du parcours d'appropriation des technologiques (Plantard, 2016b). C'est le moment où le projet individuel et collectif se construit, c'est le temps de l'action. A la fin de l'atelier j'ai demandé aux apprenants d'évaluer ce temps et nous avons échangé sur leur perception d'Internet.

Le **troisième atelier** avait pour objectif d'apprendre à réaliser des photos et des vidéos avec la tablette tactile. Les premières photos et vidéos ont été réalisées dans la salle d'activité. Les apprenants se sont pris mutuellement en photo et se sont filmés. Nous avons alors échangé sur le droit à l'image. Nous sommes ensuite sortis de la salle et ils ont réalisé des photos et des vidéos en extérieur. Puis en confiance, ils sont entrés dans leurs ateliers de travail et ont photographié et filmé leur poste et leurs collègues en appliquant les règles du droit à l'image. Cette mise en visibilité des apprenants, tablettes tactiles à la main, les a valorisés. Ils ont été questionnés par leurs pairs sur les usages de la tablette tactile. Ils se sont alors placés dans la posture du formateur en expliquant comment réaliser des photos ou des vidéos. Dans une posture de secondarité, je ne suis pas intervenue dans ces échanges. En fin d'atelier les apprenants se sont exprimés sur cette expérience et nous avons discuté de la pertinence d'utiliser cette technologie dans le cadre de leur activité professionnelle.

Les **quatrième et cinquième ateliers** avaient pour objectif de mettre en forme les différentes photos et vidéos recueillies. J'ai tout d'abord proposé d'expérimenter plusieurs applications afin de les laisser choisir leur support de présentation. Ils ont appris à insérer leurs photos dans une application de traitement de textes et d'images (Pages), dans une application de mise en page proposant différents designs graphiques (Canva) et leurs vidéos dans une application de montage (iMovie). Je les ai donc accompagnés dans des gestes de création : l'usage d'une technologie afin de construire un support numérique présentant leurs centres d'intérêts. Lors de l'évaluation de ces ateliers nous avons échangé sur les apports de l'ensemble de la formation et sur les apprentissages réalisés.

Sur l'ensemble des temps d'ateliers, j'ai régulièrement changé de position (Goffman, 1987). Tantôt locutrice tantôt auditrice, je me suis également déplacée physiquement. Lors de l'évaluation des ateliers de formation ou lors des discussions sur des thèmes particuliers (Focus Group), j'étais assise à la table avec les apprenants. Je prenais

part à la discussion dans une posture identique à la leur. Ils parlaient de leurs ressentis, de leurs expériences, je parlais également de mes ressentis et de mes expériences. Lorsque les apprenants choisissaient des visuels représentant leurs centres d'intérêts, j'allais vers eux pour échanger. Nous étions face à face et isolés du reste du groupe, ce qui facilitait l'émergence de la parole ou le dévoilement des émotions. Lorsque j'accompagnais les usages de la tablette tactile, je me déplaçais derrière la personne assise à la table. Je l'aidais en lui parlant au-dessus de son épaule. Cette posture en retrait ou au second plan, était significative de ma secondarité (Paul, 2009) dans mon accompagnement. L'apprenant au premier plan restait acteur de son apprentissage. Les échanges ne se faisaient plus en face en face et ma parole était moins intrusive pour la personne accompagnée. Face à la tablette, elle faisait ses propres choix. Cette posture évitait également de mettre en visibilité les difficultés de l'apprenant. La résolution du problème se faisait entre nous, dans un échange de proximité. Les 4 apprenants étant assis à une table et se faisant face, ma position en retrait facilitait les interactions entre eux. Je me plaçais dans une posture d'écoute, d'auditrice selon Erwin Goffman. Lorsque j'intervenais dans la discussion, je revenais m'asseoir à la table afin d'être dans une situation équivalente à la leur.

En gérant mes paroles, je m'efforçais de donner des preuves de compréhension de celles des apprenants ainsi que des preuves de compréhension des actes non linguistiques. Je recherchais ainsi à mettre en œuvre la condition de félicité présentée par Erwin Goffman (1987). Elle suppose que chacun soit en capacité de « *Lire dans nos mots et dans nos gestes les signes de nos sentiments, de nos pensées et de nos intentions* » (Goffman, 1987, p. 271). Que chacun approche une compréhension de l'autre en l'observant et en l'écoutant. Pour que ces conditions soient réunies dans l'interaction, les personnes doivent s'adapter les unes aux autres. Cette condition doit être réciproque. J'étais loin de la condition de félicité lorsque je n'arrivais pas à comprendre les expressions, les exclamations ou les gestes des apprenants qui n'avaient pas accès à la parole. N'arrivant pas à faire face à la difficulté engendrée par l'interaction, il m'était impossible d'appliquer un cadre à cette expérience afin de la comprendre. C'est ce que Goffman nomme la rupture de cadre. Mes cadres d'expériences ne me permettaient pas de comprendre la situation.

Sur l'ensemble des temps d'ateliers de découverte de la tablette tactile, j'ai mis en œuvre des méthodes pédagogiques actives afin que les apprenants soient acteurs dans leurs apprentissages, qu'ils découvrent les technologies par expérimentation, qu'ils mettent en place leurs propres méthodes et qu'ils renforcent leur estime de soi en prenant conscience de leurs capacités à apprendre par eux-mêmes.

La méthode active est « *une formation par le tâtonnement expérimental et expérientiel, par la construction personnelle de la réponse adaptée, par la découverte, par l'action et en situation* » (Mucchielli, 2005, p. 63).

La pédagogie de la découverte est une variable des méthodes actives où « *La personne apprend par elle-même, en faisant l'expérience en situation, par essais et*

erreurs » (Mucchielli, 2005, p. 73). Le tâtonnement dans la découverte met en avant l'impossibilité d'éviter les erreurs. Mais dans cette situation, l'erreur n'est pas l'échec et elle est constructive parce qu'elle est accompagnée. Cet apprentissage par la découverte favorise la motivation intrinsèque, la mémorisation, la confiance en soi et l'autonomie. Selon Bruner (1973) cette pédagogie favorise l'apprentissage de méthodes générales. Je l'ai donc choisie afin de contourner d'éventuelles difficultés d'ordre cognitif.

Le **sixième atelier** avait pour objectif de mettre en visibilité les aptitudes développées par les apprenants dans les usages de la tablette tactile. Avec les professionnels des établissements, nous avons organisé des temps de présentation. Ces présentations ont été réalisées devant le groupe de pairs et devant les professionnels. Chaque apprenant projetait sa présentation et expliquait, s'il le souhaitait, ses choix et les outils mobilisés. Ces présentations ont eu lieu dans la salle d'activités, ou dans les ateliers de travail en fonction des contraintes organisationnelles de chaque établissement. Dans un deuxième temps, les apprenants se sont placés dans la posture du formateur. Suite à leur présentation, ils ont expliqué à leurs collègues comment utiliser la tablette tactile. C'est la phase « autonomisation » du parcours d'appropriation des technologies numériques (Plantard, 2016b).

« C'est le temps d'agir, de produire, de travailler dans un collectif où chacun reconnaît sa place. C'est le temps de proposer son aide aux collègues plus novices qui restent sur le pas de la porte du processus : l'amorce » (Plantard, 2016b).

Lors de ces 2 temps je n'étais là que pour rassurer les apprenants. En retrait, je les laissais s'exprimer et expliquer à leurs collègues et à leurs moniteurs comment utiliser la tablette. Cette posture a été négociée en amont avec eux. Par manque de confiance, ils l'ont tout d'abord rejetée. Ils souhaitaient que je sois active dans ce moment de présentation. Nous avons répété la situation et je leur ai expliqué qu'en cas de difficulté, j'interviendrais. Sur les 32 personnes accompagnées dans cette première phase d'ateliers, seules 2 personnes ont souhaité que ce soit moi qui parle pendant la présentation.

Ce dernier atelier devait faire entrer les apprenants dans un processus de reconnaissance personnelle et sociale en valorisant les compétences acquises auprès des pairs et des professionnels. Il s'agissait également de les faire changer de posture : passer de la posture d'apprenant à une posture de transmission du savoir.

Les objectifs de l'ensemble de ces ateliers de découverte de la tablette tactile étaient de :

1. Mettre en place une relation d'aide au processus d'appropriation des technologies numériques ;

Carl Ransom Rogers définit les relations d'aide comme « *des relations dans lesquelles l'un au moins des deux protagonistes cherche à favoriser chez l'autre la croissance, le développement, la maturité, un meilleur fonctionnement et une plus grande capacité d'affronter la vie* » (Rogers, 2005, p. 27).

Cette relation d'aide avait pour but d'accompagner les apprenants dans une prise de conscience de leurs capacités mais également de favoriser une plus grande possibilité d'expression (Rogers, 2005). Comme nous venons de le voir cette relation d'aide suppose une posture spécifique de l'accompagnant : être digne de confiance, s'accepter telle que l'on est, ne pas se cacher ce que l'on ressent, accepter l'autre dans sa singularité, éprouver des attitudes positives envers l'autre, garder son indépendance vis-à-vis de la personne accompagnée, ne pas créer de dépendance, ne pas craindre le jugement d'autrui et enfin accepter que la personne accompagnée est en devenir, qu'elle a des potentialités qui doivent être révélées.

Cette relation d'aide visait à développer des capacités dans les usages des technologies numériques afin que les personnes puissent en tirer profit pour améliorer leur qualité de vie et leur bien-être ;

2. Développer les capacités des apprenants.

« *L'approche par les capacités permet d'introduire une réflexion sur les contraintes qui pèsent sur les individus et les opportunités dont ils disposent pour agir car elle prend en compte à la fois ce que l'individu est capable de faire et les possibilités qui lui sont offertes pour développer ses compétences. La capabilité s'inscrit dans une démarche qui n'isole ni l'individu, ni les conditions de l'action, ni l'environnement dans lequel se situe l'action et c'est ce qui en fait son intérêt* ». (Fernagu Oudet, 2012).

Les capabilités sont l'articulation entre les capacités des individus et les opportunités offertes par leur environnement. C'est pourquoi je me suis efforcée de créer un environnement propice au développement des capacités des apprenants : une acceptation inconditionnelle de tous, une horizontalité dans les interactions, une relation de confiance ainsi qu'une reconnaissance et une valorisation des personnes et de leurs capacités. C'est ce que Solveig Fernagu Oudet nomme les « facteurs de conversion ». Ce sont les « *ensembles des facteurs qui facilitent (ou entravent) la capacité d'un individu à faire usage des ressources à sa disposition pour les convertir en réalisations concrètes* » (Fernagu Oudet, 2012, p. 10) ;

3. Accompagner les établissements dans l'intégration des technologies numériques dans les pratiques quotidiennes d'éducation, de formation et de travail. Dans cet

objectif, j'ai accompagné les établissements dans la construction d'actions de formation en lien avec les projets de services afin de pérenniser les usages.

4.4.2. Les ateliers en lien avec les projets de services

J'ai présenté le bilan de cette première phase d'ateliers à l'ensemble des professionnels de l'ESAT 1 (rural) lors d'une réunion inter-ateliers. Ce bilan avait pour objectif de synthétiser les capacités développées par chaque apprenant : la compréhension des consignes, la mémorisation des procédures, la concentration ainsi que les capacités d'initiative, d'autonomie et de faire un choix. Si quelques personnes ont rencontré des difficultés à mémoriser les procédures (2 personnes), à faire un choix (3 personnes) ou à être autonomes (5 personnes) dans leurs usages, toutes ont réussi à produire un document présentant leurs centres d'intérêts. Devant ce bilan positif et l'engouement des apprenants, les équipes ont souhaité poursuivre l'accompagnement aux usages de la tablette tactile. Je les ai questionnés sur leur perception d'utilité de cet outil dans le cadre de l'activité professionnelle. J'ai croisé leurs réponses avec celles des ouvriers, exprimées lors des temps de discussions en atelier. Et ensemble nous avons défini une deuxième phase d'ateliers. Les usages de la tablette tactile ont alors pris du sens pour les professionnels.

Cette deuxième phase d'ateliers s'est co-construite autour de 2 projets : créer des tutoriels audiovisuels sur les méthodes de travail ainsi que sur les équipements de protection individuels nécessaires en situation de travail. J'ai accompagné 14 apprenants, dont 11 nouveaux par groupes de 4 à 5 personnes sur 6 séances hebdomadaires d'une heure trente chacune de la même manière que lors des ateliers précédents. Ils ont fait le choix lors d'un échange collectif de se répartir en 3 groupes. Le premier allait présenter les équipements individuels de sécurité dans le cadre des activités professionnelles, le deuxième les procédures de fabrication de produits et enfin le troisième les procédures de travail dans le cadre de la construction des dossiers de reconnaissance des compétences « Différents et compétents ». Les 2 premiers groupes ont réalisé un travail collectif et le troisième un travail qui se voulait initialement plus individuel : présenter une tâche dans le cadre de l'activité professionnelle. Le support pouvant être réutilisé lors de la construction du dossier de reconnaissance des compétences dans le cadre du dispositif « Différent et compétent ». Lors de discussions en groupe, ils ont déterminé ce qu'ils allaient présenter.

Là encore j'ai mis en place le processus d'accompagnement proposé par Maela Paul. (2009). Dans une posture de secondarité, j'ai guidé les apprenants dans la réalisation de vidéos et de photos présentant leur activité professionnelle, sans jamais faire à leur place. Je les ai laissés s'organiser : définir la place de chacun (les acteurs, les réalisateurs, les monteurs), choisir les lieux de tournage et de prise de vue et construire les scénarii. Ils ont filmé les séquences en double, pour avoir 2 points de vues. Certains apprenants ont séquencé la prise de vue, d'autres ont filmé la tâche en une seule fois. Les vidéos et les photos réalisées ont été visualisées aussitôt par le groupe et elles ont été discutées. Ils se sont tous très vite impliqués dans l'activité. Certaines prises ont été refaites pour des problèmes de cadrage ou de compréhension de la tâche. Ils ont analysé leur pratique afin de la rendre compréhensible. Ils se sont exprimés, ils se sont écoutés. Ils ont ainsi avancé ensemble jusqu'à la réalisation d'un produit final qui

convenait à chacun. Lors des montages vidéos et photos, ils ont une nouvelle fois analysé leur pratique. Ils ont découpé et réorganisé les séquences. Ils ont ajouté leur voix sur des scènes qui nécessitaient davantage d'explications. Ils ont agrémenté leurs documents par des écrits et ont ajouté de la musique.

Une fois tous les documents finalisés, ils ont été présentés aux groupes de pairs et aux professionnels de la même manière que lors de la première session d'ateliers. Les présentations ont été ponctuées d'applaudissements qui ont renforcés l'estime de soi des apprenants.

Suite à cette deuxième phase, l'établissement a participé au festival regards croisés⁴⁶ de courts métrages sur la thématique des « Métiers et Handicap ». J'ai accompagné la réalisation d'un court métrage qui n'a finalement pas été sélectionné dans le cadre du festival.

L'établissement a également fait l'acquisition d'un e-pack hygiène pour la restauration collective. C'est un logiciel qui gère l'hygiène en cuisine. Et qui est accessible soit par ordinateur, soit par une tablette tactile. Les ouvriers ont commencé à l'utiliser pour assurer un suivi du nettoyage des postes. Ces usages se poursuivront par le suivi des températures dans la chaîne du froid, la réception des marchandises, le suivi des dates limites de consommation... Cette demande avait été formulée depuis plusieurs années par les moniteurs de la restauration, mais son acquisition était restée en attente. Ce projet avait-il besoin d'un élément déclencheur ? La prise de conscience des capacités développées par les apprenants dans les usages de la tablette tactile a-t-elle été cet élément déclencheur ?

J'ai également présenté le bilan de la première phase d'ateliers aux professionnels de l'ESAT 2 (périurbain). Suite à cela l'équipe dirigeante a décidé de mettre en œuvre son projet d'équiper d'une tablette tactile tous les ouvriers de l'établissement. Ce projet était questionné depuis quelque temps, mais toujours pas suivi d'effet. Il fallait un déclencheur. La présentation des capacités développées lors des ateliers de découverte de la tablette tactile a favorisé sa mise en œuvre.

Là encore, si quelques personnes ont rencontré des difficultés à mémoriser les procédures (4 personnes), à faire un choix (1 personne) ou à être autonomes (5 personnes) dans leurs usages, toutes ont réussi à produire un document présentant leurs centres d'intérêts.

Suite à ces ateliers, tous les ouvriers ont reçu une tablette tactile en cadeau de fin d'année. Une charte informatique a été créée afin de définir les modalités d'usages de cette technologie. Le premier objectif est de l'utiliser dans le champ des activités professionnelles mais également dans celui des démarches administratives et familiales. Dans ce cadre, la Conseillère en économie sociale et familiale est régulièrement consultée pour accompagner les ouvriers qui n'arrivent pas à faire face à la dématérialisation des services publics : déclaration à la Caisse d'allocation

⁴⁶ Festival Regards croisés, en ligne à l'adresse suivante : <https://www.festivalregardscroises.com/edition2018/>, consulté le 28 mars 2019.

familiale pour la prime d'activités et les allocations familiales, déclaration des revenus, inscription des enfants aux services municipaux....

Dans le cadre de l'activité professionnelle, la tablette tactile doit être utilisée pour pointer le matin, pour accéder à des fiches techniques ou pour effectuer un suivi de la production. Afin de développer ces usages, l'équipe dirigeante a choisi de mettre en place une formation par les pairs. Suite à un appel pour recruter des « référents tablettes tactiles » 8 personnes utilisant déjà cet outil, se sont portées volontaires pour accompagner leurs pairs. Dans un premier temps, il a été nécessaire de former ces référents : leur apprendre à apprendre et à ne pas faire à la place de l'apprenant. J'ai accompagné ces temps de formation dans une posture de secondarité ; les acteurs de l'établissement s'étant pleinement impliqués dans le projet et s'étant engagés dans l'action afin d'accompagner l'émancipation des ouvriers (Roy & Prévost, 2013). Un guide d'installation de la tablette a été créé, testé et modifié avec les référents. Puis ils ont accompagné leurs pairs dans l'installation de l'outil. Lorsque j'ai quitté cet établissement, de nouveaux modules de formations étaient en construction afin d'accompagner les usagers dans la procédure de pointage quotidienne.

Dans ces 2 Etablissements et services d'aide par le travail (ESAT 1 et 2), toutes les personnes ont été capables d'amorcer un processus d'appropriation (Proulx, 2005) de la tablette tactile : maîtrise des fonctions nécessaires à l'émergence de gestes de création. Les ateliers de découverte de la tablette tactile ont donc favorisé la transition (Paul, 2009) vers le développement des usages de cet outil dans le cadre de l'activité professionnelle.

Dans l'IME 2 (rural) les ateliers avec les tablettes tactiles se sont construits directement autour des projets de services. Les jeunes ayant des capacités dans les usages des technologies numériques, il n'a pas été nécessaire de commencer par une phase de découverte de cet outil. J'ai accompagné 16 jeunes dans la réalisation de supports numériques en lien avec des projets déjà existants au sein de l'établissement. Ces projets répondaient essentiellement aux besoins exprimés par les professionnels.

Parmi les 16 jeunes accompagnés, tous ont une connexion à Internet. 13 se connectent avec leur ordinateur, 11 avec leur smartphone et 4 avec leur tablette tactile. 3 jeunes ont un ordinateur, une tablette et un smartphone connectés. 5 jeunes ont un ordinateur et un smartphone connectés. L'ordinateur est utilisé pour jouer (10 jeunes), regarder des vidéos (7 jeunes), écouter de la musique (7 jeunes) et utiliser les réseaux sociaux (4 jeunes). La tablette tactile n'est pas utilisée pour 1 jeune et cassée pour 2 autres. Lorsqu'elle est utilisée, elle sert à jouer (4 jeunes), regarder des vidéos (4 jeunes) et utiliser les réseaux sociaux (3 jeunes). Le smartphone est utilisé pour aller sur les réseaux sociaux (7 jeunes), jouer (5 jeunes), écouter de la musique (5 jeunes) et regarder des vidéos (4 jeunes). 1 jeune déclare avoir un smartphone connecté et ne pas s'en servir parce que ça ne l'intéresse pas.

Je les ai accompagnés par groupe de 4 sur 6 séances hebdomadaires d'une heure trente chacune. Lors de ces ateliers, 8 jeunes ont travaillé sur la création de supports numériques en lien avec des projets en cours dans l'établissement : actions en faveur de la sensibilisation et du tri des déchets alimentaires en restauration collective. Ils étaient accompagnés par leur éducatrice qui cadrait l'activité. Ils ont créé un livre

interactif (Book Creator) pour présenter leurs actions ainsi que des montages vidéos (iMovie). J'ai accompagné 8 autres jeunes dans la création de supports multimédias présentant leurs centres d'intérêts où leur activité préprofessionnelle. Ma plus grande difficulté a été de motiver les jeunes sur ces ateliers. Ils ne souhaitaient pas apprendre de nouvelles choses, ce qu'ils savaient leur suffisait. Ils ne se sont donc pas engagés dans l'activité dans un but d'apprentissage (Fenouillet, 2017). Certains n'avaient pas exprimé le besoin d'y participer. Or c'est la satisfaction des besoins qui crée la motivation.

Les premiers échanges avec les jeunes se sont donc avérés difficiles. Certains étaient dans la provocation. Leurs discours et leurs recherches sur Internet avaient pour objectif de choquer. Ils refusaient toute proposition et menaçaient constamment de quitter l'activité. Je leur ai expliqué qu'ils étaient libres de participer ou non à cette activité mais que s'ils choisissaient de rester ils devaient s'impliquer. C'est par la discussion et l'écoute que je les ai gardés dans l'activité.

Afin de prendre du recul sur cette situation problème, je me suis interrogée sur ma posture. Ma confrontation au refus des jeunes, au rejet de l'activité et à la provocation a fait naître des émotions : les miennes et celles des jeunes. Si l'émotion n'est qu'une tempête passagère qui résulte d'une situation problématique (Barbier, 1999) elle peut devenir comme nous l'avons vu précédemment un support de communication. C'est en mobilisant les techniques de l'écoute sensible que j'ai pu accompagner les apprenants afin qu'ils mettent des mots sur leurs émotions. Je ne les ai pas jugés, je les ai écoutés. Je ne les ai pas rejetés, je les ai invités à rester, à s'exprimer et à participer. J'ai suscité la discussion et l'échange jusqu'à ce qu'ils expriment des choses qui les touchent. Pour certains l'opposition systématique était une manière de se protéger, de ne pas se dévoiler devant moi et devant les pairs.

Je me suis centrée sur l'expression de ce qu'ils aimaient. Au fil du temps, les échanges se sont construits au sein des groupes. Chacun a réussi à présenter ses centres d'intérêts. Pour 3 jeunes, les échanges se sont naturellement orientés vers une discussion autour des technologies elles-mêmes. Une éducatrice technique spécialisée présente lors de cet échange a été surprise de la connaissance qu'ils avaient du matériel informatique et des systèmes d'exploitation. Ils se sont alors placés dans une posture de formateur. Nous les avons questionnés afin qu'ils nous transmettent leurs connaissances. Valorisés ils ont commencé à accepter de s'impliquer dans l'activité. Ils se sont associés au groupe de jeunes ayant choisi de présenter leur activité préprofessionnelle. Dans un premier temps, ils ont tous expérimenté des applications de montage vidéos. Dans un deuxième temps, nous nous sommes déplacés dans les ateliers de formation préprofessionnelle afin de réaliser des photos et des vidéos.

Se mettre en visibilité au sein de l'établissement avec une tablette tactile à la main, être filmé par ses pairs en situation de travail et se voir en vidéo ou en photo a renforcé l'estime de soi des apprenants. Je l'ai perçu au travers de leurs expressions de joie et dans leur engagement progressif dans l'action. Ils se sont d'autant plus impliqués dans l'activité qu'ils en ont perçu les enjeux : présenter leur travail et leur capacité à utiliser

la tablette tactile au groupe de pairs à la fin des ateliers. Cet objectif de mise en visibilité de leurs capacités a renforcé leur motivation.

« L'individu qui s'engage dans une activité va suivre l'un des deux buts suivants : un but d'apprentissage ou un but de performance. L'individu qui s'engage dans un but de performance cherche avant tout à montrer ou à se prouver ses capacités » (Fenouillet, 2017, p. 47).

Je leur ai expliqué qu'avec les professionnels nous allons organiser une demi-journée de présentation où leurs montages vidéo et photo allaient être projetés devant les éducateurs techniques spécialisés et devant le groupe de pairs. Je leur ai exposé le mode de présentation. Ils allaient venir chacun leur tour avec moi devant le groupe pour brancher la tablette à un vidéo projecteur et démarrer la présentation. Ceux qui le souhaitent pourraient alors expliquer leur choix et présenter les outils utilisés. Cette présentation les a beaucoup questionnés et inquiétés. Un jeune ne voulait pas être là le jour des présentations, une jeune ne se trouvait pas bien sur les vidéos, un autre n'aimait pas sa voix et un dernier ne voulait pas se présenter devant ses pairs et les professionnels. Je leur ai expliqué que je serai là pour les soutenir et les accompagner en cas de difficultés mais dans une posture de secondarité (Paul, 2009). Lors de cette projection, toutes les présentations ont été ponctuées d'applaudissements chaleureux et de bravos associés aux prénoms des jeunes qui présentaient. Deux jeunes n'ont pas souhaité présenter leur travail. Pour l'un d'entre eux, l'expression et la relation à l'autre était difficile. Il a toutefois accepté que je montre son travail à l'ensemble du groupe. Pour le second j'ai fini par comprendre que son manque d'investissement, malgré ses compétences avérées dans les usages des technologies numériques, cachait un manque de confiance en lui qui l'empêchait de se mettre en visibilité : présenter ses centres d'intérêts, être filmé ou photographié et présenter son travail à un groupe de pairs.

Lors de ces présentations, les jeunes ont dépassé leurs appréhensions et ont dévoilé des capacités. Malgré ses difficultés d'élocution, un jeune a souhaité présenter oralement les différentes phases de son projet et expliquer le fonctionnement de l'application de montage vidéo. Une jeune hyper active lors de l'activité, s'est avérée être posée lors des présentations au groupe. Un jeune qui a mis du temps à s'impliquer dans l'activité et dont les temps de concentration étaient irréguliers a été valorisé par les applaudissements de ses pairs. Il a regretté de ne pas pouvoir montrer son montage présentant ses centres d'intérêts qu'il n'a pas eu le temps de terminer. Un jeune très réservé en atelier a levé les bras au ciel en s'exclamant lorsque ses collègues ont applaudi sa présentation. Il a ensuite expliqué ses méthodes de recherche sur Internet. Cette phase de présentation a été l'aboutissement d'un cheminement (Paul, 2009) vers une transition (Paul, 2009). Cette transition s'est traduite par le passage d'un refus d'implication dans une activité à une acceptation via la perspective d'une valorisation des capacités.

4.4.3. Les expérimentations individualisées

Dans 2 établissements j'ai accompagné individuellement des jeunes dans leurs usages de la tablette tactile. Ce n'était pas un choix. Cette situation correspondait à leur mode d'accompagnement en établissement. Les 4 jeunes que j'ai accompagnés étaient suivis individuellement par une enseignante spécialisée en ITEP et une éducatrice spécialisée d'un Service d'éducation spécialisée et de soin à domicile (SESSAD) dépendant de l'IME 1.

En ITEP, ces expérimentations se sont déroulées pendant 2 mois. J'ai accompagné individuellement les usages de la tablette tactile de 3 jeunes de 14 à 15 ans. Ces ateliers hebdomadaires duraient une heure trente chacun. Avec l'enseignante spécialisée, nous avons co-construit les objectifs de ces ateliers en fonction des difficultés rencontrées par les jeunes. Elle souhaitait donner du sens à leurs usages et les recentrer sur des activités scolaires. Lors de ces ateliers, l'enseignante spécialisée était présente. Si les jeunes pouvaient être présents tous les 3 en même temps, leur accompagnement était individuel.

Ils sont tous les 3 équipés d'un smartphone et d'une tablette tactile connectés à Internet et 2 d'entre eux ont un ordinateur portable. Ils déclarent utiliser leur smartphone et leur tablette tactile pour jouer et aller sur les réseaux sociaux. Un des jeunes utilise son ordinateur pour du traitement de texte.

Le premier jeune que je vais appeler Arnaud a 15 ans. Il est déscolarisé pour la deuxième année. C'est une décision de sa mère qui perçoit l'environnement extérieur à la famille dangereux. Ayant intégré cette représentation, il se renferme sur lui-même et a des difficultés à prendre part à des activités collectives. Il est scolarisé à domicile (avec sa mère) et il vient deux journées par semaine à l'ITEP : une journée de classe et une journée en atelier préprofessionnel. Les objectifs pour lui, sont de l'ouvrir aux autres et de l'orienter vers une formation professionnelle. Il passe son Certificat de formation générale (CFG) à la fin de l'année scolaire. Il est intéressé par les métiers de la vente et veut faire un Bac professionnel dans une MFR. Il a fait un stage d'une semaine dans une grande surface alimentaire. Il doit soutenir son rapport de stage dans le cadre de son CFG. Son orientation professionnelle étant son principal centre d'intérêt, lors de ma présence dans l'établissement, c'est sur ce projet qu'il a choisi de travailler. Il a exprimé le besoin de réaliser une présentation audiovisuelle de son stage pour enrichir son dossier de CFG. Il fait le choix de présenter la journée d'un stagiaire en entreprise. Dans une posture de secondarité (Paul, 2009), je l'accompagne en l'écoutant construire son projet et je lui propose différentes applications pouvant lui servir de support de présentation. Il choisit d'utiliser l'application « Explain Everything ». Il construit alors un diaporama où il intègre des photos, du texte et sa voix. Ce diaporama lui a servi de support de présentation lors de sa soutenance. Nous verrons dans le chapitre traitement des données, ce que l'usage de l'ordinateur lui a apporté lors de cet examen.

Le deuxième jeune que je vais appeler Teddy a 14 ans. Il est en famille d'accueil suite à plusieurs décès dans sa famille. Depuis 2 ans, il vient tous les jours à l'ITEP. Il a été scolarisé en collège jusqu'en 5ème. Depuis son arrivée, il est dans le refus et rencontre des difficultés de concentration. Les objectifs des ateliers avec la tablette tactile sont

de l'impliquer dans une activité et de le recentrer sur des activités scolaires. Je l'ai tout d'abord accompagné dans l'expression de ses centres d'intérêts. S'il n'a pas de difficultés à les exprimer, il n'arrive pas à se projeter dans la construction d'un support numérique les présentant. Lorsqu'il commence à faire des recherches sur Internet en fonction de ses centres d'intérêts, il change de thème toutes les 5 minutes et ne tient pas en place.

Pour capter son attention, je m'adapte et modifie mon approche. Je lui propose une approche ludique de la tablette tactile et je lui présente des jeux de réflexion. Là encore, il reste très peu de temps sur une même application. Dès que « c'est difficile », il passe à autre chose. Il ne tient pas en place. Il refuse toute activité scolaire et menace régulièrement de quitter la salle quand on lui demande de « travailler ». Généralement il se lève, s'arrête devant la porte et revient vers nous.

Lors du deuxième atelier, il arrive avec une boîte à chaussures à la main. Il prétend qu'elle contient des chaussures. Il est rieur et fier. Lorsqu'il ouvre la boîte nous découvrons un oisillon entouré de coton et de tissu. La boîte contient également un sachet de pâtée pour chat et un morceau de paille en plastique. Il nous dit qu'il a trouvé l'oisillon par terre hier soir et qu'il s'en occupe depuis. Il nous fait voir comment il lui donne à boire en prenant l'oisillon dans ses mains et en faisant couler le robinet goutte à goutte. Il prend de la pâtée pour chat avec le morceau de paille et lui donne manger. Il nous explique qu'il a fait des recherches sur Internet pour savoir ce qu'il pouvait lui donner à manger. Il le nourrit depuis la veille. Il nous dit que le chauffeur de taxi qui l'amenait à l'ITEP ce matin lui a dit : « *Tu vas voir plus tard, l'oiseau restera sur ton épaule. Il ne te quittera plus* ».

Lorsque nous parlons de l'organisation de l'atelier, il choisit de réaliser une présentation sur cet oisillon. Il demande à son enseignante de prendre l'oisillon en photo dans sa main et de le prendre en photo lorsqu'il lui donne à manger. En lui donnant un morceau de pâté un peu plus gros, l'oisillon semble s'étouffer. Il est très inquiet. « *Tu crois qu'il va mourir ?* », « *Tu crois qu'il est mort ?* ». Lorsque l'oisillon bouge à nouveau, son soulagement se lit sur son visage. Il n'arrête pas de solliciter l'oisillon. Il le prend dans ses mains. Il le remet dans sa boîte et le couvre avec le tissu lorsqu'il le voit trembler. Il le reprend dans ses mains pour voir s'il a faim. Puis il fait des recherches sur Internet en écrivant ces mots dans le moteur de recherche : « *Comment sauver un bébé mésange ? Qu'est-ce qui se passe si on touche les mésanges ? Attachement oisillon mésange avec l'homme* ».

Je n'ai pas besoin de l'accompagner dans ces usages qu'il semble maîtriser. Il fait également des recherches par mots clés et des recherches vocales. Je lui propose de tester des applications qui pourront être le support de sa présentation. Il choisit l'application « Explain Everything » pour la réaliser. Il insère ses photos et du texte qui explique comment s'occuper d'un oisillon tombé du nid. Cet événement le motive. Il veut faire cette présentation pour expliquer aux plus jeunes de l'établissement comment s'occuper d'un oisillon.

La présence de l'oisillon inquiète cependant l'enseignante spécialisée : il est fragile, il ne va pas vivre très longtemps et cela risque d'être perturbant pour le jeune. Lors de l'atelier la semaine suivante, il ne reparle pas de l'oisillon qui est mort depuis mais il

répond à ma demande et accepte de s'installer à la table pour faire des jeux sur la tablette. Il utilise une application qu'il connaît : « *Sinon je ne sais rien faire* ». Il finit par accepter d'utiliser un jeu de réflexion où il doit résoudre des opérations en déplaçant des allumettes. Il accepte parce qu'il s'est engagé auprès de son enseignante à « travailler ». Je lui expose la consigne, qu'il écoute attentivement. Il réussit le premier niveau et réalise : « *Ah c'est facile, en fait !* ». Je l'encourage verbalement en lui disant que ce n'était pas si facile que ça et qu'il fallait bien réfléchir pour trouver la solution : ce qu'il a fait. Motivé par sa réussite, il poursuit jusqu'au niveau 32. En confiance, il accepte de faire un Sudoku. Il le termine en 11 minutes. Il est fier de le montrer. Lors de cet atelier, il est resté concentré une heure et a fait une activité avec des chiffres, lui qui déteste les maths ! Lors de l'atelier suivant il s'installe à la table et ouvre une application de type « Rush Hour ». Il doit déplacer des blocs pour en libérer un. A chaque fois qu'il réussit un niveau il le crie à haute voix. Ses exclamations traduisent une prise de conscience soudaine de ses capacités (Goffman, 1987) et brisent la représentation négative de soi : « *Je ne sais rien faire* ».

Ces exclamations qui n'entrent pas dans un cadre normatif et qui peuvent être réprochées, sont devenues des supports d'expression et de communication entre nous. Je réponds alors systématiquement à ses exclamations. Je le félicite à chaque fois qu'il termine un niveau. Je perçois son regard sur moi lorsqu'il est en difficulté. Je ne fais aucune remarque dans ces cas-là. A-t-il peur d'être jugé ? Je le motive pour qu'il continue et je le valorise quand il réussit. Il utilise cette application pendant 15 minutes puis accepte d'aller sur une application éducative (Collège) lorsque son enseignante le sollicite. Il commence des activités autour des notions de vocabulaire (sens propre, sens figuré, langage familier) puis des activités de géométrie (droites, segments). Il reste concentré pendant toute la durée de l'atelier, soit une heure trente.

Lors de la séance suivante il est seul avec son enseignante et c'est lui qui demande : « *On fait des maths ?* ». En prenant conscience de ses capacités, il devient acteur de son apprentissage, il s'implique. Il fait de la numération, travaille sur les ordres de grandeur et fait des fractions. En faisant les exercices il se rappelle ce qu'il a vu en classe. « *Ah oui ! Ça je savais le faire à l'école !* ». En fin de séance nous nous retrouvons avec son enseignante et il vient vers moi les yeux brillants. Je perçois une vive émotion dans son regard et dans sa posture. Son enseignante me dit qu'il a quelque chose d'important à me faire voir. Il ouvre l'application et me fait voir qu'il a débloqué tous les niveaux de math. Il me présente ses résultats : l'application propose une évaluation sommative en fin de parcours. Il a obtenu un 20/20, quatre 17/20 et trois 13/20. Je le félicite en ne cachant pas mon émotion : je suis touchée par sa joie et son enthousiasme. Je lui explique comment faire une capture d'écran et nous imprimons ses résultats. Cette feuille à la main il va la présenter au coordinateur pédagogique de l'établissement. Puis il entre dans une salle de classe pour la présenter à une enseignante, à la recherche d'une reconnaissance de son travail.

Le troisième jeune que je vais appeler Tristan a 15 ans. Après avoir été à temps complet à l'ITEP pendant une année, il y est à mi-temps ainsi qu'en 4^{ème} SEGPA (Section d'enseignement général et professionnel adapté) depuis le début de l'année. Il participe à des temps de classe et à des temps d'atelier préprofessionnels. Il est passé par des stades violents qui lui ont valu d'être exclu d'un établissement et par

des phases mutiques qui semblent aujourd'hui stabilisées. Lors de la première séance, il refuse les propositions en lien avec toute forme de travail. Il n'aime pas les activités qui durent longtemps. Il ne veut ni lire, ni écrire. Il se connecte à chaque instant sur les réseaux sociaux Facebook et Instagram. Il faut continuellement le recentrer sur l'activité. Je lui propose une approche ludique de la tablette. Sécurisé par le cadre du jeu, il est alors concentré et appliqué afin de répondre aux consignes des jeux et progresse dans les niveaux.

Pour des contraintes de connexion au réseau Wifi, nous délocalisons les séances suivantes. Nous passons de la salle de classe habituelle à la salle de réunion où une connexion est possible. Cette situation le perturbe. Il est demandeur des rituels habituels qui ne sont pas possibles dans cette salle. Je le questionne sur ses centres d'intérêts qu'il expose sans difficultés. Je lui présente des applications pour les présenter sur un support numérique. Il expérimente choisit rapidement d'utiliser l'application « Explain Everything ». En quelques minutes il enregistre des photos sur Internet et les insère dans sa présentation. Il a choisi de faire une présentation sur les rats. Il présente les différentes couleurs de rats, le matériel nécessaire pour qu'ils vivent en captivité et leur alimentation. Lorsque sa présentation est terminée il ne tient plus en place. Il refuse d'y apporter d'autres éléments : textes, vidéos, musique... J'essaie par le dialogue de le motiver, je le questionne à nouveau sur ses centres d'intérêts mais il n'est plus à l'écoute. Il a fait le travail demandé. L'enseignante lui propose d'arrêter les ateliers mais ce n'est pas ce qu'il souhaite. Nous lui proposons de reprendre la forme scolaire habituelle tout en utilisant les tablettes tactiles. Il est d'accord. Je lui propose une activité en mathématiques. Il est d'accord. Nous convenons avec l'enseignante d'arrêter les ateliers sous la forme libre et ouverte afin de lui redonner un cadre qui le rassure. Nous continuerons les ateliers dans ce sens.

De janvier 2017 à mai 2018, j'ai accompagné une jeune de 14 ans scolarisée en ULIS collège et suivie par un Service d'éducation spécialisé et de soin à domicile (SESSAD) dépendant de l'IME 1. Je vais l'appeler Florence. Elle est en inclusion scolaire pour les cours de musique, de sport et d'art plastique. Pour les matières générales elle dépend du dispositif ULIS. Elle est suivie par une éducatrice spécialisée 2 heures par semaine. C'est sur un de ces temps que je l'ai accompagnée dans ses usages des technologies numériques et plus particulièrement dans ses usages des réseaux sociaux. Nous nous sommes rencontrées au cours de 28 séances d'une heure chacune qui se sont déroulées au sein du collège avec son éducatrice spécialisée. Les objectifs de ces ateliers étaient de transposer ses compétences numériques personnelles dans la construction d'un projet et de l'accompagner afin de la faire sortir d'un environnement virtuel qu'elle s'est construit au travers de ses usages.

Florence est équipée d'un ordinateur dans sa chambre et d'un smartphone connecté à Internet. Elle est très présente sur Facebook. Elle le dit elle-même : « *Alors ce n'est peut-être pas bien pour mon âge, mais je suis toute la journée sur Facebook. J'ai un compte depuis 2 ans* ». Elle publie des photos d'elle où elle est maquillée et paraît plus âgée ainsi que des vidéos où elle répond à des commentaires postés sur sa page personnelle. Elle réalise des montages photos et vidéos de ses stars préférées qu'elle publie également sur Facebook. Elle est membre de plusieurs groupes de chanteuses ou d'actrices de séries télévisées latino-américaines. Et lorsque je l'ai rencontrée, elle

avait 54 amis : sa mère, sa mamie, son oncle, sa tante, une amie du collègue et des stars de séries télévisées. Elle est constamment en attente des notifications postées en réponses à ses messages. Elle regarde également beaucoup de clips et de séries télévisées sur You Tube. Elle s'est abonnée à 2 chaînes. Elle aimerait se créer une chaîne You tube pour se mettre en visibilité. Elle aimerait se mettre en scène et chanter sur un fond musical avec son nom qui apparaît. Elle souhaite parler de ce qu'elle fait au quotidien et de ce qu'elle aime : les concerts, le shopping, le maquillage... Elle a réalisé un tutoriel vidéo expliquant les usages du site du Père Noël qu'elle a posté sur la chaîne de son petit frère, créée à cet effet.

C'est à partir de ce besoin exprimé que nous avons co-construit notre accompagnement dans ses usages des réseaux sociaux. Mais avant de créer cette chaîne You Tube, nous lui avons demandé de construire son contenu. Nous souhaitons que cette chaîne soit différente de ses autres supports en ligne. Qu'elle y exprime des choses sans se mettre en visibilité directe. Elle souhaite alors poursuivre son expérience de création de tutoriel. Nous l'avons questionnée sur ses envies. Elle souhaite créer un tutoriel pour expliquer les règles d'un jeu qu'elle utilise au SESSAD.

Lorsque nous la retrouvons la semaine suivante, elle nous présente sa nouvelle chaîne You Tube, créée sous un faux nom et où elle a déjà posté 4 vidéos : 2 diaporamas présentant des stars de séries télévisées, un tutoriel pour créer une vidéo avec le père Noël et une vidéo d'anniversaire de son petit frère. Très vite elle consulte les « j'aime » et les commentaires afin de savoir si ses vidéos ont été appréciées. Nous nous adaptons à la situation et lui proposons alors de regarder les commentaires sur les chaînes You Tube auxquelles elle est inscrite. Et nous lui demandons de nous expliquer comment elle réagirait si elle était confrontée à cette situation de commentaires négatifs. Elle nous dit que si ça lui arrivait sur ses chaînes, elle répondrait aux commentaires et elle serait méchante elle aussi. Nous lui expliquons alors que cette méthode n'est peut-être pas la meilleure car la violence verbale risque de progresser au fil des échanges. Confrontée plus tard à un commentaire négatif sur ses publications, elle a fait le choix de poster une vidéo d'elle pleurant en réponse.

Nous l'avons ensuite recentrée sur le projet de création de son tutoriel. Je lui ai proposé d'expérimenter l'application de montage iMovie qu'elle s'est rapidement appropriée. Nous l'avons accompagnée dans la construction de son scénario et dans la construction des séquences vidéo. Nous avons visionné et évalué ensemble chaque séquence vidéo. Les prises étaient refaites si la manipulation ou si l'expression orale n'était pas suffisamment explicite à la compréhension du jeu. Enfin, sans accompagnement elle a réalisé le montage vidéo au cours d'une séance. Puis elle a posté sa vidéo sur sa chaîne You Tube. Lorsque nous nous retrouvons, elle nous présentait le nombre de vues et les « j'aime ». Elle nous a fait remarquer que ses vidéos sur les stars de séries télévisées étaient beaucoup plus regardées que son tutoriel.

Puis notre accompagnement s'est construit au jour le jour en fonction de ses usages : discussion et échange de numéro de téléphone avec un garçon sur un site de rencontres, insulte sur les pages Facebook qui se poursuivent sur le chat, participation à des jeux payant facturés sur le compte du fournisseur d'accès du domicile,

confrontation à des vidéos choquantes suite à un butinage en ligne (une vidéo en amène une autre). Dans ces situations d'accompagnement, nous n'avons pas jugé ses pratiques, nous l'avons écoutée, nous avons valorisé ses compétences afin de créer une relation de confiance et de faire émerger son univers affectif et imaginaire (Barbier, 1999). Lorsqu'elle se mettait en danger sur les réseaux sociaux (échange du numéro de portable, appel d'inconnus), nous lui avons exprimé nos ressentis et nous n'avons pas caché nos émotions (Barbier, 1999). Pour qu'elle prenne conscience des risques auxquels elle s'exposait, nous l'avons accompagnée dans la visualisation de vidéos pédagogiques : l'impact des images choquantes⁴⁷, la photo d'Amélie⁴⁸, le blog de Mehdi⁴⁹, Maître John⁵⁰, Facebook et votre vie privée⁵¹, pourquoi Facebook est-il interdit aux moins de 13 ans ?⁵². Puis nous avons discuté de ces vidéos afin qu'elle nous exprime à son tour son ressenti. Suite à cette expérience elle souhaite faire de la prévention. Elle poste alors des vidéos où elle explique ce qu'il ne faut pas faire sur les réseaux sociaux.

Toujours à la recherche d'une reconnaissance au travers des « j'aime » et du nombre de vues de ses publications, elle consulte les statistiques de ces pages Facebook. Elle est heureuse de voir que ses amis viennent du monde entier.

Dans son quotidien, Florence n'a pas d'activités extra-scolaires et elle sort peu. Elle ne se déplace pas seule. Elle va au collège en taxi et ne prend pas seule les transports en communs. Lorsqu'elle se rend en ville avec son éducatrice, elle aborde les gens dans la rue, elle parle avec des personnes qu'elle ne connaît pas et n'arrive pas à se distancier. Si elle voit un chien, elle discute avec son propriétaire et chemine un moment avec lui... Elle reproduit cette démarche sur les réseaux sociaux. Elle discute avec des personnes qu'elle ne connaît pas et répond à leur demande : communiquer son numéro de téléphone portable, participer à un jeu qui s'avèrera être payant, envoyer des photos d'elle, appeler un jeune garçon qui la trouve jolie... Elle fait confiance et ne se protège pas. Et comme ses usages sont peu cadrés, elle se confronte régulièrement à des situations problèmes et notamment des insultes sur les réseaux sociaux. Pourtant, pour elle, ces réseaux sociaux sont une manière de sortir de chez elle, de voir autre chose et de s'évader vers un monde imaginaire qu'elle se construit au quotidien. Elle y passe alors beaucoup de temps. Elle allume son ordinateur tous les soirs vers 18h en rentrant du collège. Elle se connecte sur

⁴⁷ Serge Tisseron (2008). L'impact des images choquantes, consulté en ligne à l'adresse suivante : <https://www.youtube.com/watch?v=iApaCc3LGyU>, le 4 avril 2019.

⁴⁸ Préfecture de police. La photo d'Amélie, consulté en ligne à l'adresse suivante : <https://www.prefecturedepolice.interieur.gouv.fr/layout/set/print/Vous-aider/Vous-etes-victime/Atteintes-aux-personnes/Les-dangers-de-l-Internet>, le 4 avril 2019.

⁴⁹ Préfecture de police. Le blog de Mehdi, consulté en ligne à l'adresse suivante : <https://www.prefecturedepolice.interieur.gouv.fr/layout/set/print/Vous-aider/Vous-etes-victime/Atteintes-aux-personnes/Les-dangers-de-l-Internet>, le 4 avril 2019.

⁵⁰ Préfecture de police. Maître John, consulté en ligne à l'adresse suivante : <https://www.prefecturedepolice.interieur.gouv.fr/layout/set/print/Vous-aider/Vous-etes-victime/Atteintes-aux-personnes/Les-dangers-de-l-Internet>, le 4 avril 2019.

⁵¹ Mon envoyé spécial (2014). Facebook et votre vie privée, consulté en ligne à l'adresse suivante : <https://www.youtube.com/watch?v=jauKoKx7Mlk>, le 4 avril 2019.

⁵² Un jour une question (2015). Pourquoi Facebook est-il interdit aux moins de 13 ans ? consulté en ligne à l'adresse suivant : <https://www.youtube.com/watch?v=hqJi6TqlooE&feature=youtu.be>, le 4 avril 2019.

Facebook et y passe sa soirée. Quelquefois elle mange avec un plateau repas devant son ordinateur. Elle arrête de son propre chef lorsqu'elle est fatiguée et ne sait pas à quelle heure elle s'endort. Lorsqu'elle est en week-end, elle allume son ordinateur le matin, se connecte sur Facebook et y reste toute la journée. Elle est active sur ce réseau : elle publie des montages vidéos de ses stars préférées qu'elle réalise, elle discute avec des personnes qu'elle ne connaît pas, elle poste des vidéos où elle présente ses centres d'intérêts, où elle exprime ses émotions, elle participe à des jeux et gagne des places de cirque ou de concert, elle publie des extraits de films qu'elle aime pour ses amis virtuels...

A la fin de la deuxième année scolaire, Florence a 4 chaînes YouTube où elle poste régulièrement des vidéos, elle s'est abonnée à 18 pages Facebook où elle publie régulièrement et elle a plus de 70 amis sur Facebook. Mais elle a 2 nouvelles amies sur ce réseau social. Ce sont des jeunes qui, comme elle, participent à des ateliers le mercredi après-midi au SESSAD. Enfin des jeunes de son âge qu'elle côtoie dans son quotidien ! En plus de leurs comptes Facebook, elles ont partagé leurs comptes Snapchat. Elles réagissent à leurs publications mutuelles et en discutent lorsqu'elles se rencontrent sur des temps d'activités collectives. C'est l'occasion d'échanges complices entre adolescentes et de partage de moments distrayants. Puis Florence publie des extraits d'une vidéo qu'elle a gagnée en participant à un jeu sur les réseaux sociaux. Pour ces nouvelles amies qui n'ont pas la même maturité qu'elle, ces images d'une romance érotique sont choquantes. Elles le communiquent via Facebook. Florence ne comprend pas cette réaction, pour elle il n'y a rien de choquant. Devant cette incompréhension mutuelle, elles commencent à se critiquer en ligne. Peinée par ces remarques, Florence en parle à sa mère qui prend la défense de sa fille et intervient dans la discussion entre les adolescentes via Facebook. Les échanges se poursuivent et éveillent les émotions de chacune. La mère de Florence finira par employer un terme déplacé pour qualifier une des 2 adolescentes. Choquées les 2 jeunes ne parlent plus à Florence. Cette dernière mal à l'aise ne participe plus aux activités collectives. Elle se renferme sur elle-même et ne veut plus entrer en IME comme prévu depuis 2 ans pour la construction de son projet professionnel. Même si aucune de ses 2 anciennes amies n'est présente dans cet établissement, la procédure d'admission est arrêtée. Le projet de Florence est alors remis en question suite à une querelle sur les réseaux sociaux.

Le cadre de la recherche-action crée une relation d'équivalence (Coenen, 2001) entre les acteurs de terrain et la chercheuse. Cette relation se construit dans les échanges autour des notions et concepts issus de la pratique sociale comme de la science ; c'est l'adéquation. Elle suppose une reconnaissance mutuelle des compétences de tous les acteurs, un partage des savoirs, des hypothèses de recherche et des méthodologies ; c'est l'explicitation. Enfin elle dépend d'une réflexivité transversale à l'action et à la recherche de tous les acteurs.

Cette approche méthodologique favorise la relation de confiance et contribue à la création du « chercheur collectif » (Barbier, 1996) où les acteurs s'impliquent dans l'action et participent à un processus de transformation. La chercheuse en action peut alors recueillir des données sur ces processus de transformation.

Mais cette approche n'est pas suffisante à la compréhension d'un objet d'étude ancré dans l'affectivité des acteurs.

Les méthodes de la recherche-action existentielle et plus particulièrement celle de l'écoute sensible, permettent de faire émerger l'univers affectif des enquêtées, d'exprimer leur ressenti, leurs représentations et leurs imaginaires. Ces données subjectives donnent de la profondeur à l'objet d'étude et en facilite sa compréhension.

La posture ethnoclinique favorise également l'émergence de ces données. Elle suppose que la chercheuse accepte la singularité de tous les acteurs, qu'elle s'adapte aux situations, qu'elle soit inventive et persévérante afin de créer des liens et de les maintenir. En situation de confiance, les acteurs s'impliquent dans l'action et s'autorisent à s'émanciper.

Ce processus est renforcé par les méthodes d'accompagnement qui, se fondant sur une base relationnelle forte, permettent d'être au plus près des personnes dans les moments de positionnement et de prise de décision. Dans ces interactions, la rencontre des subjectivités permet de promouvoir un sujet réflexif et de lui donner du pouvoir (Paul, 2009). Lorsque la personne accompagnée est valorisée (Stiker et al., 2014), elle s'inscrit alors dans un processus d'amélioration de ses compétences en devenant maître de son action et en œuvrant elle-même à son émancipation (Silva, 1970).

Pour conclure ce chapitre, il me semble important de parler des difficultés que j'ai rencontrées à l'écrire. Il n'était pas évident de transcrire une relation humaine qui se construit dans les affects. Comment transcrire un ressenti sans le dénaturer ? Transcrire c'est déjà interpréter en fonction de son expérience personnelle, en fonction de ses cadres normatifs de référence. Comment rester vraie et ne pas être anecdotique dans ses descriptions ? Ce n'est pas simple de décrire ses émotions. Cela suppose d'accepter de se dévoiler au regard du lecteur. Il est encore plus difficile de décrire celles des autres. Cela sous-entend de dévoiler les personnes accompagnées. C'est sans doute cette horizontalité dans la relation d'accompagnement qui m'a permis de transcrire la relation à l'autre. Cette relation était basée sur la réciprocité : la confiance, le dévoilement, les émotions. Progressivement j'ai appris à contrôler et à canaliser mes émotions. Ce travail m'a permis d'affiner mes observations et de les rendre productives. Ce cadre est devenu une grille de compréhension des émotions des autres. Elles pouvaient devenir des supports d'expression et elles révélaient les personnes avec qui j'interagissais.

Consciente qu'elles n'étaient pas un autre moi-même, je leur permettais d'exister en tant que personne.

La transcription de ces données subjectives a été facilitée par mes descriptions quotidiennes recueillies dans mes « grands cahiers de couleur ». Transcrire mes émotions m'a permis de transcrire les émotions que je percevais chez les personnes accompagnées. L'enjeu du travail de transcription est l'adéquation des données transcrites avec le réel de référence (Olivier De Sardan, 2004) : l'adéquation empirique.

Les méthodes de la recherche-action existentielle font donc émerger de nombreuses données sensibles. Pour prendre de la distance vis-à-vis de ces données subjectives et pour atténuer ma part de subjectivité dans leur analyse, j'ai choisi d'utiliser 2 logiciels d'analyse qualitative : les logiciels NVivo et IRaMuTeQ®.

Chapitre 4 : Traitement des données

Mon corpus est constitué de données recueillies lors des 106 entretiens réalisés auprès de 58 ouvriers en ESAT, 9 jeunes de moins de 20 ans, 13 moniteurs d'ateliers, 13 éducateurs spécialisés, 11 cadres et 2 psychologues. Il se compose également de données recueillies lors des 26 Focus Group réalisés avec les personnes participant aux ateliers de découverte de la tablette tactile ainsi que de données recueillies lors de mes observations participantes réalisées pendant ces ateliers.

Ces données sont traitées par une double instrumentalisation. L'utilisation du logiciel NVivo vise à réaliser une analyse thématique de l'ensemble du corpus et le logiciel libre IRaMuTeQ© (2008-2018, Ratinaud) une analyse sémantique de chacune des thématiques.

Je vais maintenant revenir sur l'analyse de chaque thème identifié avec le logiciel NVivo. Le corpus de chacun de ces thèmes a été analysé avec le logiciel IRaMuTeQ©.

Je commence par l'analyse sémantique du nœud regroupant les discours sur l'appropriation des technologies numériques. C'est ce thème qui recense le plus grand nombre de références (646). C'est aussi le thème que j'ai le plus questionné dans mes entretiens. Au préalable, j'ai extrait de ce corpus l'ensemble de mes questions pour ne garder que le discours des enquêtés.

1. L'appropriation des technologies numériques

La catégorisation des discours portant sur le thème de l'appropriation des technologies numériques est le résultat du regroupement de 4 grands sous-thèmes : la perception d'utilité des usages des technologies numériques, les usages (personnels et professionnels), les freins à leur développement et les représentations sociales liées à leur usage.

Nœuds	Sources	Références
L'appropriation des technologies numériques	100	646
Perception d'utilité de l'usage des TN	77	189
Usages personnels des TN	56	146
Usages professionnels des TN	39	112
Les freins au développement des usages des TN	31	81
Représentations sociales des TN	15	20

Je présente maintenant l'analyse sémantique de chacun de ces sous-thèmes.

1.1. La perception d'utilité des usages des technologies numériques

Sur les 106 personnes enquêtées, 73% parlent de l'utilité de l'usage des technologies numériques. Il y a 189 références à cette thématique.

Lorsqu'on fait l'analyse sémantique du nœud regroupant les discours sur la perception d'utilité de l'usage des technologies numériques, le corpus se divise en 5 classes lexicales : la perception d'utilité par les ouvriers en ESAT dans le cadre de leur activité professionnelle (classe 3 du dendrogramme), la perception d'utilité par les ouvriers en ESAT dans le cadre de leurs activités personnelles (classe 2), la perception d'utilité par les moniteurs d'ateliers en ESAT dans le cadre de l'activité professionnelle (classe 5), la perception d'utilité par les éducatrices spécialisées en IME dans le cadre de leur activité professionnelle (classe 4) et la perception d'utilité de l'image dans le cadre des activités professionnelles par les moniteurs d'ateliers en ESAT et les ouvriers en ESAT (classe 1).

1.1.1. Par les ouvriers dans le champ professionnel

Les ouvriers en ESAT perçoivent l'utilité de l'usage des technologies numériques dans le cadre de leur activité professionnelle (classe 3) pour :

- Mémoriser les procédures de travail : « *Il faudrait aller prendre des photos de notre situation de travail et puis les archiver et après faire un album de toutes nos photos* » (ouvrier en ESAT) ;
« *Par exemple on peut faire une vidéo aussi, montrer comment on travaille, ça serait bien* » (ouvrier en ESAT) ;
- Suivre les indicateurs de production : « *C'est vrai qu'on écrit nos fiches, mais après ce serait bien d'avoir un petit tableau où on marque le nombre de palettes qu'on fait* » (ouvrier en ESAT) ;
- Réaliser les compte-rendu de réunions. C'est l'accessibilité de ces compte-rendu aux non lecteurs qui est tout d'abord perçue : « *Je pense qu'on peut enregistrer les réunions et après les faire écouter* » (ouvrier en ESAT). « *Tu peux les écrire sur la tablette et après avec la synthèse vocale il te les relit* » (ouvrier en ESAT).

1.1.2. Par les ouvriers dans le champ personnel

Les ouvriers en ESAT perçoivent l'utilité de l'usage des technologies numériques dans le cadre de leurs activités personnelles et plus particulièrement l'utilité d'Internet (classe 2) pour :

- Les recherches : rechercher des informations, la météo, « *On peut aussi chercher des recettes de cuisine, Marmiton ou des choses comme ça* » (ouvrier en ESAT) ;
- La gestion au quotidien : gérer ses comptes, faire des achats ou suivre les dossiers CAF, MDPH. « *... comment je vais dire, je ne sais pas expliquer ça... pouvoir faire pleins de choses, mettons des papiers administratifs, pleins de choses. Comme je vois, la prime d'activité, il faut déclarer tous les 3 mois sur*

ordinateur et moi comme je n'en n'ai pas je suis obligée de demander à ma sœur » (ouvrière en ESAT) ;

- Les loisirs et la culture : faire des jeux, écouter de la musique, connaître les programmes de cinéma et des spectacles, faire des rencontres ou préparer ses vacances. *« Oui, aller sur le site des salles de cinéma, pour savoir les films qui passent, les horaires. Moi c'est beaucoup mon attrait, mon violon dingue le cinéma et puis les voyages » (ouvrier en ESAT). « Pour faire des jeux, pour écrire, enregistrer de la musique » (ouvrier en ESAT) ;*
- Le maintien des acquis scolaires : *« Moi c'est beaucoup pour apprendre à faire des calculs et aussi passer le code de la voiture » (ouvrière en ESAT). « Aussi, lire des livres. Ou soit écrire un peu sur la tablette » (ouvrière en ESAT) ;*
- La communication : envoyer des mails : *« Moi personnellement, je ne m'en étais jamais servi, mais quand on a la tablette en main et les sites accessibles, on y prendrait goût. Je n'avais jamais fait Internet et moi la tablette c'est spécialement pour ça et savoir écrire et envoyer des mails. C'est ça qui m'intéresse le plus » (ouvrier en ESAT) ;*
- L'ouverture : aller ailleurs et être en accord avec son temps. *« Tout ce qui est au niveau Internet, c'est mondial. On a tout ce qu'on veut. Ce qu'on cherche, n'importe quoi, on le trouve » (ouvrier en ESAT). C'est aussi « Pour savoir ce qui se passe ailleurs, pour faire des recherches » (ouvrier en ESAT).*

1.1.3. Par les moniteurs d'ateliers dans le champ professionnel

Les moniteurs d'ateliers en ESAT perçoivent l'utilité de l'usage des technologies numériques dans le cadre de l'activité professionnelle (classe 5) pour :

- Le suivi de la production : *« C'est vrai que c'est un outil qu'on pourrait utiliser... la tablette elle pourrait être en lien si on avait vraiment du réseau, au fur et à mesure qu'ils font une palette, ça pourrait être noté. Les stocks du vendredi, on en avait déjà parlé, ça c'est des trucs qui pourrait être mis en place » (moniteur d'atelier en ESAT) ;*
- Les procédures de travail : *« Moi, je vois plus quand même la procédure. La procédure, ça, ça peut être super intéressant ! Parce que nous, on la donne, la procédure quand on installe des postes. Quand il y a des nouveaux marchés. Moi, je vais régulièrement vérifier si elle est bien respectée. Mais c'est vrai que ça peut être super intéressant que je prenne le geste qu'on m'a expliqué, la consigne qu'on m'a donnée, que je le mette sur ma tablette et que de temps en temps, je regarde » (monitrice d'atelier en ESAT) ;*
- La valorisation du travail : *« Mais c'est vrai que pour des portes ouvertes, ça serait génial, parce qu'on ne va pas les faire travailler le jour des portes ouvertes pour qu'ils expliquent aux gens mais c'est vrai que s'il pouvait y avoir des vidéos de chaque atelier, chaque tâche qu'ils peuvent effectuer et de mettre ça sur des tablettes au mur ou sur des télé, ce serait super » (monitrice d'atelier en ESAT).*

1.1.4. Par les éducatrices spécialisées dans le champ professionnel

Les éducatrices spécialisées en IME perçoivent l'utilité de l'usage des technologies numériques dans le cadre de leur activité professionnelle (classe 4) pour aider les jeunes qu'elles accompagnent :

- Un support de communication pour les jeunes qui ne parlent pas : « *Si elle avait une application qui lui permettrait de montrer ce qu'elle veut exprimer, je pense que pour certains c'est tellement source de frustration de pas pouvoir t'exprimer quand t'as des choses à dire* » (éducatrice spécialisée en IME) ;
- Le maintien des acquis scolaires et de l'estime de soi : « *Moi je suis sûre que ça peut leur permettre de continuer d'avancer. Et puis surtout à ne pas perdre ses acquis moi je dis l'écriture, les petits calculs [...] il ne faut pas qu'ils perdent. C'est la chance d'avoir appris. Tu vois on a eu beaucoup de jeunes et on en a beaucoup de jeunes qui arrivent à 13-14 ans à la suite d'échec en ULIS ou en SEGPA et là ils ont des capacités scolaires ces jeunes-là, il ne faut pas qu'on perde ça. Oui moi je pense que ça peut les aider à ce niveau-là et au niveau cognitif. Après l'estime de soi, la reconnaissance et puis du coup la mise en confiance quoi, c'est évident j'en suis sûre* » (éducatrice spécialisée en IME).

Ils en perçoivent également l'utilité pour la préparation de leurs activités : « *Dans la préparation de ces activités-là les applications sont très très riches. C'est décomposé. C'est aussi un confort de préparation, tu as une richesse dans ton activité que tu ne vas pas forcément avoir toi en cherchant même sur Internet dans les bouquins, faire des photocopies* » (éducatrice spécialisée en IME).

1.1.5. L'utilité de l'image

Enfin c'est l'usage de l'image ou de la vidéo (classe 1) qui est perçu comme le plus utile dans le cadre des activités professionnelles par les moniteurs d'ateliers et les ouvriers en ESAT pour :

- Les procédures de travail et leur accessibilité aux non lecteurs : « *Tout le monde ne sait pas lire. Ce n'est pas évident de mettre ça en place et que ça puisse convenir à tout le monde. Et je pense que si on faisait ça en vidéo, si on avait une tablette, si on avait une vidéo pour un lavage de toilettes, un lavage de lavabo, un lavage de sol, un passage d'aspirateur correct, un lavage de vitres je pense que pour eux ça rentrera mieux parce qu'il y a cet aspect attractif* » (moniteur d'atelier en ESAT). « *C'est vrai qu'au maraîchage on parlait, pour M., elle ne sait pas lire, elle ne sait pas écrire. Par contre quand elle va en boutique, elle s'occupe de voir ce qu'il faut, au lieu que ce soit une liste, ce serait des photos des légumes. Si elle avait une tablette, elle pourrait cocher* » (moniteur d'atelier en ESAT) ;
- La formation professionnelle en interne. Pour les nouveaux arrivants : « *Mais avec R. on s'était mis dans l'idée qu'avec les nouveaux arrivants, les stagiaires, on pourrait leur montrer le travail. Parce que quelque fois on leur explique où on doit aller mais ils ne voient pas le produit final* » (moniteur d'atelier en ESAT). Mais aussi pour les ouvriers en poste : « *Nous tu vois, par exemple, montrer tous les légumes, comment ils doivent être présentés chez un client ou pour la*

boutique, la qualité qu'on doit mettre, l'exigence qu'on doit avoir en finalité. Donc là ils pourraient vérifier dessus, la taille du cageot, l'étiquette » (moniteur d'atelier en ESAT).

1.2. Les usages des technologies numériques

1.2.1. Les usages personnels

Lorsqu'on fait l'analyse sémantique du nœud regroupant les discours sur les usages personnels des technologies numériques, le corpus se divise en 4 classes lexicales : les usages du téléphone portable (classe 2) et ses temporalités d'usages (classe 3), les usages de l'ordinateur (classe 1) et enfin les usages de la tablette tactile (classe 4).

Sur les 106 personnes rencontrées lors de mon enquête qualitative, 53% parlent de leurs usages personnels des technologies numériques. Il y a 146 références à cette thématique. Ce sont principalement les ouvriers en ESAT et les jeunes adultes en IME qui parlent de leurs usages personnels.

1.2.1.1. Les usages du téléphone portable

Les ouvriers en ESAT déclarent utiliser leur téléphone portable pour effectuer des recherches sur Internet, jouer, discuter et appeler. Ils n'ont jamais été formés et ont appris seuls à utiliser cet outil. Ils l'utilisent le « week-end », la « semaine » et certains y passent leur « vie ». Ils en retirent une satisfaction qui se traduit par l'emploi de l'adjectif « content » et du verbe « aimer ».

Certains n'ont accès à Internet que sur leur téléphone portable : « *J'ai Internet, enfin sur mon portable. Sur mon portable parce qu'autrement moi je ne l'ai pas à la maison » (ouvrier en ESAT).*

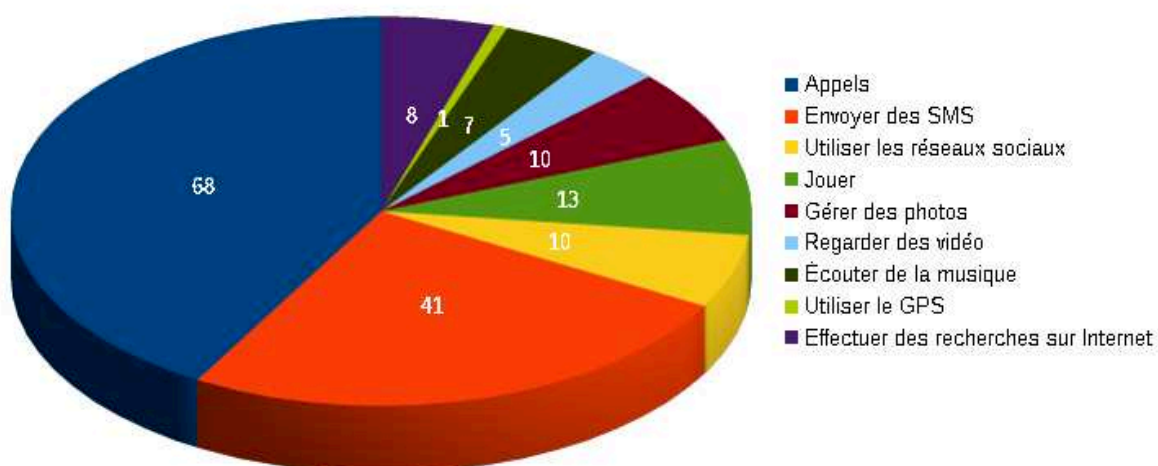
Un ouvrier en ESAT utilise 2 téléphones portables avec des usages différenciés : « *Parce qu'en fait, j'ai deux téléphones un pour la semaine, un pour le week-end. Donc j'ai l'iPhone 5 là et en plus j'ai un Samsung XPeria, où dessus il y a toutes les applications multimédia. J'ai l'Équipe, Le Monde, l'Express tous ces magazines là en fait. Donc je suis en permanence connecté » (ouvrier en ESAT).*

Certains ouvriers en ESAT utilisent leur téléphone portable pour se former : « *Mais je m'entraîne plutôt sur mon portable [téléphone]. J'ai installé l'application auto-école » (ouvrier en ESAT). D'autres pour apprendre : « Mon téléphone portable, moi je l'aime, moi je préfère, je vais même sur Internet avec [...] il y a des trucs, ça m'arrive d'aller sur Internet mais après moi je ne suis pas non plus 24h sur 24 sur Internet [...] Je vais sur Internet pour m'instruire un peu : je cherche des choses des fois que j'ai visualisées... » (ouvrier en ESAT).*

Les jeunes adultes en IME déclarent utiliser leur téléphone portable pour communiquer sur : « *Messenger et Snap. Avec mes amis, mes parents, mes grands-parents, ma marraine et ma famille d'accueil » (jeune adulte en IME).*

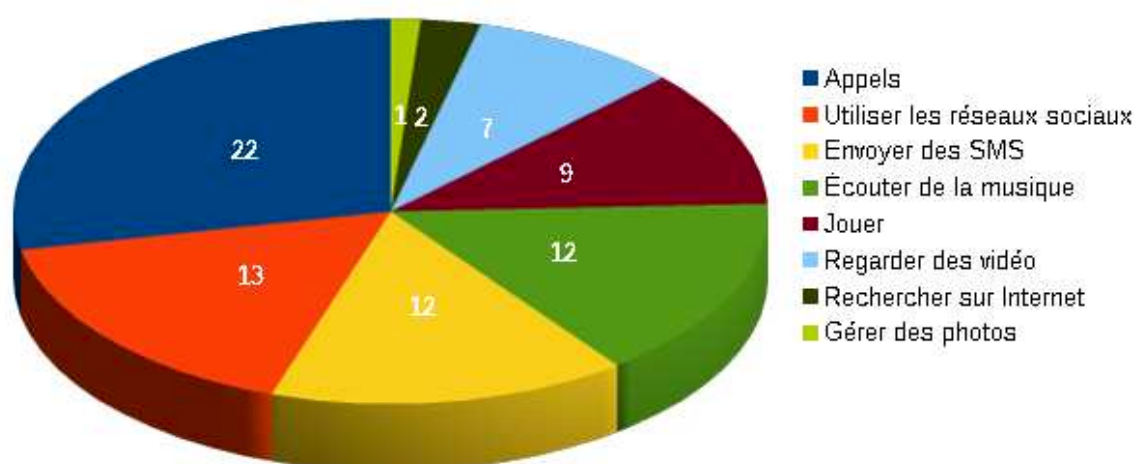
Les résultats de mon enquête quantitative viennent compléter ces données. J'ai rencontré 167 ouvriers travaillant en ESAT ainsi que 82 adolescents et jeunes adultes (14–20 ans) en situation de préprofessionnalisation en IME.

Usages personnels du téléphone portable par les ouvriers en ESAT



Sur les 125 ouvriers en ESAT (75%) équipés d'un téléphone portable (68 ont un smartphone connecté et 57 un téléphone non connecté), les principaux usages sont appeler (68%), envoyer des SMS (41%), jouer (13%), discuter sur les réseaux (10%) et rechercher sur Internet (8%). Douze ouvriers cumulent au minimum 3 de ces usages en dehors des appels et des SMS. Vingt ouvriers n'ont qu'un usage du téléphone portable, en dehors des appels et des SMS. Lors des entretiens, les recherches sur Internet arrivent en première position.

Les usages personnels du téléphone portable par les jeunes adultes en IME



Sur les 22 jeunes adultes en IME (27%) équipés d'un téléphone portable (18 ont un smartphone connecté et 4 un téléphone non connecté), les principaux usages sont appeler (22%), utiliser les réseaux sociaux (13%), envoyer des SMS (12%), écouter de la musique (12%), jouer (9%) et regarder des vidéos (7%). Six jeunes adultes cumulent au minimum 3 de ces usages. Quatre jeunes adultes n'ont qu'un seul usage de leur téléphone portable en dehors des appels et des SMS.

1.2.1.2. Les usages de l'ordinateur

Les ouvriers en ESAT et les jeunes adultes en IME enquêtés utilisent leur ordinateur pour regarder des films, écouter de la musique, aller sur Facebook, jouer et regarder des photos.

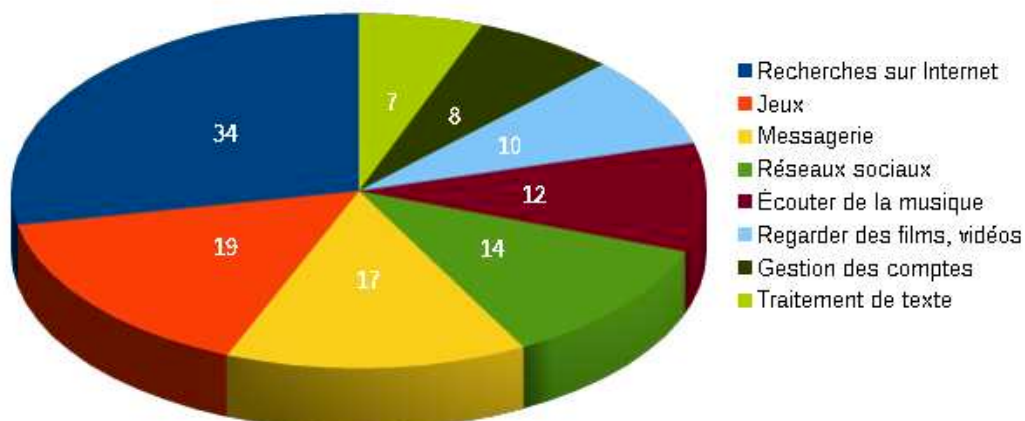
Certains y ont passé beaucoup de temps : *« Au début où je l'avais, j'arrivais à faire plus de 12 heures. Des fois jusqu'à 4 ou 5 heures du matin et après seulement j'allais me pieuter. Ça va je me suis quand même calmé. Tant mieux. Je voulais faire un peu de tout alors ce qui fait que ça me prenait pas mal de temps. Un moment de temps j'étais pas mal avec la musique. Mais maintenant, ça va, je me suis calmé là-dessus »* (ouvrier en ESAT).

Les ouvriers en ESAT utilisent leur ordinateur pour gérer leur quotidien : *« Moi l'ordi c'est plus pour faire mes comptes tout ça, mettre des photos. Par exemple je fais un menu pour la semaine des fois puis quand j'ai fini hop j'efface »* (Ouvriers en ESAT). *« Des fois je regarde mon compte sur Internet pour voir combien il me reste »* (ouvrier en ESAT). *« Et la mutuelle pour suivre les remboursements [...] pas tous les mois. Mais enfin pour l'école on est obligé de faire ça sur l'ordinateur aussi. Pour les bourses, pour les rentrées scolaires »* (ouvrière en ESAT).

L'usage de la messagerie est plus ponctuel : *« Moi je parle avec quelqu'un, je chatte avec mon portable et je discute avec, je lui écris. Dans l'ordinateur j'ai son mail »* (ouvrière en ESAT).

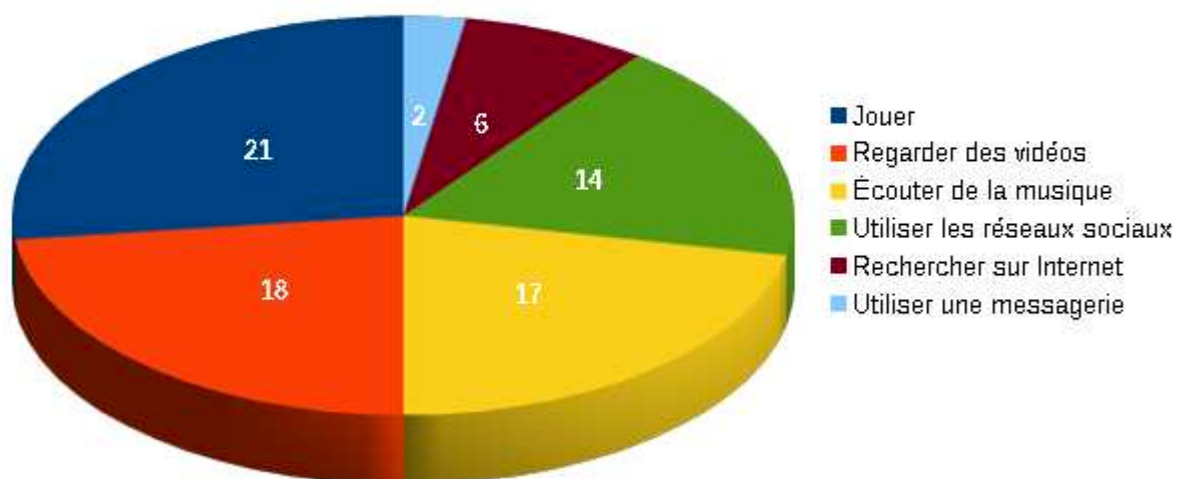
Les résultats de mon enquête quantitative viennent compléter ces données.

Les usages personnels de l'ordinateur par les ouvriers en ESAT



Sur les 81 ouvriers en ESAT équipés d'un ordinateur personnel (48%), les principaux usages sont effectuer des recherches sur Internet (34%), jouer (19%), utiliser une messagerie (17%), aller sur les réseaux sociaux (14%), écouter de la musique (12%), regarder des vidéos (10%) et gérer ses comptes (8%). Trente-et-un ouvriers cumulent au minimum 3 de ces usages. Quatorze ouvriers n'ont qu'un seul usage de leur ordinateur (jouer). Lors des entretiens, l'usage de la messagerie semblait ponctuel.

Les usages personnels de l'ordinateur par les jeunes adultes en IME



Sur les 32 jeunes adultes en IME équipés d'un ordinateur personnel (39%), les principaux usages sont jouer (21%), regarder des vidéos (18%), écouter de la musique

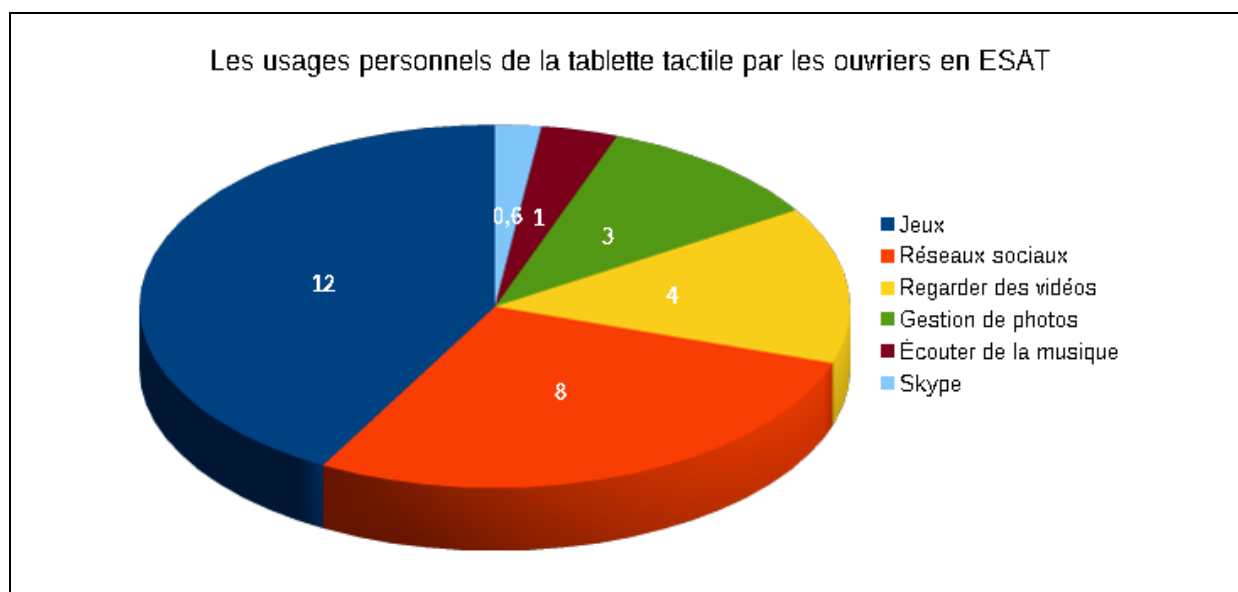
(17%), utiliser les réseaux sociaux (14%) et faire des recherches sur Internet (6%). Treize jeunes adultes cumulent au minimum 3 de ces usages. Six jeunes adultes n'ont qu'un seul usage de leur ordinateur (jouer).

1.2.1.3. Les usages de la tablette tactile

Les ouvriers en ESAT et les jeunes adultes en IME déclarent avoir des usages ludiques de la tablette tactile :

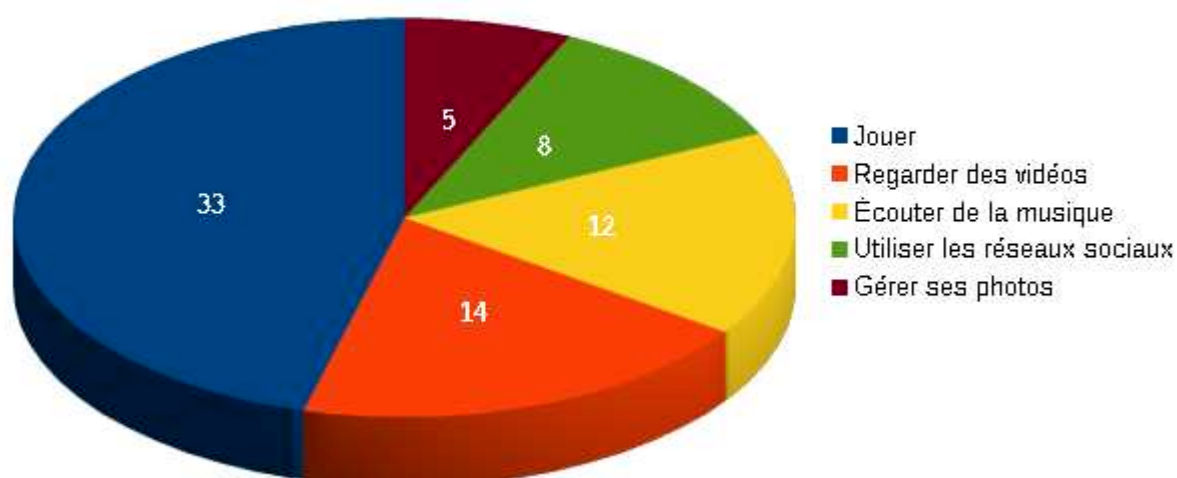
- Ecouter de la musique : « *Là je suis en train de voir les musiques, je suis fan de Jimi Hendrix, alors j'écoute ça. Je suis toute contente, j'ai ça sur ma tablette (rires). Je suis très contente d'avoir ma tablette* » (ouvrière en ESAT) ;
- Jouer et utiliser les réseaux sociaux : « *Des jeux, sur YouTube, mettre des musiques, Facebook* » (jeune adulte en IME).

Les résultats de mon enquête quantitative viennent compléter ces données.



Sur les 34 ouvriers en ESAT équipés d'une tablette tactile (20%), les principaux usages sont jouer (12%), utiliser les réseaux sociaux (8%) et regarder des vidéos (4%). Cinq ouvriers cumulent au minimum 3 usages. Sept ouvriers n'ont qu'un seul usage de leur tablette tactile (jouer).

Les usages personnels de la tablette tactile par les jeunes adultes en IME



Sur les 37 jeunes adultes en IME équipés d'une tablette tactile (45%), les principaux usages sont jouer (33%), regarder des vidéos (14%), écouter de la musique (12%), utiliser les réseaux sociaux (8%) et gérer ses photos (5%). Sept jeunes adultes cumulent au minimum 3 de ces usages. Dix jeunes adultes n'ont qu'un seul usage de leur tablette tactile (jouer ou regarder des vidéos).

Synthèse de ces résultats :

Les ouvriers en ESAT ont des usages ludiques, communicationnels et informationnels avec les 3 technologies présentées. S'ils déclarent majoritairement avoir des usages pratiques de leur téléphone portable (appeler et envoyer des SMS) ils l'utilisent également pour jouer, pour aller sur les réseaux sociaux et occasionnellement s'informer. La tablette tactile est prioritairement utilisée pour jouer et pour aller sur les réseaux sociaux. L'ordinateur est majoritairement utilisé pour des recherches d'informations. C'est sur l'ordinateur que les ouvriers consultent leur messagerie.

Les jeunes adultes en IME ont des usages ludiques avec les 3 technologies présentées. Ils font usage de chacune d'elles pour jouer, regarder des vidéos et utiliser les réseaux sociaux. C'est le téléphone portable qui est prioritairement utilisé pour aller sur les réseaux sociaux. La tablette tactile est utilisée prioritairement pour jouer. Seul l'ordinateur est utilisé pour des recherches d'informations mais seulement par 6% des jeunes adultes.

Pour les ouvriers en ESAT comme pour les jeunes adultes en IME lorsqu'il y a un usage unique d'une technologie il est ludique.

Ces résultats feront l'objet d'une analyse comparative dans le dernier chapitre de la thèse.

Les usages personnels des professionnels (moniteurs d'ateliers en ESAT, éducateurs spécialisés en IME) apparaissent faiblement dans les différentes classes du dendrogramme parce qu'ils ont été faiblement exprimés. Les usages récurrents de l'ordinateur sont les recherches sur Internet, les achats sur des sites marchands, l'utilisation de la messagerie et la gestion des comptes. Les usages isolés sont le visionnage de films en streaming et l'utilisation des réseaux sociaux.

1.2.2. Les usages professionnels

Lorsqu'on fait l'analyse sémantique du nœud regroupant les discours sur les usages professionnels des technologies numériques, le corpus se divise en 4 classes lexicales : les usages des technologies numériques par les ouvriers en ESAT dans le cadre des ateliers (classe 1), les usages des technologies numériques par les professionnels (classe 3) et les moniteurs d'ateliers en ESAT (classe 4) et enfin les usages des technologies numériques par les jeunes adultes en IME (classe 1).

Ce sont principalement les moniteurs d'ateliers en ESAT qui parlent des usages des technologies numériques des ouvriers dans le cadre de leur activité professionnelle. Ils évoquent ce que ces technologies vont « permettre ».

Lorsque les cadres des différents établissements enquêtés parlent des usages des technologies numériques des professionnels, ils abordent les écrits médico-sociaux et le suivi de la production.

Lorsque les moniteurs d'ateliers en ESAT parlent de leurs usages professionnels, ils évoquent leurs « *postes informatiques* » et comment ils « *mettent sur informatique* » en « *ouvrant un logiciel* ».

Et enfin ce sont les éducateurs techniques spécialisés en IME qui parlent des usages des technologies numériques des adolescents et des jeunes adultes qu'ils accompagnent. Ils mentionnent essentiellement les dispositifs techniques et les technologies numériques mobilisées : « Internet », la « tablette », le « téléphone portable ».

1.2.2.1. Des ouvriers en ESAT

Les ouvriers utilisent peu les technologies numériques dans le cadre de leur activité professionnelle et ils en parlent peu. Sur les 167 ouvriers rencontrés lors de mon enquête quantitative réalisée dans les établissements de travail, 11 ont des usages professionnels (6,5%) : utiliser un logiciel de traitement de texte, utiliser un tableur et faire des recherches sur Internet.

Ces usages diffèrent en fonction des établissements.

Dans l'ESAT 2 (périurbain), des pratiques numériques ont été proposées aux ouvriers depuis 2006. L'objectif premier était de « *dédramatiser, démystifier l'informatique auprès du plus grand nombre* » (cadre en ESAT). Le choix s'est tout d'abord porté sur la création d'un logiciel de suivi des présences. Ce logiciel a été développé par le directeur de l'établissement. Tous les matins, en arrivant dans l'établissement, les ouvriers se pointent en cliquant sur leur portrait. Lorsqu'ils quittent leur atelier le soir ils se dépointent en cliquant sur le pictogramme d'un bus. Ces deux actions sont

validées par un mot de passe personnel. La mise en place de ce dispositif répond également à un objectif de simplification de la procédure administrative du suivi des présences face à la complexité de la gestion du temps partiel mis en œuvre dans l'établissement : les 132 ouvriers travaillent à temps partiel.

Mais une fois le pointage réalisé, ils utilisent peu les technologies numériques dans le cadre de leur activité professionnelle. Sur les 85 ouvriers rencontrés dans cet établissement, 3 les utilisent pour de la saisie dans un logiciel de traitement de texte, de la saisie de données dans un tableur et de la gestion de fichiers clients.

Des activités de soutien ont toutefois été développées. En partenariat avec la médiathèque locale, des ateliers de découverte des technologies numériques ont été proposés aux ouvriers sur la base du volontariat. Aujourd'hui une centaine de personnes a participé à ces ateliers : découverte de l'ordinateur et de la tablette tactile, création d'une adresse mail, réalisation de montages photos...

Enfin des formations ont été réalisées sur des supports numériques. Ce sont des formations sur la sécurité au travail et sur l'utilisation de machines dangereuses. Ce sont des habilitations renouvelées tous les 2 ans. Les ouvriers visualisent une vidéo ou un montage photos qui présente les consignes de sécurité dans l'utilisation du matériel puis répondent à un quizz pour valider l'habilitation. Aujourd'hui 40 formations sont disponibles sur supports numériques et accessibles dans une salle dédiée. Ce sont les moniteurs d'ateliers qui construisent ces formations. Et tous les 15 jours 2 moniteurs sont chargés de les réactualiser en fonction de l'évolution des procédures de travail ou de l'arrivée de nouvelles machines.

Dans l'ESAT 1 (rural), les ouvriers utilisent peu les technologies numériques dans le cadre de leur activité professionnelle. Sur les 82 ouvriers rencontrés lors de mon enquête quantitative, 18 déclarent avoir des usages professionnels : utiliser un logiciel de traitement de texte pour réaliser des étiquettes de produits avant la livraison aux clients, utiliser un tableur pour de la saisie de données dans le cadre du suivi de la production, faire des recherches sur Internet en lien avec l'activité professionnelle et réaliser son dossier de reconnaissance des compétences sur un support numérique. Ce dernier usage ne concerne qu'une seule personne : « *Elle fait son dossier sur l'ordinateur. Elle a inséré ses photos dans le document et c'est elle qui a écrit ses textes. Je l'ai aidée un petit peu, mais elle était aussi douée que moi* » (Monitrice d'atelier en ESAT). De plus au sein de l'établissement il n'y a pas de postes informatiques réservés à l'usage des ouvriers. S'ils souhaitent travailler sur un support numérique ils doivent utiliser l'ordinateur de leur moniteur d'atelier et aller dans son bureau.

Dans cet établissement les usages se différencient en fonction des ateliers de travail.

Au sein de l'atelier maraîchage, les ouvriers utilisent une caisse enregistreuse tactile. « *La caisse, c'est un outil numérique quand même, donc c'est vrai que ça nous permet de sortir des stats. Au lieu d'écrire sur l'agenda combien il y a eu de clients, à la fin de la journée on a juste à sortir le ticket [...] C'est eux [les ouvriers] qui le font. Le matin, ils font les comptes de la veille. Ils sortent les tickets de tout ce qui a été encaissé en chèques, espèces et cartes bancaires* » (Cadre en ESAT). Mais ces pratiques ne

concernent que 3 personnes de l'atelier. Les technologies numériques sont également utilisées pour la gestion de l'arrosage des serres : un tableau Excel permet de calculer le temps d'arrosage en fonction du taux d'évapotranspiration communiqué tous les jours par Météo France. Actuellement 1 ouvrier renseigne ce tableau quotidiennement et 4 ouvriers sont en capacité de le lire et de mettre en œuvre l'arrosage des serres. « *Pour l'irrigation, on a 24 serres et dans ces 24 serres on a des temps d'arrosage qui sont différents donc on utilise un tableau pour gérer les temps d'arrosage sur chaque serre. On sort un tableau par jour. Il faut toujours l'adapter. C. est capable de le faire. En irrigation on se base sur l'évapotranspiration, c'est une donnée que nous donne la météo. Il y a une formule pour chaque ligne du tableau, on intègre le taux et ça calcule automatiquement. Ça permet de ne pas se prendre trop la tête avec l'irrigation* » (Moniteur d'atelier en ESAT). Pour l'inventaire, un ouvrier recopie des tableaux manuscrits dans un fichier Excel. « *Il arrive très bien à utiliser Excel, les fonctions de base ça marche bien, mais ils ne sont pas nombreux à savoir le faire* » (Moniteur d'atelier en ESAT). Deux ouvriers de la boutique utilisaient l'ordinateur des moniteurs pour faire des recherches sur Internet. « *Pendant un temps, il y avait la boutique qui venait chercher des recettes en fonctions des légumes que nous produisions. Mais comme ça dérivait un peu trop, ils [les ouvriers] mettaient deux heures à chercher une recette alors qu'il fallait 5 minutes. Alors on a dit non !* » (Moniteur d'atelier en ESAT).

Au sein de l'atelier service et conditionnement 2 ouvriers utilisent l'ordinateur des professionnels pour du traitement de texte. Ils réalisent des étiquettes qui seront collées sur les palettes de produits avant la livraison en clientèle.

Au Service d'accueil de travail adapté (SATRA), les usagers font des recherches sur Internet avant de réaliser un nouveau projet. Ils recherchent également des recettes de cuisine et certains font de la saisie sur un logiciel de traitement de texte. Ils réalisent des photos lors des sorties et certains font de la retouche photo avec la monitrice d'atelier. Mais ces pratiques sont ponctuelles et concernent 1 à 2 personnes.

1.2.2.2. Des professionnels et des moniteurs d'ateliers en ESAT

Là encore les usages professionnels des technologies numériques diffèrent au sein des établissements enquêtés.

Dans l'ESAT 2 (périurbain), les moniteurs d'ateliers utilisent les technologies numériques quotidiennement pour le suivi de la production et l'affectation des ouvriers sur les activités. Ces usages sont formalisés depuis une quinzaine d'années. C'est le directeur de l'établissement qui a développé les logiciels. Par contre ils ne les utilisent pas dans le cadre du suivi des projets personnalisés des ouvriers. Ils ont à leur charge les comptes rendus manuscrits des périodes de stage des ouvriers ainsi que les bilans oraux de leurs suivis de projets. Les compte-rendu sont numérisés par les services administratifs et la gestion des projets personnalisés est faite par le personnel de ce même service.

Dans l'ESAT 1 (rural), les technologies numériques sont mobilisées dans le cadre de la rédaction des écrits professionnels et notamment la rédaction des projets individualisés des usagers. Les moniteurs d'ateliers rédigent les projets individuels des ouvriers dont ils sont référents. Entre chaque projet ils rédigent des fiches de suivi.

Ces usages formalisés sont encore empiriques : « *Il n'y a pas un endroit où on va retrouver tous les projets [...] ils sont éparpillés partout. Même moi, si je veux avoir des éléments, il faut que j'aille chercher à droite et à gauche [...] Au final on est mal équipés, parce que pour bien bosser étant donné qu'on reste une entreprise, les logiciels de suivi des stocks, de suivi de production, ça serait intéressant mais on n'a rien de tout ça. Même en accompagnement, on n'a même pas un logiciel. Si je veux suivre les présences et les absences, je n'ai pas de logiciel. Il faut éditer un tableau... ».* « *Il y a toujours des outils qui existent mais après c'est la question du coût* » (Cadre de l'association).

Les technologies numériques sont également mobilisées dans chaque atelier en lien avec l'activité de production. Les professionnels assurent la gestion des ateliers : affectation des ouvriers (propre à chaque atelier), gestion du matériel et des commandes. Certains ateliers ont des usages spécifiques en fonction de l'activité. L'atelier compostage qui réalise de la vente directe utilise « ABELIA », un logiciel de gestion des commandes et un logiciel de caisse pour la vente de ses produits. Mais la gestion des stocks de l'atelier se fait par report sur un fichier Excel par l'ingénieure de fabrication. Selon elle, un outil de gestion de la production assisté par ordinateur serait souhaitable. L'atelier maraîchage qui réalise également de la vente directe de produits utilise un module e-commerce. Les clients peuvent passer leur commande directement sur le site Internet de l'établissement et payer en ligne.

Les technologies numériques sont enfin utilisées dans le cadre de pratiques coopératives. Le réseau intranet permet le partage de fichiers et le partage des agendas de tous les professionnels (moniteurs et cadres). Mais ces pratiques ne sont pas intégrées dans le quotidien de tous les moniteurs d'ateliers. Les documents à disposition sur le réseau Intranet de l'établissement sont peu consultés. L'agenda partagé n'est pas rempli par tous les ateliers.

1.2.2.3. Des jeunes adultes en IME

Dans le cadre des ateliers d'insertion au sein de l'IME 2 (rural) enquêté, les jeunes adultes enquêtés mobilisent les technologies numériques pour rechercher des informations sur les métiers : ils consultent les sites de l'ONISEP⁵³ et NADOZ⁵⁴. Ils visualisent des vidéos présentant les métiers. Ils font des recherches sur les Centres de formation et d'apprentissage (CFA) : voir les formations proposées et où ils se situent géographiquement. Ils effectuent des recherches sur les entreprises : connaître leur activité et rechercher leurs coordonnées. Ils commencent à écrire leur CV et leur lettre de motivation sur l'ordinateur de la chargée d'insertion. Dans un premier temps cette dernière les accompagne. Puis ces usages se poursuivent en autonomie dans la salle informatique de l'établissement.

Cette salle est utilisée dans le cadre de pratiques pédagogiques. Avec les enseignants, les adolescents et les jeunes adultes préparent le Certificat de connaissances générales (CFG). C'est un diplôme de niveau V qui certifie l'acquisition

⁵³ ONISEP : Office nationale d'informations sur les enseignements et les professions. En ligne : <http://www.onisep.fr/>.

⁵⁴ NADOZ : Portail des formations et des métiers de Bretagne. En ligne : <http://www.nadoz.org/>.

de connaissances générales et valide des capacités d'insertion sociale et professionnelle.

Cette salle est également utilisée dans le cadre de pratiques ludiques. Lors des temps de pause le midi, ils font des recherches sur Internet, regardent des vidéos, écoutent de la musique ou font des jeux.

Dans cet établissement, les professionnels utilisent peu les technologies numériques. Si les écrits professionnels sont réalisés à l'ordinateur, c'est le plus souvent à domicile, sur un ordinateur personnel. « *Les gens travaillent chez eux* » (Cadre en IME). Les écrits sont ensuite transmis au responsable de service sur papier. Ces outils ne sont pas mobilisés pour le partage des dossiers : il n'y a pas de réseau Intranet.

Les technologies numériques ne sont également pas mobilisées pour la communication interne : tous les éducateurs techniques ne sont pas équipés d'un ordinateur. Ce qui rend complexe la transmission des informations. « *Quand je veux donner une information à tous, c'est la réunion de service une fois par mois, autrement ce sont des Post It ou ce sont les couloirs* » (Cadre en IME).

Dans l'IME 1 (périurbain) les professionnels utilisent les technologies dans le cadre de la préparation de leurs activités. Une orthophoniste utilise la tablette tactile comme support de communication pour les jeunes qui n'ont pas accès à la parole. Deux éducateurs spécialisés proposent des activités ludiques et pédagogiques à des jeunes ayant des troubles du spectre autistique en mobilisant les tablettes tactiles. Il y a aujourd'hui une commande institutionnelle de numériser tous les dossiers des jeunes accueillis au sein de l'établissement. Cette injonction fait émerger un sentiment de méfiance chez certains professionnels qui freine le développement des usages des technologies numériques.

1.3. Les freins au développement des usages des technologies numériques

Lorsqu'on fait l'analyse sémantique du nœud regroupant les discours sur les freins au développement des usages des technologies numériques, le corpus se divise en 6 classes lexicales : les peurs des ouvriers (classe 1), le manque de compétences des ouvriers et des professionnels (classe 6), la culture des professionnels et ses temporalités (classes 2 et 3) et les pratiques des professionnels (classes 4 et 5).

Ce sont les cadres, les éducateurs (techniques) spécialisés en IME et les moniteurs d'atelier en ESAT dans une moindre mesure qui parlent des freins au développement des usages des technologies numériques. Les jeunes adultes en IME n'en parlent pas. Lorsque les ouvriers en ESAT en parlent c'est pour exprimer un sentiment de peur.

1.3.1. Les peurs

Lorsqu'ils témoignent, les ouvriers en ESAT expriment la peur de faire une mauvaise manipulation. Peur de se tromper : « *Mais j'ai peur de me tromper. Quand je me trompe, comment il faut faire pour retourner en arrière* » (ouvrier en ESAT). Peur de se perdre sur Internet : « *Oui mais c'est vrai que ça me fait peur, la tablette ça me fait peur un peu. J'ai peur toujours d'appuyer sur un mauvais bouton et de partir sur... Ça*

m'effraie en fait. Je me dis tiens si j'appuie sur tel truc, pour un peu je vais me retrouver avec une lettre, oui vous avez tant de trucs... Ça, ça m'effraie » (ouvrière en ESAT).
« Oui j'ai Internet à la maison mais le problème c'est que j'ai très peur d'Internet en fait. Après j'ai toujours peur d'aller où il ne faut pas » (ouvrier en ESAT).

Ils expriment également la peur de se faire pirater *« Et moi on m'a dit que si on veut aller sur notre truc par rapport à la banque, on m'a dit que ce n'était pas bon, qu'on pouvait se faire pirater »* (ouvrier en ESAT).

Pour les moniteurs d'ateliers en ESAT et les éducateurs spécialisés en IME, cette peur est due au manque de connaissance et de pratiques numériques des ouvriers : *« Je pense qu'ils ne connaissent pas, on ne leur a jamais donné l'occasion de s'en servir et du coup c'est complètement inconnu et je pense que ça leur fait un peu peur »* (monitrice d'atelier en ESAT). *« Mais parce que je pense qu'il y a une méconnaissance de l'outil informatique »* (éducateurs spécialisés en IME).

Et puis pour certaines personnes la situation d'apprentissage est difficile à vivre. *« La tablette c'est quand même pour certains rentrer dans un processus d'apprentissage. Rentrer dans un processus d'apprentissage c'est déjà accepter de ne pas savoir et ça pour certains c'est insupportable. Ensuite se mettre dans la situation d'apprendre, effectivement sous le regard des autres, ça c'est encore autre chose »* (psychologue).

Si les professionnels expliquent la peur des ouvriers à faire usage des technologies numériques, ils ne parlent pas de peurs quant à leurs usages professionnels mais certains expriment de la méfiance : *« Le problème c'est que cet outil là, déjà ça demande énormément de temps. C'est des cases et on n'arrive pas à se limiter à des cases et le problème c'est qu'une fois que c'est écrit tu peux plus effacer [...] Le problème c'est que c'est à l'échelle de l'association donc on a un regard méfiant »* (éducatrice spécialisée en IME). *« Quelqu'un ira fouiller dans tous les dossiers »* (éducatrice spécialisée en IME). Derrière cette méfiance *« Il y a une peur de ne plus avoir la maîtrise sur les infos »* (éducateur spécialisé en IME). Même si la protection des données personnelles est connue : *« On est sous la logique de la donnée personnelle. Mais toute une vie peut être disponible en un clic. En un clic. Exactement »* (éducateur spécialisé en IME).

1.3.2. Le manque de compétences

Les difficultés de lecture et d'écriture des ouvriers en ESAT sont perçues comme un frein au développement des usages des technologies numériques : *« Mais là c'est toujours pareil on est un peu arrêtés par ceux qui ne savent pas lire ou écrire. Parce que ceux qui ne savent pas lire et écrire, on leur fait un modèle, enfin moi c'est comme ça que je fais, je leur fais un modèle et ils recopient. Alors s'ils veulent faire à l'ordinateur, on pourrait leur écrire les choses et ensuite ils recopient »* (moniteur d'atelier en ESAT). Ces difficultés entravent la volonté des moniteurs d'ateliers en ESAT de développer des usages des technologies numériques dans le cadre des activités professionnelles : *« Il faut quand même savoir que les ouvriers qu'on a ici, ils ont quand même des difficultés aussi au niveau de l'accès à l'écriture, à la lecture, ils ne savent pas compter. Donc dans les commandes il ne faut quand même pas se*

tromper dans le nombre de palettes que tu mets dans un camion » (moniteur d'atelier en ESAT).

De par leurs expériences professionnelles les ouvriers en ESAT n'ont jamais utilisé les technologies numériques : *« J'ai travaillé à l'hôpital aussi. À l'hôpital j'ai fait en cuisine, je commençais à 6 heures du matin et je finissais à 6 heures du soir. Un coup je travaillais en cuisine, un coup je travaillais à la lingerie de l'hôpital [...] A l'école maternelle, je nettoyait la salle de jeu et je surveillais les enfants dans la cour et je les aidais à mettre leurs chaussures puis à donner à leurs parents. Puis j'ai travaillé chez les personnes âgées, à la maison de retraite » (ouvrière en ESAT). « Avant de rentrer ici, j'ai travaillé cinq ans à la commune de C. comme agent technique » (ouvrier en ESAT).*

Dans l'ESAT 1 (rural), les ouvriers se forment de manière informelle aux usages des technologies numériques. Lorsqu'ils questionnent les moniteurs d'ateliers sur des difficultés qu'ils rencontrent dans leur quotidien, pour répondre à leur demande, les moniteurs effectuent des recherches sur Internet avec eux. *« A l'interne, ils vont sur l'ordinateur. Je n'arrive pas à faire ça. Tiens, je te montre vite fait, 2, 3, 4, 5 fois et des fois juste sur des temps courts comme ça on arrive à les former petit à petit » (cadre en ESAT).*

Le manque de compétences ne concerne pas que les ouvriers en ESAT. Certains moniteurs d'ateliers en ESAT ne se sentent pas capables de développer des usages des technologies numériques : *« Mais par contre moi ce qui me gêne, c'est que moi la tablette, je ne connais pas personnellement, ou très très peu [...] Ce qui m'a manqué c'est que je sache aussi la manipuler pour pouvoir dire, aller on va faire ça » (monitrice atelier en ESAT).*

1.3.3. La culture des professionnels

1.3.3.1. Les parcours professionnels

Les parcours des professionnels sont hétérogènes. Certains ont utilisé les technologies numériques dans le cadre de leur activité : *« J'ai repris un BTS en alternance, j'étais dans une jardinerie et je faisais moitié école, moitié entreprise. J'ai été embauché dans cette boîte-là. Ils ont ouvert un magasin sur D. et j'en ai été le responsable. Puis ça a été racheté. Ils m'ont gardé. Ils m'ont mis directeur du magasin pendant 5 ans » (moniteur d'atelier en ESAT). « J'ai fait un M2 en écologie. Environnement, écologie, biologie. Et donc j'ai été spécialisé dans l'écologie végétale. Et ne trouvant pas trop de travail, j'ai fini par revenir vers l'enseignement. Je pensais être professeur de SVT et j'avais un manque de motivation pour partir en région parisienne, je pense » (coordinateur ULIS collègue). « J'ai été ambulancière [...] j'ai travaillé en usine quand j'étais toute jeune, j'ai été longtemps directrice de centre de vacances le mercredi et les vacances scolaires [...] Et j'ai été présidente pendant quinze ans du centre social » (monitrice d'atelier en ESAT). D'autres n'ont jamais utilisé les technologies numériques dans leur parcours professionnel : *« Mais comme je ne suis pas non plus une mordue de ça... moi, je ne vais pas passer ma vie sur un ordinateur ! Je ne suis pas née avec ça. C'est ce que je dis tout le temps : je ne suis**

pas née avec ça ! [...] J'étais dans la confection. J'ai travaillé vingt ans dans la confection. J'ai travaillé pour des grands couturiers » (monitrice d'atelier en ESAT).

Dans le cadre de leur activité professionnelle en ESAT, ils ont besoin de temps pour mettre en place des pratiques numériques. Or la double mission qu'ils gèrent au quotidien leur laisse peu de temps : *« Il y a toujours à gérer cette double mission production et accompagnement médico-social, et la difficulté pour les moniteurs c'est de faire l'ensemble »* (cadre en ESAT). Cette double mission induit des difficultés dans la gestion du temps : *« Non, avec eux c'est toujours il n'y a pas le temps de discuter. Avec eux c'est directement au taquet »* (ouvrier en ESAT). *« Des fois, pour accompagner... plus ça va et plus on nous demande de production donc on est un peu... c'est de plus en plus difficile... même de prendre du temps. On essaie quand même toujours de les protéger vis-à-vis de la production »* (monitrice d'atelier en ESAT). Ce manque de temps est un frein au développement des usages des technologies numériques. La mise en forme des supports et des outils informatiques nécessite du temps. *« Effectivement, il y a tout un tas de choses mais c'est toujours la notion de temps. J'ai la tablette, je m'y mets, je fais le gros du boulot, c'est un gros travail, ça c'est clair [...] Le vrai frein à l'outil informatique et ou à la méthode ici, c'est perdre du temps pour en gagner, parce qu'une fois que vous avez fabriqué votre outil, c'est bon, vous l'avez »* (Cadre en ESAT). Ce manque de temps est également perçu par les professionnels : *« Il faut 1 moniteur qui prenne vraiment du temps pour ça. On n'arrive déjà pas à faire les rencontres trimestrielles avec les ouvriers, alors... »* (moniteur d'atelier en ESAT).

1.3.3.2. La formation des professionnels

C'est dans le champ de la formation que la question des usages des technologies numériques est la plus abordée. La formation des professionnels est mise en œuvre dans le cadre des activités en atelier de travail. Dans l'ESAT 1 (rural), des formations aux usages des technologies numériques sont proposées dans le plan de formation inter-établissements. Réalisées par des organismes de formation, elles sont essentiellement centrées sur les usages des logiciels de bureautique. Il s'agit, par exemple, de formations sur l'utilisation des tableurs car les principaux usages se font dans le cadre du suivi de la production et de la gestion des stocks : *« Oui, là c'était pour l'utilisation plus poussée des tableurs, la suite Office »* (moniteur d'atelier en ESAT).

Mais ces formations principalement axées sur le développement de compétences dans les usages des logiciels de bureautique connaissent des limites. L'intégration du numérique dans les pratiques des professionnels se fait dans une *« démarche de petits pas : Il faut du temps pour l'intégrer dans les pratiques. Il faut une constance dans le management et le pilotage pour que ça s'inscrive dans une culture professionnelle »* (Cadre en ESAT). De plus les outils ne sont pas remobilisés dans le cadre de l'activité professionnelle et les compétences acquises en formation sont vite oubliées : *« Ce qu'on nous propose c'est sur Word, Excel. Moi j'ai fait 2 jours d'Excel, il y 2 ans mais comme je ne l'utilise pratiquement pas eh bien j'oublie »* (moniteur d'atelier en ESAT).

La formation des professionnelles est également mise en œuvre dans le cadre de l'activité médico-sociale. Dans l'IME 1 (périurbain), ces formations connaissent également des limites car elles se heurtent à une culture ancrée des professionnels : « *Là le projet c'est de passer à l'outil OGIRYS donc ce sera le dossier numérique comme à l'hôpital, donc ça arrive chez nous. On est tous partis en formation de deux jours pour l'utilisation de cet outil. On résiste un petit peu parce que dans nos pratiques on aime le papier, le problème c'est que cet outil là, déjà ça demande énormément de temps, c'est des cases et on n'arrive pas à se limiter à des cases et le problème c'est qu'une fois que c'est écrit tu ne peux plus effacer, c'est écrit. C'est écrit après c'est daté donc tu peux mettre une autre observation tu peux compléter, donc ça freine énormément* » (éducatrice spécialisée en IME).

D'autres freins au développement des usages des technologies numériques émergent des discours des professionnels : le manque de légitimité et la culture orale.

Dans un premier temps, certains professionnels ne se sentent pas légitimes à utiliser les technologies numériques parce que ce n'est pas le cœur de leur métier : « *Les moniteurs pensent qu'ils ne sont pas légitimes à utiliser ces outils [...] Utiliser le numérique pour identifier une tâche, etc. Est-ce que c'est vraiment être dans le travail ? Je ne suis pas sûr* » (cadre en ESAT). « *Par rapport à une monitrice d'atelier, être derrière le bureau, c'est encore vécu dans certains métiers comme : je ne suis pas productive* » (cadre en ESAT).

Dans un deuxième temps, les professionnels ont une culture orale : « *Cette culture du mail, j'ai du mal. On travaille avec de l'humain. Même faire des réunions, là on nous parle des PAT pour construire le projet de l'enfant, on nous parle d'un vidéo projecteur. Moi j'ai du mal parce que je me dis qu'on travaille avec l'humain et pour moi il faut garder ce côté relationnel, communication orale et pas que de la communication écrite* » (éducatrice spécialisée en ULIS collège). Certains professionnels rencontrent des difficultés dans le passage à l'écrit : « *Les difficultés des moniteurs, c'est le rapport à l'écrit. Il n'y a pas une aisance écrite suffisante [...] Comme nous l'ont dit les évaluateurs externes, on reste sur de l'expression orale et le passage à l'écrit est compliqué* » (cadre en ESAT).

L'évaluation externe réalisée en 2014 dans l'ESAT 1 (rural) et l'IME 2 (rural) de la même association fait ressortir un point commun dans la culture professionnelle des moniteurs et des éducateurs : la particularité d'une culture basée sur l'oral. « *Le rapport à l'écrit est difficile. Il n'y a pas une aisance écrite alors que les analyses et les diagnostics sont pertinents à l'oral* » (Cadre de l'association).

Selon Sylvie Faugeras, Docteure en anthropologie sociale et culturelle,

« Le secteur social et médico-social a un mode de communication qui lui est propre, le plus souvent de tradition orale, fondé sur le respect des hiérarchies. Il existe très peu d'informations ou de consignes écrites » (Faugeras & Arslan, 2007).

Dans le champ du social il y a une prédominance de la communication interpersonnelle. Elle se fait en coprésence ou en face-à-face. Il y a une méfiance face à une instrumentalisation de la relation.

« Aussi n'est-il pas surprenant de (re)trouver une méfiance certaine face à une instrumentalisation technique d'une relation historiquement édiflée sur la coprésence effective avec une personne ou un groupe de personnes dont il faut traduire les situations avant de leur apporter une aide ou des solutions. En ce sens, la qualité de la relation interpersonnelle reste un des fondements de la compétence professionnelle des travailleurs sociaux » (Meyer, 2014, p. 17).

Cette culture orale ne favorise pas la mobilisation des technologies numériques.

1.3.4. Les pratiques professionnelles

Les pratiques professionnelles peuvent être un frein au développement des usages des technologies numériques dans le cadre de l'activité professionnelle. Dans l'ESAT 1 (rural), les usages des technologies numériques ne sont pas étayés sur le plan méthodologique. Il n'y a pas de logiciel de gestion des présences et de l'affectation des postes. Il n'y a pas de logiciel de suivi des stocks et de la production. Ce suivi est réalisé dans les ateliers par des reports sur des tableaux Excel. Chaque atelier développe ses propres outils. Il n'y a pas de logiciel qui centralise les projets individualisés des usagers. Cette démarche empirique n'est pas motivante pour les professionnels. Elle ne les incite pas à développer des usages. Cette démarche empirique ne favorise pas le développement de projets à l'échelle de l'établissement. Les nouveaux usages se créent de manière isolée. Les professionnels ne bénéficient alors pas d'un soutien collectif.

L'équipe dirigeante de l'établissement est consciente de la nécessité d'une impulsion qui émane de la direction générale des établissements. *« Aujourd'hui, non, c'est une logique d'entreprise et d'efficience. C'est le mot qu'on utilise beaucoup en ce moment, l'efficience, mais c'est-à-dire que la méthodologie et l'objectif du projet d'établissement, et du prochain, c'est de rendre les choses efficaces. C'est-à-dire gagner du temps, formaliser les choses, utiliser les outils numériques et sur tous les plans. Là, on sait qu'on va pouvoir choisir des outils efficaces. On a envie d'avoir des outils efficaces pour pouvoir s'organiser avec méthode donc ils vont avoir de l'espace et du temps » (cadre en ESAT).*

1.3.5. Le bien-être au travail

Il m'était tout d'abord difficile de comprendre en quoi le bien-être au travail pouvait être un frein au développement des usages des technologies numériques. Les ouvriers en ESAT expriment ce bien-être avec le verbe « aimer » : « *Je m'applique au travail. J'aime bien faire les commandes avec les boitiers* » (ouvrière en ESAT) et l'adjectif « content » : « *Je suis contente de ce que je fais. J'aime bien travailler avec mon équipe. C'est très important pour moi* » (ouvrière en ESAT). « *J'aime bien. P. est très content de ce que je fais et il me montre encore comment faire pour travailler. Je suis heureuse* » (ouvrière en ESAT). Le bien-être au travail peut être synonyme de stabilité et de rejet du changement. Si les ouvriers en ESAT aiment leurs conditions de travail ils ne souhaitent pas qu'elles changent et le développement des usages des technologies numériques peut être vécu comme un changement qui va fragiliser ce bien-être.

1.4. Les représentations sociales

Comme nous l'avons vu précédemment, il y a une perception d'utilité des usages des technologies numériques dans les établissements enquêtés. Mais des représentations sociales négatives peuvent être un frein au développement des usages dans ces structures.

Lorsqu'on fait l'analyse sémantique du nœud regroupant les discours sur les représentations sociales, le corpus se divise en 5 classes lexicales : les représentations des technologies numériques (classe 5), les représentations des ouvriers (classe 4) et des professionnels (classe 1) relatives aux capacités des usagers des établissements à faire usage des technologies numériques, les représentations que les ouvriers ont d'eux-mêmes (classe 2) et enfin les représentations sociales traversées par les émotions (classe 3).

1.4.1. Des technologies numériques

Pour certains ouvriers en ESAT les technologies numériques sont associées à des représentations positives. Ce sont des boîtes à outil qui permettent de trouver des réponses à toutes les questions : « *Pour moi Internet c'est une grosse encyclopédie numérique. On peut trouver tout ce qui se passe dans le monde, aussi bien de l'information que des renseignements* » (ouvrier en ESAT).

Les technologies numériques sont également associées à des représentations négatives. Pour certains elles vont se substituer à l'homme : « *Et maintenant on sait bien que... comment, l'évolution elle part, c'est la machine qui va remplacer l'homme. Ça se voit. De toute façon pour notre descendance, c'est ça qui va leur arriver. Il vaut mieux commencer à se mettre au pli maintenant* » (ouvrier en ESAT). Pour d'autres elles se substituent aux techniques antérieures : « *Ça ne nous aide plus à chercher comme on faisait dans le temps. - Chercher dans des bouquins - Il n'en existe plus beaucoup maintenant - Avant on cherchait à savoir - Maintenant c'est tout par tablette. On ne voit plus de jeunes lire des livres* » (ouvriers en ESAT).

Les professionnels partagent cette représentation du remplacement de l'homme par la technologie. Pour certains les technologies numériques vont remplacer

l'enseignant : « *Je trouve qu'on met beaucoup en avant le numérique. Parfois, ce qui peut être inquiétant, c'est si le numérique devient le remplaçant du pédagogue. On va finir par peut-être n'avoir que des cours en ligne* » (éducateur spécialisé en IME).

Ces représentations négatives peuvent être des freins au développement des usages dans les établissements enquêtés.

1.4.2. Des capacités des ouvriers en ESAT à faire usage des technologies numériques

La famille peut avoir des représentations négatives des capacités de leur proche à faire usage des technologies numériques : « *Si je n'ai pas de résumé, je ne peux pas leur en parler, parce qu'ils vont se foutre de ma gueule et me dire ce n'est pas vrai, tu ne fais pas ça. Ma fille elle croira bien mais pas mon fils - Pourquoi ils ne vous croient pas ? - Parce que c'est comme ça, je ne suis capable de rien faire. Je suis capable de rien faire donc je ne montre rien du tout* » (ouvrière en ESAT). « *J'en ai parlé avec mon beau-père mais il m'a dit comme tu as déjà du mal avec un ordinateur, avec du tactile c'est encore plus difficile* » (ouvrier en ESAT).

Les professionnels peuvent également avoir des représentations négatives des capacités des personnes qu'ils accompagnent à faire usage des technologies numériques : « *Je voudrais bien avoir un (téléphone) portable comme ça mais ils ne veulent pas le service d'accompagnement. Ils ont peur que je n'y arrive pas* » (ouvrier en ESAT).

Ces représentations négatives des proches ou des professionnels ont des effets sur les représentations des personnes elles-mêmes quant à leur capacité à faire usage de ces technologies : « *Eh bien, il y a quand même pas mal d'appréhensions au départ. Sur l'utilisation de cet outil là, ça démarre par-là (...) « Est-ce que je vais y arriver ? On n'a pas été formés. Je pensais que je n'allais pas y arriver et puis finalement on m'a montré et puis finalement j'y arrive. J'ai été étonné j'y arrive ».* En gros c'est un peu le discours que je retiens » (moniteur d'atelier en ESAT).

Du fait de ces représentations négatives, les personnes concernées ne se sentent pas capables d'utiliser les technologies numériques.

1.4.3. De soi

Si les ouvriers en ESAT ont des représentations négatives de leurs capacités à faire usage de technologies numériques ils ont également des représentations négatives d'eux-mêmes.

Certains ne sont pas bien dans leur peau : « *Dans ma tête non je suis pas bien, je voudrais être mieux. J'ai besoin d'être entourée, d'être mieux dans ma peau. Je n'aime pas mon corps déjà, je n'aime pas mon corps. En ce moment j'ai été voir un spécialiste donc j'attends les résultats* » (ouvrière en ESAT).

D'autres se dévalorisent : « *Je suis quelqu'un de non savant qui aime bien se laisser vivre* » (ouvrier en ESAT). « *Ça fait longtemps que je n'ai jamais progressé. Comment expliquer ? Dans mon ancienne école je n'ai pas progressé parce que... c'est du passé* »

mais c'était parce que j'ai vu mes camarades progresser sous mes yeux et je n'ai rien pu faire et du coup ça m'a grrrrr » (ouvrier en ESAT).

Pour certains la représentation négative qu'ils ont d'eux-mêmes entache leur amour propre : *« Je me mets à relire avec ma mère parce que je ne le faisais pas. Quand je rentrais du travail, je me mettais à lire, la semaine aussi. J'ai perdu ma dignité de me remettre à lire » (ouvrier en ESAT).*

La représentation négative qu'ils ont d'eux-mêmes peut aller jusqu'à l'expression d'un sentiment de honte, surtout chez les plus jeunes :

- *« Les élèves de SEGPA (Section d'enseignement général et professionnel adapté) qui viennent chez moi (dispositif ULIS), pour eux on va dire que c'est le pire. Ils ont très honte de venir ici. Parce que je les ai quelques heures. Parce que certains élèves ont des troubles qui font que l'on peut faire certains échanges avec les SEGPA... ils me demandent souvent de fermer la porte ou ils vont se cacher derrière un meuble » (éducatrice spécialisée en ULIS collège) ;*
- *« J'ai un élève qui était réfractaire l'année dernière à la classe ULIS. Il ne voulait rien faire, pas travailler. Là, je vois, il vient, il travaille. Mais il vient toujours deux minutes après la sonnerie. Parce qu'il se faufile pour que personne ne le voit entrer » (éducatrice spécialisée en ULIS collège) ;*
- *« Celui que je suis allée suivre en stage à qui j'ai demandé s'il voulait que je vienne, il m'a dit : oui, oui mais par contre, Madame, vous dites que vous êtes mon professeur principal et pas mon prof d'ULIS, hein ! » (éducatrice spécialisée en ULIS collège).*

Les représentations négatives de soi sont des obstacles dans les interactions sociales.

- Certaines personnes ont peur de gêner : *« Il y a mon cousin qui est proche de là, il a sa vie à faire, il est marié, il a quatre filles et il a un travail qui est assez prenant, donc voilà. Mais j'ai toujours peur aussi de déranger. Mais ça a toujours été comme ça, ce n'est pas moi qui vais faire le premier pas » (ouvrier en ESAT) ;*
- D'autres ont peur de ne pas être à leur place dans les interactions : *« Comme dit mon ami, ça tombe mal, c'est pas elle qu'il faudrait, c'est tout. Parce que moi aussi j'échange des choses avec mon ami, il était invité aussi et il ne s'y sentait pas à l'aise d'y aller parce qu'il dit : Tu viens de la connaître, il ne faut pas se lancer comme ça et il ne faut pas qu'on aille trop vite. Il faut mieux se voir entre nous pour le départ, et après... parce que son anniversaire il n'y aura pas que nous, elle en aura invité beaucoup plus, on ne va pas se sentir à l'aise, il y aura trop de monde, moi je n'ai pas envie » (ouvrière en ESAT).*

Ces représentations négatives de soi sont également des freins dans le parcours de la personne : *« J'ai envie d'avancer mais j'ai peur du jugement de l'incompréhension des autres » (ouvrier en ESAT).*

1.4.4. Les représentations sociales traversées par les émotions

Les représentations sociales négatives ont des effets sur le plan affectif. Les personnes expriment des émotions qui traduisent une souffrance.

En parlant de son incapacité à réaliser une tâche au travail du fait de son handicap une ouvrière en ESAT se confie : « *Moi j'aimerais bien faire comme tu fais [en parlant de l'activité professionnelle de sa sœur] - Et elle m'a dit tu ne pourras jamais - Oui mais ça me fait mal. Oui je n'y arriverai plus jamais* ».

En parlant de son incapacité à travailler comme les autres membres de sa famille une ouvrière en ESAT exprime sa souffrance morale : « *Quand je vois ma sœur et mon frère travailler comme ils font et que je ne peux pas faire ce qu'ils font, ça me coupe les jambes* » (ouvrière en ESAT).

Toutefois lorsqu'ils parlent de leurs capacités à utiliser les technologies numériques, les personnes expriment des émotions qui traduisent de la fierté. Certaines personnes se sentent valorisées. Lorsque qu'Arnaud (15 ans) se présente devant son jury avec son ordinateur pour présenter son rapport de stage, il est fier. « *Ça fait vraiment homme professionnel, un peu genre réunion, je viens à des rendez-vous. J'ai senti un peu pousser des ailes* » (jeune en ITEP).

En utilisant les technologies numériques certains ouvriers en ESAT se mettent dans des postures inhabituelles. Ils se mettent en avant : « *Ils se dévoilent un petit peu. Ils dévoilent une partie de leur travail et quelque part ça les met un peu à nu. Sur leurs présentations, on les voit eux. Les gens ne sont pas habitués à se voir sur un écran* » (moniteur d'atelier en ESAT). « *Non, ce n'est pas du tout habituel de se mettre en avant comme ça* » (moniteur d'atelier en ESAT).

Et lorsque les représentations sociales sont dévalorisantes envers les personnes accueillies dans les établissements médico-sociaux certains professionnels se révoltent : « *Non je ne travaille pas avec des Gogols (...) ça me met hors de moi quand on me dit ça. C'est impressionnant quoi !* » (monitrice d'atelier en ESAT).

Mais malheureusement « *On a tendance un peu à mettre les gens dans des cases* » (ouvrière en ESAT).

1.4.5. Les stratégies pour s'en sortir

Pour se sortir de ces représentations sociales négatives, les personnes mettent en place différentes stratégies :

Se comparer à ceux qui ont encore plus de difficultés :

- « *On est deux et ma chérie elle a un peu de mal, pas moi c'est elle, un peu* » (ouvrier en ESAT) ;
- « *Avant de venir ici, j'avais visité d'autres CAT à Rennes. Alors là c'était costaud. Il y en avait qui étaient en chaise roulante, même couchés. Quand j'ai vu ça j'ai dit sûrement pas, je ne pourrais pas, c'est trop (...) Un autre CAT qu'on avait visité une autre fois, là ils sont plus atteints. Je pourrai mais j'aurai plus de*

mal où tout le monde est handicapé, où ils sont sur une chaise roulante. Et puis leur travail c'est toujours la même chose, les gestes... alors qu'ici en menuiserie on fait tout [...] Ici il n'y en a que 2 ou 3 qui sont un peu plus atteints » (ouvrier en ESAT) ;

- « *Quand j'ai fait « Différent et compétent », il y avait tous les CAT de la Bretagne eh bien on était presque les mieux, physiquement et tout. Tandis que là il y en a qui ont du mal beaucoup à marcher » (ouvrier en ESAT).*

Le déni :

- « *J'ai pu rencontrer effectivement des personnes qui sont dans... on va dire un déni de la question du handicap (...) C'est vrai que dans notre société c'est un peu plus difficile... il y a la MDPH donc le signifiant handicapé il est là. Mais j'ai envie de dire, pourquoi pas si elles arrivent à se construire, à se bricoler une histoire, une identité sur ce pourquoi elles sont à tel endroit qui fasse que cela soit supportable pour elles » (psychologue en ESAT).*

L'isolement :

- « *Je ne sais pas je suis une personne qui s'isole pas mal » (ouvrier en ESAT) ;*
- « *Je suis un solitaire à la base qui aime bien voir du monde mais au bout d'un moment : rideau, je ferme » (ouvrier en ESAT).*

2.Ce que les usages des technologies numériques dévoilent

Nœuds	Sources	Références
L'appropriation des technologies numériques	100	646
Rapports de pouvoir dans les usages des TN	15	29
Dévoilement des personnes dans les usages des TN	18	25
Liens dans les usages des TN	6	7
Renforcement des inégalités dans les usages des TN	3	3
Inégalités sociales	43	154
Reconnaissance	53	144

Les discours sur les usages des technologies numériques dévoilent des thématiques qui ne sont pas directement questionnées dans les entretiens.

2.1. Les rapports de pouvoir

Lorsqu'on questionne les usages des technologies numériques d'autres thèmes émergent du discours des enquêtés et notamment celui des rapports de pouvoir.

Je vais présenter le portrait d'une ouvrière en ESAT qui illustre l'émergence de rapports de pouvoir entre pairs dans le développement des usages des technologies numériques en établissement.

Sylvie (40 ans)

Avant d'arriver en établissement de travail protégé, Sylvie (40 ans) travaillait dans la fonction publique. Dans ses missions elle appréciait le contact humain. Un accident de la vie l'a contrainte à abandonner ce poste et elle a été orientée en établissement de travail protégé. Quand elle est arrivée dans un des établissements où j'ai réalisé mon enquête, elle a été dirigée vers l'atelier repassage : « *Je suis arrivée, j'étais une fille, donc on a tendance un peu à mettre les gens dans des cases, les filles ça aime bien le repassage et les hommes c'est plus l'ébénisterie, les travaux de force et tout ça* ». Elle n'appréciait pas cette activité : « *Au départ, je ne savais pas trop vers quoi me diriger, mais le repassage, dès le départ, ça ne me plaisait pas vraiment* ». Mais elle n'a rien dit. « *J'avais vraiment besoin de travail et quand on est handicapée on se doit d'être un petit moins difficile. Enfin, je vois les choses comme ça. Il faut que l'on prenne ce qu'on nous propose* ». Elle avait de bonnes relations avec sa monitrice mais elle s'est rapidement lassée de son activité. « *Au fil des années, ça me lassait le fait d'être au repassage, j'étais tout le temps à ma table et je n'y voyais plus aucun intérêt* ». Au bout de 10 années, elle a demandé à faire des stages pour découvrir d'autres activités. On lui a proposé des stages à l'extérieur mais elle ne souhaitait pas quitter l'établissement. Elle a demandé à les faire en interne dans d'autres ateliers. Elle a donc fait un stage en menuiserie. Elle y est maintenant depuis 2 ans et elle s'y sent bien : « *Je m'épanouis complètement depuis que je suis en menuiserie* ». Elle apprécie le travail en équipe et le fait de travailler avec des hommes. Elle apprécie également la diversité des tâches : « *Et puis ça, ça me plaît parce qu'il y a de la force, il faut écrire sur des feuilles, c'est bien il faut toujours s'appliquer et essayer de faire ça correctement. Il faut de la rapidité, il faut de la force. Et puis ça me fatigue bien, comme ça le soir je ne pense plus à rien, je dors bien correctement* ».

Elle se questionne sur l'utilité de l'usage des technologies numériques dans le cadre de l'activité de son atelier : « *Oui ça pourrait être utile dans le sens où tout le monde pourrait essayer d'utiliser, déjà pour mettre le nombre de palettes qu'on fait. C'est vrai qu'on écrit nos fiches, mais après ce serait bien d'avoir un petit tableau où on marque le nombre de palettes qu'on fait. Mais après est-ce que ce serait vraiment utile, je ne sais pas* ». Elle est consciente de leur utilité en terme d'apprentissage personnel : « *Ah oui, moi j'aimerais bien avoir des trucs de géométrie pour comprendre ce que le moniteur explique des fois, toutes les constructions quand il travaille sur des cylindres ou des parallépipèdes, voire le volume, retravailler le volume* ». Elle est également consciente de leur utilité sociale : « *Oui, à l'heure actuelle, je pense parce que il faut être ouvert* ».

Elle a un ordinateur personnel mais elle ne s'en sert jamais : « *Je devais me mettre à l'ordinateur mais je n'ai jamais réussi à me concentrer vraiment* ». Elle vient de s'acheter une tablette tactile parce qu'elle pense que c'est plus mobile que l'ordinateur : « *J'aime mieux parce que c'est plus simple. Et puis on peut l'emporter avec nous, on peut s'installer sur un fauteuil. Parce qu'avec l'ordinateur il faut tout balader. C'est un petit peu plus lourd* ». Mais elle manque de confiance en elle : « *C'est vrai que ça me fait peur, la tablette ça me fait peur un peu. J'ai peur toujours d'appuyer* ».

sur un mauvais bouton et de partir sur... ça m'effraie en fait. Je me dis tiens si j'appuie sur tel truc, pour un peu je vais me retrouver avec une lettre, oui vous avez tant de trucs... ça ça m'effraie ». Elle fait toutefois des recherches sur Internet en lien avec son activité professionnelle, écoute de la musique et consulte des sites de vente en ligne quand elle en a besoin : achat d'une voiture pour son fils, d'un animal pour ses beaux-parents. Elle consulte ces sites sans s'être créé de compte car elle refuse de laisser des données personnelles sur Internet : *« Parce que quand je vais sur ma tablette, je ne vais jamais laisser des informations sur moi ou sur qui que ce soit ».* C'est pour cette raison qu'elle n'utilise pas les réseaux sociaux, qu'elle ne consulte pas ses comptes en ligne et qu'elle ne gère pas son dossier CAF en ligne. Curieuse, elle aime rechercher de l'information sur des sujets qui l'intéressent. Et elle se laisse porter par ses découvertes : elle butine de lien en lien : *« J'ai fait une recherche sur un peintre connu. Ils partent sur un autre sujet, alors je vais sur l'autre sujet. Mais moi je passerai un temps fou là-dessus. J'adore ça ».* Elle fait des recherches complémentaires à ses pratiques quotidiennes : *« Par rapport aux informations. Des fois j'ai un petit problème avec un terme, je fais la recherche. Souvent ils parlent d'événements, alors je n'ai pas forcément le souvenir d'événements passés, alors je vais sur ma tablette et je fais des recherches par rapport à ça. Là c'est facile ».* Elle fait beaucoup de recherches dans les livres qu'elle achète régulièrement et également sur Internet. Son fils l'aide quand elle rencontre des difficultés. Elle sait qu'elle a besoin de se former : *« Mais non je n'ai pas vraiment confiance en moi. Mais après il faut que j'apprenne ».*

Dans cet établissement, les résultats des ateliers de découverte de la tablette tactile ont conforté le choix de la direction d'équiper tous les ouvriers d'une tablette tactile. Afin de poursuivre la formation en interne, des ouvriers se sont portés volontaires pour être référents au numérique au sein de l'établissement. Ces « parrains numériques » forment leurs pairs aux usages de la tablette tactile sur des temps formels et informels. C'est lors de ces formations entre collègues que Sylvie a été confrontée aux rapports de pouvoirs induits par la situation de transmission des savoirs. Pour Sylvie les personnes qui ont réalisé la formation ne sont pas compétentes pour transmettre leurs connaissances. *« Elles ne sont pas pédagogues. Elles ont un nouveau statut et elle se croient... waouh ! Ça ça me dérange un peu ».* Elles mettent en place des rapports de domination. *« En fait ils sont contents quand tu ne comprends pas un truc. Ouais j'ai le dessus sur elle ! Et ça a tendance à m'énerver parce que je suis quelqu'un d'assez fière et je n'ai pas envie de me faire écraser par des personnes que je considère avoir des problèmes comme moi ».* Si bien qu'elle ne demande plus d'aide à ses pairs. *« Je n'ai plus envie de me faire écraser comme ça ».* Elle ne demande pas aux professionnels de l'établissement : *« Elle n'est pas là pour ça. Elle n'est pas là pour faire des formations comme ça. Elle a déjà son travail à elle. Je ne vais pas aller la voir pour lui demander de me filer un coup de main. Elle a déjà plein de boulot ».* Elle ne demande pas à ses proches non plus. *« Papa et maman ils ont l'habitude de ça mais je n'ai pas l'habitude de demander comme ça. Et c'est ça mon problème aussi, je ne veux pas demander de l'aide parce que je trouve ça gênant et papa il n'a pas le temps non plus ».* Elle ne sait donc plus vers qui se tourner.

Elle revendique un principe d'égalité et rejette ces rapports de pouvoir entre pairs : *« Ici on est dans une entreprise où on a tous des problèmes. Alors forcément*

quelqu'un qui a un truc, eh bien ça y est, il a l'impression d'être au-dessus du lot et de pouvoir écraser les autres. Quelque part. Bon ils ne le font pas tous, c'est sûr ».

D'autres rapports de pouvoir émergent dans les usages des technologies numériques.

2.1.1. Dans le quotidien

L'usage des technologies numériques est perçu comme une contrainte dans le quotidien : *« Par contre il y a des personnes des fois ça les embête que je ne réponde pas sur Facebook. Et je dis attends cool hein... Je ne suis pas obligé de répondre. Je connais une personne ça ne faisait qu'une semaine que je n'avais pas donné de nouvelles à cette personne-là ... et il m'a dit « Oui c'est bizarre, je n'arrive pas à t'avoir ». Il me laisse des messages vocaux après je les écoute et je dis c'est bon hein je ne suis pas non plus à ta disposition ! »* (ouvrier en ESAT). Cette obligation de répondre heurte le libre choix de la personne.

L'usage des technologies numériques peut également entraîner une perte d'indépendance : *« Des fois j'appelle mon papa pour qu'il vienne m'aider parce que c'est mon papa qui m'a aidé à l'installer en fait et il m'a expliqué un peu comment faire parce qu'il a un ordinateur chez lui. Il m'a expliqué quand il y a un problème il a relié son ordinateur à mon ordinateur »* (ouvrière en ESAT).

2.1.2. Dans les rapports avec l'administration

La dématérialisation des services administratifs induit également une perte d'indépendance des personnes qui ne peuvent plus faire leurs déclarations seules : *« La prime d'activité, il faut déclarer tous les 3 mois sur ordinateur et moi comme je n'en ai pas je suis obligé de demander à ma sœur »* (ouvrier en ESAT). *« Il y a la prime d'activité et c'est ma sœur qui me le fait. Tous les 3 mois je lui donne mes montants de salaires et elle me le fait »* (ouvrière en ESAT). Les usagers se sentent contrôlés : *« Sinon tu as l'impression qu'ils te surveillent. Oui, je ne sais pas comment ils font mais ils surveillent. Ils savaient quand j'arrivais à échéance »* (ouvrier en ESAT).

2.1.3. Dans les rapports avec les professionnels

Les usages des technologies numériques sont perçus comme réservés aux professionnels : *« C'est que les moniteurs qui vont s'en servir »* (ouvrier en ESAT). *« Moi qui voulais rejoindre ma Bretagne on cherchait absolument des CAT en Bretagne. C'est l'assistante sociale ce n'est pas moi qui aurait cherché ça. Même faire les lettres et être embauchée ici c'est les assistantes sociales qui cherchent sur ordinateur et qui y vont là-dessus, je ne suis pas capable de le faire »* (ouvrière en ESAT).

Mais la maîtrise des technologies numériques transforme les rapports de pouvoir entre les ouvriers en ESAT et les professionnels : *« Il y a des ouvriers qui vont être plus compétents sur ces outils-là que le moniteur »* (cadre en ESAT). Dans le cadre de la démarche 5S, l'usage des technologies numériques favorise l'expression des usagers et met en débat l'organisation du travail qui est gérée par le professionnel : *« Le pari, c'est qu'avec cette tablette qui nous permet de faire des photos, je prends le pouvoir dans l'atelier. C'est-à-dire que j'ai pris mon poste en photo. Il ne va pas bien. Et je mets ça en débat »* (cadre en ESAT). Et aujourd'hui, dans les établissements de travail

enquêtés, « *C'est la demande des ouvriers de mobiliser les technologies numériques dans le cadre de l'activité professionnelle. Ça s'appelle la pyramide inversée, le fait que ça arrive par la base, moi, je trouve ça important. C'est comme ça que les choses changent* » (cadre en ESAT).

2.1.4. Dans le rapport au savoir

Les usages des technologies numériques transforment les rapports au savoir. Le rapport au savoir peut être complexe pour certaines personnes. Certaines personnes le rejettent : « *La déficience intellectuelle pour moi n'est pas un diagnostic en soi. C'est une position de la personne qui vie un certain rapport au monde, un certain rapport au savoir, plutôt du côté de l'inhibition voire un peu d'un interdit de savoir* » (psychologue en ESAT). Certaines personnes n'acceptent pas de remettre en question leur savoir : « *La tablette c'est quand même pour certains rentrer dans un processus d'apprentissage. Rentrer dans un processus d'apprentissage c'est déjà accepter de ne pas savoir et ça pour certains c'est insupportable* » (psychologue en ESAT).

Toutefois certains ouvriers en ESAT ont pris consciences des opportunités d'auto-formation offertes par les technologies numériques : « *Faire des recherches, regarder un peu de tout et m'instruire. Parce qu'avec la tablette on apprend quand même pas mal de choses* » (ouvrier en ESAT). Ils ont conscience de pouvoir accéder à la connaissance : « *Toujours essayer d'avancer, toujours essayer de persévérer, toujours essayer d'apprendre des connaissances intellectuelles et de connaître parce que... exemple aujourd'hui c'est apprendre à connaître l'informatique* » (ouvrière en ESAT).

Ces pratiques d'auto-formation viennent bouleverser le cadre de la formation au travail qui est généralement réalisée par les moniteurs d'ateliers en ESAT ou les éducateurs spécialisés en IME. Les usagers se retrouvent dans la situation où ils ont autant voire plus de compétences que leurs moniteurs ou éducateurs : « *Elle fait son dossier sur l'ordinateur. Elle a inséré ses photos dans le document et c'est elle qui a écrit ses textes. Je l'ai aidée un petit peu, mais elle était aussi douée que moi* » (monitrice d'atelier en ESAT).

2.1.5. Dans la transmission des savoirs

Les personnes se retrouvent également en situation de transmettre le savoir. Ils transmettent leurs connaissances à leur proches : « *C'est pour ça que des fois je suis là, pour lui [père] montrer. Des fois quand elle [mère] a des pannes avec son ordinateur, elle m'appelle aussi. Même ma petite sœur (...) Je suis comme ma grande sœur j'aide tout le monde pour les ordinateurs* » (ouvrier en ESAT). « *Oui, je suis trop contente, alors avec la tablette j'essaie de lui apprendre* » (ouvrière en ESAT).

Dans le cadre des ateliers de découverte de la tablette tactile que j'ai proposés, ils transmettent leurs connaissances à leurs pairs. Pour certains c'est difficile : « *Auparavant je n'ai jamais fait ça, mais je pense que c'était bien. C'est sûr que quand il faut que l'on montre pour la première fois, enfin une nouvelle chose que l'on n'a jamais montrée, c'est vrai que la première fois, c'est un peu dur (...) Après on se détend. Après moi ça ne me dérange pas* » (ouvrier en ESAT). Pour d'autres c'est un changement de posture : « *J'ai pris ça comme si je suis un maître qui fait montrer des*

vidéos à ses élèves (...) *Ça fait une drôle d'impression. – Pourquoi ? - Parce que comme si moi je suis le maître. Comme si moi je montrais un film à mes élèves* » (jeune adulte en IME). Dans les établissements de travail enquêtés cette posture n'est pas habituelle : *« À l'ESAT qui est-ce qui utilise un PC ? Ce sont les moniteurs, ce sont les cadres, ce ne sont pas les ouvriers, donc le fait que les ouvriers aient accès à ce médium, ça permet de casser cette relation-là, symboliquement dominant-dominé, en grossissant le trait, ou de hiérarchie ou les frontières sont un peu plus floues. Ça peut être intéressant. Le savoir n'est pas que du côté de l'autre (...) Ils se mettent eux-mêmes en position d'enseignant et de sachant. C'est intéressant »* (psychologue en ESAT).

Toutefois les moniteurs d'ateliers en ESAT essaient de mettre les ouvriers dans cette posture de transmission des savoirs. Pour ce faire ils mettent en place des formations entre pairs. Elles sont formelles ou informelles :

- *« En fait les stagiaires, souvent quand il y a un stagiaire ils sont tous responsables de la formation du stagiaire. Je fais en sorte pour la palettisation qu'il y ait toujours un binôme. Tu es dans la palette avec et tu expliques, ce n'est pas moi, c'est jamais moi qui apprend »* (moniteur d'atelier en ESAT) ;
- *« Moi j'essaie de le faire par rapport au ménage. Souvent quelqu'un qui gère bien quelque chose, souvent je vais lui dire « tu vas expliquer à untel comment tu fais toi avec tes mots à toi » et je trouve que ça marche très bien et puis ça les valorise que ce soit eux qui transmettent »* (monitrice d'atelier en ESAT) ;
- *« Plus ils expliqueront le travail, pour moi, plus ça aura de valeur, plutôt que ce soit le moniteur. Tout en étant vigilant que les informations apportées par l'ouvrier à son collègue soient les bonnes informations »* (moniteur d'atelier en ESAT) ;
- *« On n'a pas tellement d'occasions comme ça, où un ouvrier montre à un autre ce qu'il fait. Enfin, si, ça arrive mais pas avec le grand groupe. Par exemple tu vas avoir quelqu'un qui sait faire une soudure sur un sac, il va montrer par exemple à un stagiaire »* (monitrice d'atelier en ESAT).

Mais quelque fois ces formations entre pairs ont des limites, comme nous l'avons vu dans le portrait de Sylvie. Les limites viennent également des rapports de pouvoirs préexistants entre les différentes « générations » d'ouvriers en ESAT : *« Si on peut avoir des bons ouvriers qui pourraient être tuteurs d'un jeune stagiaire qui arrive. Autrement non, parce que pour les plus anciens ça peut être mal perçu. On ne leur donne pas des ordres, c'est comme ça que ça marche »* (moniteur d'atelier en ESAT).

Les ouvriers parlent peu de ces formations entre pairs. Ils en expriment les limites : *« Oui mais ce n'est pas à nous de nous en occuper »* (ouvrier en ESAT).

2.2. Le dévoilement des capacités des personnes

Lorsqu'on observe les usages des technologies numériques on constate également que les personnes se dévoilent.

Lors de la présentation des travaux réalisés en atelier de découverte de la tablette tactile, les apprenants dévoilent leurs capacités aux professionnels qui les

accompagnent. Des capacités que ces derniers ne connaissaient pas et dont ils prennent conscience : « *Peut-être une découverte de leurs compétences par rapport à cet outil. Voir qu'ils étaient pas du tout en difficulté face à cet outil* » (éducatrice spécialisée en IME). « *Moi j'ai été surprise par notamment tout ce qui est lié à la déficience intellectuelle, l'appropriation de la tablette, de l'objet, le côté intuitif ils arrivent rapidement à se repérer* » (éducatrice spécialisée en IME). Des capacités à mettre en œuvre rapidement de nouvelles compétences « *Ce que j'ai trouvé surprenant c'est la mémorisation des procédures, les applications. Ça j'ai été assez agréablement surprise, les consignes* » (éducatrice spécialisée en IME). Des capacités d'adaptation et d'appropriation de nouveaux outils : « *Et là où on a été super étonnés, c'est qu'on se doutait que les ouvriers allaient le prendre facilement en main mais là, il y en a, en deux jours, ils avaient tout compris ! On s'est fait surprendre* » (monitrice d'atelier en ESAT). Les personnalités se sont dévoilées aux professionnels : « *Moi j'ai vu les ouvriers qui ont fait les cessions me montrer leur production et j'ai été ébahie, j'ai été émerveillée, j'ai été soufflée, j'ai trouvé que c'était des choses de très belle qualité, il y avait même de l'humour qui avait été glissé dedans, j'ai trouvé ça formidable* » (monitrice d'atelier en ESAT). « *Elle avait quand même été en capacité de bien expliquer aux autres [travail réalisé sur la tablette]. Si, moi j'ai été surprise de ce qu'elle arrivait à faire* » (monitrice d'atelier en ESAT).

Au travers des usages des technologies numériques les apprenants se dévoilent à eux-mêmes. Ils prennent conscience de leurs capacités : « *J'y arrive ! Punaise j'y arrive !* » (ouvrier en ESAT). Cette prise de conscience est perçue par les professionnels : « *Aussi le fait de se rendre compte de leurs capacités et de voir ce qu'ils étaient capables de faire, enfin moi quand je rentrais dans la salle ils avaient une mine rayonnante. Donc en plus je pense il y avait une prise de conscience de : Oh je suis capable de faire ça et je sais faire ça, ou j'ai réussi tu vois. Waouh !* » (éducatrice spécialisée en IME).

Suite à la prise de conscience de leurs capacités, les apprenants se sentent en confiance. Cette confiance les engage dans un processus où ils deviennent acteurs de leur parcours :

Francis (46 ans)

Lorsque je me suis entretenue pour la première fois avec Francis (46 ans) en juin 2016, c'était suite aux ateliers de découverte de la tablette tactile auxquels il avait participé en mars avril de la même année. Il me connaissait puisque je l'avais accompagné durant ces ateliers et j'étais présente dans l'établissement depuis 2 ans. Il était à l'aise sur les temps d'ateliers mais s'est révélé mal à l'aise durant cet entretien. Les signes que j'ai observés sont les suivants : il ne répondait pas aux questions ouvertes, seulement aux questions fermées, mes questions étaient ponctuées de ses silences, il regardait le sol et se grattait constamment le ventre, la tête et la main. J'ai arrêté l'entretien quand il en est arrivé au sang.

Lors de mon enquête exploratoire Francis avait déclaré ne pas avoir d'ordinateur, ni de téléphone portable et il n'avait jamais utilisé une tablette tactile auparavant. Il avait alors exprimé le souhait de se former et vouloir découvrir les usages de la tablette tactile. Lors des ateliers de découverte de cette technologie

Francis s'est familiarisé avec la tablette en réalisant des jeux puis il a réalisé des photos de ses collègues en situation de travail en atelier, il a fait des recherches sur Internet en fonction de ses centres d'intérêts, enregistré des photos en ligne, mis en page toutes ces photos avec une application de mise en page (Pages) et les a présentées à ses collègues lors de la journée de présentation.

En mai 2017, lors des ateliers qui ont suivi, je suis passée de nouveau dans les ateliers de travail avec ses collègues qui participaient aux ateliers suivants pour réaliser des photos ou des vidéos. Il est venu spontanément vers moi en me disant : « *Ah, vous tombez bien, j'ai quelque chose à vous dire. Maintenant je vais dans le bureau des moniteurs et j'utilise leur ordinateur. Je fais des étiquettes et je les imprime. C'est moi le chef maintenant !* ». Francis utilise une application de mise en page et la fonction de publipostage de cette application pour réaliser et imprimer des étiquettes qui seront collées sur chaque produit conditionné en atelier. Les moniteurs lui ont expliqué la tâche une première fois et depuis il la réalise seul. Il est intéressant de noter ici que Francis ne sait pas lire. Il a donc mis en place sa propre méthode visuelle pour mémoriser ces 2 procédures.

En février 2018 lors d'une discussion informelle avec sa monitrice d'atelier, celle-ci me dira que maintenant Francis est en couple. « *Il a une petite copine, c'est Lisa et elle a une tablette. Elle s'est payée une tablette à Noël [...] Il va pouvoir en faire avec elle* ».

Les professionnels perçoivent ce dévoilement des personnes suite aux ateliers de découverte de la tablette tactile. Certains apprenants acceptent des nouvelles tâches qu'ils avaient jusque-là refusées par crainte de ne pas y arriver parce qu'ils devaient mobiliser des technologies numériques dans la réalisation de cette tâche : « *Par contre, à la suite de ça (atelier tablette), elle a évolué sur l'ordinateur à l'accueil clientèle [...] Donc maintenant, elle fait de l'accueil clientèle. Donc ce qu'il y a, je pense, c'est que ça lui a permis d'avoir un déclic par rapport à l'informatique. Que ce n'était pas si compliqué que ça. Et moi, je lui ai proposé, ça fait trois mois à peu près, si elle voulait faire de l'accueil clientèle. Au départ, elle était un petit peu anxieuse mais elle s'y est mise rapidement* » (monitrice d'atelier en ESAT).

Ce processus de dévoilement se met également en œuvre suite à la reconnaissance des compétences avec le dispositif « Différent et compétent ». Certains usagers en confiance changent de vie : « *Sa première RAE (reconnaissance des acquis de l'expérience), eh bien après, il a passé le permis ! Donc il a gagné en autonomie. Sa dernière RAE, en même temps, ce qui se passait, c'est appartement en autonomie. Et maintenant, il a accepté de faire un stage en extérieur alors qu'au départ, il ne voulait être que dans le milieu protégé. Du coup, il est à l'extérieur et là tout se passe super bien. Il a demandé vendredi dernier, son stage se terminait, il a demandé à le prolonger. Voilà, ce sont des choses qui font qu'ils se rendent compte qu'ils sont capables de... Ils sont reconnus vraiment dans leur métier* » (monitrice d'atelier en ESAT).

D'autres dévoilent leur personnalité : « *Bernard, lui, ce que ça lui a apporté c'est que normalement, c'est une personne qui ne parle pas du tout et là, il s'est vraiment ouvert. Il fait même des blagues maintenant, ce genre de choses ! C'est étonnant mais*

Bernard, oui oui, il fait des blagues ! Il n'hésite pas à nous dire des fois euh là, tu nous racontes vraiment n'importe quoi, ce n'est pas ce qui était prévu ! Ça leur donne de l'assurance. Après, chacun... il y en a, ça va être le permis, d'autres c'est : moi, je veux aller à l'extérieur, je veux tenter de faire des stages... d'autres, c'est la communication comme Bernard » (monitrice d'atelier en ESAT).

2.3. L'appartenance à un groupe

Lorsqu'on questionne les usages des technologies numériques, la thématique de l'appartenance à un groupe émerge : le lien.

Savoir utiliser les technologies numériques, c'est aussi le signe d'une appartenance à un groupe. Ce sont les professionnels qui parlent de la création de ce lien : « *Dans la confiance en soi, oui, le fait de se reconnaître comme les autres et être capable de faire d'autres choses eh bien, c'est évident sur leur comportement* » (éducatrice spécialisée en IME). Savoir utiliser les technologies numériques c'est se reconnaître dans la fratrie : « *Je sais que c'est souvent un truc qui revient quand on rencontre les parents, c'est faire comme les frères et sœurs* » (éducatrice spécialisée en IME). Savoir utiliser les technologies numériques c'est être comme tout le monde : « *Mais les personnes du SAVS (service d'accompagnement à la vie sociale), les extérieurs, eux veulent tout ça [technologies numériques]. Ils s'identifient plus à la personne Lambda, à tout un chacun* » (monitrice en ESAT). C'est valorisant d'être comme tout le monde : « *Moi je pense qu'on ne peut pas en faire l'économie maintenant. C'est quelque chose qui les valorise parce qu'à la maison dans chaque foyer il y a des frères et sœurs qui ont, ils vont chez des voisins dans des repas de familles les enfants utilisent tous ces supports donc c'est pour moi montrer qu'eux aussi ont des compétences et peuvent aussi se retrouver autour de ces supports-là, partager des choses et montrer aussi qu'ils savent faire des choses* » (monitrice d'atelier en ESAT). C'est un besoin d'être reconnu comme tout le monde : « *Oui mais au niveau du SAVS, ce que je disais pour d'autres personnes, c'est besoin de reconnaissance, d'être comme tout le monde. Donc je vais demander à avoir une voiturette, comme ça je vais être comme tout le monde, je vais demander à avoir une maison, comme ça je suis comme tout le monde, c'est ça quoi, se fondre un peu dans la masse* » (monitrice d'atelier en ESAT).

Savoir utiliser les technologies numériques c'est appartenir à la société de l'information : « *On sent que tout ce qui est informatique, Internet, tablettes ce n'est plus de l'abstrait pour eux. On a l'impression qu'ils se sentent intégrés dans ce monde-là. Avant, je pense qu'ils devaient se sentir exclus* » (monitrice d'atelier en ESAT).

Les ouvriers en ESAT parlent dans une moindre mesure de ce lien créé par les usages des technologies numériques. Mais savoir les utiliser c'est se reconnaître dans le groupe d'amis : « *Je sais que j'ai beaucoup de copines qui l'ont et elles me disent alors est-ce que ? ... ben non... Il faut que tu apprennes à t'en servir. Et là j'apprends et c'est très sympa* » (ouvrière en ESAT).

2.4. La solitude

Lorsqu'on questionne les usages des technologies numériques, la thématique de la solitude émerge du discours des personnes enquêtées.

Se sentir seul est un indicateur de la solitude car le sentiment de solitude est avant tout un rapport à soi.

Odette (55 ans) a ressenti ce sentiment de solitude pendant une longue période de chômage. « *Je suis restée 7 ans à la maison, sans rien faire. J'étais au chômage parce que j'avais ma fille et je n'avais personne. Mais quand on reste à la maison et qu'on ne fait rien, c'est dur. Parce qu'on déprime drôlement. Quand il y a un bébé qui dort tout le temps, quand on lui donne le biberon, il dort. C'est bon ! (...) Je dormais avec elle ou je regardais la télé. Oui c'était long. Elle est née en 2002 alors c'était long. J'ai été au moins 5 ans sans rien faire* ».

Ce sentiment de solitude est ressenti pendant les périodes de vacances. Selon une cadre en ESAT, ils ne savent pas comment s'occuper pendant ces périodes. « *On le voit bien aussi et c'est assez frappant quand il y a des périodes de vacances, le fait qu'il y ait un mois de vacances, un mois coupé du travail, il faut trouver des activités, il faut vaquer à ses occupations et pour beaucoup c'est long. Régulièrement il y a des demandes pour couper, parce qu'un mois c'est trop long, c'est trop long de tout couper* ».

Les personnes qui travaillent à temps partiel ne savent pas comment occuper leur temps libre. Un moniteur d'atelier en ESAT témoigne : « *Certains ont beaucoup de temps libre et ils ne savent pas comment l'occuper... ceux qui vivent seul et qui n'ont pas forcément de famille, des choses comme ça* »

Quand les personnes enquêtées ont des activités, elles les pratiquent majoritairement seules. La marche à pied est l'activité la plus fréquente : « *Je vais en voiturette, je vais me promener dans la nature, je fais de la marche à pied (...) tout seul, indépendant* » (ouvrier en ESAT). Certaines personnes souffrent de cet isolement dans leurs activités : « *J'aimerais bien continuer mais c'est raide toute seul ce n'est pas très agréable, à deux on est bien on parle et puis on marche* » (ouvrière en ESAT).

Se sentir en situation d'échec et mis à distance de la norme est également un indicateur de solitude.

Avoir vécu une situation amicale douloureuse renforce le sentiment de solitude : « *Comme il y avait une ouvrière ici avec qui j'avais vraiment sympathisé, on allait se promener ensemble tout ça, ça s'est mal tourné. Alors du fait que ça s'est passé comme ça, j'ai peur de me lancer à aller fréquenter d'autres gens (...) Je ne me sens pas à l'aise, j'ai peur que ça recommence, des trucs comme ça (...) Je voudrais bien en avoir des amis extérieurs, mais on ne s'en fait pas c'est surtout ça parce qu'on ne se sent pas à l'aise* » (ouvrière en ESAT).

Ne pas progresser comme les autres éloigne de la norme et renforce le sentiment de solitude : « *Dans mon ancienne école je n'ai pas progressé parce que... c'est du passé mais c'était parce que j'ai vu mes camarades progresser sous mes yeux et je n'ai rien pu faire* » (ouvrier en ESAT).

La solitude se joue dans le manque de rapport à autrui et la faiblesse du maillage social.

La faiblesse des relations familiales. La famille est quelque fois loin : « *Non je ne vois pas tellement de monde. Il y a ma mère dans le nord, c'est compliqué. On se téléphone* » (ouvrier en ESAT). La famille n'est pas toujours présente : « *Lui sa mère est décédée donc il n'a plus que sa sœur mais sa sœur elle habite pas par-là, elle habite en Normandie donc c'est plus ma famille qui vient, ou on va chez eux* » (ouvrière en ESAT). « *Ma famille, je n'en ai plus. Je n'ai plus que ma sœur [elle ne la voit jamais] J'ai des frères mais ils sont loin aussi. Je ne les voyais jamais mes frères. Mes frères ils habitent loin parce qu'ils voyagent beaucoup. On ne peut pas toujours rester en contact* » (ouvrière en ESAT). La famille n'est pas toujours disponible : « *Mon frère et ma belle-sœur c'est tout, les autres ils sont là mais je n'ai pas beaucoup de nouvelles, donc c'est à moi de faire le lien à chaque fois* » (ouvrier en ESAT). « *Il y a mon cousin qui est proche de là, il a sa vie à faire, il est marié, il a quatre filles et il a un travail qui est assez prenant, donc voilà. Mais j'ai toujours peur aussi de déranger. Mais ça a toujours été comme ça, ce n'est pas moi qui vais faire le premier pas* » (ouvrier en ESAT).

La faiblesse des relations amicales. Manque de liens faibles : « *Comme ami j'ai un ancien chauffeur de taxi qui vient des fois me voir* » (ouvrier en ESAT). « *Bonjour, bonsoir, on ne se parle pas entre voisins* » (ouvrière en ESAT).

Pour certains le travail vient compenser ce déficit : « *Comme je ne vois personne chez moi, c'est important d'être au boulot, au moins je vois du monde. Le week-end avec mon ami on ne voit personne, donc c'est dur* » (ouvrière en ESAT). Le travail permet de conserver des liens sociaux. Ce qui est important dans le travail : « *C'est avoir le lien avec tout le monde* » (ouvrière en ESAT). Certaines personnes essaient de comprendre pourquoi elles ne se font pas d'amis : « *Je voudrais bien en avoir des amis extérieurs [au travail], mais on s'en fait pas c'est surtout ça parce qu'on ne se sent pas à l'aise* » (ouvrière en ESAT).

Les ouvriers parlent de leur solitude : « *Si je m'emmerde - Qu'est-ce que vous avez comme activité chez vous ? - Pas grand-chose, des mots croisés* » (ouvrière en ESAT). Ils expriment leur difficulté à occuper leur temps : « *Quand je suis en week-end je ne sais même pas ce que je vais faire le lendemain* » (ouvrière en ESAT).

Le portrait suivant illustre le manque de liens faibles et le sentiment de solitude.

Valentine (49 ans)

Valentine (49 ans) vit en couple avec une personne qui travaille dans le même établissement qu'elle.

Le travail est important pour elle car au-delà de lui permettre de gagner de l'argent pour vivre, c'est au travail qu'elle se crée des liens sociaux. « *C'est important pour moi, oui et puis comme je ne vois personne chez moi, c'est important d'être au boulot, au moins je vois du monde. Le week-end avec mon ami on ne voit personne, donc c'est dur* ». Pour elle, travailler c'est vivre comme tout le monde. « *Au moins c'est une vie normale. On se lève on sait qu'on va au boulot, voilà c'est ça que je me dis* »

(...) Si je me lève et que je me dis qu'est-ce que je vais faire aujourd'hui ? Je me pose toujours des questions ».

Elle se sent seule chez elle : « *On se retrouve tous les deux, on ne voit pas beaucoup de monde* ». Elle ne discute pas avec ses voisins : « *Mais autrement bonjour, bonsoir, on ne se parle pas entre voisins* ». Lorsqu'elle réussit à sympathiser avec une collègue, leur relation amicale se termine mal. « *Il y avait une ouvrière ici avec qui j'avais vraiment sympathisé, on allait se promener ensemble tout ça, ça s'est mal tourné. Alors du fait que ça s'est passé comme ça, j'ai peur de me lancer à aller fréquenter d'autres gens* ». Cette mauvaise expérience est aujourd'hui un frein pour développer de nouvelles sociabilités. Et lorsqu'une stagiaire l'invite avec son ami à son anniversaire c'est la peur du regard des autres qui les freine : « *Mon ami il était invité aussi et il ne s'y sentait pas à l'aise d'y aller parce qu'il dit : Tu viens de la connaître, il ne faut pas se lancer comme ça et il ne faut pas qu'on aille trop vite, il vaut mieux se voir entre nous pour le départ... Parce qu'à son anniversaire il n'y aura pas que nous, elle en aura invité beaucoup plus, on ne va pas se sentir à l'aise, il y aura trop de monde, moi je n'ai pas envie* ». Elle n'a plus de collègue à venir chez elle : « *Il y en avait qu'une qui venait mais comme ça s'est mal passé, il n'y a plus personne* ». Elle n'a pas d'amis en dehors du travail : « *Je voudrais bien en avoir des amis extérieurs, mais on ne s'en fait pas, c'est surtout ça parce qu'on ne se sent pas à l'aise* ».

Elle voit rarement sa famille ainsi que celle de son compagnon : « *J'ai que ma belle-sœur et mon frère que je vois le plus, j'ai des tantes que je vois qui sont des sœurs de ma mère mais comme elles sont âgées je les vois moins. Je les vois mais il faut vraiment que je leur téléphone. Moi ce que j'aurais bien voulu c'est que ma belle-mère soit proche de moi mais on n'est pas si proche, c'est sa famille à lui, il ne la voit pas beaucoup lui non plus, ça me travaille un peu* ».

Si personne ne vient à elle, elle ne peut pas aller vers les autres ou sortir pour se divertir car elle n'a pas de moyens de transport : « *Au moins moi je voudrais avoir des cars des trucs comme ça, si je peux prendre un car pour aller me promener le mercredi, des fois aller sur S., mais pas avoir à prendre un taxi parce que là moi quand je prends mes rendez-vous, je suis obligée de prendre un taxi, enfin quand mon ami travaille, parce qu'il travaille toute la semaine lui, je suis obligée de prendre un taxi ou j'appelle ma belle-sœur* ».

Cet isolement est pesant et affecte son bien-être psychologique : « *Dans ma tête non je ne suis pas bien, je voudrais être mieux. J'ai besoin d'être entouré, d'être mieux dans ma peau* ».

Elle s'ennuie chez elle : « *Là j'ai mis des fleurs sur ma terrasse, je les arrose... un petit peu dehors, autrement je regarde souvent la télé, je m'occupe mais pas assez, j'ai l'impression pas assez* ». Elle occupe son temps en jouant sur sa tablette tactile : « *Je fais souvent de la tablette mais il ne faut pas être trop longtemps devant un écran sinon ça rend débile* ».

Pour certaines personnes l'ordinateur vient combler la solitude : « *Oh le sport ça fait longtemps que j'en n'ai plus refait. Mon loisir, c'est quoi ? Bricoler et si je ne bricole pas c'est informatique* » (ouvrier en ESAT). En hiver : « *Pas grand-chose, je suis plus*

sur ordinateur que dehors » (ouvrier en ESAT). « Comment tu occupes tes week-ends ? - Avec mon téléphone » (jeune adulte en IME).

Mais le manque de liens faibles n'est pas compensé par l'usage des technologies numériques. Les personnes enquêtées ne les utilisent pas pour se créer de nouvelles sociabilités : *« Facebook je ne l'ai pas, mais j'ai le compte de mon tonton maintenant - Donc tu utilises son compte Facebook ? - Pas beaucoup parce que moi je ne parle pas. Je joue plutôt aux jeux qui sont sur Facebook. Je ne parle pas avec les personnes que je ne connais pas » (jeune adulte en IME).*

Ceux qui mobilisent les réseaux sociaux, les utilisent pour prolonger des relations déjà existantes : *« Vous avez combien d'amis sur Facebook ? - Ho je n'en ai pas beaucoup, je dois en avoir une trentaine peut-être - C'est déjà pas mal. Et ce sont des gens que vous connaissez ? Que vous voyez régulièrement ? – Ce sont des personnes que je connaissais d'auparavant. Ce sont des personnes que je connaissais avant d'être dans l'établissement là et des personnes qui ne faisaient pas partie de l'établissement dont je vous parle. Des personnes que je connaissais avant » (ouvrier en ESAT).*

Ces usages sont peu fréquents : *« Est-ce que vous êtes sur Facebook ? Oui je suis sur Facebook. Ça aussi de toute façon c'est rare que j'y vais sur Facebook aussi - Et là vous communiquez avec qui ? - Avec des amis. Plus des amis de... enfin de l'extérieur de l'ESAT. Après c'est vrai que j'ai des amis de l'ESAT qui ont Facebook aussi mais c'est rare que j'ai... Après c'est vrai que Facebook c'est bien mais après voilà je ne suis pas non plus tout le temps sur Facebook » (ouvrier en ESAT).*

Un ouvrier en ESAT a utilisé Facebook pour retrouver un ami : *« J'essaie moi sur Facebook de... là il n'y a pas longtemps j'avais parlé sur Facebook avec un ami à moi qui est... enfin une personne qui est en dehors de l'ESAT. J'avais parlé avec lui, ça faisait pff un an que je ne l'avais pas revu - Et donc c'est sur Facebook que vous l'avez retrouvé ? - C'est sur Facebook que je l'ai retrouvé oui. Moi je l'appelais depuis un moment et je me dis punaise il ne me répond pas, qu'est-ce qu'il fait ? Après j'ai réussi à l'avoir et il était très content de m'avoir eu - Vous recherchez des fois des personnes comme ça sur Facebook ? - Des personnes... comme des copains d'avant » (ouvrier en ESAT).*

Un autre ouvrier en ESAT aimerait retrouver sa famille en utilisant les technologies numériques : *« J'avais dit que je voulais faire des recherches sur ma vraie famille si c'est possible » (ouvrier en ESAT).*

Les mails ne sont pas des supports de communication avec les proches : *« Et tu écris beaucoup de messages ? - Non. Je regarde mes mails le soir - Tu reçois des mails de ta famille ? - Non, pas de ma famille mais des magasins, tu vois » (adolescente en ULIS collègue).*

Les usages des réseaux sociaux sont plus fréquents chez les jeunes adultes en IME mais là encore ils prolongent des sociabilités existantes : *« Tu es sur les réseaux sociaux ? - Messenger et Snap - Et tu échanges avec qui ? - Mes amis, mes parents, mes grands-parents, ma marraine et ma famille d'accueil » (jeune adulte en IME).*

2.5. Le renforcement des inégalités

Dans certaines situations l'usage ou la formation aux usages des technologies numériques vient renforcer une difficulté.

Oscar (42 ans).

La souffrance est le souvenir qu'il garde de sa scolarité. Il s'est toujours senti mis de côté parce qu'il était mauvais. Celui qu'on n'accompagne pas parce qu'il n'y arrive pas. Sa dyslexie, mot qu'il n'arrive pas à prononcer, lui a rendu difficile l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Durant toute sa scolarité il a fait semblant, semblant de savoir lire, semblant d'avoir compris pour qu'on le laisse tranquille.

Il a quitté l'école à 14 ans et demi et a commencé à travailler. Depuis cet âge il cache son « problème ». Pour lui c'est une honte. Et puis il a subi tellement de moqueries qui sont restées gravées en lui qu'il ne veut plus en parler.

Il a été embauché dans le secteur du bâtiment. Lors des entretiens d'embauche il a été obligé d'en parler parce qu'il n'a jamais rédigé de CV. Il s'est toujours présenté devant ses employeurs en leur expliquant oralement ses compétences. Ces derniers lui ont dit que c'était un problème mais une fois en situation de travail, il a fait en sorte que ça ne se voit pas. Il a développé une mémoire visuelle. Il a contourné le problème en demandant à ce qu'on lui explique oralement les consignes. Quelques fois il a fait semblant, semblant d'avoir compris et il a déchiffré les consignes seul un peu plus tard. Il s'en est sorti. Il a obtenu son code de la route en mobilisant sa mémoire visuelle. Avec du temps, il arrive à déchiffrer un écrit mais lorsqu'il arrive à la fin de la dernière phrase, il a oublié le sens du texte.

Aujourd'hui il travaille dans un ESAT parce qu'il ne peut pas faire autrement. Il cache toujours son illettrisme parce qu'il craint les moqueries. Il aime son travail mais il n'accepte pas le regard que les autres peuvent porter sur lui.

Le faire utiliser une tablette tactile c'est le confronter directement à ses difficultés. Même s'il se repère grâce aux pictogrammes, il se perd très vite lorsqu'il effectue des recherches sur Internet, par exemple. Il y trouve un intérêt mais il simule l'exaspération et prétend qu'il n'a aucune patience pour arrêter l'épreuve. Il souhaite apprendre mais pour lui c'est trop dur. Et puis utiliser la tablette tactile en public c'est donner à voir ses difficultés, c'est se dévoiler et ça il le refuse.

Il se servira de la tablette tactile au travail parce que c'est une obligation et que tous ces collègues le feront. Il utilisera des stratégies pour faire comme tout le monde mais « *c'est comme un travail, c'est épuisant* ». Encore une fois il fera semblant et s'y habituera à contre cœur.

Alors « *s'il n'y avait pas la tablette ça serait mieux* ». Il veut faire des progrès mais il ne sait pas comment faire, il ne veut pas solliciter ses collègues continuellement, c'est une question de fierté : « *Ça va me détériorer* ». Alors quand il participe aux ateliers de découverte de la tablette tactile, il fait comme à l'école, il regarde ce que font ses voisins et il fait semblant d'avoir compris.

Dans certains cas mobiliser les technologies numériques avec une personne, c'est lui renvoyer une difficulté qu'elle cherche à dissimuler. L'usage de la technologie devient stigmatisant. C'est le cas pour Clara (17 ans) qui ne parle pas. Les éducateurs aimeraient que cette adolescente utilise une application de synthèse vocale sur sa tablette tactile pour pouvoir s'exprimer dans son quotidien : acheter du pain... Mais faire parler la tablette à sa place vient renforcer sa difficulté. La technologie est la représentation de sa déficience, c'est pourquoi elle la rejette : « *Oui, et puis nous, ça nous questionne aussi toujours : Clara elle ne parle pas. Elle ne parle pas. Après, c'est... on la force un peu à utiliser la tablette. On appuie là où ça fait mal aussi* » (éducatrice spécialisée en IME).

Lorsqu'on questionne les usages des technologies numériques, le manque de reconnaissance émerge des discours des personnes enquêtées.

2.6. Le manque de reconnaissance

2.6.1. Le manque de confiance en soi

Les ouvriers en ESAT manquent de confiance en eux. Comme nous venons de le voir, ils ont peur de se tromper dans leurs pratiques numériques et plus particulièrement dans leurs usages d'Internet.

Le manque de confiance conduit les personnes à se dévaloriser en se comparant à leurs proches qu'ils jugent plus compétents qu'eux : « *J'en ai parlé un peu [des ateliers de découverte de la tablette tactile], mais comme ils s'y connaissent très bien, je me sentais un peu ridicule à côté d'eux (...). Mais non je n'ai pas vraiment confiance en moi. Mais après il faut que j'apprenne* » (ouvrière en ESAT).

Lors de la présentation des capacités à utiliser la tablette tactile au groupe de pairs et aux professionnels, les apprenants cherchent à renforcer leur confiance en eux : « *Qu'est-ce que ça vous apporte de pouvoir faire voir ? - Que c'était bien, c'était agréable à voir - Le regard des autres est important pour vous ? - Oui - Et là vous pensez que ... - Il y en a qui ont dit que c'était bien ce que j'ai fait - Et ça, ça vous fait plaisir ? - Hm* » (ouvrière en ESAT). « *Le fait que ce soit vous qui leur faisiez voir, est-ce que c'était intéressant ? - Hé, ça m'a appris de la confiance !* » (ouvrière en ESAT).

La prise de conscience de leur capacité à présenter leur travail suscite de la fierté : « *Et qu'est-ce que vous avez pensé du fait de présenter à vos collègues ce que vous aviez fait ? - J'étais fier de moi !* » (ouvrier en ESAT).

2.6.2. Le manque d'estime de soi

Pour les professionnels, lorsque les apprenants donnent à voir leurs pratiques numériques, le regard des autres les confronte à un manque d'estime de soi : « *Je pense qu'il y a la peur du regard de l'autre et de dire ah toi tu ne sais pas faire ça* » (moniteur d'atelier en ESAT).

C'est le cas d'Oscar qui se confronte à ses difficultés de lecture et d'écriture lorsqu'il utilise la tablette tactile lors des ateliers de découverte. Il ne veut surtout pas montrer à ses collègues qu'il rencontre ces difficultés.

Mais lorsque les personnes développent des usages, elles recherchent la reconnaissance de leurs proches en leur montrant ce qu'elles ont réalisé lors des ateliers de découverte de la tablette tactile. « *Est-ce que vous avez parlé de la formation avec les tablettes tactiles à vos proches, votre famille ? - Oui, ils ont dit : « Si ça t'a plus c'est bien ».* Je leur ai dit oui, parce que même si j'avais déjà une tablette, j'ai appris des choses. Ils étaient tous contents - Vous leur avez fait voir la présentation que vous aviez faite ? - Oui, comme je l'avais déjà sur la tablette, j'ai montré sur la tablette donc ils ont dit : « Ah c'est bien ! ». J'ai dit oui, j'ai fait ça avec des photos que j'ai incorporées. Ce n'est pas grand-chose mais je leur ai expliqué et ils ont trouvé ça super » (ouvrière en ESAT). « *J'ai montré des photos à mon frère. Il m'a dit ce n'est pas mal, tu as fait des photos sur la tablette, tu as recherché des images. Il m'a dit c'est bien »* (ouvrière en ESAT).

Lors des présentations au groupe de pairs et aux professionnels, les apprenants recherchent une reconnaissance : « *C'était important pour vous, de faire voir aux autres ? - Oui. Pour faire voir les capacités que je suis capable de faire »* (ouvrier en ESAT). « *C'était important pour vous de faire voir aux autres ? - Oui. Au moins ils ont vu comme quoi on avait acquis une action »* (ouvrier en ESAT). « *C'est important que les autres personnes des ateliers et entre parenthèses que les moniteurs voient ce que j'ai fait [...] pour qu'ils voient ce que je sais faire »* (ouvrier en ESAT).

La reconnaissance provenant des professionnels suscite de la fierté : « *Et puis après il y a eu les retours du moniteur qui m'a dit que ce n'était pas mal ce que j'avais fait. Eh bien, j'étais super fière, en fait, parce que c'est mon chef. Et puis tout ce qu'il m'apprend je suis en pleine admiration »* (ouvrière en ESAT). Alors qu'avant les présentations cette personne ne reconnaissait pas la qualité de son travail : « *Vous aviez l'impression que ce n'était pas bien mais peut-être que les autres ont apprécié ? - Oui je sais bien - Et vous leur avez demandé ? - Non, je n'ai pas osé. Mais non je n'ai pas vraiment confiance en moi »* (ouvrière en ESAT).

3. Les faibles usages des technologies numériques dans les dispositifs inclusifs

Lorsqu'on fait l'analyse sémantique du nœud regroupant les discours sur les dispositifs inclusifs dans les établissements médico-sociaux enquêtés, le corpus se divise en 4 classes lexicales : les dispositifs inclusifs vers le milieu ordinaire (classe 4), les stages en entreprise (classe 1), l'expression et ses outils (classe 2), la participation et le rôle des professionnels (classe 3). Je vais regrouper ces 4 classes lexicales en 2 parties : les dispositifs inclusifs vers le milieu ordinaire et les dispositifs inclusifs au sein des établissements enquêtés.

3.1. Vers le milieu ordinaire

L'inclusion vers le milieu ordinaire de travail est le fondement des politiques publiques d'inclusion. Les établissements médico-sociaux enquêtés mettent donc en place des dispositifs afin de répondre à cette injonction.

La lecture du concordancier de la classe 4 fait tout d'abord apparaître la perception qu'on les ouvriers en ESAT du milieu ordinaire de travail.

Si ce sont les ouvriers en ESAT qui ont une perception négative du milieu ordinaire, ce sont les cadres qui l'expriment : « *Alors là toutes les personnes qui arrivent du milieu ordinaire, je pense que dans leur discours c'est... ils revivent. C'est impressionnant* » (cadre en ESAT).

Le milieu ordinaire de travail est perçu comme destructeur : « *Aujourd'hui y a un autre public qui arrive avec des trouble psy, des jeunes qui viennent du milieu ordinaire, des gens aussi qui ont travaillé en milieu ordinaire dans l'agroalimentaire et qui sont complètement détruits à 40 an et qui arrivent ici* » (cadre en ESAT). Il est perçu comme maltraitant : « *Je crois que c'est 40 % des personnes qui arrivent du milieu ordinaire. Alors soit c'est un changement d'entreprise ou finalement la situation de handicap elle s'est manifestée à ce moment-là parce que l'entreprise était moins adaptée ou alors ce sont des personnes qui ont été maltraitées un peu par le milieu ordinaire* » (cadre en ESAT). Il est également perçu comme angoissant : « *Symboliquement ce n'est pas la même chose, milieu protégé, milieu ordinaire et pour certains le milieu ordinaire c'est source d'angoisse* » (psychologue en ESAT). Enfin il fait peur : « *Il y a des personnes qui sortent de l'établissement ? Qui vont travailler à l'extérieur ? - Non. Il n'y a personne ici. En règle générale, ils n'aiment pas trop (...) Quand on fait la réunion des 5S, on leur dit vous voulez faire des stages à l'extérieur ? Mais ça... je n'ai jamais eu de demande sur quinze ans. En interne, oui. (...) Mais à l'extérieur, non. C'est un autre monde, en fait, pour eux. Ils ont peur. Ça leur fait peur. Et puis il y en a qui ont connu ça en plus à la base. Parce que certains viennent du milieu ordinaire. Donc pour eux, il ne faut plus leur en parler* » (monitrice d'atelier en ESAT).

Pour dédramatiser les peurs, l'accès au milieu de travail ordinaire peut se faire progressivement : « *Je vois en cuisine, on a des ouvriers qui ont une polyvalence dans le travail, ils touchent à tout. Ils sont ouvriers polyvalents en cuisine. Donc petit à petit en arrivant ici, ils progressent et à la fin on les envoie en stage et ça se passe super bien. Après la mise à disposition, ils sont embauchés. Et c'est vrai qu'on voit une forte progression au niveau professionnel et au niveau personnel avec la prise d'autonomie, d'initiatives* » (Cadre en ESAT).

Mais dans la majorité des cas, l'accès au milieu ordinaire n'est que temporaire.

Dans l'ESAT 1 (rural), l'accès au milieu ordinaire de travail se fait par la mise en œuvre de stages en entreprise. Ces stages ont une durée prédéfinie. Ils s'adressent à des personnes qui n'ont pas forcément le projet de quitter l'ESAT, mais qui ont besoin sur une période de l'année de sortir de l'établissement. Ça leur offre la possibilité de sortir du cadre, de découvrir un fonctionnement différent et de s'investir dans une autre activité. C'est le cas pour une ouvrière qui a déjà fait un stage en entreprise. « *Ça c'est quelque chose qu'elle affectionne et elle en a besoin. Elle a besoin de ça un moment de temps, de sortir de l'atelier, pas pour aller travailler tout le temps, parce qu'un moment de temps elle dit « moi ça y est c'est bon ». Elle a vu autre chose. Elle a besoin de ça pour se rassurer, dans son mode de fonctionnement, elle a besoin de ça (...) Un mois, deux mois, ça la rassure. C'est un peu un ballon d'oxygène* » (moniteur d'atelier en ESAT).

Dans ce même établissement, l'accès au milieu ordinaire de travail se fait également par la mise en œuvre de prestations en entreprise. Pour exemples, les ouvriers de l'atelier services et sous traitance réalisent des prestations en entreprise pour l'entretien des locaux. L'atelier jardins, espaces verts est continuellement en prestation extérieures. Il y a une équipe autonome de 2 à 3 ouvriers qui se rend seule sur les chantiers. Les ouvriers de la restauration font des prestations en entreprise : préparation de buffets et service. Les ouvriers du compostage réalisent également des prestations en entreprise : débroussaillage.

Enfin, l'accès au milieu ordinaire de travail se fait par la mise en œuvre de contrats de détachement. Ils sont formalisés par une convention entre l'entreprise du milieu ordinaire et l'ESAT. La convention peut être signée pour une durée maximale de 2 ans. L'ouvrier dépend toujours de L'ESAT. Sa prestation est facturée à l'entreprise et revient à l'ESAT. L'ouvrier perçoit toujours la rémunération de son travail par l'ESAT. La mise à disposition peut aller jusqu'à l'embauche dans l'entreprise. 5 % des travailleurs de l'ESAT (6 personnes) ont été mis à disposition d'entreprises du milieu ordinaire en 2013 (10% en 2012, aucune en 2016 et 2017) grâce à des conventions de mise à disposition ou des contrats de détachement. Une seule n'est pas revenue travailler à l'ESAT et a poursuivi son parcours dans le milieu ordinaire de travail.

Lorsque les ouvriers ont une expérience du milieu ordinaire de travail et qu'ils reviennent dans le milieu du travail protégé, ils jugent ce dernier plus avantageux : *« Les gens qui font l'expérience, à un certain moment de leur parcours professionnel, de leur projet professionnel, du milieu ordinaire, j'en connais pas mal ici, ça a consolidé leur assise professionnelle. Ça c'est très clair même s'ils sont revenus ici. Ils ont accepté peut-être un peu plus de travailler en ESAT, ils ont vu aussi qu'ils trouvaient certains bénéfices. Ils ont vu les gains et les pertes du travail ordinaire, du milieu protégé. Ils ont vu l'assise qu'ils pouvaient trouver ici, notamment le travail protégé : j'arrive en retard je ne suis pas bien parce qu'il s'est passé ci, ça avec mon gamin etc. Eh bien l'ESAT est capable d'amortir les risques »* (cadre en ESAT).

Les ouvriers souhaitent également revenir travailler à l'ESAT parce que c'est plus sécurisant pour eux : *« Et puis il y en a, souvent, c'est... une envie de découvrir... mais après, il y a beaucoup de difficultés à... ils reviennent et ils disent en fait, c'est bien, ici ! »* (cadre en ESAT). Ils y trouvent un accompagnement médico-social, une adaptation du travail à leurs difficultés et un salaire garanti.

Dans l'ESAT 2 (périurbain) aucun ouvrier n'a fait de demande pour accéder au milieu ordinaire de travail : *« Je n'ai jamais eu de demande sur quinze ans »* (monitrice d'atelier en ESAT).

Ces dispositifs inclusifs vers le milieu ordinaire sont également mis en œuvre au sein de la SIPFP de l'IME 2 (rural). Les jeunes font des stages en entreprise. Ces stages ont pour objectif de valider leur orientation et de les aiguiller vers la formation professionnelle (CAP). Ces stages sont faits à la demande du jeune, lorsqu'il en exprime le besoin. Il y a un accompagnement à cette prise de décision en amont. Cet accompagnement est réalisé par la chargée d'insertion. *« Mais le gros du travail c'est le jeune et sa motivation [...] Il faut l'accompagner à se motiver. Alors peut-être que ça va venir. Ce n'est pas quantifiable ce que je vais dire mais il y a un déclic. Et tout d'un*

coup ils demandent à faire des stages. Ils sont demandeurs et ils viennent relancer » (chargée d'insertion en IME). L'expérience de stage se fait par paliers : *« Il y a des graduations. Pour certains on commence par des petits stages internes ici parce qu'on sait que ça va être plus difficile pour eux d'aller tout de suite sur l'extérieur »* (chargée d'insertion en IME). Puis la procédure de recherche de stage s'enclenche. Elle est réalisée avec le jeune. C'est à partir des compétences du jeune que le projet est construit. La chargée d'insertion articule les compétences du jeune avec les souhaits qu'il exprime : *« Je rencontre le jeune et il me dit j'ai envie de faire ça. Alors des fois c'est pas du tout ce qu'on va proposer ici. On cherche un petit peu : pourquoi tu veux aller vers ça ? Et quelque fois c'est un peu en décalage alors je les accompagne en leur disant eh bien là tu vois, tu as déjà des compétences, est-ce qu'on peut trouver quelque chose ? »* (chargée d'insertion en IME). Ensuite des rencontres avec les potentiels employeurs sont organisées. *« Il y a toujours des rencontres, c'est systématique, le jeune il ne va pas en stage comme ça. Il rencontre l'employeur, il dit ses motivations et là où il en est »* (chargée d'insertion en IME). Certains employeurs ne sont pas prêts à prendre un jeune présentant un handicap en stage. *« Et puis le fait de rencontrer le jeune, ils en arrivent à dire oui »* (chargée d'insertion en IME). D'autres employeurs ont la volonté de prendre des jeunes ayant un handicap en stage. *« Il y a des gens qui sont touchés par la différence, dans leur histoire perso, famille... ceux-là ils ont envie. Et puis il y a des gens qui disent, nous on a envie d'aider un jeune »* (chargée d'insertion en IME). Ces stages permettent au jeune de construire son projet professionnel. Deux jeunes sont partis en contrat d'apprentissage sur la période 2017-2018 pour préparer un CAP dans un CFA. Un jeune a poursuivi son parcours dans un environnement de travail protégé : en ESAT. Enfin 2 jeunes sont retournés chez leurs parents faute de place en foyer de vie.

Dans ces dispositifs inclusifs vers le milieu ordinaire, seuls les jeunes adultes mobilisent les technologies numériques pour faire leurs recherches de stage en entreprise et de centre de formation.

3.2. Au sein des établissements enquêtés

3.2.1. L'expression et la participation

L'expression et la participation sont des composantes d'une société inclusive. Les établissements enquêtés ont mis en place des dispositifs pour favoriser l'expression et la participation des usagers. Certains comme les projets individualisés d'accompagnement et les Conseils à la vie sociale sont obligatoires depuis la loi du 2 janvier 2002.

3.2.1.1. Dans les projets individualisés d'accompagnement

Lors de la construction des projets individualisés, les ouvriers en ESAT expriment leurs souhaits.

Cela concerne les demandes de formation : *« Nous on demande, depuis que je suis arrivé ici, dans mon projet, j'ai demandé pour conduire des engins et tout ça, comme les tracteurs »* (ouvrier en ESAT). *« Les souhaits ça se traduit sous forme d'inscription à des formations »* (cadre de l'association).

Cela concerne également le bien-être au travail. L'ouvrier peut demander un aménagement de poste, pour des raisons de santé : « *Je ne travaille pas le mercredi (...) c'est ce que j'avais demandé parce que je trouve que ça coupe la semaine. Ça permet de se reposer un peu puis de repartir après, deux jours- deux jours* » (ouvrier en ESAT). « *Il voulait m'arrêter complètement, le médecin du travail, que je m'arrête complètement de travailler. J'ai dit non non, moi je ne m'arrête pas. Je préfère travailler à mi-temps s'il faut, ou à 80 %* » (ouvrière en ESAT). Ces aménagements sont nécessaires et conditionnent le fonctionnement de l'établissement : « *Si on veut garder les personnes dans le travail le plus longtemps possible, on répond à leur demande à travers les projets personnalisés. Au fil des années s'il y a une personne qui ne peut plus porter les tailles haies, qui a mal aux genoux, pour s'adapter à son accompagnement on propose du temps partiel, des changements d'ateliers* » (cadre en ESAT).

Enfin l'expression des personnes est relative au bien être dans le quotidien : « *Moi si j'ai un projet, si un jour j'ai une copine, je voudrai écrire mon projet et dire qu'un jour je voudrais vivre avec elle* » (ouvrier en ESAT).

L'expression des personnes est un enjeu de bien-être : « *J'aime bien avancer comme je le souhaite parce que je n'aime pas qu'on me dise il faut faire ci, il faut faire ça. J'accepte les conseils mais j'aime mieux prendre les décisions moi-même. Quand je sais où je vais, je sais ce que je veux* » (ouvrier en ESAT).

Il existe différentes modalités de réalisation des projets individualisés. Dans l'ESAT 1 (rural), leur construction et leur réactualisation se fait avec les moniteurs d'ateliers qui sont référents d'un groupe d'usagers. Les projets sont ensuite transmis à l'équipe de direction qui en finalise la rédaction. Dans l'ESAT 2 (périurbain), elle se fait directement avec l'équipe de direction.

Lors de la construction des projets individualisés, les jeunes adultes en IME ainsi que leurs parents ou leurs représentants légaux expriment leurs souhaits : « *Chacun s'exprime sur les projections possibles, envisageables et souhaitées, parce que des fois il peut y avoir un écart entre ce que veulent les parents et ceci dit ce sont bien les parents qui à un moment donné vont choisir. On imagine que pour un jeune, nous on pense qu'il a besoin d'une orientation vers un ESAT mais les parents pensent qu'une orientation vers le milieu ordinaire est possible, ce n'est pas nous qui allons les en empêcher* » (cadre en IME).

Dans le cadre de la réalisation des projets individualisés d'accompagnement, les technologies numériques ne sont mobilisées que par les professionnels et les équipes de direction. Elles ne sont utilisées que comme support de rédaction.

3.2.1.2. Dans les Conseils à la vie sociale

Les CVS existent dans les établissements de travail ainsi que dans les établissements d'éducation spécialisée. « *Pour la citoyenneté le CVS c'est quand même un lieu majeur où on reprend les règles de vie collectives. On ne mène pas beaucoup d'action en dehors du lieu de travail* » (cadre en ESAT). En amont de chaque conseil, tous les usagers ont la possibilité de s'exprimer. Les représentants élus des usagers viennent à leur rencontre et les questionnent sur les sujets qu'ils souhaitent voir abordés en

conseil. « *Chacun va aller voir chaque personne pour lui demander est-ce que tu as des choses à faire remonter ?* » (cadre en ESAT). Les usagers s'expriment sur le fonctionnement de l'établissement et de ses services : l'organisation interne, les activités, la vie quotidienne, les transports, l'animation socio-culturelle, les services thérapeutiques et les projets d'équipements et de travaux.

Les technologies numériques ne sont pas mobilisées par les usagers dans le cadre de la préparation des conseils à la vie sociale. Elles sont uniquement utilisées par le secrétariat lors de la rédaction des comptes rendus. « *C'est vous qui faites votre compte rendu ? - Moi je le prépare avec le salarié. On me le relit pour voir si c'est bien comme je le pense et après je signe le compte rendu. Puis il est recopié par la secrétaire et re-photocopié et envoyé à tous les membres du conseil* » (ouvrier en ESAT). Toutefois, comme nous l'avons vu précédemment, il y a une perception d'utilité de l'usage des technologies numériques pour la préparation et le déroulement des CVS : « *Pour Damien, ça lui servirait peut-être plus, comme il est délégué de la vie sociale (CVS) - Oui, inscrire directement les questions sur la tablette - Même enregistrer, je pense qu'on peut enregistrer les réunions et après les faire écouter* » (ouvriers en ESAT).

D'autres dispositifs favorisant l'expression et la participation des usagers ont été mis en place au sein des établissements enquêtés. Ces outils ne sont pas obligatoires. Ils traduisent des choix institutionnels.

3.2.1.3. Dans les projets d'ateliers

Dans l'ESAT 1 (rural), « *Le projet d'atelier a pour finalité l'amélioration de l'accompagnement des usagers dans un système de production adapté et a pour but d'énoncer les intentions poursuivies à travers la spécificité de l'atelier et de définir les actions qui seront menées pendant l'année* » (Projet d'établissement 2014-2018 ESAT 1). Il s'articule autour de 3 thématiques : la gestion technique et économique de la production, l'encadrement des ouvriers ainsi que le travail en équipe et en partenariat. Il est réalisé par les moniteurs d'ateliers. Il est ensuite présenté aux ouvriers. Leurs remarques et suggestions sont insérées au projet sous la forme de paroles d'usagers : « *Des fois, on n'est pas assez, des fois on est trop nombreux* », « *Quand il y a des arrêts de travail, il faudrait qu'on soit plus* », « *Quand il fait trop chaud, il faudrait une veste plus légère ou des tee-shirts fluo* », « *Il faudrait un quai de chargement pour les Big-Bags* », « *Il faudrait savoir se servir des extincteurs* » (extraits d'un projet d'atelier). Ces projets d'ateliers sont synthétisés par le chef de service : « *Moi j'ai repris tout ce qui est statistiques, analyse, enjeu, stratégie (...)* Et une fois que j'ai terminé ça je l'ai transmis à la coordinatrice de l'atelier et j'ai pris date pour une rencontre avec les ouvriers (...) *J'ai repris l'essentiel des éléments que l'on retrouve dans le projet d'atelier je l'ai présenté aux ouvriers, j'ai écouté leurs réactions et j'ai pris note de leurs remarques et leurs suggestions* » (cadre en ESAT). Pour le moment les contraintes de temps n'ont pas permis une consultation des ouvriers en amont de la réalisation des projets d'ateliers. Leurs remarques sont prises en compte dans la construction du projet d'atelier suivant. « *Après il faudrait commencer par la rencontre avec les usagers, sans doute qu'il faudrait leur accorder plus de temps dans ce travail là. Mais on est en ESAT et on court après le temps et c'est toujours difficile* » (cadre en ESAT).

Dans le cadre de la réalisation des projets d'ateliers, les technologies numériques ne sont mobilisées que par les cadres des établissements et utilisées que comme support de rédaction.

3.2.1.4. Dans les réunions internes aux ateliers

Dans l'ESAT 2 (périurbain), des réunions internes aux ateliers sont organisées : « *Chaque semaine ou tous les quinze jours, les moniteurs réalisent une réunion avec les personnes avec qui ils travaillent. C'est une posture (...) on contribue tous aux mêmes objectifs* » (cadre en ESAT).

Lors de ces réunions, les discussions sont informelles et chacun peut s'exprimer : « *Maintenant ce sont beaucoup de personnes qui n'ont pas eu de repères dans la vie, que les parents n'ont pas... Ils n'ont pas vraiment suivi au niveau de l'école... ils ont été beaucoup... des gamins de rue en fait. Donc il faut réapprendre la politesse, réapprendre plein de choses. Parce que c'était ta gueule ! Tu me fais chier ! Ils ne respectaient pas ceux qui étaient plus âgés. Donc maintenant, ils en sont conscients. Ils le disent. Et c'est pour ça que j'ai fait des réunions toutes les semaines. Parce que comme ça, ils apprennent à se respecter. Par rapport aux personnes qui sont plus âgées. Et je trouve que c'est un bon compromis. Parce qu'au départ, moi, on va faire des réunions... qu'est-ce qu'on va se raconter toutes les semaines ? Et en fait non, ça entretient le dialogue avec tout le monde* » (monitrice d'atelier en ESAT). Elles ont pour objectif le bien-être de tous au travail : « *Moi j'essaie de faire pour qu'ils aillent mieux, qu'ils aillent bien, que tout le monde s'y retrouve. Et quand ça ne va pas, on se le dit. On ne se laisse pas... que ça les envahisse* » (monitrice d'atelier en ESAT).

Au sein de l'IME 2 (rural), des groupes de paroles sont organisés par la chargée d'insertion depuis plusieurs années. Elle avait observé de l'inquiétude dans les discours des jeunes adultes. Inquiétudes relatives à leur sortie de l'environnement protégé qu'est l'IME. Depuis 2 années ces groupes de parole sont co-animés avec la psychologue de l'établissement afin de pouvoir répondre aux questionnements du champ de l'insertion mais également à ceux du champ personnel et émotionnel. Lors de ces ateliers se sont les jeunes adultes qui décident de ce qu'ils vont aborder. L'année précédente ils ont choisi de parler de leur autonomie. Puis pour donner des preuves de cette autonomie, ils ont décidé d'organiser un voyage entre eux. « *Il a fallu chercher le lieu, on a voté pour choisir l'endroit. Qu'est-ce qu'on voulait faire ? Alors c'était de l'échange. Le budget. Qu'est-ce qu'on allait y faire ? Et tout a été construit comme ça et c'était hyper riche* » (Chargée d'insertion en IME). Ils ont compris qu'ils pouvaient s'appuyer sur les compétences des autres et qu'à plusieurs on était beaucoup plus forts. Le groupe de l'année suivante a décidé de travailler sur le respect : le respect de soi et le respect des autres parce que lors du premier atelier les échanges avaient été violents et insupportables. Certains jeunes adultes ne se sentaient pas à leur place dans le groupe et se réfugiaient derrière une violence verbale et un rejet des autres.

Dans le cadre de ces réunions internes aux ateliers, les technologies numériques ne sont pas mobilisées. C'est avant tout la parole de la personne qui est recherchée.

3.2.1.5. Dans les réunions 5S

Dans les 2 établissements de travail enquêtés des réunions 5S ont été mises en place. Lors de ces réunions à l'initiative des moniteurs d'ateliers en ESAT, les ouvriers abordent des questions autour de l'organisation du travail : « *Une réunion 5S c'est le moniteur qui dit là on fait une réunion 5S. Après chacun s'exprime. Et puis ils ont aussi la possibilité tout le reste du temps de remplir des fiches où ils mettent le problème relevé ou les questions qu'ils peuvent avoir pour le 5S* » (cadre en ESAT). « *C'est-à-dire que ça va être une réunion qui va se faire entre les moniteurs et les équipes et ils vont essayer d'améliorer leur espace de travail. Par la sécurité, par le rangement, par l'utilisation des outils. Donc là, c'est aussi un moyen d'exprimer ce qu'ils ont remarqué (...) c'est leur donner les moyens pour qu'ils puissent améliorer par eux-mêmes leur espace de travail [...] Ils repèrent quelque chose qui pour eux ne fonctionne pas bien, ils le présentent et après, il y a une discussion tous ensemble pour voir comment on peut améliorer la situation* » (cadre en ESAT). L'équipe de direction n'a pas accès au contenu de ces réunions. Elles se font entre les moniteurs d'ateliers et les ouvriers. L'équipe dirigeante est informée des demandes si elles nécessitent des investissements.

Lors de ces réunions 5S, les technologies numériques ne sont pas mobilisées. Toutefois comme nous l'avons vu précédemment il y a une perception d'utilité de l'usage de ces technologies dans le cadre de ces réunions. Leur usage permettrait de prendre des photos d'une situation de travail ou de son environnement afin d'en débattre pour l'améliorer : « *Le pari c'est qu'avec cette tablette qui nous permet de faire des photos, je prends le pouvoir dans l'atelier. C'est-à-dire que j'ai pris mon poste en photo. Il ne va pas bien. Et je mets ça en débat* » (cadre en ESAT).

3.2.1.6. Lors des visites d'établissements

Lors de ces visites par des personnes extérieures (clients, futurs stagiaires...) les ouvriers sont amenés à s'exprimer sur leur travail. Sur la base du volontariat ils présentent leur activité : « *A toutes les visites. Dès que je fais une visite, là j'en ai une cet après-midi encore, je fais le tour des ateliers, et je ne travaille pas moi, je fais juste... le poisson pilote et c'est eux qui présentent leur travail et leur mode de fonctionnement* » (cadre en ESAT).

Dans le cadre de ces visites d'établissement les technologies numériques ne sont pas mobilisées. Toutefois comme nous l'avons vu précédemment il y a une perception d'utilité de leurs usages : « *S'il pouvait y avoir des vidéos de chaque atelier, chaque tâche qu'ils peuvent effectuer et mettre ça sur des tablettes au mur ou sur des téléés, ce serait super* » (monitrice d'atelier en ESAT).

3.2.1.7. Dans les commissions

Dans l'ESAT 1 (rural) des commissions ont été créées : « *Le Conseil à la Vie Sociale bien sûr. Mais y a aussi dans l'interstice un peu, des réunions de commissions, y a une commission restauration, une commission transport* » (cadre en ESAT). Dans ces commissions les usagers s'expriment sur le bien être au quotidien.

L'ESAT 2 (périurbain) a mis en œuvre des commissions « Hygiène et sécurité ». « *Donc on n'a pas d'obligation mais on le fait parce que ça nous paraît évident* » (cadre

en ESAT). Lors de ces commissions qui ont lieu tous les 2 ans, « *La médecine du travail nous apporte un autre regard. On fait le tour de l'ensemble des ateliers... sur les postures de travail (...) c'est un éclairage aussi de la médecine du travail sur des changements* » (cadre en ESAT).

Dans ces commissions les technologies numériques ne sont pas mobilisées.

3.2.1.8. Dans les enquêtes de satisfaction

L'ESAT 2 (périurbain) réalise des enquêtes de satisfaction auprès de ses ouvriers tous les 2 ans. Ces enquêtes portent sur « *La vie à l'ESAT. Et alors ce sont des questions oui/non, avec la possibilité de mettre des commentaires. Et donc nous, on sort, on résume ça à la fin [...] avec des pourcentages. Tout le monde a accès aux réponses, on distribue ça à tout le monde* » (cadre en ESAT). Cette enquête a pour objectif la réalisation d'un plan d'action afin d'améliorer les conditions de travail. 77% des ouvriers ont répondu à cette enquête. Ce qui ressort de cette enquête de satisfaction c'est que les ouvriers sont contents de travailler au sein de l'établissement (91%), qu'ils se sentent écoutés dans la construction et la réalisation de leurs projets individualisés (75%), qu'ils progressent dans leur travail (83%) et qu'ils ne souhaitent pas changer de poste de travail (73% contre 28%).

L'ESAT 1 (rural) a réalisé une enquête de satisfaction ponctuelle en 2017. 83% des ouvriers ont répondu à cette enquête. Des questionnaires ont été passés en interview individuelle par une personne en stage dans les ateliers de travail de l'établissement. Quatre thématiques ont été abordées :

- Le travail à l'ESAT : 90% des personnes enquêtées sont très satisfaites et satisfaites de travailler à l'ESAT ;
- L'accompagnement à l'ESAT : 87 % des personnes enquêtées sont très satisfaites et satisfaites de l'écoute et de l'aide dans la réalisation de leur projet personnalisé au quotidien ;
- Le plan de formation et les activités de soutien : 95 % des personnes enquêtées sont très satisfaites et satisfaites des formations qu'elles ont réalisées ;
- Le projet professionnel : 84 % des personnes enquêtées affirment qu'elles peuvent progresser à l'ESAT et dans leur atelier.

Cette enquête de satisfaction recueillait également les souhaits des usagers :

- 38 % des personnes enquêtées souhaitent réaliser un stage en entreprise ;
- 24 % souhaitent réaliser un stage dans un autre atelier ;
- 18 % souhaitent travailler en milieu ordinaire ;
- 6 % souhaitent bénéficier d'une mise à disposition dans le milieu ordinaire de travail ;
- 5 % souhaitent changer d'ESAT.

Dans ces enquêtes les technologies numériques sont mobilisées comme support de restitution des résultats.

Ces dispositifs favorisent l'expression et la participation des usagers dans les établissements enquêtés, mais ces derniers n'utilisent pas les technologies numériques dans le cadre de leur mise en œuvre.

Il y a une perception d'utilité de l'usage des technologies numériques dans le cadre de l'activité des établissements enquêtés. Elles pourraient servir à mémoriser les procédures de travail, valoriser le travail, suivre la production, réaliser les compte-rendu de réunions, maintenir les acquis scolaires, communiquer, etc.

Il y a également une perception d'utilité de l'usage des technologies numériques dans le champ personnel pour effectuer des recherches, gérer son quotidien, accéder aux loisirs et à la culture, maintenir les acquis scolaires, communiquer, s'ouvrir sur le monde, etc.

Toutefois les pratiques sont faibles. Sur les 167 personnes rencontrées lors de mon enquête qualitative, 6,5% ont des pratiques professionnelles et 56% évoquent leurs pratiques personnelles.

Des facteurs personnels freinent le développement des usages des technologies numériques au sein des établissements enquêtés : la peur de faire une bêtise ou d'être piraté en allant sur Internet et le manque de compétence.

Ces freins ne sont pas seulement le fait des usagers des établissements enquêtés mais aussi des professionnels qui les accompagnent. Certains manquent de compétences, leur double mission leur laisse peu de temps pour développer des usages, les formations à l'usage des logiciels de bureautique sont peu réinvesties dans le cadre de l'activité professionnelle et la culture orale fondée sur la relation à l'autre freine la légitimité de l'usage des technologies numériques.

Des facteurs institutionnels freinent également le développement des usages des technologies numériques au sein des établissements enquêtés lorsqu'il y a un manque d'efficacité dans leur déploiement.

Des facteurs symboliques freinent enfin le développement des usages des technologies numériques au sein des établissements enquêtés : des représentations sociales négatives de ces technologies, des capacités des personnes à en faire usage et de soi qui entravent la légitimité des personnes enquêtées à les utiliser.

Lorsque des pratiques se développent, des rapports de pouvoir se dévoilent : entre pairs (entre ceux qui savent et ceux qui ne savent pas les utiliser) et avec les professionnels (seuls les professionnels sont perçus comme compétents).

Lorsque des pratiques se développent, les personnes changent de posture et on observe une transformation du rapport au savoir. Elles ont accès au savoir, elles peuvent s'auto-former et transmettre leurs savoirs. Les nouvelles pratiques dévoilent leurs capacités. Cette prise de conscience renforce leur confiance en elles et les conduit à évoluer dans leur posture professionnelle. Les professionnels prennent également conscience des capacités des personnes qu'ils accompagnent, ce qui renforce l'estime de soi de ces dernières. Enfin, lorsqu'elles développent des usages, les personnes enquêtées se reconnaissent comme appartenant au groupe

des utilisateurs des technologies numériques. Elles se perçoivent alors comme tout le monde et comme appartenant à la société de l'information.

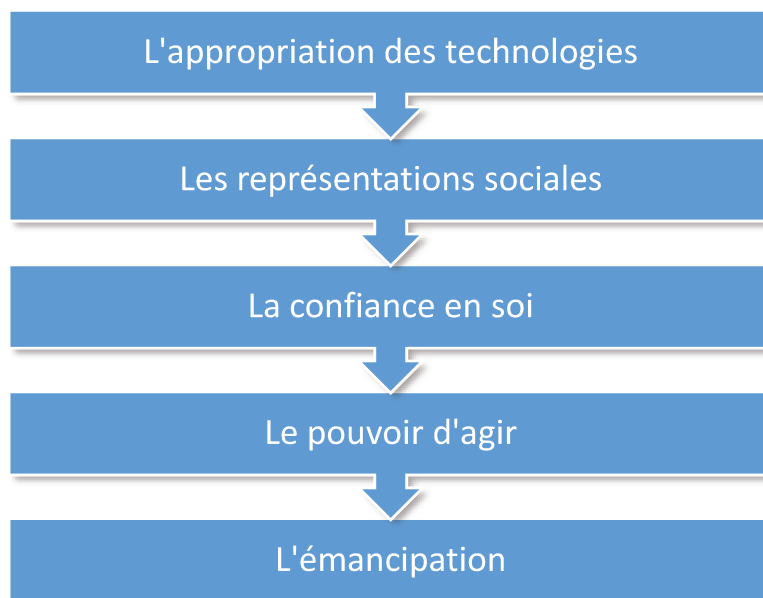
Mais lorsqu'on questionne les usages des technologies numériques, des inégalités sociales se dévoilent : la solitude et les faibles sociabilités. Pour certaines personnes, l'usage des technologies numériques vient combler la solitude. Elles les utilisent pour s'occuper. Mais les technologies ne sont pas utilisées pour créer de nouveaux liens. Elles prolongent les liens existants.

Lorsqu'on questionne les usages des technologies numériques, le manque de confiance en soi et d'estime de soi des personnes enquêtées se révèle. La peur de se tromper et du regard des autres les conduit à se dévaloriser. Toutefois la prise de conscience de leurs capacités à utiliser ces technologies renforce leur confiance en elles et lorsqu'elles développent des usages elles recherchent la reconnaissance de leurs proches et des professionnels qui les accompagnent.

Chapitre 5 : analyse des résultats

Cette analyse se construit à partir de la mise en relation des thèmes qui ont émergé de la catégorisation des données (Paillé, 1994). C'est la troisième phase de l'analyse par théorisation ancrée. J'ai fait le choix d'articuler les thèmes liés à mon objet de recherche afin de le délimiter précisément. C'est la quatrième phase de l'analyse par théorisation ancrée : l'intégration (Paillé, 1994).

Cette articulation se fait de la manière suivante :



1. Accompagner vers l'appropriation des technologies numériques

En quoi les méthodes d'accompagnement mises en œuvre lors des ateliers de découverte de la tablette tactile ont-elles favorisé l'appropriation des technologies numériques des apprenants ?

Cet accompagnement nécessite la mise en place de « facteurs de conversion ».

1.1. Les facteurs de conversion

Selon Solveig Fernagu Oudet, ce sont des « *facteurs qui facilitent la capacité d'un individu à faire usage des ressources à sa disposition pour les convertir en réalisations concrètes* » (Fernagu Oudet, 2012, p. 10). Dans le cadre de mon accompagnement ces facteurs sont la relation de confiance, la valorisation des personnes et la valorisation de leurs capacités.

1.1.1. La relation de confiance

La relation de confiance est le premier facteur de conversion mis en œuvre dans le cadre de mon accompagnement. Il a tout d'abord été nécessaire de rechercher la justesse de l'acte (Cifali, 2012b) de médiation numérique. C'est pourquoi lors des Focus Group réalisés à la fin de chaque atelier de découverte de la tablette tactile ou de réalisation de supports en lien avec les projets de services, j'ai accompagné la parole des apprenants. Je les ai guidés afin de favoriser l'expression des centres d'intérêts, des besoins, de l'utilité perçue de l'usage des technologies numériques dans le cadre de leur vie quotidienne et de leur activité professionnelle.

Lors des premiers Focus Group réalisés en ESAT, la perception d'utilité des technologies numériques par les ouvriers se centre sur la vie quotidienne et les loisirs : « *Ecouter de la musique* », « *Faire des jeux, des photos* », « *Aller sur le site des salles de cinéma* », « *Moi c'est plus le foot et le sport mécanique, la moto* », « *Chercher des recettes de cuisine* », « *Chercher un programme de télé* » (ouvriers et ouvrières en ESAT).

Puis les discussions s'orientent vers l'apprentissage : « *Pour apprendre des choses, pour apprendre des choses* », « *C'est beaucoup pour apprendre à faire des calculs* », « *Savoir écrire et envoyer des mails* », « *Tu trouves plein de dictionnaires à côté de toi* », « *Passer le code de la voiture* » « *C'est bien pour apprendre les panneaux* » (ouvriers et ouvrières en ESAT).

Et enfin la gestion du quotidien : « *Pour la vie quotidienne* », « *La paperasse* », « *Pouvoir faire plein de choses, mettons des papiers administratifs* », « *Faire des commandes* », « *Pour faire des achats, des choses comme ça* » (ouvriers et ouvrières en ESAT).

La perception d'utilité dans le cadre de la vie professionnelle n'émerge pas spontanément des discours, il faut la questionner. Certains n'y voient pas l'utilité : « *Pas au travail mais à l'extérieur oui* », « *On pourrait en avoir une [tablette] mais ça servirait à quoi ?* ». Pour d'autres les discussions s'orientent tout d'abord vers le développement de compétences professionnelles : « *Se spécialiser sur des variétés de légumes* », « *Chercher les noms des plantes, des fleurs, des salades* » (ouvriers et ouvrières en ESAT).

Puis très vite, elles s'orientent vers la valorisation des savoir-faire : « *Montrer aux gens ce qu'on fait* », « *Il faudrait aller prendre des photos de notre situation de travail et puis les archiver* », « *Regarde pour expliquer quand il y a les portes ouvertes. On aurait un petit film sur la tablette, allez hop on passerait ça aux gens, et ça serait bien* » (ouvriers et ouvrières en ESAT).

En recherchant la justesse de l'acte, ces échanges m'ont permis de donner du sens au développement des usages de la tablette tactile dans le cadre de l'activité professionnelle en ESAT.

La mise en place de la relation de confiance a favorisé l'expression des apprenants. J'ai privilégié la relation humaine (Cifali, 2012b) et une écoute sensible (Barbier, 1999) afin de percevoir l'univers affectif et émotionnel des apprenants.

La présentation de ma double posture dès le début des rencontres avec les apprenants a favorisé la relation d'équivalence (Coenen, 2001). J'ai accompagné le développement des usages de la tablette tactile tout en effectuant une recherche dans une posture d'apprentie chercheuse. La relation d'équivalence s'est traduite dans le double objectif de former les personnes accueillies dans les établissements médico-sociaux enquêtés et de me former à la recherche. Elle s'est également traduite dans leur participation à la recherche par des discussions ouvertes sur des thèmes en lien avec ma question de recherche.

Les méthodes pédagogiques actives et de la découverte (Mucchielli, 2005) ont favorisé la relation de confiance vis-à-vis des technologies numériques. En apprenant à utiliser la tablette tactile par essais, erreurs et tâtonnement, les apprenants ont développé leurs propres méthodes et sont ainsi devenus maîtres de leur action. En les plaçant au centre du processus d'apprentissage et en les laissant découvrir la technologie par expérimentation je les ai confrontés « *à une démarche intellectuelle autonome, une plus grande capacité de transfert et une plus grande motivation intrinsèque, le sujet étant satisfait de (re)découvrir quelque chose par lui-même* » (Amégan, 1995, p. 5).

J'ai fait en sorte de ne jamais laisser les personnes en situation d'échec. Je les ai accompagnées jusqu'à l'aboutissement d'une tâche car la réussite donne l'envie de continuer et d'aller plus loin. Cette réussite a également dissipé les premières craintes.

Selon Patrice Leguy, dans « La pédagogie de la réussite : il s'agit d'alimenter le désir d'apprendre par la réussite, de changer le regard et de ne pas considérer, a priori, le handicap mais bien les potentialités et les atouts, la volonté, la motivation et le projet de la personne » (Leguy, 2007,79).

L'approche ludique de la technologie numérique a enfin favorisé l'implication des apprenants dans l'action et développé leur motivation (Ferland, 2003 cité par Numa-Bocage & Bieri, 2015). Cette motivation est liée au plaisir apporté par le jeu. Le jeu favorise l'expérience optimale – le Flow (Csikszentmihalyi, 2000). Cet état optimal de motivation intrinsèque (Numa-Bocage & Bieri, 2015, p. 182) favorise la persévérance et les apprentissages des joueurs.

Si les résultats de la recherche de Line Numa-Bocage et de Magali Bieri concernent la compétence d'enfants âgés de 6 à 9 ans à utiliser des jeux de société pour l'apprentissage, ils sont transférables à la situation d'accompagnement dans les usages de la tablette tactile mis en œuvre dans le cadre de ma recherche. Magali Bieri a mobilisé des jeux faisant appel aux stratégies de dénombrement et d'addition auprès d'enfants ayant des besoins éducatifs particuliers. J'ai proposé des jeux de réflexion nécessitant la construction d'un raisonnement afin de répondre aux consignes et de progresser dans les niveaux.

Pour exemple, lors de l'accompagnement de Tristan (15 ans) accueilli en ITEP, j'ai pu observer les apports de l'approche ludique des technologies numériques. Lorsque je

le questionnais sur ses centres d'intérêts et que je lui proposais de construire un projet sur la présentation de ses passions, il refusait toute forme de travail et toute activité qui durait plus de 5 minutes. Il ne voulait ni lire, ni écrire et n'était pas impliqué dans l'activité : il consultait ses comptes Facebook et Instagram et devait continuellement être recentré sur l'activité. Il se trouvait en difficulté dans une situation de libre choix.

Lorsque je lui ai proposé des applications ludiques, il a répondu aux consignes qui étaient quelquefois écrites. Il a ainsi accepté de lire. Persévérant, il a progressé dans les niveaux. Ce qui a développé sa motivation intrinsèque. Il est resté concentré et appliqué pendant une trentaine de minutes. Il a utilisé des applications qui nécessitent des compétences réflexives et des notions de calcul. Cadré par les règles du jeu, il a accepté d'effectuer un travail en lien avec les activités scolaires. Sécurisé par ce cadre, tout comme le cadre des rituels précédant chaque séance de travail avec son enseignante spécialisée, il s'est impliqué dans l'action.

« D'un point de vue affectif, l'enfant angoissé est rassuré par le cadre et les règles du jeu car son regard se pose sur un support au centre de la table et il est happé par l'attractivité du jeu au design attrayant. Dans le format de jeu, il se sent en sécurité, l'imprévu et le libre choix sont contenus » (Numa-Bocage & Bieri, 2015, p. 190).

Mes observations avec Teddy (14 ans) vont dans le même sens. Quand j'ai commencé les ateliers avec lui, il était dans une posture de refus de toute activité. Il rencontrait des difficultés de concentration. Lorsque je l'ai questionné sur ses centres d'intérêts, il n'avait pas de difficulté à les exprimer mais il n'arrivait pas à les stabiliser. Il changeait d'idée toutes les 5 minutes. Il n'arrivait pas à se projeter dans la construction d'un support numérique les présentant. Il se trouvait lui aussi en difficulté face à cette situation de libre choix. Lorsque je lui ai proposé d'utiliser des applications ludiques, il les a tout d'abord rejetées. Il identifiait les jeux proposés à des activités scolaires. Avant même d'essayer il passait à autre chose en disant que c'était difficile. Il ne tenait pas en place. Il se levait constamment.

Dans une posture « *d'accommodation constante* » (Numa-Bocage & Bieri, 2015, p. 193), avec son enseignante spécialisée, nous avons pris le temps de l'écouter. Nous avons accompagné et encouragé ses recherches sur Internet en lien avec l'oisillon recueilli. Nous nous sommes impliquées dans son projet de présenter aux plus jeunes de l'établissement la manière de prendre soin d'un oisillon tombé du nid. Nous l'avons photographié en train de nourrir l'oisillon. Notre écoute et notre implication ont été source de plaisir et de motivation.

Lors de la séance suivante, je lui ai proposé de choisir un jeu sur la tablette. Il a ouvert une application qu'il connaissait (Flow Free) pour ne pas être confronté à l'échec : « *Sinon c'est trop difficile* ». En confiance il a accepté d'utiliser un jeu de réflexion (Allumettes). Il a compris la consigne et a réussi le premier niveau du jeu. Il a alors pris conscience de ses capacités à réussir car « *le jeu pousse l'enfant à montrer ses capacités réelles* » (Numa-Bocage & Bieri, 2015, p. 192). Cette réussite a été source

de plaisir. Ses exclamations traduisaient ce sentiment. Je l'ai encouragé et valorisé, ce qui a développé sa motivation intrinsèque. J'étais dans une posture de constant ajustement entre le jeune, la situation et le support matériel (Numa-Bocage & Bieri, 2015, p. 192). Sécurisé par sa capacité à réussir, il a très vite progressé dans les niveaux. En confiance il a accepté de faire un jeu de Sudoku. Proposition qu'il aurait refusée auparavant : les chiffres étant les symboles d'une activité scolaire. Il a fait peu d'erreurs mais lorsque c'était le cas, il les a acceptées et a persévéré.

En confiance il s'est ensuite impliqué dans l'utilisation d'applications scolaires (Collège) et a accepté de se placer dans une posture d'apprentissage. Selon Line Numa Bocage et Magali Bieri l'utilisation des jeux déclenche la motivation intrinsèque des apprenants, « *les embarquant, presque malgré eux, dans les apprentissages* » (Numa-Bocage & Bieri, 2015, p. 183).

Mais « le jeu seul ne va faire progresser l'élève que dans une moindre mesure ; l'enfant aurait besoin de l'étayage d'un adulte, ou de ses pairs, pour construire ses apprentissages » (Numa-Bocage & Bieri, 2015, p. 183).

Dans le cadre de l'accompagnement de Teddy, la bienveillance, les encouragements et la valorisation de ses capacités ont été nécessaires à la construction de ses apprentissages. Cette posture de médiation consiste à accueillir « *l'élève où il en est dans son raisonnement, pour l'amener à trouver la solution par sa réflexion propre* » (Numa-Bocage & Bieri, 2015, p. 184). Cette posture influence l'attitude de l'apprenant, « *son plaisir ainsi que ses apprentissages* » (Numa-Bocage & Bieri, 2015, p. 184).

1.1.2. La valorisation des personnes

La valorisation des personnes est le deuxième facteur de conversion mis en œuvre dans le cadre de mon accompagnement. En prenant le temps de faire connaissance avec elles, les personnes accompagnées se sont senties valorisées. Je les ai accueillies telles qu'elles se présentaient à moi, sans jugement et sans chercher à les comparer. C'est la première phase du cycle de la reconnaissance proposé par Henri-Jacques Stiker (2011).

La valorisation des personnes est favorisée par la secondarité (Paul, 2009) dans la posture de l'accompagnant. Je les ai accompagnées afin qu'elles trouvent des réponses à leurs questions par elles-mêmes ou entre pairs. Apprendre par soi-même est une situation valorisante : « *Eh, impeccable ! Tout seul !* », « *Et en plus, elle ne nous aide pas !* » (Ouvrier en ESAT).

Apprendre à ses pairs est également une situation valorisante. Lors des Focus Group, j'ai observé des situations où les apprenants co-construisaient leur perception d'utilité de la technologie pour l'un de leur collègue. « *Pour Damien, ça lui servirait peut-être plus, comme il est délégué de la vie sociale, il est le président - Oui, inscrire directement les questions sur la tablette - Oui, tes commentaires - Ah oui, ça ce n'est pas mal. Même enregistrer, je pense qu'on peut enregistrer les réunions et après les*

faire écouter - Oui mais c'est compliqué pour moi, ça serait compliqué parce que tout le monde parlerait - Il ne saurait pas quelle question est posée - Non mais par contre tu peux les écrire sur la tablette et après avec la synthèse vocale, elle te les relit - Préparer les questions avant - Oui. Parce que déjà il rencontre tout le monde et on dit qu'est-ce qui ne va pas, qu'est-ce qui va, pour améliorer. Il y a une préparation de réunion avant et après il y a la réunion et ce serait bien pour Damien, moi je crois. Et même pour nous, si Damien n'est pas là, au moins on pourrait s'en servir et après lui il la reprend et il écoute les questions - Oui, il y aurait un dossier CVS et comme ça tu n'es pas obligé d'avoir les feuilles du classeur, tout est rangé et tout le monde pourrait le regarder - Oui et puis au moins il n'y aurait pas de retard de compte rendu - Oui ce serait bien - Oui c'est bien ! » (Ouvriers et ouvrières en ESAT). Dans cette situation les apprenants ont recherché ensemble une possibilité d'utilisation de la tablette tactile pour Damien qui est malvoyant. Confrontés à une démarche intellectuelle autonome, les apprenants ont été satisfaits de découvrir quelque chose par eux-mêmes (Amégan, 1995, p. 5). Ce qui les a mis en valeur.

Les personnes sont également valorisées lorsque l'accompagnant développe une posture de compagnon (Stiker et al., 2014). Cette posture consiste à être dans le partage, ne pas développer de rapports de domination et mettre en place une présence à l'autre mais également une présence à soi (se respecter et respecter l'apprenant). C'est dans cette posture que j'ai accompagné les usages de la tablette tactile : sans rapport de domination, sans être directive et en étant à l'écoute des apprenants : « *Ce sont des enfants qui sont très éparpillés. Mais quand on met les moyens en œuvre ou la patience, ils peuvent y arriver. Quand on réunit plein de facteurs. Là, je pense qu'il était bien. Toi, tu l'embêtas pas trop. Tu le laissais et en même temps... parce que tu es quand même assez douce et je pense que c'est important pour eux. Qu'ils n'aient pas quelqu'un qui soit trop directif - Trop directif et trop d'attentes - Oui c'est ça - Et ça fonctionnait vraiment bien* » (éducateurs spécialisés en IME).

Les personnes sont enfin valorisées lorsque que l'accompagnant se reconnaît dans la personne accompagnée. C'est la troisième phase du cycle de la reconnaissance proposé par Henri-Jacques Stiker (2011). C'est le principe de reconnaissance mutuelle où l'accompagnant fait voir que, comme les apprenants, il a des doutes, des appréhensions et il se pose des questions. Comme je l'ai présenté dans le chapitre « Méthodologie », je ne me suis pas placée dans une posture d'experte. Lorsque les apprenants me posaient des questions, je leur proposais de rechercher ensemble la réponse. Je n'hésitais pas à exprimer ma méconnaissance de certains sujets abordés. Je les encourageais alors à m'expliquer des choses que je ne connaissais pas. Nous étions alors dans une situation d'équivalence (Coenen, 2001) : ils passaient de la posture d'apprenant à celle de formateur. Je passais de la posture de formatrice à celle d'apprenante.

1.1.3. La valorisation des capacités

La valorisation des capacités est le troisième facteur de conversion mis en œuvre dans le cadre de mon accompagnement. C'est aussi la deuxième phase du cycle de la reconnaissance proposé par Henri-Jacques Stiker (2011). En laissant les apprenants découvrir par eux-mêmes sans jamais faire à leur place (Stiker et al., 2014), on leur

offre la possibilité de réussir par eux-mêmes, sans aide, ce qui est valorisant. Cette prise de conscience a révélé des émotions. Certaines personnes frappaient dans leurs mains, levaient les bras au ciel ou rigolaient, d'autres s'exprimaient : « *J'y arrive !* », « *Yes, j'ai réussi ! J'ai réussi ! Punaise !* », « *J'adore faire ça ! J'apprends toute seule !* » (Ouvriers et ouvrières en ESAT).

En prenant conscience de leurs capacités à utiliser les technologies numériques, les apprenants sont entrés dans le processus de transition de l'accompagnement (Paul, 2009) : ils sont passés de la représentation de leur incapacité à les utiliser, à la prise de conscience de leurs capacités à les utiliser.

Lors des derniers ateliers de découverte de la tablette tactile, les apprenants ont présenté leurs réalisations au groupe de pairs et aux professionnels. Ce changement de posture les a valorisés. Ils se sont placés dans une posture de transmission du savoir et dans une posture de formateur en expliquant le fonctionnement de la tablette tactile et des applications mobilisées.

Pour Baptiste (18 ans), présenter à ses pairs et aux professionnels le travail qu'il a réalisé avec la tablette tactile, c'est valorisant : « *J'ai pris ça comme si je suis un maître qui fait montrer des vidéos à ses élèves [...] ça fait une drôle d'impression. – Pourquoi ? - Parce que comme si moi je suis le maître. Comme si moi je montrais un film à mes élèves* » (jeune adulte en IME).

Accompagner l'appropriation des technologies numériques

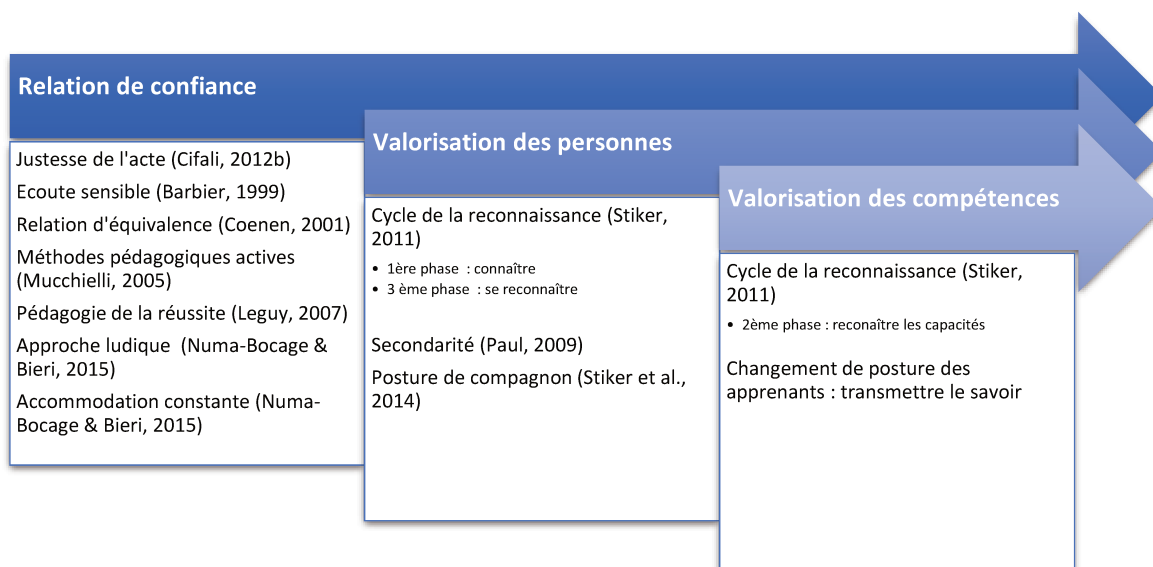


Figure 36 : Les facteurs de conversion mis en œuvre dans le cadre de l'accompagnement à l'appropriation des technologies numériques (Schéma de l'auteure)

1.2. Une appropriation incomplète des technologies numériques

Pour favoriser l'appropriation des technologies numériques, ces facteurs de conversion doivent être présents dans les 4 phases du processus défini par Serge Proulx (2005). L'accès à l'objet technique est une condition préalable à son processus d'appropriation (Proulx, 2005). Lors de ma recherche, j'ai donné accès à la tablette tactile à 46 adultes travaillant en Établissement et service d'aide par le travail (ESAT) et à 20 jeunes accompagnés en Institut médico-éducatif (IME), Institut thérapeutique éducatif et pédagogique (ITEP) ou Service d'éducation spécialisée et de soin à domicile (SESSAD).

1.2.1. L'émergence d'une maîtrise technique et cognitive

En privilégiant la relation humaine et la relation d'équivalence ainsi qu'en mettant en œuvre une pédagogie active et une approche ludique de la technologie, j'ai favorisé une relation de confiance vis-à-vis de moi en tant qu'accompagnatrice et également vis-à-vis de la technologie. Cette relation de confiance a motivé les apprenants et a favorisé leurs apprentissages. En valorisant ces apprentissages, ils ont pris conscience de leurs capacités à utiliser les technologies numériques. Cette prise de conscience les a placés dans un processus où ils sont devenus acteurs de leurs apprentissages. Ils ont commencé à maîtriser la technologie en mettant en œuvre leurs propres méthodes d'apprentissage et en construisant leur propre raisonnement pour atteindre un objectif défini. Ils ont mémorisé les procédures et développé une compréhension des consignes et des méthodes d'utilisation de l'objet technique.

Ils sont entrés dans la première phase du processus d'appropriation d'une technologie numérique telle que définie par Serge Proulx : la maîtrise technique et cognitive de l'artéfact (Proulx, 2005).

1.2.2. L'émergence de nouvelles pratiques institutionnelles

Je les ai également accompagnés dans la réalisation de montages photo et vidéo présentant les procédures de travail en établissements pour les adultes et les méthodes de tri sélectif en restauration collective pour les jeunes. Certaines vidéos réalisées en ESAT ont été transmises au directeur général d'une des associations concernées. Ce dernier a souhaité qu'elles soient présentées lors de l'assemblée générale par la cheffe de service de l'établissement. Les apprenants ont eu connaissance du projet de diffusion de leurs vidéos et ont exprimé le souhait de venir eux-mêmes les présenter. Cette demande a été acceptée en questionnant toutefois les membres du conseil d'administration, car les usagers des établissements de l'association ne s'expriment habituellement pas lors de l'assemblée générale. Leur demande a donc entraîné de nouvelles pratiques au sein de l'association et a modifié son organisation. Dans un autre établissement, la présentation des montages photo et vidéo a enclenché le projet d'acquisition d'une tablette tactile pour tous les ouvriers afin qu'ils développent des pratiques personnelles et professionnelles. Ces nouvelles situations sont révélatrices de nouveauté dans la pratique sociale au sein des établissements médico-sociaux enquêtés. L'émergence de ces pratiques étant la

troisième condition de l'appropriation des technologies numériques définie par Serge Proulx (2005).

Ces nouvelles pratiques traduisent également une forme d'innovation sociale dans les établissements médico-sociaux. J'entends par innovation sociale la mise en œuvre « *d'un procédé nouveau ou sensiblement amélioré, d'une nouvelle méthode organisationnelle dans les pratiques de l'entreprise, l'organisation du lieu de travail ou les relations extérieures* » tel que défini par l'OCDE (2006). Cette forme d'innovation suppose le renversement de la forme traditionnelle admise, souvent depuis plusieurs décennies, pour mettre en avant les individus eux-mêmes (Durance, 2011, p. 11).

1.2.3. La construction de significations d'usage

L'appropriation des technologies numériques dépend également des « *significations d'usage projetées et construites par les usagers* » (Mallein & Toussaint, 1994, p. 30 cité par Granjon, 2010, p. 39). Lorsque les significations d'usage projetées sont positives, l'appropriation des technologies en sera facilitée.

Pour les personnes enquêtées ce désir d'utiliser les technologies numériques s'articule autour de :

- L'ouverture sur le monde.
 - Didier (56 ans) : « *Internet c'est une grosse encyclopédie numérique. On peut trouver tout ce qui se passe dans le monde, aussi bien de l'information que des renseignements* ».
 - Côme (40 ans) : « *Tout ce qui est au niveau Internet, c'est mondial. On a tout ce qu'on veut. Ce qu'on cherche, n'importe quoi, on le trouve* ».
 - Pour Odette (55 ans), utiliser un ordinateur ou une tablette c'est « *pour savoir ce qui se passe ailleurs, pour faire des recherches. Parce que sinon tu ne peux pas savoir ce qui se passe en dehors* ».
- L'accès à l'information et au patrimoine culturel.
 - Ogier (37 ans) : « *Si j'avais par exemple une tablette j'irais [hésitation] voir dans l'actualité, voir ce qu'il se passe* ».
 - Nadine (40 ans) : « *Un ordinateur c'est pour t'informer, te cultiver sinon tu peux le laisser dans ton carton (...) C'est toujours pour essayer d'apprendre. On n'a pas un matériel pour faire semblant ! Oh super j'ai un ordinateur ! Si tu ne t'en sers pas pour ta culture autant dire que tu n'en as pas* ».
- La création et le maintien des liens sociaux.
 - Pour un groupe d'ouvriers et d'ouvrières en ESAT, l'usage des technologies numériques permettrait de « *Parler avec quelqu'un, discuter avec quelqu'un. Envoyer des messages à quelqu'un* ».
 - Pour Charles (41 ans) qui vit en famille d'accueil, l'usage d'Internet lui offrirait la possibilité de créer des liens avec ses parents biologiques : « *Je voulais faire des recherches sur ma vraie famille, si c'est possible* ».

- Pour Odette (55 ans), l'ordinateur lui permettrait de garder le contact avec ses enfants : « *Il suffit que ma fille soit partie ailleurs, comment je fais ? Et mon gars pareil, comment je fais ? Je ne pourrais plus communiquer* ».

Ces significations d'usage projetées s'appuient sur les couples « Savoir / abêtissement » et « Lien social / isolement » développés par Victor Scardigli (cité par Musso, 2009), en ne faisant émerger que le côté miracle des technologies numériques selon lequel elles favorisent l'accès au savoir, l'élévation du niveau intellectuel et le lien social.

Ces significations d'usage projetées s'insèrent dans l'idéologie de la société de l'information, en ce qu'elles véhiculent des promesses de réalisation de soi (Granjon, 2010). Elles conditionnent le désir d'utiliser les technologies numériques. Ce dernier se situant en amont de la phase d'amorce du parcours d'appropriation de ces outils (Plantard, 2016b). Avant de débiter leur parcours d'appropriation, les personnes perçoivent l'utilité de la technologie et ont envie de l'utiliser.

Mais comme nous venons de le voir le processus d'appropriation des technologies numériques n'est pas complet. Seules 2 phases du processus sont remplies.

1.2.4. Les faibles usages

Selon Serge Proulx (2005), l'appropriation est un « *processus d'intériorisation progressive de compétences techniques et cognitives à l'œuvre chez les individus et les groupes qui manient quotidiennement ces technologies* ».

Les jeunes accueillis en IME et en ITEP ont des pratiques quotidiennes des technologies numériques :

- Florence (17 ans) y passe toutes ses journées : « *Je vais sur Facebook tout le temps - Et comme tu disais la dernière fois, tu peux passer toute une journée sur Facebook ? – Oui* ».
- C'est la même chose pour Maëlis (18 ans) : « *Alors l'ordinateur est-ce que ça fait partie de tes activités ? - Oui, oui (rires) - Tu en fais beaucoup ? - Oui, 8 heures sur 8* ». Manon (18 ans) y passe même une partie de la nuit : « *J'y passe beaucoup de temps, jusqu'à 3, 4 heure du matin. Sinon je ne sais pas quoi faire le week-end. Alors au lieu de m'ennuyer* ».
- Ted (18 ans) va même jusqu'à exprimer que c'est sa vie : « *Je fais beaucoup d'écran, c'est ma vie* ».

Mais comme le montrent les résultats de mon enquête quantitative exploratoire, les adultes enquêtés ont de faibles usages des technologies numériques. Sur les 167 adultes enquêtés, 56% ont déclaré avoir des pratiques personnelles. Comme nous l'avons vu dans le chapitre « Résultats », c'est l'ordinateur qui est le plus utilisé. Mais seulement 34% des personnes équipées font des recherches sur Internet, 19% jouent, 17% gèrent leur messagerie, 14% utilisent les réseaux sociaux et 12% écoutent de la musique (les autres pratiques sont inférieures à 10% : regarder des vidéos, gérer ses comptes, ses photos...). Le téléphone portable est majoritairement utilisé pour jouer (en dehors des appels et des SMS). Mais seulement par 13% des personnes qui en

sont équipées (les autres pratiques sont inférieures à 10% : utiliser les réseaux sociaux, gérer ses photos, écouter de la musique, regarder des vidéos...). La tablette tactile est la moins utilisées (et aussi la moins possédée par les adultes enquêtés). Seulement 13% des adultes équipés déclarent l'utiliser pour jouer (les autres pratiques sont là encore inférieures à 10%).

Ces pratiques ne sont pas quotidiennes :

- Clémence (35 ans) : « *Là en semaine j'en fais pas parce qu'on finit à 17 heures et on arrive à la maison à 17h20 le soir. La semaine le soir j'en fais pas, j'en profite plus le week-end - Vous y passez beaucoup de temps le week-end ? - Nan pas trop quand même ! Parce que je sais que si on reste trop longtemps après... - Des fois le week-end je ne m'en sers pas. Je dis oh tiens, je ne me suis pas servi de la tablette ! - Quand je la prends c'est vraiment que je n'ai rien à faire, qu'il y a pas grand-chose à la télévision, puis on va pas passer toute l'après-midi à regarder la télé, bon ben des fois entre deux je prends la tablette et je regarde* ».
- Côme (40 ans) n'utilise son ordinateur que le week-end : « *Vous utilisez souvent l'ordinateur chez vous ? - Surtout le week-end* ».

Certaines personnes équipées ne sont pas utilisatrices :

- Marin (51 ans) : « *J'ai un téléphone portable aussi mais je m'en sers rarement* ».

Lorsque les adultes développent des pratiques quotidiennes, elles se font sur le téléphone portable :

- Tina (28 ans) : « *Au moment des pauses je fais des jeux sur mon portable - Pause du matin ? Du midi ? - La pause du matin de 10h, et la pause de 15h* ». Mais ces pratiques ne concernent que peu de personnes. Lorsque je demande à Tina si ses collègues ont ce genre de pratiques, elle me répond « *Nan y'a que moi qui fait des jeux sur mon téléphone* ».

Les pratiques professionnelles sont également faibles. Elles concernent peu de personnes et ne sont pas quotidiennes.

Dans l'ESAT 1 (rural) il n'y a pas de technologie numérique à disposition des ouvriers. « *Vous n'avez pas d'ordinateur dans l'atelier ? - Non, non - On en a mais c'est juste pour les moniteurs. On n'a pas le droit de s'en servir - C'est les moniteurs - Oh non, on ne va jamais sur l'ordinateur, il n'y a que les moniteurs. Nous on ne va jamais, on n'a pas le droit* » (ouvriers et ouvrières en ESAT). Certains ouvriers utilisent cependant les ordinateurs des professionnels mais ces pratiques sont à la marge :

- 3 ouvriers utilisent la fonction publipostage d'un logiciel de traitement de texte pour éditer des étiquettes qu'ils collent sur les produits confectionnés en sous traitance ;
- 1 ouvrière réalise son dossier de reconnaissance des compétences sur ordinateur dans le cadre du dispositif « Différent et compétent » ;
- 1 ouvrier au maraîchage entre quotidiennement, en période estivale, un coefficient d'évapotranspiration dans un tableau Excel, réalisé par les moniteurs d'ateliers, qui calcul le temps d'arrosage des serres ;

- 1 ouvrier gère les stocks de palettes.

Pour un moniteur d'atelier en ESAT « *Le problème c'est que ce n'est pas un outil qu'on utilise, on pourrait l'utiliser, évidemment, bien qu'ici avec la poussière, le compost, je ne suis pas sûr sûr. Mais il faut que ça rentre dans leur vie, dans leur quotidien* ».

Dans l'ESAT 2 (périurbain), des pratiques quotidiennes des technologies numériques sont mises en place. Elles consistent à se pointer en arrivant le matin et à se dépointer en partant le soir. Maurice (60 ans) explique la procédure : « *Alors il y a deux photos. Il y a une photo avec une personne et une photo avec un bus. La première photo avec la tête dessus, on appuie dessus. J'appuie sur ma tête et après je fais 3 lettres - C'est quoi ces lettres ? - Ah ! c'est un code. Moi c'est tout simple c'est ... Et le soir on appuie sur le bus pour sortir. Autrement quand je fais des activités, je fais mon code. Si je pars à 15h j'appuie sur le bus mais il faut que je fasse mon code. Mais à 16h45 il n'y a pas besoin de faire le code. Il faut venir cliquer sur le bus et on dépointe vite fait* ». C'était alors la seule pratique quotidienne au moment de mon enquête.

Le processus d'appropriation des technologies numériques tel que défini par Serge Proulx (2005) n'est donc pas complet. Les apprenants ont développé des compétences dans l'utilisation de l'objet technique : ils se sont engagés dans un processus de maîtrise technique et cognitive de l'outil. Leurs nouvelles pratiques ont fait émerger de nouvelles pratiques au sein des établissements enquêtés : elles traduisent une forme d'innovation sociale. Mais l'intériorisation de ces compétences est freinée par de faibles usages : les pratiques ne sont pas quotidiennes.

1.2.4.1. Pour éviter de nouvelles expériences de mésestime sociale

Qu'est-ce qui justifie ces faibles usages lorsque les personnes sont équipées ?

Les faibles usages des technologies numériques visent à éviter de nouvelles expériences de mésestime sociale (Granjon, 2010) :

- Pour Oscar (42 ans) ne pas utiliser les technologies numériques en public, c'est éviter de dévoiler ses difficultés de lecture : « *J'ai arrêté l'école à 14,5 ans. Je sais lire, mais tout seul. Mais si je lis un texte, je ne sais plus ce que j'ai lu au début, parce que je suis trop lent. Mais sur le coup je sais tout lire (...) Je suis dyslexique, je lis lettre par lettre. Les mots courants j'arrive à les lire, mais je suis obligé de prendre 2 lettres par 2 lettres. Il me faut du temps (...) Là je pourrai aller au CLPS pour apprendre à lire. Mais devant un groupe de 8 personnes, je ne peux pas ces trucs-là. J'ai vécu ça quand j'étais plus jeune. A l'école déjà on se moquait de moi. Alors si je vais dans ces trucs-là, tous ces souvenirs-là reviennent (...) Eh bien, je me lève et puis je m'en vais* ». L'usage d'une technologie numérique le confronte à cette difficulté. Il ne l'utilise pas en public de peur de la dévoiler. S'il faut l'utiliser au travail, il développera des stratégies pour faire comme tout le monde. Il regardera comment font les autres. Il les imitera pour ne pas se dévoiler. Pourtant il en perçoit l'utilité : « *Oui c'est utile, pour les papiers pour la CAF et tout ça, pour les comptes bancaires, des recherches pour payer moins cher (rires). On a regardé pour les prix de voitures. Moi je regardais les enchères des voitures. Et après je vais voir* ». Mais pour éviter de nouvelles expériences de mésestime sociale (Granjon, 2010) il simule

l'exaspération et le manque de patience pour arrêter l'épreuve. « *Quand je n'y arrive pas je préfère laisser tomber* ».

1.2.4.2. Pour éviter la confrontation aux difficultés quotidiennes

Les faibles usages des technologies numériques visent également à ne pas se confronter une nouvelle fois aux difficultés quotidiennes (Granjon, 2010) :

- L'usage des technologies numériques confronte Nadine (40 ans) à son manque de compétences. Lorsque je lui demande si tout le monde utilise les technologies numériques dans son environnement professionnel, elle me répond : « *Pas ici, je ne vois pas, enfin pas de la même manière – Les moniteurs les utilisent ? - Oui mais bon on n'a pas le même niveau. Ils ont un niveau ou une classe supérieure à nous, faut voir la différence. Eux ils sont moniteurs nous on n'est pas moniteurs* ».
- Les pratiques numériques de Valentine (49 ans) dans son foyer la confrontent également à un manque de compétences : « *Mon ami lui fait les courses sur l'ordinateur. Il fait des trucs alors que moi je ne peux pas sur la tablette, je sais pas comment faire et tout ça, c'est différent sur la tablette. Je cherche des choses sur la tablette mais, pas assez. C'est souvent des jeux que je fais* ».
- L'usage des technologies numériques confronte Régine (47 ans), à son manque de ressources financières. Quand je lui demande si ça l'intéresserait d'avoir une tablette tactile, elle me répond oui par un hochement de tête tout en frottant son pouce contre son index. Je lui demande si c'est trop cher. Elle me répond à nouveau oui dans un hochement de tête.
- Brice (45 ans) est dans la même situation. Il a un ordinateur portable mais il n'a pas les moyens de se payer une connexion à Internet : « *Mais il y a un abonnement à payer tous les mois. Faut avoir des sous* ».
- C'est la même chose pour Colette (50 ans) : « *Pour tout ça, il faut d'abord avoir Internet. Il faut faire mettre une box - C'est une difficulté ? - Ben, c'est un coût mensuel en plus, c'est ça* »
- Pour Edith (55 ans) l'usage des technologies numériques renforce une situation de dépendance qui lui est pesante : « *C'est elle [sœur] qui vous aide pour tout ce qui est administratif ? - Oui j'aimerais bien que c'est moi-même, mais je n'y arrive pas - Vous aimeriez bien être indépendante ? - Oui mais si je n'étais pas handicapée je serai bien, je serai tranquille* ». Lorsqu'elle utilise l'ordinateur en atelier de travail, elle n'est pas autonome et a besoin, là encore, d'être accompagnée. Ce qui est pesant pour elle : « *J'ai déjà essayé pour faire des étiquettes, ce n'est pas évident, il faut demander à quelqu'un de venir m'aider, ce n'est pas simple* ».
- Demander de l'aide quand il rencontre des difficultés dans ses pratiques numériques confronte Maurice (60 ans) à son quotidien : la dépendance quotidienne de sa compagne occasionnée par son handicap. « *Est-ce qu'il y a des gens qui vous aident chez vous pour le ménage ou les courses ? - Oui il y a l'ADMR (Aide à domicile en milieu rural) qui vient le matin pour B. Tous les matins sauf le samedi et le dimanche. Si le samedi matin. Le samedi soir il n'y a personne et le dimanche - Et c'est vous qui faites vos courses ? - Non c'est une personne de l'ADMR qui emmène B. avec elle. Que le lundi. Le lundi elle l'aide à s'habiller et après ils font les courses. Il y a une autre dame de l'extérieur*

qui vient faire le ménage, le repassage ». Il revendique son autonomie dans ses pratiques numériques, même si elles sont faibles. « *Moi j'essaie de me débrouiller tout seul. J'ai un ordinateur, je ne fais que des jeux dessus. De temps-en-temps, il y a mon père qui m'envoie des photos et j'essaie de regarder mais je n'ai pas la tête à regarder des photos - Mais si vous ne demandez pas, comment vous faites pour apprendre ? - Je me débrouille ».* Demander de l'aide c'est fragiliser cette autonomie. « *Je peux demander à quelqu'un qui s'y connaît, mais je ne vais pas demander à chaque fois. J'ai bien quelqu'un à côté de chez moi qui est toujours sur son ordinateur mais je ne vais pas lui demander à chaque fois - Vous lui avez déjà demandé ? - Oui, une ou deux fois. Je ne vais pas lui demander, déjà qu'il rentre tard, il rentre vers 8h30. S'il rentrait à 5h je pourrais le déranger mais pas à 8h. Souvent comme je passe à côté, il est au téléphone ou sur son ordinateur et quand il arrête son ordinateur c'est pour aller se coucher ».*

- Les usages des technologies numériques confrontent Sylvie (40 ans) à la faiblesse de ces liens sociaux : « *Mais vous n'échangez pas autrement, par mail ? - Non mais par contre moi je suis très solitaire. Je n'ai pas beaucoup beaucoup d'amis. Enfin si, là j'ai un cercle d'amis mais je ne vais pas aller beaucoup plus loin. C'est mes collègues - Ils ne viennent pas chez vous, par exemple ? - Non, personne ici n'est venu chez moi ».*

1.2.5. L'absence de représentation dans l'élaboration de politiques publiques

Enfin, selon Serge Proulx (2005), la quatrième condition nécessaire à l'appropriation d'une technologie numérique est la représentation des usagers dans l'établissement de politiques publiques et leur prise en compte dans les processus d'innovation. Cette condition n'est également pas remplie : les personnes ayant une déficience intellectuelle ne sont pas représentées dans l'élaboration des politiques e-inclusives et dans les processus d'innovation. Si les déficiences physique et sensorielle sont prises en compte autour de la thématique de la compensation du handicap, ce n'est pas le cas pour la déficience intellectuelle.

En confiance et valorisées, les personnes accompagnées amorcent un processus d'appropriation des technologies numériques. Elles commencent à en avoir une maîtrise technique et cognitive (Proulx, 2005). Leurs pratiques émergentes révèlent de la nouveauté dans les pratiques sociales des établissements médico-sociaux enquêtés. Mais l'intériorisation des nouvelles pratiques est freinée par de faibles usages et par l'absence de représentation des personnes ayant une déficience intellectuelle dans l'établissement de politiques publiques.

2. Analyse comparative des pratiques numériques des personnes enquêtées avec celles des familles modestes

Lorsque les personnes enquêtées développent des pratiques numériques, sont-elles similaires à celles de populations comparables ?

Je vais m'appuyer sur les travaux de recherche de Dominique Pasquier (2018b) présentant les usages d'Internet des familles modestes pour analyser les pratiques numériques de mon échantillon de population.

2.1. Les pratiques

Dans son enquête sur l'Internet des familles modestes, Dominique Pasquier (2018b) a rencontré des ouvriers et des employées qui travaillent dans le secteur des services à la personne et vivent en milieu rural. Ce public est constitué de personnes en emploi avec des revenus modestes.

Cet échantillon de population est proche des personnes que j'ai enquêtées. Ces dernières ont un faible niveau d'études, des revenus modestes et vivent majoritairement en milieu rural (66%). Les adultes ont une situation professionnelle qui correspond à celle des personnes enquêtées par Dominique Pasquier : même s'ils ne sont pas tous issus de familles modestes, ils sont ouvriers. Les jeunes enquêtés ne sont également pas tous issus de familles modestes mais ils s'orientent vers des activités professionnelles où ils ont généralement un statut d'ouvrier.

Quelques différences peuvent influencer les pratiques numériques des personnes enquêtées lors de ma recherche : elles vivent majoritairement seules et sans enfants, certaines sont sous tutelle et d'autres, vivant chez leurs parents, sont accueillies dans des foyers d'hébergement en semaine.

Cette analyse comparative se fait sur les usages d'Internet.

2.1.1. Internet une source d'apprentissage

Les résultats de l'enquête de Dominique Pasquier démontrent qu'Internet est perçu, par les familles modestes, comme un moyen « *d'améliorer des savoir-faire et des connaissances* » (Pasquier, 2018b, p. 26).

Cette perception est également présente chez les personnes que j'ai enquêtées :

- Pour Arnaud (15 ans) scolarisé à domicile et accueilli à temps partiel en ITEP, l'ordinateur est un support d'apprentissage qui lui permet d'avoir accès à des cours et à des exercices en lien avec sa scolarité : « *Moi en plus qui fait l'instruction en famille, je ne suis pas au collège, donc du coup voilà, ça c'est un outil de travail qui par la suite je pense peut-être... avoir un bon usage pour les jeunes scolarisés ou non, d'ailleurs. Parce qu'un jeune qui est scolarisé, qui a besoin de faire des révisions, c'est bien. Après un jeune qui n'est pas scolarisé*

comme moi, c'est bien aussi parce qu'on a tout ce qui nous faut, des exercices ».

- Nadine (40 ans) a conscience de pouvoir accéder à la connaissance en utilisant Internet : *« Toujours essayer d'avancer, toujours essayer de persévérer, toujours essayer d'apprendre des connaissances intellectuelles et de connaître ».*
- Pour Chantal (50 ans) utiliser Internet c'est une opportunité pour apprendre tout au long de la vie. *« C'est que moi j'ai de la famille qui en fait beaucoup, ce qui fait que je peux encore apprendre, je peux apprendre mais c'est vrai que je ne sais pas tout. C'est intéressant d'apprendre parce que c'est, c'est, comment dire, pour moi c'est pour la vie quotidienne, pour tout ».*

Cette volonté d'apprendre est à souligner car selon une psychologue enquêtée le rapport au savoir peut être une difficulté : *« Donc la déficience intellectuelle pour moi ne vient, [hésitation] n'est pas un diagnostic en soi. C'est une position de la personne qui vit un certain rapport au monde, un certain rapport au savoir, plutôt du côté de l'inhibition voire un peu d'un interdit de savoir »* (psychologue en ESAT). Et les situations d'apprentissage peuvent, selon elle, déstabiliser des personnes psychologiquement fragiles : *« La tablette c'est quand même pour certains entrer dans un processus d'apprentissage. Entrer dans un processus d'apprentissage c'est déjà accepter de ne pas savoir et ça pour certains c'est insupportable. Ensuite se mettre dans la situation d'apprendre, sous le regard des autres, ça c'est encore autre chose »* (Psychologue en ESAT).

2.1.2. Une revanche sur une scolarité difficile

Les résultats de l'enquête de Dominique Pasquier attestent qu'apprendre sur Internet c'est une revanche sur une scolarité difficile et souvent écourtée :

« Peut-on dire qu'Internet réussit là où l'école a échoué ? En partie. On n'y apprend certes pas la même chose mais c'est un mode d'apprentissage qui est bien moins rebutant » (Pasquier, 2018b, p. 26).

Ces résultats se vérifient dans le cadre de ma recherche :

- Nadine (40 ans) : *« Qu'est-ce que vous avez fait vous comme école ? - Nulle part - Vous êtes allée jusqu'où ? - Parce que j'ai l'air d'être cultivée ? - Oui ! - Moi je ne trouve pas plus que les autres - Puis comme vous aimez apprendre, vous deviez aimer l'école ? - Non je n'aimais pas l'école justement. J'ai mis 22 ans pour avoir un CAP et comme ils ont vu que j'avais quelques difficultés de compréhensions et de lenteur, CAP non, du coup FP, Formation Pratique ».* Aujourd'hui ses usages d'Internet répondent à son besoin constant d'apprendre dans les domaines culturel et artistique : *« J'essaye de découvrir ce qu'il y a à faire dans le pays, dans la région - Vous bougez beaucoup, tout ce qui est culture ça vous intéresse ? - Comme la Mairie, de qui elle était ? L'art d'où ça vient ? L'art gothique, l'art roman - Vous bougez assez souvent ? - Oui je vois*

que je ne connais rien encore ». C'est une manière de « *ratrapper les moments perdus quand on n'aimait pas l'école* » (Pasquier, 2018b, p. 43).

- Pour Colette (50 ans), apprendre à utiliser un ordinateur ou une tablette tactile c'est aussi se réapproprier des savoirs non acquis à l'école, comme apprendre à lire et à écrire : « *Et moi quand je suis allée à l'informatique c'était écrire, parce que je fais beaucoup de fautes, du coup j'apprenais à lire et j'écrivais des courriers* ».
- Pour Didier (56 ans) c'est une revanche sur la perception négative qu'il a de ses connaissances. Il se présente effectivement de la manière suivante : « *Je suis quelqu'un de non savant qui aime bien se laisser vivre quoi. J'ai fait mes études sur D. bien sûr, j'ai fait ma cinquième, sixième et en troisième je suis parti en orientation horticole* ». Utiliser Internet aujourd'hui, c'est pour lui, avoir accès à la connaissance qu'il n'a pas pu acquérir lors de sa scolarité. C'est également s'informer à l'échelle de la planète, ce qui est totalement nouveau pour lui : « *Internet c'est une grosse encyclopédie numérique. On peut trouver tout ce qui se passe dans le monde, aussi bien de l'information que des renseignements* ».

Bien qu'à la marge, cette dernière pratique diffère de celle des familles modestes qui n'utilisent pas les technologies numériques pour avoir accès à l'information nationale et internationale. Dans ces familles, cette pratique se fait uniquement via la télévision (Pasquier, 2018b). Les personnes enquêtées dans les établissements médico-sociaux utilisent les technologies numériques pour accéder à l'information nationale :

- Damien (43 ans) utilise son téléphone portable pour s'informer de l'actualité nationale. Malvoyant, il se sert de l'application VoiceOver de son iPhone. « *Lorsque vous écoutez l'actualité, c'est sur votre ordinateur ? - Ah non, je le fais sur le téléphone, parce que j'ai celui-là mais j'en ai un nouveau avec toutes les applications multimédia, qui étaient d'origine - Alors c'est quoi comme applications ? - J'ai l'Équipe, Le Monde, l'Express, tous ces magazines là en fait. Donc je suis en permanence connecté* »

Lorsque certaines personnes se projettent sur leurs éventuelles pratiques, elles en perçoivent l'utilité pour avoir accès à l'information. Ogier (37 ans) : « *Si j'avais par exemple une tablette j'irai euh voir dans l'actualité, voir ce qu'il se passe* ».

2.1.3. Acquisition de techniques liées aux hobbies

Les résultats de l'enquête de Dominique Pasquier font ressortir qu'Internet joue un rôle dans l'acquisition de techniques concernant les hobbies traditionnels : le bricolage, le jardinage, la cuisine (Pasquier, 2018b). Les tutoriels permettent de contourner les consignes écrites et favorisent les apprentissages autodidactes. C'est un rapport au savoir différent. Ils expliquent comment c'est fait, comment ça fonctionne tout en contournant les difficultés de lecture. Ils contribuent donc au développement de savoir-faire qui s'apprennent par la pratique et l'imitation.

Nos résultats se rejoignent dans ce domaine :

- Côme (40 ans) recherche des tutoriels sur Internet pour l'aider dans ses activités de bricolage : « *Vous faites des recherches pour bricoler ? - Oui, beaucoup. Là je sais que récemment on a acheté un projecteur, c'est moi qui*

l'ai acheté pour mes parents, j'ai regardé, j'ai vu qu'il faut un piquet de fer de 1,50m, j'ai acheté le câblage, tout ça - Donc vous faites des recherches pour bricoler chez vous ? - Oui. Avoir un ordinateur pour des recherches, c'est vrai que c'est utile ».

- Damien (43 ans) recherche des vidéos en lien avec la décoration d'intérieur : *« Alors qu'est-ce que vous recherchiez ? - Tout ce qui est décoration intérieure. Pour découvrir ce qui se fait à l'heure actuelle (...) Pour réparer, pour voir qu'est-ce qui se fait en matière de bricolage, histoire de s'informer ».*
- Baptiste (18 ans), recherche des tutoriels pour apprendre à dessiner. Fan de Manga, il regarde sur Internet *« comment faire des dessins de manga ».*
- Odette (55 ans) recherche des sites lui permettant d'acquérir des compétences en matière de jardinage. Même si elle n'a pas toujours le temps de mettre en œuvre ses recherches, elle utilise Internet pour planifier les semis dans son jardin : *« Qu'est-ce que vous faites d'autre avec l'ordinateur chez vous ? - Des recherches de légumes. Comme j'avais fait ici. Mais le résultat ça ne sert à rien, puisque je n'ai rien fait - Comment ça ? - Au mois d'avril et au mois de mai je n'ai rien fait, donc pour faire un jardin ça ne va pas - Ah oui, vous avez fait des recherches pour mettre des plants dans le jardin ? - Oui j'ai tout fait, mais ils n'ont rien fait - Qu'est-ce que vous recherchez comme informations ? - Pour savoir ce qu'il faut semer pour le mois de mai et le mois d'avril ».*
- Cécilia (32 ans) recherche des recettes de cuisine sur son ordinateur : *« Je l'allume, je regarde les musiques et je regarde un peu tout ce qu'il y a dedans, des trucs de cuisine ».*

Ceux qui n'ont pas accès à Internet expriment un sentiment de dépendance vis-à-vis de ceux qui y ont accès :

- Didier (56 ans) : *« C'est vrai que j'aurais voulu avoir Internet parce que maintenant c'est vrai que comme je vous l'avais dit en formation, maintenant c'est l'Internet. Tout ce qu'on fait c'est Internet. Donc je reste encore pas autonome. Il faut toujours quelqu'un derrière moi pour voir ce que je fais quoi, donc c'est ça qui m'énerve un peu, j'ai quand même 56 ans, j'ai roulé pas mal ma bosse, je sais quand même les conneries qui ne faut pas faire ! »*

2.1.4. Apprendre à apprendre

Développer des pratiques sur Internet cela nécessite d'apprendre à apprendre. Comme les familles modestes enquêtées par Dominique Pasquier (2018b), les personnes que j'ai enquêtées ont peur de commettre des erreurs :

- Cécilia (32 ans) : *« J'aime bien aller sur Internet mais je fais attention à ne pas faire trop de bêtises dessus - Qu'est-ce que vous appelez des bêtises ? - La dernière fois quand j'étais allée sur mon ordinateur, j'étais allée, mon papa il m'a tout installé et au lieu d'aller sur Chrome je suis allée sur la lettre E - C'est un autre navigateur pour aller sur Internet - Oui en fait je m'étais trompée, donc j'avais fait une bêtise ».*
- Maurice (60 ans) a peur de faire des erreurs et de ne pas pouvoir les corriger : *« Mais j'ai peur de me tromper. Quand je me trompe, comment il faut faire pour retourner en arrière ? ».*

- Sylvie (40 ans) a peur de se perdre sur Internet et de développer involontairement des pratiques répréhensibles : « *Oui mais c'est vrai que ça me fait peur, la tablette ça me fait peur un peu. J'ai peur toujours d'appuyer sur un mauvais bouton et de partir sur...ça m'effraie en fait. Je me dis tiens si j'appuie sur tel truc, pour un peu je vais me retrouver avec une lettre. Oui vous avez tant de trucs à... ça, ça m'effraie* ».

Les personnes accueillies dans les établissements médico-sociaux doivent apprendre seuls parce qu'elles n'utilisent pas ces outils dans le cadre de leur activité professionnelle. C'est un point commun avec les familles modestes. Elles n'ont pas besoin d'avoir des compétences en bureautique et d'accéder à Internet dans leur métier. Pour une monitrice d'atelier : « *On ne leur a jamais donné l'occasion de s'en servir et du coup c'est complètement inconnu et je pense que ça leur fait un peu peur* ». Les conditions de travail ne facilitent pas l'utilisation des technologies numériques dans le cadre des activités professionnelles. Pour un moniteur d'atelier en ESAT : « *Le problème c'est que ce n'est pas un outil qu'on utilise, on pourrait l'utiliser, évidemment, bien qu'ici avec la poussière, le compost, je ne suis pas sûr sûr !* »

Les consignes de travail leur sont passées oralement :

- Lorsque je demande à Damien (43 ans) si ce sont les moniteurs d'ateliers qui expliquent les tâches à réaliser, il me répond : « *Oui voilà. Si par exemple sur une table il y a un marché et sur une autre table il y a un autre marché, ils font voir à l'équipe qui est dans cette salle-là comment ça se fait et vice-versa dans l'autre salle* ».
- Valentine (49 ans) reproduit les tâches présentées par les moniteurs d'ateliers : « *Ils nous montrent, ils font d'abord et nous après on fait la suite. Après ils nous montrent, on refait devant eux et après ils te disent si c'est bien* ».

Les personnes que j'ai accompagnées ainsi que les familles modestes font des recherches sur leur métier qui traduisent leur investissement professionnel. Dans l'atelier maraîchage d'un des ESAT enquêté, les ouvriers font des recherches sur Internet avec leur moniteur d'atelier pour identifier des maladies ou pour réparer les portes des serres tunnel : « *Après un problème de maladie ou de recherche par rapport à un type de travail, par exemple Ogier avec T. [son moniteur], il y a un truc qu'ils ne comprennent pas sur une porte de la serre, ils viennent sur Internet et l'ouvrier participe avec le moniteur pour venir chercher l'info* ».

Ceux qui n'utilisent pas les technologies numériques en perçoivent toutefois l'utilité pour développer des compétences professionnelles :

- Damien (43 ans) : « *Du numérique dans l'atelier ? Alors ça dépend, ça peut être intéressant pour faire des recherches, pour apprendre, parce que si un jour on a un travail qu'on ne sait pas, on peut peut-être chercher ce travail là et voir comment est-ce qu'on peut le faire* ».
- Ogier (37 ans) aimerait également développer ses compétences professionnelles : « *Parce que là en fait, pour les espèces de carottes là, enfin pour moi, je n'en n'ai pas fait, j'ai juste récolté. Là comme ce matin j'ai récolté les carottes et voilà j'aimerais bien savoir faire des semis de carottes* ».

Mais cela nécessite un apprentissage. Il s'agit d'apprendre à utiliser les technologies numériques pour poursuivre son processus d'apprentissage. Nadine (40 ans) exprime le besoin de se former : « *Donc vous vous êtes beaucoup formée dans les livres et maintenant sur Internet ? - Oui mais Internet il nous faut des formations !* ».

2.1.5. Un problème d'ordre moral

Les résultats de l'enquête de Dominique Pasquier attestent que les recherchent sur Internet posent un problème d'ordre moral (Pasquier, 2018b, p. 30). Pour les personnes enquêtées dans le cadre de la recherche cette nouvelle manière d'apprendre des choses semble trop facile et trop rapide. Pour Alban (52 ans), faire une recherche, cela demande moins d'effort aujourd'hui. « *Quand on cherche quelque chose, on l'a tout de suite. Ça ne nous aide plus à chercher comme on faisait dans le temps. Avant on cherchait à savoir. Maintenant c'est tout par tablette. On ne voit plus de jeunes lire des livres* ».

Les recherches dans le dictionnaire sont des modes d'accès au savoir jugés plus nobles (Pasquier, 2018b, p. 31). Pour Nadine (40 ans), l'utilisation du dictionnaire nécessite davantage de réflexion. « *Avant on allait dans les bibliothèques, on cherchait des livres, maintenant ils ont tout sur tablette, ils ont tout, tout de suite - Est-ce que c'est mieux ou moins bien le fait de tout avoir ? - Ils ont moins à chercher. Au niveau rapidité c'est bien. Pour un mot que tu cherches dans le dictionnaire tu vas chercher l'orthographe pour essayer de chercher la définition, que la tablette tu marques n'importe quoi et elle va te dire approximatif et puis hop elle te trouve le mot. Tu peux ne pas faire attention à l'orthographe* ».

Comme pour les familles modestes, un lien est fait entre l'apprentissage et l'effort. Apprendre de nouvelles choses ça se mérite (Pasquier, 2018b).

2.1.6. Les services en ligne

La dématérialisation des services publics est vécue comme une injonction qu'il n'est plus possible de contourner. Ce ressenti est partagé par les familles modestes ainsi que par les personnes accueillies en établissements médico-sociaux.

Viviane (50 ans) : « *Mais maintenant je vais essayer de faire toute seule le truc d'administration de la CAF, ou les impôts aussi apparemment l'année prochaine. Il y en a déjà pour les gens qui sont connectés sur Internet. Nous je crois que c'est l'année prochaine que ça va devenir obligatoire. Ça ne sera plus des feuilles* ». C'est également une injonction dans la gestion de son quotidien. « *Maintenant je vais savoir me débrouiller sur le portable, je pense. Parce que l'autre jour c'était les inscriptions au centre de loisirs, maintenant c'est aussi sur Internet, donc M. [conseillère en économie sociale et solidaire] m'a montré et maintenant je vais essayer de me débrouiller. Il faut un code, un identifiant. Là maintenant c'est à moi de faire ça* ».

La dématérialisation des services publics est également perçue comme dangereuse parce qu'on peut commettre des erreurs.

Odette (55 ans) a appris à utiliser des services en ligne. Elle fait sa déclaration trimestrielle à la CAF sur ordinateur, elle suit ses remboursements de mutuelle et fait des demandes de bourses pour ses enfants en ligne. Ces capacités à utiliser les

services en lignes n'effacent pas ses craintes de commettre une erreur : « *Oui et la mutuelle pour suivre les remboursements. Pour l'école on est obligé de faire ça sur l'ordinateur aussi, pour les bourses, pour les rentrées scolaires (...) Mais souvent je me trompe et il ne faut pas que je me trompe. Parce que moi je me trompe de chiffres* ».

Ces familles étant plus modestes que celles concernées par l'enquête de Dominique Pasquier, les recours aux services de la CAF sont beaucoup plus fréquents (déclaration trimestrielle pour la prime d'activité entre autre).

La peur de commettre des erreurs freine le développement des usages des services en ligne. Pour Sylvie (40 ans) « *Je sais que j'ai une nouvelle tablette, je pourrais essayer de mettre mes comptes dessus, mais ça c'est un truc qui m'effraie. Même de faire les trucs de la CAF, je le fais des fois avec la conseillère en économie sociale ici, et je pourrai le faire parce que ma tablette est super efficace mais il y a toujours des problèmes avec la tablette. J'ai du mal à faire un truc parce qu'ils me disent qu'on ne peut pas accéder au truc qu'on doit faire tous les 3 mois, on doit énumérer nos salaires et là je suis obligée de le faire par écrit parce que j'ai dû appuyer sur un mauvais bouton* ».

Elle craint également de laisser des données personnelles sur Internet : « *Est-ce que vous utilisez la tablette pour les papiers administratifs ? - Ah non, par contre j'ai peur, j'ai une appréhension de donner des données sur la tablette - C'est de laisser des informations sur Internet ? - Oui, voilà, parce que quand je vais sur ma tablette, je ne vais jamais laisser des informations sur moi ou sur qui que ce soit* ».

Les personnes ont besoin d'être accompagnées avant de pouvoir réaliser les démarches sur ordinateur. Vanessa (40 ans) : « *Au début, je suis allée à la CAF, en fait. J'ai commencé à aller à la CAF parce que au début... et je sais qu'il y a des personnes qui nous expliquent. Après, quand c'est... quand il faut renouveler tous les trois mois et qu'il y a juste à mettre le salaire... - Et ça alors, comment vous faites ? - ça j'y étais arrivée. J'étais arrivée à le faire sur un ordinateur* ». Les personnes ont également besoin d'être rassurées. « *Comme la feuille d'impôts, je fais encore sur papier. Mais des fois, ça m'effraie un peu parce que sur l'ordinateur, si on se trompe...* » (ouvrière en ESAT).

Lorsque les personnes commettent des erreurs, elles perdent le bénéfice de certaines primes. Nadine (40 ans) : « *La prime pour l'emploi elle m'a passé dessus le trimestre dernier. À chaque fois ça me passe dessus, ça m'énerve* ». La démarche est difficile pour elle. Cela nécessite de l'aide. « *La CAF je suis allée voir, le code je l'avais pas il a fallu que je réclame à 100%. J'ai été voir mon frère il m'a donné la feuille avec le code en haut, maintenant je peux avoir accès à la CAF* ». Dans certaines situations, la relation avec l'agent au guichet reste la solution. « *Oui mais la CAF tout ça je préfère carrément aller à la base* ». D'autant plus que cette démarche se fait en autonomie.

La dématérialisation oblige les personnes à utiliser une boîte mail « *Alors que c'est un dispositif qui n'est presque jamais utilisé dans le cadre de la communication interpersonnelle* » (Pasquier, 2018b, p. 55). Et le contact par mail est toujours difficile.

« Pour les familles modestes, le mail n'est pas un outil de conversation agréable. Il est asynchrone et écrit. Envoyer et attendre une réponse ne correspond pas aux valeurs du face-à-face dans l'échange, qui reste très fort dans les milieux populaires. Il demeure de l'ordre du courrier, ce qui en fait un dispositif formellement distant » (Pasquier, 2018c).

De nombreuses personnes enquêtées ne savent pas comment faire un mail et comment ajouter une pièce jointe. L'utilisation de la boîte mail n'est pas une pratique courante. Il est même difficile de prononcer le nom de cet outil. Cécilia (32 ans) : *« Mon papa il m'a expliqué mais pour l'instant j'e n'ai encore pas trop créé de... [mail] ».*

Il y a toutefois une perception d'utilité de cet outil. Pour Valentine (49 ans), c'est indispensable d'avoir une adresse mail. Lors d'une discussion avec sa sœur elle explique : *« Je lui ai dit tu devrais en avoir une [adresse mail] parce que après tout ce qui est papier tout ça c'est sur ordinateur. Regarde tu avais un problème au niveau de l'URSSAF ou un truc comme ça pour ses enfants et il fallait qu'elle fasse ça sur ordinateur, elle n'avait pas d'adresse email, rien pour la reconnaître ».*

Les applications pour consulter les sites bancaires sont plébiscitées. L'argent est un souci constant pour les familles modestes ainsi que pour les personnes enquêtées dans le cadre de ma recherche : les fins de mois sont difficiles et les autorisations de découvert sont faibles. Les personnes ont besoin d'avoir une vision sur leur budget avant de réaliser un achat.

« Les pauvres doivent, fardeau supplémentaire, ironique et pervers, gérer leur argent comme le feraient des comptables » (Hoggart cité par Pasquier, 2018b, p. 56).

Les personnes consultent le solde de leur compte en ligne et font régulièrement leurs comptes :

- Odette (55 ans) explique : *« On n'a pas les protections. On n'a pas de tutelle, donc c'est nous qui gérons un peu tout. Il faut regarder sur l'ordinateur pour voir ce qui reste sur les comptes ».*
- Cyril (25 ans) *« Des fois je regarde mon compte sur Internet pour voir combien il me reste et tout ».*

Si le solde du compte est consulté en ligne, la comptabilité se fait toujours sur papier :

- Brice (45 ans) : *« Alors comment vous faites pour faire les comptes depuis qu'il n'y a plus d'ordinateur chez vous ? - On prend un crayon et un papier. Puis une feuille. Et puis voilà ! Et on fait notre calcul... comment... avec les tickets de caisse ! Voilà ! C'est une bonne solution, le calcul de tête. Ça remet la mémoire en route ! »*

- Côme (40 ans) : « *Et la banque, la gestion des comptes ? - Ça oui, ça je le fais - Et vous faites ça sur ordinateur ? - Non. Ça j'ai un cahier pour ça. Parce que ça les comptes... l'argent c'est terrible, les dépenses. Mais dépenser c'est bien, mais après il faut gérer* ».

L'utilisation de ces applications bancaires en ligne fait toutefois peur. Les usagers craignent de se faire pirater leurs numéros de comptes et d'être volés :

- Chantal (50 ans) « *Moi ce que je ne ferai pas c'est mettre mon compte dessus, parce que c'est dangereux. Non mais le problème c'est que les gens ne savent plus là-dessus et on va être piraté sur nos comptes, c'est dangereux* ».
- C'est également un thème qui émerge dans les Focus Group. Danielle (52 ans) : « *Et moi on m'a dit que si on veut aller sur notre truc par rapport à la banque, on m'a dit que ce n'était pas bon, qu'on pouvait se faire pirater et tout ça - Oui, il faut faire attention - On peut consulter son compte - Mais rien que ça, ils disent qu'on peut se faire pirater - Il y a des banques qui n'envoient plus les papiers - Ce n'est pas vraiment sécurisé parce que moi ma fille elle s'est faite pirater* ».

Les services en ligne offerts par les banques pour contourner cette crainte sont connus. Danielle (52 ans) les présente à ses collègues : « *Par contre à la banque tu peux demander d'avoir un deuxième compte exprès pour Internet. C'est à dire que tu mets une somme, par exemple quand tu veux acheter des fringues, tu prévois 50 euros mais tu ne mets que 50 euros, comme ça si on te pirate, on ne te prend que la somme que tu as mise. C'est parce que j'avais fait un peu d'Internet dans ma commune et ils demandent d'avoir un compte Internet - Et à chaque fois on change de carte ? - Non, tu vas sur Internet, sur ta banque et tu places une somme d'argent et elle est disponible aussitôt normalement* ».

2.1.7. Les achats en ligne

L'objectif de la consultation des sites de vente en ligne est de s'informer des prix pour payer moins cher (Pasquier, 2018b).

« De même que ce sont les applis bancaires qui sont le seul vrai succès de la dématérialisation des services, c'est la recherche de la bonne affaire qui est la clé du succès des achats en ligne » (Pasquier, 2018b, p. 63).

Les personnes enquêtées dans les établissements médico-sociaux achètent rarement en ligne. Elles ne sont pas nombreuses à posséder une carte bancaire et celles qui en ont une ont peur de se faire pirater en faisant des achats en ligne, comme nous venons de le voir. Elles consultent des sites comme Le Bon coin pour s'informer des prix et vont dans leur grande surface locale pour effectuer l'achat. C'est aussi là qu'elles bénéficient d'un conseil.

« Les comparateurs Internet permettent de trouver le meilleur prix mais le repérage se fait dans les magasins locaux, car après tout c'est dans un magasin qu'on peut toucher l'objet, voire l'essayer » (Pasquier, 2018b, p. 70).

Valentin (22 ans) va sur un site marchand et sur un site de vente entre particulier pour consulter les prix mais il n'effectue pas d'achat : « Je vais sur Cdiscount et Le Bon Coin - Vous faites des achats en ligne ? – Non - Vous, vous avez une carte bancaire ? – Oui »

Comme pour les familles modestes, en ce qui concerne le marché de l'occasion entre particuliers, il n'y a pas toujours de recherche précise dans la navigation sur ces sites. C'est un peu comme une promenade :

- Colette (50 ans) va sur le Bon Coin pour voir ce qui se vend. Elle ne recherche rien en particulier.
- Sylvie (40 ans) : « On va souvent sur le bon coin. Oscar il cherchait un chien pour ses parents, ben je lui ai dit attend on va regarder sur la tablette. Et puis il a cherché une voiture pour mon garçon, donc je regardais aussi ». Mais l'achat ne se fait pas en ligne. Oscar (42 ans) explique qu'ils font « des recherches pour payer moins cher (rires). On a regardé pour les prix de voitures. Moi je regardais les enchères des voitures. Et après je vais voir ». L'achat se fait alors en face à face.

2.2. Des pratiques culturelles conformes à la norme sociale

Pour analyser ces pratiques, je m'appuie sur l'ouvrage de Dominique Pasquier (Pasquier, 2005) qui aborde les cultures lycéennes. Une partie de ses résultats concernant les jeunes issus de familles modestes, il m'est possible de les transposer aux jeunes adultes rencontrés dans ma recherche et d'en faire là encore une analyse comparative même si quelques jeunes rencontrés dans les établissements médico-sociaux sont issus de familles favorisées (2 jeunes).

Selon Dominique Pasquier, « La culture commune a ses diktats. Pour être soi parmi les autres, il faut faire comme les autres, connaître les mêmes chanteurs, les mêmes émissions, les mêmes films » (Pasquier, 2005, p. 55).

Les jeunes adultes que j'ai enquêtés expriment leurs goûts en matière de télévision, de jeux vidéo, de musiques et de passions. Cette expression ne traduit pas seulement des pratiques de consommation mais également des supports d'affirmation de leur identité (Pasquier, 2005). Ces jeunes adultes se présentent avant tout comme des jeunes ayant des pratiques communes à celles des lycéens. Selon Dominique

Pasquier « *c'est en affichant ses goûts qu'on montre aux autres qui ont est* » (Pasquier, 2005, p. 62).

2.2.1. Les goûts musicaux

La musique est « *la pratique culturelle la plus importante au moment de l'entrée dans l'adolescence* » (Pasquier, 2005, p. 6). C'est également le sujet qui intéresse le plus les adolescents.

Selon Olivier Donnat, « *L'homologie entre genres musicaux et classe d'âge [est] particulièrement spectaculaire au moment de l'adolescence : 70% des quinze-dix-neuf ans citent comme genre préféré un genre appartenant à ce qu'il est convenu d'appeler aujourd'hui les musiques actuelles – surtout le hip-hop et le rap* » (Donnat cité par Pasquier, 2005, p. 62).

Je n'ai pas particulièrement approfondi la question des goûts musicaux lors de mes entretiens mais c'est une thématique qui émerge systématiquement dans le discours des jeunes adultes (16-20 ans) lorsque je les questionne sur leurs pratiques numériques.

- Sur les 39% de jeunes enquêtés ayant un ordinateur, 43% déclarent écouter de la musique ;
- Sur les 45% ayant une tablette tactile, 27% déclarent écouter de la musique ;
- Sur les 22% ayant un smartphone connecté, 55% écoutent de la musique.

Pour Albane (17 ans), écouter de la musique sur son téléphone portable c'est une norme sociale que tous les adolescents partagent : « *Tous les jeunes aujourd'hui ils ont de la musique téléchargée sur leur téléphone portable. C'est ce qui me donnerait envie de l'utiliser. Mais je ne sais pas comment faire pour télécharger de la musique sur mon téléphone portable* ». Ne pas savoir le faire l'empêche de s'identifier à la jeunesse telle qu'elle se la représente.

Baptiste (18 ans) aime le hard métal. Il écoute également des groupes de rock allemand. Ce qui lui permet d'apprendre des mots d'une nouvelle langue : « *J'écoute des groupes de musique allemands alors je parle quelques mots d'allemand* ». Ces goûts musicaux orientent ses pratiques numériques : « *Je regarde mes musiques sur You Tube* ». Mais contrairement aux lycéens enquêtés par Dominique Pasquier, ces pratiques ne sont pas partagées avec ses pairs. Il n'a pas d'échanges avec les autres lorsqu'il réalise son montage vidéo présentant ses goûts musicaux.

Ces goûts musicaux ont des effets sur le style des jeunes adultes enquêtés. Comme les lycéens issus de familles modestes, ils portent les couleurs de leurs musiques préférées (Pasquier, 2005). Baptiste est habillé en noir avec des t-shirts arborant des dessins en lien avec les groupes qu'il écoute.

Maëlis (18 ans) est fan de Kendji Girac et de Gims. Lorsqu'elle réalise la présentation de ses centres d'intérêts en atelier tablette tactile, elle recherche des photos sur Internet de ses 2 stars préférées et les insère dans une application pour réaliser un montage photo. Cette présentation est l'occasion pour elle de me parler de ses goûts musicaux mais il n'y a pas d'échange avec le reste du groupe.

Selon Dominique Pasquier, il existe des luttes de classement entre « haute » et « basse » culture. Chercher des informations ou, pire, des images à propos de la vie privée d'un chanteur ou d'un acteur se situe en bas de la hiérarchie (Pasquier, 2005).

Ecouter de la musique est une pratique beaucoup plus faible chez les adultes : sur les 48% d'adultes ayant un ordinateur, 12% déclarent écouter de la musique et sur les 54% d'adultes ayant un smartphone connecté, 7% déclarent écouter de la musique.

2.2.2. La culture télévisuelle

Selon Dominique Pasquier « *Les programmes de télévision sont des supports particulièrement utiles pour exprimer les identités personnelles* » (Pasquier, 2005, p. 82).

Les jeunes adultes enquêtés et particulièrement les jeunes hommes évoquent facilement leurs goûts cinématographiques :

- Baptiste (18 ans) affiche ses goûts pour les films d'horreur. « *Des fois je regarde aussi des films d'action. C'est des films d'horreur* ».
- Enzo (19 ans) regarde des films d'action et des films d'horreur sur Netflix. « *Qu'est-ce que tu as regardé ? - Triple 9 - C'est quoi comme film ? - C'est un film d'action, c'est un polar, de l'action, du sang, plein de trucs* ».

Comme pour les lycéens issus de familles modestes, c'est une manière d'afficher avant tout leur identité d'homme jeune. Regarder des films d'action, des films fantastiques ou des séries violentes est une manière d'introduire des valeurs de virilité et de compétition dans leur identité d'homme jeune. Ces valeurs étant valorisées par les pairs « *puisque le fait de parvenir à regarder quelque chose qui fait peur est une manière de montrer sa force aux autres garçons* » (Pasquier, 2005, p. 80).

Ces pratiques se font de plus en plus sur l'ordinateur et non pas sur la télévision. Ce qui apporte une valeur de modernité dans leur identité. Ils regardent ces films sur Netflix, sur des sites de streaming ou les téléchargent. Ces pratiques sont associées à une image d'expertise (Pasquier, 2005).

Les adultes quant à eux regardent les programmes télévisés. Ils expliquent passer beaucoup de temps devant le petit écran. Pour certains c'est une manière de s'identifier comme modernes. Ils connaissent les séries télévisées et aiment en parler lorsqu'on leur en donne l'occasion. Lors des ateliers de découverte de la tablette tactile, je demandais aux adultes de m'exposer leurs centres d'intérêts. Lorsque cela s'avérait être difficile, je leur proposais de visualiser une trentaine de photos (évoquant différentes activités) que j'avais préalablement imprimées. Je leur demandais de me dire ce qui les intéressait dans le panel proposé. Leur première réaction était de prendre les photos qui illustraient les séries télévisées. Il s'agissait de séries telles que « Friends », « Desperate housewives », « NCIS ». Ils ajoutaient ensuite qu'ils les

connaissaient et qu'ils les regardaient. Puis au fil de la discussion, ils choisissaient d'autres photos qui correspondaient cette fois-ci à leur véritable centre d'intérêt.

Pour les personnes que j'ai enquêtées, regarder la télévision c'est une manière de combler l'ennui, d'occuper un vide. Valentine (49 ans) : « *Bah là j'ai mis des fleurs sur ma terrasse, je les arrose ... un petit peu dehors, autrement je regarde souvent la télé, je m'occupe mais pas assez, j'ai l'impression pas assez* ».

La télévision peut également être détournée pour la réalisation des activités ludiques. Maud (49 ans) me dit qu'elle regarde souvent la télévision. Elle l'utilise, en fait, comme support de ses pratiques ludiques : « *Je peux mettre tout à la télévision parce que je peux chanter. J'ai un micro que je branche avec la Wi-U. Il faut l'installer, il faut trouver comment ça marche le micro avec la télé. Puis tu peux chanter parce qu'il y a plusieurs chansons. J'ai un jeu avec des chansons et puis on peut faire de la gymnastique. Il faut avoir un tapis. Et quand tu joues au ping-pong il faut faire pareil* ».

Pour d'autres c'est un bruit de fond, une présence qui ne les empêche pas de faire autre chose. Maurice (60 ans) dont la femme est dépendante dans toutes les activités de la vie quotidienne, allume systématiquement la télévision lorsqu'il est chez lui. « *Quand vous faites de l'ordinateur, la télé est allumée ? - Oui. J'écoute la télé mais ce n'est pas pour ça que je vais regarder la télé. Mais s'il y a un truc qui m'intéresse, je vais voir. Moi je regarde plutôt Antenne 2 (France 2 aujourd'hui) le matin. Dès 7h. Même ce matin il était 6h - Donc vous vous levez, vous allumez la télé ? - Oui, j'aime bien avoir un petit fond. J'ai deux télé, non j'en ai quatre mais il y en a deux qui ne sont pas allumées. Mais celle de la cuisine et celle de la salle sont toutes les deux allumées. Des fois le soir, je regarde les informations et j'ai entendu et vu un ESAT. C'était des sourds et muets* ».

Pour d'autres encore, les pratiques télévisuelles s'articulent avec les pratiques numériques. Viviane (50 ans) regarde la télévision tous les soirs. Elle regarde des films et des reportages : « *Là il y avait un reportage hier. C'est pour ça que je vous demandais le truc de Replay, parce que des fois il y a des émissions que je voudrais regarder, comme hier je n'étais pas là et j'étais partie en vadrouille, et le Replay comme ça dure 8 jours, il y a des émissions que j'aimerais bien voir et que je ne peux pas regarder* ». Les pratiques numériques sont alors dans la continuité des pratiques télévisuelles.

2.2.3. Le jeu vidéo

Les jeunes adultes rencontrés dans les établissements médico-sociaux parlent facilement de leurs pratiques des jeux vidéo.

« Derrière le jeu vidéo il y a des machines hautement technologiques, des consoles et surtout des ordinateurs. Ces machines inspirent le respect, même quand elles sont utilisées pour de simples combats à l'écran : elles sont accréditées d'une image de modernité et d'une expertise générationnelle » (Pasquier, 2005, p. 88).

Si pour les lycéens issus de familles modestes ces pratiques sont associées à des cercles de fréquentation, pour les jeunes adultes enquêtés ces pratiques se font seul. Elles ne créent pas de nouvelles sociabilités :

- Baptiste (18 ans) déclare avoir une console Wii et jouer à des jeux d'action et de suspense : Dragon Blade, Sonic (La malédiction du hérisson bleu) ou Zelda. Il joue également sur Internet : *« Et tu fais des jeux en ligne ? - Ouais je joue à Le seigneur des Dragons et je joue aussi à Sao's Legend, après à Dragon Ball Z, Naruto le nouveau Ninja, j'ai découvert plein de jeux en ligne - Et tu joues avec d'autres personnes ? - Mais je ne parle pas avec eux - Mais tu joues avec eux ? - Je joue avec eux mais je ne parle pas avec eux - Pourquoi tu ne parles pas ? - Parce que c'est des personnes que je ne connais pas - Tu fais des parties en équipe ? - Je suis dans une guild. J'ai choisi la guild T. Je suis dans la même guild qu'eux et on joue contre des personnes ».*
- Enzo (19 ans) joue à Call of Duty et à Assassin's Creed sur sa PS4. Bien qu'elle soit connectée à Internet, il joue seul.
- Ted (18 ans) joue à Call of Duty, Fifa 2018 et Battlefield sur sa PS4. Il joue également seul.

Si certains lycéens de l'enquête de Dominique Pasquier sont intarissables sur l'histoire des consoles et des jeux, certains jeunes adultes accueillis dans les établissements médico-sociaux de ma recherche sont intarissables sur l'histoire des ordinateurs et en font leur principal sujet de discussion lorsqu'on les questionne sur leurs pratiques. Ted (18 ans) et Dany (17 ans) connaissent toutes les marques de téléphones portables et d'ordinateurs. Lors d'un atelier tablettes tactiles, où leur éducatrice était présente, ils nous parlent des nouveautés, du matériel qui va bientôt arriver sur le marché, des différents systèmes d'exploitation. Ils nous questionnent pour savoir si nous connaissons tel ou tel technologie. Ils nous testent en inventant des noms de marques et en nous demandant si nous les connaissons. Cette discussion qui se prolonge pendant quinze bonnes minutes leur permet d'être identifiés comme de jeunes experts des technologies numériques, par leur éducatrice technique. Ces connaissances lui étaient jusque-là inconnues.

2.2.4. Les passions

Certains adultes et jeunes adultes, tout comme les lycéens de l'enquête de Dominique Pasquier développent des passions peu communes :

- Baptiste (18 ans) est passionné de science et plus particulièrement de science japonaise. *« Je m'intéresse à la science et je m'intéresse aussi à la science japonaise, ceux qui font des trucs électroniques, des bras électroniques, des*

yeux artificiels et tous les trucs comme ça. Les humanoïdes - Comment tu fais, tu fais des recherches sur Internet ? - Oui je regarde ça sur Internet. Ou des fois je regarde ça sur un livre que mon père il m'a acheté, sur la science japonaise. Parce que quand même ils ont vraiment une science plus développée que la nôtre ». Internet lui permet donc de recueillir des informations sur sa passion mais il n'a pas d'échange sur cette passion avec d'autres personnes.

- Alban (20 ans) est passionné de train. Lorsqu'il réalise un montage photo dans le cadre des ateliers tablettes tactiles, il enregistre des photos de TGV, de trains régionaux, de rames de métro et de gares. Mais lorsqu'il réalise son montage, il n'y a pas de discussion sur cette passion avec les autres. Il n'en parle d'ailleurs pas au cours de l'entretien qui se déroulera après les ateliers. Il ne semble pas partager cette passion avec d'autres personnes.
- Charles (41 ans) a une passion pour les cadenas. Il affirme en entretien occuper ses temps de loisir en recherchant des cadenas. Le dimanche il fait les vides greniers pour essayer de dénicher ces objets. Il en trouve de moins en moins : « *Oh c'est dur d'en trouver !* ». Lors des ateliers tablettes tactiles, il fait des recherches sur Internet en lien avec les cadenas. Mais cette passion ne suscite pas de discussion avec ses collègues et il n'en parle pas.

Ces passions marginales ne vont pas jusqu'à isoler ces personnes mais elles ne sont pas partagées. Elles se construisent et se réalisent seul. Et Internet n'est pas mobilisé pour partager ces savoirs particuliers, comme chez les lycéens enquêtés par Dominique Pasquier pour qui « *plus la passion est peu commune, plus le rôle du Net est grand* » (Pasquier, 2005, p. 103) dans la circulation et le partage des savoirs spécialisés. Si pour les lycéens de son enquête, « *certaines goûts partagés rapprochent et sont susceptibles de structurer des réseaux sociaux* » (Pasquier, 2005, p. 62), ce n'est pas le cas pour les jeunes adultes accueillis dans les établissements médico-sociaux de ma recherche.

Ces pratiques restent isolées et ne créent pas d'interaction particulière avec l'entourage, ni de dynamique sociale (Pasquier, 2005).

Dans son ouvrage sur L'Internet des familles modestes, Dominique Pasquier se questionne sur ce qui se passe lorsque les technologies numériques, conçues et utilisées par des personnes diplômées et favorisées, arrivent dans des milieux sociaux où les personnes ne sont pas diplômées et favorisées.

Elle constate une « *appropriation socialement différentielle* » (Pasquier, 2018b, p. 195) d'Internet. Les explorations en ligne se différencient de celles des personnes de milieux plus favorisés.

Comme pour les familles modestes, les personnes que j'ai rencontrées dans les établissements médico-sociaux ont des pratiques utilitaires des technologies numériques. « *Ils font certes des usages plutôt utilitaristes de ces outils polymorphes. Ils ont peu de pratiques créatives. Participent peu. Mais n'en ont pas particulièrement besoin. L'outil s'est glissé dans leurs pratiques quotidiennes, d'une manière très pragmatique. Les gens ont de bonnes raisons de faire ce qu'ils font de la manière dont ils le font* » (Pasquier, 2018c).

Les personnes enquêtées utilisent Internet pour améliorer des savoirs et des savoir-faire et pour acquérir des techniques et des connaissances concernant leurs hobbies. Cette opportunité d'apprentissage est une revanche sur une scolarité difficile. Internet est une seconde école qui « *leur propose des manières d'apprendre qui leur correspondent mieux, sans hiérarchie ni sanction* » (Pasquier, 2018c).

Mais ces pratiques ne créent pas de nouvelles sociabilités. Les personnes enquêtées n'ont pas d'échange avec d'autres, que ce soit dans le cadre des pratiques ludiques ou des passions. Comme pour les familles modestes enquêtées par Dominique Pasquier elles ont des réticences à s'afficher et à s'exprimer en ligne. L'ouverture culturelle dans les pratiques numériques est également limitée. Les personnes recherchent sur Internet ou sur YouTube ce qu'elles aiment déjà.

C'est la recherche de nouvelles compétences qui émerge des pratiques des personnes enquêtées : l'acquisition de compétences pratiques en matière de bricolage et de loisir ainsi que le développement des compétences professionnelles. Les usages d'Internet mettent également en valeur « *les nombreuses compétences d'individus non diplômés quand il s'agit de gérer au mieux leur budget* » (Pasquier, 2018b, p. 78).

Mais ces usages aussi valorisants soient-ils pour les personnes, ne sont pas socialement reconnus car ils entrent dans une norme d'usages socialement acceptée et sont identifiés comme des usages ordinaires. Le contexte et les potentialités des personnes ne sont pas pris en considération.

Comme pour les familles modestes, « *il n'est en réalité pas certain que l'adoption d'Internet ait été le fruit d'un désir personnel* » (Pasquier, 2018b, p. 195). Les personnes enquêtées dans les établissements médico-sociaux ont pris conscience de la nécessité de s'équiper pour réaliser des activités indispensables dans la vie quotidienne et pour ne pas être marginalisées.

Si dans les familles modestes enquêtées par Dominique Pasquier, les technologies numériques se sont implantées rapidement dans les foyers, ce n'est pas le cas pour les personnes de mon enquête. Le coût du matériel et de la connexion reste encore un frein ainsi que le manque de compétences.

Lorsqu'on analyse le processus d'appropriation des technologies numériques par les personnes présentant une déficience intellectuelle ou des troubles psychiques enquêtées, des situations particulières émergent.

La modélisation suivante vise à synthétiser ces situations qui émergent lorsque les personnes enquêtées s'approprient, même partiellement les technologies numériques :

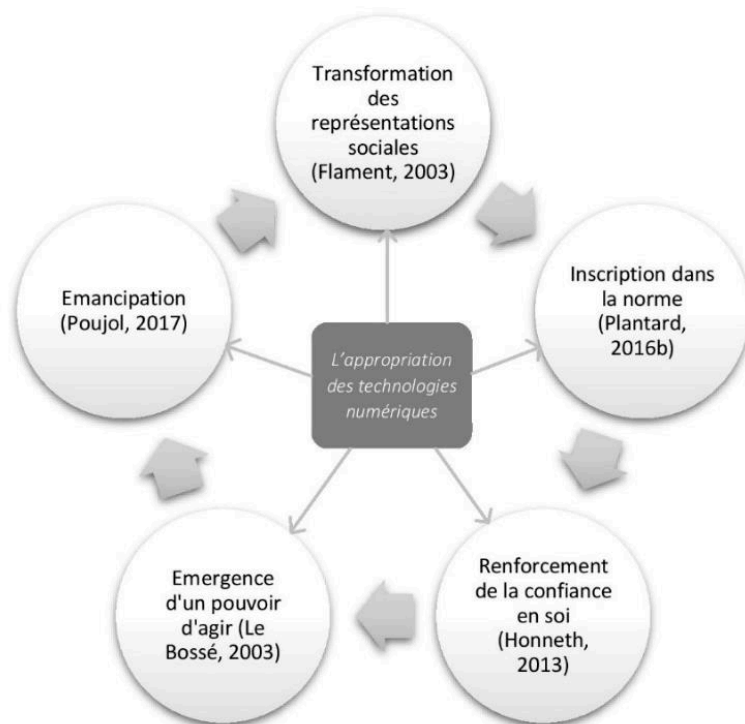


Figure 37 : Les situations qui émergent de l'appropriation, même partielle, des technologies numériques par les personnes enquêtées (Schéma de l'auteure)

Transformation des représentations sociales (Flament, 2003)

Remise en question des éléments constituant le noyau central de la représentation de la déficience (Abric, 1994)

Inscription dans la norme (Plantard, 2016b)

L'usage comme norme sociale (Plantard, 2016b)

L'usage un impératif social (Granjon, 2010)

Le pouvoir de lien des usages (Plantard, 2016b)

Renforcement de la confiance en soi (Honneth, 2013)

Déni de reconnaissance sociale

Déni de reconnaissance juridique

Emergence d'un pouvoir d'agir (Le Bossé, 2003)

Développer des habiletés et des compétences personnelles (Le Bossé, 2003)

Dépasser les obstacles

Influer sur la réalité et la transformer

Agir avec les autres

Agir sur son environnement

Emancipation (Poujol, 2017)

Conscientiser la position sociale (Poujol, 2017)

Dépasser les rapports de domination (Piot, 2017)

Faire émerger une vision communautaire (Poujol, 2017)

Transformer la situation initiale et bousculer les cadres personnels qui structurent l'identité

Les cinq parties suivantes développent les situations qui émergent de l'appropriation, même partielle, des technologies numériques par les personnes enquêtées.

3. S'appropriier les technologies numériques pour transformer les représentations sociales négatives

Comme nous l'avons vu dans le chapitre « Traitement des données », les personnes enquêtées ont une représentation négative d'elles-mêmes. Cette situation est renforcée par des représentations négatives de la part des proches et quelquefois de la part des professionnels.

En quoi l'appropriation des technologies numériques, même partielle, peut-elle transformer les représentations sociales négatives des personnes accompagnées lors des ateliers de découverte de la tablette tactile ?

3.1. De soi

La représentation négative de soi est présente dans les discours des personnes enquêtées : « *Je n'aime pas mon corps* » (ouvrière en ESAT). Le handicap renforce la perception négative de soi : « *Si je n'étais pas handicapée, je serai bien plus tranquille* » (ouvrière en ESAT). Elles ont une vision négative de leurs capacités : « *Ça fait longtemps que je n'ai jamais progressé* », « *Je suis quelqu'un de non savant* », « *Il faut que ce soit simple, il y a des questions que j'ai du mal à comprendre* », « *Au niveau lecture et écriture, je ne suis pas bon* », « *J'ai du mal à mémoriser* », « *Je ne m'en sortirai jamais* » (ouvriers et ouvrières en ESAT). Sylvie (40 ans) explique qu'en matière de travail « *Il faut que l'on prenne ce qu'on nous propose* », « *Quand on est handicapé on se doit d'être un peu moins difficile* ».

Les personnes ont également des représentations négatives d'elles-mêmes dans les interactions : « *Mais j'ai toujours peur aussi de déranger* », « *On ne va pas se sentir à l'aise, il y aura trop de monde* », « *J'ai peur du jugement et de l'incompréhension des autres* », « *J'ai l'impression qu'on me regarde bizarrement* » (ouvriers et ouvrières en ESAT). Face à ses difficultés, certaines personnes préfèrent s'isoler : « *Je suis une*

personne qui s'isole pas mal », « *Je suis un solitaire à la base* », « *Je suis très solitaire* », « *Je suis quelqu'un qui ne parle pas beaucoup* » (ouvriers et ouvrières en ESAT).

Cette perception négative de soi est un frein au développement des pratiques numériques car elle influe sur la confiance en soi. De plus, la méconnaissance des outils les amène à construire des représentations sociales négatives : la peur et la perception d'incapacité (Jodelet & Collectif, 2003).

Ce sentiment de peur émerge des discours : « *J'ai peur de faire des bêtises* », « *J'ai très peur d'Internet en fait. Après j'ai toujours peur d'aller où il ne faut pas* », « *Faire des mauvaises manipulations des fois. Moi, c'est ça qui m'effraie* », « *J'ai peur toujours d'appuyer sur un mauvais bouton et de partir sur... si j'appuie sur tel truc, pour un peu je vais me retrouver avec une lettre* » (ouvriers et ouvrières en ESAT). Viviane (50 ans) n'ose pas utiliser les outils de ses proches : « *Non, j'ai peur d'abîmer leur matériel* ».

Certains adultes ne se sentent pas légitimes à utiliser les technologies numériques. « *L'ordinateur c'est pour les moniteurs et ceux qui savent lire* » (Ouvrier en ESAT).

D'autres ne se sentent pas capables :

- Nadine (40 ans) : « *C'est les assistantes sociales qui cherchent sur ordinateur et qui y vont là-dessus. Je ne suis pas capable de le faire* ».
- Odette (55 ans) : « *Il y en a qui savent tout, moi je ne sais rien là-dedans* ».
- Sylvie (40 ans) : « *Là je viens de m'acheter une tablette, mais je ne suis pas encore assez performante* ».

Ces représentations négatives de soi freinent le développement des pratiques numériques des personnes accompagnées dans les établissements médico-sociaux.

3.2. Des proches

Les proches ont également des représentations négatives des capacités des personnes à utiliser les technologies numériques. Maurice (60 ans) : « *J'en ai parlé avec mon beau-père mais il m'a dit comme tu as déjà du mal avec un ordinateur, avec du tactile c'est encore plus difficile* ».

Certains proches doutent de leurs capacités. Nadine (40 ans) n'ose pas parler des ateliers de découverte de la tablette tactile. Elle est certaine que ses proches ne vont pas croire qu'elle est capable d'utiliser une technologie numérique : « *Oui je pourrais en parler quand j'aurais une preuve que je sais utiliser un ordinateur, ça sert à rien d'en parler sinon* ».

Odette (55 ans) est dans la même situation : « *Si je n'ai pas de résumé, je ne peux pas leur en parler, parce qu'ils vont se foutre de ma gueule et me dire ce n'est pas vrai, tu ne fais pas ça - Pourquoi ils ne vous croient pas ? - Parce que c'est comme ça, je ne suis capable de rien faire* ».

Les proches n'apportent pas la sécurité émotionnelle dont la personne a besoin pour se structurer dans la relation à soi (Guéguen & Malochet, 2012). Or dans la sphère de

l'intimité la reconnaissance se construit dans le lien émotionnel (Honneth, 2013). Les représentations négatives des proches heurtant cette dimension affective, les personnes n'ont pas confiance en elles. Ce manque de confiance en soi est un frein au développement des pratiques numériques des personnes enquêtées.

3.3. Des professionnels

Les représentations négatives de certains professionnels freinent également le développement de pratiques numériques.

Certains refusent de donner accès à ces outils aux personnes qu'ils accompagnent. Odette (55 ans) : « *Je voudrais bien avoir un (téléphone) portable comme ça mais ils ne veulent pas le service d'accompagnement. Ils ont peur que je n'y arrive pas* ».

Pour d'autres professionnels, le non accès à l'écriture et à la lecture des personnes accompagnées est un frein au développement de pratiques dans le cadre de l'activité professionnelle : « *Il faut quand même savoir que les ouvriers qu'on a ici, ils ont quand même des difficultés aussi au niveau de l'accès à l'écriture, à la lecture, ils ne savent pas compter. Donc dans les commandes il ne faut quand même pas se tromper* » (monitrice d'atelier en ESAT). « *Parce qu'on en a beaucoup qui ne savent pas lire et écrire, ils ont beaucoup de mal avec l'outil informatique* » (moniteurs d'atelier en ESAT).

Les représentations négatives des professionnels relatives aux capacités des personnes qu'ils accompagnent à utiliser les technologies numériques peuvent être perçues comme un manque de reconnaissance sociale. Si les professionnels ne reconnaissent pas l'utilité et la valeur de l'activité (Guéguen & Malochet, 2012) des personnes qu'ils accompagnent, ces dernières seront en déficit d'estime de soi (Honneth, 2013). Selon Norbert Alter (2013), un des enjeux de la reconnaissance étant l'engagement, les personnes en déficit d'estime de soi ne vont pas s'engager dans le développement de leurs pratiques numériques.

Est-il possible de transformer ces représentations négatives ?

3.4. La transformation des représentations sociales

Selon la théorie du noyau central de Jean-Claude Abric (1994), pour changer une représentation sociale il faut apporter une donnée nouvelle qui entre en contradiction avec un élément central de cette représentation. On peut agir sur les éléments périphériques de la représentation car ils se déforment et changent, mais cela n'affectera pas le noyau central qui est stable. Quels sont les éléments du noyau central de la représentation du handicap ?

Selon Jean Adolphe Rondal (2001), le noyau central de la représentation du handicap pourrait être constitué des éléments suivants :

- L'incapacité : la personne handicapée est incapable de se prendre en charge ;
- La dépendance : elle est dépendante d'un environnement et enfermée dans un monde à part ;
- La désocialisation ;

- La peur : elle fait peur et on évite de la côtoyer ;
- Seule représentation positive : un trop plein affectif.

Quels sont les éléments périphériques de la représentation du handicap ?

Dans le champ cognitif, ce sont des difficultés de compréhension, de mémorisation, de conceptualisation et d'abstraction. Dans la relation, ce sont des difficultés d'expression et de communication. Dans le champ professionnel, ce sont des rythmes plus lents, un manque de productivité et d'initiative et des difficultés d'adaptation au changement.

Selon Claude Flament (2003), ces représentations sont déterminées par les normes et les valeurs de nos sociétés ainsi que par l'histoire du groupe et sa mémoire collective. Comme nous l'avons vu dans le chapitre « Cadre théorique et conceptuel », l'approche biomédicale du handicap fait que jusque dans les années 1980, en France, la personne handicapée est perçue au travers de ses incapacités. De ce fait elle s'écarte de la norme sociale et elle dérange l'ordre social (Fougeyrollas, 1986). Bien que l'approche du handicap soit aujourd'hui sociale, les personnes ayant une déficience sont toujours stigmatisées et victimes de représentations sociales ancrées dans leur histoire.

Lors de la réalisation des ateliers de découverte de la tablette tactile et de construction de supports numériques en lien avec les projets de services, j'ai pu observer que les personnes développaient des capacités de compréhension et de mémorisation. Que l'usage de la tablette tactile favorisait leur expression et leur participation. Que certaines personnes faisaient preuve d'initiative et qu'une majorité d'entre elles s'adaptaient aux méthodes pédagogiques actives. Ces résultats viennent transformer les éléments périphériques de la représentation de la déficience. Est-ce que cette transformation peut aller jusqu'à modifier le noyau central de la représentation du handicap ?

« Dans les situations à forte contrainte - sociale ou matérielle -, les pratiques sociales et les représentations sont en interaction. Dans ces situations, la mise en œuvre de certaines pratiques est susceptible d'entraîner des transformations complètes des représentations » (Flament, 2003, p. 234).

Aujourd'hui le développement des usages des technologies numériques est une contrainte sociale, une injonction institutionnelle avec la dématérialisation des services publics. Tout individu doit développer des usages afin d'accéder à ses droits et gérer son quotidien. Le développement de ces usages par les personnes présentant une déficience intellectuelle entre en contradiction avec les éléments centraux de la représentation du handicap : l'incapacité et la dépendance. Certaines personnes enquêtées sont aujourd'hui capables d'utiliser les sites des services publics en ligne, d'effectuer des apprentissages autodidactes sur Internet, d'utiliser des applications en ligne pour consulter leurs comptes bancaires, de rechercher des bonnes affaires et de

développer des pratiques culturelles. Ces pratiques numériques se développant dans un contexte de solitude, les personnes sont indépendantes dans ces pratiques.

La contrainte sociale à utiliser les technologies numériques détermine de nouvelles représentations (Flament, 2003). Dans le cas présent, les personnes enquêtées élaborent des représentations en conformité avec leurs nouvelles pratiques numériques. Considérant que le retour à des pratiques anciennes est impossible, la situation est irréversible. Comme ces pratiques vont à l'encontre de leur système de normes et de valeurs, elles remettent en cause des éléments centraux de la représentation du handicap.

Selon Claude Flament, « *Toute contradiction entre les représentations sociales et des pratiques amène nécessairement la transformation de l'une ou de l'autre* » (Flament, 2003, p. 237). Le développement des pratiques numériques par les personnes ayant une déficience intellectuelle transforme les représentations sociales négatives qui leurs sont octroyées.

Selon François Galichet (cité par Broussal, 2017) les représentations créent des valeurs se présentant comme objectives, évidentes et incontournables. Etant imposées elles révèlent des rapports de domination. Il faut donc déconstruire les représentations pour se libérer de ces rapports de domination et pour s'émanciper.

Mais la transformation des représentations sociales nécessite du temps. Elle est conditionnée par le développement de nouvelles pratiques sociales. Les personnes enquêtées sont en train de développer ces nouvelles pratiques en amorçant un processus d'appropriation des technologies numériques. La transformation des représentations sociales est donc naissante. Elle est conditionnée par la mise en visibilité de ces nouvelles pratiques et des capacités développées.

Du fait de représentations sociales négatives ancrées les personnes ont des difficultés à prendre conscience de leurs capacités. Lors de ma recherche, j'ai pu observer que ces capacités se dévoilent au travers des usages des technologies numériques. C'est le pouvoir de dévoilement des usages des technologies numériques (Plantard, 2011).

3.5. Le dévoilement des capacités

Les capacités dévoilées par les personnes accompagnées lors des ateliers de découverte de la tablette tactile entrent en contradiction avec les éléments périphériques de la représentation de la déficience intellectuelle et des troubles psychiques.

Les personnes souffrant de troubles psychotiques rencontrent des difficultés à construire un projet, font preuve de moins d'initiatives, ont une moindre concentration, ont moins d'intérêts et d'énergie (Van Meer, 1997). Les personnes ayant des déficiences intellectuelles ont des troubles de la mémoire, des difficultés dans l'acquisition et le traitement de l'information, des difficultés de compréhension, d'abstraction et à se repérer dans le temps et dans l'espace. Elles ont une faible productivité, manquent d'initiatives et ont des difficultés d'adaptation au changement.

Les 32 ouvriers en ESAT accompagnés lors des ateliers de découverte de la tablette tactile ont des déficiences intellectuelles ou des troubles psychiques.

Cependant, ils ont tous construit un projet autour de l'usage de la tablette tactile en fonction de leurs centres d'intérêts. Ils ont tous exprimé ces centres d'intérêts. Ils se sont adaptés aux méthodes pédagogiques actives mises en œuvre dans mon accompagnement.

- 65% d'entre eux ont pris des initiatives lors de la construction de ces projets ;
- 90% ont fait preuve de concentration sur des ateliers qui duraient 1,5 heure ;
- 62% ont mémorisé les procédures d'utilisation de la tablette tactile et des applications mobilisées ;
- 90% ont compris les consignes que je transmettais oralement sans les donner à voir et les ont mises en œuvre ;
- 50% sont devenues autonomes dans les tâches demandées ;
- 75% se sont repérés dans l'espace offert par la technologie⁵⁵.

Ces capacités vont également à l'encontre des représentations sociales négatives de la personne présentant une déficience. L'absentéisme (Dubar, 1999) était occasionnel et communiqué en amont, je ne me suis jamais sentie en danger (Calvez, 2000) lors de ces ateliers et je n'ai jamais été confrontée à des comportements violents. La posture d'écoute et de bienveillance était réciproque.

Je n'ai pas observé de difficultés relationnelles (Dubar, 1999) lors de ces ateliers (sauf pour une personne). Dans la réalisation de certains projets les personnes ont travaillé en binômes. Lors de la réalisation des photos ou des vidéos en situation de travail, les personnes ont échangé sur leurs pratiques et répondu aux questions de leurs pairs. Même les personnes qui rencontraient des difficultés à s'exprimer ont participé aux échanges lors des Focus Group réalisés à la fin de chaque atelier.

Lorsque les personnes s'approprient les technologies numériques, leurs nouvelles pratiques provoquent un changement intérieur et déclenchent des émotions qu'elles ne peuvent pas toujours contrôler. Dans le contexte de la médiation, « *Ces pratiques technologiques remplies d'affects, ouvrent un dialogue, pas toujours verbal, où la personne en souffrance en vient à se dévoiler* » (Plantard, 2011).

Certaines personnes ont dévoilé des histoires de vie, elles se sont racontées :

- Lisa (32 ans) qui s'exprime très peu me confie lors des ateliers : « *Ma maman est décédée. Elle était très malade, elle était atteinte d'un cancer, je ne veux pas trop parler de ça (...). Depuis la mort de maman j'ai beaucoup d'amis qui viennent discuter chez moi, on parle beaucoup à table* ». Lorsque je la questionne sur ses centres d'intérêts, elle me dit qu'elle aime bien marcher et me parle à nouveau de sa mère « *Ma mère me disait : Oh Lisa ma fille tu marches bien !* ». C'est aussi l'occasion de me parler de son père : « *Je marche toute seule parce que papa a des problèmes de santé (...). Oui je vais au marché toute seule, vu que papa n'est pas en bonne santé. Il a un problème au cœur. Il ne mange rien* ».

⁵⁵ Chiffres issus du bilan des ateliers de découverte de la tablette tactile.

- Gérard (51 ans) me confie qu'il a été obligé de changer d'atelier à cause d'un problème de santé : « *Avec mon problème de santé, tout ça. Une épine qui a poussé sous le talon - Et c'est pour ça que vous avez changé d'atelier ? - Oui, pour opérer - Et c'est vous qui avez choisi le maraîchage ? - C'est pour la santé aussi* ».
- Maurice (60 ans) me parle de son quotidien et de ses inquiétudes liées au handicap de sa femme : « *Le soir j'arrive chez moi fatigué. Le soir les pattes n'en peuvent plus - Vous avez des activités chez vous ? - Oui. Je m'occupe de madame déjà. Comme madame a du mal à bouger, j'ai la vaisselle à faire, son toilette à vider. Des fois elle me demande des trucs, je lui fais - C'est vous qui préparez les repas ? - Le midi c'est un repas de la maison de retraite qui est porté. Moi j'ai vu des trucs qui ne bougeaient pas. Je me suis demandé si elle mangeait ou si elle ne mangeait pas. J'avais un doute. Je me demande si elle ouvrait le frigidaire ou pas. Maintenant elle a quelqu'un. Ce sont des anciens qui viennent apporter tous les midis - Comme ça vous savez qu'elle mange ? - Oh pas beaucoup. Mais si, elle mange quand même* ».

Les personnes qui ont participé aux ateliers de découverte de la tablette tactile ont pris conscience de leurs capacités. Ces capacités se sont dévoilées à elles-mêmes. Cette prise de conscience est perçue par les professionnels : « *Aussi le fait de se rendre compte de leur capacité et de voir ce qu'ils étaient capables de faire. Enfin moi quand je rentrais dans la salle ils avaient une mine rayonnante. Donc en plus je pense il y avait une prise de conscience de « oh je suis capable de faire ça et je sais faire ça ou j'ai réussi* » (Éducatrice spécialisée en IME).

Les apprenants ont également dévoilé leurs capacités aux professionnels :

- Ce qui a le plus marqué cette éducatrice spécialisée en IME c'est : « *Globalement peut être une découverte de leurs compétences par rapport à cet outil. Voir qu'ils n'étaient pas du tout en difficulté face à cet outil. C'est intuitif. Ils étaient capables de trouver comment fermer une application, partir sur l'autre naviguer. Qu'ils n'aient pas de frein non plus, aucun frein à explorer* ».
- Ce que retient cette autre éducatrice spécialisée en IME c'est : « *Finalement moi j'ai été surprise par notamment voilà tout ce qui est lié à la déficience intellectuelle, sur l'appropriation de la tablette, de l'objet, le côté intuitif. Ils arrivent rapidement à se repérer et c'est rigolo parce que pour certains c'est des enfants qui ont des troubles de la mémoire (...) C'est vrai que ce que j'ai trouvé surprenant c'est la mémorisation des procédures, les applications. Ça j'ai été assez agréablement surprise* ».

L'usage de la tablette tactile en atelier a révélé les capacités des jeunes que les éducateurs spécialisés ne connaissaient pas. A l'image de Brice (12 ans) : « *Les mots croisés, nous, on ne savait pas qu'il les faisait comme ça ! Et puis en plus, du coup, c'était agréable parce qu'il va les faire de lui-même. Il était capable de repositionner les lettres. De ne pas être que sur du jeu et du très action-réaction. Ça nous montre ses capacités. On a aussi stimulé ses capacités. Observé aussi ses capacités. On peut en connaître plus* » (éducateur spécialisé en IME).

Les personnalités se sont également dévoilées aux professionnels : « *Moi j'ai vu les ouvriers qui ont fait les sessions me montrer leur production et j'ai été ébahie, j'ai été*

émervillée, j'ai été soufflée, j'ai trouvé que c'était des choses de très belle qualité, il y avait même de l'humour qui avait été glissé dedans, j'ai trouvé ça formidable » (monitrice d'atelier en ESAT).

Les apprenants ont révélé des capacités d'adaptation et d'appropriation de nouveaux outils : *« Et là où on a été super étonnés, c'est que on se doutait que les ouvriers allaient le prendre facilement en main mais là, il y en a, en deux jours, ils avaient tout compris ! Ça a été vraiment... voilà, on s'est fait surprendre »* (monitrice d'atelier en ESAT).

Ces capacités jusque-là méconnues peuvent être réinvesties dans le cadre de l'activité professionnelle. Pour cette cadre d'établissement : *« Assister à ces formations-là ou ces temps-là, parce que ça nous apprend plein de choses sur les personnes et des compétences que l'on n'imaginait pas et qu'on peut réutiliser »*

Enfin la présentation des aptitudes à utiliser la tablette tactile au groupe de pairs et aux professionnels a transformé les représentations de ces derniers : *« Je suis surpris de ce qu'ils ont fait avec la tablette (...) Là je vois qu'ils utilisent très bien la fonction tactile, même ceux qui ont du mal à utiliser la souris, je suis bluffé »* (moniteur d'atelier en ESAT). Ils ont pris conscience des capacités des personnes : *« Elle avait quand même été en capacité de bien expliquer aux autres [travail réalisé sur la tablette]. Si, moi j'ai été surprise de ce qu'elle arrivait à faire »* (monitrice d'atelier en ESAT).

La prise de conscience de leurs capacités transforme les représentations que les personnes ont d'elles-mêmes. Le dévoilement de ces capacités transforme également les représentations des professionnels.

L'appropriation, même partielle, des technologies numériques a également un sens symbolique pour les personnes enquêtées. En développant ces pratiques elles ont exprimé leur souhait d'être reconnues comme tout le monde.

Les pratiques numériques des personnes enquêtées dévoilent des capacités de compréhension, de mémorisation, d'expression, d'initiative et d'adaptation aux méthodes pédagogiques actives. Le dévoilement de ces capacités transforme les éléments périphériques de la représentation du handicap. Les capacités des personnes enquêtées à s'approprier les technologies numériques, même partiellement, déterminent de nouvelles représentations qui entrent en contradiction avec les éléments centraux de la représentation du handicap : l'incapacité et la dépendance. La situation étant irréversible (le retour à des pratiques anciennes est impossible) et les capacités développées allant à l'encontre du système de normes et de valeurs préétablis, on peut parler d'une remise en cause d'un élément central de la représentation.

4. S'appropriier les technologies numériques pour appartenir à la norme

4.1. L'usage comme norme sociale

Il y a une prise de conscience par les personnes enquêtées que les technologies numériques ont envahi le quotidien et que leurs usages sont devenus une norme sociale. Lors des Focus Group, les ouvriers et les ouvrières en ESAT expriment le fait que dans leur quotidien ils rencontrent systématiquement des personnes qui utilisent les technologies numériques, quel que soit le lieu : dans les salles d'attente, dans les magasins, dans les trains, dans la rue, dans les restaurants :

- « *Dans les salles d'attente tu as toujours quelqu'un avec son portable - Ah oui ! - Oh oui ! - Tout le monde est là-dessus. L'autre fois j'étais dans un magasin, en attendant que le magasin s'ouvre un matin, les gens étaient assis et tous sur le portable. Ah tout le temps !* » (Ouvriers et ouvrières en ESAT).
- « *Les tablettes c'est plutôt pour les voyages, dans les trains - C'est ce qui est pratique avec la tablette - Oui quand on bouge - Oui et ça fait longtemps. Déjà les premiers c'était des commerciaux, dans les trains et tout ça* » (Ouvriers et ouvrières en ESAT).
- « *Les jeunes c'est sur la tablette. En ce moment je vois des jeunes que sur des tablettes - Alors tablette ou téléphone ? - Les deux - Plus sur le téléphone - Ah dans la rue c'est plutôt le téléphone - Oui mais dans les voyages, quand tu es sur la route, les gens ils sont dans les voitures, c'est sur tablette* » (Ouvriers et ouvrières en ESAT).
- « *Et des fois au restaurant - Ah oui, c'est non-respect - Non ça ne se fait pas. On voit les gens, c'est fait pour parler le restaurant, pour manger... et on voit les enfants qui sont sur Internet et les parents qui ne disent rien. Les parents qui discutent entre eux et les enfants qui...* » (Ouvriers et ouvrières en ESAT).

Il y a un constat que les proches utilisent les technologies numériques : les amis, les parents, les frères et sœurs, le médecin :

- Chantal (50 ans) : « *Moi j'ai des copines qui ont ça et elles sortent pleines de choses, donc moi je veux voir comment elles font* ».
- Sylvie (40 ans) : « *Mes parents ils pourraient m'aider, parce qu'ils sont très tablette et tout ça, ils sont tout le temps dessus (...)* Et puis j'ai ma petite sœur qui sait très bien se servir des tablettes ».
- « *Regarde c'est important, avant le docteur il était avec son livre Vidal, maintenant il a tout ça dans son ordinateur, tous les dossiers des clients ils sont là, ils sont tous là-dedans* » (Ouvriers et ouvrières en ESAT).

Il y a également une prise de conscience de l'injonction à utiliser les technologies numériques.

4.2. Un impératif social

En se socialisant, les pratiques des technologies numériques construisent de nouvelles normes sociales (Plantard, 2016b) qui s'imposent aux personnes enquêtées :

- Viviane (50 ans) : « *A notre époque ce n'était pas ça mais aujourd'hui je suis obligée d'apprendre* » ;
- Nadine (40 ans) : « *Je crois qu'on est obligé, dans quelques années on est obligé* » ;
- Alban (50 ans) : « *Le moderne dans 10 ans, les jeunes ils seront tous là-dessus* ».

C'est une obligation qui ne peut plus être contournée. Les usages sont un « nouveau sésame social ». Ils sont censés favoriser l'insertion dans la société de l'information (Granjon, 2010).

Mais c'est une contrainte dans le quotidien. Ogier (37 ans) ne veut pas se plier à l'injonction de répondre à tous les messages qu'il reçoit : « *Il me laisse des messages vocaux, après je les écoute et je dis c'est bon hein je ne suis pas non plus à ta disposition* ». Cette injonction se heurte à son libre arbitrage et à son libre choix.

C'est également une perte d'indépendance. Là où les personnes étaient autonomes, elles redeviennent dépendantes du fait de cette injonction à utiliser les technologies numériques dans la gestion du quotidien :

- Didier (56 ans) : « *La prime d'activité, faut déclarer tous les 3 mois sur ordinateur et moi comme je n'en n'ai pas, je suis obligé de demander à ma sœur* ».
- Colette (50 ans) : « *La prime d'activité, c'est ma sœur qui me le fait. Tous les 3 mois je lui donne mes montants de salaires et elle me le fait* ».

C'est enfin un sentiment d'être contrôlé. Charles (41 ans) : « *Tu as l'impression qu'ils te surveillent. Oui, je ne sais pas comment ils font mais ils surveillent. Ils savaient quand j'arrivais à échéance* ».

L'injonction à utiliser les technologies numériques fonde une nouvelle norme sociale (Plantard, 2016b).

4.3. Être moderne comme tout le monde

Selon Pascal Plantard, « *En se socialisant, les pratiques des technologies construisent de nouvelles normes sociales d'usages très valorisées* » (Plantard, 2016b). Utiliser ces technologies permet aux personnes enquêtées de s'identifier :

- Comme tout le monde. Être identifié comme une personne lambda avant d'être identifié comme une personne ayant un handicap. Pour une monitrice en ESAT « *Les personnes du SAVS (Service d'accompagnement à la vie sociale), les extérieurs, eux veulent tout ça [les technologies numériques]. Ils s'identifient plus à la personne Lambda, à tout un chacun* » (monitrice en ESAT).

- Comme des personnes modernes.
 - Sylvie (40 ans) : « *Et puis mes parents ils me disent oui il faut être moderne* ». « *C'est l'évolution. Pour pouvoir évoluer* ».
 - Côme (40 ans) « *C'est le futur on marche avec les technologies qu'il y a. C'est vrai qu'à l'heure actuelle on voit bien, l'informatique c'est l'avenir. On voit bien l'évolution, ça progresse de plus en plus. Maintenant on voit bien tout marche beaucoup par ça, il y a beaucoup de trucs qui sont numérisés, même les voitures. Elles ont un système électrique, elles roulent toutes seules. Je serai très fatigué le soir, je dis tu m'emmènes là ! Ha, ha par satellite, par GPS et tout, c'est hallucinant !* »
 - Pour une monitrice d'atelier en ESAT : « *Si tu veux, je pense qu'on est maintenant dans une ère technologique, on est dans l'ère du numérique et il va falloir qu'on les emmène là-dessus. Dire que c'est indispensable, c'est vrai que jusqu'à maintenant on s'en est passé, on a trouvé des moyens de faire mais c'est un outil facilitateur. Pour le travail il va falloir qu'on l'utilise et puis deuxièmement c'est pour les mettre dans le bain de cette nouvelle génération* ».

4.4. Appartenir au groupe d'utilisateurs des technologies numériques

Les usages des technologies numériques possèdent également un sens symbolique fondé sur des désirs de sociabilités ordinaires. C'est le pouvoir de lien des usages des technologies numériques (Plantard, 2011).

Pour une éducatrice spécialisée en IME, savoir utiliser ces outils c'est se reconnaître dans les sociabilités ordinaires et notamment dans la fratrie : « *Je sais que c'est souvent un truc qui revient quand on rencontre les parents, c'est faire comme les frères et sœurs* ». Pour Chantal (50 ans) c'est se reconnaître dans le réseau amical : « *Je sais que j'ai beaucoup de copines qui l'ont et elles me disent alors est-ce que... ben non... il faut que tu apprennes à t'en servir. Et là j'apprends et c'est très sympa* ». Pour Cyril (25 ans) c'est partager des activités avec sa grande sœur : « *Quand on vient chez elle [grande sœur], elle est sur l'ordinateur, quand elle vient chez mes parents elle demande à ma petite sœur - Est-ce que je peux regarder sur l'ordinateur ? - Et des fois c'est moi (rires)* »

Les usages des technologies numériques possèdent un pouvoir de lien fondé sur des désirs et des identifications collectives qui construisent des groupes multiples au-delà des sociabilités ordinaires de la vie quotidienne. Notre profond désir identitaire d'être reconnu par un groupe et de partager avec les autres, trouve dans les usages du numérique de nouveaux territoires où tenter l'affranchissement, le changement de groupe et le retour à la norme, même pour les plus marginaux (Plantard, 2011). Utiliser les technologies numériques c'est se reconnaître dans la modernité de la société de l'information et de la communication : « *Il faut être moderne* » (ouvrière en ESAT).

C'est se reconnaître comme appartenant à la société de l'information.

- Didier (56 ans) : « *C'est important de savoir car on fait tout sur Internet maintenant. Et celui qui ne sait pas est mis en voie de garage* ».

- Pour une monitrice d'atelier en ESAT : « *On sent que tout ce qui est informatique, Internet, tablettes et tout ce n'est plus de l'abstrait pour eux. On a l'impression qu'ils se sentent intégrés dans ce monde-là. Avant, je pense qu'ils devaient se sentir exclus* ».

Au regard des données recueillies, les personnes enquêtées cherchent, au travers de leurs usages des technologies numériques, à être identifiées avant tout comme des personnes « lambda ». Les jeunes adultes rencontrés dans les IME cherchent avant tout à être identifiés comme jeune et à appartenir à la norme.

Le sens symbolique attribué aux usages des technologies numériques transforme donc la représentation de soi des personnes enquêtées. Elles ne se perçoivent plus comme incapables lorsqu'elles développent des usages mais comme modernes et comme tout le monde. Ce sentiment d'appartenance apporte la sécurité émotionnelle dont la personne a besoin pour se structurer dans la relation à soi (Guéguen & Malochet, 2012). Cette sécurité favorise le renforcement de la confiance en soi.

Le sens symbolique attribué aux usages des technologies numériques transforme la représentation de soi. Les personnes enquêtées se perçoivent comme modernes et comme tout le monde. Elles appartiennent au groupe des utilisateurs des technologies numériques. Ce sentiment d'appartenance apporte une sécurité qui favorise le renforcement de la confiance en soi.

5. S'appropriier les technologies numériques pour renforcer la confiance en soi

Selon Axel Honneth (2013), la confiance en soi se construit dans la sphère de l'intimité. Or du fait des représentations négatives qu'elles ont d'elles-mêmes, les personnes enquêtées manquent de confiance en elles. De plus, les représentations négatives des proches relatives à leur capacité à utiliser les technologies numériques renforcent ce manque de confiance en soi. Les proches n'apportent pas la sécurité émotionnelle dont la personne a besoin pour se structurer dans la relation à soi (Guéguen & Malochet, 2012).

En quoi l'appropriation des technologies numériques, même partielle, favorise-t-elle le développement de la confiance en soi des personnes accompagnées lors des ateliers de découverte de la tablette tactile ?

5.1. Le manque de confiance en soi

Le modèle d'Axel Honneth permet d'identifier les dénis de reconnaissance qui fragilisent l'identité des personnes concernées (Eneau, 2010, p. 6).

Les personnes enquêtées manquent de confiance en elles dans la sphère de l'intimité.

Comme nous venons de le voir la représentation négative de soi a des effets sur la confiance en soi des personnes enquêtées. Les représentations négatives que les proches ont de leurs capacités à utiliser les technologies numériques renforce ce manque de confiance en soi. De plus l'image que leurs proches leur renvoient accentue ce manque de confiance en soi.

Odette (55 ans) n'a pas parlé à ses enfants et à son mari des ateliers de découverte de la tablette tactile. Elle n'a pas montré le montage qu'elle a réalisé parce qu'elle est persuadée qu'ils ne vont pas croire que c'est elle qui l'a fait. Elle a besoin d'une attestation de formation pour pouvoir être crue au sein de sa famille.

Ce manque de confiance est également provoqué par l'image que la société leur renvoie. Odette (55 ans) n'aime pas prendre les transports en commun parce que le regard des autres l'effraie : « *Vous n'aimez pas prendre le bus ? Pourquoi ? - J'ai l'impression qu'on me fait peur. (...) C'est dingue, j'ai l'impression qu'on me fait peur et avec le monde qu'il y a - Vous avez l'impression que les gens vous regardent ? - Oui, bizarrement. Et puis comme je suis plus petite que les autres - Ça vous rend mal à l'aise ? – Oui* ».

Ce manque de confiance en soi est un frein au développement des pratiques numériques des personnes enquêtées. Elles ne se sentent pas capable de les utiliser.

5.2. Le renforcement de la confiance en soi

C'est au sein de la sphère intime que se joue la confiance en soi (Honneth, 2013). C'est pourtant dans la relation avec les professionnels qu'on assiste à un renforcement de la confiance en soi. Les ouvriers en ESAT ont une relation étroite avec les professionnels qui les accompagnent. Cette relation se construit dans la durée. Les ouvriers en ESAT restent longtemps à leur poste et sont suivis par le même moniteur d'atelier pendant plusieurs années. Ces moniteurs connaissent les difficultés rencontrées par les personnes qu'ils accompagnent. Ils sont le référent de la personne qui peut se confier à eux : partager des histoires de vie et des situations personnelles. Ces professionnels peuvent apporter la sécurité émotionnelle dont la personne a besoin pour se structurer dans la relation à soi (Guéguen & Malochet, 2012).

Lorsque les apprenants développent des pratiques numériques, les professionnels ont perçu un renforcement de leur confiance en soi. « *Moi, je vois Colette qui a toujours peur de la nouveauté, au départ elle était très inquiète... « Jamais je vais y arriver ! ». Et je l'ai vue au fur et à mesure reprendre confiance. Et là, elle a hâte d'avoir l'autre tablette pour pouvoir essayer de mettre en application ce qu'elle a appris* » (monitrice d'atelier en ESAT).

Pour un moniteur d'atelier en ESAT : « *Moi je trouve que c'est assez valorisant de se servir d'outils technologiques parce que très souvent il y a des gens qui manquent de confiance en eux. Je vais prendre un exemple simple. Là on fabrique des boîtes pour la sous-traitance, C. disait ah non, moi je ne touche pas à ça, ce n'est pas pour moi, je ne sais pas faire. Et puis je lui ai dit mais si, regarde, tu fais ça comme ça, c'est à ta portée, tu peux le faire. Et il a assemblé les boîtes et depuis hier matin, c'est lui qui fait toutes les boîtes, il ne veut pas changer de place. Il est très content. Je pense que sur*

une tablette numérique, où les gens se disent non, non on n'a jamais fait, on ne sait pas faire, je pense que ça peut ouvrir sur une prise de confiance ».

Pour une éducatrice spécialisée en IME, l'usage des technologies numériques a des effets sur « *la confiance en soi, oui, le fait de se reconnaître comme les autres et être capable de faire d'autres choses eh bien, c'est évident sur leur comportement ».*

Pour un moniteur d'atelier en ESAT, l'usage des technologies numériques a des effets sur « *la confiance en soi. Je pense que s'ils ont l'habitude d'essayer des choses et que c'est gradué dans la difficulté, à chaque fois ils arrivent à faire tout, de plus en plus, de mieux en mieux, je pense qu'ils vont gagner une estime d'eux, qui va grandir et qui peut avoir des effets sur tout après, la manière d'être, de faire, d'être avec l'autre, avec soi ».*

Les personnes enquêtées dans les établissements médico-sociaux ne se confrontent pas au regard des autres dans leurs usages des technologies numériques. Elles développent des pratiques seules. Elles n'échangent pas avec des personnes qu'elles ne connaissent pas. Elles ne se mettent pas en visibilité. Mais le développement de leurs pratiques les met en confiance. Elles se sentent intégrées à la société de l'information : elles font comme tout le monde mais elles ne le revendiquent pas, elles ne l'expriment pas. C'est une satisfaction personnelle qui reste dans la sphère de l'intimité (Honneth, 2013) et qui favorise le développement de la confiance en soi.

5.3. Le déni de reconnaissance sociale

C'est au sein de la sphère sociale que se joue l'estime de soi (Honneth, 2013). Elle se construit dans les relations interpersonnelles.

La présentation des supports réalisés lors des ateliers de découverte de la tablette tactile fait émerger la reconnaissance des professionnels au sein des établissements médico-sociaux enquêtés :

- Une éducatrice technique spécialisée en IME souligne les capacités développées : « *A noter la facilité de compréhension et la dextérité dans le maniement ».*
- Une monitrice d'atelier en ESAT est surprise du contenu des montages vidéo présentés : « *Moi j'ai vu les ouvriers qui ont fait les sessions me montrer leur production et j'ai été ébahie, j'ai été émerveillée, j'ai été soufflée, j'ai trouvé que c'était des choses de très très belle qualité ».*
- Une autre monitrice d'atelier en ESAT a été surprise des capacités d'expression d'une ouvrière qui parle habituellement peu : « *Elle avait quand même été en capacité de bien expliquer aux autres (...) Moi j'ai été surprise de ce qu'elle arrivait à faire ».*

La reconnaissance des capacités des apprenants par les professionnels renforce leur estime de soi.

- Les moniteurs d'atelier en ESAT ont perçu de la fierté dans la posture des apprenants : « *Moi, je vois, Colette, elle a expliqué... elle a bien expliqué, hein, elle était contente justement et tellement fière d'arriver à faire quelque chose que bah elle a essayé de le transmettre (...) Il y avait une fierté de montrer ce*

qu'elle avait fait. Ça se ressentait. Une fierté de montrer ce qu'elle savait faire » (monitrices d'atelier en ESAT).

- Une autre monitrice d'atelier témoigne : *« J'ai vu que le fait que ce soit eux qui présentent, ils étaient supers fiers de montrer la connaissance qu'ils avaient sur leur tablette. Et de montrer aux autres ! Ils ont trouvé les mots pour transmettre les choses donc j'ai trouvé ça très très bien ».*

Mais la reconnaissance des capacités développées dans les usages des technologies numériques ne se fait qu'à l'échelle des établissements médico-sociaux enquêtés. Lors de l'assemblée générale d'une des associations, nous avons vu que les ouvriers en ESAT avaient présenté leurs montages vidéo, mais la reconnaissance suscitée émane une fois encore d'un environnement spécialisé.

Pour que cette reconnaissance franchisse les murs du milieu spécialisé un des établissements enquêtés organise une journée d'animation autour du numérique en ESAT, en septembre 2019. L'établissement souhaite partager l'expérience d'un ESAT 100% numérique et présenter ses actions en faveur d'un « Zéro sans solution numérique ». Cette journée sera ouverte aux institutions (Agence locale et régionale de santé, Maison départementale des personnes handicapées, Conseil départemental), à la direction de la cohésion sociale et à la recherche avec un professeur émérite d'une unité de recherche en Science de l'éducation de Normandie et moi-même.

Cette journée vise donc à favoriser la reconnaissance sociale des pratiques numériques des personnes travaillant dans cet ESAT.

Comme nous l'avons vu dans le développement du cadre théorique, les personnes accueillies dans le milieu protégé sont en situation d'invisibilité, de liminalité qui les expose le plus souvent à des situations de déni de reconnaissance. Elles ne sont pas socialement reconnues en dehors de ce milieu. Il n'y a pas de reconnaissance de leur utilité sociale en dehors de cet environnement. Il n'y a pas de reconnaissance de la valeur de leur activité (Guéguen & Malochet, 2012). Il n'y a pas non plus de reconnaissance de leurs capacités développées dans les usages des technologies numériques en dehors du milieu protégé.

5.4. Le déni de reconnaissance juridique

Les personnes accueillies dans les établissements médico-sociaux enquêtés sont confrontées à un déni de reconnaissance juridique.

Comme nous l'avons vu précédemment, les ouvriers en ESAT ne bénéficient pas du statut de droit commun des salariés. Ils ne dépendent pas du code du travail et n'ont pas de contrat de travail. Ils dépendent du code de l'action sociale et familiale et bénéficient d'un contrat d'admission suite à une décision d'orientation de la MDPH. Si le statut des ouvriers en ESAT se veut plus protecteur que celui du salariat (pas de licenciement) il n'en est pas moins discriminant de par les dénominations différentes de celles du droit commun. On ne sait d'ailleurs pas comment les nommer. On parle d'usagers, de travailleurs, d'ouvriers. Eux-mêmes se présentent de manières disparates.

Ils n'identifient pas leur activité comme un métier.

Certains définissent leur métier en fonction du service où ils travaillent : mon métier c'est « *sous-traitance* », « *maraîchage* » (ouvriers et ouvrières en ESAT). Certains présentent leur métier en fonction de l'établissement où ils travaillent : mon métier c'est « *travailleuse en CAT* ». « *Je travaille en CAT, c'est dans du conditionnement, dans un CAT* » (ouvrières en ESAT). D'autres présentent leur métier en fonction de la tâche qu'ils réalisent : mon métier c'est « *démonteur de Livebox* », « *Trier les Livebox* », « *Plieuse de cartons* », « *Je fais de l'entretien des locaux et du conditionnement* » (ouvriers et ouvrières en ESAT). Pour d'autres c'est plus clair : mon métier c'est « *cuisinier* », « *menuisier* », « *chauffeur d'engins* » (ouvriers en ESAT). Enfin seulement une personne définit son métier en fonction de sa fiche de poste. Mon métier « *c'est agent d'atelier. C'est ce qui est inscrit sur nos fiches de paie* » (ouvriers en ESAT).

Il n'y a pas non plus de valeur juridique de la reconnaissance de leurs compétences.

Lorsque les ouvriers en ESAT parlent de la reconnaissance des compétences mise en œuvre au travers du dispositif « Différent et compétent », ils ont conscience que cette reconnaissance n'est pas transposable au milieu ordinaire du travail. Elle n'est reconnue que dans le milieu du travail protégé : « *On ne se rend pas compte mais ça vaut même pas la valeur d'un CAP (...) Ça montre ce qu'on sait faire dans un autre ESAT ou un autre CAT c'est tout, ça ne va pas plus loin, en zone extérieur ça ne marche pas* » (ouvrier en ESAT).

Ce déni de reconnaissance juridique fait que ces personnes n'ont pas accès à tous les dispositifs de droit commun. Comme nous l'avons vu dans le chapitre « Contexte de la recherche », les politiques française d'e-inclusion visent à former tout individu en vue de l'acquisition d'une culture numérique, à accompagner les usages de tous les citoyens. Mais ces actions ne profitent pas aux personnes accueillies dans les établissements médico-sociaux enquêtés. Ce sont les acteurs du secteur médico-social qui prennent en charge l'accompagnement aux usages des technologies numériques des personnes qu'ils accueillent.

Les politiques européennes et françaises en matière d'e-inclusion ne sont donc pas des normes universelles. Elles dépendent des positions sociales et admettent des exceptions.

« La reconnaissance juridique doit ainsi appliquer les normes, universelles, indépendantes des positions et valeurs sociales qui n'admettent ni exception, ni privilèges » (Honneth, 1992, p. 134 cité par Guéguen & Malochet, 2012).

On ne peut pas parler de reconnaissance juridique des personnes accueillies dans le milieu protégé en matière de politiques publiques visant à développer leurs usages des technologies numériques.

Il y a donc un déni de reconnaissance juridique de ces personnes qui se traduit par l'absence de leur représentation dans l'établissement de politiques publiques et le défaut de leur prise en compte dans les processus d'innovation (Proulx, 2005). Ce qui est un frein au processus d'appropriation des technologies numériques tel que défini par Serge Proulx.

Ce déni de reconnaissance juridique se construit également dans l'universalisation de la notion d'accessibilité (Ebersold, 2017b). Cette notion concerne tous les champs de la vie en société et englobe l'ensemble de la population. Si tous les champs de la vie en société sont accessibles à tous, alors tout le monde doit pouvoir être acteur de son devenir. L'accessibilité numérique faisant partie de ce modèle de société, tout un chacun doit pouvoir mobiliser les technologies numériques pour améliorer son quotidien et accéder à ses droits.

Mais ce modèle de société nécessite une agilité intellectuelle, des capacités d'adaptation et d'autonomie qui ne sont pas « accessibles » à tous.

« Ce modèle de société cherche sa cohésion et sa cohérence dans le sens de l'initiative et de l'expérimentation de ses membres au risque de vulnérabiliser les populations ne maîtrisant pas les savoirs qui y sont rattachés » (Ebersold, 2017b, p. 4).

La notion d'accessibilité est donc associée à un imaginaire social.

Elle s'articule avec :

- Une nouvelle conception de la citoyenneté.
Chaque citoyen dispose de droits individuels et doit être en mesure de les exercer. L'accès à ces droits est un enjeu démocratique qui institue toutefois un individualisme citoyen. Cette individualisation juridique est la nouvelle norme de notre modèle social et devient une manière de faire société ;
- Un nouveau mode de conception de la solidarité.
L'inaccessibilité transforme la grille de lecture des inégalités sociales. C'est une forme de discrimination qui induit des restrictions de participation et engendre de ce fait des inégalités sociales. L'accessibilité devient le remède à tous les maux de la société : l'accessibilité du bâti et des transports est le remède aux inégalités sociales, l'accessibilité numérique est le remède aux inégalités numériques, l'accessibilité des établissements scolaires est le remède aux inégalités scolaires...
« Une logique personnaliste centrée sur la protection des possibilités de participation » (Ebersold, 2017b) remplace les formes collectives de solidarités (du modèle salarial par exemple).

« *Le Conseil de l'Europe, à l'image de nombreux rapports et textes officiels, fait de l'accessibilité universelle le moyen de prévenir tout besoin de protection nécessitant l'action, à posteriori, des pouvoirs publics* » (Conseil de l'Europe, 2009 cité par Ebersold, 2017b).

Le handicap n'est plus corrélé à une restriction de participation du fait d'une déficience mais à une restriction de participation du fait de l'inaccessibilité des systèmes.

Cette approche néolibérale de la solidarité se traduit par un abandon des formes de solidarité collective portées par l'Etat social (Ébersold, 2017) et une incitation à ce que chaque individu soit acteur de son devenir et s'implique dans le bien-être collectif.

« *À l'ambition intégrative fondée sur une égalité d'accès aux savoirs et aux biens sociaux qu'incarne l'État social, cette perspective préfère une ambition inclusive faisant de l'accessibilité le moyen de prévenir toute forme d'exclusion* » (Ébersold, 2017).

L'appartenance sociale devient alors « *un sport de combat* » (Ebersold, 2017b) qui dépend de chaque citoyen. Dans le champ du handicap il s'agit pour la personne handicapée de réussir son inclusion avec tous les services et outils qui lui sont accessibles ;

- Une reconfiguration de l'action publique.

Elle s'inscrit dans des synergies entre les acteurs publics, économiques et associatifs. L'accessibilité étant le remède aux inégalités sociales, l'État n'a plus à prendre en charge, la protection des personnes confrontées à des inégalités sociales. Ce sont les organisations (entreprises, associations) qui sont chargées d'une responsabilité sociale d'accessibilisation (Ébersold & Armagnague-Roucher, 2017). Bien que cette responsabilité se construise en synergie avec les acteurs publics, les organisations doivent assumer une responsabilité sociale qui était jusque-là du fait de l'État.

L'accessibilisation « *renvoie aux processus mis en œuvre pour construire les conditions symboliques et pratiques de la coexistence entre les personnes typiques et les personnes atypiques dans un cadre collectif* » (Ébersold & Armagnague-Roucher, 2017, p. 137). Elle s'appuie sur de nouvelles formes de normativité.

En matière d'accessibilité numérique ces nouvelles formes de normativité se fondent sur des normes techniques et des référentiels normatifs : le Référentiel général d'accessibilité pour les administrations (RGAA), par exemple. Cette conception techniciste de l'accessibilité (Ébersold & Armagnague-Roucher, 2017) ne répond pas aux besoins de chaque citoyen.

Pour Dominique Pasquier « *Dans leurs services en ligne, les administrations de la République sont lamentables. On ne met pas assez d'argent dans l'ergonomie, dans les tests usagers... pour des gens dont les budgets se jouent à 100 euros près et où le moindre remboursement qui ne vient pas est un drame. La dématérialisation de l'administration est inhumaine et brutale* » (Pasquier, 2018c).

Pour Nadine (40 ans) qui n'arrive pas à faire sa déclaration à la CAF en ligne : « *Tous les trimestres c'est à mon frère de faire, il essaye de regarder est ce que j'ai le droit (...) La prime pour l'emploi elle m'a passé dessus le trimestre dernier, à chaque fois ça me passe dessus, ça m'énerve - Mais vous avez une allocation quand même ? - Oui là j'ai mon RIB et mon salaire d'ici, j'ai le SMIC normalement, sauf que 100 euros en moins par mois égale 1200 par an !* ».

L'accessibilité universelle vulnérabilise donc « *les populations ne maîtrisant pas les savoirs qui y sont rattachés* » (Ebersold, 2017b, p. 4). Malgré son objectif d'accès aux droits individuels et d'exercice de ces droits, elle induit un renforcement des inégalités sociales pour les personnes n'ayant pas les compétences nécessaires.

Les personnes enquêtées sont confrontées à un manque de confiance en elles. Ce déni de reconnaissance qui se joue dans la sphère de l'intimité (Honneth, 2013) est provoqué par l'image que leurs proches et la société leur renvoient.

Toutefois lorsque les personnes enquêtées développent des pratiques numériques, on assiste à un renforcement de leur confiance en soi. Dans leurs pratiques, elles se reconnaissent comme tout le monde et elles prennent conscience de leurs capacités. C'est une satisfaction personnelle qui reste dans la sphère de l'intimité.

L'estime de soi qui se joue dans la sphère sociale se limite aux relations interpersonnelles avec les pairs et avec les professionnels. Cette reconnaissance se construit dans le regard des professionnels quand ils prennent conscience des capacités des personnes qu'ils accompagnent ainsi que dans le regard des pairs. Mais elle se limite au milieu protégé. Elle ne franchit pas les murs des établissements médico-sociaux enquêtés.

En situation d'invisibilité et de liminalité les personnes enquêtées ne sont pas socialement reconnues en dehors du milieu protégé. Elles sont confrontées à un déni de reconnaissance sociale.

Elles ne bénéficient pas non plus d'une reconnaissance juridique en dehors du statut de personnes accueillies dans le milieu protégé. Elles n'ont pas le statut de salarié et les dispositifs de reconnaissance de leurs compétences mis en œuvre au sein des établissements enquêtés ne sont pas reconnus de droit commun. Là encore ils n'ont de valeur que dans le milieu protégé.

L'universalisation de la notion d'accessibilité (Ebersold, 2017b) vient renforcer ce déni de reconnaissance juridique. L'accessibilité devenant le remède à tous les maux de la société, chaque citoyen peut être acteur de son devenir à partir du moment où les organisations, les systèmes, les services lui sont accessibles. L'accessibilité universelle prévient donc tout besoin de protection nécessitant l'action des pouvoirs publics (Conseil de l'Europe, 2009 cité par Ébersold, 2017) et entraîne un abandon des formes collectives de solidarité qui étaient portées par l'Etat social (Ébersold, 2017).

6. S'appropriier les technologies numériques pour voir émerger un pouvoir d'agir

Dans le cadre du développement des pratiques numériques des personnes accueillies dans les établissements médico-sociaux enquêtés, on est loin d'une participation directe des « sans voix » dans le débat public (Proulx, 2012) et de pratiques activistes structurant un mouvement d'indignation. Si les technologies numériques ne sont pas le support d'expression et de communication des personnes enquêtées, leurs pratiques révèlent toutefois l'émergence d'un pouvoir d'agir (Le Bossé, 2003).

Yann Le Bossé (2008) définit la notion de pouvoir par la possibilité d'agir. Elle suppose « *une volonté de changement* » et un « *dépassement des difficultés considérées comme des obstacles au changement poursuivi* ».

Trois conditions sont nécessaires au développement du pouvoir d'agir :

6.1. Le pouvoir « de »

Il dépend des capacités des personnes à exercer ce pouvoir (Le Bossé, 2003). C'est le développement d'habiletés et de compétences personnelles pour dépasser les obstacles, influencer sur la réalité et la transformer.

Comme nous venons de le voir, entrer dans un processus d'appropriation des technologies numériques renforce la confiance en soi des personnes accompagnées dans l'usage de la tablette tactile et favorise le développement de compétences personnelles :

- Amorcer une maîtrise technique et cognitive de la technologie numérique ;
- Développer des capacités de compréhension, de mémorisation, de concentration, d'adaptation aux méthodes pédagogiques actives ;
- Approfondir des connaissances scolaires : « *Faire des révisions, des exercices* » (Jeune adulte en IME) ;
- Approfondir des compétences professionnelles : « *Chercher les noms des plantes, des fleurs* », « *Se spécialiser sur des variétés de légumes* », « *J'aimerais bien savoir faire des semis de carottes* », « *Si un jour on a un travail qu'on ne sait pas faire, on peut peut-être chercher ce travail là et voir comment est-ce qu'on peut le faire* » (Ouvriers en ESAT) ;
- Développer des habiletés en matière de bricolage : « *Découvrir ce qui se fait à l'heure actuelle et rechercher des méthodes* » (Ouvrier en ESAT) ;
- Développer des habiletés dans la vie quotidienne : « *Je me dis par exemple sur un séquençage d'une activité ou quelque chose. Si on pouvait avoir ça sur une tablette, je pense que ça pourrait l'aider à voir qu'il y a toujours une façon de faire les choses. Sur un séquençage. Donc je pense : comment s'habiller par exemple. De savoir qu'on commence toujours par la culotte puis le pantalon etc. Et que du coup, ça soit généralisé dans le quotidien. Je pense que ça peut être des choses* »

qui peuvent être faites. Ou sur le brossage de dents » (Educateur spécialisé en IME).

Ce développement d'habiletés et de compétences personnelles permet de dépasser les obstacles :

- Les difficultés d'apprentissage : « *S'entraîner au code de la route* », « *Apprendre les panneaux* » (ouvriers et ouvrières en ESAT) ;
- Une scolarité difficile et écourtée : « *Lire, écrire, faire des calculs* », « *Moi quand je suis allée à l'informatique c'était écrire parce que je fais beaucoup de fautes* » (Ouvrières en ESAT) ;
- Les difficultés de déplacement : « *Savoir ce qui se passe ailleurs* » (ouvrier en ESAT) ;
- Les déficiences. Utiliser les outils de synthèse vocale pour dépasser une déficience visuelle : « *Tu peux les écrire [les questions] sur la tablette et après avec la synthèse vocale elle te les relit* » (ouvriers et ouvrières en ESAT) ;
- Les difficultés de concentration et d'autonomie : « *Je pense que ça pourrait lui permettre de se poser et de se concentrer sur une activité où elle peut être en quasi autonomie. C'est vrai que c'est une jeune qui demande beaucoup la présence de l'adulte à proximité. Et je pense que ça peut être un outil d'aide. Pour le coup elle peut se poser, s'asseoir, parce que c'est une jeune qui est beaucoup debout aussi. Et qui pourrait justement lui permettre de se poser et de pouvoir faire une application un peu toute seule à un moment donné où elle va être à distance de l'adulte sur un temps donné* » (Educateur spécialisé en IME) ;
- Les difficultés d'implication : « *Que du coup, elle puisse, elle, s'investir et être actrice. Et pas simplement spectatrice de ce qui se passe* » (Educateur spécialisé en IME).

S'approprier les technologies numériques permet d'influer sur la réalité et de la transformer :

- Rompre la solitude : « *Faire des rencontres* », « *Parler avec quelqu'un, discuter avec quelqu'un* », « *Faire des recherches sur ma vraie famille* » (ouvriers et ouvrières en ESAT).

Pour Côme (40 ans) « *Oh le sport ça fait longtemps que j'en n'ai plus refait. Mon loisir, c'est quoi ? Bricoler et si je ne bricole pas c'est informatique* » (ouvrier en ESAT). En hiver : « *Pas grand-chose, je suis plus sur ordinateur que dehors* » (ouvrier en ESAT). « *Comment tu occupes tes week-ends ? - Avec mon téléphone* » (jeune adulte en IME) ;

- Se libérer d'une dépendance. Suivre son dossier à la CAF ou ses comptes bancaires pour se libérer d'une tutelle : « *La prime d'activité, faut déclarer tous les 3 mois sur ordinateur et moi comme je n'en ai pas je suis obligé de demander à ma sœur* » (Ouvrière en ESAT).

6.2. Le pouvoir « avec »

C'est la capacité à agir avec les autres (Le Bossé, 2003). C'est également le pouvoir de lien (Plantard, 2011) des usages des technologies numériques que j'ai abordé précédemment :

- C'est le désir d'exister (Proulx, 2012) dans la fratrie : « *C'est faire comme les frères et sœurs* » (éducatrice spécialisée en IME) ;
- C'est le désir d'exister dans le groupe d'amis : « *J'ai beaucoup de copines qui l'ont et elles me disent alors est-ce que ? ... ben non... Il faut que tu apprennes à t'en servir* » (ouvrière en ESAT) ;
- C'est le désir d'exister comme tout le monde : « *Ils s'identifient plus à la personne Lambda, à tout un chacun* » (monitrice en ESAT).

6.3. Le pouvoir « sur »

C'est le pouvoir d'agir sur son environnement pour le transformer (Le Bossé, 2003). S'approprier les technologies numériques, même partiellement, permet de transformer son environnement. Cela suppose que cet environnement offre des possibilités. L'environnement des personnes enquêtées leur donne des ressources et des aménagements structurels qui contribuent à transformer la situation problème (Les faibles usages des technologies numériques). Ces ressources sont l'accès à la formation et la volonté affichée des établissements enquêtés de développer des usages des technologies numériques.

Lorsque les personnes commencent à s'approprier les technologies numériques cela transforme leur environnement :

Dans l'ESAT 1 (rural), suite au développement des capacités dans les usages de la tablette tactile, un outil de gestion numérique pour la restauration collective a été acquis. Cet outil est maintenant utilisé par tous les ouvriers du service. Ils saisissent des données relatives au suivi de l'entretien de leur poste sur une tablette tactile. Ils vont être formés pour le suivi de la chaîne du froid et la gestion des dates limites de consommation. Une caisse enregistreuse numérique et tactile a été achetée pour la boutique de vente directe des produits maraîchers. Les ouvriers ont été formés et l'utilisent quotidiennement.

Dans l'ESAT 2 (périurbain), tous les ouvriers ont été équipés d'une tablette tactile. Ils l'utilisent quotidiennement pour enregistrer leurs présences, consulter leur agenda et prendre des rendez-vous avec les professionnels. L'équipe de direction travaille actuellement sur la réalisation de fiches de procédures de travail qui seront accessibles sur les tablettes via le réseau intranet. Un groupe d'ouvriers référents au numérique a été constitué au sein de l'établissement. Ils sont chargés de former leurs pairs dans les usages de la tablette tactile. Des temps de formation sont maintenant intégrés dans l'organisation de l'établissement.

L'appropriation de la tablette tactile par les ouvriers a donc transformé l'organisation des établissements de travail enquêtés. Les 3 conditions nécessaires au développement du pouvoir d'agir sont donc effectives dans ces établissements.

En développant des pratiques numériques, les apprenants ont dévoilé des habiletés et des compétences, dépassé des obstacles et ont influé sur leur environnement. Ils ont donc développé un pouvoir d'agir. Ils ont dépassé les obstacles qui bloquaient la démarche de changement, dépassé la représentation négative de soi et de leurs capacités pour passer d'une situation de non-usage des technologies numériques à une situation d'usage.

7. S'appropriier les technologies numériques pour s'émanciper

Selon Virginie Poujol (2017), le processus d'émancipation se met en œuvre quand des rapports de domination se vivent dans les parcours personnels et quand les personnes sont confrontées à des résistances des acteurs sociaux :

- Didier (56 ans) est confronté à cette résistance des acteurs. Sa sœur qui a un droit de tutelle sur lui, refuse qu'il s'achète une tablette tactile : « *Moi je voulais acheter une tablette, en payer une partie et demander à ma sœur qu'elle m'aide. Mais elle ne veut pas. Elle m'a dit : Oui avec toi on sait comment ça va se passer, tu vas aller sur des sites payants... Il n'en est pas question que tu en aies une, donc c'est dommage j'ai fait la formation pour rien - Vous lui avez expliqué ce que vous avez fait en atelier ? - Non mais elle est bornée. Elle est bornée, c'est même plus la peine de discuter, quand elle a dit non, c'est non !* » ;
- Tina (28 ans) est également confrontée à une résistance de sa tutelle : « *Je crois que ma tutrice n'a pas voulu que je m'achète une tablette tactile. Le prix ça coûte assez cher donc ma tutrice elle a dit non, je n'aurais jamais une tablette tactile - Vous en avez parlé avec elle ? - J'en ai parlé avec ma tutrice et elle a dit ce n'est pas utile d'avoir une tablette tactile - Vous lui avez fait voir ce que vous avez fait avec la tablette à votre tutrice ? - Oui je lui ai fait voir toutes les photos que j'avais faites avec la tablette et ma tutrice elle a dit une tablette tactile ce n'est pas utile. Du coup je l'achète pas - Vous n'avez pas essayé de lui dire que ça vous intéresserait ? - J'en ai parlé pourtant à ma tutrice mais ma tutrice ne veut pas que je m'achète une tablette tactile. Ça ferait des histoires autrement* ».

Cette résistance des acteurs sociaux crée des rapports de domination. Les personnes enquêtées se trouvent dans une posture de dominé. Toutefois nous avons vu que la transformation de la représentation négative de soi permet d'entrer dans un processus de libération vis-à-vis de ces rapports de domination. La prise de conscience de cette posture de dominé et la volonté de changer la situation, favorise l'entrée des personnes dans un processus d'émancipation. Ce processus a alors un objectif politique : « *Favoriser l'accès des personnes dominées par un pouvoir à une autonomie d'action* » (Piot, 2017, p. 358).

Selon Virginie Poujol (2017), le processus d'émancipation se construit en 3 étapes :

1. Pour s'émanciper les personnes doivent conscientiser progressivement leur position sociale. Cette conscientisation se met en œuvre au travers d'une

verbalisation. Les ateliers de découverte de la tablette tactile et les Focus Group réalisés conjointement ont été des espaces de verbalisation où les personnes, en confiance, se sont exprimées sur les usages des technologies numériques. Elles ont donné leur point de vue, elles se sont questionnées, elles ont recherché des solutions en groupe. Elles se sont autorisées à s'exprimer. Elles ont affirmé leurs doutes, leurs peurs et leurs représentations. Elles ont pris conscience de leur situation sociale : une situation d'inégalité face à l'accès et aux usages des technologies numériques. Elles ont exprimé les freins au développement de leurs pratiques : le coût du matériel et d'une connexion à Internet, les difficultés d'apprentissage, de compréhension et de lecture. Elles ont également pris conscience de l'injonction à utiliser ces technologies numériques pour accéder à leurs droits mais aussi pour « être moderne comme tout le monde » (Ouvrière en ESAT).

Didier est conscient que le refus de sa sœur l'empêche d'être autonome dans sa vie quotidienne. Il l'exprime : « *Cette année, là, je vais en Grèce, fin juillet. Mais c'est ma sœur qui a fait les démarches, ce n'est pas moi - Et vous vous auriez voulu faire les démarches ? - Bien sûr !* »

Odette (55 ans) est consciente que le fait de ne pas avoir un ordinateur la rend dépendante de sa sœur : « *Je vois, la prime d'activité, faut déclarer tous les 3 mois sur ordinateur et moi comme je n'en ai pas, je suis obligée de demander à ma sœur* ». C'est la même chose pour Colette (50 ans) : « *Il y a la prime d'activité et c'est ma sœur qui me le fait. Tous les 3 mois je lui donne mes montants de salaires et elle me le fait* ».

Francis (46 ans) qui s'exprime peu prend progressivement conscience, suite aux ateliers de découverte de la tablette tactile, que ce serait possible d'utiliser un ordinateur dans le cadre du travail : « *Si un jour il y en avait un [ordinateur] au travail, ça pourrait vous servir ? – Oui - Vous l'imaginiez avant, avoir un ordinateur au travail ? – Non - C'est en faisant des formations que vous vous dites que ça pourrait vous servir ? – Oui* ».

Cécilia (32 ans) est consciente des difficultés à dépasser pour changer de poste : « *Vous aimeriez faire une formation pour aller à l'accueil des clients ? - Je ne sais pas. Ce qu'il y a c'est qu'il y a l'ordinateur mais en plus quand il faut rendre la monnaie au client et j'ai un peu de mal avec les maths* »

2. Pour s'émanciper les personnes doivent positionner leur action dans un univers élargi. Si cette étape est souvent difficile, voire inexistante dans les processus d'émancipation (Poujol, 2017), elle peut être favorisée en créant les conditions d'un développement communautaire. C'est ce que j'ai souhaité mettre en œuvre en proposant aux personnes de discuter sur leur perception d'utilité des usages des technologies numériques dans le cadre de leur activité professionnelle. L'objectif était de faire émerger une vision communautaire de ces usages et de faire prendre conscience des enjeux.

Très vite un consensus s'est construit lors des échanges. Utiliser un ordinateur ou une tablette tactile dans le cadre du travail servirait à développer des compétences, à valoriser ces compétences en donnant à voir le travail réalisé, à être impliqué dans la production et à garder des traces de ce qui se dit dans les instances

participatives. Les enjeux de ces usages sont de « *pouvoir évoluer* » et d'« *être au courant de ce qui se fait* » (ouvriers en ESAT). Cette vision commune a donné du sens au développement de pratiques dans le cadre de l'activité professionnelle.

3. Enfin pour s'émanciper les personnes doivent produire un contenu politique et transformer la situation initiale. Dans le cadre de ma recherche, le passage à l'action ne se fait pas par la production d'un contenu politique. La transformation de la situation initiale se fait par la mise en œuvre d'actions individuelles. Les expériences d'émancipation bousculent le cadre personnel qui structure l'identité de la personne.

Depuis les ateliers de découverte de la tablette tactile Didier a fait une demande à sa curatelle pour acheter une tablette tactile. Cette demande a été acceptée. « *Je vais avoir une box, l'ADSL et la tablette. Je me bats, je me bats. Je suis sur les nerfs mais je vais y arriver* » Je lui demande si sa sœur est d'accord. Il me répond : « *Je m'en fous. On ne parle pas des choses qui fâchent. Il faut du courage. Les choses vont changer !* ».

Depuis que Francis a pris conscience de ses capacités à utiliser la tablette tactile il s'est autorisé à faire une demande pour utiliser l'ordinateur des moniteurs d'ateliers dans le cadre de son activité professionnelle. Et il est fier de l'exprimer : « *Ah, vous tombez bien, j'ai quelque chose à vous dire. Maintenant je vais dans le bureau des moniteurs et j'utilise leur ordinateur. Je fais des étiquettes et je les imprime* ». Depuis les ateliers, Francis utilise l'ordinateur des moniteurs pour réaliser des étiquettes qui seront collées sur chaque produit conditionné avant leur livraison aux clients. Pour cela il utilise la fonction publipostage d'un logiciel de traitement de texte. Il utilise également cette application pour écrire les numéros de livraison qui seront collés sur les palettes avant d'être données aux transporteurs. Non lecteur, il réalise cette tâche seul et apprécie d'aller travailler dans le bureau des moniteurs. « *C'est moi le chef maintenant !* ».

Lorsque Cécilia prend conscience de ses capacités à utiliser la tablette tactile cela bouleverse la représentation qu'elle avait d'elle-même. Elle n'osait pas aller sur un poste d'accueil clientèle parce qu'elle devait entre autre utiliser un ordinateur. Or selon sa monitrice d'atelier : « *A la suite de ça (atelier tablettes tactiles), elle a évolué sur l'ordinateur à l'accueil clientèle. Donc maintenant, elle fait de l'accueil clientèle. Ça a déclenché quelque chose. Ça, c'est vraiment positif ! Donc ce qu'il y a, je pense, c'est que ça lui a permis d'avoir un déclic par rapport à l'informatique. Que ce n'était pas si compliqué que ça. Et moi, je lui ai proposé, ça fait trois mois à peu près, si elle voulait faire de l'accueil clientèle. Au départ, elle était un petit peu anxieuse mais elle s'y est mise rapidement. Donc c'est très positif !* ».

Ces personnes ont transformé leur situation initiale de non-usage des technologies numériques dans le cadre de leur activité professionnelle en situation d'usage. En prenant conscience de leurs capacités elles se sont autorisées à développer de nouvelles pratiques. Ces expériences ne sont pas conflictuelles. Elles sont encouragées par les équipes des établissements médico-sociaux enquêtés. Cela suppose une « *connaissance/reconnaissance des dysfonctionnements existants* » (Poujol, 2017, p. 122).

Dans des situations plus marginales, les expériences d'émancipation bousculent le cadre collectif qui structure l'organisation (Poujol, 2017).

Comme nous l'avons vu précédemment, lorsque le Directeur général d'une association regroupant deux établissements enquêtés (ESAT 1 et IME 2) souhaite présenter les vidéos réalisées par les ouvriers de l'ESAT à l'assemblée générale, les ouvriers ayant réalisé ces supports numériques font une demande pour assister à cette assemblée générale. Ils souhaitent être présents lors de la projection de leur travail même si habituellement ils ne participent pas à cette réunion.

Selon Paulo Freire, en prenant conscience de leurs capacités, les personnes deviennent actrices et œuvrent elles-mêmes à leur émancipation (Silva, 1970 en référence aux travaux de Paulo Freire).

7.1. Transformation des rapports de pouvoir

Si le processus d'émancipation commence par une conscientisation des rapports de pouvoir entre les acteurs, la modification de la situation initiale se traduit par une transformation des rapports de pouvoir entre les usagers et les professionnels. Pour un cadre en ESAT : « *Il y a des ouvriers qui vont être plus compétents sur ces outils-là que le moniteur* ». L'usage des technologies numériques dans le cadre de la démarche 5S met en débat l'organisation du travail qui est gérée par le professionnel : « *Le pari, c'est qu'avec cette tablette qui nous permet de faire des photos, je prends le pouvoir dans l'atelier. C'est-à-dire que j'ai pris mon poste en photo. Il ne va pas bien. Et je mets ça en débat* » (cadre en ESAT). Et aujourd'hui, dans les établissements de travail enquêtés, « *C'est la demande des ouvriers de mobiliser les technologies numériques dans le cadre de l'activité professionnelle. Ça s'appelle la pyramide inversée, le fait que ça arrive par la base, moi, je trouve ça important. C'est comme ça que les choses changent* » (cadre en ESAT).

7.2. Transformation du rapport au savoir

Le processus d'émancipation favorise une transformation du rapport au savoir.

Certains ouvriers en ESAT ont pris conscience des opportunités d'auto-formation offertes par les technologies numériques : « *Faire des recherches, regarder un peu de tout et m'instruire. Parce qu'avec la tablette on apprend quand même pas mal de choses* » (ouvrier en ESAT). Ils ont conscience de pouvoir accéder à la connaissance : « *Toujours essayer d'avancer, toujours essayer de persévérer, toujours essayer d'apprendre des connaissances intellectuelles et de connaître parce que... exemple aujourd'hui c'est apprendre à connaître l'informatique* » (ouvrière en ESAT).

Ces pratiques d'auto-formation viennent bouleverser le cadre de la formation au travail qui est généralement réalisée par les moniteurs d'ateliers en ESAT ou les éducateurs spécialisés en IME. Les usagers se retrouvent dans la situation où ils ont autant, voire plus de connaissances que leurs moniteurs ou éducateurs : « *Elle fait son dossier sur l'ordinateur. Elle a inséré ses photos dans le document et c'est elle qui a écrit ses textes. Je l'ai aidée un petit peu, mais elle était aussi douée que moi* » (monitrice d'atelier en ESAT).

En développant des pratiques numériques certaines personnes se retrouvent également en situation de transmettre le savoir. Ils transmettent leurs connaissances à leur proches : « *C'est pour ça que des fois je suis là, pour lui [père] montrer. Des fois quand elle [mère] a des pannes avec son ordinateur elle m'appelle aussi. Même ma petite sœur (...) Je suis comme ma grande sœur, j'aide tout le monde pour les ordinateurs* » (ouvrier en ESAT). « *Oui, je suis trop contente, alors avec la tablette j'essaie de lui apprendre* » (ouvrière en ESAT)

Dans le cadre des ateliers de formation que j'ai proposés, les apprenants transmettent leurs connaissances à leurs pairs. Pour certains c'est difficile : « *Auparavant je n'ai jamais fait ça quoi, mais je pense que c'était bien. C'est sûr que quand il faut que l'on montre pour la première fois, enfin une nouvelle chose que l'on n'a jamais montrée. C'est vrai que la première fois, c'est un peu dur (...) Après on se détend. Après moi ça ne me dérange pas* » (ouvrier en ESAT). Pour d'autres c'est un changement de posture : « *J'ai pris ça comme si je suis un maître qui fait montrer des vidéos à ses élèves (...) ça fait une drôle d'impression. – Pourquoi ? - Parce que comme si moi je suis le maître. Comme si moi je montrais un film à mes élèves* » (jeune adulte en IME).

Dans les établissements de travail enquêtés cette posture n'est pas habituelle : « *A l'ESAT qui est-ce qui utilise un PC ? Ce sont les moniteurs, ce sont les cadres, ce ne sont pas les ouvriers. Donc le fait que les ouvriers aient accès à ce médium, ça permet de casser cette relation-là, symboliquement dominant-dominé, en grossissant le trait, ou de hiérarchie où les frontières sont un peu plus floues. Ça peut être intéressant. Le savoir n'est pas que du côté de l'autre (...) Ils se mettent eux-mêmes en position d'enseignant et de sachant. C'est intéressant* » (psychologue en ESAT).

7.3. Des pratiques bricolées et braconnées

Certaines personnes mettent en place des pratiques avancées des technologies numériques.

Brice (45 ans) utilise la fonction de partage de connexion de son téléphone pour avoir accès à Internet sur son ordinateur. « *Non je n'ai pas Internet à la maison. C'est sur le portable, je fais mon branchement pour être dessus. Et après je peux faire des recherches si je veux - Ok quand vous vous connectez à votre téléphone ? - Voilà. Mais c'est un truc bien quand même* ». C'est la même chose pour Jordan (26 ans) : « *Vous aviez Internet sur les ordinateurs que vous aviez ? - Oui parce qu'avec mon téléphone, je peux faire la connexion de partage* ».

D'autres personnes inventent leur quotidien (De Certeau, 1990) et détournent les modes opératoires pour bricoler ou braconner en fonction de leurs besoins. Les personnes enquêtées développent des capacités de créativité pour contourner les difficultés qu'elles rencontrent.

Les jeunes adultes qui n'ont pas l'autorisation parentale pour se connecter à Internet mettent en place des pratiques de braconnage pour y avoir accès.

Maëlis (18 ans) : « *J'ai Internet, je passe par la Wi Fi des voisins et comme ça j'arrive à me connecter (rires) - Il n'y a pas de box chez toi ? – Il y a une box, sauf que je crois*

qu'elle est bloquée, parce qu'il faut un code parental - Et on ne t'a pas donné le code ? - Non ! ».

Les adultes qui n'ont pas les moyens de financer une connexion à Internet mettent également en place des pratiques de braconnage pour y avoir accès.

Maud (49 ans) s'est achetée une tablette : « *J'ai Internet dessus. Je prends Internet chez le voisin. Il ne le sait pas mais ça marche. Ça fait du bruit quand je suis connectée. J'écoute de la musique, je regarde des films : la voiture noire qui parle toute seule (K2000) et je fais les bonbons (Candycrush). Je vais chez quelqu'un qui me télécharge les jeux* ».

Le processus d'émancipation individuel arrivera-t-il à produire un contenu politique qui transformera la situation sociale des personnes ayant une déficience intellectuelle ou des troubles psychiques ? Leur émancipation leur permettra-t-elle de se « *libérer des étiquettes qui les stigmatisent ?* » (Poujol, 2017) et de faire évoluer le regard que la société leur porte ?

7.4. Entre émancipation et empowerment

Si la notion d'émancipation est proche de celle de l'empowerment, c'est la première que j'ai choisies de mobiliser dans le cadre de cette analyse. Pourquoi ce choix ?

Parce qu'il y a derrière la notion d'empowerment une forme individualiste de l'émancipation (Piot, 2017). Dans notre système néolibéral dominant, l'empowerment se fonde sur la responsabilité des individus dans les décisions qu'ils prennent pour se gouverner. Selon Thierry Piot, « *C'est une logique de culpabilité implicite qui se met alors en place* » .

« L'idée dominante est qu'il revient à l'individu de s'adapter à son environnement changeant pour garder ou conquérir le pouvoir sur ce qui le concerne » (T. Piot, 2017, p. 362).

Alors que derrière la notion d'émancipation il y a une idée libératrice et un objectif de renversement social et politique, issu de la pensée philosophique et économique de Marx. L'émancipation s'appuie sur une dimension collective.

Mais selon Thierry Piot, dans le champ de la formation pour adultes, « Il faut donner à ce terme d'émancipation une acception un peu aseptisée en regard de la définition marxiste de ce terme : l'émancipation dont il est question ici est finalisée par l'accroissement des compétences des personnes mais peu par une forme d'idéal collectif qui serait propre à la classe ouvrière [...] » (Piot, 2017, p. 373).

Il parle alors d'émancipation « douce » et « raisonnable ».

Toutefois pour transformer la situation initiale des personnes enquêtées et initier un changement dans leur situation sociale (représentations négatives, liminalité, stigmatisation, inégalités numériques) il semble nécessaire qu'elles soient reconnues en tant que collectif pour produire un contenu politique susceptible de transformer cette situation de dominé.

8. Les apports de l'accompagnement et de la recherche-action

8.1. Les méthodes d'accompagnement

Les méthodes d'accompagnement favorisent le développement d'un pouvoir d'agir. Les professionnels doivent « *devenir des passeurs pour aider les personnes à surmonter un moment délicat de leur vie, sans porter de jugements relatifs à leur passé ou à leur futur* » (Le Bossé, 2018, p. 70).

Cette posture de passeur peut être associée à celle de secondarité (Paul, 2009). Il s'agit d'accompagner les personnes afin qu'elles trouvent par elles-mêmes les réponses à leurs questionnements. Il s'agit de les accompagner afin de leur faire prendre conscience de leurs capacités et leur permettre d'être maître de leur action. C'est un accompagnement dans le sens de la valorisation des personnes.

La posture de passeur correspond également à l'accompagnement d'une transition (Paul, 2009). L'accompagnant ou le passeur doit faciliter un passage, un apprentissage. Passer d'une situation de non-usage à une situation d'usage. Passer d'une perception d'incapacité à une prise de conscience des capacités.

8.2. Les méthodes pédagogiques

Les méthodes pédagogiques actives ont renforcé la confiance en soi des apprenants. « *En mettant les gens en situation de réussir, on peut les convaincre que la réussite est possible* » (Le Bossé, 2018, p. 70).

« *Mais cela passe nécessairement par l'expérience. C'est d'ailleurs la puissance du pouvoir d'agir : on ne peut pas nier ce que l'on a réalisé ou réussi. Le constat de cette réussite pulvérise l'ancienne structure cognitive de la personne qui se pensait incapable de relever tel ou tel défi. Elle devient alors un véritable acteur de changement* » (Le Bossé, 2018, p. 70).

Par l'expérience, les personnes accompagnées ont pris conscience de leurs capacités à utiliser la tablette tactile et de leurs capacités à réussir. Elles ont constaté qu'elles progressaient dans les niveaux de jeux de réflexion et qu'elles réussissaient à répondre aux consignes.

Selon Yann Le Bossé l'enjeu du pouvoir d'agir est de donner la possibilité aux personnes d'être actrices de leur vie (Le Bossé, 2003). Il s'agit alors de leur apprendre à agir par elles-mêmes.

8.3. Les apports de la recherche-action dans l'émergence du pouvoir d'agir

L'émergence du pouvoir d'agir s'articule avec les objectifs de la recherche-action existentielle. Le pouvoir d'agir se fonde sur une volonté de changement et un dépassement des difficultés identifiées comme des obstacles à ce changement (Le Bossé, 2003). La recherche-action se construit également sur une volonté de transformer une réalité et de produire des connaissances nouvelles sur ces transformations.

De plus, la recherche-action se fonde sur l'établissement d'une relation de confiance entre chercheurs et acteurs de terrain (Coenen, 2001). Comme nous l'avons vu précédemment, cette relation de confiance émerge de la relation d'équivalence entre les acteurs. Or selon Yann Le Bossé, associer les personnes concernées à la définition de la cible du changement est une première étape pour la mise en œuvre d'un pouvoir d'agir (Le Bossé, 2003). Ce sont également les deux premières phases de la recherche-action (Barbier, 1996) : l'identification du problème et la construction collective de l'action afin de dépasser la situation problème.

Selon Yann Le Bossé développer le pouvoir d'agir permet aussi de restaurer le sentiment de dignité des personnes : « *Je suis capable, malgré tout ce que je pensais, et l'univers des possibles s'ouvre à nouveau devant moi* ». Les méthodes de la recherche-action et plus particulièrement l'écoute sensible et la mise en œuvre d'une relation de confiance, ont favorisé la restauration de ce sentiment de dignité chez les personnes accompagnées.

8.4. Les apports de la recherche-action dans le processus d'émancipation

Paulo Freire a développé les méthodes de la recherche-action émancipatrice et participative. Il proposait aux paysans analphabètes de discuter les mots chargés de sens existentiel dans des « cercles de culture ».

Lors des Focus Group que je proposais en fin d'atelier, je souhaitais questionner les technologies numériques et leurs usages afin de faire émerger la parole par le décodage de situations concrètes, l'explicitation et la déconstruction de représentations ancrées. L'objectif était de faire prendre conscience aux apprenants de leurs capacités et de les améliorer en devenant maître de leur action.

Tout comme les paysans transformaient leur situation d'opprimés par eux-mêmes, ces discussions transformaient la représentation sociale négative de soi et permettaient aux apprenants d'œuvrer à leur émancipation.

Lors de ces Focus Group je souhaitais « *arriver à une situation de communication sans autorité* » (Van Trier, 1980, p. 185) pour faire apparaître une relation d'équivalence entre chercheur et acteur et favoriser leur émancipation.

Ces discussions avaient pour objectifs de comprendre la réalité et de rechercher des opportunités pour la transformer. Les acteurs deviennent co-chercheurs. Et en accompagnant la discussion, le chercheur devient co-acteur dans la réflexion visant à transformer cette réalité. On se retrouve ainsi dans une situation d'adéquation qui est le premier fondement d'une relation d'équivalence entre chercheurs et acteurs.

Du fait de cette relation d'équivalence, une relation de confiance s'installe entre la chercheuse et les acteurs de terrain. Cette relation de confiance favorise la participation et l'émancipation des acteurs.

Cette relation d'équivalence a été mise en place tout au long de la recherche dans une reconnaissance mutuelle des compétences des acteurs et une interaction des savoirs. C'est l'explicitation qui est le deuxième fondement d'une relation d'équivalence entre chercheurs et acteurs. L'explicitation peut concerner les savoirs, les objectifs de la recherche, les hypothèses de départ, les méthodologies et les moyens mis en œuvre. Et enfin la réflexivité qui est une notion transversale à la démarche de recherche-action. Elle s'applique aussi bien à la théorie qu'à la pratique.

Selon Roy et Prévost (2013), la mise en œuvre de ces 3 concepts dans la recherche-action favorise l'émancipation des individus.

Lorsque les personnes enquêtées développent des pratiques numériques, elles sont comparables à celles des familles modestes (Pasquier, 2018b). Internet devient une source d'apprentissage autodidacte qui est une revanche sur une scolarité difficile et souvent écourtée. Lorsque les personnes enquêtées développent des pratiques numériques elles rencontrent les mêmes difficultés que les familles modestes

(Pasquier, 2018b). Elles ont peur de faire des bêtises et les recherches sur Internet leur posent un problème d'ordre moral : cette nouvelle manière d'apprendre est trop rapide et trop facile. Dans la culture de ces personnes, apprendre de nouvelles choses, ça se mérite (Pasquier, 2018b) et cela nécessite un effort. La dématérialisation des services publics est vécue comme une injonction et comme dangereuse. Elle nécessite d'utiliser une boîte mail qui est peu employée car cet outil ne correspond pas aux valeurs de face-à-face qui sont essentielles pour ces personnes (Pasquier, 2018b). Lorsque les personnes enquêtées développent des pratiques numériques elles plébiscitent les mêmes applications que les familles modestes (Pasquier, 2018b) : les applications en ligne de gestion des comptes bancaires, même si leur utilisation fait peur (peur de se faire pirater et de se faire voler) et les applications commerciales ou de vente entre particuliers pour rechercher la bonne affaire même si les achats se font dans les magasins de proximité.

Lorsque les jeunes adultes enquêtés développent des pratiques numériques elles sont similaires à celles des lycéens issus de familles modestes (Pasquier, 2005). Ces pratiques sont des supports d'affirmation de leur identité (Pasquier, 2005). Elles leur permettent de se présenter avant tout comme « jeune ». Elles répondent également à un désir identitaire d'être reconnu comme appartenant au groupe des utilisateurs des technologies numériques (Plantard, 2011) et à la norme sociale. Mais ces passions ne sont pas partagées par les jeunes adultes enquêtés comme par les lycéens. Elles ne sont pas l'occasion de créer de nouvelles sociabilités. Elles se font seul. La culture télévisuelle est également un support pour exprimer les identités personnelles (Pasquier, 2005). Elle introduit des valeurs de modernité et d'expertise dans cette identité en regardant des films depuis l'ordinateur et depuis des sites de lecture de vidéos en streaming.

Lorsque les personnes enquêtées s'approprient, même partiellement, les technologies numériques, elles en tirent des bénéfices.

L'appropriation des technologies numériques, même partielle, par les personnes enquêtées transforme les représentations négatives qu'elles ont d'elles-mêmes, les représentations de leurs proches ainsi que celles des professionnels qui les accompagnent.

La perception négative de soi des personnes enquêtées freine le développement des pratiques numériques. Les personnes enquêtées ne se sentent pas légitimes à utiliser les technologies numériques. Ce manque de confiance en soi est renforcé par les représentations négatives des proches relatives aux capacités des personnes enquêtées à utiliser ces technologies. Les proches n'apportent pas la sécurité émotionnelle dont les personnes ont besoin pour se structurer dans la relation à soi (Guéguen & Malochet, 2012). Ce déni de reconnaissance dans la sphère de l'intimité influe sur le manque de confiance en soi (Honneth, 2013). Les représentations négatives de certains professionnels relatives aux capacités des personnes enquêtées à utiliser les technologies numériques influent également sur leur estime de soi (Honneth, 2013). Le manque de confiance en soi et d'estime de soi freinent le développement de leurs pratiques numériques. Les personnes enquêtées ne se sentent pas capables d'agir et ne s'engagent pas dans une activité qui pourrait les mettre en présence de leurs difficultés quotidiennes et ainsi les confronter à de nouvelles expériences de mésestime sociale (Granjon, 2010).

Mais lorsque les personnes enquêtées s'approprient les technologies numériques, des données nouvelles entrent en contradiction avec les éléments centraux de la représentation de la déficience (Abric & Collectif, 1994) :

Le développement de capacités de compréhension, de mémorisation et d'adaptation aux méthodes pédagogiques actives entre en contradiction avec « l'incapacité » (Rondal, 2001). Les capacités d'expressions entrent en contraction avec la « désocialisation » (Rondal, 2001). Le développement de l'autonomie dans les usages des services publics en ligne entre en contradiction avec la « dépendance » (Rondal, 2001).

L'appropriation, même partielle, des technologies numériques dévoile également des capacités qui vont à l'encontre des éléments périphériques de la représentation de la déficience. Les personnes ont effectivement construit un projet, pris des initiatives, fait preuve de concentration, compris les consignes et mémorisé les procédures.

En élaborant des représentations en conformité avec ces nouvelles pratiques numériques, les personnes enquêtées n'ont plus la même représentation d'elles-mêmes. Les nouvelles pratiques transforment les représentations sociales (Flament, 2003). En allant à l'encontre du système de normes et de valeurs lié à la déficience, elles remettent en cause les éléments centraux et périphériques de la représentation de la déficience et transforment les représentations de soi.

En développant des pratiques numériques les personnes enquêtées se rapprochent de la norme sociale acceptée. Utiliser une technologie numérique c'est une pratique socialisée qui fonde une nouvelle norme sociale (Plantard, 2016b). Utiliser une technologie numérique répond aux désirs identitaires d'être comme tout le monde, d'appartenir à la société de l'information et de s'affranchir du groupe des personnes ayant une déficience ou des troubles psychiques. Utiliser une technologie numérique c'est pouvoir exprimer une nouvelle identité personnelle (Pasquier, 2005) et y introduire des valeurs de modernité. La prise de conscience de cette nouvelle identité a des effets sur la reconnaissance des personnes enquêtées : elle renforce la confiance en soi. Mais cette reconnaissance reste dans la sphère privée et dans celle des établissements spécialisés. Il n'y a pas de reconnaissance sociale des capacités développées en dehors de ces établissements médico-sociaux. Le renforcement de l'estime de soi ne se fait que dans les interactions avec les professionnels et le groupe de pairs dans un environnement clos.

Au-delà de la transformation des représentations sociales et du renforcement de la confiance en soi, les personnes accompagnées tirent un troisième bénéfice de l'appropriation des technologies numériques : un pouvoir d'agir (Le Bossé, 2003). L'émergence de ce pouvoir va également à l'encontre de la représentation de la déficience. En développant des pratiques numériques, les personnes enquêtées révèlent un pouvoir « de » (Le Bossé, 2003) développer des habiletés et des compétences personnelles. Elles affichent également un pouvoir d'agir « avec » les autres et « sur » leur environnement pour le transformer (Le Bossé, 2003).

Les méthodes utilisées dans la mise en œuvre de cette recherche renforcent le développement du pouvoir d'agir. En se fondant sur une volonté de transformer une réalité observée et de produire des connaissances nouvelles sur ces transformations, les méthodes de la recherche-action étayent le développement du

pouvoir d'agir qui se fonde, lui aussi, sur une volonté de changement et sur un dépassement des difficultés considérées comme des obstacles à ce changement. En associant les personnes enquêtées à la définition de la cible du changement, la recherche-action renforce également le développement du pouvoir d'agir. En augmentant le sentiment de dignité des personnes (Le Bossé, 2003), l'écoute sensible et la relation de confiance renforcent également le développement d'un pouvoir d'agir. Les méthodes pédagogiques actives ont donné la possibilité aux apprenants d'être acteurs de leurs apprentissages, ce qui est un enjeu du pouvoir d'agir (Le Bossé, 2003). Enfin, les méthodes d'accompagnement ont favorisé le développement de ce pouvoir d'agir : la posture de « passeur » (Le Bossé, 2003) du professionnel, nécessaire pour aider les personnes à dépasser les difficultés identifiées comme des obstacles au changement, correspond à la double posture de secondarité et de transition (Paul, 2009) de mon accompagnement.

Le quatrième bénéfice de l'appropriation des technologies numériques par les personnes enquêtées est l'entrée dans un processus d'émancipation. Il s'est mis en œuvre suite à l'identification de rapports de pouvoir qui freinent le développement des usages de ces technologies. Les personnes confrontées à des résistances des acteurs sociaux ont souhaité s'en émanciper. Elles ont souhaité développer une autonomie d'action (Piot, 2017) face aux tutelles et aux proches qui ne jugent pas utile l'acquisition d'une technologie numérique. Pour s'en émanciper les personnes enquêtées ont conscientisé leur position sociale (Poujol, 2017). Elles se sont exprimées sur les inégalités qu'elles rencontrent en matière d'accès et d'usages des technologies numériques. Elles ont verbalisé les limites au développement de leurs pratiques. Une vision communautaire a émergé de ces échanges, positionnant ainsi leur action dans un univers élargi (Poujol, 2017). Elles ont mis en œuvre des actions individuelles pour transformer la situation initiale de non-usage. Ces formes d'émancipation ont bouleversé le cadre personnel qui structure l'indenté des personnes ainsi que le cadre collectif qui structure l'organisation des établissements (Poujol, 2017). Elles se traduisent par une transformation des rapports de pouvoir au travers des pratiques numériques (certains usagers sont devenus plus compétents que les professionnels), une transformation du rapport au savoir (opportunité d'auto-formation et transmission des savoirs) ainsi que par des pratiques bricolées ou braconnées. Les personnes enquêtées s'autorisent à inventer leur quotidien (De Certeau, 1990) et détournent les difficultés rencontrées pour répondre à leurs besoins (connexion chez les voisins).

Les méthodes de la recherche-action existentielle ont étayé le processus d'émancipation. L'écoute sensible a favorisé la verbalisation et la prise de conscience de la réalité. En confiance les personnes enquêtées ont recherché des opportunités pour la transformer. Elles ont décodé des situations concrètes, les ont explicitées et ont déconstruit des représentations ancrées. En devenant maîtres de leurs actions, elles ont amélioré la situation initiale. Cette situation peut se rapprocher des cercles de culture proposés par Paulo Freire, où les paysans analphabètes transformaient par eux-mêmes leur situation d'opprimés en discutant les mots chargés de sens existentiel et en se mettant en action pour œuvrer à leur émancipation.

Conclusion

Dans notre société où les usages des technologies numériques apparaissent comme le remède à tous les problèmes sociaux (Proulx, 1990), l'enjeu majeur de cette thèse était d'identifier les bénéfices que peuvent en tirer les personnes accueillies dans des établissements médico-sociaux de la région Bretagne.

L'enjeu social de cette thèse était de mettre ces personnes, ayant des déficiences intellectuelles ou des troubles psychiques, en lumière et de leur donner la parole. Mon entrée sur mes terrains de recherche se faisant par l'accompagnement aux usages des technologies numériques, il s'agissait de les mettre en visibilité au travers de leurs pratiques de ces technologies.

Pour favoriser l'appropriation des technologies numériques par ces personnes j'ai fait le choix de mettre en œuvre un accompagnement qui se fonde sur la relation de confiance. J'ai privilégié la valorisation des personnes et la relation d'équivalence (Coenen, 2001) afin de ne pas créer de rapports de domination. Je me suis placée dans une posture de secondarité (Paul, 2009) afin de laisser les apprenants devenir maîtres de leurs actions. Je les ai accompagnés dans un changement de posture. Ils ont transmis leurs connaissances à leurs pairs et aux professionnels chargés de les accompagner afin d'amorcer un processus de reconnaissance de leurs capacités. J'ai recherché la justesse de l'acte (Cifali, 2012b) afin de donner du sens à leurs pratiques numériques. J'ai observé que l'articulation des 3 facteurs de conversion (Fernagu Oudet, 2012) : relation de confiance, valorisation des personnes et des capacités avec les méthodes d'accompagnement (Paul, 2009) favorisaient l'appropriation des technologies numériques dans la situation des ateliers de découverte de la tablette tactile. L'enjeu opérationnel de cette thèse est aujourd'hui de proposer des pistes d'accompagnement pour développer les usages des technologies numériques auprès de cette population singulière.

Tout comme le démontrent les résultats de la recherche d'Audrey Bonjour (2012), les personnes enquêtées perçoivent l'utilité de l'usage des technologies numériques dans les champs de l'apprentissage (maintien des acquis scolaires, auto détermination, production de documents, gestion du quotidien), de l'ouverture sur le monde (accès à l'information et à la connaissance), du développement des compétences professionnelles (apprentissage de procédures de travail, suivi des indicateurs de production, réalisation de compte-rendu de réunions) et des activités ludo-éducatives. Ces personnes perçoivent toutefois faiblement les possibilités de communication (faible usage des messageries) offertes par l'usage des technologies numériques et n'évoquent pas les opportunités de participation contrairement aux résultats de la recherche d'Audrey Bonjour.

Tout comme les professionnels enquêtés par Audrey Bonjour, les moniteurs d'ateliers en ESAT et les éducateurs spécialisés en IME de ma recherche perçoivent l'utilité de l'usage des technologies numériques pour les personnes qu'ils accompagnent. Utiliser ces technologies leur permet d'appartenir au groupe des utilisateurs des technologies numériques (Plantard, 2011) et de gagner en normalité. Ils perçoivent toutefois les limites de ces usages dans le cadre de la relation d'accompagnement. Ces

technologies sont identifiées comme des objets « non humains » qui instrumentalisent la relation à l'autre, convoquent des pratiques inhabituelles et interrogent le cœur de métier des travailleurs sociaux (Meyer, 2014).

Concernant les usages d'Internet, mes résultats diffèrent de ceux de l'étude exploratoire de Dany Lussier-Desrochers, Marie-Ève Dupont, Yves Lachapelle et Tatjana Leblanc (2011). Les déficiences intellectuelles des personnes que j'ai accompagnées ne les ont pas exclues des usages d'Internet. Elles ont effectivement développé des capacités d'apprentissage de nouvelles procédures, d'un langage technique et iconographique. Il ne m'a pas été nécessaire d'adapter les technologies utilisées ni les navigateurs. J'ai souhaité au contraire mobiliser des technologies que les personnes rencontrent dans leur quotidien afin de ne pas les stigmatiser.

Tout comme les personnes enquêtées par Dany Lussier-Desrochers, Marie-Ève Dupont, Yves Lachapelle et Tatjana Leblanc (2011), les personnes que j'ai accompagnées évoquent leurs craintes dans les usages d'Internet : peur d'arriver sur des sites payants et peur de se faire pirater. En leur offrant un espace de discussion et en les accompagnant pour décoder ces situations, les personnes que j'ai enquêtées proposent des pistes pour contourner ces difficultés et souhaitent se mettre en action.

En donnant la parole à ces personnes, l'enjeu éthique de cette thèse est de faire comprendre qu'elles sont en capacité de mettre en perspective les problèmes qu'elles rencontrent et de les discuter.

Ce qui diffère dans les résultats de ma recherche, par rapport à ceux présentés ci-dessus, c'est ce que les usages des technologies numériques par les personnes présentant une déficience intellectuelle ou des troubles psychiques dévoilent :

- Les capacités. Les personnes accompagnées développent des capacités de compréhension, de mémorisation, d'expression et d'adaptation aux méthodes pédagogiques actives. En élaborant des représentations en conformité avec ces nouvelles capacités, elles n'ont plus la même représentation d'elles-mêmes et renforcent leur confiance en elles ;
- Les rapports de pouvoir. Le développement des pratiques numériques de ces personnes, révèle un pouvoir « de » (Le Bossé, 2003) développer des habiletés et des compétences personnelles ainsi qu'un pouvoir d'agir « avec » les autres et « sur » leur environnement pour le transformer (Le Bossé, 2003) ;
- Le rapport au savoir. Les personnes accompagnées sont conscientes des opportunités d'auto-formation offertes par l'usage des technologies numériques : elles peuvent accéder au savoir par elles-mêmes. Celles ayant développé des capacités dans ces usages transmettent leurs savoirs auprès de leurs pairs ou de leurs proches. Certaines deviennent plus compétentes que les professionnels qui les accompagnent ;
- L'émancipation. Les personnes enquêtées ont pris conscience des inégalités qu'elles rencontrent en matière d'accès et d'usages des technologies numériques. Elles ont mis en œuvre des actions individuelles pour transformer cette situation.

Au regard de l'analyse de mes données, l'appropriation des technologies numériques par les personnes présentant une déficience intellectuelle ou des troubles psychiques rencontrées transforme la représentation négative qu'elles ont d'elles-mêmes, renforce leur confiance en elles et fait émerger un pouvoir d'agir avec les technologies numériques qui participe à leur émancipation.

Les formes de pouvoir d'agir émergentes sont mobilisées dans l'objectif de se rapprocher de la norme socialement acceptée. Les personnes enquêtées cherchent à s'émanciper de leur situation de dépendance en développant des pratiques numériques qui favorisent leur autonomie.

Si les personnes accompagnées ont commencé à maîtriser la technologie et que leurs nouvelles pratiques ont fait émerger de nouvelles formes d'organisation au sein des établissements enquêtés, leur appropriation reste partielle. L'intériorisation de ces nouvelles compétences est freinée par de faibles usages.

Lorsque les personnes enquêtées s'approprient, même partiellement, les technologies numériques, elles en tirent des bénéfices. Ces bénéfices ne sont toutefois pas en adéquation avec l'idéal de société inclusive. L'appropriation des technologies numériques ne leur permet pas de réduire les inégalités sociales dont elles sont victimes (exclusion, stigmatisation, invisibilité et discrimination). Elle ne favorise pas non plus leur accès à l'emploi, leur expression au sein de la société ni le développement de leurs liens sociaux. L'injonction à utiliser les technologies numériques n'est également pas en adéquation avec l'idéal de société inclusive : les personnes enquêtées doivent s'adapter à la société de l'information alors que cette dernière ne s'adapte pas à elles.

L'appropriation des technologies numériques par les personnes enquêtées favorise l'accès à leur droit, l'accès à la connaissance, transforme la représentation négative qu'elles ont d'elles-mêmes et renforce leur confiance en elles. Mais la transformation des représentations sociales et la reconnaissance des personnes se limite à la sphère personnelle et au milieu spécialisé. Les capacités qu'elles développent dans les usages des technologies numériques ne sont pas connues en dehors des établissements spécialisés. De plus ces compétences sont considérées comme ordinaires (Pasquier, 2005). Il n'y a alors pas de transformation des représentations sociales à l'échelle de la société. Il n'y a pas non plus de reconnaissance sociale de ces capacités. Les enjeux politiques de cette thèse sont aujourd'hui d'en diffuser les résultats afin d'amorcer un processus de reconnaissance sociale des capacités des personnes enquêtées à utiliser les technologies numériques et de contribuer à la prise en compte des personnes ayant une déficience dans l'élaboration des politiques e-inclusives (reconnaissance juridique).

Les résultats de cette recherche ne concernent qu'un faible échantillon de population. Ils sont de plus conditionnés par l'environnement des personnes enquêtées. Même si j'ai souhaité réaliser cette recherche dans des établissements ayant des caractéristiques différentes : établissements professionnels pour adultes, établissements éducatifs et préprofessionnels pour jeunes adultes et adolescents,

établissements ruraux ou périurbains, ils ne sont pas représentatifs de l'ensemble de la population accueillies dans les établissements médico-sociaux.

Si les personnes enquêtées tirent profit de leurs pratiques numériques, ces dernières ne sont pas le remède à toutes les difficultés qu'elles rencontrent. Elles n'effacent pas les troubles et ne diminuent pas les besoins d'accompagnement par des professionnels formés dans le secteur médico-social.

Les résultats de cette recherche traduisent une expérience particulière avec une population singulière. Il serait intéressant de réaliser le même travail avec un autre échantillon de population confronté à des inégalités sociales (décrocheurs scolaires, migrants, personnes âgées isolées) afin de déterminer si les méthodes d'accompagnement favorisent de la même manière le processus d'appropriation des technologies numériques et si ces personnes tirent les mêmes bénéfices de leurs usages des technologies numériques.

Bibliographie

- Abascal, J., & Nicolle, C. (2005). Moving towards inclusive design guidelines for socially and ethically aware HCI. *Interacting with Computers*, 17(5), 484-505.
- Abric, J.-C. (1999). L'étude expérimentale des représentations sociales. In D. Jodelet, *Les représentations sociales* (p. 205-223). Paris: Presses Universitaires de France.
- Abric, J.-C. (2003). De l'importance des représentations sociales dans les problèmes de l'exclusion sociale. In J.-C. Abric, *Exclusion sociale, insertion et prévention* (p. 11-19). Toulouse: Erès.
- Abric, J.-C., & Collectif. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Albrecht, G. L., Ravaud, J.-F., & Stiker, H.-J. (2001). L'émergence des disability studies : État des lieux et perspectives. *Sciences sociales et santé*, 19(4), 43-73.
- Alter, N. (2013). L'innovation et la coopération : Un trésor méconnu. In P. Leguy, *Handicap, reconnaissance et formation tout au long de la vie 295 ESAT en réseaux lieux d'innovation sociale et d'ingénierie de formation* (p. 90-99). Toulouse: Erès.
- Amégan, S. (1995). *Pour une pédagogie active et créative* (2ème édition). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Amrous, N., & Barhoumi, M. (2012). *Emploi et chômage des personnes handicapées* (N° 01; p. 68). Paris: Dares.
- Ardoino, J. (1991). L'implication. *Scribd*.
- ARS Nord-Pas-de-Calais. (2014). *Propos de journalistes et d'experts au sujet de 5 maladies mentales* (p. 96). Euralille: ARS.
- Balandier, G. (1986). Un regard sur la société de communication. *Nouveaux programmes de communication audiovisuelle*. Présenté à CNCA, Centre Georges Pompidou. Paris.
- Barbier, R. (1996). *La recherche-action*. Paris: Economica.
- Barbier, R. (1999). *L'approche transversale l'écoute sensible en sciences humaines*. Paris: Economica Anthropos.
- Beaud, S., & Weber, F. (2010). *Guide de l'enquête de terrain : Produire et analyser des données ethnographiques* (4e édition augmentée). Paris: La Découverte.
- Beauvais, M. (2009). Vers une éthique de l'accompagnement. *7e Biennale de l'éducation et de la formation*, 1-9. Lyon.
- Bellamy, V., Roelandt, J.-L., & Caria, A. (2004). *Troubles mentaux et représentations de la santé mentale : Premiers résultats de l'enquête Santé mentale en population générale* (N° 347; p. 1-12). Drees.
- Blanc, A. (2006). *Le handicap ou le désordre des apparences*. Paris: Armand Colin.

- Blandin, B. (2012). Apprendre avec les technologies numériques : Quels effets identifiés chez les adultes ? *Savoirs*, n° 30(3), 9-58.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism*. New Jersey: Prentice Hall.
- Bonjour, A., & Meyer, V. (2012). TIC et prise en charge des personnes handicapées mentales. *Communication & Organisation*, n° 39(1), 213-228.
- Boucher, N. (2003). Handicap, recherche et changement social. L'émergence du paradigme émancipatoire dans l'étude de l'exclusion sociale des personnes handicapées. *Lien social et Politiques*, (50), 147-164.
- Bouquet, B., & Jaeger, M. (2015). L'inclusion. *Vie sociale*, 11(3).
- Bourdieu, P. (1980). *Le Sens pratique*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Breton, P. (1990). *La tribu informatique : Enquête sur une passion moderne*. Paris: Métailié.
- Breton, P., & Proulx, S. (2006). *L'Explosion de la communication à l'aube du XXIe siècle*. Montréal: Boréal/La Découverte.
- Broussal, D. (2017). L'émancipation : Approches conceptuelles. In J.-F. Marcel & D. Broussal, *Emancipation et recherche en éducation* (p. 35-56). Vulaines-sur-Seines: Editions du croquant.
- Bruner, J. S. (1973). *La Pédagogie par la découverte*. Paris: ESF.
- Buzyn, A., Pénicaud, M., Darmanin, G., & Cluzel, S. (2019). *Lettre de mission relative aux établissements et services d'aide par le travail*.
- Caclard, N. (2012). La médiation numérique : Une urgence pédagogique et politique. *Cahiers de l'action*, (36), 21-25.
- Calvez, M. (1994). Le handicap comme situation de seuil : Éléments pour une sociologie de la liminalité. *Sciences Sociales et Santé*, 12(1), 61-88.
- Calvez, M. (2000). La liminalité comme cadre d'analyse du handicap. *Prévenir*, 39(2), 83-89.
- Castel, R. (1995). *Les Métamorphoses de la question sociale*. Paris: Fayard.
- Castel, R. (2000). Cadrer l'exclusion. In S. Karsz, *L'exclusion, définir pour en finir* (p. 35-47). Paris: Dunod.
- Cefaï, D. (2010). *L'engagement ethnographique*. Paris: Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.
- Charlot, B. (2001). Les sciences de l'éducation en France : Une discipline apaisée, une culture commune, un front de recherche incertain. In R. Hofstetter, *Le pari des sciences de l'éducation* (p. 147-167). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.

- Chossy, J.-F. (2011). *Passer de la prise en charge... à la prise en compte. Evolution des mentalités et changement du regard de la société sur les personnes handicapées*. [Rapport public]. Paris.
- Cifali, M. (2012a). Démarche clinique, formation et écriture. In L. Paquay, *Former des enseignants professionnels : Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (p. 145-161). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Cifali, M. (2012b). *Les métiers de la relation malmenée*. Paris: L'Harmattan.
- Cingolani, P. (2014). *Révolutions précaires*. Paris: La Découverte.
- CNNUM. (2013). *Citoyens d'une société numérique. Accès, littératie, médiations, pouvoir d'agir : Pour une nouvelle politique d'inclusion*. Paris: Ministère délégué chargé des PME, de l'innovation et de l'économie numérique.
- CNNUM. (2015). *Avis n°2015-3 relatif au projet de loi pour une République numérique*. Paris.
- Coenen, H. (2001). Recherche-action : Rapports entre chercheurs et acteurs. *Revue internationale de psychosociologie*, 7(16), 19-32.
- Coutellec, L. (2015). *La science au pluriel. Essai d'épistémologie pour des sciences impliquées*. Versailles: Quae.
- Csikszentmihalyi, M. (2000). *Beyond Boredom and Anxiety: Experiencing Flow in Work and Play* (25th Anniversary Edition). San Francisco: Jossey Bass.
- Dares. (2008). *La loi d'obligation d'emploi des travailleurs handicapés du 10 juillet 1987 : Éléments de bilan* (N° 28.1). Ministère de l'économie, de l'industrie et de l'emploi.
- De Certeau, M. (1990). *L'invention du quotidien. I. Arts de faire* (Nouvelle édition). Paris: Gallimard.
- Denis, J. (2009). Une autre sociologie des usages ? Pistes et postures pour l'étude des chaînes sociotechniques. *HAL-SHS*, 1-17.
- Denouël, J., & Granjon, F. (2011a). *Communiquer à l'ère numérique regards croisés sur la sociologie des usages*. Paris: Presses des Mines.
- Denouël, J., & Granjon, F. (2011b). Les usages en question. Consulté 2 février 2016, à l'adresse InternetActu.net website: <http://www.internetactu.net/2011/06/15/julie-denouel-et-fabien-granjon-les-usages-en-question/>
- Devandas-Aguilar, C. (2019). *Rapport ONU Handicap France* (N° GE.19-00232). Nations Unies.
- Di Nardo, L., Cortese, V., & McAnaney, D. (2010). *Le fond social européen et l'inclusion sociale*. Commission européenne.
- DiMaggio, P., Hargittai, E., Neuman, W. R., & Robinson, J. P. (2001). Social Implications of the Internet. *Annual Review of Sociology*, 27(1), 307-336.

- Draetta, L., & Labarthe, F. (2011). La recherche sur commande et le dilemme expert-chercheur : Une analyse réflexive de l'implication du sociologue dans la mise en œuvre d'une politique publique de l'innovation. *Revue Interventions économiques*, (43), 1-18.
- Dubar, C. (1999). Réflexions sociologiques sur la notion d'insertion. In B. Charlot & D. Glasman, *Les jeunes, l'insertion, l'emploi* (p. 27-37). Paris: Presses Universitaires de France.
- Dubar, C. (2001). La construction sociale de l'insertion professionnelle. *Education et sociétés*, no 7(1), 23-36.
- Durance, P. (2011). *L'innovation sociale, ou les nouvelles voix du changement*. Paris: Fondation Macif.
- Durkheim, É. (1968). *Les formes élémentaires de la vie religieuse*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Ebersold, S. (2010). Idéologie de la réussite, réinvention des institutions et reconfiguration du handicap. *ALTER - Revue Européenne de Recherche sur le Handicap*, 4(4), 318-328.
- Ebersold, S. (2017a). *Éducation inclusive : Privilège ou droit ?* Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Ebersold, S. (2017). L'École inclusive, face à l'impératif d'accessibilité. *Education et sociétés*, 40(2), 89-103.
- Ebersold, S. (2017b). *Leçon inaugurale. L'accessibilité ou la solidarité réinventée*. CNAM Paris.
- Ebersold, S., & Armagnague-Roucher, M. (2017). Importunité scolaire, orchestration de l'accessibilité et inégalités. *Education et sociétés*, 39(1), 137-152.
- Emmaüs Connect. (2016). *Pour faire du numérique un levier d'insertion pour 1 million de personnes*.
- Eneau, J. (2010). Reconnaissance et validation des acquis : Se reconnaître, être reconnu. *Analyser les phénomènes identitaires en formation : enjeux d'intelligibilité et d'action*. Présenté à AREF, Genève.
- Faugeras, S., & Arslan, S. (2007). *L'évaluation de la satisfaction dans le secteur médico-social. Paroles d'usagers et démarche qualité*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Fenouillet, F. (2017). *La motivation* (3e édition corrigée et actualisée.). Malakoff: Dunod.
- Ferland, F. (2003). *Le modèle ludique. Le jeu, l'enfant ayant une déficience physique et l'ergothérapie*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.

- Fernagu Oudet, S. (2012). Concevoir des environnements de travail capacitants : L'exemple d'un réseau réciproque d'échanges des savoirs. *Formation emploi*, (119), 7-27.
- FIPHFP. (2016). *L'inclusion socioprofessionnelle des personnes en situation de handicap psychique, mental et cognitif*. Lyon: Chroniques sociales.
- Flament, C. (2003). Structure et dynamique des représentations sociales. In D. Jodelet, *Les représentations sociales: Vol. 7e éd.* (p. 224-239). Paris: Presses Universitaires de France.
- Flichy, P. (2001). La place de l'imaginaire dans l'action technique : Le cas de l'internet. *Réseaux*, 109(5), 52-73.
- Fougeyrollas, P. (1986). Processus de production du handicap et lutte pour l'autonomie des personnes handicapées. *Anthropologie et Sociétés*, 10(2), 183-186.
- Fougeyrollas, P. (2002). L'évolution conceptuelle internationale dans le champ du handicap : Enjeux socio-politiques et contributions québécoises. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 4(2), 1-28.
- Fougeyrollas, P. (2007). Susciter le changement. In D. Poizat, *Désinsulariser le handicap quelles ruptures pour quelles mutations culturelles ?* Ramonville Saint-Agne: Érès.
- Fougeyrollas, P., Tremblay, J., & Noreau, L. (1998). *Mesure des habitudes de vie. Guide d'application*.
- Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés*. F. Maspero.
- G7 Ministerial Conference on the Global Information Society. (1995). Brussels.
- Gardou, C. (2007). Cheminer vers l'universel. In D. Poizat, *Désinsulariser le handicap quelles ruptures pour quelles mutations culturelles ?* (p. 315-324). Ramonville Saint-Agne: Érès.
- Gardou, C. (2011). Dans une perspective inclusive, penser autrement le handicap. *VST - Vie sociale et traitements*, n° 111(3), 18-25.
- Gardou, C. (2013). *La société inclusive, parlons-en ! Il n'y a pas de vie minuscule*. Toulouse: Érès.
- Garfinkel, H. (1967). *Recherches en ethnométhodologie*. Paris: Presses universitaires de France.
- Gerhardt, U. (1988). Qualitative sociology in the Federal Republic of Germany. *Qualitative Sociology*, 11(1), 29-43.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2017). *La découverte de la théorie ancrée : Stratégies pour la recherche qualitative* (2e édition). Malakoff: Armand Colin.
- Goffman, E. (1975). *Stigmate : Les usages sociaux des handicaps* ; Paris: Les Editions de Minuit.

- Goffman, E. (1987). *Façons de parler*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Goffman, E. (1991). *Les cadres de l'expérience*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Goldenberg, A., & Proulx, S. (2011). L'agir politique au regard des technologies de l'information et de la communication. *Globe: Revue internationale d'études québécoises*, 14(1), 99.
- Granjon, F. (2009). Inégalités numériques et reconnaissance sociale. *Les Cahiers du numérique*, Vol. 5(1), 19-44.
- Granjon, F. (2010). Le « non-usage » de l'internet : Reconnaissance, mépris et idéologie. *Questions de communication*, (18), 37-62.
- Granjon, F. (2011). Fracture numérique. *Communications*, 88(88), 67-74.
- Guéguen, H., & Malochet, G. (2012). *Les théories de la reconnaissance*. Paris: La Découverte.
- Guillemette, F. (2006). L'approche de la Grounded Theory ; pour innover ? *Recherches qualitatives*, 26(1), 32-50.
- Guillemette, F., & Luckerhoff, J. (2009). L'induction en méthodologie de la théorisation enracinée (MTE). *Recherches qualitatives*, 28(2), 4-21.
- Havard-Duclos, B. (2016). Accompagnement, assistance, association, mouvement politique : Derrière les mots, la réalité des pratiques et de leurs effets. In A.-S. Deschamps & H. Pentecouteau, *De l'accompagnement à l'émancipation*. Paris: L'Harmattan.
- Hocquet, J.-Y. (2012). *Contribution à la réflexion sur l'apport des organismes du secteur médico-social à l'inclusion des personnes handicapées* [Rapport public]. Secrétariat d'Etat aux solidarités et à la cohésion sociale.
- Honneth, A. (2004). La théorie de la reconnaissance : Une esquisse. *Revue du MAUSS*, no 23(1), 133-136.
- Honneth, A. (2005). Invisibilité : Sur l'épistémologie de la « reconnaissance ». *Réseaux*, (129-130), 39-57.
- Honneth, A. (2013). *La lutte pour la reconnaissance*. Paris: Gallimard.
- Hugon, M.-A., & Seibel, C. (Éd.). (1988). *Recherches impliquées, recherches action le cas de l'éducation*. Bruxelles: De Boeck université.
- Jamet, F. (2003). De la Classification internationale du handicap (CIH) à la Classification internationale du fonctionnement de la santé et du handicap (CIF). *La nouvelle revue de l' AIS*, (22), 163-171.
- Jauréguiberry, F., & Proulx, S. (2011). *Usages et enjeux des technologies de communication*. Toulouse: Erès.
- Jodelet, D. (1999). *Les représentations sociales*. Paris: Presses Universitaires de France.

- Jouët, J. (2000). Retour critique sur la sociologie des usages. *Réseaux*, 18(100), 487-521.
- Jourdain, A., & Naulin, S. (2011). Héritage et transmission dans la sociologie de Pierre Bourdieu. *Idées économiques et sociales*, N° 166(4), 6-14.
- Katz, J., & Aspden, P. (1997). Motives, hurdles, and dropouts. *Communications of the ACM*, 40(4), 97-102.
- Lapassade, G. (2002). Observation participante. In *Jacqueline Barus-Michel et al., Vocabulaire de psychosociologie* (p. 375-390). Toulouse: Erès.
- Laplantine, F. (2007). Réhabiliter le sensible. In D. Poizat, *Désinsulariser le handicap quelles ruptures pour quelles mutations culturelles ?* (p. 253-262). Toulouse: Érès.
- Le Bossé, Y. (2003). De l'habilitation au pouvoir d'agir : Vers une appréhension plus circonscrite de la notion d'empowerment. *Nouvelles pratiques sociales*, 16(2), 30-51.
- Le Bossé, Y. (2008). L'empowerment : De quel pouvoir s'agit-il ? Changer le monde (le petit et le grand) au quotidien. *Nouvelles pratiques sociales*, 21(1), 137.
- Le Bossé, Y. (2018, avril 16). *Le pouvoir d'agir à la rescousse* (A. Chaillou & A. de Mullenheim).
- Legay, J.-M. (1986). *Quelques réflexions à propos de l'écologie. Défense de l'indisciplinarité*. Acta Oecologica.
- Leguy, P. (2007). *Travailleurs handicapés : Reconnaître leur expérience. Vingt-quatre établissements et services d'aide par le travail coopèrent pour valoriser les compétences acquises*. Toulouse: Erès.
- Leguy, P. (2013). Reconnaissance, handicap et autonomie : La différence en partage, la compétence en échange. In P. Leguy, *Handicap, reconnaissance et formation tout au long de la vie 295 ESAT en réseaux lieux d'innovation sociale et d'ingénierie de formation* (p. 43-61). Toulouse: Erès.
- Lewin, K. (1947). Frontiers in Group Dynamics : Concept, Method and Reality in Social Science; Social Equilibria and Social Change. *Human Relations*, 1(1), 5-41.
- Liu, M. (1992). Présentation de la recherche-action : Définition, déroulement, résultat. *Revue internationale de systémique*, 6(4), 293-311.
- Loriol, M. (1999). *Qu'est-ce que l'insertion : Entre pratiques institutionnelles et représentations sociales*. Paris: L'Harmattan.
- Lussier-Desrochers, D., Dupont, M.-È., Lachapelle, Y., & Leblanc, T. (2011). Étude exploratoire sur l'utilisation de l'Internet par les personnes présentant une déficience intellectuelle. *Revue Francophone de la déficience Intellectuelle*, (22), 41-50.
- Lust-Serpaggi, V. (2013). *Les carnets de la médiation numérique*. Consulté à l'adresse http://assmednum.corse.fr/Les-carnets-de-la-mediation-numerique_a82.html

- Mallein, P., & Toussaint, Y. (1994). L'intégration sociale des technologies d'information et de communication : Une sociologie des usages. *Technologies et société*, 6(4), 315-335.
- Marsouin. (2016). *Usages du numérique en Bretagne*. Consulté à l'adresse <https://www.marsouin.org/article799.html>
- Mauss, M. (1923). Essai sur le don. *L'année sociologique*.
- Mauss, M. (2002). *Manuel d'ethnographie*. Paris: Payot & Rivages.
- Meyer, V. (2006). De l'utilité des recherches-actions en SIC. *Communication et organisation*, (30), 89-108.
- Meyer, V. (2014). Usages et usagers des technologies numériques en travail social. In V. Meyer, *Les technologies numériques au service de l'usager... Au secours du travail social ?* (p. 15-28). Bordeaux: Les études hospitalières.
- Mission Société numérique. (2018). *Plan national pour un numérique inclusif*. Paris: Secrétariat d'Etat chargé du numérique.
- Moscovici, S. (1999). Des représentations collectives aux représentations sociales. In D. Jodelet, *Les représentations sociales* (p. 79-103). Paris: Presses Universitaires de France.
- Mucchielli, R. (2005). *Les méthodes actives dans la pédagogie des adultes*. Paris: ESF.
- Musso, P. (2009). Usages et imaginaires des TIC. *L'évolution des cultures numériques*, 201-210.
- Nations Unies. (2006). *Convention relative aux droits des personnes handicapées*.
- Nations Unies. (2014). *Convention relative aux droits des personnes handicapées*. New York: Nations Unies.
- Numa-Bocage, L., & Bieri, M. (2015). Apprentissages mathématiques avec les jeux de société et médiation didactique auprès d'élèves en difficulté. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (70-71), 181-194.
- OCDE. (2006). *Manuel d'Oslo. Principes directeurs pour le recueil et l'interprétation des données sur l'innovation, 3e édition* (3ème édition). OECD Publishing.
- Oliver, M. (1996). *Understanding Disability: From Theory to Practice*. New York: Palgrave Macmillan.
- Olivier De Sardan, J.-P. (2004). La rigueur du qualitatif. L'anthropologie comme science empirique. *Espaces Temps, les Cahiers*, 84(1), 38-50.
- Olivier De Sardan, J.-P. (2008). *La rigueur du qualitatif Les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*. Louvain-La-Neuve: Academia-Bruylant.
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, (23), 147-181.

- Pan Ké Shon, J.-L. (2003). Isolement relationnel et mal-être. *INSEE Première*, (931).
- Pasquier, D. (2005). *Cultures lycéennes : La tyrannie de la majorité*. Paris: Éditions Autrement.
- Pasquier, D. (2018a). Classes populaires en ligne : Des « oubliés » de la recherche ? *Réseaux*, 208(2), 9.
- Pasquier, D. (2018b). *L'Internet des familles modestes : Enquête dans la France rurale*. Paris: Mines ParisTech-PSL.
- Pasquier, D. (2018c). *L'internet des familles modestes : Les usages sont-ils les mêmes du haut au bas de l'échelle sociale ?* (H. Guillaud) [Internetactu.Net]. Consulté à l'adresse <http://www.internetactu.net/2018/09/21/linternet-des-familles-modestes-les-usages-sont-ils-les-memes-du-haut-au-bas-de-lechelle-sociale/>
- Passeron, J.-C. (2006). *Le raisonnement sociologique un espace non poppérien de l'argumentation*. Paris: Albin Michel.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement : Une posture professionnelle spécifique*. Paris: L'Harmattan.
- Paul, M. (2009). Autour du mot accompagnement. *Recherche et formation*, (62), 91-108.
- Piccardo, C., & Benozzo, A. (1996). *Etnografia organizzativa. Una proposta di metodo per l'analisi delle organizzazioni come culture*. Milano: Cortina Raffaello.
- Pillant, Y. (2012). *Les conditions de l'inclusion des personnes en situation de handicap*. Consulté à l'adresse https://aifris.eu/03upload/uplolo/cv503_569.pdf
- Pillant, Y. (2016). Plaidoyer pour une société des singularités. *Les Cahiers de l'actif*, (478-481), 11-27.
- Pineau, G. (2006). Moments de formation de l'autos et ouvertures transdisciplinaires. *L'autoformation : actualité et perspectives*, 3(168).
- Piot, T. (2017). L'émancipation : Un lien génétique et ambivalent avec les sciences de l'éducation. In J.-F. Marcel & D. Broussal, *Emancipation et recherche en éducation* (p. 355-375). Vulaines-sur-Seines: Editions du croquant.
- Plantard, P. (2011). *Pour en finir avec la fracture numérique*. Limoges: FYP.
- Plantard, P. (2016a). *Les imaginaires numériques en éducation*. Paris: Manucius.
- Plantard, P. (2016b). Temps numériques et contretemps pédagogiques en Collège Connecté. *Distances et médiations des savoirs*, (16). Consulté à l'adresse <https://journals.openedition.org/dms/1660>
- Poizat, D. (2007). Le monde, l'apolitisme et l'inclusion sociale. *Reliance*, 23(1), 11.
- Poujol, V. (2017). Aux risques de l'émancipation : Le travail du conflit et de la norme. In J.-F. Marcel & D. Broussal, *Emancipation et recherche en éducation* (p. 475). Vulaines-sur-Seines: Editions du croquant.

- Proulx, S. (1990). La promotion sociale de la « culture informatique ». Du « computer power to the people » à l'efficacité d'un nouvel outil pour le travail de bureau. *Culture technique*, (21), 224-235.
- Proulx, S. (2005). Penser les usages des TIC aujourd'hui : Enjeux, modèles, tendances. In L. Vieira & N. Pinèdes, *Enjeux et usages des TIC : aspects sociaux et culturels* (p. 7-20). Bordeaux: Presses universitaires de Bordeaux.
- Proulx, S. (2012). *La puissance d'agir des citoyens dans un monde fortement connecté*. Présenté à Usages et pratiques des publics dans les pays du Sud : des médias classiques aux TIC, Agadir.
- Proulx, S. (2015). La sociologie des usages, et après ? *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, (6), 2-12.
- Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales* (2e édition entièrement revue et augmentée.). Paris: Dunod.
- Ravaud, J.-F. (1999). Modèle individuel, modèle médical, modèle social : La question du sujet. *Revue de Sciences Humaines et Sociales, Handicap*(81), 64-75.
- Ravaud, J.-F., & Stiker, H.-J. (2000a). Les modèles de l'inclusion et de l'exclusion à l'épreuve du handicap. 1re partie: Les processus sociaux fondamentaux d'exclusion et d'inclusion. *Handicap - Revue de sciences humaines et sociales*, 1-18.
- Ravaud, J.-F., & Stiker, H.-J. (2000b). Les modèles de l'inclusion et de l'exclusion à l'épreuve du handicap. 2ème partie : Typologie des différents régimes d'exclusion repérables dans le traitement social du handicap. *Handicap - Revue de sciences humaines et sociales*, 1-17.
- Rinaudo, J. L. (2002). *Des souris et des maîtres : Rapport à l'informatique des enseignants*. Paris: L'Harmattan.
- Rinaudo, J. L. (2017). Posture de recherche et émancipation. In J.-F. Marcel & D. Broussal, *Emancipation et recherche en éducation* (p. 377-395). Vulaines-sur-Seines: Editions du croquant.
- Rioux, M. H. (1997). Disability : The place of judgement in a world of fact. *Journal of Intellectual Disability Research*, 41(2), 102-111.
- Robine, J.-M., Ravaud, J.-F., & Cambois, E. (1997). General concepts of disablement. In D. Hamerman, *Public health implication for an aging population* (p. 63-83). Baltimore: Osteoarthritis.
- Rogers, C. (2005). *Le développement de la personne*. Paris: Dunod.
- Rondal, J.-A. (2001). *Manuel de psychologie des handicaps : Sémiologie et principes de remédiation*. Sprimont: Mardaga.
- Roy, M., & Prévost, P. (2013). *La recherche-action : Origines, caractéristiques et implications de son utilisation dans les sciences de la gestion*. 32, 129-151.

- Scardigli, V. (1992). *Les sens de la technique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Schein, E. (1987). *The Clinical Perspective in Fieldwork*. New York: SAGE Publications, Inc.
- Schurmans, M.-N. (2001). Les sciences de l'éducation : Fantôme, agrégat, prototype ou idéal-type ? In R. Hofstetter, *Le pari des sciences de l'éducation* (p. 205-226). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Silva, A. (1970). La pédagogie de Paulo Freire. *Gallica*, 656-672.
- Stiker, H. J., Puig, J., & Huet, O. (2014). *Handicap et accompagnement : Nouvelles attentes, nouvelles pratiques* (Nouvelle édition). Paris: Dunod.
- Stiker, H.-J. (2007a). Pour une nouvelle théorie du handicap. *Champ psy*, n° 45(1), 7-23.
- Stiker, H.-J. (2007b). Qualifier pour pérenniser. In *Désinsulariser le handicap quelles ruptures pour quelles mutations culturelles ?* (p. 153-160). Ramonville Saint-Agne: Érès.
- Stiker, H.-J. (2011). Il suffit d'une petite différence. In M. Piot, *Handicap, estime de soi, regard des autres. Colloque du 5 mars 2011, Association « Femmes pour le Dire, Femmes pour Agir »*. Paris: L'Harmattan.
- Stiker, H.-J., Puig, J., & Huet, O. (2014). *Handicap et accompagnement. Nouvelles attentes, nouvelles pratiques*. Dunod.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (2004). *Les fondements de la recherche qualitative : Techniques et procédures de développement de la théorie enracinée*. Fribourg: Academic Press Fribourg.
- Tapia, C. (2010). La médiation : Aspects théoriques et foisonnement de pratiques. *Connexions*, (93), 11-22.
- Toubon, J. (2019). *Rapport du défenseur des Droits : Recul des services publics et des libertés*. Paris: Défenseur des droits.
- UNESCO. (2006). *Principes directeurs pour l'inclusion : Assurer l'accès à « l'Education pour Tous »* (p. 39). Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2008). *L'éducation pour l'inclusion : La voie de l'avenir* [Conférence internationale de l'éducation 48e session]. Genève: UNESCO.
- Van de Velde, C. (2011). La fabrique des solitudes. *Refaire société*. Paris: Le Seuil.
- Van Gennep, A. (1909). *Les rites de passage*. Paris: Picard.
- Van Meer, R. (1997). *Vivre avec la schizophrénie : Guide pour les patients, les familles et les soignants*. Paris: Frison-Roche.
- Van Trier, E. W. (1980). La recherche-action. *Déviance et société*, 4(2), 179-193.

- Vidal-Naquet, P. A. (2007). *L'insertion professionnelle des personnes souffrant de troubles psychiques. Handicap, compensation et aménagement approprié* (p. 86). Lyon: CERPE.
- Vincens, J. (1997). L'insertion professionnelle des jeunes. À la recherche d'une définition conventionnelle. *Formation Emploi*, 60(1), 21-36.
- Weber, F. (1991). L'enquête, la recherche et l'intime ou : Pourquoi censurer son journal de terrain ? *Espaces Temps*, 47(1), 71-81.
- Wyatt, S. (2002). They Game, They Surfed, They Went Back to the Beach : Why some people stop using the Internet. In S. Woolgar, *Virtual Society ? Technology, Cyberbole, Reality*. (p. 23-40). Oxford: Oxford University Press.

Liste des sigles et des acronymes

AAH :	Allocation pour adulte handicapé
AFNIC :	Association française pour le nommage Internet en coopération
AGEFIPH:	Association pour la gestion du fonds pour l'insertion professionnelle des personnes handicapées
ANDICAT:	Association nationale des cadres et directeurs d'ESAT
ARESAT:	Association régionale des établissements et services d'aide par le travail de Bretagne
ARS:	Agence régionale de santé
AVS :	Auxiliaire de vie scolaire
BAPC :	Budget annexe de production et de commercialisation
BEP :	Besoins éducatifs particuliers
BPAC :	Budget principal d'action sociale
B2i :	Brevet informatique et Internet
CAF :	Caisse d'allocations familiales
CAP :	Certificat d'aptitude professionnelle
CAPASH :	Certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap
CCOMS :	Centre collaborateur de l'organisation mondiale de la santé
CDAPH :	Commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées
CFA :	Centre de formation et d'apprentissage
CFG:	Certificat de formation générale
CIH :	Classification internationale des handicaps
CLPS :	Centre de formation et d'accompagnement professionnel
CNNum :	Conseil National du numérique
CPF :	Compte personnel de formation
CPOM :	Contrats pluriannuels d'objectifs et de moyens
CQCIDIH :	Comité québécois sur la Classification internationale des déficiences, incapacités et handicaps
CRDICA :	Centre de réadaptation en déficience intellectuelle Chaudière-Appalaches
C2i2e :	Certificat informatique et Internet niveau 2 – Enseignant
DARES :	Direction de l'animation de la recherche, des études et des statistiques
DEA :	Dispositif d'emploi accompagné
DINSIC :	Direction interministérielle du numérique et du système d'information et de communication de l'Etat
DGF :	Dotation générale de fonctionnement
DREES :	Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques
EA :	Entreprises adaptées
ENT :	Espaces numériques de travail
EPCI :	Etablissements publics de coopération intercommunale
ESAT :	Etablissement et service d'aide par le travail

FIPHFP :	Fond pour l'insertion des personnes handicapées dans la fonction publique
FSE :	Fond social européen
GRPH :	Garantie de ressources aux personnes handicapées
IME :	Institut médico-éducatif
IPT :	Informatique pour tous (Plan)
ITEP :	Institut thérapeutique éducatif et pédagogique
MDPH :	Maison départementale des personnes handicapées
MEDNUM :	Coopérative des acteurs de la médiation numérique
MOC :	Méthode ouverte de coopération
NADOZ :	Portail des formations et des métiers de Bretagne
OCTAPEH :	Organisme central de technologie, d'apprentissage, de promotion et d'éducation en faveur des personnes handicapées
OETH :	Obligation d'emploi des travailleurs handicapés
OMS :	Organisation mondiale de la santé
ONISEP :	Office nationale d'informations sur les enseignements et les professions
ONU :	Organisation des Nations unies
PCH :	Plan personnel de compensation du handicap
PNAI :	Plan national d'action pour l'inclusion sociale
PNAPES :	Plan national d'action contre la pauvreté et l'exclusion sociale
PMSMP :	Période de mise en situation en milieu professionnel
PPS :	Projet personnalisé de scolarisation
RAE :	Reconnaissance des acquis de l'expérience
RENATER :	Réseau national de télécommunication pour la technologie, l'enseignement et la recherche
RIPPH :	Réseau international sur le Processus de production du handicap
RNCP :	Répertoire national des certifications professionnelles
RSA :	Revenu de solidarité active
SATRA :	Service d'accueil de travail adapté
SAVS :	Service d'accompagnement à la vie sociale
SEES :	Section d'éducation et d'enseignement spécialisé
SEGPA :	Section d'enseignement général et professionnel adapté
SGMAP :	Secrétariat général pour la modernisation de l'action publique
SIPFP :	Section d'initiation à la première formation professionnelle
SMIC :	Salaire minimum interprofessionnel de croissance
UNAFAM :	Union nationale de familles et amis de personnes malades et/ou handicapées psychiques
UNAPEI :	Union nationale des associations de parents, de personnes handicapées mentales, et de leurs amis
UNESCO :	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
VAE :	Validation des acquis de l'expérience

Table des illustrations

Figure 1: Les étapes de la démarche de reconnaissance des compétences. Plaquette Différent et Compétent (Source : ARESAT, 2018). :.....	1
Figure 2 : L'inclusion socio-professionnelle des personnes en situation de handicap psychique, mental et cognitif (Source : FIPHFP, Chronique sociale).	28
Figure 3 : Part des travailleurs handicapés dans l'ensemble des salariés, selon la définition du handicap (Source : INSEE, enquête complémentaire à l'enquête sur l'emploi, mars 2002) Traitement Dares.....	39
Figure 4 : Les établissements assujettis à la déclaration obligatoire d'emploi des travailleurs handicapés (DOETH), selon les modalités de réponse à l'obligation légale en 2005 (Source : Dares, 2008).....	40
Figure 5: Taux de chômage des populations handicapées et de l'ensemble de la population selon le sexe et l'âge (Source : INSEE-DREES, enquête HSM 2008) Traitement Dares.....	41
Figure 6 : Caractéristiques individuelles des personnes handicapées en emploi (Source : INSEE-DREES, enquête HSM 2008) Traitement Dares.	42
Figure 7 : Qualification et secteur d'activité des personnes handicapées en emploi (Source : INSEE-DREES, enquête HSM 2008) Traitement Dares.	42
Figure 8 : Nature du contrat et durée du travail des personnes handicapées en emploi (Source : INSEE-DREES, , enquête HSM 2008) Traitement Dares.	43
Figure 9 : Évolution de l'emploi des travailleurs handicapés dans les entreprises adaptées (Source : ASP, 2011) Traitement DGEFP.....	43
Figure 10 : Distribution par région des personnes accueillies en ESAT au 1er janvier 2011 (Source : Drees Statiss, 2011).....	45
Figure 11 : Nombre d'Esat et nombre de places par région aux 1ers janvier 2008 et 2011 (Source : Drees Statiss, 2011).....	46
Figure 12: Les étapes de la démarche de reconnaissance des compétences. Plaquette Différent et Compétent (Source : ARESAT, 2018).....	53
Figure 13 : Cercle vertueux de la stratégie numérique pour l'Europe. Base de données des communiqués de presse. (Source : Commission européenne, 2018).	63
Figure 14 : Les instances administratives liées à la politique publique du numérique (Source : https://agencedunumerique.gouv.fr/).....	65
Figure 15 : Les politiques publiques de l'agence du numérique (Source : Agence du numérique. Rapport d'activité 2015-2016).....	67
Figure 16 : Kit d'intervention rapide pour « accompagner les personnes éloignées de l'informatique » (Source : https://kit-inclusion.societenumerique.gouv.fr/)	69

Figure 17: Outils pour mettre en forme sa candidature. Plateforme CLICNJOB (Source : https://www.clicnjob.fr/tableau-de-bord).	71
Figure 18 : Les bons clics (Source : https://www.lesbonsclics.fr/accompagner).	72
Figure 19 : La Mednum (Source : https://lamednum.coop/).	74
Figure 20 : Approche conceptuelle du handicap selon la CIH (Jamet, 2003).	81
Figure 21 : Processus de production du handicap (Fougeyrollas, 2002).	83
Figure 22 : Approche conceptuelle du handicap selon la CIF (Jamet, 2003).	86
Figure 23 : La place du jugement dans le processus handicapant (Robine et Al., 1997).	88
Figure 24 : Synthèse de l'évolution de la notion de handicap (Schéma de l'auteure).	94
Figure 25 : Modélisation des 3 zones de la vie sociale (Castel, 2000).	97
Figure 26 : Comportements et attitudes associés aux termes : « fou », « malade mental » et « dépressif ». Enquête SMPG (Source : Ministère de la Santé et de la protection sociale, Drees-Asep-CCOMS-EPsm-Lille-Métropole) Exploitation Drees.	113
Figure 27 : At school 1910. Dès 1910, sur cette carte postale humoristique américaine, on voit les machines s'imposer comme avenir incontournable de l'école. Source (Plantard, 2016a).	122
Figure 28 : Boucle itérative des usages (Plantard, 2016b).	124
Figure 29 : Parcours d'appropriation des technologies numériques (Plantard, 2016b).	126
Figure 30 : L'adéquation empirique (Olivier De Sardan, 2008, p. 10)	151
Figure 31 : Le cycle de la recherche-action (Roy, M., et Prévost, P., 2013).	162
Figure 32 : Périodes d'immersion sur les terrains de recherche. (Graphique de l'auteure, time.graphic)	177
Figure 33 : Journaux de terrain (Photo de l'auteure).	182
Figure 34 : Dendrogramme du corpus entier (Source : IRaMuTeQ©).	191
Figure 35 : Analyse des similitudes pour le thème du numérique (Source : IRaMuTeQ©)	195
Figure 36 : Les facteurs de conversion mis en œuvre dans le cadre de l'accompagnement à l'appropriation des technologies numériques (Schéma de l'auteure)	295
Figure 37 : Les situations qui émergent de l'appropriation, même partielle, des technologies numériques par les personnes enquêtées (Schéma de l'auteure)	319

Table des matières

Remerciements	3
Sommaire	7
Introduction	11
Chapitre 1 : le contexte de la recherche	15
1. L'inclusion	15
1.1. La politique européenne d'inclusion sociale	16
1.1.1. La stratégie de Lisbonne.....	16
1.1.2. La stratégie Europe 2020.....	18
1.2. La conception française de l'inclusion	18
1.3. L'inclusion dans le champ du handicap	19
1.3.1. La Convention relative aux droits des personnes handicapées	19
1.3.2. La loi du 11 février 2005.....	21
1.3.2.1. Définition du handicap	21
1.3.2.2. Le droit à compensation	25
1.3.2.3. Le droit de choisir son projet de vie	26
1.3.2.4. Le droit à la participation.....	27
1.3.2.5. Le droit à la non-discrimination	28
1.3.3. Le décret du 17 janvier 2014.....	30
1.3.4. La loi du 5 septembre 2018.....	31
1.3.5. Rapport de l'ONU du 25 février 2019.....	31
1.4. Les enjeux de l'inclusion des personnes présentant un handicap	33
1.4.1. La prise en compte	34
1.4.2. Le choix des mots	35
2. L'accès à l'emploi des personnes présentant un handicap	38
2.1. Le cadre législatif	38
2.2. Dans le milieu ordinaire	41
2.3. Dans le milieu adapté	43
2.4. Dans le milieu protégé	44
2.4.1. Les ESAT.....	44
2.4.2. Les IME	47
2.4.3. Les ITEP.....	48
2.5. Les outils de l'inclusion dans le milieu protégé	50
2.5.1. L'organisation apprenante	50
Les apprentissages entre pairs.....	52
L'analyse de pratiques	52
La résolution de problèmes en groupe.....	52
2.5.2. La reconnaissance des acquis de l'expérience	52
2.5.3. Le projet d'accompagnement personnalisé	54
2.5.4. La citoyenneté	55
2.5.5. Les partenariats.....	56

3.	<i>L'accès aux technologies numériques</i>	59
3.1.	Les politiques de diffusion des technologies numériques	61
3.2.	Les politiques d'e-inclusion	62
3.2.1.	Les politiques européennes d'e-inclusion	62
3.2.2.	La politique française de l'e-inclusion	64
3.2.2.1.	Le Conseil national du numérique	65
3.2.2.2.	L'Agence du numérique	67
3.3.	Les acteurs de l'e-inclusion	69
3.3.1.	Le social-business	69
3.3.2.	Les fondations	73
3.3.3.	Les coopératives.....	73
4.	<i>Synthèse de mes questions</i>	76
4.1.	Le champ de l'inclusion professionnelle.	76
4.2.	Le champ de l'inclusion sociale	76
4.3.	Le champ de l'inclusion numérique	77
	<i>Chapitre 2 : Cadre théorique et conceptuel</i>	79
1.	<i>Construction sociale de la notion de handicap</i>	79
1.1.	D'une approche individuelle du handicap	79
Le handicap confronté au modèle normatif	81	
1.2.	... à une approche sociale du handicap	82
1.3.	Une nouvelle approche du handicap	87
1.4.	La réalité des personnes présentant un handicap	89
1.4.1.	En situation de liminalité.....	89
1.4.2.	... et d'invisibilité	91
1.4.3.	Le traitement de la différence.....	92
2.	<i>Construction sociale de l'inclusion</i>	96
2.1.	L'exclusion	96
2.1.1.	Le retranchement complet de la communauté	98
2.1.2.	La construction d'espaces clos au sein de la communauté.....	98
2.1.3.	La dotation d'un statut spécial.....	99
2.2.	Une évolution conceptuelle dans les politiques publiques : de l'intégration à l'inclusion 100	
2.2.1.	L'intégration	100
2.2.1.1.	La normalisation	101
2.2.1.2.	La différenciation	101
2.2.2.	L'insertion.....	102
2.2.2.1.	L'insertion professionnelle des personnes handicapées	105
2.2.3.	L'inclusion.....	106
2.2.3.1.	Dans le champ de l'éducation.....	106
2.2.3.2.	Dans le champ du handicap.....	108
2.3.	La réalité de la société inclusive	110
2.3.1.	Définir la société inclusive	110
2.3.2.	La persistance des représentations sociales négatives	111

2.3.3.	La stigmatisation	116
2.3.4.	La solitude	117
3.	Les inégalités numériques.....	118
3.1.	Le non usage des technologies numériques.....	118
3.2.	L'injonction aux usages des technologies numériques	119
4.	Les usages des technologies numériques.....	120
4.1.	Les techno-imaginaires	120
4.2.	Processus de socialisation des usages des technologies numériques	124
4.3.	Le processus d'appropriation des technologies numériques.....	125
4.4.	Le pouvoir des usages des technologies numériques	127
4.4.1.	Le pouvoir de « renforcement ».....	127
4.4.2.	Le pouvoir de dévoilement	127
4.4.3.	Le pouvoir de lien	128
4.4.4.	Vers un pouvoir d'agir et une émancipation	128
4.5.	Les usages des personnes ayant une déficience	132
4.6.	Usages des technologies numériques et reconnaissance sociale	135
4.7.	Approche critique de la notion d'inclusion numérique.....	140
5.	Construction de la problématique	144
	Chapitre 3 : Méthodologie	149
1.	Un ancrage épistémologique	149
1.1.	En sciences de l'éducation et de la formation	149
1.2.	Les recherches sur les usages des technologies numériques en sciences de l'éducation et de la formation.	153
1.2.1.	Le processus d'appropriation des usages.....	155
1.2.2.	L'intégration des usages dans les rapports sociaux	155
2.	Une recherche-action	158
2.1.	Les origines de la recherche-action	158
2.2.	La transdisciplinarité de la recherche-action.....	161
2.3.	Les modalités de la recherche-action	163
2.4.	Les apports de la recherche-action.....	166
2.5.	Les critiques faites à la recherche-action	167
3.	Une enquête ethnographique	168
3.1.	Une influence clinique	170
3.2.	Une approche ethnoclinique.....	172
3.3.	Les outils de l'ethnoclinique	173
3.3.1.	L'immersion.....	173
3.3.1.1.	Mon entrée sur les terrains de recherche	173

3.3.1.2.	Ma présence sur les terrains de recherche	176
3.3.2.	L'observation participante	178
3.3.3.	Les entretiens semi directifs	179
3.3.4.	Les Focus Group	181
3.3.5.	La mise en forme des données et les choix d'écriture	182
3.4.	L'instrumentalisation des données.....	189
3.4.1.	Avec le logiciel NVivo	189
3.4.2.	Avec le logiciel IRaMuTeQ©.....	190
3.4.2.1.	L'analyse des similitudes.....	194
3.4.2.2.	La classification hiérarchique descendante	196
3.4.2.3.	Le concordancier.....	197
3.4.2.4.	La répartition des modalités	199
3.5.	L'analyse des données.....	200
4.	La mise en œuvre de la recherche-action existentielle	203
4.1.	Les méthodes de la recherche-action existentielle	203
4.1.1.	L'écoute sensible	203
4.1.2.	L'accompagnement	208
4.1.3.	La médiation numérique	211
4.1.4.	La relation de confiance	212
4.2.	Le repérage du problème.....	213
4.3.	La contractualisation collective de l'action	213
4.4.	La planification de l'action et sa réalisation	215
4.4.1.	Les ateliers de découverte de la tablette tactile	216
4.4.2.	Les ateliers en lien avec les projets de services	224
4.4.3.	Les expérimentations individualisées.....	229
	Chapitre 4 : Traitement des données	239
1.	L'appropriation des technologies numériques	239
1.1.	La perception d'utilité des usages des technologies numériques.....	240
1.1.1.	Par les ouvriers dans le champ professionnel	240
1.1.2.	Par les ouvriers dans le champ personnel.....	240
1.1.3.	Par les moniteurs d'ateliers dans le champ professionnel.....	241
1.1.4.	Par les éducatrices spécialisées dans le champ professionnel.....	242
1.1.5.	L'utilité de l'image	242
1.2.	Les usages des technologies numériques.....	243
1.2.1.	Les usages personnels	243
1.2.1.1.	Les usages du téléphone portable	243
1.2.1.2.	Les usages de l'ordinateur	245
1.2.1.3.	Les usages de la tablette tactile.....	247
1.2.2.	Les usages professionnels	249
1.2.2.1.	Des ouvriers en ESAT	249
1.2.2.2.	Des professionnels et des moniteurs d'ateliers en ESAT	251
1.2.2.3.	Des jeunes adultes en IME.....	252
1.3.	Les freins au développement des usages des technologies numériques	253
1.3.1.	Les peurs	253
1.3.2.	Le manque de compétences	254
1.3.3.	La culture des professionnels.....	255

1.3.3.1.	Les parcours professionnels	255
1.3.3.2.	La formation des professionnels.....	256
1.3.4.	Les pratiques professionnelles	258
1.3.5.	Le bien-être au travail	259
1.4.	Les représentations sociales	259
1.4.1.	Des technologies numériques	259
1.4.2.	Des capacités des ouvriers en ESAT à faire usage des technologies numériques	260
1.4.3.	De soi.....	260
1.4.4.	Les représentations sociales traversées par les émotions	262
1.4.5.	Les stratégies pour s'en sortir	262
2.	<i>Ce que les usages des technologies numériques dévoilent.....</i>	263
2.1.	Les rapports de pouvoir	263
2.1.1.	Dans le quotidien	266
2.1.2.	Dans les rapports avec l'administration	266
2.1.3.	Dans les rapports avec les professionnels.....	266
2.1.4.	Dans le rapport au savoir	267
2.1.5.	Dans la transmission des savoirs.....	267
2.2.	Le dévoilement des capacités des personnes.....	268
2.3.	L'appartenance à un groupe	271
2.4.	La solitude	272
2.5.	Le renforcement des inégalités	276
2.6.	Le manque de reconnaissance	277
2.6.1.	Le manque de confiance en soi.....	277
2.6.2.	Le manque d'estime de soi	277
3.	<i>Les faibles usages des technologies numériques dans les dispositifs inclusifs</i>	278
3.1.	Vers le milieu ordinaire	278
3.2.	Au sein des établissements enquêtés.....	281
3.2.1.	L'expression et la participation	281
3.2.1.1.	Dans les projets individualisés d'accompagnement	281
3.2.1.2.	Dans les Conseils à la vie sociale.....	282
3.2.1.3.	Dans les projets d'ateliers.....	283
3.2.1.4.	Dans les réunions internes aux ateliers	284
3.2.1.5.	Dans les réunions 5S	285
3.2.1.6.	Lors des visites d'établissements.....	285
3.2.1.7.	Dans les commissions	285
3.2.1.8.	Dans les enquêtes de satisfaction.....	286
Chapitre 5 : analyse des résultats		289
1.	<i>Accompagner vers l'appropriation des technologies numériques.....</i>	289
1.1.	Les facteurs de conversion.....	289
1.1.1.	La relation de confiance	290
1.1.2.	La valorisation des personnes	293
1.1.3.	La valorisation des capacités.....	294
1.2.	Une appropriation incomplète des technologies numériques	296
1.2.1.	L'émergence d'une maîtrise technique et cognitive	296

1.2.2.	L'émergence de nouvelles pratiques institutionnelles.....	296
1.2.3.	La construction de significations d'usage.....	297
1.2.4.	Les faibles usages	298
1.2.4.1.	Pour éviter de nouvelles expériences de mésestime sociale	300
1.2.4.2.	Pour éviter la confrontation aux difficultés quotidiennes	301
1.2.5.	L'absence de représentation dans l'élaboration de politiques publiques	302
2.	<i>Analyse comparative des pratiques numériques des personnes enquêtées avec celles des familles modestes</i>	303
2.1.	Les pratiques.....	303
2.1.1.	Internet une source d'apprentissage	303
2.1.2.	Une revanche sur une scolarité difficile	304
2.1.3.	Acquisition de techniques liées aux hobbies.....	305
2.1.4.	Apprendre à apprendre.....	306
2.1.5.	Un problème d'ordre moral	308
2.1.6.	Les services en ligne	308
2.1.7.	Les achats en ligne	311
2.2.	Des pratiques culturelles conformes à la norme sociale.....	312
2.2.1.	Les goûts musicaux.....	313
2.2.2.	La culture télévisuelle.....	314
2.2.3.	Le jeu vidéo	315
2.2.4.	Les passions.....	316
3.	<i>S'approprier les technologies numériques pour transformer les représentations sociales négatives</i>	320
3.1.	De soi.....	320
3.2.	Des proches	321
3.3.	Des professionnels	322
3.4.	La transformation des représentations sociales.....	322
3.5.	Le dévoilement des capacités	324
4.	<i>S'approprier les technologies numériques pour appartenir à la norme</i>	328
4.1.	L'usage comme norme sociale	328
4.2.	Un impératif social	329
4.3.	Être moderne comme tout le monde	329
4.4.	Appartenir au groupe d'utilisateurs des technologies numériques.....	330
5.	<i>S'approprier les technologies numériques pour renforcer la confiance en soi</i>	331
5.1.	Le manque de confiance en soi	331
5.2.	Le renforcement de la confiance en soi	332
5.3.	Le déni de reconnaissance sociale	333
5.4.	Le déni de reconnaissance juridique.....	334
6.	<i>S'approprier les technologies numériques pour voir émerger un pouvoir d'agir</i>	340
6.1.	Le pouvoir « de ».....	340

6.2.	Le pouvoir « avec ».....	342
6.3.	Le pouvoir « sur ».....	342
7.	<i>S'approprier les technologies numériques pour s'émanciper</i>	343
7.1.	Transformation des rapports de pouvoir	346
7.2.	Transformation du rapport au savoir	346
7.3.	Des pratiques bricolées et braconnées	347
7.4.	Entre émancipation et empowerment	348
8.	<i>Les apports de l'accompagnement et de la recherche-action</i>	349
8.1.	Les méthodes d'accompagnement	349
8.2.	Les méthodes pédagogiques	349
8.3.	Les apports de la recherche-action dans l'émergence du pouvoir d'agir	350
8.4.	Les apports de la recherche-action dans le processus d'émancipation.....	351
	<i>Conclusion</i>	355
	<i>Bibliographie</i>	359
	<i>Liste des sigles et des acronymes</i>	371
	<i>Table des illustrations</i>	373
	<i>Table des matières</i>	375

ANNEXES

L'UNIVERSITE RENNES 2

COMUE UNIVERSITE BRETAGNE LOIRE

ECOLE DOCTORALE N° 603

Education, Langues, Interaction, Cognition, Clinique

Spécialité : Sciences de l'éducation et de la formation

Par

Véronique LE CHÊNE

Inclusion numérique en contexte d'établissements médico-sociaux

Accompagner et interroger l'appropriation des technologies numériques

Thèse présentée et soutenue à Rennes, le 5 novembre 2019

Unité de recherche : CREAD

Rapporteurs avant soutenance :

Line NUMA-BOCAGE Professeur des Universités en Sciences de l'éducation – Université de Cergy-Pontoise
Serge EBERSOLD Professeur des Universités en Sociologie – CNAM

Composition du Jury :

Examineurs : Ecaterina PACURAR Professeur des Universités en Sciences de l'éducation – Université de Lille
Jean-Luc RINAUDO Professeur des Universités en Sciences de l'éducation – Université de Rouen
Vincent MEYER Professeur des Universités en Sciences de l'information et de la communication – Université de Nice

Dir. de thèse : Pascal Plantard Professeur des Universités en Sciences de l'éducation - Université Rennes 2

Table des annexes

Grille d'entretien - Ouvriers en ESAT.....	5
Grille d'entretien – Professionnels	7
Grille d'entretien – Jeunes de moins de 20 ans	9
Grille d'entretien - Cadres	11
Focus Group.....	13
Caractéristiques de l'échantillon.....	15
Hiérarchie des nœuds encodés (NVivo)	19
Références encodées (Extraits)	21
L'appropriation des technologies numériques.....	21
La perception d'utilité de l'usage des technologies numériques.....	21
Les usages personnels des technologies numériques.....	44
Les usages professionnels des technologies numériques	63
Les freins au développement des usages des technologies numériques	77
Les représentations des technologies numériques.....	87
La recherche d'une normalisation dans les usages des technologies numériques.....	90
Les liens dans les usages des technologies numériques	94
Le bricolage	95
Le braconnage	97
Les inégalités sociales.....	97
La solitude	97
Les représentations sociales	104
De soi	104
Des capacités à utiliser les technologies numériques.....	109
De soi dans les interactions.....	114
Le rapport au savoir.....	120
Dendrogrammes et concordanciers (IRaMuTeQ®)	133
La perception d'utilité des technologies numériques.....	133
Les usages personnels des technologies numériques.....	136
Les usages professionnels des technologies numériques.....	138
Les freins au développement des usages des technologies numériques	140
Les inégalités sociales.....	143
Les représentations sociales	145
Le rapport au savoir.....	147
Modules de découverte de la tablette tactile	149

Applications utilisées..... 155

Grille d'entretien - Ouvriers en ESAT

1ère lecture

Quels sont les usages des technologies numériques des personnes accueillies en établissements médico-sociaux ?

Comment s'insèrent-ils dans les pratiques sociales ?

Quelles sont les représentations sociales des technologies numériques ?

2ème lecture

En quoi les usages des technologies numériques sont-ils un acteur de reconnaissance de la personne ?

En quoi les usages des technologies numériques sont-ils un facteur d'expression et de participation ?

En quoi les usages des technologies numériques révèlent-ils des inégalités sociales ?

<p>Le champ professionnel <i>Questionner la place du travail dans le parcours des ouvriers</i> <i>Questionner la représentation de soi au travail</i> <i>Questionner le lien social au travail</i> <i>Questionner la reconnaissance au travail</i> <i>Questionner la participation et l'expression au travail</i></p>	<p>Le métier – Une journée de travail Les formations – Les stages Les temporalités au travail (temps plein, temps partiel) Le désir de changement – Le poste – Le lieu L'importance du travail – L'utilité du travail Les difficultés au travail La relation avec les pairs - La relation avec les professionnels</p>
<p>Les technologies numériques dans le champ professionnel <i>Questionner les usages des technologies numériques au travail</i> <i>Les techno-imaginaires</i> <i>La perception d'utilité des technologies numériques au travail</i> <i>La reconnaissance au travail par les usages des technologies numériques</i> <i>La participation et l'expression via les usages des technologies numériques</i></p>	<p>L'équipement - Les usages L'importance des usages des technologies numériques au travail Le désir d'utiliser les technologies numériques au travail Les ateliers tablettes tactiles Les échanges sur ces ateliers avec les pairs et les professionnels Évaluation de la formation Les apprentissages – Les compétences développées Les difficultés rencontrées Le ressenti Évaluation de la présentation au groupe de pairs et aux professionnels Les projets</p>

<p>Le champ personnel <i>Questionner la place des loisirs dans le parcours des ouvriers</i> <i>Questionner la représentation de soi dans le champ personnel</i> <i>Questionner le lien social dans le champ personnel</i> <i>Questionner la reconnaissance dans le champ personnel</i> <i>Questionner la participation et l'expression dans le champ personnel</i></p>	<p>Les loisirs – Les activités - - Dans des associations- hors associations - L'importance des loisirs</p> <p>Habiter - Le parcours résidentiel Le désir de changement</p> <p>Les lien sociaux – professionnels - familiaux – amicaux</p> <p>La relation avec la famille – La relation avec les amis</p> <p>L'autonomie Dans les tâches de la vie quotidienne - Dans les démarches administratives Dans les déplacements</p>
<p>Les technologies numériques dans le champ personnel <i>Questionner les usages personnels des technologies numériques</i> <i>Les techno-imaginaires</i> <i>La perception d'utilité des technologies numériques dans le champ personnel</i> <i>La reconnaissance via les usages des technologies numériques</i> <i>La participation et l'expression via les usages des technologies numériques</i></p>	<p>L'équipement</p> <p>Les usages – Individuels - Partagés</p> <p>L'importance des usages des technologies numériques dans le champ personnel</p> <p>Le désir d'utiliser les technologies numériques dans le champ personnel</p> <p>Les ateliers tablettes tactiles</p> <p>Les échanges sur cette formation avec la famille et les amis</p> <p>Les projets</p>

Grille d'entretien – Professionnels

(Éducateurs techniques spécialisés, moniteurs d'ateliers, éducateurs spécialisés)

1ère lecture

Quels sont les usages personnels des technologies numériques des professionnels ?

Quels sont les usages professionnels des technologies numériques des professionnels ?

Comment les usages des technologies numériques s'insèrent-ils dans les pratiques des professionnels ?

Quelles sont les représentations sociales des technologies numériques ?

2ème lecture

En quoi les usages des technologies numériques sont-ils un facteur de reconnaissance des professionnels ?

En quoi les usages des technologies numériques sont-ils un facteur d'expression et de participation ?

<p>Les usages professionnels des technologies numériques <i>La perception d'utilité des technologies numériques en atelier</i> <i>Les représentations relatives aux capacités des usagers à utiliser les technologies numériques</i> <i>Les techno-imaginaires</i></p>	<p>Les usages quotidiens L'évolution des usages dans le temps L'utilité des technologies numériques dans le cadre des activités professionnelles pour les usagers Les freins – Les opportunités Les apports pour les ouvriers : professionnels – personnels</p> <p>Les évolutions du métier Le besoin de changement Dans les pratiques - Dans l'organisation - L'environnement</p>
<p>La formation <i>La place des technologies numériques dans la formation</i></p>	<p>Le plan de formation pour les professionnels Les formations proposées - Les formations suivies Les formations aux usages des technologies numériques La formation initiale et la place des technologies numériques</p> <p>Le plan de formation pour les usagers Les formations proposées – Les formations suivies</p>

<p>Les usages personnels des technologies numériques <i>La place des technologies numériques dans le parcours des professionnels</i> <i>Les techno-imaginaires</i></p>	<p>Les usages quotidiens L'équipement</p> <p>L'importance des usages des technologies numériques dans le champ personnel Le désir d'utiliser les technologies numériques dans le champ personnel</p>
<p>Évaluation des ateliers « tablettes tactiles » <i>En quoi les usages des technologies numériques sont-ils un facteur de reconnaissance de la personne ?</i> <i>Les représentations des professionnels relatives aux capacités des usagers à utiliser les technologies numériques</i></p>	<p>Ce qu'en ont dit les participants Les changements depuis la formation - Confiance – Expression - Regard des autres Perception d'utilité des technologies numériques dans le cadre de l'activité professionnelle</p> <p>Les présentations réalisées par les apprenants Rapport d'étonnement - Les capacités mises en œuvre - Le regard des autres</p> <p>Les compétences développées La transférabilité des compétences dans le cadre du travail</p>

Grille d'entretien – Jeunes de moins de 20 ans

1ère lecture

Quels sont les usages des technologies numériques des jeunes accueillis en établissements médico-sociaux ?

Comment s'insèrent-ils dans les pratiques sociales ?

Quelles sont les représentations sociales des technologies numériques ?

2ème lecture

En quoi les usages des technologies numériques sont-ils un facteur de reconnaissance pour les jeunes ?

En quoi les usages des technologies numériques sont-ils un facteur d'expression et de participation ?

En quoi les usages des technologies numériques révèlent-ils des inégalités sociales ?

<p>Le champ personnel <i>Questionner la place des loisirs dans le parcours des jeunes</i> <i>Questionner la représentation de soi dans le champ personnel</i> <i>Questionner le lien social dans le champ personnel</i> <i>Questionner la reconnaissance dans le champ personnel</i> <i>Questionner la participation et l'expression</i></p>	<p>Les loisirs En association – Individuels – Avec les proches Les vacances L'importance des loisirs Habiter Le lieu Les amis Les activités avec les amis – L'importance des amis</p>
<p>Les technologies numériques dans le champ personnel <i>Questionner les usages personnels des technologies numériques</i> <i>Les techno-imaginaires</i> <i>La perception d'utilité des technologies numériques dans le champ personnel</i> <i>La reconnaissance via l'usage des technologies numériques</i> <i>La participation et l'expression via l'usage des technologies numériques</i></p>	<p>L'équipement – La connexion Les usages – Articulation entre équipement et usages Les outils les plus utilisés - Le lieu Internet Les usages sur Internet Les réseaux sociaux – Les amis – Les interactions avec les amis L'encadrement parental Les règles – Les interdits – Les obligations L'importance des usages des technologies numériques dans le champ personnel</p>
<p>Le champ préprofessionnel <i>Questionner la représentation de soi en établissement</i> <i>Questionner le lien social en établissement</i> <i>Questionner la reconnaissance en établissement</i> <i>Questionner la participation et l'expression en établissement</i></p>	<p>Le bien-être en établissement Les relations avec les professionnels - Avec les pairs Porosité entre l'établissement et le champ personnel - Les amis Les centres d'intérêts Le projet professionnel Le désir de changement La réussite La place des technologies numériques dans la réussite</p>

<p>Les technologies numériques dans le champ préprofessionnel</p> <p><i>Questionner les usages des technologies numériques en établissement</i></p> <p><i>Les techno-imaginaires</i></p> <p><i>La perception d'utilité des technologies numériques dans les parcours préprofessionnels</i></p> <p><i>La reconnaissance via les usages des technologies numériques</i></p> <p><i>La participation et l'expression via les usages des technologies numériques</i></p>	<p>L'équipement</p> <p>Les usages L'utilité des usages du numérique dans le champ préprofessionnel</p> <p>Évaluation des ateliers Les points positifs – Les points négatifs Les compétences développées</p> <p>Évaluation des présentations au groupe de pairs et aux éducateurs Les difficultés rencontrées – Le ressenti</p>
--	--

Grille d'entretien - Cadres

1ère lecture

Quelle est la culture numérique au sein des établissements ?

Quels sont les usages professionnels des technologies numériques en établissement ?

Comment les usages des technologies numériques s'insèrent-ils dans les pratiques des professionnels ?

Quelles sont les représentations sociales des technologies numériques ?

2ème lecture

En quoi les usages des technologies numériques sont-ils un facteur de reconnaissance pour les professionnels ?

En quoi les usages des technologies numériques sont-ils un facteur d'expression et de participation ?

<p>La culture professionnelle <i>Questionner la formation initiale et professionnelle</i></p>	<p>La formation initiale des professionnels Le plan de formation pour les professionnels Les formations proposées - Les formations suivies La formation aux usages des technologies numériques</p> <p>Le plan de formation pour les usagers Le mode de recrutement Les évolutions Les parcours</p>
<p>Les technologies numériques dans le champ professionnel <i>Questionner la perception d'utilité des technologies numériques dans le champ personnel</i> <i>Les techno-imaginaires</i></p>	<p>L'équipement Les usages quotidiens L'évolution des usages dans le temps</p> <p>La perception d'utilité des usages des technologies numériques dans le champ professionnel Les freins – Les opportunités Les évolutions au sein des établissements médico-sociaux</p>
<p>Les technologies numériques dans le champ personnel <i>Questionner la perception d'utilité des technologies numériques dans le champ personnel</i></p>	<p>L'équipement Les usages quotidiens</p> <p>La perception d'utilité des usages des technologies numériques dans le champ personnel</p>

<p>L'inclusion <i>Questionner les actions mises en œuvre</i></p>	<p>Les actions mise en place en faveur de l'inclusion Ouverture vers le milieu ordinaire - Participation – Expression – Bien être</p> <p>Les freins</p>
<p>Évaluation des ateliers « tablettes tactiles » <i>Questionner les représentations relatives aux capacités des usagers à utiliser les technologies numériques</i> <i>Les perspectives</i></p>	<p>Évaluation de la formation Les objectifs Ce qu'en ont dit les participants Ce qu'en ont dit les professionnels Les ressentis Les enjeux du développement des compétences dans l'usage des technologies numériques Les changements depuis la formation</p> <p>Évaluation de la présentation au groupe de pairs et aux professionnels Rapport d'étonnement Les capacités mises en œuvre Le regard des autres</p> <p>Les suites envisagées - Les points forts - Les points faibles Les perspectives</p>

Focus Group

Focus Group 1

Découverte de la tablette tactile
Les ressentis – Le rapport d'étonnement - Les difficultés
La perception d'utilité
L'environnement des apprenants
Les proches qui utilisent une tablette tactile
Internet - Les représentations d'Internet

Focus Group 2

Découverte d'Internet
Les ressentis – Le rapport d'étonnement - Les difficultés
La perception d'utilité des technologies numériques et des usages d'Internet dans le champ personnel
Les méthodes de recherche
L'environnement des apprenants
Les proches qui utilisent Internet
Synthèse des apprentissages

Focus Group 3

Réalisation de photos et de vidéos
Les ressentis – Le rapport d'étonnement - Les difficultés
Le droit à l'image
La perception d'utilité des technologies numériques dans le champ professionnel
Synthèse des apprentissages

Focus Group 4

Découverte d'applications de mise en page et de montage vidéo
Les ressentis – Le rapport d'étonnement - Les difficultés
La perception d'utilité des technologies numériques dans le champ personnel
La perception d'utilité des technologies numériques dans le champ professionnel
La perception d'utilité des technologies numériques dans la réalisation des projets personnalisés
Synthèse des apprentissages

Focus Group 5

Préparation des présentations au groupe de pairs et aux professionnels
Les ressentis – Les difficultés
La confiance en soi - La représentation de soi
Le regard des autres
Les méthodes de transmission des connaissances
Les perspectives
Synthèse des apprentissages

Caractéristiques de l'échantillon

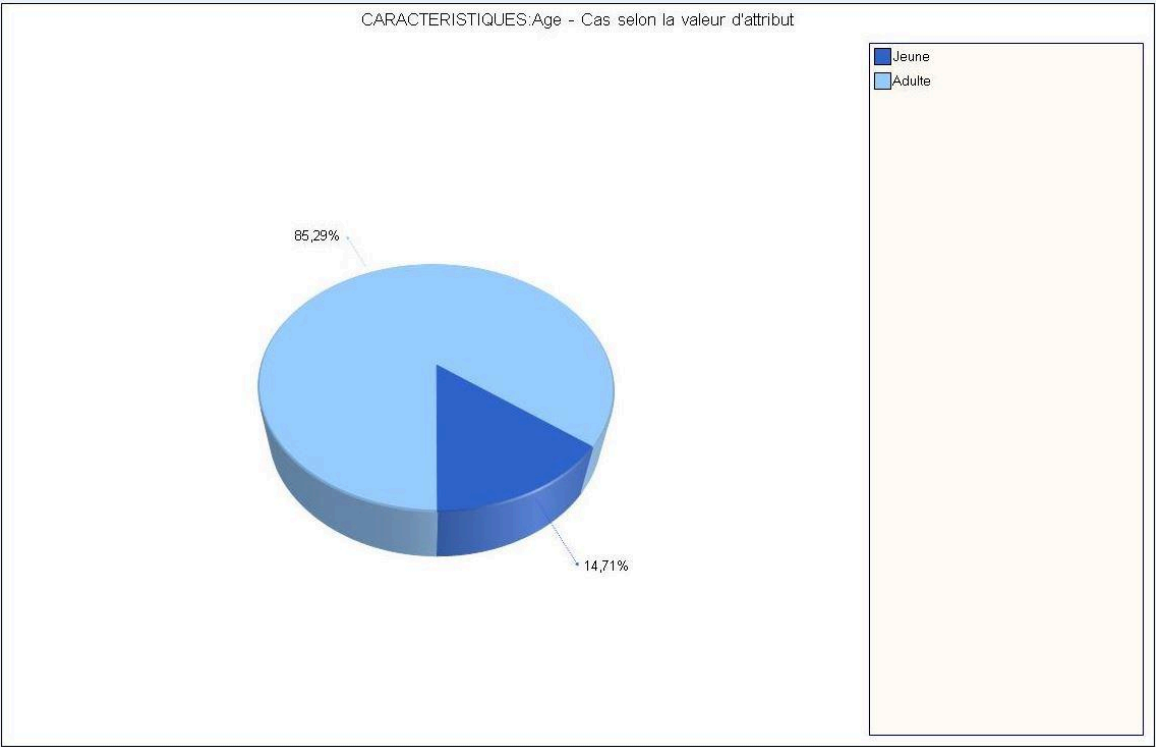


Figure 2 : Source NVivo

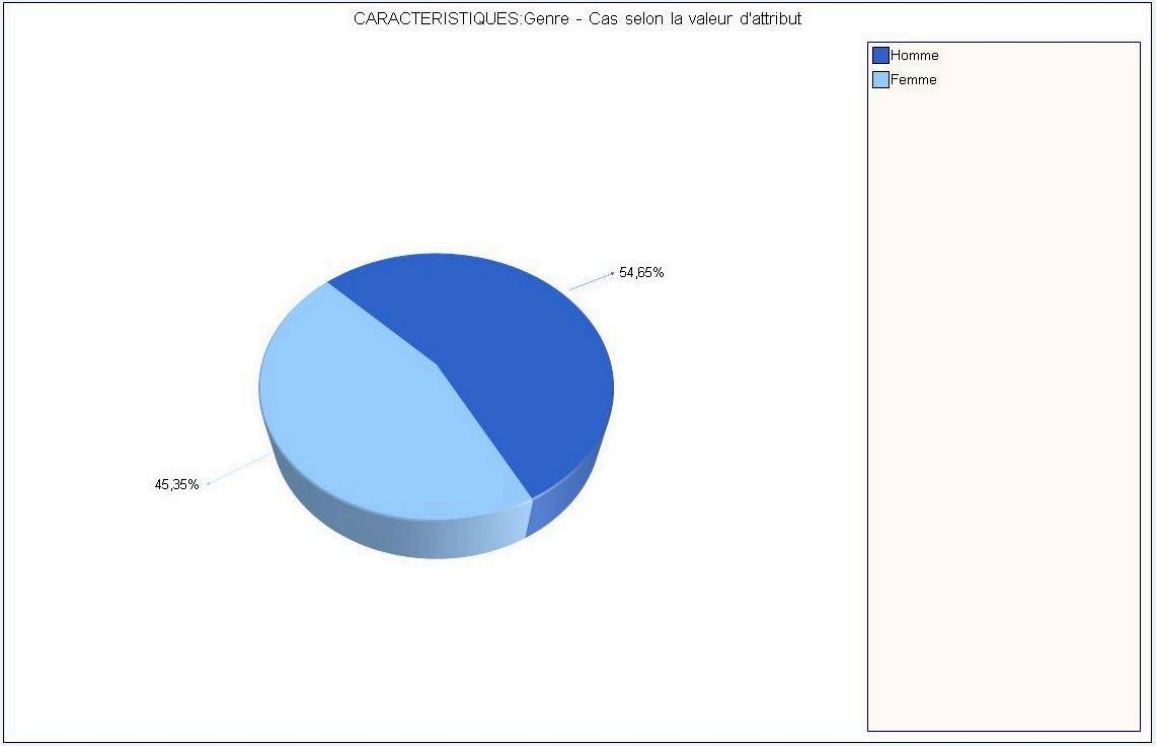


Figure 3 : Source NVivo

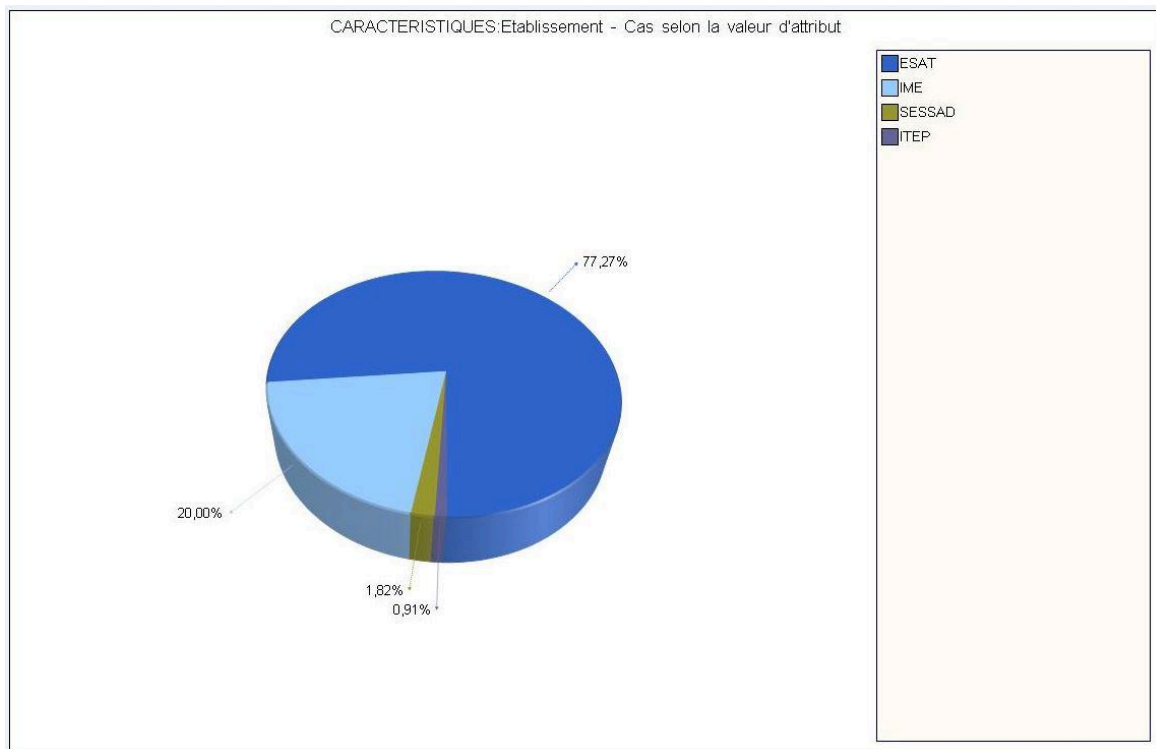


Figure 4 : Source NVivo

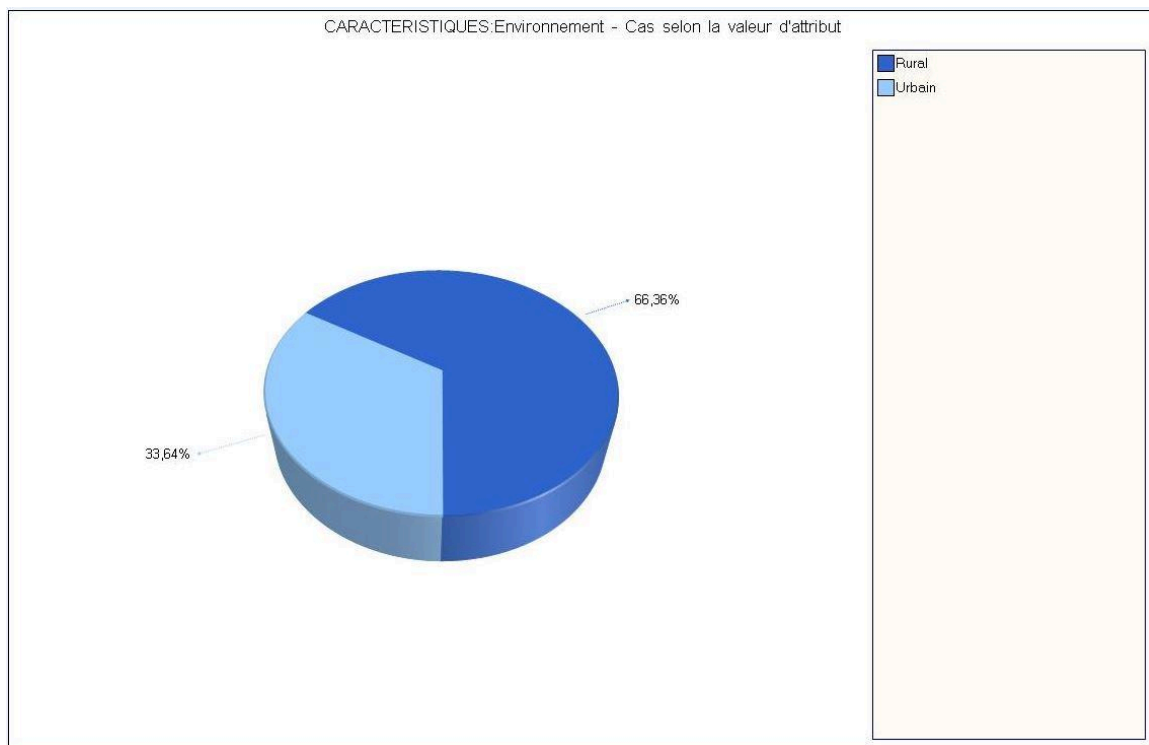


Figure 5 : Source NVivo

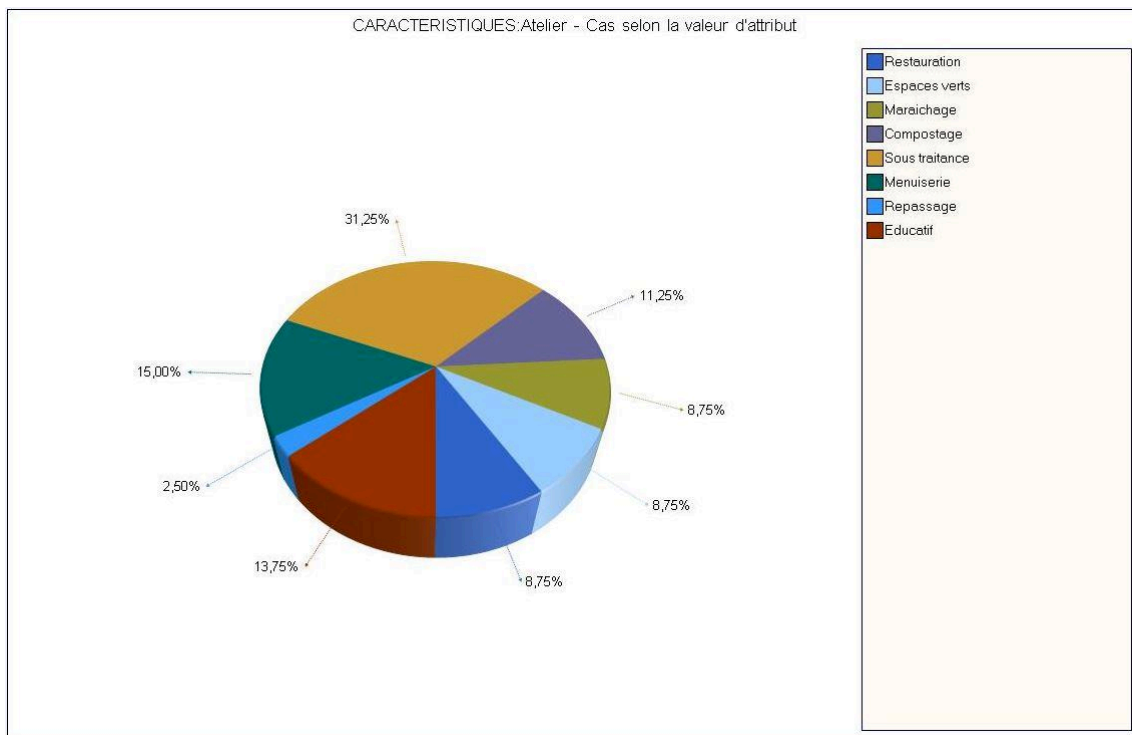


Figure 6 : Source NVivo

Hiérarchie des nœuds encodés (NVivo)

Nœuds	Sources	Références
L'appropriation des technologies numériques	100	646
Perception d'utilité de l'usage des TN	77	189
Usages personnels des TN	56	146
Usages professionnels des TN	39	112
Les freins au développement des usages des TN	31	81
Représentations sociales des TN	15	20
Recherche d'une normalisation dans les usages des TN	13	19
Liens dans les usages des TN	6	7
Bricolage	5	6
Braconnage	5	5
Culture professionnelle	63	250
Formation professionnelle	38	86
Parcours professionnels	43	56
Inégalités sociales	43	154
Solitude	37	111
Représentations sociales	48	132
De soi	22	38
Des capacités à utiliser les TN	18	33
De soi dans les interactions	20	32
Culture personnelle	34	81
Parcours personnels	24	36
Rapport au savoir	34	69

Références encodées (Extraits)

L'appropriation des technologies numériques

La perception d'utilité de l'usage des technologies numériques

<Éléments internes\\2016_03_04_Gpe_1> - § 2 références encodées [Couverture 4,80%]

Référence 1 - Couverture 2,09%

Ce jeu-là il est intéressant, parce que ça me déstresse

Référence 2 - Couverture 2,70%

C'est bien pour apprendre les panneaux

Oui, le code de la route

<Éléments internes\\2016_03_04_Gpe_2> - § 1 référence encodée [Couverture 9,84%]

Référence 1 - Couverture 9,84%

Moi personnellement, je ne m'en étais jamais servi, mais quand on a la tablette en main et les sites accessibles, on y prendrait goût. Je n'avais jamais fait Internet et moi la tablette c'est spécialement pour ça et savoir écrire et envoyer des mails. C'est ça qui m'intéresse le plus

<Éléments internes\\2016_03_11_Gpe_1> - § 2 références encodées [Couverture 1,88%]

Référence 1 - Couverture 0,89%

Oui, à écouter de la musique

Référence 2 - Couverture 0,99%

Oui, faire des jeux, des photos

<Éléments internes\\2016_03_11_Gpe_2> - § 2 références encodées [Couverture 6,57%]

Référence 1 - Couverture 4,28%

Oui, aller sur le site des salles de cinéma, pour savoir les films qui passent, les horaires. Moi c'est beaucoup mon attrait, mon violon dingue le cinéma et puis les voyages

Référence 2 - Couverture 2,30%

Voir ce qu'il y a comme trucs de sport, moi c'est plus le foot et le sport mécanique, la moto

<Éléments internes\\2016_03_11_Gpe_3> - § 2 références encodées [Couverture 40,03%]

Référence 1 - Couverture 20,23%

Des jeux

On peut chatter avec des gens sur Internet, faire un peu de jeux

On peut aussi chercher des recettes de cuisine, Marmiton ou des choses comme ça

Chercher un programme de télé

Référence 2 - Couverture 19,80%

Chercher des recettes (agent de restauration)

Chercher les noms des plantes, des fleurs, des salades (Ouvrière en maraîchage).

Tu peux trouver des noms de salades de toutes sortes

<Éléments internes\\2016_03_18_Gpe_2> - § 5 références encodées [Couverture 12,90%]

Référence 1 - Couverture 1,29%

Mais tu vois Didier, la tablette est plus simple que l'ordinateur. Moi qui ai un ordi, je devrai moins me prendre la tête qu'avec l'ordinateur

Référence 2 - Couverture 7,18%

A rechercher du boulot

Ça ce n'est pas notre rôle

Se spécialiser sur des variétés de légumes

Oui, des carottes, des navets

Pôle emploi

Non mais je trouve qu'on n'a pas assez de boulot. Ils recherchent du boulot mais

c'est toujours pour le ménage, le ménage et moi je commence à en avoir marre !

(rires)

Pour ceux qui ne peuvent pas faire du ménage

Mais ce n'est pas notre rôle, c'est le rôle des encadrants. On n'est pas payés pour...

Oui, voilà

C'est vrai, Didier à raison

Référence 3 - Couverture 0,78%

A montrer aux gens ce qu'on fait

Référence 4 - Couverture 1,63%

Il faudrait aller prendre des photos de notre situation de travail et puis les archiver et

après faire un album de toutes nos photos

Sinon, tu les fais défiler en diaporama

Référence 5 - Couverture 2,03%

Oui, des cartes de visite

<Éléments internes\\2016_03_18_Gpe_3> - § 1 référence encodée [Couverture 3,18%]

Référence 1 - Couverture 3,18%

Le programme télé, faire des jeux

A écrire

Parler avec quelqu'un, discuter avec quelqu'un

<Éléments internes\\2016_03_25_Gpe_2> - § 4 références encodées [Couverture 13,66%]

Référence 1 - Couverture 1,18%

Faire un dossier où il y a toute ma famille. Au moins ne pas les mélanger avec les autres. C'est ça que je voudrais bien

Référence 2 - Couverture 2,56%

Tout ce qui est décoration intérieure. Pour découvrir ce qui se fait à l'heure actuelle

Oui des méthodes

Oui voilà, pour réparer, pour voir qu'est-ce qui se fait en matière de bricolage, histoire de s'informer

Référence 3 - Couverture 2,72%

On pourrait faire le dessin de l'atelier, la photo de l'atelier et l'arranger à notre façon. Comme là avec P., il veut mettre une affiche au-dessus de la sous traitance pour que les gens voient que c'est une sous traitance. On pourrait avec notre tablette faire un genre de modèle, à notre façon et puis après voir avec tout le monde si c'est d'accord. On pourrait faire ça sur la tablette

Référence 4 - Couverture 7,19%

Pour Damien, ça lui servirait peut-être plus, comme il est délégué de la vie sociale (CVS), il est le président

Oui, inscrire directement les questions sur la tablette

Oui, tes commentaires. Ah oui, ça ce n'est pas mal. Même enregistrer, je pense qu'on peut enregistrer les réunions et après les faire écouter

Mais c'est compliqué, pour moi ça serait compliqué parce que tout le monde parlerait Et il ne saurait pas quelle question est posée

Non mais par contre tu peux les écrire sur la tablette et après avec la synthèse vocale elle te les relit

Oui voilà

Oui. Parce que déjà il rencontre tout le monde et on dit qu'est-ce qui ne va pas, qu'est-ce qui va, pour améliorer. Il y a une préparation de réunion avant et après il y a la réunion et ce serait bien pour Damien, moi je crois. Et même pour nous, si Damien n'est pas là, au moins on pourrait s'en servir et après lui il la reprend et il écoute les questions

<Éléments internes\\2016_04_01 – Cadre en ESAT> - § 1 référence encodée
[Couverture 0,49%]
Référence 1 - Couverture 0,49%

Moi j'ai des idées aussi, il y aurait moyen de l'utiliser avec le livret d'accueil, travailler avec les ouvriers. Il y a un groupe qui existe, facile à lire et à comprendre donc revoir tous ces outils-là par le biais de l'informatique, utilisation de la tablette

<Éléments internes\\2016_04_01 - Cadre en ESAT > - § 1 référence encodée
[Couverture 0,22%]
Référence 1 - Couverture 0,22%

J'exagère peut-être un petit peu mais je pense que l'accès au numérique aiderait largement l'organisation.

<Éléments internes\\2016_04_01_Gpe_1> - § 1 référence encodée [Couverture 1,82%]

Référence 1 - Couverture 1,82%

Oui, un livre

Non, pas un livre mais comme un classeur, comme j'ai. Dans mon classeur je range tous mes dossiers, par exemple, mes fiches de paie. Ce serait comme un classeur

<Éléments internes\\2016_04_01_Gpe_2> - § 1 référence encodée [Couverture 4,64%]
Référence 1 - Couverture 4,64%

Il nous en faudrait une au moins pour la sous traitance. Regarde pour expliquer quand il y a les portes ouvertes, les trucs comme ça. On aurait un petit film sur la tablette, allez hop on passerait ça aux gens, et ça serait bien. Au lieu de parler tout le temps. Parce que moi j'ai fait des portes ouvertes, j'ai fait ça en sous traitance, il fallait toujours expliquer et tout ça, un moment le soir hé !

<Éléments internes\\2016_04_01_Gpe_3> - § 1 référence encodée [Couverture 1,69%]
Référence 1 - Couverture 1,69%

Moi si je m'en achète une, je vais m'en servir
Pour faire des jeux, pour écrire, enregistrer de la musique

<Éléments internes\\2016_05_20_Clémence> - § 1 référence encodée [Couverture 3,27%]
Référence 1 - Couverture 3,27%

Après c'est vrai que nous, le contexte il n'est pas Je pense qu'on aurait le temps et la possibilité, je pense que ça serai bien.
Nous après si on fait ça dans le contexte de la cuisine, ce serai peut-être idéal de regarder des photos, quand on met sur le tableau mais maintenant on a presque tout ou alors chercher des petites recettes, encore d'autres nouvelles

Vous pensez que c'est possible ?

A mettre en place, je ne sais pas. Là je sais qu'on n'a pas trop le temps, on est quand même bien pris.

<Éléments internes\\2016_05_20_Francis> - § 2 références encodées [Couverture 8,99%]

Référence 1 - Couverture 6,07%

Est-ce que vous imaginez à quoi ça pourrait servir ?

Les réceptions et les départs de ce qui arrive et ce qui part

Parce que là vous faites le suivi comment ?

Je le fais dans la tête

Ah oui là, ça vous permettrait de l'écrire

Oui, comme ça si je sais plus ce qui part, tac, je vais dessus je regarde et je saurai tout de suite. Des fois il y a tellement de trucs qui arrivent et qui repartent que je ne sais plus où j'en suis.

<Éléments internes\\2016_05_20_Gérard> - § 3 références encodées [Couverture 6,19%]

Référence 1 - Couverture 0,55%

Pour les jeux

Référence 2 - Couverture 4,78%

Mais vous pensez que ça pourrait vous servir au travail ?

Peut-être, il faut voir ça avec les chefs aussi et puis là-haut aussi

Oui pour le travail, pour les carottes, pour les tomates

Pour montrer avec les autres après, comment ça travaille

Oui avec des photos

<Éléments internes\\2016_05_20_Marin> - § 3 références encodées [Couverture 4,95%]

Référence 1 - Couverture 1,48%

Je ne vois pas trop l'utilité de ça moi parce que je n'en ai pas déjà d'une, mais ce serait bien pour moi oui

Pourquoi ?

Pour faire des jeux

Référence 2 - Couverture 1,90%

Je ne sais pas si j'en aurais vraiment l'utilité parce que j'ai un téléphone portable aussi mais je m'en sers rarement. Et donc la tablette, je ne sais pas

À quoi ça vous servirai ?

Comme on disait à faire des loisirs. Ça coute cher ça les tablettes ?

<Éléments internes\\2016_05_20_Maud> - § 3 références encodées [Couverture 2,34%]

Référence 1 - Couverture 0,23%

Je pourrais faire des jeux

Référence 2 - Couverture 1,33%

Non, pas pour le travail. Pour chez moi oui, mais je ne l'emmènerai pas au travail
Mais si vous en aviez une au travail ?

Au maraîchage, oh ça m'étonnerai. Il faudrait avoir des moyens

Est-ce que ça servirait ?

Oh, je ne sais pas, je n'ai pas demandé, ça m'étonnerai. Ils ont un ordinateur. Pour commander des graines il faut bien un ordinateur

Référence 3 - Couverture 0,78%

Pleins de trucs, trouver, faire des recherches, pour des jeux, pour la musique, pour pleins de trucs. Pour montrer des photos à ma tutelle

<Éléments internes\\2016_05_20_Valentine> - § 2 références encodées [Couverture 2,25%]

Référence 1 - Couverture 0,84%

Je lui ai dit tu devrais en avoir une parce qu'après tout ce qui est papier tout ça c'est sur ordinateur. Regarde tu avais un problème au niveau de l'URSSAF ou un truc comme ça pour ses enfants et il fallait qu'elle fasse ça sur ordinateur, elle n'avait pas d'adresse email, rien pour la reconnaître.

Référence 2 - Couverture 1,41%

Ça serai bien parce qu'on pourrait expliquer pour les portes ouvertes ou des trucs comme ça. Ça serai bien pour dire tiens on fait ci on fait ça au travail. Ça serai bien qu'on explique un truc, faire comme un genre de film. Comme ça ils viendraient aux portes ouvertes et au lieu de parler tout le temps on passe le film et puis voilà, ça serai bien

<Éléments internes\\2016_06_03 - Brice> - § 1 référence encodée [Couverture 3,17%]

Référence 1 - Couverture 3,17%

Le chantier au début et à la fin qu'est-ce qu'on a fait comme boulot dessus
Parce que des fois on nous fait des réflexions que le boulot est mal fait alors qu'ils ne voient pas le boulot qui a été fait. Quand la terre est haute comme ça et qu'il faut le faire en une journée et que le site il est grand c'est impossible, faut tondre, débroussailler tout le tralala

Par exemple on peut faire une vidéo aussi, montrer comment on travaille, ça serait bien

Montrer à certains chefs qu'est-ce qu'on fait qu'est-ce qu'on ne fait pas.

<Éléments internes\\2016_06_03 - Côme> - § 3 références encodées [Couverture 2,36%]

Référence 1 - Couverture 0,62%

On a aussi d'autres achats importants à faire avant de penser à des trucs à côté c'est au cas où. Après ma foi, je ne dis pas le contraire

Référence 2 - Couverture 0,91%

Oui sachant que la tablette on peut prendre des photos avec, ça permettra de faire le truc de compétences. Par rapport à ce que j'ai pu voir ils prennent des photos de ce que tu fais

<Éléments internes\\2016_06_10_Charles> - § 3 références encodées [Couverture 2,82%]

Référence 1 - Couverture 1,12%

Non je n'ai pas forcément besoin

Référence 2 - Couverture 0,83%

J'avais dit que je voulais faire des recherches sur ma vraie famille si c'est possible

<Éléments internes\\2016_06_10_Damien> - § 2 références encodées [Couverture 2,68%]

Référence 1 - Couverture 0,94%

Du numérique dans l'atelier ? Alors ça dépend, ça peut être intéressant pour faire des recherches, pour apprendre, parce que si un jour on a un travail qu'on ne sait pas faire, on peut peut-être chercher ce travail là et voir comment est-ce qu'on peut le faire

Référence 2 - Couverture 1,74%

Moi je pense que ça sera plus en dehors de l'atelier.

<Éléments internes\\2016_06_10_Didier> - § 3 références encodées [Couverture 3,47%]

Référence 1 - Couverture 0,67%

Moi comme je vous ai dit : le cinéma et les voyages. Ça c'était mes deux pôles d'intérêt

Référence 2 - Couverture 0,87%

Mais c'est vrai que j'aurai voulu avoir Internet parce que maintenant c'est vrai que comme je vous l'avais dit en formation : maintenant c'est l'Internet, tout ce qu'on fait c'est Internet.

Référence 3 - Couverture 1,94%

Est-ce que vous pensez que sera possible d'utiliser un ordinateur dans le cadre du travail ?

Normalement c'est le boulot des moniteurs

<Éléments internes\\2016_06_10_Tina> - § 4 références encodées [Couverture 7,60%]

Référence 1 - Couverture 0,67%

Pour rechercher sur Internet

Référence 2 - Couverture 3,64%

Je crois que ma tutrice n'a pas voulu que je m'achète une tablette tactile. Le prix ça coûte assez cher donc ma tutrice elle a dit non je n'aurais jamais une tablette tactile. J'en ai parlé avec ma tutrice et elle a dit ce n'est pas utile d'avoir une tablette tactile Vous lui avez fait voir ce que vous avez fait avec la tablette à votre tutrice ?

Oui je lui ai fait voir toutes les photos que j'avais faites avec ma tablette et ma tutrice elle a dit une tablette tactile ce n'est pas utile. Du coup je l'achète pas

J'en ai parlé pourtant à ma tutrice mais ma tutrice ne veut pas que je m'achète une tablette tactile. Ça ferait des histoires autrement.

<Éléments internes\\2016_06_14_Arnaud 15 ans> - § 1 référence encodée [Couverture 9,75%]

Référence 1 - Couverture 9,75%

Moi en plus qui fait l'instruction en famille, je ne suis pas au collège, donc voilà, ça c'est un outil de travail qui par la suite je pense peut-être... Avoir un bon usage pour les jeunes scolarisés ou non, d'ailleurs. Parce qu'un jeune qui est scolarisé, qui a besoin de faire des révisions, c'est bien. Après un jeune qui n'est pas scolarisé comme moi, c'est bien aussi parce qu'on a tout ce qui nous faut, des exercices, enfin des trucs. Là par exemple sur cette application, qui permet de faire des vidéos, on peut travailler sur des montages. Après il y a plein d'applications, de loisir. Moi je trouve que c'est vraiment un bon support la tablette parce que je trouve... enfin ça change de la... enfin moi comme j'ai une vision de l'école à la maison, c'est plutôt, on arrête les cahiers, on fait libre. Donc moi je trouve que voilà ça serait un outil libre. C'est moins scolaire

<Éléments internes\\2016_12_13_Educatrice spécialisée> - § 2 références encodées [Couverture 2,39%]

Référence 1 - Couverture 1,77%

Moi je trouve le support vidéo... c'est une bonne idée ! Mais alors le décortiquer, le B.A.-BA comment faire. Parce qu'effectivement, cette vidéo, elle n'a pas grand intérêt, on ne sait pas sur quel site aller.

Construire un projet. Uu as envie de faire une vidéo, comment on s'y prend ? Et puis ça permet de tout décortiquer aussi. D'arriver sur le champ de la prévention, à qui tu as envie de la montrer ? et pour qui et pourquoi. Comment ? Là, j'ai bien vu qu'il y avait des choses qui ne collaient pas. Mais c'est une bonne idée ! C'est aussi un moyen d'expression

Référence 2 - Couverture 0,61%

On est vraiment sur des choses complètement différentes ! [rires] une qu'il faut plus recoller à la réalité mais en même temps en continuant à l'utiliser puisque c'est son centre d'intérêt. Donc si c'est son centre d'intérêt, il faut travailler dessus. Et l'autre qui la voit comme une contrainte et à qui il faut faire voir que ça peut aussi lui apporter

<Éléments internes\\2017_03_02_Gpe 1 > - § 2 références encodées [Couverture 7,36%]

Référence 1 - Couverture 4,38%

Internet c'est pour avoir Facebook, des... comment je vais dire, je ne sais pas expliquer ça... pouvoir faire pleins de choses, mettons des papiers administratifs, pleins de choses

Faire des commandes, pleins de trucs

Comme je vois, la prime d'activité, il faut déclarer tous les 3 mois sur ordinateur et moi comme je n'en ai pas je suis obligé de demander à ma sœur.

Référence 2 - Couverture 2,98%

Moi c'est beaucoup pour apprendre à faire des calculs et aussi passer le code de la voiture, le code. Et moi quand je suis allée à l'informatique c'était écrire parce que je fais beaucoup de fautes, du coup j'apprenais à lire et j'écrivais des courriers

<Éléments internes\\2017_03_02_Gpe 3 > - § 2 références encodées [Couverture 6,23%]

Référence 1 - Couverture 0,77%

Les tablettes c'est plutôt pour les voyages, dans les trains

Référence 2 - Couverture 5,45%

Ah oui. Regarde c'est important, avant le docteur il était avec son livre Vidal, maintenant il a tout ça dans son ordinateur, tous les dossiers des clients ils sont là, ils sont tous là-dedans

Oui les commerciaux, tous ceux qui travaillent dans les bureaux, dans les trains, ils font des voyages partout

<Éléments internes\\2017_03_02_Gpe 4 > - § 2 références encodées [Couverture 6,94%]

Référence 1 - Couverture 1,99%

Pour apprendre des choses, pour apprendre des choses

Référence 2 - Couverture 4,95%

C'est l'évolution

Pour pouvoir évoluer

Pour être au courant de ce qui se fait ?
Oui voilà
Pour faire des achats, des choses comme ça

<Éléments internes\\2017_03_09_Gpe 4 > - § 1 référence encodée [Couverture 3,33%]

Référence 1 - Couverture 3,33%

Il y a plein de trucs, je ne sais pas moi, un modèle. Il y a les trucs qui sont marqués ou le dictionnaire. Tu trouves pleins de dictionnaires à côté de toi

<Éléments internes\\2017_03_30_Gpe 1 > - § 4 références encodées [Couverture 7,57%]

Référence 1 - Couverture 2,85%

Oui sur le sport, sur la musique, sur les films, sur les vidéos de sport

Référence 2 - Couverture 0,48%

Moi oui. La paperasse

Référence 3 - Couverture 1,57%

Faire des recherches aussi, le travail, le calcul, enfin pleins de choses

Référence 4 - Couverture 2,68%

Pour faire des recherches de travail, pour trouver du travail et pour la vie quotidienne.
Apprendre aussi à faire le puzzle

<Éléments internes\\2017_04_13_Claude> - § 1 référence encodée [Couverture 3,94%]

Référence 1 - Couverture 3,94%

Nan je n'aime pas du tout l'ordinateur ce n'est pas mon truc, je n'aime pas
Pourquoi vous n'aimez pas ?

Parce que ce n'est pas mon truc

Mais je préfère la tablette tactile c'est plus facile, c'est moins compliqué

Et vous pensez que ça pourrait être utile au travail ?

Pas au travail mais à l'extérieur oui

Vous ne voyez pas forcément l'utilité dans le cadre de votre travail ?

Non pas du tout, c'est mon avis à moi, pas pour moi, non

Si on pourrait en avoir une mais ça servirait à quoi ?

Les ordinateurs qu'on a ils ne servent pas à grand-chose

<Éléments internes\\2017_05_12_Educateur spécialisé> - § 6 références encodées [Couverture 11,43%]

Référence 1 - Couverture 2,08%

Je pense que ça pourrait lui permettre de se poser et de se concentrer. Sur une activité où elle peut être en quasi autonomie. C'est vrai que c'est une jeune qui demande beaucoup la présence de l'adulte à proximité. Et je pense que ça peut être un outil d'aide. Elle peut se poser, s'asseoir, parce que c'est une jeune qui est beaucoup debout aussi. De pouvoir faire une application un peu toute seule à un moment donné où elle va être à distance de l'adulte sur un temps donné. Et qui en plus, je pense, ça pourrait être un peu moteur ou sous forme de récompense, de motivation en disant que ça peut aussi être en contrepartie d'un travail un peu plus difficile pour elle. Voilà. Comme renforçateur.

Référence 2 - Couverture 1,27%

Je me demande si à terme... il faudrait beaucoup de temps et de régularité mais si justement, ça pourrait être un outil qui lui permette de comprendre que si elle appuie sur quelque chose... je pense à des gros éléments parce qu'elle a des soucis visuels mais sur des gros éléments, s'il y a un petit son, si elle appuie dessus, qu'elle puisse s'investir et être actrice. Et pas simplement spectatrice de ce qui se passe.

Référence 3 - Couverture 1,35%

Le truc qui peut être intéressant aussi pour A. sur un outil comme ça, c'est que ça peut la... la mobiliser sur un espace-temps. Ça, il n'y a pas de souci parce que c'est quand même une jeune qui est beaucoup au sol. Enfin tu as pu le voir. Et sur certaines activités, quand ça lui plaît, quand il y a une motivation assez importante, elle peut se redresser. Venir s'asseoir, être à table, je pense que ça peut être un des outils qui peut permettre ça. D'être avec les autres. Oui, pas juste être au sol et de se redresser un peu.

Référence 4 - Couverture 3,32%

Je pense que pour L., ce sont des choses qui peuvent l'amener effectivement à porter son regard sur quelque chose... c'est quelque chose qu'elle développe là depuis on va dire un an. Avant, on avait peu de regards, peu d'échanges, du coup c'était assez compliqué. Et là, aujourd'hui, on sent qu'elle essaie de nous... on sent qu'elle regarde énormément autour d'elle. Elle est très observatrice. Et on a l'impression qu'elle nous communique beaucoup de choses par le regard. Donc je pense que ça peut être un outil qui peut lui permettre de justement venir accrocher son regard et d'essayer de comment dire... oui, qu'elle puisse essayer de comprendre que voilà, qu'elle regarde ce qui se passe, et qu'en appuyant sur un élément ou deux éléments, ça bouge. Je pense que L., elle peut avoir cette compréhension-là aujourd'hui sur les choses. Et c'est aussi une jeune qui, nous, on l'a repéré, avec de la régularité sur quelque chose qui peut lui plaire ou l'intéresser, va apprendre assez vite et acquérir des compétences assez rapidement. Donc je pense que ça peut être un outil qui puisse servir à ça. Oui, à pointer. Être plus précis sur sur les différents mouvements et puis à faire le lien entre... le lien oculo-manuel. Ça, je pense que c'est vraiment quelque chose qui pourrait être assez intéressant pour L.

Référence 5 - Couverture 2,17%

Après comme ça, je n'ai pas forcément d'exemple mais je me dis par exemple sur un séquençage d'une activité. Si on pouvait avoir ça sur une tablette, je pense que ça pourrait l'aider à voir que oui, il y a toujours une façon de faire les choses. Sur un séquençage. Comment s'habiller par exemple. De savoir qu'on commence toujours par la culotte puis le pantalon etc. Et que du coup, ça soit généralisé dans le quotidien. Oui, je pense que ça peut être des choses qui peuvent être faites. Ou sur le brossage de dents : voilà, on met le dentifrice, on le met sur la bouche... des choses qui peuvent se faire plusieurs fois de suite sur la tablette alors que dans la vraie vie on va le faire que trois fois et on ne va pas jouer à se brosser les dents toutes les cinq minutes. Je pense que ça peut être des choses qui peuvent être mises comme ça un peu de manière quotidienne.

<Éléments internes\\2017_05_15_Lilian> - § 4 références encodées [Couverture 3,25%]

Référence 1 - Couverture 0,50%

Moi, oui. Franchement, oui ! Pour des fois mieux nous expliquer le travail.

Référence 2 - Couverture 1,27%

Oui, rien que pour faire mes comptes. Pour savoir quoi j'ai mangé. Parce que je vois, pour le manger, je vois ma référente qui est partie en retraite, là. Avant, elle me demandait quoi que j'avais mangé vendredi, samedi, dimanche. Que je m'en rappelais plus ! Là, la tablette, ça serait bien. Je lirais. Et je tape. C'est pour ça que je voulais m'en acheter une !

Référence 3 - Couverture 0,54%

Internet, non, je n'en voudrais pas.

Pourquoi vous ne voulez pas Internet ?

Parce que je ne vois pas le... si, pour la météo ! Pour la météo, ça pourrait me servir, Internet...

<Éléments internes\\2017_05_16_Côme> - § 3 références encodées [Couverture 6,74%]

Référence 1 - Couverture 2,67%

Une tablette c'est bien, c'est bien de numériser, ça marche en WiFi et tout ça En cas de commande et tout ça. Je sais que ça fait bien différents trucs, différents logiciels qu'on peut installer dessus

Donc ça pourrait être utile pour le suivi des commandes ?

Oui, ça c'est un exemple pour les commandes, mais c'est vrai que c'est quand même vaste. Tout ce qui est au niveau Internet, c'est mondial. On a tout ce qu'on veut. Ce qu'on cherche, n'importe quoi, on le trouve

<Éléments internes\\2017_05_22_Nadine> - § 3 références encodées [Couverture 5,92%]

Référence 1 - Couverture 0,59%

Un ordinateur c'est pour t'informer te cultiver sinon tu peux le laisser dans ton carton, comment taper une lettre ? Comment faire un centrage ? Comment mémoriser ta lettre ? Comment envoyer un courrier ?

Ce n'est pas chercher You Tube ! Ça peut mais c'est toujours pour essayer d'apprendre. On n'a pas un matériel pour faire semblant. Oh super j'ai un ordinateur ! Si tu ne t'en sers pas pour ta culture autant dire que tu n'en as pas

<Éléments internes\\2017_05_22_Odette> - § 3 références encodées [Couverture 3,41%]

Référence 1 - Couverture 1,36%

Oui. Quand on doit calculer des trucs, ça serait bien. Pour mettre en mémoire ça serait bien

Certains chiffres, pour chercher les chiffres sur l'ordinateur. Même au niveau des lettres ça serait bien, parce que je perds un peu, pas trop la mémoire mais un petit peu. J'ai du mal à les chercher

Référence 2 - Couverture 0,50%

Pour savoir ce qui se passe ailleurs, pour faire des recherches

Référence 3 - Couverture 1,56%

Oh oui, parce que sinon tu ne peux pas savoir ce qui se passe en dehors. Il suffit que ma fille soit partie ailleurs, comment je fais ? Et mon gars pareil, comment je fais ? Je ne pourrais plus communiquer

Pour l'instant, je ne le fais pas parce qu'ils sont encore à la maison

<Éléments internes\\2017_05_22_Sylvie> - § 1 référence encodée [Couverture 2,42%]

Référence 1 - Couverture 2,42%

Oui ça pourrait être utile dans le sens où tout le monde pourrait essayer d'utiliser, déjà pour mettre le nombre de palettes qu'on fait. C'est vrai qu'on écrit nos fiches, mais après ce serait bien d'avoir un petit tableau où on marque le nombre de palettes qu'on fait. Mais après est-ce que ce serait vraiment utile ? Je ne sais pas
Donc ça pourrait être un outil de suivi de votre production ?

Oui mais il y a déjà D. qui s'occupe de tout ça alors si on essaie de rentrer là-dedans, je ne sais pas comment ça va se passer. La tablette c'est plutôt pour l'extérieur

<Éléments internes\\2017_05_22_Viviane> - § 2 références encodées [Couverture 5,72%]

Référence 1 - Couverture 1,33%

Ce serait plus personnel. Faire un texte, de l'écriture. Je faisais jusqu'ici des recherches mais je n'ai jamais fait de la mise en page, je ne sais pas, ou même les photos avec le Bluetooth.

Référence 2 - Couverture 4,40%

Mais maintenant je vais essayer de faire toute seule le truc d'administration de la CAF, ou les impôts aussi apparemment l'année prochaine. Il y en a déjà pour les gens qui sont connectés sur Internet. Nous je crois que c'est l'année prochaine que ça va devenir obligatoire. Ça ne sera plus des feuilles

Et la déclaration à la CAF ?

Oui, maintenant je vais savoir me débrouiller sur le portable, je pense. Parce que l'autre jour c'était les inscriptions au centre de loisirs, maintenant c'est aussi sur Internet, donc M. m'a montré et maintenant je vais essayer de me débrouiller. Il faut un code, un identifiant. Là maintenant c'est à moi de faire ça.

<Éléments internes\\2017_06_06_Brice> - § 3 références encodées [Couverture 6,32%]

Référence 1 - Couverture 2,48%

Il n'était pas connecté mais je faisais mes comptes dessus. J'avais des menus... pour la semaine. Que je faisais. Avec ma femme. Puis ça nous aidait bien mais bon, maintenant... je n'ai plus envie d'en racheter un pour l'instant parce que je n'ai pas trop les moyens. Quand même, changer la voiture, ça fait qu'un an donc... ça demande de l'argent. Et là, comment, j'envisage... J'ai un autre projet : l'achat d'une maison. Je suis en recherche. Pour me rapprocher au niveau du boulot.

Référence 2 - Couverture 3,26%

Mais si j'en veux un autre, je peux en avoir un, hein ! Sans souci. Je peux m'en acheter un et hop, terminé, hein !

Ce n'est pas une urgence pour l'instant ?

Ce n'est pas une urgence, non. Si c'était une urgence, moi, je ferais des jeux avec ! Des jeux comme on faisait sur la tablette.

Plus en loisirs !

Référence 3 - Couverture 0,58%

Il faudrait que je remette mon Internet sur mon portable. Comme ça, je pourrais faire des recherches. Recherche de maison, par exemple !

<Éléments internes\\2017_07_12_Moniteur d'atelier> - § 3 références encodées [Couverture 6,39%]

Référence 1 - Couverture 1,40%

C'est vrai que c'est un outil qu'on pourrait utiliser pour... la tablette elle pourrait être un lien si on avait vraiment du réseau. Au fur et à mesure qu'ils font une palette, ça pourrait être noté, les stocks du vendredi, on en avait déjà parlé, ça c'est des trucs qui pourrait être mis en place

Référence 3 - Couverture 2,45%

Rien mis à part les tutoriels. Il va falloir que je demande les fiches de graissage. Je sais que moi je voulais faire un truc, mais je n'aurai jamais le temps, avec P. sur les séquences pour la soudeuse, pour qu'ils aient ça. Alors voilà, faire des photos.

Même pour lui, ça ne donne rien, des fois, voilà ce que tu fais, regarde-toi, tu fais

quand même tout ça, parce que je ne sais pas quelle image ils ont d'eux, je ne suis pas dans leur tête, mais c'est vachement bien

<Éléments internes\\2017_07_12_Monitrice d'atelier> - § 5 références encodées
[Couverture 17,18%]
Référence 1 - Couverture 9,08%

Je pense que ça enlève un poids, dès le départ. Se présenter par une vidéo, comme ça les grandes lignes sont dites et après ça met plus en confiance
Oui. Moi je vois par exemple pour l'entretien des locaux ça serait génial, parce que tu vois, je fais des fiches pratiques pour nettoyer les toilettes, nettoyer un lavabo, nettoyer un sol, mais au final c'est difficile de faire quelque chose, c'est une tâche qui bouge vachement, tu es obligée de mettre pleins de photos et d'écrire, mais tout le monde ne sait pas lire. Ce n'est pas évident de mettre ça en place et que ça puisse convenir à tout le monde. Et je pense que si on faisait ça en vidéo, si on avait une tablette, si on avait une vidéo pour un lavage de toilettes, un lavage de lavabo, un lavage de sol, un passage d'aspirateur correct, un lavage de vitres je pense que pour eux ça rentrerai vachement mieux parce qu'il y a cet aspect attractif. Pour l'entretien des locaux, je trouverai ça super, d'ailleurs j'en ferai la demande

Référence 2 - Couverture 2,52%

Ça serait un explicatif, une espèce de protocole, je retombe encore sur ce mot là mais je pense que le fait d'avoir en images, c'est vachement bien et puis ça serait eux qui feraient le protocole, ce serait vachement bien pour eux de dire à un nouveau qui arrive « tiens je te montre, on a fait une vidéo pour expliquer ». Si c'est eux qui gèrent tout, je trouve ça génial

Référence 3 - Couverture 1,53%

Mais c'est vrai que pour des portes ouvertes, ça serait génial, parce qu'on ne va pas les faire travailler le jour des portes ouvertes pour qu'ils expliquent aux gens mais c'est vrai que s'il pouvait y avoir des vidéos de chaque atelier, chaque tâche qu'ils peuvent effectuer et mettre ça sur des tablettes au mur ou sur des télé, ce serait super. Et eux, ils peuvent expliquer en même temps que la vidéo défile.

Référence 4 - Couverture 2,04%

Après ils peuvent aller chercher plein d'informations et puis faire, pas forcément des jeux, mais il peut y en avoir. Je joue à un jeu sur Internet, c'est des quizz de culture générale, je pense que c'est bien aussi. C'est vachement interactif et mine de rien tu apprends pleins de trucs quand tu fais ça. Je pense que ça pourrait être ça. Ça pourrait être apprendre un peu le sens de l'orientation en regardant les Maps. Je pense que oui, ça pourrait les aider

Référence 5 - Couverture 2,00%

Et dans le cadre professionnel qu'est-ce que ça peut leur apporter ?
De se valoriser, si c'est eux qui créent leurs protocoles sur tablette, en images, en vidéos. Je pense que c'est encore plus valorisant que de lire une feuille bêtement

que moi j'ai tapé à l'ordinateur. Je pense que ça les valorisent vachement. Et puis je pense que ça rentrera plus vite
Le fait d'avoir participé et puis d'être sur un outil numérique, tout de suite tu es beaucoup plus aspiré, on le voit bien

<Éléments internes\\2017_07_12_Moniteur d'atelier> - § 3 références encodées
[Couverture 6,38%]
Référence 1 - Couverture 2,52%

Oui, ça peut servir à des stagiaires pour leur montrer ce qu'on fait, pour les reconnaissances de compétences ça pourrait servir comme support aussi. Je n'ai pas eu le temps parce que D. en a fait une reconnaissance de compétences en mai, juin. D. avec sa problématique (mal voyant), au lieu de faire un dossier écrit je pensais faire quelque chose comme ça sur vidéo pour montrer au jury. Mais on n'a pas de tablette ici et on n'a pas eu le temps, mais ça pourrait servir à une présentation de RAE. Au lieu d'avoir un dossier écrit, une partie référentiel et une partie où au lieu d'avoir des photos et au lieu d'écrire, ça pourrait être un autre support

Référence 2 - Couverture 0,85%

Est-ce que ça rendrai le dispositif de reconnaissance des compétences accessible à plus de personnes ?
Il est accessible à tout le monde, mais pour ceux ne savent pas écrire, ça serait une autre manière de la présenter

Référence 3 - Couverture 3,01%

Ça pourrait être un plus sur certaines choses. Sur la logistique.

<Éléments internes\\2017_07_19_Moniteur d'atelier> - § 3 références encodées
[Couverture 3,53%]
Référence 1 - Couverture 1,33%

Mais avec R. on s'était mis dans l'idée qu'avec les nouveaux arrivants, les stagiaires, on pourrait leur montrer le travail. Parce que quelque fois on leur explique où on doit aller mais ils ne voient pas le produit final. Je pense qu'en visionnant comme on a vu avec R. : les tomates elles arrivent, on les calibre, on les trie. Donc ils voient. Parce que dans la discussion, tu oublies pleins de choses et là, la personne voit la finalité de son travail

Référence 2 - Couverture 0,67%

Nous tu vois, par exemple, montrer tous les légumes, comment ils doivent être présentés chez un client ou pour la boutique, la qualité qu'on doit mettre, l'exigence qu'on doit avoir en finalité. Donc là ils pourraient vérifier dessus, la taille du cageot, l'étiquette.

<Éléments internes\\2017_07_19_moniteur d'atelier> - § 4 références encodées
[Couverture 11,11%]

Référence 1 - Couverture 3,05%

Après pour l'appliquer en atelier, je ne sais pas si on peut l'appliquer directement sur des entrées techniques comme dans Excel. Ce sont des choses qu'ils ne feront pas. Par contre pour présenter les équipements de protection individuelle (EPI) et rappeler les procédures, oui je pense que c'est quelque chose qui est faisable

Référence 2 - Couverture 4,46%

Non dans le quotidien, je pense que ce n'est pas faisable par les ouvriers. Nous, on pourrait s'en servir par exemple le vendredi soir on fait les stocks. On fait les stocks, on va dans les silos qui sont à l'arrière où ils ont fabriqués les produits, on cube les produits c'est-à-dire longueur de case, largeur, hauteur et donc voilà on sort un stock réel et on le retranscrit dans un tableur où on a nos fabrications, nos stocks et nos ventes et nos commandes. Donc comme ça on sait ce qui nous reste comme produits disponibles pour la vente. C'est vrai qu'on prend les données manuellement sur une feuille et puis après on les retranscrit sur notre tableur ici dans le bureau. Et c'est vrai qu'on pourrait nous en tant que moniteur prendre directement les données en ligne, et rentrer directement les données.

Référence 3 - Couverture 1,15%

Oui mais c'est vrai que la lecture ce n'est pas quelque chose qui est accessible à tous. Donc le fait de l'avoir en visu et en audio, ça peut aider

<Éléments internes\\2017_09_08_Monitrice d'atelier> - § 7 références encodées
[Couverture 11,00%]

Référence 1 - Couverture 2,24%

Peut-être que nous ici, mais il faudrait que ça soit relié, tous les matins quand les gens arrivent ils signent une fiche de présence et quand il y a des absents, nous moniteurs on appelle le secrétariat en disant tu as duchmol et duchmol qui sont absents. Pour éviter ça, est-ce que si nous avons la tablette tactile avec des photos, les gens ils arrivent le matin, toc ils appuient sur la touche, ça veut dire qu'ils sont présents et aussitôt par une application ou je ne sais pas quoi, le secrétariat sait qui est là ou qui n'est pas là. Donc tu vois, je pensais à ça.

Référence 2 - Couverture 0,74%

Ça je trouve que ça peut être très bien pour la présentation des procédures de travail, notamment les graissages des engins, c'est assez complexe et puis il y a beaucoup de points à faire.

Référence 3 - Couverture 1,14%

Pour la tablette je me disais que peut-être lorsque je vais en réunion, parce que je suis un gratte papier, parce que je n'emmène pas mon ordinateur portable, peut-être que si j'avais une tablette, je pourrai écrire sur ma tablette. Après je pourrai archiver plus facilement mes documents

Référence 4 - Couverture 1,95%

Nous pourrions utiliser la tablette ici, par exemple en faisant un petit film sur l'utilisation de nos produits. Par exemple, on pourrait reprendre le petit film qu'ont fait P. et J. sur comment faire le terreau et après on rajouterait une séquence comment un utilisateur emploie le terreau, je mets 3 litres au m², je fais à telle époque, je mets telle plante et puis après balancer ça sur un réseau social et ça nous ferait une pub. Mais ça je ne sais pas faire et ça m'intéresserait

<Éléments internes\\2017_09_08_Moniteur d'atelier> - § 4 références encodées
[Couverture 10,82%]

Référence 1 - Couverture 3,42%

Et du coup, ils ont intégré un module de paiement e-commerce avec la possibilité de faire des paniers sur mesure. Ce n'est pas encore actif mais ça sera sur le site de l'ESAT. Et donc dans cette optique la tablette peut nous aider, parce qu'en fait tous les jours on sera susceptibles d'avoir des commandes que l'on va devoir préparer pour le lendemain. Actuellement j'imprime à chaque fois. J'imprime tous les paniers et je donne ça aux gars. Et les gars ils s'occupent de faire le panier. C'est bien mais ça utilise beaucoup de papiers pour pas grand-chose et on pourrait s'en passer et notamment en utilisant la tablette.

Référence 2 - Couverture 4,00%

Oui pour nous, pour les gens qui savent lire et compter et qui nous assumons, oui, parce que comme tu dis tout devient sur informatique, on ne peut pas faire autrement. Ma femme qui est auto entrepreneur, sa déclaration URSSAF elle n'a pas le droit de la faire sur papier, c'est obligatoire. Donc si tu ne sais pas tu es mort. Et puis même maintenant il n'y aura plus de banque. Mais pour les autres qui sont juste là pour jouer sur une tablette, ça ne vaut pas le coup...

<Éléments internes\\2017_09_08_Moniteur d'atelier> - § 1 référence encodée
[Couverture 5,41%]

Référence 1 - Couverture 5,41%

Oui, l'idée c'était de faire des vidéos et de montrer une utilisation anormale d'un outil. Pour une activité pédagogique. Parce que les moniteurs on répète souvent la même chose et on n'est pas très écoutés. C'est difficile d'écouter, ça demande de l'analyse et on voit bien quand on a des intervenants de l'extérieur, ils sont beaucoup plus attentifs. Quand on ne connaît pas et qu'on vient nous présenter quelque chose au tableau, là c'est mieux. Alors on a pensé à ça comme support. On ne l'a pas fait mais ce n'est pas perdu et ça pourrait être utilisé. Pour une mise en scène

<Éléments internes\\2017_11_09_Educatrice spécialisée> - § 1 référence encodée
[Couverture 3,36%]

Référence 1 - Couverture 3,36%

Tu vois si par exemple je prends une enfant comme L. si on avait eu clairement une application c'est-à-dire qui... elle est en frustration cette enfant de ne pas pouvoir communiquer avec les autres, si on avait une application qui lui permettait de...

Parce qu'en fait on va toujours à la pioche aux questions super fermées pour qu'on puisse avoir une réponse parce que malheureusement elle ne peut pas... par contre elle va être très affirmée sur les pieds, dans le coup nous ça nous demande d'être super créatifs et hyper imaginatifs puis des fois on passe à côté de plein de choses parce que dans les exemples qu'on va citer on va être à côté de la plaque alors que là si elle avait une application qui lui permettrait de montrer ce qu'elle veut exprimer je pense que pour certains c'est tellement source de frustration de ne pas pouvoir t'exprimer quand t'as des choses à dire, effectivement la tablette

<Éléments internes\\2017_12_20_Educateurs spécialisés> - § 3 références encodées [Couverture 4,71%]
Référence 1 - Couverture 1,15%

Tu vois. C'est du jeu éducatif qui les aide. Tu vois. Tous les jeux les aident mais... nous, en fait, ici, on est tellement autour du projet éducatif. On part tellement du projet, on a tellement envie de faire des choses qui ont du sens dans le cadre du projet. Parce qu'un jeu vidéo, ça a du sens aussi dans le privé ! Mais nous, on est tellement à la recherche de choses qui ont un lien avec le projet

Référence 2 - Couverture 2,49%

Au début, on était dans le côté action-réaction parce qu'en fait, ce sont des enfants qui ont du mal à utiliser des outils. C'est la praxis, ça. C'est l'utilisation d'outils. Ça arrive aussi chez les personnes Alzheimer. Ils ne savent plus à quoi les outils servent. Donc ils vont être en difficulté avec un stylo, une brosse ou autre chose. Là, ce qu'il y a d'intéressant mais de pervers aussi, c'est qu'il n'y a plus d'outil... c'est-à-dire que c'est le doigt qui fait tout.

On peut en remettre un au fur et à mesure. C'est pour ça qu'il faut être vigilant et pas enlever les outils parce que le but c'est d'en remettre. Mais je pense qu'au début, on était tous en se disant : mais la tablette, c'est génial, parce qu'il y a l'action-réaction, l'effet immédiat qui permet... qui enlève plein de freins. Parce que des fois, on va dire : fais un dessin. Et on est déjà en train de galérer à lui mettre un stylo et après, il ne sait pas quoi en faire. Et nous, ça nous énerve de voir... on se rajoute des freins, des choses alors que là, déjà, on enlève tout ça, on est direct sur du dessin comme ça et on arrive presque à ce que... Donc on était sûrs que c'était ça. Mais il y a autre chose ! Quelque chose de sensoriel, je ne sais pas. Visuel...

Référence 3 - Couverture 1,07%

Un moment donné, il y avait le papier... et je pense qu'en fait, ça peut être un outil qui va arriver. Mais bon, ça va être dur dans les institutions parce qu'il y a encore ce... en fait ce comment on appelle ça... il a encore ce... on a encore un regard négatif, moi je trouve. Mais tout ce qu'on fait là, on peut le faire en tablette ! Et du coup pour nous, t'imagines le gain de temps ! Nous, on passe des heures à imprimer des pictos, les plastifier, on les perd parce que les enfants les mangent... alors tu vois, un moment donné... alors que là, on peut l'avoir...

<Éléments internes\\2018_01_22_Monitrice d'atelier> - § 4 références encodées [Couverture 2,90%]
Référence 1 - Couverture 0,44%

Si, faire des petits films pour montrer les différentes étapes d'un processus

Référence 2 - Couverture 0,61%

Oui pour voir où on en est, voir combien on a fait de palettes, faire des tableaux, des tableaux Excel, des choses comme ça. Mais les tableaux Excel, déjà moi je ne suis pas trop à l'aise avec Excel

Référence 3 - Couverture 0,21%

Ça pourrait aussi servir à garder des traces de ce qu'ils ont fait.

Référence 4 - Couverture 1,64%

Et puis les ouvriers on les prend en photo. Enfin là ça fait un moment que je ne l'ai pas fait. Mais on le fait régulièrement pour qu'ils les mettent après dans leur classeur de compétences. Mais là c'est en photo, en papier. En tablette ça pourrait être sympa en film, garder des traces filmées. Et là on a une porte ouverte tous les ans, les Printanières et il y a 2 ouvriers de l'atelier qui acceptent de faire une présentation, donc ils aiment bien mais quand on fait la porte ouverte, il n'y a pas forcément tous les travaux qu'on fait.

<Éléments internes\\2018_02_12_Alban 20 ans> - § 2 références encodées
[Couverture 3,45%]

Référence 1 - Couverture 1,49%

Internet, ça sert pour faire des recherches, pour le travail pour faire les devoirs, les recherches si un professeur te demande un truc dans une école

Référence 2 - Couverture 1,97%

Pour le travail, pour aider ceux qui ne savent pas très bien écrire

<Éléments internes\\2018_02_16_Monitrice d'atelier> - § 3 références encodées
[Couverture 12,03%]

Référence 1 - Couverture 3,69%

Après, ça peut être intéressant s'ils arrivent, comme tu leur as appris, à faire des photos sur un marché précis. Faire des étapes de consignes qu'on leur donne. Faire des étapes, les garder vers elles et après, les visionner... parce que nous, on fait des photos, on fait des fiches. Si on peut passer par l'informatique pour faire ça, ça peut être intéressant.

Référence 2 - Couverture 2,61%

Moi, je vois plus quand même la procédure. La procédure, ça, ça peut être super intéressant ! Parce que nous, on la donne, la procédure quand on installe des postes. Quand il y a des nouveaux marchés. Moi, je vais régulièrement vérifier si elle est bien respectée. Mais c'est vrai que ça peut être super intéressant que je prenne

le geste qu'on m'a expliqué, la consigne qu'on m'a donnée, que je le mette sur ma tablette et que de temps en temps, je regarde

<Éléments internes\\2018_02_16_Moniteur d'atelier> - § 3 références encodées
[Couverture 6,19%]
Référence 1 - Couverture 3,08%

J'aimerais bien que ça avance plus mais...
Comment ça ? Dans quel sens ?
Eh bien qu'on ait plus à utiliser l'ordi, ne serait-ce que pour lire des plans, parce que M. fait les plans, il les donne à D. qui les imprime. Mais des fois, on a besoin de retrouver des documents qui sont pas forcément dans le dossier et des choses comme ça. Si on les avait en ligne, on pourrait peut-être plus facilement les utiliser...

Référence 2 - Couverture 1,29%

Et puis ils pourront avoir connaissance de plein de choses. Si après ils l'utilisent à bon escient, ils pourront savoir, je ne sais pas moi, ouvrir des pages des associations, des choses qui les intéressent. Des musées, des concerts, des heures d'ouverture de certains...

<Éléments internes\\2018_02_22_Enseignant spécialisé> - § 2 références encodées
[Couverture 2,37%]
Référence 1 - Couverture 0,83%

On a le cas d'un élève qui a des traits autistiques et qui a aussi des troubles graphiques... Voilà, il est content de pouvoir taper un texte. Il est plus... alors c'est toujours difficile mais il est plus prêt à aller taper un texte qu'à écrire à la main.

Référence 2 - Couverture 1,54%

Et en plus, pour moi, un jeune qui a des traits autistiques c'est vrai, c'est une pathologie, oui, mais ça peut avoir des conséquences positives parce qu'il est à l'aise avec l'outil informatique, il y trouve des des comment dire... il y développe des compétences à beaucoup de niveaux. Parfois même au niveau social parce qu'il va vouloir discuter sur ces choses-là et à côté, des fois, ça peut être un enfermement sur l'écran et là, on le perd.

<Éléments internes\\2018_02_27_Cadre en ESAT> - § 1 référence encodée
[Couverture 1,79%]
Référence 1 - Couverture 1,79%

Ce serait intéressant d'avoir un catalogue de tout le matériel des espaces verts, qu'ils le prennent en photo, c'est quoi le matériel ? A quoi il sert ? Par exemple pour quel type de chantier je les utilise ? Avoir un classeur en papier et aussi en informatique, comme ça on a un stagiaire ou un nouvel ouvrier, « tiens, il y a tout ». Et c'est vrai que c'est des choses qui nous manquent : expliquer notre travail.

<Éléments internes\\2018_02_28 Educateur technique spécialisé> - § 2 références encodées [Couverture 62,04%]

Référence 1 - Couverture 25,43%

Ce support est intéressant à développer, car il attire les jeunes en règle générale, et ainsi peut devenir un facilitateur dans les apprentissages. D'autant plus, que l'apprentissage par l'image est plus « illustratif » que les explications sur table, surtout pour les non lecteurs.

Référence 2 - Couverture 36,61%

Des vidéos sur la sécurité du travail

- des vidéos sur les EPI (équipements de protection individuels)
- un travail sur le matériel manuel / motorisé
- des vidéos sur la culture, floriculture (le semi, repiquage, bouturage)
- un travail visuel sur les plantes et les saisons (période de repos, repousse, floraison)
- prévention des risques de piqûre d'insectes
- l'utilité des insectes dans le jardin

<Éléments internes\\2018_02_28 Educatrice spécialisée> - § 1 référence encodée
[Couverture 7,72%]

Référence 1 - Couverture 7,72%

Travailler sur leur image (le regard, la diction, le son de la voix)

<Éléments internes\\2018_04_25_Educatrice spécialisée> - § 4 références encodées
[Couverture 6,25%]

Référence 1 - Couverture 1,80%

Dans l'épanouissement personnel et après dans la poursuite du travail sur l'écriture, la lecture. Nous à 18-19 ans il y a des arrêts de lecture y a des jeunes qui savent mais comme ils n'en font pas en atelier. Il n'y a pas la poursuite de l'atelier mixité classe et atelier, je pense à une jeune fille M. je sais pas si tu l'as eu l'année dernière parce qu'elle est arrivée sur mon groupe cette année M. elle sait lire elle sait écrire malheureusement elle n'a plus de soutien

Référence 2 - Couverture 1,90%

Moi je suis sûre que ça peut leur permettre de continuer d'avancer puis surtout à ne pas perdre ses acquis. Moi je dis l'écriture les petits calculs, il ne faut pas qu'ils perdent. C'est la chance d'avoir appris, tu vois on a eu beaucoup de jeunes et on en a beaucoup de jeunes qui arrivent à 13-14 ans à la suite d'échec en Ulis ou en SEGPA et là ils ont des capacités scolaires ces jeunes-là, il ne faut pas qu'on perde ça. Oui moi je pense que ça peut les aider à ce niveau-là et au niveau cognitif après l'estime de soi, la reconnaissance et puis la mise en confiance, c'est évident j'en suis sûre

<Éléments internes\\2018_05_15_Cadre en ESAT> - § 5 références encodées
[Couverture 3,51%]

Référence 1 - Couverture 0,76%

Surtout au-delà des ateliers c'est de se dire il ne faut laisser personne ne pas avoir accès au numérique sinon c'est une porte de plus qui se ferme ou plusieurs même donc je pense l'idée de départ elle était là.

Référence 2 - Couverture 0,19%

Les commandes numériques en menuiserie ce sera déjà plus facile si j'ai déjà l'habitude de travailler sur un écran.

Référence 3 - Couverture 0,53%

L'objectif premier c'est vraiment que tout le monde soit en capacité d'utiliser, d'avoir accès à Internet, de faire des démarches, etc. Alors si en plus on a un objectif pro c'est super.

<Éléments internes\\2018_05_15_Cadre en ESAT> - § 5 références encodées
[Couverture 5,65%]

Référence 1 - Couverture 2,21%

De mon point de vue à moi, plus ça va et plus l'administration va fonctionner sur Internet. Et que si les personnes... je vois bien de manière générale, pas forcément les personnes dans l'ESAT... mais si on ne prend pas ce pli-là, on va être en difficulté. Je vois bien avec la prime d'activité : la prime d'activité en fait, pour présenter le dispositif, c'est tous les trois mois. Et tous les trois mois, il faut réactualiser ses ressources. Et ce qui est intéressant avec la prime d'activité, c'est que tu as des rappels. Par mail. Et que par mail.

Et donc les gens qui ont tout de suite un petit rappel du mail, qui lisent leurs mails, tac, ils viennent me voir. Tac, on fait le renouvellement. Il n'y a pas d'interruption de paiement. Tout se passe bien, en fait.

Référence 2 - Couverture 0,91%

Voilà, on s'aperçoit quand même que quand les personnes sont à l'aise avec l'outil informatique... voilà, ils sont moins en difficulté par rapport aux aides de l'État comme la prime d'activité. Ils ont plus de connaissances aussi par rapport aux nouvelles aides qui vont se mettre en place. Par exemple les chèques énergie. Tu vois, il y a eu de la pub qui a été faite. Ils ont été au courant plus facilement, je trouve.

Référence 3 - Couverture 0,95%

Je vois bien, quand tu fais une demande de logement, il faut la renouveler aussi. Ils ont un mail, tac, ils renouvellent automatiquement leur demande. Tout ce qui est carte grise maintenant, c'est obligatoirement sur Internet via CNTS.fr. Carte d'identité, c'est Internet aussi. TOUT va être maintenant... et le but de l'accès à la tablette, c'est d'avoir accès à Internet et de pouvoir être plus à l'aise... et d'avoir accès aux primes...

<Éléments internes\\2018_06_11_Cadre en ESAT> - § 1 référence encodée
[Couverture 0,46%]

Référence 1 - Couverture 0,46%

C'est-à-dire que la personne fasse un film sur la façon de faire avec un produit. Si c'est le bon film et le bon produit, on le mémorise et la fois d'après, on ne refait pas le film.

Là, ça se fait avec le moniteur. Enfin ça va se faire avec les moniteurs parce que ces formations-là n'existent pas encore...

<Éléments internes\\2018_06_13_Monitrice d'atelier> - § 5 références encodées [Couverture 9,92%]

Référence 1 - Couverture 3,57%

On pourrait mettre des choses en place. Mais pour l'instant non. Comme on est toujours en sous-effectif, tu sais, ce n'est pas évident de dégager du temps mais il y a toujours des choses à faire. Pour les reconnaissances, on pourrait utiliser la tablette via les QR codes. Par exemple, sur ce bouquin-là, c'est un bouquin de cuisine où il y a tous les apprentissages et ce qu'on fait parfois avec la tablette... enfin, on l'a fait avec les téléphones... sur la tablette, on l'a pas mis encore mais ça reviendrait au même. En fait, on scanne les QR code et ils ont la vidéo. Ce n'est même pas sous forme de fiches, c'est sous forme de vidéos qui montrent tous les mouvements.

Il est vachement bien fait, ce bouquin. Avec accès vidéo.

Référence 5 - Couverture 1,24%

Même pour le compte CPF, on leur a dit : est-ce que vous l'avez créé ?

C'est quoi ?

Le CPF, c'est anciennement PIF: projet individuel de formation. Et maintenant, les travailleurs en situation de handicap peuvent y avoir accès.

Donc on leur a dit : est-ce que vous avez créé votre compte sur le CPF ? Non non.

Donc on leur a montré, mais je pense qu'il faut leur remontrer.

Les usages personnels des technologies numériques

<Éléments internes\\2016_03_04_Gpe_3> - § 1 référence encodée [Couverture 6,92%]

Référence 1 - Couverture 6,92%

Oui. Quand je vais chercher par exemple de la musique, je vais sur Internet et je trouve la personne pour faire de la musique. Et puis j'ai une mémoire, je mets la mémoire dans l'ordinateur et j'enregistre la musique. Et puis je peux mettre aussi sur mon MP3. C'est 2 choses

<Éléments internes\\2016_03_11_Gpe 1> - § 5 références encodées [Couverture 6,23%]

Référence 1 - Couverture 1,19%

Sur l'ordinateur en général c'est des enregistrements

Des recherches

Moi l'ordinateur je le garde plutôt pour enregistrer des photos des trucs comme ça

La musique aussi

Référence 2 - Couverture 1,19%

J'envoie les factures et mon compte et aller sur Internet
Souvent c'est réseaux sociaux, You tube

<Éléments internes\\2016_03_11_Gpe_1> - § 1 référence encodée [Couverture 5,51%]

Référence 1 - Couverture 5,51%

Moi quand je vais sur Internet, ça m'arrive des fois d'écrire Florent Pagny, par exemple les années 80, les années 70. Ça fait partie de ma vie, parce que j'aime ça

<Éléments internes\\2016_03_18_Gpe_2> - § 1 référence encodée [Couverture 5,18%]

Référence 1 - Couverture 5,18%

De tout et puis surtout ma passion, les vieilles voitures. Quand je vois (mal voyant) des vieilles voitures ou des beaux paysages, je ne m'en sers que pour ça. En fait l'iPhone est mon appareil photo, parce qu'il est vraiment lumineux. Et l'iPhone 6 est mieux pour faire des photos

<Éléments internes\\2016_03_18_Gpe_3> - § 5 références encodées [Couverture 22,99%]

Référence 1 - Couverture 2,00%

Oui quand je m'en vais en vacances, je prends un autre téléphone portable et puis je fais des photos

Référence 2 - Couverture 5,45%

Moi je parle avec quelqu'un, je chatte avec mon portable et je discute avec, je lui écris. Ce n'est pas tactile, c'est moi qui change les lettres
Dans l'ordinateur j'ai son mail

Référence 3 - Couverture 10,73%

Normalement je discute un peu avec elle. Quand je lui téléphone, je discute, il a une caméra quand je discute il y a une webcam. On se voit ensemble sur deux écrans.

C'est sur un écran, sur un ordinateur super plat

Vous faites ça régulièrement ?

Non, je fais ça le week-end, il y a une petite caméra, on a posé une caméra sur l'ordinateur et puis on peut chatter ensemble

<Éléments internes\\2016_05_20_Clémence> - § 4 références encodées [Couverture 8,35%]

Référence 1 - Couverture 1,21%

Là en semaine je n'en fais pas parce qu'on finit à 17 heures et on arrive à la maison à 17h20 le soir, la semaine le soir j'en fais pas, j'en profite plus le week-end

Référence 2 - Couverture 3,88%

Vous y passez beaucoup de temps le week-end ?

Non pas trop quand même ! Parce que je sais que si on reste trop longtemps après...

Vous arriveriez à vous en passer ?

Oui des fois le week-end je ne m'en sers pas. Je dis oh tiens, je ne me suis pas servi de la tablette !

Moi je sais que bon... quand je la prends c'est vraiment que je n'ai rien à faire, qu'il n'y a pas grand-chose à la télévision, puis on va pas passer toute l'après-midi à regarder la télé, bon des fois entre deux je prends la tablette et je regarde

Référence 3 - Couverture 2,60%

Avant on avait un ordinateur et c'est vrai que c'est quand même pas mal parce que quand j'avais pas ma tablette j'allais sur l'ordinateur moins souvent que sur ma tablette. Je regardais souvent ma messagerie, parce que moi je lis ma messagerie qui passe complètement sur ordinateur ce qui fait que j'ai tous les messages. Donc déjà moi je regardais ça. Et après comme j'ai un compte Facebook je regarde aussi mais bon après c'est les jeux et c'est vrai que ce n'est peut-être pas important mais c'est indispensable, ne serais ce que pour faire des choses, chercher...

Référence 4 - Couverture 0,66%

Facebook c'est plus la famille et message ça peut être des messages de la famille ou alors c'est des messages de pub, comme ils mettent souvent

<Éléments internes\\2016_05_20_Gérard> - § 2 références encodées [Couverture 3,31%]

Référence 1 - Couverture 2,48%

Des jeux, c'est les voisins qui ont installé des jeux dessus. On ne sait pas trop

<Éléments internes\\2016_05_20_Marin - § 1 référence encodée [Couverture 0,43%]

Référence 1 - Couverture 0,43%

J'ai un téléphone portable aussi mais je m'en sers rarement

<Éléments internes\\2016_05_20_Maud> - § 4 références encodées [Couverture 7,12%]

Référence 1 - Couverture 0,98%

Non, je n'ai pas d'ordinateur. Je fais du piano, j'écoute de la musique et je joue avec ma console. J'ai une Wi-U. Elle est haut de gamme mais on ne peut pas l'emmener dehors parce qu'il y a des câbles. On peut faire de tout avec. On peut prendre en photo, on peut écrire aussi, il y a un clavier pour écrire.

Référence 2 - Couverture 1,31%

Je regarde la télévision. Je peux mettre tout à la télévision parce que je peux chanter. J'ai un micro que je branche avec la Wi-U. Il faut l'installer, il faut trouver comment ça marche le micro avec la télé. Puis tu peux chanter parce qu'il y a plusieurs chansons. J'ai un jeu avec des chansons et puis on peut faire de la gymnastique. Il faut avoir un tapis. Et quand tu joues au ping-pong il faut faire pareil

Référence 3 - Couverture 3,92%

À ma maison j'ai Internet parce ce que j'ai un téléphone portable et il est branché sur Orange

Avec mon portable je lis parce qu'il a des renseignements. Des fois il y a un peu de tout et après il faut mettre à la poubelle. Moi c'est un abonnement et je paie un billet bleu par semaine. Tous les mois je paie un abonnement. Mais je n'ai qu'une heure de communication. Et puis après quand tu n'as plus de crédit, ils reviennent tout seul les crédits. Tu as une date qu'il ne faut pas dépasser. Tu n'as qu'une heure de communication

Et vous utilisez l'ordinateur chez votre voisine ?

Oui, je fais des jeux

J'enregistre pour mon MP3 la musique. J'ai une carte mémoire et je mets dedans.

J'ai acheté une carte mémoire et j'enregistre la musique que je trouve.

<Éléments internes\\2016_05_20_Valentine> - § 6 références encodées [Couverture 9,16%]

Référence 1 - Couverture 1,28%

Je me suis lancée à acheter un téléphone tactile, oh qu'est-ce que j'ai du mal avec ! Je me demande si je n'ai pas fait une connerie d'avoir acheté ça parce que c'est pas un Apple et j'ai beaucoup plus de mal

Référence 2 - Couverture 1,05%

Je fais souvent de la tablette mais il ne faut pas être trop longtemps devant un écran sinon ça rend débile, mais mon ami lui fait les courses sur l'ordinateur il fait des trucs alors que moi je ne peux pas sur la tablette, je ne sais pas comment faire, c'est différent sur la tablette, je cherche des choses sur la tablette mais, pas assez. C'est souvent des jeux que je fais

<Éléments internes\\2016_06_03 - Brice> - § 5 références encodées [Couverture 5,34%]

Référence 1 - Couverture 0,94%

Ah oui, oui, oui, j'ai Internet, enfin sur mon portable. Sur mon portable parce que autrement moi je ne l'ai pas à la maison

Moi je m'en sers toujours sur mon portable

Référence 2 - Couverture 0,61%

Moi l'ordi c'est plus pour faire mes comptes tout ça, mettre des photos. Par exemple je fais un menu pour la semaine puis quand j'ai fini hop j'efface

<Éléments internes\\2016_06_10_Damien> - § 3 références encodées [Couverture 8,22%]

Référence 1 - Couverture 3,69%

Oui j'ai Internet, un ordinateur fixe et un portable
Sur votre ordinateur qu'est-ce que vous faites le plus ?
Je fais un peu de tout : du texte, des photos, des musiques je vais un petit peu sur Internet

Référence 2 - Couverture 2,26%

La pour l'instant chez votre mère il n'y a pas Internet ?
Non, le week-end j'ai une coupure directe, je coupe tout. Il y a du réseau quand même ça passe, dès que j'arrive là-bas j'installe tout, je remets tout aux normes Vous ne pourriez pas vous en passez ?
Oh si ! Mais j'aime bien de temps en temps faire des coupures, le week-end comme ça, ça ne me dérange pas du tout. Une fois j'ai été trois quatre mois sans ordinateur ça ne m'a pas dérangé. Je suis plus accro au téléphone et aux sms qu'à l'ordinateur, mon téléphone je me n'en passerai pas mais mon ordinateur des fois ça arrive je passe trois quatre mois sans m'en servir

Référence 3 - Couverture 2,27%

Et par exemple si vous voulez écouter les actualités, vous le faites sur l'ordinateur ?
Ah non, je le fais sur le téléphone, parce que j'ai celui-ci mais j'en ai un nouveau avec toutes les applications multimédia, qui étaient d'origine. Parce qu'en fait j'ai deux téléphones, un pour la semaine, un pour le week-end. Donc j'ai l'iPhone 5 là et en plus j'ai un Samsung Xperia où dessus il y a toutes les applications multimédia. J'ai l'Équipe, Le Monde, l'Express tous ces magazines-là en fait donc je suis en permanence connecté quand même mais sans ordinateur

<Éléments internes\\2016_06_10_Tina> - § 4 références encodées [Couverture 7,44%]

Référence 1 - Couverture 1,97%

Au foyer oui il y a un ordinateur portable mais on ne sait pas s'en servir, on ne peut pas aller sur Internet, on ne sait pas s'en servir

Référence 2 - Couverture 3,37%

Et c'est vous qui avez trouvé ça toute seule ?
Non, c'est mon frère qui a trouvé ça sur Internet
Comment ça s'est passé ?
Il a recherché avec moi sur Internet, et il me dit un appartement à P. ça serai pas mal

Référence 3 - Couverture 1,25%

Au moment des pauses je fais des jeux sur mon portable
La pause du matin de 10h, et la pause de 15h
Il y en a beaucoup qui font ça ?
Non il n'y a que moi qui fait des jeux sur mon téléphone

<Éléments internes\\2016_12_13_Educatrice spécialisée> - § 9 références encodées
[Couverture 9,58%
Référence 1 - Couverture 0,78%

Ah Florence, elle y passe sa vie ! Dès qu'elle est à la maison, elle refuse de sortir parce qu'elle est sur l'ordinateur. Alors après je pense que c'est aussi parce que... de par la relation qui est établie aussi à la maison et le fonctionnement. Parce que ses parents, enfin sa mère parce que ses parents sont séparés mais la mère doit lui proposer de temps en temps de sortir et Florence refuse. Donc c'est la relation aussi qui...

Référence 6 - Couverture 1,25%

Oui oui parce que là, c'est beaucoup dans des choses de rêves, des choses qui sont en dehors de la réalité. Et Florence, elle a du mal à... Quelquefois, à se dire qu'est-ce qui est de la réalité et qu'est-ce qui est de... elle se dit qu'elle va peut-être se marier avec tel acteur. Elle est un peu là-dedans... les rêves de princesse, les trucs... donc du coup voilà, d'avoir fait une vidéo pour l'actrice, là... je pense qu'elle est persuadée que l'actrice a vu la vidéo...
Et on ne sait plus trop bien comment démêler après le vrai du faux.

<Éléments internes\\2016-06_03_Gpe 1> - § 4 références encodées [Couverture 6,26%]
Référence 1 - Couverture 0,64%

Même sur le Bon Coin tu peux trouver n'importe quoi

Référence 3 - Couverture 1,83%

Oui je trouve même mes comptes tout ça pour mes photos
Pour trouver un truc, il faut un compte Facebook, c'est minutieux et il faut le savoir le code

<Éléments internes\\2017_03_02_Gpe 2> - § 3 références encodées [Couverture 6,32%]
Référence 1 - Couverture 1,34%

En fait si par exemple on veut aller voir le programme ou par exemple si on veut savoir un mot et qu'on ne sait pas trop la définition, ça m'arrive aussi ça. Mais j'ai ma fille qui m'aide

Référence 2 - Couverture 1,06%

Des fois je vais sur les musiques ou je fais des recherches mais comme ça ne fait pas longtemps que je l'ai, j'ai peur de faire des bêtises dessus

Référence 3 - Couverture 3,92%

On peut aller sur YouTube aussi
Et pour enregistrer des musiques sur Internet
On peut télécharger mais il y a certains niveaux qu'on ne peut pas télécharger
Par exemple des chanteurs connus, on peut télécharger
Ben si on peut parce que moi je l'ai fait, alors mais pas tous. De toute façon quand
on ne peut pas, ça ne marche pas. Donc comme ça c'est clair

<Éléments internes\\2017_03_02_Gpe 4 > - § 1 référence encodé [Couverture
1,13%]

Référence 1 - Couverture 1,13%

Oui je crois, moi je regarde c'est... je ne sais pas Outlook

<Éléments internes\\2017_04_13_Maurice> - § 2 références encodées [Couverture
4,57%]

Référence 1 - Couverture 0,48%

Moi je fais de l'ordinateur chez moi. J'ai un ordinateur et je ne fais que des jeux
dessus

Référence 2 - Couverture 4,09%

Avec toutes ces activités quand est-ce que vous faites de l'ordinateur ?

Le soir

Tous les soirs ?

Oui, tous les soirs

Est-ce que vous avez une connexion Internet chez vous ?

Oui, je crois

Est-ce que vous pouvez faire des recherches sur Internet

Ah oui mais moi je ne m'occupe que de mes jeux

Et vous jouez tous les soirs

Oui mais je ne dépasse pas 11h30. A minuit je suis couché

<Éléments internes\\2017_04_13_Cécilia> - § 4 références encodées [Couverture
7,56%]

Référence 1 - Couverture 2,19%

Qu'est-ce que vous faites le plus sur l'ordinateur ?

Je l'allume, je regarde les musiques et je regarde un peu tout ce qu'il y a dedans des
trucs de cuisine

Vous faites beaucoup de recherches sur Internet ?

Un petit peu

Vous avez des photos aussi sur l'ordinateur ?

Pas encore, papa il m'aide à installer ça dessus

Ça fait longtemps que vous l'avez l'ordinateur ?

3-4 mois

Référence 3 - Couverture 0,95%

Ah oui il vous a paramétré une page, vous avez des favoris ?
J'ai la CAF, You Tube, Bouygues Telecom et je crois que c'est tout ce qu'il m'a mis
et les magasins Géo, Kiabi

Référence 4 - Couverture 2,56%

Qu'est-ce que vous faites avec le téléphone ?
Je prends des photos ou je vais sur You Tube et j'écoute de la musique
Vous envoyez des SMS aussi ?
Oui
Votre téléphone est connecté à Internet ?
Oui mais sauf que sur mon téléphone je ne l'utilise pas

<Éléments internes\\2017_05_15_Cyril> - § 6 références encodées [Couverture
10,33%]

Référence 1 - Couverture 2,57%

En plein hiver quand il pleut, qu'est-ce que tu fais comme activité ?
Pas grand-chose, je suis plus sur ordinateur que dehors
Je fais des recherches sur Internet
Est-ce que tu fais des jeux ?
Oui. Des jeux vidéos
Tu joues tout seul ou tu joues avec quelqu'un ?
Tout seul

Référence 2 - Couverture 1,07%

Tu écoutes de la musique des choses comme ça ?
La musique c'est rare que j'écoute, j'écoute moins parce que j'ai un problème à
l'oreille gauche. Je vais plus sur la télé et l'ordinateur mais moins la musique

Référence 3 - Couverture 1,09%

Et l'ordinateur tu ne t'en sers pas pour ta vie de tous les jours ?
Des fois je regarde mon compte sur Internet pour voir combien il me reste

Référence 4 - Couverture 2,51%

Tu aimes bien faire, ça aider tes parents, ta famille ?
Ah oui, le truc que je préfère sur l'ordinateur c'est mettre les photos tout ce qui est
antivirus tout ça moi je ne touche pas à ça, c'est plutôt ma grande sœur

Référence 5 - Couverture 2,02%

Ça fait depuis longtemps que j'ai commencé le code, il y en a qui disent que c'est
dur, d'autres que c'est facile
Je n'utilise pas trop l'ordinateur mais je m'entraîne plutôt sur mon portable. J'ai
installé l'application auto-école

<Éléments internes\\2017_05_15_Valentin> - § 4 références encodées [Couverture 14,78%]

Référence 1 - Couverture 6,42%

Qu'est-ce que vous utilisez le plus chez vous ? Votre tablette, votre ordinateur ou votre téléphone ?

Mon téléphone

Qu'est-ce que vous faites avec ?

Je vais sur Facebook et sur Snapchat

Et avec la tablette, qu'est-ce que vous faites ?

Je vais sur Cdiscount et Le Bon Coin

Vous faites des achats en ligne ?

Non

Vous, vous avez une carte bleue ?

Oui

Mais vous ne l'utilisez pas pour faire des achats en ligne ?

Non

Et avec l'ordinateur, qu'est-ce que vous faites ?

J'écoute de la musique

<Éléments internes\\2017_05_16_Côme> - § 4 références encodées [Couverture 8,85%]

Référence 1 - Couverture 3,05%

Vous utilisez souvent l'ordinateur chez vous ?

Ah surtout le week-end

Qu'est-ce que vous faites avec ?

Soit télécharger des musiques, soit des fois c'est apprendre certaines choses que je n'ai pas ici : savoir comment c'est composé

Vous faites des recherches pour bricoler ?

Oui, beaucoup. Là je sais que récemment on a acheté un projecteur, c'est moi qui l'ai acheté pour mes parents, j'ai regardé, j'ai vu qu'il faut un piquet de fer de 1,50m, j'ai acheté la câblage

Donc vous faites des recherches pour bricoler chez vous ?

Oui. Avoir un ordinateur pour des recherches, c'est vrai que c'est utile. Ça c'est comme la tablette...

Référence 2 - Couverture 2,85%

Au début où je l'avais, j'arrivais à faire plus de 12 heures

Ah oui des fois jusqu'à 4 ou 5 heures du matin et après seulement j'allais me pieuter.

Ça va je me suis quand même calmé. Tant mieux

Un moment de temps j'étais pas mal avec la musique. Mais maintenant, ça va, je me suis calmé là-dessus

<Éléments internes\\2017_05_16_Jordan> - § 1 référence encodée [Couverture 1,59%]

Référence 1 - Couverture 1,59%

De la musique, je vais sur les réseaux sociaux

<Éléments internes\\2017_05_16_Ogier> - § 4 références encodées [Couverture 9,56%]

Référence 1 - Couverture 3,38%

Mon téléphone portable, moi je l'aime, moi je préfère, je vais même sur Internet avec
Oui c'est rare que je vais sur Internet.

Pff après dans les activités là franchement il y a des trucs, ça m'arrive d'aller sur Internet mais après moi je ne suis pas non plus 24h sur 24 sur Internet.

Non sinon si je vais sur Internet pour m'instruire un peu

Je cherche des choses des fois que j'ai visualisées... Je ne sais pas par exemple dans un endroit où j'ai pas vu par exemple... je tape sur Internet pour voir si c'est vraiment le mot, comment dirais-je, exact.

Des fois c'est pas bien présenté donc je regarde et...

Et est-ce que vous allez sur les réseaux sociaux ? Est-ce que vous êtes sur Facebook ?

Oui je suis sur Facebook. Ça aussi de toute façon c'est rare que j'y vais sur Facebook aussi.

Et là vous communiquez avec qui ?

Avec des amis.

Plus des amis de... enfin de l'extérieur de l'ESAT. Après c'est vrai que j'ai des amis de l'ESAT qui ont Facebook aussi mais c'est rare que... après c'est vrai que Facebook c'est bien mais après voilà je ne suis pas non plus tout le temps sur Facebook.

Référence 3 - Couverture 1,52%

Vous avez combien d'amis sur Facebook ?

Ho je n'en ai pas beaucoup, je dois en avoir une trentaine peut-être.

Ah oui c'est déjà pas mal. Et c'est des gens que vous connaissez ? Que vous voyez régulièrement ?

C'est des personnes que je connaissais d'auparavant. C'est des personnes que je connaissais avant d'être dans l'établissement là et des personnes qui ne faisaient pas partie de l'établissement. Des personnes que je connaissais avant.

Référence 4 - Couverture 3,39%

Comment vous utilisez Facebook ? Vous publiez des choses ? Vous partagez des choses ?

Ça m'arrive de publier, de partager oui ça a dû m'arriver une ou deux fois de partager mais c'est rare. Non autrement je parle sur Facebook sinon avec même des personnes de l'ESAT.

C'est plus pour discuter en fait ?

Oui mais j'essaie moi sur Facebook de... là il n'y a pas longtemps j'avais parlé sur Facebook avec un ami à moi qui est... enfin une personne qui est en dehors de l'ESAT.

J'avais parlé avec lui, ça faisait pff un an que je ne l'avais pas revu

C'est sur Facebook que je l'ai retrouvé
Moi je l'appelais depuis un moment et je me dis punaise il ne me répond pas, qu'est-ce qu'il fait ? Après j'ai réussi à l'avoir et il était très content de m'avoir eu.
Et vous recherchez des fois des personnes comme ça sur Facebook ?
Des personnes comme des copains d'avant quoi.
Des personnes des fois que ça me revient. On va dire à l'esprit parce que j'essaie de les mémoriser, de reconnaître à peu près la personnalité des personnes.
Pour vous c'est plus facile de discuter avec des personnes sur Facebook ?
Ah oui c'est différent, moi je préfère mieux discuter sur Facebook.
Parce que je trouve que le partage entre la personne et moi c'est beaucoup plus simple je trouve que de parler en face à face.

<Éléments internes\\2017_05_22_Nadine> - § 3 références encodées [Couverture 6,05%]

Référence 1 - Couverture 1,21%

On dit on va aller là ça à l'air d'être gratuit. Mon frère il m'a dit aussi, il faut que je regarde sur Internet les choses gratuites à visiter sur Rennes. Il y a 10 trucs à visiter gratuit mais ça je sais je les ai faites mais autre chose aussi

Référence 3 - Couverture 3,56%

Votre téléphone il est connecté à Internet ?

Oui

Qu'est-ce que vous faites alors ?

En fait ils ont une icône, enfin ils ont changé d'icône ici dernièrement, depuis samedi là quand je cherchais une application par exemple sur la médecine pour savoir qu'est-ce que c'est comme maladie Google, nan il y a autre chose, tu mets la définition qu'est-ce que c'est et puis là-dedans

C'est un genre de dictionnaire ?

Oui tu cherches tout, tu cherches comment fonctionne un ordinateur il va te le dire et là-dedans j'ai vu ils avaient que des films

Donc vous faites aussi des recherches d'informations sur votre téléphone ?

J'essaye de l'utilisiez comme ça, de savoir où ça se trouve, comment aller à la mairie, ça s'appelle Rotonde

Donc vous utilisez une application ?

Ah oui Maps beaucoup. Ça c'est trois ou quatre fois par jour, par semaine

<Éléments internes\\2017_05_22_Odette> - § 4 références encodées [Couverture 8,38%]

Référence 1 - Couverture 0,57%

Parce que à la maison, je fais. Pour les recherches, je sais faire. Pour la messagerie, je sais faire mais on ne m'a jamais appris, pour les trucs ici

Référence 2 - Couverture 2,06%

Donc chez vous, vous utilisez l'ordinateur pour suivre vos comptes à la banque ?

Oui

Faire la déclaration à la CAF ?

Oui. Et la mutuelle pour suivre les remboursements

Et la CAF, c'est quoi comme déclaration ?

Pour les ressources

Pour avoir une allocation ?

Oui

Et il faut faire ça tous les mois ?

Non, pas tous les mois. Mais enfin pour l'école on est obligé de faire ça sur l'ordinateur aussi

Pour les bourses, pour les rentrées scolaires

Référence 3 - Couverture 4,63%

Qu'est-ce que vous faites d'autre avec l'ordinateur chez vous ?

Des recherches de légumes. Comme j'avais fait ici. Mais le résultat ça ne sert à rien, puisque je n'ai rien fait

Comment ça ?

Au mois d'avril et au mois de mai je n'ai rien fait, donc pour faire un jardin ça ne va pas

Ah oui, vous avez fait des recherches pour mettre des plans dans le jardin ?

Oui j'ai tout fait, mais ils n'ont rien fait

Et qu'est-ce que vous recherchez comme informations ?

Pour savoir ce qu'il faut semer pour le mois de mai et le mois d'avril. Avec la tablette je pourrais. Il faut mettre : légumes – jardin, mais le résultat ce n'est pas facile

La tablette, c'est plus...

... pour le jeu. Et les messages de ma fille entre parenthèses (rires). Souvent elle ne le sait pas mais elle a son compte dessus. Oui, parce que quand sa tablette était cassée, elle prenait la mienne. Le résultat c'est que j'ai tous ses comptes

Référence 4 - Couverture 1,12%

Qu'est-ce que vous faites comme recherches sur Internet ?

Le nom d'un chanteur. Je marque la première lettre et puis après ça vient tout de suite.

<Éléments internes\\2017_05_22_Sylvie> - § 2 références encodées [Couverture 4,48%]

Référence 1 - Couverture 3,56%

Alors qu'est-ce que vous faites avec la tablette ? Elle est connectée à Internet ?

Oui, oui elle est connectée à Internet. On va souvent sur le Bon Coin. O. il cherchait un chien pour ses parents, je lui ai dit attend on va regarder sur la tablette. Et puis il a cherché une voiture pour mon garçon, donc je regardais aussi. Sinon là je cherche plein de trucs, je voulais faire un petit cahier sur la menuiserie. Et j'aime bien les livres aussi, j'aime bien chercher alors je suis allée voir pour des vides greniers.

Référence 2 - Couverture 0,92%

Là je suis en train de voir les musiques, je suis fan de Jimi Hendrix, alors j'écoute ça. Je suis toute contente, j'ai ça sur ma tablette (rires). Je suis très contente d'avoir ma

tablette et puis d'avoir fait la formation avec vous. Je pense que ça m'a beaucoup aidé

<Éléments internes\\2017_05_22_Viviane> - § 1 référence encodée [Couverture 4,36%]

Référence 1 - Couverture 4,36%

Maintenant que je connais comment ça fonctionne pour les sites d'administration, je peux le faire maintenant que j'ai le truc de la CAF.

Vous pourriez faire l'actualisation ?

Oui voilà, sur le portable

<Éléments internes\\2017_05_29_Vanessa> - § 6 références encodées [Couverture 8,63%]

Référence 1 - Couverture 1,70%

J'ai commencé à aller à la CAF parce que au début... et je sais qu'il y a des personnes qui nous expliquent. Après, quand c'est... quand il faut renouveler tous les trois mois et qu'il y a juste à mettre le salaire...

Et ça alors, comment vous faites ?

Bah ça j'y étais arrivée.

Sur l'ordinateur ?

J'étais arrivée à le faire sur un ordinateur.

D'accord. C'était à la médiathèque ?

Oui.

Et donc maintenant vous allez arriver à le faire chez vous.

Je pense que oui.

Référence 6 - Couverture 0,85%

Vous faites des vêtements, vous faites... ?

Pas beaucoup. C'est des accessoires.

D'accord. Et est-ce que vous êtes déjà allée chercher des modèles sur Internet ?

Oui, je sais que des fois, on nous donne à l'asso... oui, j'y suis déjà allée.

<Éléments internes\\2017_05_31_Florence 17 ans> - § 3 références encodées [Couverture 2,76%]

Référence 1 - Couverture 1,50%

Je vais sur Internet !

Et qu'est-ce que tu fais ?

Je vais sur Facebook tout le temps.

Qu'est-ce que tu aimes sur Facebook ?

Créer des groupes, créer des pages. Que des gens aient créé des groupes de personnes, pour s'amuser.

Référence 2 - Couverture 0,75%

Et tu écris beaucoup de messages ?

Non. Je regarde mes mails le soir.

Tu reçois des mails de ta famille ?
Non, pas de ma famille mais des magasins, tu vois.
Ah oui. Où tu es inscrite. Où tu as une carte ?
Oui.

<Éléments internes\\2017_07_12_Moniteur d'atelier> - § 1 référence encodée
[Couverture 6,04%]
Référence 1 - Couverture 6,04%

Qu'est-ce que tu fais le plus ?
C'est divers et varié. Là je ne fais pas grand-chose parce que j'ai peu de temps. Le dernier truc intéressant que j'ai fait c'était un tableau Excel, pour me faciliter la vie. Autrement c'est d'aller sur le Bon Coin parce que je loue un petit appartement, donc je vais gérer mes annonces. Après c'est les boîtes mail, évidemment et puis je n'ai pas le temps de construire quoi que ce soit comme film. Je télécharge illégalement, évidemment. Alors moi en plus je ne suis pas hyper là-dedans, je découvre l'Androïde, c'est ma fille qui a eu sa première tablette avant que moi j'en ai une. Alors je découvre l'Androïde avec ma fille. J'apprends en même temps qu'elle alors elle plante des trucs alors je dis ok, heureusement Internet est toujours là. Les tutoriels sont magiques. Non mais c'est pour tout. Que ce soit réparer une bagnole, moi je répare tout moi-même et donc c'est magique. Tu as des gens qui sont biens contents de faire ça, mais heureusement parce qu'ils nous sauvent la vie ! Je me dis mais c'est génial, il faudrait qu'on fasse des tutoriels, ma fille elle joue, l'autre jour elle voulait faire un petit tutoriel sur Minecraft parce qu'elle est beaucoup là-dessus. Je lui dis « ben tu fais un truc bien et puis après on le poste ». On ne l'a pas fait encore. Mais bon, eux ils sont dedans, pas moi. Mais c'est un outil du quotidien

<Éléments internes\\2017_07_12_Monitrice d'atelier> - § 2 références encodées
[Couverture 5,59%]
Référence 1 - Couverture 3,66%

Je fais pas mal de trucs, je vais beaucoup chercher d'inspiration, je fais un peu de traitement de texte, des fois, j'aime bien faire ça, j'adore faire de la mise en page, faire des dossiers, des choses comme ça, j'adore faire ça. Un peu de tout. Je vais beaucoup sur Internet

Tu regardes des vidéos, tu écoutes de la musique ?

Oui, parce que je n'ai pas de télé, si on veut regarder quelque chose, je vais sur du streaming, avant je téléchargeais un peu, mais je ne passe pas ma vie sur ordinateur mais je vais beaucoup chercher d'infos. Souvent je suis dans mon jardin, je vois un truc, je me dis « qu'est-ce que c'est ? ». Je cherche dans mes bouquins et si je ne trouve pas, je vais sur Internet et c'est vrai que ça va vite

Et les réseaux sociaux ?

Oui un peu, Facebook. Facebook c'est tout

C'est quelque chose qui est vraiment intégré dans ton quotidien ?

Oui

Référence 2 - Couverture 1,94%

C'est un super outil de communication, c'est vrai que tu me demandais ce que j'en faisais, c'est vrai que moi j'ai des amis qui n'habitent pas ici, j'ai une très bonne amie

d'enfance qui habite à M. depuis bientôt 10 ans, je n'aurais pas Facebook, on ne se parlerait jamais. Même si Facebook plusieurs fois j'ai dit « je vais tout couper, je vais arrêter », mais en fait non, j'ai 2, 3 potes comme ça qui sont loin et il n'y a que comme ça qu'on se parle. Et puis on s'envoie des photos, des vidéos, c'est quand même bien

<Éléments internes\\2017_07_12_Moniteur d'atelier> - § 1 référence encodée
[Couverture 1,89%]
Référence 1 - Couverture 1,89%

Qu'est-ce que tu fais avec ton ordinateur ?
Je fais des recherches s'il y a besoin. Je l'utilise très peu. Je l'avais acheté pour la formation (ETS) quelques mois avant, parce que je savais qu'il y avait beaucoup de dossiers à faire ou à réaliser. Là il m'a énormément servi pendant 3 ans mais depuis... ce sont des petites utilisations. Surtout que maintenant avec nos téléphones, si tu as besoin de faire une recherche sur Internet, tu as tout

<Éléments internes\\2017_07_19_Moniteur d'atelier> - § 1 référence encodée
[Couverture 1,78%]
Référence 1 - Couverture 1,78%

Mes mails sont sur mon téléphone. J'ai 2 tablettes à la maison. Il y en a une dont je me sers avec mon épouse et l'autre c'est ma fille qui est petite mais elle a sa tablette. Elle la prend pour des jeux. La tablette c'est la boîte mail.

<Éléments internes\\2017_09_08_Monitrice d'atelier> - § 1 référence encodée
[Couverture 3,10%]
Référence 1 - Couverture 3,10%

Alors moi je suis une élue. Lorsque j'ai été élue, je me suis achetée une tablette pour aller au conseil municipal, pour ne pas à avoir à imprimer tous les documents, tout le temps. Je suis présidente d'une association et secrétaire d'une autre, donc maintenant on fonctionne beaucoup par ordinateur et par mail, c'est ce que je dis, au lieu d'imprimer les feuilles
Donc vous avez des usages quotidiens
Oui, mais il y a des choses que je ne sais pas forcément faire. Le logiciel Excel, je ne maîtrise pas bien du tout, mais je fais tout ce que je veux sur Word

<Éléments internes\\2017_09_08_Monitrice d'atelier> - § 1 référence encodée
[Couverture 2,87%]
Référence 1 - Couverture 2,87%

C'est vrai qu'à la maison je commence à utiliser une tablette parce que je trouve ça sympa. Moi je l'utilise à la maison c'est surtout pour WhatsApp parce que j'ai ma fille qui travaille en Angleterre donc on communique beaucoup. Donc au petit déjeuner je prends la tablette, tac tac en 2 minutes je fais le message, elle me répond. Je trouve ça très sympa.

<Éléments internes\\2017_09_08_Moniteur d'atelier> - § 1 référence encodée
[Couverture 6,25%]

Référence 1 - Couverture 6,25%

Et là vous avez la possibilité de faire des formations ?

Oh je pense oui. C'est justifié parce qu'on en a besoin. On n'est pas dessus tous les jours, mais le jour où on a un ordinateur par moniteur ou pour le bureau des moniteurs, ça peut servir. Moi je m'en suis servi au bureau assez facilement et je ne suis pas de la génération qui a démarré avec ça. Quand ça a démarré dans les années 80, on avait les enfants en bas âge, il y avait des priorités et on n'achetait pas d'ordinateur. J'ai fait une reconversion en 98 et une formation et on avait de l'informatique. C'est dommage qu'après je n'ai pas pu acheter d'ordinateur parce que c'était la bonne période

<Éléments internes\\2018_02_12_Albane 17 ans> - § 2 références encodées
[Couverture 4,01%]

Référence 1 - Couverture 0,94%

Qu'est-ce que tu faisais avec ta tablette ?

Des jeux, sur YouTube, mettre des musiques, Facebook

<Éléments internes\\2018_02_12_Baptiste 18 ans> - § 4 références encodées
[Couverture 7,07%]

Référence 1 - Couverture 1,65%

Sur quoi tu écoutes tes musiques ?

YouTube

C'est sur l'ordinateur ?

Oui je suis sur l'ordinateur

Qu'est-ce que tu fais d'autre ?

Je regarde des mangas

Ce sont des livres ?

Non ce sont des dessins animés

Sur l'ordinateur ?

Oui. Des fois je regarde aussi des films d'action. C'est des films d'horreur

Référence 2 - Couverture 0,60%

Je regarde comment faire des dessins de Mangas

Tu apprends à dessiner ?

Oui

Référence 3 - Couverture 2,46%

Facebook je ne l'ai pas, mais j'ai le compte de mon tonton maintenant

Donc tu utilises son compte Facebook ?

Pas beaucoup parce que moi je ne parle pas. Je joue plutôt aux jeux qui sont sur Facebook. Je ne parle pas avec les personnes que je ne connais pas

Et il n'y a pas des gens que tu connais ?

Il y a ma cousine L.

Et est-ce que tu lui parles ?

Je ne parle pas du tout parce que je ne sais pas comment faire pour la demander en amie

<Éléments internes\\2018_02_12_Coline 17 ans> - § 2 références encodées

[Couverture 7,45%]

Référence 1 - Couverture 4,28%

Tu es sur les réseaux sociaux ?

Messenger et Snap

Et tu échanges avec qui ?

Mes amis, mes parents, mes grands-parents, ma marraine et ma famille d'accueil

Qu'est-ce que tu utilises le plus ?

Messenger

<Éléments internes\\2018_02_12_Enzo 19 ans> - § 5 références encodées

[Couverture 21,66%]

Référence 1 - Couverture 3,26%

Alors qu'est-ce que tu fais le plus ?

Jeux vidéo et je regarde des films aussi chez mes parents

Tu regardes des films à la télé ?

Oui sur Netflix, sur l'application Netflix

Qu'est-ce que tu aimes comme films ?

Les films d'horreur et les films d'action

Référence 2 - Couverture 3,41%

Est-ce que chez toi il y a un ordinateur ?

Oui

Qu'est-ce que tu fais avec ?

Sur Internet

Des films et je regarde Allo Ciné pour voir si y'a des films au ciné

Référence 3 - Couverture 5,47%

Qu'est-ce que tu fais avec ton téléphone ?

Aller sur Facebook, aller sur Instagram, Internet, plein de trucs

Envoyer des invitations à mes copains

Référence 4 - Couverture 3,87%

Et ta PS4, est-ce qu'elle est connectée à Internet ?

Oui, je recherche sur Internet

Et tu joues en ligne avec d'autres personnes ?

Non

Tu joues tout seul ?

Oui, dans la campagne

Dans la campagne ?

Dans Call of Duty il y a marqué « campagne »

Référence 5 - Couverture 5,64%

Est-ce que tu écoutes de la musique ?

Oui sur mon téléphone. J'ai un casque à la maison mais je l'ai oublié. C'est un Bose

Et tu écoutes les musiques sur quoi ?

Sur l'App Store

Comment tu recherches tes musiques ?

Je les télécharge gratuitement

<Éléments internes\\2018_02_12_Maëlis 18 ans> - § 1 référence encodée

[Couverture 5,10%]

Référence 1 - Couverture 5,10%

Alors l'ordinateur est-ce que ça fait partie de tes activités ?

Oui, oui (rires)

Tu en fais beaucoup ?

Oui, 8 heures sur 8.

Je me lève vers midi, je commence vers 1 heure, vers 3 heures j'arrête parce qu'il coupe l'électricité

Qui ça ?

Mon père

Ça c'est le samedi ?

Oui

Et le dimanche c'est pareil ?

Non, le dimanche c'est plus tôt, je commence vers midi

<Éléments internes\\2018_02_12_Tommy 17 ans> - § 1 référence encodée

[Couverture 2,15%]

Référence 1 - Couverture 2,15%

Tu as un téléphone ?

Oui j'ai un téléphone

Et le téléphone tu t'en sers comment ?

Pour appeler c'est tout

C'est un téléphone comme ça ? (tactile)

Si si c'est ça mais c'est pour appeler c'est tout. Je ne le prends pas pour ici parce qu'ici je sais qu'il y a des téléphones, alors...

<Éléments internes\\2018_02_12_Ted 18 ans> - § 2 références encodées

[Couverture 12,33%]

Référence 1 - Couverture 7,70%

Tu te sers de l'ordinateur ?

Oui pour regarder des séries, des films ou des matchs en streaming

Quel genre de films tu regardes ?

Fast and Furious 7, le 8 je l'ai regardé, j'ai vu les Tuchs 3

Et tu regardes plus sur l'ordinateur que sur la télé ?

Je regarde sur l'ordinateur mais je branche à la télé en même temps

Référence 2 - Couverture 4,64%

Tu m'avais dit que tu allais sur le Bon Coin ?

Non c'est plus Amazon

Et ça c'est avec ton téléphone ?

Oui

<Éléments internes\\2018_02_16_Monitrice d'atelier> - § 1 référence encodée

[Couverture 1,38%]

Référence 1 - Couverture 1,38%

Je regarde par exemple si j'ai besoin de quelque chose. Ou même, je regarde par exemple pour mes vacances sur Internet pour louer quelque chose. Des choses comme ça. Après, je regarde aussi des annonces sur Le Bon Coin, voilà. Mais après, de là à utiliser... là, si, je mets les photos dessus. De mon portable à ça. Après, c'est pareil, je me laisse du temps pour apprendre aussi à jouer avec les photos, à faire des choses comme ça. Mais moi, en fait, j'ai avancé toute seule : je n'ai jamais eu de formation, les touches, je les ai apprises toute seule, j'ai tout découvert de moi-même.

<Éléments internes\\2018_02_16_Moniteur d'atelier> - § 1 référence encodée

[Couverture 1,26%]

Référence 1 - Couverture 1,26%

Moi j'utilise un peu Word. Excel, je suis très mauvais parce que je n'ai pas eu de formation. Je n'ai eu que quelques heures dans le cadre de ma formation de moniteur. J'ai commencé à utiliser l'outil justement au départ par les mail et puis j'ai été obligé aussi de faire des rapports de stage. Donc dans le cadre de ma formation. Même pour ma VAE, j'ai tout fait sur PC.

<Éléments internes\\2018_04_25_Educatrice spécialisée> - § 1 référence encodée

[Couverture 0,31%]

Référence 1 - Couverture 0,31%

Moi c'est mail aussi. Je fais partie de pas mal d'associations donc c'est les mails

<Éléments internes\\2018_06_13_Monitrice d'atelier> - § 1 référence encodée

[Couverture 1,43%]

Référence 1 - Couverture 1,43%

Soit tablette soit ordi. Il n'y a pas une seule journée où je ne vais pas dessus donc...

C'est dans ton quotidien ?

Oui, la tablette c'est plus pour aller consulter des mails vite fait. Après, quand j'ai besoin de faire des courriers, un peu de compta ou autre, là, je vais me mettre sur ordi

C'est vraiment mon quotidien, c'est le cas de le dire. Je vais rentrer tout à l'heure et hop, je vais aller voir. Puisque je suis dans plusieurs associations, en général, on a des mails autant comme autant qui arrivent.

Les usages professionnels des technologies numériques

<Éléments internes\\2017_09_08_Moniteur d'atelier> - § 1 référence encodée [Couverture 6,28%]

Référence 1 - Couverture 6,28%

Donc on a créé un site. C. sera sûrement acteur de ce projet là parce qu'il s'occupait déjà des paniers. On a déjà quelque chose qui est en place, quelque chose qui est assez artisanal. On passe par Google Form pour préparer les paniers. En fait, on propose aux clients de choisir ce qu'ils veulent parmi toutes les listes de légumes et ils font des paniers sur mesure. Et donc on est passé par une boîte informatique qui a refait tout le site Internet. C'est un Wordpress, ils ont créé un Template. Et du coup, ils ont intégré un module de paiement e-commerce avec la possibilité de faire des paniers sur mesure. Ce n'est pas encore actif mais ça sera sur le site de l'ESAT. Et donc dans cette optique la tablette peut nous aider, parce que tous les jours on sera susceptibles d'avoir des commandes que l'on va devoir préparer pour le lendemain. Actuellement j'imprime à chaque fois. J'imprime tous les paniers et je donne ça aux gars. Et les gars ils s'occupent de faire le panier. C'est bien mais ça utilise beaucoup de papiers pour pas grand-chose et on pourrait s'en passer et notamment en utilisant la tablette.

<Éléments internes\\2016_03_18_Gpe_2> - § 1 référence encodée [Couverture 1,61%]

Référence 1 - Couverture 1,61%

Vous n'avez pas d'ordinateur dans l'atelier ?

On en a mais c'est juste pour les moniteurs. On n'a pas le droit de s'en servir

C'est les moniteurs

<Éléments internes\\2016_05_20_Maud> - § 1 référence encodée [Couverture 0,36%]

Référence 1 - Couverture 0,36%

Oh non, on ne va jamais sur l'ordinateur, il n'y a que les moniteurs. Nous on ne va jamais, on n'a pas le droit

<Éléments internes\\2016_12_13_Educatrice spécialisée> - § 11 références encodées [Couverture 15,79%]

Référence 1 - Couverture 1,23%

Après, c'est vrai que je m'en sers parce qu'on travaillait quand même pas mal les transports avec elle. Donc c'était de mettre l'application de la Star pour essayer d'évaluer les trajets, de savoir comment se repérer sur sur les différents trajets, le temps etc. Donc des choses comme ça. Après, c'est aussi tout ce qui est manipulation de l'argent, de l'heure. C'est de trouver des applications qui permettent de travailler ça aussi

Référence 2 - Couverture 1,18%

Après, il y a quand même des applications sur lesquelles on va... par exemple Cap Maths. C'est quelque chose d'assez sympa au niveau des Maths. Là, on a utilisé

l'Histoire de la monnaie... le code de la route aussi. Donc il y a la Star, qu'on utilise. Et puis des choses sur le code de la route qui sont pas mal. Et puis même au niveau de... compréhension, lecture, par rapport à des questions (...) je me suis rendue compte qu'au niveau lecture, ils étaient capables. Au niveau compréhension aussi parce que le code de la route par exemple, ce n'est pas si évident que ça. Et ça marche plutôt pour eux.

Référence 3 - Couverture 1,54%

Donc à un moment donné, il avait du mal à aller au collège le matin et on se demandait si ce n'était pas lié à [l'usage de l'ordinateur] ... parce qu'il trouvait ça plus intéressant de rester à la maison sur [l'ordinateur]... C'est un jeune qui est en difficulté au niveau de la lecture mais qui arrive à... et pour qui ça [la tablette] pourrait être un bon support.

Donc on lui avait créé une boîte mail justement pour essayer de communiquer avec lui. Essayer de lui envoyer des petits messages. Et il avait pour mission de nous répondre. On avait fait ça avec l'orthophoniste. Ça fonctionne un petit peu mais aujourd'hui...

Référence 4 - Couverture 1,57%

Il va y avoir le dossier unique, là, qui va se mettre en place. Où tout va être mis sur informatique. Alors là, on vient d'avoir l'intranet. Donc c'est tout récent. On a l'intranet maintenant avec le partage d'informations et suivant qui on est... on a plus ou moins... on a plus ou moins accès à différentes choses. Et donc le dossier des usagers va être mis aussi sur informatique. Les secrétaires sont actuellement formées. Et nous, on va devoir rentrer tous nos écrits sur ce dossier-là.

Référence 5 - Couverture 1,14%

Tout le monde tape déjà ses écrits directement sur informatique... on a tous un poste informatique. Ça fait quand même plusieurs années. Tous les éducateurs ont un portable. Ce qui nous permet éventuellement de le trimbaler sur les différents lieux d'intervention. Après, on n'a pas toujours les connexions sur Internet. Après, les tablettes. On a deux tablettes et on est quatre éducateurs. Les deux tablettes sont pour l'ensemble du service et il se trouve que c'est plutôt les éducateurs qui les utilisent. Mais il y a aussi l'orthophoniste.

Référence 6 - Couverture 2,08%

Sur l'ordi portable on a mis des logiciels qui fonctionnaient plus ou moins bien... mais on a mis des DVD enfin des CD qui permettaient aussi aux jeunes de travailler dessus. Après la tablette, c'est pareil, on n'a pas forcément la connexion Internet. Il n'y en a qu'une qui est 4G pour l'ensemble du service ! C'est vrai que la tablette, c'est assez intéressant... nous on utilise aussi le téléphone portable. Quand j'ai des recherches à faire avec des jeunes et qu'on n'a pas la tablette, on va sur le téléphone portable mais c'est notre forfait. On a aucune gestion pour ça. Après, tout le monde n'a pas Internet sur son téléphone. On sent bien qu'avec les jeunes... il faut aussi savoir saisir... il y a une question, c'est intéressant ! Attends, on va faire une recherche !

Après on n'est pas non plus forcé d'être dans l'immédiateté tout le temps.

Référence 7 - Couverture 0,92%

Et du coup, c'est plutôt un bon support. Je sais qu'avec certains jeunes quand ils veulent faire un petit bricolage, on recherche une idée pour le faire ensemble. On regarde le tuto. Dernièrement c'était des jeunes qui n'étaient pas avec moi mais ils voulaient faire des cartes de Noël. Alors on est allés sur Internet et c'est vrai qu'il y a des tutos qui sont très bien. Il y a toute la décomposition de la tâche.

Référence 8 - Couverture 0,68%

Avec J., justement, on avait fait du Géo-catching sur la ville de Rennes pour découvrir la ville. On trouvait que c'était super sympa à faire. Ça permettait vraiment de travailler plein de choses ! Dans les repères.... C'était très intéressant.

<Éléments internes\\2017_04_13_Claude> - § 2 références encodées [Couverture 4,04%]

Référence 1 - Couverture 0,62%

Donc là au travail vous utilisez l'ordinateur pour pointer ?

Et pour dépointer le soir aussi

Et autrement vous ne l'utilisez pas ?

Nan

<Éléments internes\\2017_04_13_Maurice> - § 1 référence encodée [Couverture 3,19%]

Référence 1 - Couverture 3,19%

Alors comment vous faites pour pointer ?

Alors il y a deux photos. Il y a une photo avec une personne et une photo avec un bus. La première photo avec la tête dessus, on appuie dessus, j'appuie sur ma tête et après je fais 3 lettres

C'est quoi ces lettres-là ?

Ah ! c'est un code. Moi c'est tout simple c'est ... Et le soir on appuie sur le bus pour sortir. Autrement quand je fais des activités, je fais mon code. Si je pars à 15h j'appuie sur le bus mais il faut que je fasse mon code. Mais à 16h45 il n'y a pas besoin de faire le code. Il faut venir cliquer sur le bus et on dépointe vite fait.

<Éléments internes\\2017_04_13_Cécilia> - § 2 références encodées [Couverture 8,79%]

Référence 1 - Couverture 6,13%

Dans chaque atelier il y a un ordinateur pour se pointer et E. elle a un ordinateur et un listing de tout ce qui a été fait

En fait nous on se pointe et dans l'atelier ils ont un planning et dans l'ordinateur ils voient ce qui a été fait si on est dans le vert ou dans le rouge

Référence 2 - Couverture 2,66%

On avait fait avec le boulot, on recevait des prises sanguines et on tapait ça sur ordinateur
C'était des gens qui emmenaient, on avait un planning et ils mettaient des gens qui savaient faire de l'ordinateur et moi j'allais dessus
Donc vous avez fait de la saisie de texte sur ordinateur ?
Oui
Et ça vous le faites plus ?
Non pour l'instant il n'y a rien

<Éléments internes\\2017_05_12_Educateur spécialisé> - § 3 références encodées [Couverture 4,60%]
Référence 1 - Couverture 0,68%

Parce que c'est vrai que nous, sur l'autre temps de tablette qu'on a le mardi matin, eh bien il a fallu pas loin d'un ou deux mois pour qu'ils se posent et qu'ils acceptent d'en faire un peu. Et aujourd'hui, j'ai l'impression qu'ils ont compris le sens. Mais il a fallu vraiment du temps.

Référence 2 - Couverture 1,62%

Alors là, avec la tablette, c'est le mardi matin. C'est avec la collègue orthophoniste. Et on a les quatre tablettes. C'est avec les deux iPad et les deux tablettes ACADIAL (Aide à la Communication et à l'Apprentissage pour personnes Déficiennes Intellectuelles : voie d'Accès au Langage et à la lecture).

<Éléments internes\\2017_05_15_Cyril> - § 1 référence encodée [Couverture 1,55%]
Référence 1 - Couverture 1,55%

C'est les clients qui demandent sur l'ordinateur puis on a un site Internet sur l'ordinateur
Ah oui ils passent leurs commandes sur le site ?
Voilà mais le site là ça va bientôt changer, ils vont faire un autre site Internet donc on aura plus de clients

<Éléments internes\\2017_05_15_Edith> - § 2 références encodées [Couverture 1,28%]
Référence 1 - Couverture 0,58%

L'ordinateur qui est là vous ne l'utilisez jamais ?
Si quand il y a des trucs en panne, les toilettes tout ça, on fait des pancartes ensemble mais ce n'est pas facile

Référence 2 - Couverture 0,70%

J'ai déjà essayé pour faire des étiquettes ce n'est pas évident, il faut demander à quelqu'un de venir m'aider, ce n'est pas simple

<Éléments internes\\2017_05_15_Julie> - § 2 références encodées [Couverture 2,14%]
Référence 1 - Couverture 1,27%

Je l'ai utilisé pour ma reconnaissance des compétences. Et c'est tout !

Référence 2 - Couverture 0,87%

Je l'ai utilisé avec ma référente mais c'est tout. Je n'ai pas touché, je n'ai pas tapé. C'est elle qui a fait.

<Éléments internes\\2017_05_15_Valentin> - § 1 référence encodée [Couverture 3,29%]

Référence 1 - Couverture 3,29%

Au conditionnement, ce sont les moniteurs qui l'utilisent

<Éléments internes\\2017_05_22_Nadine> - § 1 référence encodée [Couverture 0,47%]

Référence 1 - Couverture 0,47%

Oui pour se pointer, c'est tout

<Éléments internes\\2017_07_12_Moniteur d'atelier> - § 4 références encodées [Couverture 11,52%]

Référence 1 - Couverture 1,50%

Le problème c'est que ce n'est pas un outil qu'on utilise, on pourrait l'utiliser, évidemment, bien qu'ici avec la poussière, le compost, je ne suis pas sûr sûr. Mais il faut que ça rentre dans leur vie, dans leur quotidien. Là c'est un truc ponctuel, [formation tablettes tactiles], après ce qu'il en reste, c'est toujours un point d'interrogation

Référence 2 - Couverture 2,13%

Pour les messages parce qu'ici tout est en mail. Pour les commandes, dès qu'il y a un client qui vient on rentre les bons. Ce sont les commandes qu'on rentre quand il y en a. Après c'est la fabrication qui est mise là (on regarde sur l'ordinateur) et après c'est Abelia pour sortir les bons de commande. Et puis c'est notre boîte mail, plus tous les tableaux qu'on fait. P. gère bien ça les tableaux, moi je sais utiliser Excel

Référence 3 - Couverture 3,78%

Et vous utilisez l'ordinateur pour l'accompagnement des personnes ? Pour les projets ?

Oui, on écrit l'actualité. On fait avec eux, moi j'aime bien leur lire tout parce que je trouve que ça leur appartient du début à la fin : « j'ai écrit ça sur toi, qu'est-ce que tu en penses ? On rajoute des choses comme on en avait parlé ? Voilà et puis comme il y a toujours les objectifs »

Tous les 18 mois, je crois en moyenne

Donc tu as un document que tu actualises ?

Oui, voilà que j'actualise à chaque fois. Donc je regarde, on valide et puis voilà. Tu vois, la trajectoire étant toujours la même... (il lit un projet), l'actualité c'est ce qu'on remplit, l'expression libre c'est ce qu'ils veulent dire le jour ou ce qu'on dit au moment de la réunion et avec l'utilisateur les objectifs, les actions à mener.

Référence 4 - Couverture 4,11%

Après on devait voir les ouvriers pour faire un point entre 2 projets, une fois par trimestre et moi moi j'ai tous les dossiers là et j'écris au fur et à mesure. Quand il y a un événement, je dis il faut que je pense à écrire ça. Pour moi, c'est impossible, il faut que j'ouvre le truc, il faut que l'ordinateur soit libre. En fait je mets des petites feuilles et puis à la fin des 18 mois tout est daté et là je reconstruis tout ça.

Parce que là vous n'avez pas un poste par moniteur ?

Non. P. a son poste à côté où il a sa boîte mail commerciale. Donc lui c'est vrai qu'il est sur son PC, de temps en temps il s'y met et il peut plus travailler les projets. Moi je suis obligé de tout partager, je n'ai pas de poste, après ça me va. M. a le sien, mais c'est pour toute l'organisation

<Éléments internes\\2017_07_12_Monitrice d'atelier> - § 4 références encodées
[Couverture 6,55%]

Référence 1 - Couverture 1,37%

Ici sur l'atelier, on en met des fois quelques-uns à venir sur l'ordinateur faire les étiquettes tout seul. Et au début c'était très compliqué. Ils ne savent pas du tout se servir d'un ordinateur et je trouvais ça dommage. Et c'est pour ça que là quand je vois leurs montages vidéos, je suis sur le cul !

Référence 2 - Couverture 2,25%

Oui, beaucoup de traitement de texte, de feuilles de calcul, les mails

Il vous sert plus sur le suivi de la production de l'atelier ?

Oui

Et il y a une partie suivi des personnes ?

Oui

Donc c'est un usage quotidien ?

Ah oui. Même des fois des petites choses toutes bêtes mais des fois il y en a qui te disent « il me faut le numéro de ci, il me faut le numéro de ça, je ne sais pas comment faire, est-ce que c'est ouvert ? C'est quoi l'adresse ? ». On va tout de suite chercher et tout de suite on trouve

Référence 3 - Couverture 2,15%

Ils demandent des informations et je vais les chercher tout de suite. Tu vois, S., elle veut changer d'autoécole, on lui disait il y a B. pas loin de chez toi et elle disait « oh je ne connais pas, je ne vois pas où c'est » et c'est à 1 minute de chez elle, il n'y a même pas 1 kilomètre. Donc sur Google Map, tu peux faire Street View et je lui disais « regarde » et je lui ai fait faire la route par Street View et « c'est bon, je vois bien ! »

<Éléments internes\\2017_07_12_Moniteur d'atelier> - § 4 références encodées
[Couverture 6,94%]
Référence 1 - Couverture 1,80%

C'est indispensable au quotidien. Là les palettes qu'on fait, on a des étiquettes à mettre dessus, donc on est obligés de les imprimer sur l'ordinateur, on a les mails.

Référence 2 - Couverture 1,08%

Pour le suivi des ouvriers ?

Oui, sur partage, par exemple, ils ont des fiches suivi de projet, c'est-à-dire qu'entre 2 projets personnalisés, on note sur ces fiches là ce qui se passe dans le quotidien, dans les apprentissages

Référence 3 - Couverture 1,58%

Et les projets, c'est vous qui les rédigez ?

On le prépare avec l'ouvrier, donc on repart sur le précédent et il y a des choses qui ne vont pas évoluer, la trajectoire et ce qui a changé c'est toute l'actualité, tous leurs souhaits. Là on le tape sur l'ordinateur, on l'envoie à S. ou à C. si c'est elle qui suit le projet et après toutes les modifications, c'est elles qui les retapent officiellement

<Éléments internes\\2017_07_19_Moniteur d'atelier> - § 3 références encodées
[Couverture 6,76%]
Référence 1 - Couverture 1,45%

Il y a plusieurs personnes qui viennent se servir de l'ordinateur ?

Essentiellement C. pour l'arrosage mais tu vois quand on fait les inventaires de fin d'année, il y a C. et R. R. le moniteur a fait tous les tableaux. Et tous le remplissage des sacs plastiques et des paquets de graines, c'est R. l'ouvrier qui les rentre dans l'ordinateur. On peut demander à C., tu vas t'occuper des graines. Il note toutes les graines, le poids, la variété et C. elle s'occupe des sachets, des élastiques et ils font le travail sur l'ordinateur.

Référence 2 - Couverture 4,28%

Et là les fiches d'arrosage, c'est quoi ?

Alors par types de végétaux qu'on a, ça s'appelle l'évapotranspiration. C'est le besoin en eau à la journée de la plante. Donc on a un site professionnel qui nous dit, si tu as un ET de 4, nous on sait que notre arrosage, il faut qu'on le multiplie par 1,7 et ça te donne le taux horaire par serres et par cultures. Donc tu peux en arroser une à droite 52 minutes et l'autre 17 minutes. On prend l'ET sur celui-là parce que l'autre ordinateur est trop lent, et donc ce chiffre il le rentre dans le tableau en haut et par serre il sait combien de temps il va arroser. Et au printemps on met les temps d'aération aussi. Nous on s'en sert le week-end aussi parce que tu as 17 ou 18 serres à arroser

Donc il y a un suivi régulier ?

Ah oui tu es obligé parce que si tu engendres des maladies, les fruits qui ne mûrissent pas, la croissance de la plante n'est pas bonne, des choses comme ça
Il y a combien d'ouvriers à venir utiliser l'ordinateur ?

Alors je te dis, on a C., R. On n'a pas évalué les autres mais je pense que peut-être B. et I. Ils ont des notions et ils auront le droit. Ça reste un outil de travail. C'est dans le code du travail. Après un problème de maladie ou de recherche par rapport à un type de travail, par exemple O. avec T., il y a un truc qu'ils ne comprennent pas sur une porte de la serre, ils viennent sur Internet et l'ouvrier participe avec le moniteur pour venir chercher l'info. On essaie d'échanger un maximum nos infos.

<Éléments internes\\2017_07_19_Moniteur d'atelier> - § 2 références encodées
[Couverture 6,85%]
Référence 1 - Couverture 1,40%

Donc J. il gère le stock des palettes mais il faut qu'on ait un œil dessus, ce n'est pas un tableur qui est protégé, donc on évite de mettre les ouvriers dessus. C'est trop important pour nous.

Référence 2 - Couverture 5,45%

C'est un peu d'Excel. Quelques fois je n'ai pas le temps d'en faire mais j'aimerais faire un peu plus de présentations quand tu fais un compte rendu d'une visite. Tu ouvres une page Power Point et tu glisses des photos dessus et tu ajoutes des petits commentaires. Ça se sont des choses que je sais faire un peu.

<Éléments internes\\2017_09_08_Moniteur d'atelier> - § 5 références encodées
[Couverture 13,90%]
Référence 1 - Couverture 2,92%

Oui j'aimerais bien les faire participer à tout ce qu'on peut faire sur informatique. Ça a été le cas l'année dernière quand on a fait l'inventaire. J'avais mis à contribution C. et C. qui s'occupaient plutôt de remplir les tableaux pour les inventaires, parce que l'ordinateur ce n'est pas son truc. Et C. s'est occupé de mettre ça à jour sur le tableau Excel, de mettre au propre. Et il arrive très bien à utiliser Excel, les fonctions de base ça marche bien mais ils ne sont pas nombreux à savoir le faire.

Référence 2 - Couverture 0,57%

Moi j'utilise beaucoup Excel, j'adore les tableaux.

Référence 3 - Couverture 2,47%

Les plannings c'est nous qui les gérons, donc ce n'est pas eux. Pendant un temps, il y avait la boutique qui venait chercher des recettes en fonctions des légumes que nous produisions. Mais comme ça dérivait un peu trop, ils mettaient deux heures à chercher une recette alors qu'il fallait 5 minutes, alors on a dit non ! Et puis en boutique il y a du travail.

<Éléments internes\\2017_09_08_Moniteur d'atelier> - § 3 références encodées
[Couverture 14,73%]
Référence 1 - Couverture 4,72%

Il y en a un dans le bureau. C'est prévu qu'on en ai plus. L'idéal se serait un ordinateur par moniteur. Il est surtout dans le bureau du moniteur principal et c'est lui qui l'utilise

Quels sont les usages ?

Gestion des clients et gestion de tout l'atelier : du matériel, des ouvriers et des congés. De tout le fonctionnement de l'atelier.

Référence 2 - Couverture 4,29%

Et les moniteurs on n'a pas toujours pratiqué, parce qu'on n'avait pas forcément besoin. Nous notre métier c'est l'encadrement des travailleurs et puis on part le matin et on rentre le soir. On a eu l'occasion, chacun notre tour de travailler un peu dessus

<Éléments internes\\2017_11_09_Educatrice spécialisée> - § 3 références encodées [Couverture 5,35%]

Référence 1 - Couverture 1,91%

Alors on a deux heures de temps de prépa et donc là c'est un temps où on prépare nos activités donc ce n'est pas pareil. On utilise beaucoup de pictogrammes. On va chercher dans des bases de données sur Internet. Tout ce qui est préparation d'activité on se sert beaucoup d'Internet et puis pour nos bilans. Et puis moi mes mails c'est sur les temps de pause

Référence 2 - Couverture 1,41%

Mais concrètement on fait tous nos bilans éducatifs à la maison et puis là c'est plus du temps d'activité. Et puis même des fois d'aller lire un document, ça prend beaucoup de temps. Les projets de séjour... ce sont tous tes temps de prépa qui y passent, entre chercher un endroit, rechercher un hébergement, ce qu'on va y faire...

Référence 3 - Couverture 2,02%

Et là tu utilises cet ordinateur là avec les jeunes ?

Oui ça dépend des années. Des années ça pouvait être faire des recherches, en fonction des niveaux des enfants, ça pouvait être taper. À un moment j'animais un journal. On allait chercher ensemble des photos. Pour ceux qui avaient un bon niveau en écriture je leur faisais rédiger des petits textes. Et tu vois pour certains enfants qui n'ont pas accès aux cursives et bien là toute les lettres sont en capitales. C'est plus simple

<Éléments internes\\2017_12_20_Educateurs spécialisés> - § 1 référence encodée [Couverture 1,50%]

Référence 1 - Couverture 1,50%

Vos dossiers sont numérisés ?

Ah il va falloir oui ! De plus en plus. Là, par exemple, on va passer sur OGIRYS. Tout va passer sur l'ordinateur maintenant. Donc tous les dossiers, tous les projets des enfants, il faudra tout passer par le logiciel OGIRYS.

Et ça, c'est un changement dans vos pratiques professionnelles ?

Oh là là !

Oh oui !

Nous, on est ouverts mais il y en a qui sont très fermés là-dessus !

<Éléments internes\\2018_01_22_Monitrice d'atelier> - § 1 référence encodée

[Couverture 1,48%]

Référence 1 - Couverture 1,48%

Et c'est un outil qui est indispensable pour toi dans le travail ?

Ne serait-ce que les mails qu'on n'a pas toujours le temps de lire, les relations avec les clients, les devis et puis aller chercher des renseignements sur Internet

<Éléments internes\\2018_02_08_Enseignante spécialisée> - § 1 référence encodée

[Couverture 1,76%]

Référence 1 - Couverture 1,76%

Alors pour l'instant, ils vont sur les ordinateurs pour faire des recherches, s'il y a une recherche à faire. Ils utilisent un logiciel. Sur le site Internet, il y a un logiciel éducatif. Ce sont des exercices scolaires. Enfin, c'est moi qui l'utilise de la petite section jusqu'au collège. Donc ils peuvent aller là. Et ils sont aussi inscrits à Tacite. Je ne sais pas si vous connaissez.

Ah oui oui !

C'est sur la lecture, au niveau du vocabulaire implicite.

La lecture de l'implicite. Et le vocabulaire. Et ce sont des exercices en fonction de leur niveau. Et voilà. Les trois choses qu'ils font. Enfin que je fais avec eux sur l'ordinateur.

<Éléments internes\\2018_02_12_Coline 17 ans> - § 1 référence encodée

[Couverture 0,85%]

Référence 1 - Couverture 0,85%

Qu'est-ce que vous faites en informatique ?

On travaille. On prépare nos dossiers CFG

<Éléments internes\\2018_02_12_Maëlis 18 ans> - § 1 référence encodée

[Couverture 1,20%]

Référence 1 - Couverture 1,20%

On va aussi sur les ordi préparer nos CFG

<Éléments internes\\2018_02_12_Tommy 18 ans> - § 1 référence encodée

[Couverture 4,55%]

Référence 1 - Couverture 4,55%

Internet c'est pour regarder des vidéos, pour chercher du travail

Avec C. (Chargée d'insertion) on a déjà fait ça. C'était un peu compliqué

Je ne sais plus comment on a fait... on a fait un... oh là là

A voir comment faire et puis après plus tard me débrouiller tout seul, là-dessus

<Éléments internes\\2018_02_16_Monitrice d'atelier> - § 1 référence encodée

[Couverture 0,34%]

Référence 1 - Couverture 0,34%

Nous, c'est beaucoup pour rentrer ce qu'on fait dans la journée.

<Éléments internes\\2018_02_16_Monitrice d'atelier> - § 2 références encodées
[Couverture 3,70%]

Référence 1 - Couverture 2,14%

Enfin... quotidiennement, si parce qu'on positionne les gens sur les travaux qu'ils font. Sur les différents travaux. On rentre les quantités. On rentre les sorties. Si, quotidiennement, on s'en sert. On a les suivis de production. Et puis bon en plus, on a l'autre ordinateur pour l'accueil clientèle.

<Éléments internes\\2018_02_16_Moniteur d'atelier> - § 2 références encodées
[Couverture 1,76%]

Référence 1 - Couverture 0,80%

Mais moi, quand j'ai besoin de l'ordinateur, c'est soit pour des photos soit pour les formations sur la sécurité machines.

Référence 2 - Couverture 0,96%

Vous aviez fait des vidéos pour expliquer ?

Oui, exactement, oui. Et puis des questionnaires. Et puis autrement, sur Agora, on prend connaissance de toutes les infos que les moniteurs ont à avoir. Avec les plannings véhicules, les plannings des salles.

<Éléments internes\\2018_02_27_Cadre en ESAT> - § 2 références encodées
[Couverture 7,57%]

Référence 1 - Couverture 4,17%

C'est un outil qui a vocation à être partagé par tous

On met tout notre emploi du temps. Au moins ils savent si je suis là, si je ne suis pas là, si je suis disponible, s'ils peuvent m'appeler ou pas. Donc ça c'est un outil que je trouve pratique. C'est pareil les mails, avoir le réflexe de regarder les mails, de répondre aux mails, tout le monde ne l'a pas

C'est le coup de s'y mettre. Comme toujours c'est l'appréhension parce qu'il faut parfois y passer du temps au départ pour se familiariser avec l'outil mais après c'est un gain de temps sur le long terme

<Éléments internes\\2018_04_25_Educatrice spécialisée> - § 6 références encodées
[Couverture 6,95%]

Référence 1 - Couverture 1,99%

Ici tous vos écrits sont numérisés ?

Depuis février 2018 on doit mettre tous nos projets de jeunes sur un logiciel, c'est le dossier unique de chaque jeune

Référence 2 - Couverture 1,45%

Je m'aperçois par contre qu'on est de plus en plus avec les mails. Les mails avec le secteur adulte, toute l'organisation de nos programmes et de nos projets de cette année c'est par ordinateur. On n'est plus au téléphone, on n'est plus dérangé sur les temps d'activité, c'est génial ça par contre. Les dates de stages sont callées, les demandes de taxis sont callées par une personne de la logistique. Ça passe par le numérique, oui on y est de plus en plus

Référence 3 - Couverture 0,94%

Et tu as des temps pour ça en plus de l'accompagnement ?

Sur mon temps de prépa, 1h30 de mon temps de prépa par semaine donc ce sont mes écrits. Moi j'écris mes écrits chez moi parce que là c'est tellement brouillon, mais voilà après on s'organise et puis c'est comme ça

Référence 4 - Couverture 0,62%

Donc le MAKATON c'est vous qui éditez tous les pictogrammes ?

En fait on a le petit manuscrit et on a tout normalement sur nos ordinateurs, N. nous a mis le fichier picto pour quand on a besoin

<Éléments internes\\2018_05_15_Cadre en ESAT> - § 7 références encodées
[Couverture 6,20%]

Référence 1 - Couverture 0,33%

Moi je passe toutes mes informations sur AGORA. Alors au début je les forçais à me les passer uniquement sur AGORA, donc notre intranet puis les premières réunions on se retrouvait à la moitié.

Référence 2 - Couverture 1,46%

On n'a pas parlé des machines mais les formations c'est tous les deux ans. On est formés sur une machine-outil et tous les deux ans on est reformés parce qu'on peut oublier. J'ai un problème sur une machine, les consignes de sécurité n'ont pas été respectées, je me suis mis en danger, on refait une formation.

Tout ce qui est formation professionnelle c'est fait en interne par les moniteurs ?

Oui et on a deux moniteurs qui sont affectés à la création de ces formations-là. C'est sur l'ordinateur. Et donc il y a toute la formation à base de vidéos/photos.

Ensuite c'est un quizz où la personne répond pour valider son examen final.

Et en ensuite la personne est habilitée à utiliser la machine.

Référence 3 - Couverture 0,59%

Est-ce qu'il y a des ouvriers qui ont des pratiques numériques dans les ateliers ?

Non, pas beaucoup. Je sais que là dans l'atelier il y a une personne qui fait les étiquettes sur l'informatique mais sinon... c'est la seule chose dont j'ai connaissance. C'est pour ça on a de la marge.

Référence 4 - Couverture 1,13%

Là on essaie mais ce n'est pas si simple, par exemple on a une demande d'avoir Excel sur les postes et on ne veut pas les mettre parce que... à partir du moment où Excel est sur un poste, chacun va faire ses tableaux, ses suivis et puis quand la personne n'est pas là on ne sait plus où est quoi, lequel est le dernier à jour alors qu'aujourd'hui normalement on centralise tout.

Vous avez des outils communs... que vous pouvez partager ?

Exactement.

<Éléments internes\\2018_05_15_Cadre en ESAT> - § 8 références encodées
[Couverture 5,00%]

Référence 1 - Couverture 0,20%

Et les pratiques numériques des moniteurs ?

Ça va être en production.

Référence 2 - Couverture 0,39%

Pour tout ce qui est écrits professionnels ? Les moniteurs, ils font leurs écrits aussi... Non, il n'y a pas d'écrits. C'est juste s'il faut un stage. Le bilan de stage mais c'est à l'écrit.

Référence 3 - Couverture 1,17%

Tu as déjà vu Agora ou pas ?

Non !

Bon, je vais te montrer Agora parce que quand même... [elle tape sur son clavier] alors Agora c'est ça. Ce sont toutes les informations qui doivent être transmises. Par exemple nous, on voit à gauche toutes les activités qui vont se passer. Là par exemple, tu vois Monsieur untel, il faut valider la confirmation de la mise sous curatelle. Ça, c'est tout ce que je dois faire. Ça, mes collègues, ils n'ont pas ça, en jaune. Moi, c'est ce que je dois faire. Et après, je clique sur ça et après, je dois modifier, gérer les droits d'accès

Référence 4 - Couverture 1,38%

Et on a aussi un serveur, et là, on a tous les dossiers des usagers.

Tous les dossiers. Toutes les réunions médico-sociales sont là. Et après, on va... ici on va ajouter en fait tous les bilans de formation, ce que la personne souhaite...

Donc je vois les absences aussi. C'est pas mal. Ça nous donne un historique et on n'oublie pas.

<Éléments internes\\2018_06_11_Cadre en ESAT> - § 12 références encodées
[Couverture 7,85%]

Référence 1 - Couverture 0,32%

Alors pratiques numériques... comment expliquer ça... depuis longtemps, on a mis en place des outils pour dédramatiser, démystifier l'informatique auprès du plus grand nombre possible. Alors le choix a été fait premièrement dans un outil de suivi de présence.

Référence 2 - Couverture 0,05%

En même temps que les consignes de sécurité

Référence 3 - Couverture 0,14%

Et dans l'esprit, c'était de simplifier une procédure administrative face à la complexité du temps partiel naissant.

Référence 4 - Couverture 0,14%

Après, on a simplement favorisé des activités de soutien.

Référence 5 - Couverture 1,14%

Et après, que dire ? Si, avoir une dimension informatique interactive avec les gens : les formations se font en salle... alors une partie, les formations sur la sécurité se font en salle avec [l'outil informatique] ... il y a des consignes qui ont été mises en place dans les ateliers. Donc il y a une accoutumance à l'outil depuis longtemps. Ce sont les moniteurs qui construisent les formations. C'est-à-dire que moi, j'ai construit le moteur de stockage des données. Toute la logique de programme, c'est moi qui ai construit ça il y a longtemps.

Référence 6 - Couverture 0,95%

Une quarantaine de machines qui sont répertoriées avec des consignes plus ou moins importantes. Quelquefois, il y a deux ou trois trucs [à valider], c'est tout. Mais des fois, c'est plus conséquent. Consignes de la tenue de son poste de travail...

Référence 7 - Couverture 0,18%

L'idée, c'est que quand le moniteur a un trou, on va en salle de formation et on fait une formation ou deux.

Référence 8 - Couverture 1,02%

Le principe, c'est que le moniteur a un tableau de bord pour savoir comment ça marche et qui est une matrice de toutes ces personnes, là. Et des outils qui ont une habilitation. C'est-à-dire que la personne passe un examen pour avoir l'outil. L'habilitation est valable un certain temps. Trois ans par exemple. Et donc là, je vais avoir trois couleurs possibles. Il y a du gris de fond c'est-à-dire que cette personne n'est pas concernée par cet outil là. Elle n'y touche pas. Et autrement, elle est verte. L'intersection est verte et c'est-à-dire que la personne l'utilise et est habilitée. Elle est orange : l'habilitation est interne, à repasser dans les six mois. Et elle est rouge : on a dépassé la date d'habilitation.

<Éléments internes\\2018_06_13_Monitrice d'atelier> - § 2 références encodées
[Couverture 7,83%]

Référence 1 - Couverture 6,31%

Ça a été mis en place depuis peu, ça ?

Oui. Enfin, depuis peu, ça fait six mois. On est enfin passés à ça. C'est un logiciel qui gère tout ce qui est hygiène en cuisine. Donc chacun a son nom et peut y accéder soit par ordi soit par tablette. Je vais te montrer. Par exemple, pour tout ce qui est température des frigos ou nettoyage des postes, réception de marchandise, les étiquettes des produits. Donc pour l'instant, on ne leur a pas encore montré comment ça fonctionnait parce que c'est assez compliqué. Donc on a commencé par des tâches simples, à savoir : nettoyage des postes.

C'est eux qui le font, ils vont dessus, ils mettent à quel moment ils l'ont fait ici et ils valident à chaque fois. Alors c'est vrai que c'est en rouge, ça facilite un peu. Comme ils ont tous accès à la lecture, ça va. On a pas mal de choses en retard. Donc tout ça, c'est eux qui le font. Les prises des températures frigo aussi. Donc tu vois, ils sélectionnent, et après, c'est eux qui mettent la température. Donc tout ça, ils arrivent à gérer ici et ils valident.

Donc ça, ce sont les ouvriers qui font ça ?

Et nous aussi, on est là pour contrôler.

Qu'est-ce qu'il y a dedans alors ?

La traçabilité des produits. Donc c'est prendre des photos. Là, ça prend des photos... le refroidissement

Donc voilà : température de service, les analyses, on ne les a pas encore rentrées dedans mais on va pouvoir les rentrer en les scannant... suivi de l'huile, aussi...

Le module est... tout est déjà fait ?

Oui, tout est déjà fait.

On a demandé ce qu'on voulait et en fait, c'est eux qui ont paramétré.

Les freins au développement des usages des technologies numériques

<Éléments internes\2016_03_11_Gpe 1> - § 1 référence encodée [Couverture 0,31%]

Référence 1 - Couverture 0,31%

Oui et l'interception Internet on a une mauvaise connexion ici

<Éléments internes\2016_03_11_Gpe 2> - § 1 référence encodée [Couverture 7,07%]

Référence 1 - Couverture 7,07%

Mais je n'utilise pas assez encore Internet. Je trouve que je ne l'utilise pas encore assez

Pourquoi vous ne l'utilisez pas encore assez ?

Parce que je ne trouve pas d'idées

<Éléments internes\2016_04_01 – Cadre en ESAT> - § 1 référence encodée [Couverture 0,31%]

Référence 1 - Couverture 0,31%

La fracture générationnelle elle existe y compris avec des moniteurs qui n'utilisent pas l'informatique, les jeunes moniteurs beaucoup plus, les moniteurs qui ont 50 ans moins

<Éléments internes\\2016_04_01 – Cadre en ESAT> - § 2 références encodées [Couverture 1,84%]
Référence 1 - Couverture 1,06%

Et les obstacles ça va être la propre utilisation des professionnels de l'outil informatique. Ici tous les postes, tous les ateliers sont équipés d'un poste informatique qu'ils se partagent. Je vois qu'à l'utilisation, nos responsables qui normalement ont le niveau pour maîtriser Excel et faire du Word, on voit bien que sur un courrier lambda, par facilité, on va faire un document écrit à la main.

Référence 2 - Couverture 0,78%

C'est à dire que comme nous l'ont dit les évaluateurs externes, on reste sur de l'expression orale et le passage à l'écrit est compliqué, la rédaction etc., Aujourd'hui on nous demande énormément d'écrit, je n'ai jamais écrit autant qu'ici par exemple. Ce n'est pas une difficulté, c'est intéressant, cela dit (sifflement) on ne va pas faire que ça !

<Éléments internes\\2016_04_01_Gpe_3> - § 1 référence encodée [Couverture 4,94%]
Référence 1 - Couverture 4,94%

Mais nous c'est le manque de temps parce que là on est très pris
Mais autrement il y aurait un peu plus le temps, je pense que ça le ferait
Le temps passe tellement vite, qu'on n'a même pas le temps !

<Éléments internes\\2017_04_13_Maurice> - § 2 références encodées [Couverture 4,14%]
Référence 1 - Couverture 0,81%

S'il faut faire un jour de l'ordinateur, j'ai une base. Mais j'ai peur de me tromper.
Quand je me trompe, comment il faut faire pour retourner en arrière

<Éléments internes\\2017_04_13_Cécilia> - § 1 référence encodée [Couverture 5,15%]
Référence 1 - Couverture 5,15%

Vous avez déjà utilisé Facebook ?

Non

Il y a des choses qui vous empêchent, parce que vous avez des craintes ?

Une fois la gendarmerie était venue pour faire une présentation d'Internet et ils expliquaient que des fois on pouvait se faire pirater ce qu'il y avait sur le mur Facebook

Donc depuis ça ne vous n'avez pas envie de faire des essais ?

Non

Et quand vous êtes sur Internet il y a des choses des fois qui vous freinent, ou est-ce que vous vous sentez à l'aise sur Internet ?

J'aime bien aller sur Internet mais je fais attention à ne pas faire trop de bêtises dessus

Qu'est-ce que vous appelez des bêtises ?

La dernière fois quand j'étais allée sur mon ordinateur, j'étais allée, mon papa il m'a tout installé et au lieu d'aller sur Chrome je suis allée sur la lettre E

C'est un autre navigateur pour aller sur Internet ?

Oui en fait je m'étais trompée, donc j'avais fait une bêtise

<Éléments internes\\2017_05_12_Educateur spécialisé> - § 5 références encodées
[Couverture 8,44%]

Référence 1 - Couverture 2,73%

C'est dans la manipulation aussi : il avait de la difficulté à toucher avec le doigt. On a mis le support horizontal, enfin oblique, parce que sinon, il pose sa main... enfin sa paume et ce qui fait que ça bloque tout le reste. Et là, sur l'autre support tablette, il commence pareil à à comprendre que... il prend avec le pouce et l'index, en pince pour venir appuyer sur un élément précis. Mais là, c'est pareil je pense comme c'est de nouvelles applications, de nouvelles choses, je pense qu'il aurait fallu plus de régularité pour qu'il comprenne qu'en faisant... en étant, lui, un peu plus précis, il pouvait y avoir quelque chose derrière.

Je pense que là, ça été un peu trop court pour lui. Pour qu'il puisse s'investir vraiment sur quelque chose.

Référence 2 - Couverture 1,51%

Pour qu'elle puisse manipuler, ça devient vite plus compliqué parce que je pense qu'elle n'a pas conscience, qu'elle a pas compris que... si elle agissait, il se passait d'autres choses derrière. Je pense qu'elle n'en est pas là aujourd'hui, elle est trop déficiente je pense pour en être là aujourd'hui. Mais s'il y a du son, s'il y a de l'image, s'il y a des choses qui lui parlent enfin des choses qui peuvent la mettre un peu en action, je pense qu'elle peut être attentive, oui.

Référence 3 - Couverture 1,42%

Je pense que c'est une jeune qui aime beaucoup manipuler. Pour qui l'objet a besoin d'avoir un peu d'aspérités, des choses comme ça. Enfin des formes... et je pense que la tablette, le fait que ça soit tout lisse et qu'il faille juste appuyer dessus, je ne suis pas sûr que... ou je pense qu'il faudra beaucoup de temps pour qu'un jour elle y trouve un intérêt et qu'elle comprenne que quelque chose de plat, si tu appuies dessus, il se passe ça. Qu'il se passe autre chose derrière.

Référence 4 - Couverture 1,91%

Ma difficulté aujourd'hui, c'est de prendre du temps, pour notamment rechercher toutes les applications, faire le tri, expérimenter moi aussi pour proposer. Je trouve que ça aussi c'est un peu entre guillemets le bémol. Finalement il y a tellement d'applications, il y a tellement de choses que... enfin pour moi au début, c'est un peu chronophage. Pour l'avoir fait un peu avec l'iPad, pour avoir cherché pas mal de choses. J'ai l'impression d'y avoir passé quand même pas mal de temps. Pour des applications qui sont soit assez vite limitées, soit trop difficiles. Donc voilà c'est se dire que je vais le proposer aux jeunes mais que sur ce temps-là je ne peux pas trop

me louper parce qu'on a le droit à un ou deux essais et après ils décrochent tout de suite.

Référence 5 - Couverture 0,87%

Là ce qui est compliqué avec les jeunes, notamment les plus démunis, c'est la compréhension des consignes qui des fois n'est pas forcément... en plus sur des consignes orales... sur les tablettes, c'est souvent des choses écrites ou intuitives. Et nous, on a des jeunes pour qui l'intuitif, ce n'est pas intuitif. Il faut vraiment guider...

<Éléments internes\\2017_05_15_Julie> - § 1 référence encodée [Couverture 0,63%]
Référence 1 - Couverture 0,63%

Je voudrais l'utiliser mais comme les moniteurs, ils sont trois dans l'atelier... donc il y a souvent des moniteurs qui s'en servent en même temps. Donc du coup, on ne peut pas vraiment le prendre.

<Éléments internes\\2017_05_22_Colette> - § 2 références encodées [Couverture 5,32%]
Référence 1 - Couverture 2,72%

Pour tout ça, il faut d'abord avoir Internet. Il faut faire mettre une box
Ça c'est une difficulté ?
C'est un coût mensuel en plus, c'est ça

Référence 2 - Couverture 2,60%

Vous avez Internet avec votre téléphone ?
Non, il faut avoir un abonnement
C'est plus le coût qui vous freine ?
Pour l'instant oui

<Éléments internes\\2017_05_22_Nadine> - § 1 référence encodée [Couverture 1,71%]
Référence 1 - Couverture 1,71%

Je sais que le buggage là-dedans c'est du social, il faut faire attention au piratage et au bazar comme ça
Comme disais maman dans le temps il ne faut pas trainer avec n'importe qui
Avec l'ordinateur c'est pareil ?
Voilà, mais comme je ne sais pas trop manipuler

<Éléments internes\\2017_05_22_Sylvie> - § 1 référence encodée [Couverture 3,71%]
Référence 1 - Couverture 3,71%

Et puis notre moniteur ce qu'il veut c'est faire participer tout le monde, alors le fait que tout le monde ne soit pas trop ouvert à la tablette, il y en a qui vont dire non moi je ne fais pas ça, ça risque de bloquer certaines personnes, de mettre certains sur

les tablettes et d'autres à l'écriture. Je pense que ça le moniteur ça le dérange. Il veut que tout le monde soit à la même enseigne et avance au même rythme. Il veut vraiment que tout le monde avance de la même façon, sans faire de différences.

<Éléments internes\\2017_07_12_Moniteur d'atelier> - § 3 références encodées
[Couverture 4,93%]
Référence 1 - Couverture 1,76%

La tablette elle pourrait être un lien si on avait vraiment du réseau. Au fur et à mesure qu'ils font une palette, ça pourrait être noté, les stocks du vendredi, on en avait déjà parlé, ça c'est des trucs qui pourraient être mis en place, mais c'est déjà beaucoup de travail. Il faut se dégager du temps, il faut donc le trouver ou le voler, mais à force d'en voler...

Référence 2 - Couverture 1,42%

Il y a quand même des gens pour qui c'est un petit peu plus compliqué cet univers et de rentrer là-dedans.

Référence 3 - Couverture 1,75%

Oui, on pourrait mais le problème c'est qu'il faut toujours un petit peu de temps, il faut se détacher de ça, se poser, ça prend du temps de mettre des choses en place. Il faut 1 moniteur qui prenne vraiment du temps pour ça. On n'arrive déjà pas à faire les rencontres trimestrielles avec les ouvriers, alors...

<Éléments internes\\2017_07_12_Monitrice d'atelier> - § 1 référence encodée
[Couverture 2,03%]
Référence 1 - Couverture 2,03%

Je pense qu'ils ne connaissent pas, on ne leur a jamais donné l'occasion de s'en servir et c'est complètement inconnu et je pense que ça leur fait un peu peur. Francis au début quand il venait sur l'ordinateur pour les étiquettes, dès qu'il cliquait sur quelque chose, « Oh là, là ! », on lui disait « ce n'est pas grave, ça ne va pas péter ! »

<Éléments internes\\2017_07_12_Moniteur d'atelier> - § 1 référence encodée
[Couverture 0,21%]
Référence 1 - Couverture 0,21%

Mais on n'a pas de tablette ici et on n'a pas eu le temps.

<Éléments internes\\2017_09_08_Monitrice d'atelier> - § 2 références encodées
[Couverture 1,80%]
Référence 1 - Couverture 1,19%

Mais par contre moi ce qui me gêne, c'est que moi la tablette, je ne connais pas personnellement, ou très très peu et je n'ai pas pu tellement échanger avec eux.

parce que moi-même je ne connais pas. Ce qu'il m'a manqué c'est que je sache aussi la manipuler pour pouvoir dire, aller on va faire ça

Référence 2 - Couverture 0,61%

Mais comme moi je ne savais pas comment faire et puis c'est toujours pareil, pris par le temps, j'ai laissé tomber mais c'est vrai que ça m'intéresserait.

<Éléments internes\\2017_09_26_Educatrice spécialisée> - § 5 références encodées [Couverture 16,16%]

Référence 1 - Couverture 4,07%

OGIRYS là ils veulent nous mettre à ça. Nous pour l'instant on est encore dans une pratique papier donc on a des dossier papier à l'accueil mais là le projet c'est de passer à l'outil OGIRYS. Ce serai le dossier numérique comme à l'hôpital, donc ça arrive chez nous. On est tous partis en formation de deux jours pour l'utilisation de cet outil. On résiste un petit peu parce que dans nos pratiques on aime le papier. Le problème c'est que cet outil là, déjà ça demande énormément de temps, c'est des cases et on n'arrive pas à se limiter à des cases et le problème c'est qu'une fois que c'est écrit tu ne peux plus effacer, c'est écrit, c'est écrit. Après c'est daté donc tu peux mettre une autre observation tu peux compléter mais ça freine énormément Le problème c'est que c'est à l'échelle de l'association donc on a un regard méfiant

Référence 2 - Couverture 1,53%

Nous on attend déjà qu'ils nous donnent les moyens matériels parce que nos ordinateurs sont très obsolètes et qu'il nous faut des ordinateurs assez performants quand même. Et puis il nous en faut plus parce qu'on ne peut pas en avoir un par groupe, je pense que ça va être compliqué, ça veut dire que si on copie nos dossiers le soir par exemple, il faut que cet ordinateur soit disponible

Référence 3 - Couverture 3,01%

Non parce que moi personnellement c'est un outil avec lequel je suis assez à l'aise mais c'est vraiment d'avoir ce reflexe-là. Tu es en réunion, tu emmènes ton ordinateur pour gagner du temps parce que prendre des notes et ensuite recopier sur ordinateur... nous on est avec les enfants de 9 heures à 16h30 et on n'a pas d'autre temps. Je pense que c'est un manque de temps. Si on avait une demie heure chaque soir en effet ce serai plus facile et puis après personnellement, rentrer un enfant dans une case ça me gêne, moi j'ai envie de pouvoir écrire. Là on avait des cahiers de transmission, des cahiers qui « concernaient l'enfant », on écrit nos observations, nos interrogations, on écrit tout et c'est assez libre. Là on ne va pas pouvoir, c'est réducteur

Référence 4 - Couverture 1,51%

Ça veut dire que oui, il va falloir travailler nos entretiens avec les familles un peu plus « professionnellement », plus de formes

Référence 5 - Couverture 6,04%

Comment vous échangez avec les familles ?

Je pense qu'on a quand même beaucoup de familles qui sont socialement en difficulté et qui déjà avec un cahier c'est compliqué, je me dis qu'avec la tablette ça serait encore plus compliqué, ou l'adresse mail. Nous niveau communication on rencontre des difficultés, au niveau des langues actuellement sur le groupe on n'a que 7 jeunes, on a 3 familles qui sont en difficultés et qui ne maîtrisent pas bien le français. Et après on a deux enfants qui sont en famille d'accueil, des familles qui sont en difficultés ou des familles qui ont eux-mêmes un handicap et qui sont soutenues aussi par rapport à toutes ces démarches. Je ne pense pas que ça faciliterait non plus, quelques familles mais ça ne serait pas la majorité. Oui parce qu'on a de la déficience en lien avec des syndromes et des choses qui se sont passées autour de la naissance. On a aussi des déficiences qui sont en lien avec des carences éducatives, des carences affectives, en lien avec l'environnement

<Éléments internes\\2017_12_20_Educateurs spécialisés> - § 12 références encodées [Couverture 11,53%]
Référence 1 - Couverture 0,45%

Qu'est-ce qui pourrait être un frein ?

Ce serait la complexité ! Nous, ça va, on est jeune... enfin jeune... [rires des trois] mais on est dans la bonne période parce que justement, on commence à être un peu dépassés quelquefois !

Référence 2 - Couverture 0,07%

Oui mais ça demande du temps

Référence 3 - Couverture 0,77%

Donc je pense que les gens qui ne sont pas tablette... et dans le médico-social, il y en a beaucoup... il y en a qui ne sont pas forcément pour les nouvelles technologies. Ça, ça peut être un frein. Pour faire connaître les tablettes. Qu'il n'y a pas que des choses négatives. Qu'on peut faire beaucoup de choses...

Référence 4 - Couverture 0,91%

Donc là, il y a OGIRYS qui arrive et tout le monde voit ça d'un... c'est un truc très négatif. Très négatif ! Parce qu'on perd le papier. Mais le papier, on l'a perdu depuis déjà un petit bout de temps ! Oui et c'est vu très très négativement. Très négativement. C'est-à-dire qu'ils sont encore beaucoup... on a tous des cahiers ! On prend des notes sur des cahiers ! On archive nos cahiers ! Alors que là, nos notes... C'est que tout passera par OGIRYS ! L'optique, c'est ça.

Référence 5 - Couverture 1,70%

Effectivement, on perd un peu d'humain et je pense qu'il faut être très vigilant sur ce qu'on met. Je pense que, c'est un peu comme Internet : il faut être conscient que dès qu'on écrit...

Une fois que tu as validé, ça reste dans le dossier de l'enfant ! Parce qu'en fait c'est c'est une trace qui est là.

Et une fois qu'il sera adulte, dans quelques années, il y aura toujours ce dossier ! Moi, des fois, il y a des réactions qui me questionnent. Parce qu'il y en a qui disent : un cahier, ça ne peut pas se perdre parce que s'il est archivé, on ne peut pas perdre les notes, alors qu'un ordi, s'il y a une coupure de courant, tout se perd ! Je dis mais attendez, on est en 2017 ! Je juge, là, mais ils n'ont pas la notion qu'aujourd'hui c'est presque impossible de perdre des données ! C'est assez rare, quand même !

Référence 6 - Couverture 0,41%

Alors l'outil informatique...

C'est une culture professionnelle qui n'est pas...

Qui n'a pas... qui ne fait pas partie de la formation.

Référence 7 - Couverture 1,52%

Et puis ça a un coût : si on avait tous un ordi...

Non mais laisse tomber, si tu achètes un ordi, tu n'achètes pas de cahiers pendant dix ans ! Voilà !

Mais oui mais il va falloir que là, ils acceptent de...

Il faut former. Il va falloir former et ça, ça a un coût ! Et je me suis toujours dit que s'ils le font dans le privé, c'est performant. Parce qu'il y a une culture de la rentabilité.

Alors qu'ici, ils ont l'impression que c'est un frein. Alors que pas du tout ! Ils ont l'impression que OGIRYS, c'est un frein. Alors que je suis sûr que non ! Il faut savoir vivre avec son temps !

Référence 8 - Couverture 1,24%

Ça, ça n'est jamais arrivé dans le commerce mais c'est que parfois ici, ils achètent des ordis qui ne marchent pas ! Donc forcément, ça ne nous incite pas ! C'est-à-dire que par exemple, quand tu es avec un enfant et que tu as besoin de taper une note, que le machin, il prend deux heures à se lancer... Dans le commerce, tu n'as pas le temps ! Tu es en voiture, donc voilà. Il y a une recherche de rentabilité donc ils n'hésitent pas à mettre des trucs qui fonctionnent. Ici, je sais bien, parce qu'il n'y a pas d'argent, on va mettre des ordis qui ne fonctionnent pas... parce qu'en fait, il en faudrait un par personne parce qu'on a une adresse personnelle.

Référence 9 - Couverture 0,78%

Mais parce que je pense qu'il y a une méconnaissance de l'outil informatique. On n'a plus de maîtrise... et c'est vrai, on n'a plus de maîtrise de l'info après ils ont tellement envie de respecter l'intimité des personnes...

Il y a tellement un respect de ça que je pense qu'il y a une peur de ne plus avoir la maîtrise sur les infos.

Référence 12 - Couverture 0,87%

C'est leur vie ! Donc tu vois, à un moment donné... on est sous la logique de la donnée personnelle et je ne sais plus quoi.

Toute une vie peut être disponible en un clic ?
En un clic. Exactement.

<Éléments internes\\2018_01_22_Monitrice d'atelier> - § 3 références encodées
[Couverture 2,92%]
Référence 1 - Couverture 0,66%

Qu'est-ce qui pourrait être un frein ?
Toujours un peu ce qu'on dit, le problème de ne pas savoir écrire, s'ils ont envie d'écrire des choses.

<Éléments internes\\2018_02_05_Cadre en ESAT> - § 7 références encodées
[Couverture 6,71%]
Référence 1 - Couverture 1,48%

Vous sentez qu'il y a une demande de formation sur l'utilisation des outils numériques ?

Pas vraiment vraiment. Ils ont la possibilité de le demander, certains le font et certains s'en saisissent, d'ailleurs. Alors, ce qui se passe, c'est un indicateur qui est important, c'est qu'il y a une demande de postes informatiques de plus en plus sur les ateliers. Dans les ateliers, avant, il y avait un ordinateur. Aujourd'hui, il y en a deux voire trois. Après, c'est la question du budget et des moyens

Référence 2 - Couverture 0,60%

Le blocage, il est dans la pratique, l'exercice. Dans la mise en œuvre. C'est ça, le blocage, c'est l'investissement que ça réclame. C'est l'implication que ça réclame.

Référence 3 - Couverture 0,99%

Alors, après... le vrai frein à l'outil informatique et ou à la méthode, ici, c'est perdre du temps pour en gagner parce qu'une fois que vous avez fabriqué votre outil, c'est bon et vous l'avez.

Référence 4 - Couverture 1,02%

Les moniteurs, ils pensent qu'ils ne sont pas légitimes à utiliser ces... voyez ces représentations, c'est peut-être la mienne.
Oui, c'est ça, utiliser le numérique pour identifier une tâche. Est-ce que c'est vraiment être dans le travail ? Je ne suis pas sûr. Est-ce qu'accepter de perdre du temps au bureau pour mettre en place un outil qu'on va utiliser sur le terrain, est-ce que c'est du travail ou pas ?

Référence 5 - Couverture 0,20%

Ils se n'autorisent pas... et ça, ça fait aussi partie de leur culture, ils ne s'autorisent pas à être, avoir, à dire un savoir technique.

<Éléments internes\\2018_02_16_Monitrice d'atelier> - § 3 références encodées
[Couverture 3,11%]

Référence 1 - Couverture 1,42%

Et puis moi tout ce qui est ordi, ce n'est pas une passion du tout donc...
Personnellement, avant, je n'en n'avais pas ! Je n'avais pas de téléphone portable.
J'étais anti ça, de toute façon.

Référence 2 - Couverture 1,20%

Mais comme je ne suis pas non plus une mordue de ça... moi, je ne vais pas passer
ma vie sur un ordinateur ! Je ne suis pas née avec ça. C'est ce que je dis tout le
temps : je ne suis pas née avec ça !

Référence 3 - Couverture 0,49%

Mais après, moi perso, je ne suis pas une fan de ça donc je ne vois pas comment je
peux leur apporter moi dans l'atelier les... parce que moi, je me dis que je ne suis
pas formée pour ça. Je ne suis pas formée pour ça.

<Éléments internes\\2018_04_25_Educatrice spécialisée> - § 1 référence encodée
[Couverture 2,22%]

Référence 1 - Couverture 2,22%

Non mais tu vois ils ont fait des supers propositions de formations. Là par exemple
j'ai fait il y a 3-4 ans avec la chef de service, j'ai fait la formation c'était quoi les
tableaux là comment ça s'appelle ? Excel ! Super, 3 jours il fallait voir les tableaux
que je savais faire. Le problème c'est qu'ici je n'ai pas le temps donc je ne pratique
pas. Je suis incapable de faire tout ce que j'avais appris et franchement c'est
dommage parce que j'avais appris des trucs super, par exemple au quotidien quand
on fait une sortie on doit mettre le menu on doit mettre présent pas présent... Toutes
les petites choses, je passe par mon mari. Il me le fait et je l'ai sur clé USB ici mais
c'est parce que je n'ai pas le temps, franchement je n'ai pas le temps

<Éléments internes\\2018_05_15_Cadre en ESAT> - § 5 références encodées
[Couverture 3,36%]

Référence 5 - Couverture 0,60%

Parce que le frein c'est aussi pour l'écrit, même si avec la tablette on peut faire des
choses sans avoir une connaissance de la lecture très... si on déchiffre un petit peu.
Si on ne déchiffre pas du tout ça peut être un peu compliqué.

<Éléments internes\\2018_05_15_Cadre en ESAT> - § 6 références encodées
[Couverture 3,37%]

Référence 1 - Couverture 0,36%

Mais je pense que c'est une peur... une peur... je pense que peut-être moi, ce qui
pourrait être un frein vraiment, c'est la mise en échec régulière. Que ça ne marche
pas, que ça bugue...

<Éléments internes\\2018_06_13_Cathie_Monitrice d'atelier> - § 2 références encodées [Couverture 3,32%]
Référence 1 - Couverture 1,84%

Des ordinateurs qui ne fonctionnent pas !
Parce que quand je mets 10 minutes juste pour ouvrir Internet, j'ai juste un peu envie de pleurer !
Moi, je crois que mon ordi, il doit avoir 10-15 ans. Le machin, il rame, on ne peut même plus le booster, tellement...
Mais des fois, tu pètes des câbles !
Tu pètes des câbles ! Un truc que je devrais mettre cinq minutes, je vais mettre une demi-heure à le faire ! Et ça, niveau efficience, ce n'est pas génial.

Référence 2 - Couverture 1,48%

Il n'y a pas de budget. Mais bon, ça, je crois que c'est partout. Que ce n'est pas que dans le médico-social. Que c'est un peu partout.

<Éléments internes\\2018_06_19_Psychologue> - § 2 références encodées [Couverture 1,28%]
Référence 1 - Couverture 0,47%

Une personne qui a refusé de... qui a refusé de prendre la tablette qui m'en a parlé juste une semaine avant d'avoir la session de formation, en me disant qu'il avait des symptômes qui revenaient, des cauchemars et puis des symptômes qui avaient disparu, qui revenaient

Référence 2 - Couverture 0,81%

Parce que la tablette c'est quand même pour certains rentrer dans un processus d'apprentissage. Mais effectivement rentrer dans un processus d'apprentissage c'est déjà accepter de ne pas savoir et ça pour certains c'est insupportable. Ensuite se mettre dans la situation d'apprendre, effectivement sous le regard des autres, ça c'est encore autre chose.

Les représentations des technologies numériques

<Éléments internes\\2016_03_04_Gpe_2> - § 1 référence encodée [Couverture 5,64%]
Référence 1 - Couverture 5,64%

Pour moi Internet c'est une grosse encyclopédie numérique. On peut trouver tout ce qui se passe dans le monde, aussi bien de l'information que des renseignements

<Éléments internes\\2016_03_11_Gpe 1> - § 3 références encodées [Couverture 3,46%]
Référence 1 - Couverture 0,27%

C'est le futur on marche avec les technologies qu'il y a

Référence 2 - Couverture 1,89%

C'est vrai qu'à l'heure actuelle on voit bien, l'informatique c'est l'avenir. On voit bien l'évolution ça progresse de plus en plus, maintenant on voit bien tout marche beaucoup par ça. Il y a beaucoup de trucs qui sont numérisés, même les voitures. Elles ont un système électrique elles roulent toutes seules. Je serai très fatigué le soir, je dis tu m'emmènes là ! Ha ha par satellite, par GPS c'est hallucinant !

Référence 3 - Couverture 1,30%

Avant on pouvait changer les pièces. Maintenant on ne peut plus le faire, on est programmé, on est surveillé avec des robots, des traceurs. De nos jours on voit bien l'informatique elle a quand même une grande évolution, dans ce cas c'est quand même d'une grande ampleur

<Éléments internes\\2016_04_01 – Cadre en ESAT> - § 1 référence encodée [Couverture 1,53%]

Référence 1 - Couverture 1,53%

Par rapport à une monitrice d'atelier, être derrière le bureau, c'est encore vécu dans certains métiers comme « je ne suis pas productif ». Alors que c'est le contraire. Ça permet d'avoir de l'avance, ça permet d'anticiper largement à deux, trois ou quatre mois dans les dossiers que l'on met de côté. Ça permet de ne pas en avoir partout, ça permet de travailler dans le fond (pas dans la forme), ça permet de travailler de manière transversale. Penser les choses très vite. Je pense que c'est une notion de représentations, de tâches. Et aujourd'hui l'évolution de l'ESAT, je pense qu'ailleurs ils y arrivent mieux, quoique ce n'est pas si sûr, il faudrait voir, il faudrait échanger. Mais ils sont gênés par ça, c'est clair

<Éléments internes\\2016_05_20_Valentine> - § 1 référence encodée [Couverture 1,10%]

Référence 1 - Couverture 1,10%

Elle lui a dit à son mari qu'il en faudrait un (ordinateur) mais elle ne veut pas parce qu'il lui dit non parce qu'il a peur qu'il fasse des conneries avec. Elle en a eu un mais ils ont été obligé de tout casser, tout arrêter

<Éléments internes\\2016_06_10_Charles> - § 1 référence encodée [Couverture 0,83%]

Référence 1 - Couverture 0,83%

J'avais dit que je voulais faire des recherches sur ma vraie famille si c'est possible

<Éléments internes\\2016_06_10_Didier> - § 3 références encodées [Couverture 1,76%]

Référence 1 - Couverture 0,81%

Est-ce que vous pensez que ce sera possible d'utiliser un ordinateur dans le cadre du travail ?

Normalement c'est le boulot des moniteurs

<Éléments internes\\2017_03_02_Gpe 2 > - § 1 référence encodé [Couverture 1,13%]

Référence 1 - Couverture 1,13%

Et moi on m'a dit que si on veut aller sur notre truc par rapport à la banque, on m'a dit que ce n'était pas bon, qu'on pouvait se faire pirater.

<Éléments internes\\2017_03_02_Gpe 3 > - § 1 référence encodée [Couverture 3,40%]

Référence 1 - Couverture 3,40%

Ça ne nous aide plus à chercher comme on faisait dans le temps
Chercher dans des bouquins
Il n'en existe plus beaucoup maintenant
Avant on cherchait à savoir
Maintenant c'est tout par tablette. On ne voit plus de jeunes lire des livres

<Éléments internes\\2017_04_13_Claude> - § 1 référence encodée [Couverture 6,49%]

Référence 1 - Couverture 6,49%

Il y a un truc que je n'aime pas non plus, les rencontres sur Internet, qu'est-ce qu'ils en font de la pub à la télé ! Il y a de l'arnaque ! L'inscription est gratuite mais après il faut payer, il faut faire attention à ça ! C'est de l'arnaque
Tant que c'est sur Internet on ne sait pas forcément qui c'est, c'est un peu compliqué
J'ai vu une émission, il y en a combien qui se font avoir comme ça ! Il y en a qui se font avoir. Combien il y en a qui se font avoir ? J'ai regardé une émission, c'était Zone interdite sur M6, les photos, des fois ce n'est pas les vraies photos, c'est des photos d'autres personnes
Une fois c'était dans un pays étranger la personne faisait croire qu'elle était française alors que ce n'était pas vrai, elle faisait croire que c'était une femme française. Et dans le pays étranger c'était un français dans zone interdite et en fin de compte il s'est fait avoir, il a envoyé les sous pour partir en voyage là-bas, tout ça en avion il s'était déplacé et puis...
Non, il faut faire attention, je préfère faire une rencontre dans Rennes, en face à face et discuter, boire quelque chose en même temps, un verre

<Éléments internes\\2017_05_16_Côme> - § 1 référence encodée [Couverture 2,31%]

Référence 1 - Couverture 2,31%

Est-ce que pour vous c'est important de savoir utiliser ces outils-là ?
De toute façon, oui parce que c'est l'avenir, c'est l'avenir
Oui parce qu'on voit bien que beaucoup de matériel maintenant c'est pas mal numérisé. Et maintenant on sait bien que comment, l'évolution elle part, c'est la machine qui va remplacer l'homme. Ça se voit. De toute façon pour notre descendance, c'est ça qui va leur arriver. Il vaut mieux commencer à se mettre au pli maintenant

<Éléments internes\\2017_09_08_Monitrice d'atelier> - § 2 références encodées
[Couverture 2,46%]
Référence 1 - Couverture 1,50%

Non, pour eux c'est un outil un peu barbare. Ils ne sont pas tentés. Et même s'ils arrivent à manipuler, ils ne sont pas là à dire « je veux m'acheter un ordinateur ». Ce n'est pas quelque chose qui les intéresse.

Référence 2 - Couverture 0,96%

Moi j'utilise l'informatique alors je me dis que pour certaines personnes qui savent lire et écrire, ça leur permet de maintenir ces acquis-là sous forme différente et je sens une réticence des fois

<Éléments internes\\2017_09_08_Monitrice d'atelier> - § 1 référence encodée
[Couverture 2,06%]
Référence 1 - Couverture 2,06%

Si tu veux, je pense qu'on est maintenant dans une ère technologique, on est dans l'ère du numérique et il va falloir qu'on les emmène là-dessus. Dire que c'est indispensable, c'est vrai que jusqu'à maintenant on s'en est passé, on a trouvé des moyens de faire mais c'est un outil facilitateur, pour le travail il va falloir qu'on l'utilise et puis deuxièmement c'est pour les mettre dans le bain de cette nouvelle génération.

<Éléments internes\\2017_12_20_Educateurs spécialisés> - § 1 référence encodée
[Couverture 0,38%]
Référence 1 - Couverture 0,38%

En fait, maintenant, les enfants et même nous, on a une image de la tablette assez négative. Parce que ce n'est que du jeu, que du lien social enfin... et en fait, il y a PLEIN de choses qui sont vraiment bien.

<Éléments internes\\2018_02_22_Enseignant spécialisé> - § 1 référence encodée
[Couverture 1,03%]
Référence 1 - Couverture 1,03%

Je trouve qu'on met beaucoup en avant le numérique. Parfois, ce qui peut être inquiétant, c'est si le numérique devient le remplaçant du pédagogue. On va finir par peut-être n'avoir que des cours en ligne qui font ... la vidéo, celui qui peut la suivre... eh bien tant mieux pour lui ! Tout est expliqué et finalement, ce sera plutôt contre-productif.

La recherche d'une normalisation dans les usages des technologies numériques

<Éléments internes\\2016_06_10_Didier> - § 1 référence encodée [Couverture 0,86%]
Référence 1 - Couverture 0,86%

Mais c'est vrai que j'aurai voulu avoir Internet parce que maintenant c'est vrai que comme je vous l'avais dit en formation : maintenant c'est l'Internet, tout ce qu'on fait c'est Internet.

<Éléments internes\\2016_12_13_Educatrice spécialisée> - § 1 référence encodée [Couverture 0,66%]

Référence 1 - Couverture 0,66%

Oui et puis voilà, c'est aussi... on vit avec notre temps. C'est important pour eux aussi qu'ils y aient accès. Et on s'aperçoit aussi que des jeunes qui finalement ont peu accès à la lecture ou en tout cas pour qui s'est compliqué... ils arrivent quand même à se débrouiller avec ces outils-là ! Et qui trouvent quand même des moyens de s'y mettre.

<Éléments internes\\2017_03_02_Gpe 1 > - § 2 références encodées [Couverture 4,18%]

Référence 1 - Couverture 2,96%

Pour vous c'est important de savoir utiliser ces outils ?

Oui parce que je sais que j'ai beaucoup de copines qui l'ont et elles me disent alors est-ce que... ben non... il faut que tu apprennes à t'en servir. Et là j'apprends et c'est très sympa.

Référence 2 - Couverture 1,22%

Moi j'ai des copines qui ont ça et elles sortent pleins de choses, donc moi je veux voir comment elles font

<Éléments internes\\2017_03_02_Gpe 3 > - § 3 références encodées [Couverture 12,72%]

Référence 1 - Couverture 2,95%

C'est important pour vous de savoir utiliser ça ?

Ah oui

C'est la génération de demain et moi je suis complètement déconnectée

Dans quelques années tout va être sur tablette

Ah oui maintenant oui

Référence 2 - Couverture 5,98%

Ah oui, oui. Le moderne dans 10 ans, les jeunes ils seront tous là-dessus

Oui mais on entend ordinateur pas mal

Ah oui mais les jeunes c'est sur la tablette. Ah en ce moment je vois des jeunes que sur des tablettes

Alors tablette ou téléphone ?

Les deux

Plus sur le téléphone

Dans la rue c'est plutôt le téléphone

Oui mais dans les voyages, quand tu es sur la route, les gens ils sont dans les voitures, c'est sur tablette

Référence 3 - Couverture 3,79%

Oui et dans les salles d'attente tu as toujours quelqu'un avec son portable

Ah oui

Oh oui

Tout le monde est là-dessus. L'autre fois j'étais dans un magasin, en attendant que le magasin s'ouvre un matin, les gens étaient assis et tous sur le portable. Ah tout le temps

<Éléments internes\\2017_05_22_Nadine> - § 1 référence encodée [Couverture 2,05%]

Référence 1 - Couverture 2,05%

Pour vous c'est important de savoir utiliser un ordinateur ?

Aujourd'hui que c'est important ou pas je crois qu'on est obligé dans quelques années on est obligé

<Éléments internes\\2017_05_22_Sylvie> - § 1 référence encodée [Couverture 1,44%]

Référence 1 - Couverture 1,44%

Et puis mes parents ils me disent oui il faut être moderne mais comme il s'énerve en m'expliquant, alors moi ça m'énerve d'avoir quelqu'un qui s'énerve comme ça. Parce qu'on n'a pas forcément compris tout de suite

<Éléments internes\\2017_05_22_Viviane> - § 1 référence encodée [Couverture 2,26%]

Référence 1 - Couverture 2,26%

Est-ce que c'est indispensable aujourd'hui pour vous de savoir utiliser un ordinateur, un téléphone portable ?

Oui je pense. A notre époque ce n'était pas ça mais aujourd'hui je suis obligée d'apprendre. Mais je ne serais pas toute la journée sur le truc. Ça me fatiguerai plutôt qu'autre chose. Ce n'est pas assez actif. Il faut que ça bouge. Quand je vois les jeunes qui sont dessus sans arrêt

<Éléments internes\\2017_09_08_Monitrice d'atelier> - § 2 références encodées [Couverture 4,36%]

Référence 1 - Couverture 2,01%

Oui mais au niveau du SAVS, c'est un besoin de reconnaissance d'être comme tout le monde. Donc je vais demander à avoir une voiturette, comme ça je vais être comme tout le monde, je vais demander à avoir une maison, comme ça je suis comme tout le monde, c'est ça, se fondre un peu dans la masse

Référence 2 - Couverture 2,34%

Pour certains c'est très contraignant. C'est très contraignant et on s'aperçoit, ils souhaitent faire comme tout le monde et ils n'y arrivent pas et donc après nous on

met en place plein d'outils pour que ça se passe au mieux. Parce qu'avoir son logement indépendant c'est bien mais si je ne suis pas capable de le gérer, de gérer mes courses et bien c'est des aides ménagères, du portage de repas

<Éléments internes\\2017_09_26_Educatrice spécialisée> - § 1 référence encodée
[Couverture 1,97%]
Référence 1 - Couverture 1,97%

Moi je pense que oui on ne peut pas en faire l'économie maintenant. C'est quelque chose qui les valorise parce qu'à la maison, dans chaque foyer il y a, il y a des frères et sœurs qui ont, ils vont chez des voisins dans des repas de familles les enfants utilisent tous ces supports donc c'est pour moi montrer qu'eux aussi ont des compétences et peuvent aussi se retrouver autour de ces supports-là, partager des choses et montrer aussi qu'ils savent faire des choses, dans l'intégration l'inclusion moi je trouve ça intéressant.

<Éléments internes\\2018_01_22_Monitrice d'atelier> - § 1 référence encodée
[Couverture 0,67%]
Référence 1 - Couverture 0,67%

On sent que tout ce qui est informatique, Internet, tablettes ce n'est plus de l'abstrait pour eux. On a l'impression qu'ils se sentent intégrés dans ce monde-là. Avant, je pense qu'ils devaient se sentir exclus.

<Éléments internes\\2018_02_16_Monitrice d'atelier> - § 1 référence encodée
[Couverture 1,42%]

Référence 1 - Couverture 1,42%

Personnellement, avant, je n'en avais pas ! Je n'avais pas de téléphone portable. J'étais anti ça, de toute façon.
Et maintenant, est-ce que vous êtes équipée ?
De toute façon, j'ai toujours été équipée parce que moi, j'ai des enfants donc un moment donné, on est obligé.

<Éléments internes\\2018_04_25_Educatrice spécialisée> - § 3 références encodées
[Couverture 1,61%]
Référence 1 - Couverture 0,65%

Dans la confiance en soi, oui, le fait de se reconnaître comme les autres et être capable de faire autre chose et bien, c'est évident sur leur comportement

Référence 2 - Couverture 0,57%

C'est très complet je trouve cet accès au numérique et puis je sais que c'est souvent un truc qui revient quand on rencontre les parents c'est faire comme les frères et sœurs

Référence 3 - Couverture 0,39%

Evidement c'est l'aire du numérique on ne peut pas passer à côté si on peut leur donner l'accès et la connaissance de cet outil

<Éléments internes\\2018_06_11_Cadre en ESAT> - § 1 référence encodée [Couverture 0,11%]
Référence 1 - Couverture 0,11%

Il y avait vraiment presque une fierté à utiliser un outil moderne.

Les liens dans les usages des technologies numériques

<Éléments internes\\2017_03_02_Gpe 1 > - § 2 références encodées [Couverture 4,21%]
Référence 1 - Couverture 2,99%

Oui parce que je sais que j'ai beaucoup de copines qui l'ont et elles me disent alors est-ce que... ben non... il faut que tu apprennes à t'en servir. Et là j'apprends et c'est très sympa.

<Éléments internes\\2017_05_15_Cyril> - § 1 référence encodée [Couverture 9,53%]
Référence 1 - Couverture 9,53%

Ma mère elle a un ordinateur
Pas ton père ?
Non il n'aime pas trop
Tu lui as déjà montré comment on s'en servait ?
Je lui ai montré il est même allé voir quelqu'un pour une formation sur ordinateur et ils n'ont pas voulu le former
Du coup c'est pour ça que des fois je suis là, pour lui montrer
Tu l'aides ?
Oui
Il accepte que ce soit toi qui lui apprenne ?
Oui
Donc tu deviens formateur ?
Voilà
Et ta mère ?
Des fois quand elle a des pannes avec son ordinateur, elle m'appelle aussi
Ah oui donc tu aides toute la famille ?
Même ma petite sœur
Elle a quel âge ta petite sœur ?
14 ans
Elle te demande de l'aide, donc tu es habitué à former ?
Je suis comme ma grande sœur j'aide tout le monde pour les ordinateurs

<Éléments internes\\2017_05_22_Sylvie> - § 1 référence encodée [Couverture 1,49%]
Référence 1 - Couverture 1,49%

Là j'essaie de prendre des petites photos avec O. Allez on se prend en photo tous les deux ! Lui il n'est pas photo alors il dit non, non ! Je trouve ça rigolo c'est pour

passer un moment tous les deux. Et essayer de la mettre en fond d'écran sur ma tablette, mais on n'a pas encore réussi, ça ne saurait tarder.

<Éléments internes\\2017_09_08_Monitrice d'atelier> - § 1 référence encodée
[Couverture 2,29%]
Référence 1 - Couverture 2,29%

Le public SATRA on en a beaucoup qui sont sur le foyer, ils ne sont pas vraiment demandeurs de tous ces outils informatiques. Souvent ceux qui ont un téléphone, ont un petit téléphone basique, ils n'ont pas Internet dessus. Mais les personnes du SAVS, les extérieurs, eux veulent tout ça. Ils s'identifient plus à la personne Lambda, à tout un chacun.

<Éléments internes\\2018_02_12_Alban 20 ans> - § 1 référence encodée
[Couverture 2,23%]
Référence 1 - Couverture 2,23%

Le week-end tu communique avec des amis que tu as ici ?
Oui
Est-ce que tu communique avec des personnes de ta famille ?
Non, pas forcément
C'est plus avec des amis et des copains, copines ?
Oui

<Éléments internes\\2018_06_11_Cadre en ESAT> - § 1 référence encodée
[Couverture 0,50%]
Référence 1 - Couverture 0,50%

Ce n'est pas tout le monde mais tu vois que tu as chacun avec ses passions : l'un qui va regarder son match de foot... le midi, ils sont là... enfin pas la majorité mais tu as des personnes... tu en a trois ou quatre qui vont se retrouver à côté de celui qui regarde le match de foot ! Il y a des personnes qui s'emparent bien de l'outil.

Le bricolage

<Éléments internes\\2016_05_20_Gérard> - § 1 référence encodée [Couverture 0,76%]
Référence 1 - Couverture 0,76%

Qu'est-ce que vous faites sur la tablette alors ?
Des jeux, c'est les voisins qui ont installé des jeux dessus, on ne sait pas trop

<Éléments internes\\2016_06_03 - Brice> - § 1 référence encodée [Couverture 1,69%]
Référence 1 - Couverture 1,69%

Chez vous vous avez Internet et maintenant vous allez sur Internet sur votre téléphone ?
Non je n'ai pas Internet à la maison

C'est sur le portable, je fais mon branchement pour être dessus. Et après je peux faire des recherches si je veux
Ok quand vous vous connectez à votre téléphone ?
Voilà. Mais c'est un truc bien quand même

<Éléments internes\\2017_05_16_Jordan> - § 2 références encodées [Couverture 4,20%]
Référence 1 - Couverture 2,51%

À chaque fois que je l'éteins, je le plante.
Comment vous faites pour le planter ?
Je vais le remettre à zéro et puis à chaque fois, je vais dans les paramètres de l'ordinateur puis j'essaie toujours de supprimer ou d'effacer le truc qui me gêne mais à chaque fois, je fais...
En fait, c'est parce que vous voulez bricoler dans votre ordinateur ?
Oui, c'est ça. [rires des deux]
Et si vous l'utilisiez sans bricoler ? Non, vous aimez bricoler ?
Oh oui !
Oui, si vous avez un ordinateur, c'est pour faire des essais ?
Oh oui.

Référence 2 - Couverture 1,69%

Et chez votre père, il n'a pas de box, votre père ?
Non.
Et vous aviez Internet sur les ordinateurs que vous aviez ?
Oui, parce qu'avec mon téléphone, je peux faire la connexion de partage.
Il fallait avoir un forfait assez important !
Là, j'ai un forfait de 19,90€ et de quarante Gigas d'Internet !

<Éléments internes\\2017_05_22_Odette> - § 1 référence encodée [Couverture 0,57%]
Référence 1 - Couverture 0,57%

Qu'est-ce que vous faites comme recherches sur Internet ?
Le nom d'un chanteur. Je marque la première lettre et puis après ça vient tout de suite.

<Éléments internes\\2017_05_29_Valentine> - § 1 référence encodée [Couverture 2,37%]
Référence 1 - Couverture 2,37%

D'accord. Donc là, vous avez une box ?
Non non. C'est par le biais du téléphone.
Ah oui ! D'accord. OK. Vous vous servez de votre téléphone pour vous connecter à Internet.
Oui, parce qu'en fait, avec mon forfait, j'ai Internet. Avant, je regardais deux minutes sur mon téléphone. Parce que aussi, ça ne fait pas longtemps que j'ai ce téléphone.
On m'a dit : avec ton téléphone, tu peux te connecter. C'est vrai que l'écran, ce n'est pas pareil.

Le braconnage

<Éléments internes\\2018_02_12_Baptiste 18 ans> - § 1 référence encodée

[Couverture 1,36%]

Référence 1 - Couverture 1,36%

Tu les regardes en streaming ?

Pas sur streaming sur zone téléchargement. Ils étaient arrêtés, ils se sont fait arrêtés, donc après ils ont refait un autre, c'était zone téléchargement. En fait c'est des pirates, ils font ça gratuitement

C'est gratuit pour toi ?

Voilà

<Éléments internes\\2018_02_12_Maëlis> - § 1 référence encodée [Couverture 5,33%]

Référence 1 - Couverture 5,33%

Oui, j'ai ordinateur plus tablette. Et je branche mon ordinateur sur la tablette pour que ça capte, parce que moi je n'ai pas de réseau

Alors comment tu as Internet ?

J'ai Internet, je passe par la Wi Fi des voisins et comme ça j'arrive à connecter (rires)

Il n'y a pas de box chez toi ?

Il y a une box sauf que je crois qu'elle est bloquée, parce qu'il faut un code parental

Et on ne t'a pas donné le code ?

Ben non !

<Éléments internes\\2018_02_16_Moniteur d'atelier> - § 1 référence encodée

[Couverture 1,21%]

Référence 1 - Couverture 1,21%

Donc là il y en a pour qui ça a été un peu... en présentant leurs Facebook ! [Amusé].

Que c'était très facile de retrouver une personne ! Donc là, oui, il y en a qui ont été très très surpris, oui ! Donc il y en a qui se sont... qui ont prétexté avoir plusieurs comptes et qu'on n'allait surtout pas aller fouiner dans leurs affaires.

Les inégalités sociales

La solitude

<Éléments internes\\2016_04_01 – Cadre en ESAT> - § 1 référence encodée

[Couverture 0,87%]

Référence 1 - Couverture 0,87%

Le travail ça se passe plutôt bien dans l'accompagnement, cela dit il y a des problèmes périphériques qui ne sont pas forcément travaillés à l'ESAT mais qui sont présents par exemple quelqu'un qui travaille ici, qui est bien inscrit, parcours professionnel, formation, ça passe bien, cela dit en week-end complètement désœuvrée, pas en lien avec les uns, les autres.

<Éléments internes\\2016_05_20_Clémence> - § 7 références encodées [Couverture 7,39%]

Référence 1 - Couverture 0,34%

Est-ce que vous pratiquez une activité dans votre commune ?

Non, non

Référence 3 - Couverture 0,77%

Des fois on va marcher quand même un peu, on a un petit chien aussi donc ça permet de le promener aussi, donc on va souvent se promener mais à part ça il n'y a pas...

Référence 4 - Couverture 1,03%

Est-ce qu'il y a des collègues de travail qui vont des fois chez vous ?

Là, depuis qu'on est là, non

Avant c'était le cas ?

Avant non pas trop, il y en a plein qui passaient devant mais non ils ne s'arrêtaient pas

Référence 5 - Couverture 0,39%

Est-ce que vous avez des amis qui viennent chez vous ?

Amis ? Non on n'en a pas

<Éléments internes\\2016_05_20_Marin> - § 6 références encodées [Couverture 17,15%]

Référence 1 - Couverture 2,77%

Oui, oui mon frère et ma belle-sœur c'est tout, les autres ils sont là mais je n'ai pas beaucoup de nouvelles quoi, donc c'est à moi de faire le lien à chaque fois

Donc c'est surtout votre frère que vous voyez ?

Voilà

Référence 2 - Couverture 5,56%

Qu'est-ce que vous faites comme sortie ?

Je vais en voiturette, je vais me promener dans le nature, je fais de la marche à pied

Vous allez au bord de la mer ?

Oui, oui

Quand vous sortez comme ça, vous êtes à plusieurs ?

Non, tout seul, indépendant

Vous aimez bien vous promenez tous seul aussi ?

Oui j'aime bien, comme cet été j'ai un projet d'aller à E. en camping, j'ai loué un mobile home, puis je passe une semaine là-bas

Tout seul ?

Oui

<Éléments internes\\2016_05_20_Maud> - § 6 références encodées [Couverture 5,68%]

Référence 1 - Couverture 0,79%

Alors mes activités, je ne fais rien. Je joue du piano, je ne fais rien. J'aime bien le piano

Je fais du piano, j'écoute de la musique et je joue avec ma console. J'ai une Wi-U

Références 2 - Couverture 0,55%

Est-ce que vous avez des collègues de travail qui viennent chez vous ?

Non

Est-ce que vous avez des amis qui viennent vous voir ?

Non, il n'y a que ma tutelle

Référence 3 - Couverture 1,98%

Vous êtes loin de votre famille ?

Ma famille, je n'en ai plus. Je n'ai plus que ma sœur

Elle est où ?

Elle est en H.

Et vous la voyez de temps en temps ?

Non. J'ai des frères mais ils sont loin aussi

Quand vous êtes partie de là-bas, toute votre famille est restée ?

Je ne les voyais jamais mes frères. Mes frères ils habitent loin parce qu'ils voyagent beaucoup

Donc ça n'a pas changé en venant ici ?

Ah non. On ne peut pas toujours rester en contact

Et avec votre sœur vous êtes toujours en contact ?

Non

Pas depuis que vous êtes partie ?

Non

<Éléments internes\\2016_05_20_Valentine> - § 11 références encodées [Couverture 8,27%]

Références 1 - Couverture 0,88%

Oui, c'est important pour moi, oui et puis comme je ne vois personne chez moi, c'est important d'être au boulot, au moins je vois du monde. Le week-end avec mon ami on ne voit personne, donc c'est dur

Référence 2 - Couverture 0,22%

Quand je suis en week-end je ne sais même pas ce que je vais faire le lendemain

Référence 3 - Couverture 0,14%

Bonjour, bonsoir, on ne se parle pas entre voisins

Référence 4 - Couverture 0,18%

On se retrouve tous les deux, on ne voit pas beaucoup de monde.

Référence 5 - Couverture 0,45%

Vous avez des collègues de travail qui viennent des fois chez vous ?
Non, il y en avait qu'une qui venait mais comme ça s'est mal passé, il n'y a plus personne

Référence 6 - Couverture 0,51%

Je voudrais bien en avoir des amis extérieurs, mais on ne s'en fait pas c'est surtout ça parce qu'on se sent pas à l'aise ou des trucs comme ça

Référence 7 - Couverture 2,52%

Chez vous qu'est-ce que vous faites le plus, votre activité chez vous ?
Là j'ai mis des fleurs sur ma terrasse, je les arrose ... un petit peu dehors, autrement je regarde souvent la télé, je m'occupe mais pas assez, j'ai l'impression pas assez
Je fais souvent de la tablette mais il ne faut pas être trop longtemps devant un écran sinon ça rend débile

Référence 8 - Couverture 1,53%

Vous avez de la famille proche d'ici ?
Oui mais on se voit très rarement
Vous parliez d'une belle-sœur qui vous emmenait des fois
J'ai que ma belle-sœur et mon frère que je vois le plus, j'ai des tantes que je vois qui sont des sœurs de ma mère mais comme elles sont âgées je les vois moins. Je les vois mais bon il faut vraiment que je leur téléphone. Moi ce que j'aurais bien voulu c'est que ma belle-mère soit proche de moi mais on n'est pas si proche, c'est sa famille à lui, il ne la voit pas beaucoup lui non plus, ça me travaille un peu

<Éléments internes\\2016_06_10_Charles> - § 4 références encodées [Couverture 4,39%]

Référence 1 - Couverture 0,58%

Est-ce que des fois vous allez chez des amis ou il y a des amis qui viennent chez vous ?
Non je ne vois pas tellement de monde

Référence 2 - Couverture 1,50%

Et vous avez de la famille qui vient ?
Non
Vous, vous allez dans votre famille ?
Il y a ma mère dans le nord, c'est compliqué

<Éléments internes\\2016_06_10_Didier> - § 2 références encodées [Couverture 5,03%]

Référence 1 - Couverture 3,16%

Vous avez du monde à venir chez vous ?

Rarement, je leur reproche d'ailleurs,

Référence 2 - Couverture 1,87%

Et autrement vous voyez d'autre membres de votre famille que votre sœur et votre frère ?

Non. Il y a mon cousin qui est proche de là, il a sa vie à faire, il est marié, il a quatre filles et il a un travail qui est assez prenant, donc voilà. Mais j'ai toujours peur aussi de déranger. Mais ça a toujours été comme ça, ce n'est pas moi qui vais faire le premier pas

<Éléments internes\\2016_06_10_Lisa> - § 3 références encodées [Couverture 7,06%]

Référence 1 - Couverture 1,29%

Et quand vous êtes chez vous, qu'est-ce que vous faites le plus ?

Je marche toute seule parce que papa a des problèmes de santé

<Éléments internes\\2016_06_10_Tina> - § 5 références encodées [Couverture 4,12%]

Référence 1 - Couverture 1,97%

Alors vos loisirs ?

Mon loisir c'est faire des ballades, me promener dans P., comme ce soir je reste à P.

Je vais me promener dans P. le soir

Quand vous êtes au foyer le soir vous sortez ?

Oui, je demande mon argent, je prends ma douche et après je vais au bureau de tabac chercher des clopes puis après je reviens au foyer et puis voilà

Référence 2 - Couverture 0,34%

Vous avez des d'amis dans ceux qui travaillent avec vous ?

Non

Référence 3 - Couverture 0,46%

Et autrement est-ce que vous voyez des personnes de votre famille ?

De ma famille ? Non

<Éléments internes\\2017_04_13_Maurice> - § 1 référence encodée [Couverture 0,67%]

Référence 1 - Couverture 0,67%

Vous avez des amis dans vos collègues.

Non. Je les vois des fois à Intermarché mais je n'en ai pas de trop qui sont des amis

<Éléments internes\\2017_04_13_Cécilia> - § 3 références encodées [Couverture 3,39%]

Référence 1 - Couverture 1,86%

Et là vos activités chez vous ?

C'est ménage, télé ou des fois si j'ai le temps j'essaye d'aller sur l'ordinateur

Référence 2 - Couverture 0,87%

Il y a beaucoup de personnes qui viennent chez vous ?

Non pas beaucoup, il n'y a pas beaucoup de monde qui vient

<Éléments internes\\2017_05_15_Cyril> - § 6 références encodées [Couverture 3,92%]

Référence 1 - Couverture 0,99%

Est-ce que tu as des activités en dehors du travail ? Sport, association, bricolage ... ?

Non pas trop, plus de la marche, ça j'adore après le boulot quand j'ai le temps je fais un peu de marche

Référence 2 - Couverture 1,01%

En plein hiver quand il pleut, qu'est-ce que tu fais comme activité ?

Pas grand-chose, je suis plus sur ordinateur que dehors

Références 3 - Couverture 1,09%

Tu as de la visite chez toi ? Tu vois des gens de l'ESAT chez toi ?

Non

Tu as des amis qui viennent chez toi ?

Comme ami j'ai un ancien chauffeur de taxi qui vient des fois me voir

<Éléments internes\\2017_05_15_Edith> - § 5 références encodées [Couverture 5,28%]

Référence 1 - Couverture 0,70%

Vous avez des activités de loisirs quand vous ne travaillez pas ?

Non

Référence 2 - Couverture 1,84%

Vos collègues de travail ils viennent chez vous des fois ?

Non

Référence 3 - Couverture 0,50%

Qu'est-ce que vous avez comme activité chez vous ?

Pas grand-chose, des mots croisés

Et vous sortez autrement ?

Pas beaucoup

<Éléments internes\\2017_05_16_Côme> - § 4 références encodées [Couverture 3,92%]

Référence 1 - Couverture 0,93%

Est-ce que vous avez des activités ? Un sport ?

Oh le sport ça fait longtemps que j'en ai plus refait. Mon loisir, c'est quoi ? Bricoler et si je ne bricole pas c'est informatique

<Éléments internes\\2017_05_16_Ogier> - § 6 références encodées [Couverture 3,66%]

Référence 1 - Couverture 0,35%

Parce que sinon voilà non. Bah oui bah de toute façon quand euh je m'ennuie, quand je ne sais pas quoi faire, je vais ramasser des bigorneaux, des trucs comme ça, à la plage.

<Éléments internes\\2017_05_22_Odette> - § 4 références encodées [Couverture 4,29%]

Référence 1 - Couverture 1,70%

Vous avez des activités de loisir ?

Non. Il n'y a que la tablette et l'ordinateur

Références 2 - Couverture 2,58%

Est-ce que vos collègues de travail viennent des fois chez vous ?

Oui, celui qui m'emmène, oui. Il vient faire des bricoles.

Il y a d'autres personnes de l'atelier qui viennent chez vous ?

Non. Il n'y a que lui

Et autrement vous avez des amis qui viennent chez vous ?

Non. A part X quand elle avait son petit, mais maintenant elle ne vient plus et on n'a pas compris pourquoi

C'était des amis extérieurs à l'ESAT

Oui, mais on n'a pas compris pourquoi. On les a vraiment aidés et puis en fin de compte...

Vous ne les voyez plus ?

Non

Et vous avez de la famille qui habite près de chez vous ?

Non, ils sont dans le M. Ils ne viennent pas non plus

<Éléments internes\\2017_05_29_Alban> - § 3 références encodées [Couverture 4,10%]

Références 1-2 - Couverture 2,04%

Est-ce que vous avez des collègues de travail qui viennent vous voir chez vous ?

Non

Vous avez des amis qui viennent chez vous ?

Non

Référence 3 - Couverture 2,06%

Vous voyez de la famille ?

Oui

Vous avez des frères et sœurs ?

Oui mais éloignés

Donc vous ne les voyez pas souvent ?

Non

<Éléments internes\\2018_02_12_Coline 17 ans> - § 2 références encodées

[Couverture 3,06%]

Référence 1 - Couverture 1,51%

Est-ce que tu as des activités ?

Non

Comment tu occupes tes week-ends ?

Avec mon téléphone

Tu l'utilise beaucoup ton téléphone ?

Oui

<Éléments internes\\2018_02_16_Moniteur d'atelier> - § 1 référence encodée

[Couverture 1,00%]

Référence 1 - Couverture 1,00%

Et puis certains ont beaucoup de temps libre et ils ne savent pas comment l'occuper... ceux qui vivent seul et qui n'ont pas forcément de famille.

<Éléments internes\\2018_02_27_Cadre en ESAT> - § 1 référence encodée

[Couverture 1,18%]

Référence 1 - Couverture 1,18%

On le voit bien aussi et c'est assez frappant quand il y a des périodes de vacances, le fait qu'il y ait un mois de vacances, un mois coupé du travail, il faut trouver des activités, il faut vaquer à ses occupations et pour beaucoup c'est long. Régulièrement il y a des demandes pour couper, parce qu'un mois c'est trop long, c'est trop long de tout couper. Autant, nous, on se dit c'est bien un mois parce que ça nous permet de tout couper, mais pour eux c'est trop. Autant une ou deux semaines ils arrivent à s'occuper, à faire des choses qu'on n'a pas l'habitude, mais un mois ils tournent vite en rond. Et c'est vrai que là on voit bien ceux qui n'ont pas vraiment d'activité, qui ne partent pas en vacances...

Les représentations sociales

De soi

<Éléments internes\\2016_03_25_Gpe_1> - § 2 références encodées [Couverture

10,60%]

Référence 1 - Couverture 4,42%

Pourquoi vous dites que vous n'avez pas progressé ?
Comment expliquer ? Dans mon ancienne école je n'ai pas progressé parce que... c'est du passé mais c'était parce que j'ai vu mes camarades progresser sous mes yeux et je n'ai rien pu faire et du coup ça m'a grrrrr

Référence 2 - Couverture 6,18%

Donc vous sentez que vous progressez avec votre tablette chez vous ?
Oui mais j'écris aussi sur mon ordinateur portable, j'écris toujours avec le modèle et après il faut relire
Je me mets à relire avec ma mère parce que je ne le faisais pas. Quand je rentrais du travail, je me mettais à lire, la semaine aussi. J'ai perdu ma dignité de me remettre à lire

<Éléments internes\\2016_04_01_Gpe_1> - § 1 référence encodée [Couverture 1,68%]

Référence 1 - Couverture 1,68%

Comment j'explique ? Moi je suis quelqu'un qui cause pas du tout. Je vais juste montrer les photos parce que je suis quelqu'un qui ne parle pas beaucoup

<Éléments internes\\2016_05_20_Clémence> - § 1 référence encodée [Couverture 1,09%]

Référence 1 - Couverture 1,09%

Le plus souvent je suis gaie, j'arrive dès le matin, les chefs ils m'ont dit, tu arrives le matin, tu as déjà le sourire. Moi je suis comme ça, ma mère est comme ça aussi, je tiens de ma mère donc j'arrive je suis en pleine forme

<Éléments internes\\2016_05_20_Gérard> - § 2 références encodées [Couverture 1,14%]

Référence 1 - Couverture 0,41%

On est deux et ma chérie elle a un peu de mal, pas moi c'est elle, un peu

<Éléments internes\\2016_05_20_Valentine> - § 2 références encodées [Couverture 1,36%]

Référence 1 - Couverture 0,22%

Il faut que ce soit simple, il y a des questions que j'ai du mal à comprendre

Référence 2 - Couverture 1,14%

Dans ma tête non je ne suis pas bien, je voudrais être mieux. J'ai besoin d'être entourée, d'être mieux dans ma peau. Je n'aime pas mon corps déjà, je n'aime pas mon corps. En ce moment j'ai été voir un spécialiste donc j'attends les résultats

<Éléments internes\\2016_06_10_Damien> - § 1 référence encodée [Couverture 0,51%]

Référence 1 - Couverture 0,51%

Des fois j'ai besoin de me déconnecter. Je suis un solitaire à la base qui aime bien voir du monde mais au bout d'un moment : rideau, je ferme

<Éléments internes\\2016_06_10_Didier> - § 3 références encodées [Couverture 2,68%]

Référence 1 - Couverture 0,31%

Je suis quelqu'un de non savant qui aime bien se laisser vivre

Référence 2 - Couverture 0,30%

Je suis quelqu'un d'assez sociable et qui aime bien rentrer service

<Éléments internes\\2016_06_10_Lisa> - § 1 référence encodée [Couverture 0,13%]

Référence 1 - Couverture 0,13%

J'aime bien sourire

<Éléments internes\\2017_03_02_Gpe 4> - § 1 référence encodée [Couverture 2,67%]

Référence 1 - Couverture 2,67%

Oui parce que moi je suis vachement visuel et au niveau lecture et écriture, je ne suis pas bon alors je ne retiens que par la vue

<Éléments internes\\2017_03_09_Gpe 4 > - § 1 référence encodée [Couverture 4,76%]

Référence 1 - Couverture 4,76%

Mais comme moi j'ai du mal à mémoriser, j'ai du mal à mémoriser l'opération

Oui il faut le répéter plusieurs fois pour que je l'intègre bien, en fait.

<Éléments internes\\2017_05_15_Edith> - § 4 références encodées [Couverture 3,87%]

Référence 1 - Couverture 2,11%

Et vos relations avec vos moniteurs d'atelier ?

C'est un peu dur, ils essaient de m'expliquer mais je n'arrive pas. Quand je vois ma sœur et mon frère travailler comme ils font et que je ne peux pas faire qu'est-ce qu'ils font ça me coupe les jambes

Référence 2 - Couverture 0,41%

Qu'est-ce que vous en avez pensé de la présentation ?

Très bien moi je suis contente de moi, mais les autres

Référence 3 - Couverture 0,42%

Vous aimeriez bien être indépendante ?

Oui mais si je n'étais pas handicapée je serai bien, je serai tranquille

<Éléments internes\\2017_05_22_Sylvie> - § 3 références encodées [Couverture 6,46%]

Référence 1 - Couverture 3,03%

Donc moi je me suis retrouvée au repassage mais ça ne me convenais pas tellement et au départ je ne l'ai pas dit parce que j'avais vraiment besoin de travail et quand on est handicapée on se doit d'être un petit moins difficile. Enfin, je vois les choses comme ça. Il faut que l'on prenne ce qu'on nous propose.

Référence 2 - Couverture 0,97%

Non mais par contre moi je suis très solitaire. Je n'ai pas beaucoup beaucoup d'amis. Enfin si, là j'ai un cercle d'amis mais je ne vais pas aller beaucoup plus loin. C'est mes collègues

Ils ne viennent pas chez vous, par exemple ?

Non, personne ici n'est venu chez moi

Référence 3 - Couverture 2,46%

Est-ce que vous avez parlé de la formation tablettes tactiles à vos parents ?
J'en ai parlé un peu, mais comme ils s'y connaissent très bien, je me sentais un peu ridicule à côté d'eux

<Éléments internes\\2017_07_19_Moniteur d'atelier> - § 2 références encodées [Couverture 6,15%]

Référence 1 - Couverture 3,76%

Moi je trouve que c'est assez valorisant de se servir d'outils technologiques parce que très souvent il y a des gens qui manquent de confiance en eux. Je vais prendre un exemple simple. Là on fabrique des boites pour la sous-traitance, Christophe disait ah non, moi je ne touche pas à ça, ce n'est pas pour moi, je ne sais pas faire. Et puis je lui ai dit mais si, regarde, tu fais ça comme ça, c'est à ta portée, tu peux le faire. Et il a assemblé les boites et depuis hier matin, c'est lui qui fait toutes les boites, il ne veut pas changer de place. Il est très content. Je pense que sur une tablette numérique, où le gens se disent non, non on n'a jamais fait, on ne sait pas faire, je pense que ça peut ouvrir sur une prise de confiance.

Référence 2 - Couverture 2,39%

Sur leur présentation, on les voit eux. Les gens ne sont pas habitués à se voir sur un écran. Maintenant un peu plus parce qu'il y a quand même plus de technologies qu'avant, mais c'est vrai qu'avant des gens plus âgés comme J., je pense qu'il ne s'est jamais beaucoup vu en photo, il ne s'est jamais entendu parler, il ne s'est jamais vu sur un film et je pense qu'en même temps qu'il va montrer le film aux autres, il va se découvrir et peut-être qu'il n'aime pas

<Éléments internes\\2018_01_22_Monitrice d'atelier> - § 1 référence encodée [Couverture 1,52%]

Référence 1 - Couverture 1,52%

Il a un grand manque de confiance en lui, je pense. C'est peut-être dû à son éducation et c'est vrai que quand il sait faire quelque chose, il n'aime pas trop le déléguer à d'autres personnes et là il est super content de savoir faire ça. Ce n'est pas grand-chose. Mais maintenant il sort les grandes étiquettes aussi. Sur une palette quand elle est finie on met une grande étiquette et on ne peut pas en tirer 50 donc de temps en temps il faut qu'il vienne. Alors il faut qu'il cherche où c'est.

<Éléments internes\\2018_02_22_Enseignant spécialisé> - § 2 références encodées
[Couverture 5,94%]

Référence 1 - Couverture 3,91%

On a les mêmes problèmes c'est-à-dire que ceux qui sont avec des troubles moteurs parce que c'est mixte ici... ceux-là sont souvent aidés. Même au self, il y a toujours des élèves qui leur tiennent une porte... et puis on sent l'intérêt du ULIS aussi en retour. Ces élèves-là profitent d'un cadre ordinaire d'enseignement. Ils ne sont pas mis à l'écart. Et dans l'autre sens, les autres jeunes s'habituent aussi à la différence. Mais donc ceux qui ont des troubles cognitifs, c'est pareil, j'ai souvent des jeunes qui me disent : « mais pourquoi celui-là, il est en ULIS ? ». Et c'est difficile de trouver des mots pour... oui, ne pas... toucher à l'image du jeune...

Et à côté de ça, on n'entend pas tout... parce que l'ULIS peut parfois aussi être une insulte : « t'es un ULIS ! ». Je le voyais beaucoup dans le collège d'avant. Les ULIS, ce sont les débiles... de même qu'il y a des SEGPA ici et ils ont une mauvaise image d'eux. Parce qu'ils savent qu'ils sont en grande difficulté scolaire et eux-mêmes se font des blagues en se disant : « on est des SEGPA, on est bêtes ! »

Référence 2 - Couverture 2,03%

Ce que je vois ici, c'est que certains élèves sont à l'aise parce qu'on a pu travailler ça. Et je n'ai pas tellement pu travailler avec les autres mais parfois, ils ont pu transmettre le discours de comprendre qu'un élève du lycée, c'est pas lié à son niveau scolaire nécessairement. C'est un obstacle qu'il rencontre ou plusieurs et auquel on essaye de répondre. Mais par contre, ce sont les élèves de SEGPA qui viennent chez moi et pour eux on va dire que c'est le pire. Ils ont très honte de venir ici. Parce que je les ai quelques heures. Parce que certains élèves ont des troubles qui font que l'on peut faire certains échanges avec les SEGPA... ils me demandent souvent de fermer la porte ou ils vont se cacher derrière un meuble.

<Éléments internes\\2018_06_19_Psychologue> - § 3 références encodées
[Couverture 3,82%]

Référence 1 - Couverture 1,68%

C'est vrai, qu'il y a aussi des profils très différents, des parcours très différents et on peut... j'ai pu rencontrer effectivement des personnes qui sont dans... on va dire un déni de la question du handicap. Et j'ai envie de dire, pourquoi pas. C'est vrai que dans notre société c'est un peu plus difficile parce qu'il faut... il y a la MDPH donc le signifiant handicapé il est là. Mais j'ai envie de dire, pourquoi pas si elles arrivent à construire, à se bricoler une histoire, une identité sur ce pourquoi elles sont à tel

endroit qui fasse que cela soit supportable pour elles... ça on l'entend, des ESAT où le handicap se verrait plus c'est trop difficile. Ça leur renvoie une image trop difficile.

Référence 2 - Couverture 1,58%

Parce que vous êtes déficient intellectuel... ceux qui sont en position de déficience, ce côté « norme » et « comme tout le monde » est important. Et souvent ce sont des personnes qui vont vouloir bien faire, qui vont très vite prélever le discours des éducateurs autour d'eux. Ils veulent bien faire, ils veulent souvent avoir une maison, avoir une voiture, avoir un travail. Être comme tout le monde, inscrits dans la société. Et après du côté des troubles psy aussi, on peut trouver ça... alors pas pour tout le monde mais pour certains qui ont bien été cassés par la vie, il y a quelque chose de rassurant, d'être comme tout le monde, de ne pas être trop différent.

Référence 3 - Couverture 0,56%

De leur dire vous n'êtes pas le seul à avoir cette question-là, il y a quelque chose qui soulage « ha d'accord je ne suis pas tout seul, c'est normal ». Du côté de la norme, ça les rassure. Donc du coup la norme compte, oui.

Des capacités à utiliser les technologies numériques

<Éléments internes\\2016_06_03 – Gpe 1> - § 1 référence encodée [Couverture 0,75%]

Référence 1 - Couverture 0,75%

Et vous pensez que les compétences informatiques c'est quelque chose d'important ?

Oui on sait que de nos jours l'informatique est clairement réputé

<Éléments internes\\2016_06_14_Arnaud 15 ans> - § 3 références encodées [Couverture 7,67%]

Référence 1 - Couverture 1,72%

Et toi qu'est-ce que ça t'a fait d'arriver avec ton ordinateur ?

Ça fait un peu genre professionnel. Genre bonjour monsieur, inspecteur... le truc des impôts

Référence 2 - Couverture 3,20%

En fait ça fait vraiment homme professionnel, un peu genre réunion, je viens à des rendez-vous. J'ai senti un peu pousser des ailes. Ça m'a enlevé un peu de stress, enfin je n'avais pas tant de stress que ça, mais c'est vrai que ça fait un peu la personne qui a bien tout préparé, rien oublié

Référence 3 - Couverture 2,76%

Pas pour moi mais pour eux, pour se dire ah oui il est organisé, il a tout prévu. Parce que le mec qui arrive, il a sa clé USB mais il n'y a pas de PC ben il est dans la

merde. Donc du coup ça fait vraiment l'homme prévoyant, l'homme qui est bien organisé

<Éléments internes\\2017_03_02_Gpe 2> - § 1 référence encodée [Couverture 1,06%]

Référence 1 - Couverture 1,06%

Des fois je vais sur les musiques ou je fais des recherches mais comme ça ne fait pas longtemps que je l'ai, j'ai peur de faire des bêtises dessus

<Éléments internes\\2017_03_02_Gpe 4> - § 3 références encodées [Couverture 10,40%]

Référence 1 - Couverture 3,84%

Oui j'ai Internet à la maison mais le problème c'est que j'ai très peur d'Internet en fait. Après j'ai toujours peur d'aller où il ne faut pas. Et moi je n'utilise jamais les réseaux sociaux

Référence 2 - Couverture 1,79%

Pour ne pas faire des mauvaises manipulations, des fois moi c'est ça qui m'effraie

Référence 3 - Couverture 4,78%

Pour le futur, moi je sais que je suis embêté par d'autres choses aussi, peut-être comme d'autres ici ? Et dès qu'il y a de l'évolution sur le portable ça me prends la tête, ça va trop vite. Là ça va parce que la machine je la dirige

<Éléments internes\\2017_04_13_Maurice> - § 1 référence encodée [Couverture 1,27%]

Référence 1 - Couverture 1,27%

Vous en avez parlé avec vos proches de la formation ?

J'en ai parlé avec mon beau-père mais il m'a dit comme tu as déjà du mal avec un ordinateur, avec du tactile c'est encore plus difficile.

<Éléments internes\\2017_05_22_Nadine> - § 4 références encodées [Couverture 4,28%]

Référence 1 - Couverture 1,23%

Et la formation tablette qu'on a faite est-ce que vous en avez parlé avec vos amis ou votre famille ?

Oui je pourrais en parler quand j'aurais une preuve que je sais utiliser un ordinateur. ça sert à rien d'en parler sinon c'est comme dire je sais faire de la mayonnaise et pas savoir qu'il faut 1 œuf

Référence 2 - Couverture 1,29%

Moi qui voulais rejoindre ma Bretagne on cherchait absolument des CAT en Bretagne

Comment vous avez cherché ?

C'est l'assistante sociale ce n'est pas moi qui aurait cherché ça ! Même faire les lettres et être embauchée ici c'est les assistantes sociales qui cherchent sur ordinateur et qui y vont là-dessus, je ne suis pas capable de le faire

<Éléments internes\\2017_05_22_Odette> - § 3 références encodées [Couverture 7,43%]

Référence 1 - Couverture 2,50%

C'est vrai que la tablette c'est plus facile pour moi mais...

Pourquoi c'est plus facile ?

Parce que c'est mieux à manoeuvrer

C'est plus facile qu'avec la souris ?

Oui. Enfin je fais les deux aussi mais ça ne reste pas facile. Mais comme elle ne marche pas bien ! Je voudrais bien avoir un (téléphone) portable comme ça mais ils ne veulent pas le service d'accompagnement. Ils ont peur que je n'y arrive pas

Référence 2 - Couverture 2,77%

Est-ce que vous en avez parlé avec votre mari et vos enfants de la formation qu'on a faite avec les tablettes tactiles ?

Non. Si je n'ai pas de résumé, je ne peux pas leur en parler, parce qu'ils vont se foutre de ma gueule et me dire ce n'est pas vrai, tu ne fais pas ça

Ils ne vont pas vous croire ?

Ah non, non, non

Pourquoi ?

Ils ne vont rien croire justement

Pourquoi ils ne vous croient pas ?

Parce que c'est comme ça, je ne suis capable de rien faire

Je suis capable de rien faire donc je ne montre rien du tout

Référence 3 - Couverture 2,16%

Ah oui, quand il y a trop d'applications ouvertes, il faut les fermer en les faisant glisser ?

Oui. Ça je ne savais pas, c'est ma fille qui m'a dit, il faut faire ça. Il y en a qui savent tout, moi je ne sais rien là-dedans. J'ai de la mémoire mais...

<Éléments internes\\2017_05_22_Sylvie> - § 2 références encodées [Couverture 6,20%]

Référence 1 - Couverture 4,07%

Oui, j'ai dit que c'était très intéressant et puis c'est important, je pense qu'il faut s'ouvrir, là je viens de m'acheter une tablette, mais je ne suis pas encore assez performante

C'est une nouvelle par rapport à celle que vous m'avez faite voir ?

Oui mais c'est vrai que ça me fait peur, la tablette ça me fait peur un peu. J'ai peur toujours d'appuyer sur un mauvais bouton et de partir sur...

Ça m'effraie en fait. Je me dis tiens si j'appuie sur tel truc, pour un peu je vais me retrouver avec une lettre, oui vous avez tant de trucs... ça, ça m'effraie. Je sais que

j'ai une nouvelle tablette, je pourrais essayer de mettre mes comptes dessus, mais ça c'est un truc qui m'effraie. Même de faire les trucs de la CAF, je le fais des fois avec la conseillère en économie sociale ici, et je pourrai le faire parce que ma tablette est super efficace, et il y a toujours des problèmes avec la tablette. J'ai du mal à faire un truc parce qu'ils me disent qu'on ne peut pas accéder au truc qu'on doit faire tous les 3 mois, on doit énumérer nos salaires et là je suis obligée de le faire par écrit parce que j'ai dû appuyer sur un mauvais bouton

<Éléments internes\\2017_05_22_Viviane> - § 1 référence encodée [Couverture 1,44%]

Référence 1 - Couverture 1,44%

Et dans votre famille, il y a des personnes qui utilisent un ordinateur ?

Oh oui, oui, oui.

Est-ce que vous faites des choses avec eux ?

Non, j'ai peur d'abîmer leur matériel. Autrement ce n'est pas compliqué.

<Éléments internes\\2017_05_29_Alban> - § 1 référence encodée [Couverture 1,42%]

Référence 1 - Couverture 1,42%

Et vos parents ils ont un ordinateur ?

Oui mais je ne peux pas m'en servir. Je n'ai pas le droit

<Éléments internes\\2017_09_08_Monitrice d'atelier> - § 1 référence encodée [Couverture 1,38%]

Référence 1 - Couverture 1,38%

Si tu veux au niveau paperasse c'est quand même les moniteurs. Il faut savoir que les ouvriers qu'on a ici, ils ont quand même des difficultés aussi au niveau de l'accès à l'écriture, à la lecture, ils ne savent pas compter. Donc dans les commandes il ne faut quand même pas se tromper dans le nombre de palettes que tu mets dans un camion

<Éléments internes\\2017_09_08_Moniteur d'atelier> - § 6 références encodées [Couverture 10,98%]

Référence 1 - Couverture 1,72%

Pour ceux qui savent lire et écrire, parce qu'on en a beaucoup qui ne savent pas lire et écrire, ils ont beaucoup de mal avec l'outil informatique.

Référence 2 - Couverture 0,98%

Tu sais que G. il a une tablette. Il ne sait pas lire et il a une tablette. Il fait des jeux mais ne serait-ce que des jeux. Oui je pense que c'est indispensable pour eux

Référence 3 - Couverture 0,66%

Mais pour les autres qui sont juste là pour jouer sur une tablette, ça ne vaut pas le coup qu'ils s'énervent à apprendre

Référence 4 - Couverture 2,30%

Tous les téléphones maintenant ce sont des smartphones. Ce n'est plus le vieux Nokia. Ça demande à apprendre à se servir d'un smartphone. Parce que les vendeurs ils poussent à vendre des smartphones. Donc tu te retrouves avec des ouvriers qui ont des smartphones et qui ne savent pas forcément lire et c'est compliqué. C'est compliqué, non, une fois qu'ils connaissent ça va mais il faut un temps d'adaptation.

<Éléments internes\\2018_01_22_Monitrice d'atelier> - § 1 référence encodée
[Couverture 1,30%]
Référence 1 - Couverture 1,30%

Si moi des fois je leur disais « Internet ça ne vous dirai pas ? » « Oh oui, mais on ne sait pas trop. C'était toujours en termes de on ne sait pas ci, on ne sait pas ça. On ne saura pas faire. Et je pense que la tablette, c'est un outil qui rend le numérique plus proche. Peut-être que c'est moins impressionnant qu'un ordinateur

<Éléments internes\\2018_02_16_Monitrice d'atelier> - § 1 référence encodée
[Couverture 1,76%]
Référence 1 - Couverture 1,76%

Moi, je vois C. qui a toujours peur de la nouveauté, au départ, elle était très inquiète... Jamais je ne vais y arriver ! Et je l'ai vue au fur et à mesure reprendre confiance. Et là, elle a hâte d'avoir l'autre tablette pour pouvoir essayer de mettre en application ce qu'elle a appris !

<Éléments internes\\2018_05_30_Psychologue> - § 1 référence encodée
[Couverture 2,17%]
Référence 1 - Couverture 2,17%

On a eu un peu le cas ici avec la nouvelle caisse de la boutique. Je ne l'ai pas vue physiquement mais de ce que les ouvriers m'ont dit c'est qu'on était sur une caisse à l'ancienne et maintenant c'est plus sur le mode d'une tablette, comme dans beaucoup d'établissements maintenant. Et qui permet de gérer au mieux les commandes et les stocks. Eh bien, il y a quand même pas mal d'appréhensions au départ. Sur l'utilisation de cet outil là, ça démarre par là. Ce que vous disiez en fait, « est-ce que je vais y arriver ? On n'a pas été formés. Je pensais que je n'allais pas y arriver et puis finalement on m'a montré et puis finalement j'y arrive. J'ai été étonné j'y arrive ». En gros c'est un peu le discours que je retiens.

<Éléments internes\\2018_06_13_Monitrice d'atelier> - § 1 référence encodée
[Couverture 2,18%]
Référence 1 - Couverture 2,18%

Est-ce que tu as été étonnée de voir les réalisations ?
Non car je sais bien ce qu'ils étaient capables de faire, je ne suis pas...même si eux avaient un peu d'appréhension par rapport à ça.
Ça, tu l'avais ressenti ?

Oui, parce qu'on avait discuté avant : oui, on va faire des films ! Donc oui, peut-être qu'ils avaient un peu d'appréhension dans le sens : peut-être qu'on ne va pas réussir à le faire ou autre. Mais moi, je savais qu'ils en étaient capables donc je n'ai pas été surprise dans ce sens-là.

Ils sont partis quand même avec cette appréhension-là de ne pas réussir
Mais ils ont réussi donc après, ils étaient fiers ! C'était bien

De soi dans les interactions

<Éléments internes\\2016_04_01_Gpe_2> - § 1 référence encodée [Couverture 4,60%]

Référence 1 - Couverture 4,60%

Vous pensez que vous allez être dans la position du formateur ?

J'aurais plus de mal moi

Mais c'est un petit peu ce que vous allez faire, c'est vous qui allez faire voir comment les tablettes fonctionnent

Mmm

Donc il y aura sans doute des questions ?

Oui

Donc c'est vous qui répondrez aux questions ?

(Rires). Oh là c'est... ça va être plus dur

<Éléments internes\\2016_05_20_Valentine> - § 2 références encodées [Couverture 4,35%]

Référence 1 - Couverture 0,68%

Là c'est trop compliqué, je m'embrouille, je ne sais pas comment faire. Je vais aller à SFR, ils me demandent de venir à chaque fois mais je ne vais pas venir à chaque fois leur demander comment faire, ça me pose problème, je me sens gênée

Référence 2 - Couverture 3,67%

Il y avait une ouvrière stagiaire qui était venue une fois pendant les vacances d'avril, j'ai fréquenté un petit peu une dame, enfin ce n'est pas une dame c'est une ouvrière, c'est une stagiaire. Elle a voulu m'inviter chez elle, elle voulait m'inviter à son anniversaire. Mais comme il y avait une ouvrière ici avec qui j'avais vraiment sympathisé, on allait se promener ensemble, ça s'est mal tourné. Alors du fait que ça s'est passé comme ça, j'ai peur de me lancer à aller fréquenter d'autres gens.

Donc vous n'y êtes pas allée à l'anniversaire ?

Donc on n'y va pas, parce que je ne me sens pas à l'aise, j'ai peur que ça recommence, des trucs comme ça

Mais vous vous entendez bien pourtant avec la personne qui fête son anniversaire ?

Oui mais comme dit mon ami, ça tombe mal, ce n'est pas elle qui faudrait, c'est tout, parce que moi aussi j'échange des choses avec mon ami. Il était invité aussi et il s'y sentait pas à l'aise d'y aller parce que il dit : « tu viens de la connaître, il ne faut pas se lancer comme ça » et il ne faut pas qu'on aille trop vite, qu'il faut mieux se voir entre nous pour le départ, et après... parce que son anniversaire il n'y aura pas que nous, elle en aura invité beaucoup plus, on ne va pas se sentir à l'aise, il y aura trop de monde, moi je n'ai pas envie

<Éléments internes\\2016_06_10_Didier> - § 1 référence encodée [Couverture 1,87%]

Référence 1 - Couverture 1,87%

Il y a mon cousin qui est proche de là, il a sa vie à faire, il est marié, il a quatre filles et il a un travail qui est assez prenant. Mais j'ai toujours peur aussi de déranger. Mais ça a toujours été comme ça, ce n'est pas moi qui vais faire le premier pas

<Éléments internes\\2016_06_10_Lisa> - § 1 référence encodée [Couverture 1,08%]

Référence 1 - Couverture 1,08%

Vous lui avez parlé de la formation tablettes tactiles ?

Elle n'a pas beaucoup de temps, elle travaille. Je ne veux pas déranger tout le monde.

<Éléments internes\\2017_04_13_Maurice> - § 1 référence encodée [Couverture 2,14%]

Référence 1 - Couverture 2,14%

Vous aviez peur de vous tromper ?

Si je me trompe, je recommence

Oui. C'était une de vos craintes, s'il y avait un ordinateur au travail

Oui. Mais au travail c'est par rapport aux autres. Si je me trompe, merde ! Là j'ai peur de me tromper par rapport aux autres

<Éléments internes\\2017_04_13_Cécilia> - § 1 référence encodée [Couverture 1,88%]

Référence 1 - Couverture 1,88%

Est-ce que c'était un moment difficile pour vous de faire voir ce qu'on avait fait aux autres ?

Un petit peu

Vous vous sentiez un petit peu stressée ?

Oui

C'était avec vos collègues, donc vous les connaissiez bien qu'est-ce que vous craignez ?

Que je rate un peu

Oui ... Et tout s'est bien passé ?

Oui

<Éléments internes\\2017_05_15_Lilian> - § 1 référence encodée [Couverture 0,72%]

Référence 1 - Couverture 0,72%

Je sais que je ne suis pas... je sais que je suis dans mon coin des fois et je me dis que je ne vais pas aller voir les chefs à chaque coup parce que sinon, les chefs, les chefs, les chefs...

C'est pour ne pas les déranger, en fait ?

Oui.

<Éléments internes\\2017_05_22_Nadine> - § 2 références encodées [Couverture 4,84%]

Référence 1 - Couverture 1,95%

C'était important pour vous de faire la présentation de ce que l'on a fait ?

Oui

Vous étiez un peu stressée je crois avant ?

Oui

Et ça s'est bien passé finalement ?

Oui en fait le stress que j'ai c'est le stress de comment je peux présenter et que les autres peuvent en conséquences en conclure, en juger, en comprendre

Vous avez peur d'être mal jugé ?

Voilà

Donc vous avez envie de réussir

Voilà et j'ai envie d'avancer mais j'ai peur du jugement de la compréhension des autres

Référence 2 - Couverture 2,89%

C'était intéressant justement pour vous de pouvoir expliquer dans le cadre de la présentation ?

Oui c'est une manière de s'exprimer devant un public, d'affronter sa peur, son angoisse, c'est une manière de se vider mais il faut de l'explication et c'est zéro parce que je ne peux pas le faire

Vous ne maîtrisiez pas assez mais dans la mesure de vos possibilités vous l'avez fait ?

Je l'ai fait mais je n'ai pas les bases

<Éléments internes\\2017_05_22_Odette> - § 1 référence encodée [Couverture 1,86%]

Référence 1 - Couverture 1,86%

Vous n'aimez pas prendre le bus ? Pourquoi ?

J'ai l'impression qu'on me fait peur

Là vous venez comment ?

En voiture et à pied. Mais c'est dingue, j'ai l'impression qu'on me fait peur et avec le monde qu'il y a...

Vous avez l'impression que les gens vous regardent ?

Oui, bizarrement. Et puis comme je suis plus petite que les autres

Ça vous rend mal à l'aise ?

Oui

<Éléments internes\\2017_05_22_Sylvie> - § 3 références encodées [Couverture 4,04%]

Référence 1 - Couverture 1,22%

Au niveau de l'encadrement. Après je ne sais pas, moi je préfère le travail avec mon moniteur. Lui, il dit les choses et il ne cherche pas à connaître les choses sur notre vie, c'est le travail et ça ne va pas plus loin et ça c'est très bien

Référence 2 - Couverture 0,56%

Le jour de la présentation ?

Oui, un petit peu parce qu'il y avait beaucoup de monde et je me dis il y a toujours ce jugement, des fois, ce regard des autres

Référence 3 - Couverture 2,25%

Non, en fait moi j'ai beaucoup de difficultés à expliquer aux gens quand ils viennent, parce que des fois on présente aux gens qui viennent, donc on présente nos travaux et ils me demandent comment vous faites et moi ça me stresse de tomber avec des personnes que je ne connais pas. Ça me stresse et après je perds tous mes moyens, alors que je sais ce qu'il faut prendre, je cherche mes mots, je bafouille et tout ça. Je suis nulle quand je présente alors je demande à quelqu'un d'autre s'il veut présenter à ma place

Donc vous ne le faites pas ?

J'évite de le faire parce que souvent je bafouille et je trouve ça nul ce que je présente

<Éléments internes\\2017_06_06 – Cadre en ESAT> - § 1 référence encodée

[Couverture 4,42%]

Référence 1 - Couverture 4,42%

Au départ j'avais demandé, est ce que vous voulez parler, j'avais été les voir, je leur avais expliqué un peu comment ça allait se passer : « oui je veux bien je veux bien » mais arrivé là-bas, il n'y a plus personne, après on n'avait pas beaucoup de temps donc j'ai fait la présentation et passé les vidéos les unes après les autres. Il y a ceux qui devaient venir présenter la vidéo qui sont venus et après tous les autres ouvriers, tout le monde est venu, tous les ouvriers se sont avancés devant

<Éléments internes\\2017_07_12_Moniteur d'atelier> - § 1 référence encodée

[Couverture 1,36%]

Référence 1 - Couverture 1,36%

Tu les retrouves dans ce qui a été fait ?

Ah oui. Comme L. qui aime bien se mettre en avant, on le voit tout de suite. Ou É. qui va plutôt rester en retrait. A la rigueur, je trouve même que ça devait l'agacer. Enfin elle va être contente de montrer et en même temps ça l'agace qu'on la voit. Oui c'est eux, c'est typiquement ce qu'on retrouve ici

<Éléments internes\\2017_07_19_Moniteur d'atelier> - § 4 références encodées

[Couverture 7,16%]

Référence 1 - Couverture 1,94%

Je pense qu'il y a la peur du regard de l'autre et de dire ah toi tu ne sais pas faire ça. Alors pour certains, je pense à J. que tu as eu, lui il pourrait être un peu là-dedans, alors que d'autres comme T. il va se lancer beaucoup plus dans une découverte. Il n'a pas peur du regard des autres. Ça dépend de chaque personne

Référence 2 - Couverture 0,85%

Oui, c'est vrai qu'ils ne se sont pas beaucoup exprimés. Ils se dévoilent un petit peu, ils dévoilent une partie de leur travail et quelque part ça les met un peu à nu

<Éléments internes\\2017_09_08_Moniteur d'atelier> - § 3 références encodées
[Couverture 7,32%]
Référence 1 - Couverture 2,55%

Sur la présentation qui a été faite devant tous les ouvriers, puisque j'étais là à la projection, ils étaient plutôt timides. Par contre sur la vidéo, c'était bien parce qu'ils étaient à l'aise. Ils étaient vraiment à l'aise devant la caméra. C'est étonnant parce que ça peut être aussi flippant de devoir passer devant la caméra mais c'est vrai que j'ai été agréablement surpris parce que je ne m'attendais pas à ça. Je pensais que ça allait être plus laborieux.

Référence 2 - Couverture 2,87%

Non ce n'est pas habituel du tout de se mettre en avant comme ça devant le groupe. Là je vois, tout de suite j'avais une réunion CVS et bien M. elle n'est pas à l'aise en réunion CVS. Tu sens bien qu'elle y va à reculons. Ce n'est pas simple, mais une fois que ça commence à discuter, après ça va mieux

<Éléments internes\\2017_09_08_Moniteur d'atelier> - § 2 références encodées
[Couverture 5,95%]
Référence 1 - Couverture 3,81%

Qu'est-ce que vous avez pensé des présentations qu'ils ont faites ? Dans le contenu ?

On a trouvé ça bien. Moi je les ai trouvés relativement à l'aise

Et dans la manière de se présenter, le fait d'être devant le groupe, d'expliquer les choses, de présenter son travail ?

Il y a peut-être une sensation de gêne, parce que je pense qu'ils ont perçu qu'ils allaient être regardés ou observés

<Éléments internes\\2018_02_08_Enseignante spécialisée> - § 1 référence encodée
[Couverture 0,96%]
Référence 1 - Couverture 0,96%

Elle va discuter avec les autres mais j'ai l'impression qu'elle n'a pas trop de liens avec les autres. Mais parce que oui, elle n'est pas en inclusion.

Et je vois, l'autre jour, elle devait faire un exposé en espagnol ! Et c'était difficile pour elle ! Parce que le regard des autres, etc. Elle l'a fait, elle l'a finalement fait et ça s'est bien passé. Mais voilà. Elle a peur un petit peu du regard des autres.

<Éléments internes\\2018_02_28_Educatrice technique spécialisée> - § 1 référence encodée [Couverture 8,57%]
Référence 1 - Couverture 8,57%

Lors de la présentation générale, les jeunes ont surmonté leurs craintes de se mettre en avant et cette expérience a été valorisante.

<Éléments internes\\2018_02_28 Educatrice technique spécialisée> - § 1 référence encodée [Couverture 17,97%]
Référence 1 - Couverture 17,97%

L'élaboration de leur travail a été difficile. Cela a nécessité du temps et de l'accompagnement. Ces différentes étapes ont été valorisantes parce que cela a abouti à la présentation de leur travail à l'ensemble des jeunes de la SIPFP et aux professionnels, même si cela n'est pas une démarche facile.

<Éléments internes\\2018_06_19_Psychologue> - § 3 références encodées [Couverture 4,23%]
Référence 1 - Couverture 0,43%

Pour certains il n'existe pas... c'est-à-dire que je n'entends pas parler des collègues, ils font leur petit bout de chemin et ça fait pas question et pourquoi pas. Pour d'autres ça va être important oui, la question du regard de l'autre

Référence 2 - Couverture 0,62%

Ça je pense c'est très apaisant, je pense que pour beaucoup... quand on parlait de troubles psy, de se présenter comme sachant, ça peut être très très angoissant. Et effectivement, se présenter en étant manquant, en ne sachant pas, en « on va essayer ensemble ». Ça, ça... je pense que c'est plutôt rassurant et contenant.

Référence 3 - Couverture 3,18%

Si alors j'ai une patiente pour qui c'est compliqué parce que c'est un handicap dans la rue quand elle est interpellée par l'autre. Et c'est quelqu'un qui peut être, dans son rapport aux autres, elle ce qui va être compliqué c'est qu'elle peut être... quand l'autre lui raconte ses malheurs c'est intrusif, quelque chose de très intrusif et donc quand certaines personnes, parce que c'est un handicap un peu visible, et quand on lui demande de l'aide c'est un peu intrusif parce que des personnes vont s'autoriser à raconter leurs vies alors que ce sont des inconnus. Donc elle parle de son handicap et elle essaye de trouver une façon de faire avec pour que cela soit moins intrusif pour elle. Mais ce qui fait intrusion c'est quand l'autre parle de ses malheurs, c'est ça qui est insupportable pour elle.

Parce que ça lui rappelle ses difficultés ?

Mais parce qu'elle ne veut pas entendre

Les difficultés des autres ?

Oui. Oui, oui parce qu'elle a l'impression dans ces cas-là de... il y a quelque chose où elle est un peu ravalée. Dans sa construction il y a quelque chose où elle est complètement passive... l'autre en parlant lui impose de savoir, lui impose ce qu'il dit donc ça déjà c'est trop.

Parce que ça vient résonner avec ses propres difficultés ou...

[Blanc] pas toujours enfin c'est après c'est [blanc]. Pas toujours mais il y a quelque chose comme si elle n'avait d'un coup plus de place. Je pense que ça touche vraiment à : l'autre prend trop de place et c'est comme si elle n'en avait plus.

Mais ce que je veux dire par là c'est que parfois on est surpris de ce qui au fond les dérange. Voilà pour cette personne-là en tout cas je dirais que c'est la voix de l'autre et ce que dit l'autre qui fait intrusion.

Le rapport au savoir

<Éléments internes\\2016_03_18_Gpe_2> - § 1 référence encodée [Couverture 1,33%]

Référence 1 - Couverture 1,33%

Parce qu'avec la tablette on apprend quand même pas mal de choses

<Éléments internes\\2016_05_20_Gérard> - § 1 référence encodée [Couverture 0,51%]

Référence 1 - Couverture 0,51%

Vous vous sentez mieux après une formation ?

Ah oui, ça travaille le cerveau (rires)

<Éléments internes\\2016_05_20_Maud> - § 1 référence encodée [Couverture 1,06%]

Référence 1 - Couverture 1,06%

Ah oui là ce matin on était que deux à palisser, il y avait G. et moi. Des fois on est que deux à mettre des ficelles mais des fois quand les ficelles sont hautes on est obligé de mettre un escabeau. Il faut faire comme des nœuds de lacets, on montre à un stagiaire comment on fait et c'est à lui de refaire le même modèle que nous

<Éléments internes\\2016_05_20_Valentine> - § 1 référence encodée [Couverture 1,36%]

Référence 1 - Couverture 1,36%

Donc il faut s'adapter par rapport à l'autre. Et souvent je le dis pour les mousses parce que quand il y en avait à aller rechercher des mousses à L., j'y vais moi, je vais les chercher moi, ça me fait sortir un peu. Le monsieur il m'explique qu'est ce qui ne va pas. Je reviens ici et je leur explique et tout ça

Donc du coup c'est vous qui expliquez ?

Oui, ce qui ne va pas et ce qu'il m'a dit

C'est bien de pouvoir faire ça ?

C'est bien ça me motive

<Éléments internes\\2016_06_10_Damien> - § 1 référence encodée [Couverture 1,49%]

Référence 1 - Couverture 1,49%

Et comment ça se passe quand vous avez des nouvelles tâches à effectuer, les moniteurs font voir à l'ensemble de l'équipe, comment ça se passe ?

Oui voilà. Si par exemple sur une table il y a un marché et sur une autre table il y a un autre marché, ils font voir à l'équipe qui est dans cette salle-là comment ça se fait et vice-versa dans l'autre salle

<Éléments internes\\2017_03_02_Gpe 1 > - § 1 référence encodée [Couverture 3,23%]

Référence 1 - Couverture 3,23%

C'est que moi j'ai de la famille qui en fait beaucoup, ce qui fait que je peux encore apprendre, je peux apprendre mais c'est vrai que je ne sais pas tout. C'est intéressant d'apprendre parce que c'est, c'est, comment dire, pour moi c'est pour la vie quotidienne, pour tout

<Éléments internes\\2017_03_02_Gpe 3 > - § 2 références encodées [Couverture 10,35%]

Référence 1 - Couverture 3,40%

Ça nous aide plus à chercher comme on faisait dans le temps

Chercher dans des bouquins

Il en existe plus beaucoup maintenant

Avant on cherchait à savoir

Maintenant c'est tout par tablette. On ne voit plus de jeunes lire des livres

Référence 2 - Couverture 6,95%

Avant on allait dans les bibliothèques, on cherchait des livres, maintenant ils ont tout sur tablette, ils ont tout, tout de suite

Est-ce que c'est mieux ou moins bien le fait de tout avoir ?

Ils ont moins à chercher

Au niveau rapidité c'est bien. Pour un mot que tu cherches dans le dictionnaire tu vas chercher l'orthographe pour essayer de chercher la définition, que la tablette tu marques n'importe quoi et il va te dire approximatif et puis hop il te trouve le mot. Tu peux ne pas faire attention à l'orthographe

<Éléments internes\\2017_03_02_Gpe 4 > - § 1 référence encodée [Couverture 0,88%]

Référence 1 - Couverture 0,88%

Oui on mémorise mieux en faisant nous-même

<Éléments internes\\2017_03_09_Gpe 1 > - § 1 référence encodée [Couverture 4,88%]

Référence 1 - Couverture 4,88%

C'est bien parce que pour moi, après chacun... c'est bien que tu nous laisses faire et après si on fait un faux-pas, on t'appelle. Là on voit si on a bien appris les choses.

Après c'est chacun, chacun voit comme il veut

<Éléments internes\\2017_04_13_Claude> - § 1 référence encodée [Couverture 3,78%]

Référence 1 - Couverture 3,78%

Vous aimez bien ça expliquer aux autres comment faire ?

Oui mais ce n'est pas à nous de nous en occuper

<Éléments internes\\2017_05_15_Cyril> - § 4 références encodées [Couverture 11,44%]

Référence 1 - Couverture 3,11%

Pour l'instant oui je suis le seul mais on est trois des fois quand je ne suis pas là il y a soit un collègue qui prend la place ou un autre. Mais comme le chef a vu que je faisais bien les paniers, il me dit tout le temps d'aller aux paniers
Et des fois maintenant j'aide les autres collègues à faire des paniers aussi
Tu leur expliques ?

Oui voilà. Je leur montre comment on fait les paniers

Référence 2 - Couverture 3,15%

Oui, mais tous les collègues ne veulent pas être formés pour les paniers, il y en a certains qui veulent faire, il y en a certains qui ne veulent pas faire. Parce que moi je forme les collègues aux paniers, mais je prends ceux qui arrivent bien à lire. Ceux qui n'arrivent pas trop à lire je ne les prends pas

Référence 3 - Couverture 3,37%

Ma mère elle a un ordinateur

Pas ton père ?

Non il n'aime pas trop

Tu lui as déjà montré comment on s'en servait ?

Je lui ai montré il est même allé voir quelqu'un pour une formation sur ordinateur et ils n'ont pas voulu le former

Pourquoi ?

Parce que mon père leur disait qu'il ne savait pas trop utiliser l'ordinateur, donc ils lui ont dit ça ne sert à rien que vous veniez

Il faut bien apprendre, il faut bien commencer ?

Du coup c'est pour ça que des fois je suis là, pour lui montrer

Tu l'aides ?

Oui

Donc tu deviens formateur ?

Voilà

Référence 4 - Couverture 1,80%

Et ta mère ?

Des fois quand elle a des pannes avec son ordinateur, elle m'appelle aussi

Ah oui donc tu aides toute la famille

Même ma petite sœur

Elle a quel âge ta petite sœur ?

14 ans

Elle te demande de l'aide, donc tu es habitué à former ?

Je suis comme ma grande sœur j'aide tout le monde pour les ordinateurs

<Éléments internes\\2017_05_16_Ogier> - § 1 référence encodée [Couverture 1,52%]

Référence 1 - Couverture 1,52%

Est-ce que vous avez aimé cette situation-là où c'est vous qui deviez expliquer comment on utilise la tablette ?

Ah oui ça ce n'était pas mal.

Vous avez trouvé ça intéressant ?

Ah oui c'était bien.

Et est-ce que vous aviez déjà fait ça ?

Auparavant je n'ai jamais fait ça, mais je pense que voilà c'était bien. C'est sûr que quand il faut que l'on montre pour la première fois une nouvelle chose que l'on n'a jamais montrée, c'est vrai que la première fois c'est un peu dur

Après on se détend. Après moi ça ne me dérange pas.

<Éléments internes\\2017_05_22_Nadine> - § 4 références encodées [Couverture 8,45%]

Référence 1 - Couverture 2,47%

Tout ce qui est culture ça vous intéresse ?

Comme la Mairie de qui elle était ? L'art d'où ça vient ? L'art gothique, l'art roman

Oui je vois que je ne connais rien encore

Référence 2 - Couverture 3,17%

Qu'est-ce qui est le plus important pour vous ?

Toujours essayer d'avancer, toujours essayer de persévérer, toujours essayer d'apprendre des connaissances intellectuelles et de connaître parce que exemple aujourd'hui c'est apprendre à connaître l'informatique, je ne vais pas vous dire apprendre l'histoire et l'art comme samedi dernier

Référence 3 - Couverture 0,86%

Vous faites toutes vos recherches avec votre téléphone et votre ordinateur portable ?

Oui mais je préfère lire encore

Donc ce sont des outils indispensables ?

Ça devrait être indispensables mais on manque de savoir faire

Référence 4 - Couverture 1,95%

Donc vous vous êtes formée beaucoup dans les livres et puis maintenant sur Internet

Oui mais internet il nous faut des formations !

<Éléments internes\\2017_05_22_Odette> - § 2 références encodées [Couverture 1,30%]

Référence 1 - Couverture 0,66%

Et puis que les gens comprennent bien leur boulot, parce qu'après c'est à nous de leur expliquer quand le moniteur n'est pas là. Sinon c'est mieux d'expliquer quand on est en groupe

Référence 2 - Couverture 0,65%

Alors votre moniteur vous explique le travail et après c'est à vous de l'expliquer aux autres ?

Oui quand il y en a qui ne comprennent pas trop et quand le moniteur s'absente

<Éléments internes\\2017_05_22_Sylvie> - § 1 référence encodée [Couverture 1,65%]

Référence 1 - Couverture 1,65%

Et puis je suis avec quelqu'un et je ne sais pas si je peux en parler mais il a des gros problèmes à écrire, et bien moi je l'aide. Je suis trop contente, mais on n'en parle à personne forcément.

Donc là vous êtes en position d'apprendre à quelqu'un d'autre ?

Oui, je suis trop contente. Alors avec la tablette j'essaie de lui apprendre, mais ça va trop vite pour lui, ça l'énerve à chaque fois, mais je lui dis mais non, prends ton temps

<Éléments internes\\2017_05_31_Florence 17 ans> - § 1 référence encodée [Couverture 0,39%]

Référence 1 - Couverture 0,39%

Qui est-ce qui t'a appris à faire des montages vidéo ?

C'est moi, en fait.

Tu as appris toute seule ?

Oui.

<Éléments internes\\2017_07_12_Moniteur d'atelier> - § 3 références encodées [Couverture 5,80%]

Référence 1 - Couverture 1,81%

C'est là que c'est difficile, ils sont toujours en difficulté, mais tous, à démarrer quelque chose, comme s'ils avaient toujours l'habitude d'être passifs. « Alors je fais quoi ? », « Je ne sais pas, tu crois que tu as quoi à faire ? ». C'est toujours comme ça, il faut toujours leur dire et des fois ils sont en panique « on fait quoi ? » et ils savent, ils ont toujours la réponse mais comme s'ils avaient toujours besoin que...

Référence 2 - Couverture 2,92%

C'est une situation qu'on retrouve en atelier, d'expliquer aux autres ?

En fait les stagiaires, souvent quand il y a un stagiaire ils sont tous responsables de la formation du stagiaire. Je fais en sorte, tu vois pour la palettisation qu'il y ait toujours un binôme, tu es dans la palette avec et tu expliques, ce n'est pas moi, c'est jamais moi qui apprends

Donc ils le font ?

Écoute, moi je les mets en situation de le faire. Au début le stagiaire regarde et puis après je dis aux autres « vous expliquez ». Ils connaissent tellement bien leur boulot et souvent l'apprentissage, moi je suis là pour repositionner des choses avec le stagiaire, mais c'est un peu eux qui le forment

Référence 3 - Couverture 1,07%

Et au départ comment elles leur sont transmises les tâches au départ ? C'est vous qui leur avez fait voir ?

Moi quand je suis arrivé ici, ils savaient tout faire et moi ça fait 3 ans que je suis là, ils m'ont tout appris, c'est plutôt dans ce sens-là.

<Éléments internes\\2017_07_12_Monitrice d'atelier> - § 3 références encodées
[Couverture 8,88%]

Référence 1 - Couverture 3,02%

Moi ce que je trouve bien c'est que par exemple quelqu'un comme X. qui a l'habitude de manipuler ce genre de truc et quelqu'un qui n'a pas du tout l'habitude, je pense que X. va aider facilement, il va donner des conseils et ça je trouve ça bien. Quand ça se passe entre eux, je trouve ça super. Quand ils peuvent s'apprendre et s'aider, moi je les laisse faire. Quand je vois que ça marche comme ça, j'attends, j'écoute et je trouve que ça marche tellement mieux comme ça.

Référence 2 - Couverture 3,05%

Oui, moi j'essaie de le faire vachement, par rapport au ménage. Souvent quelqu'un qui gère bien quelque chose, souvent je vais lui dire « tu vas expliquer à untel comment tu fais toi avec tes mots à toi » et je trouve que ça marche très bien et puis ça les valorise que ce soit eux qui transmettent le truc

Quels retours tu as de leur perception à se mettre dans cette posture-là ?

Je n'ai pas de retours directs, mais je vois que ça leur donne un peu d'importance, je pense que ça leur fait vachement de bien

Et c'est bien perçu par les autres ?

Ah oui, oui

Référence 3 - Couverture 2,81%

C'était une première approche la tablette, et il a dû se dire, je ne suis pas plus con qu'un autre, pourquoi je n'y arriverais pas ? Quand on l'a mis devant l'ordinateur, les 2 premières fois c'était un peu compliqué, mais là maintenant il vient tout seul dans le bureau, il remet l'ordinateur quand il est en veille, il sait faire. La première fois on lui a fait taper les chiffres, ça a pris 3 plombes, mais là maintenant il le fait tout seul. C'est top. Je trouve ça bien et je trouve qu'ils devraient s'en servir plus

<Éléments internes\\2017_07_19_Moniteur d'atelier> - § 5 références encodées
[Couverture 9,34%]

Référence 1 - Couverture 1,46%

Mais c'est à eux d'expliquer le travail. Plus ils expliqueront le travail, pour moi, plus ça aura de valeur, plutôt que ce soit le moniteur. Tout en étant vigilant que les informations apportées par l'ouvrier à son collègue soient les bonnes informations.

Référence 2 - Couverture 2,15%

Mais il faut être très vigilants dans la proposition des formations qu'on leur fait, il faut que ça tienne dans le temps. Ils sont très demandeurs. Il faut plutôt avoir un frein là-dessus mais il faut répondre. « Tu as dit en réunion d'atelier qu'on aurait fait ça ! ». Mais ça ils adorent à 200 %. Et ils ne sont pas réticents à apprendre une nouvelle tâche ou à utiliser un nouveau matériel, ils sont très ouverts. Mais il faut répondre à la demande.

Référence 3 - Couverture 0,98%

Parce qu'eux ils l'utilisent à la maison, ils ont les tablettes, ils ont les téléphones, ils sont plus forts que moi là-dessus. Et c'est vrai qu'il y a des choses c'est plus intéressant d'aller voir sur l'ordinateur.

Référence 4 - Couverture 3,72%

Tu vois, pour elle la tablette ça serait intéressant, elle va te dire stop tu m'embrouilles, mais si tu lui dis c'est ça que je veux, elle va te dire, tu me montres, elle ne sait pas lire, elle ne sait pas écrire, elle a une fiche, elle a les photos, elle a la consigne, elle part, elle revient, elle met sur la balance, elle va reconnaître les chiffres, elle va redessiner le chiffre de la balance dans chaque caisse et elle dit là je pense que je suis bonne. Elle ne pourra pas te lire le chiffre, le grammage elle ne pourra pas te le lire, mais elle arrive à ça. Elle a mis ses méthodes en place. Et avec la tablette, tu lui montres les méthodes et tu vois pour quelqu'un comme ça, elle a besoin de voir, dans sa réflexion et dans sa mise au travail, elle nous demande beaucoup ça « mais après ? » elle a besoin de ça pour se rassurer et où ça doit arriver, comment ça doit être. Donc, tu vois, tu lui montres cette vidéo-là, elle ça y est, elle va te dire, je sais faire ça comme ça. Elle a un peu un statut à part dans l'atelier parce qu'elle ne peut pas travailler comme les autres, mais elle travaille très bien. Il faut qu'elle visualise de la récolte au conditionnement, toutes les étapes à faire. Et une fois qu'elle a ça, ça roule. On n'a pas besoin de s'en occuper parce qu'on sait que c'est bien fait. Des fois elle vient te voir et puis elle te dit « ça j'ai envie d'apprendre ». Mais quand elle te le dit, elle a déjà analysé et elle ne se met pas en échec.

<Éléments internes\\2017_09_08_Monitrice d'atelier> - § 3 références encodées
[Couverture 5,35%]

Référence 1 - Couverture 2,23%

On n'a pas tellement d'occasions comme ça, qu'un ouvrier montre à un autre ce qu'il fait. Enfin, si, ça arrive mais pas avec le grand groupe. Par exemple tu vas avoir quelqu'un qui sait faire une soudure sur un sac, il va montrer par exemple à un stagiaire « tiens, voilà comment on fait ». Ça on a très fréquemment ce genre de situation. Mais présenter à un groupe en général... alors j'exagère un petit peu, parce que quand même quand on a des visites, hier on a eu un groupe de visiteurs de 16 personnes, ça leur arrive quand même de parler au groupe de leur poste.

Référence 2 - Couverture 1,91%

Nous aussi on fait attention quand il y a des visites de l'extérieur ici, on s'arrange pour que ce ne soit pas qu'un discours moniteurs. On sollicite toujours les ouvriers,

par exemple, je fais venir un groupe dans l'atelier, voilà, en gros on fait ça, on fait de l'ensachage, maintenant chacun va expliquer son poste. On essaie toujours de faire ça, mettre en valeur les gens et puis c'est leur travail, donc c'est quand même mieux que ce soit eux qui expliquent aux autres personnes

<Éléments internes\\2017_09_08_Moniteur d'atelier> - § 4 références encodées
[Couverture 9,80%]

Référence 2 - Couverture 4,84%

C'est quelque chose qu'ils ont l'habitude de faire, de montrer aux autres ?
Non. Non, ils le font dans le cadre de la formation « Différent et compétent » mais c'est assez rare. Normalement les personnes passent une ou deux fois dans leur cursus, donc c'est rare. C'est rare et ça montre qu'ils sont vraiment bien capables d'expliquer

Référence 3 - Couverture 0,42%

Moi je vois c'est mes enfants qui m'apprennent, ce n'est pas ma génération

<Éléments internes\\2017_09_08_Moniteur d'atelier> - § 2 références encodées
[Couverture 9,89%]

Référence 1 - Couverture 4,16%

Et entre collègues, est-ce qu'ils s'expliquent les méthodes de travail ?
Si on peut avoir des bons ouvriers qui pourraient être tuteurs d'un jeune stagiaire qui arrive. Autrement non, parce que pour les plus anciens ça peut être mal perçu. On ne leur donne pas des ordres, c'est comme ça que ça marche
C'est plutôt vous qui faites voir ?
Oui et puis ils fonctionnent par habitude. Ils ont des années d'expérience pour la plupart

<Éléments internes\\2017_12_20_Educateurs spécialisés> - § 2 références encodées [Couverture 2,52%]

Référence 1 - Couverture 2,41%

Nous, le jeune qui nous a le plus étonné, du coup, ça a été B. Quand même. Où il accepte de faire avec toi des choses sur la tablette. Enfin, il t'avait vraiment, je pense repérée comme personne avec qui il fait de la tablette. Et donc il acceptait quand tu pouvais avoir des sollicitations avec lui. Chose qu'il refuse totalement quand c'est nous. Même encore maintenant alors que je pense que si toi, tu arrivais avec la tablette et que tu lui proposes des applications, même si ce sont des applications qu'il ne connaît pas, il va forcément accepter. Alors que nous, ça sera un refus catégorique. Et il va nous faire un signe pour qu'on se repousse. À chaque fois.

Référence 2 - Couverture 0,11%

C'est ça qui fonctionnait. Ne pas avoir forcément d'attente.

<Éléments internes\\2018_01_22_Monitrice d'atelier> - § 1 référence encodée
[Couverture 0,62%]
Référence 1 - Couverture 0,62%

Si, il y a J. Elle fait son dossier sur l'ordinateur. Elle a inséré ses photos dans le document et c'est elle qui a écrit ses textes. Je l'ai aidée un petit peu, mais elle était aussi douée que moi.

<Éléments internes\\2018_02_12_Baptiste 18 ans> - § 1 référence encodée
[Couverture 3,60%]
Référence 1 - Couverture 3,60%

Est-ce que c'était quelque chose de difficile pour toi ?

Un petit peu

De se mettre en avant comme ça ?

De me mettre en avant comme ça, assis comme ça, moi j'avais les bras croisés

Après je regardais la vidéo. J'ai pris ça comme si je suis un maître qui fait montrer des vidéos à ses élèves.

Et qu'est-ce que tu en as pensé ?

Ça fait une drôle d'impression

Pourquoi ?

Parce que comme si moi je suis le maître. Comme si moi je montrais un film à mes élèves. « Bon, mes élèves, je vais vous montrer une vidéo ! »

Tu as aimé faire ça ?

C'est un petit peu bizarre

C'est la première fois que tu faisais ça ? Présenter ?

C'est la première fois que je faisais ça, oui

<Éléments internes\\2018_02_16_Monitrice d'atelier> - § 1 référence encodée
[Couverture 4,57%]
Référence 1 - Couverture 4,57%

C'est des choses qu'ils font ? De présenter leur travail ? Ils ont déjà cette expérience-là ?

Oui, parce qu'ils sont quand même en autonomie dans l'atelier. On essaie d'être au maximum... de transmettre aux collègues les consignes qu'on a pu leur donner.

Oui ? Et quand vous avez des stagiaires ?

En général, les stagiaires, oui, ils transmettent. Oui.

<Éléments internes\\2018_02_16_Moniteur d'atelier> - § 7 références encodées
[Couverture 11,17%]
Référence 1 - Couverture 1,84%

Alors que nous, en atelier, c'est plutôt l'inverse : on a tendance à montrer.

L'explication ne suffira pas forcément toujours.

Donc ils reproduisent ce que vous leur avez montré ?

Oui.

Vous, vous fonctionnez comme ça ?

Oui. Oui, je dirais quand même. Alors que vous, c'est plus de l'explication sans la démonstration.

Sans la démonstration. Oui.

Tiens, c'est un peu surprenant ! Ce n'est pas une habitude chez nous. Il faudrait voir avec les autres collègues mais s'ils se sont vite appropriés les outils, c'est bien !

Référence 2 - Couverture 1,61%

Il faut dire aussi que l'outil est assez ludique. Donc après, ils cherchent, ils finissent par trouver. Puis c'est à force de faire qu'ils finissent par mémoriser.

Référence 3 - Couverture 2,02%

Et c'est eux qui font voir dans ce cas-là et qui expliquent ?

Oh oui ! Moi, je les laisse entièrement parler. Moi souvent je... je préfère que ce soit eux qui soient mis en avant que le moniteur. Parce qu'on a moins de mérite qu'eux. Avec leurs difficultés, forcément... et puis je ne sais pas, c'est les encourager aussi. C'est reconnaître leurs compétences. Donc c'est une des manières quand il y a des visites. Et le peu de fois qu'on les emmène chez les clients, c'est pareil. Si le client a envie de s'intéresser, qu'ils rentrent en conversation, c'est pareil. Ils arrivent facilement à décrire ce qu'ils ont fait.

Référence 4 - Couverture 1,05%

Les personnes qui sont dans votre atelier sont formées au jour le jour avec vous ou est-ce qu'il y a d'autres...

Elles apprennent comme moi, tous les jours, elles apprennent en fonction de... du travail qu'on nous confie. Il y a des nouveautés. Parfois, il y a des nouveaux matériaux, des choses qu'on n'a jamais faites !

Référence 5 - Couverture 1,72%

Après, il y en a qui n'ont pas envie de progresser. À nous de trouver les astuces, je dirais. Et il y a aussi le programme Différents et Compétents qui nous encourage à... à développer les compétences des personnes. Donc à nous de les encourager pour qu'elles se positionnent. C'est pareil, ce programme-là, au départ, il y a des gens qui y étaient très réfractaires. Très contre. Et puis une fois qu'elles ont engagé une démarche de reconnaissance, elles sont super contentes d'avoir été au bout. Et parfois ils en redemandent.

<Éléments internes\\2018_05_15_Cadre en ESAT> - § 1 référence encodée
[Couverture 0,82%]

Référence 1 - Couverture 0,82%

Alors c'est le moniteur qui fait voir mais en général quand on fait voir finalement il manque deux, trois actions pour réaliser donc ils vont faire un peu d'eux-mêmes. Donc après soit le moniteur voit que la personne est comme ça sur son poste, et va lui dire « attends on va faire différemment » ou c'est la personne qui lui dit « moi je suis plus à l'aise comme ça est-ce que c'est possible ? » 80 % ils vont le dire : « Là finalement est-ce que je ne peux pas faire comme ça, c'est mieux ».

<Éléments internes\\2018_05_30_Psychologue> - § 1 référence encodée
[Couverture 1,86%]
Référence 1 - Couverture 1,86%

Ce que j'allais vous dire spontanément c'est qu'à l'ESAT qui est-ce qui utilise un PC ? C'e sont les moniteurs, ce sont les cadres, ce n'est pas les ouvriers, donc le fait que les ouvriers aient accès à ce médium, ça permet de casser cette relation-là, dominant-dominé, ou de hiérarchie où les frontières sont un peu plus floues. Ça peut être intéressant. Le savoir n'est pas que du côté de l'autre, d'après ce que vous avez dit tout à l'heure. A la fois par rapport au moniteur et par rapport aux autres ouvriers, ils se mettent eux-mêmes en position d'enseignants et de sachants. C'est intéressant.

<Éléments internes\\2018_06_11_Cadre en ESAT> - § 3 références encodées
[Couverture 1,09%]
Référence 1 - Couverture 0,32%

Je suis de ceux qui croient, parce que ça fait longtemps que je fais de l'informatique, que : l'informatique, ça ne s'enseigne pas, ça se pratique. C'est-à-dire que quand tu apportes un savoir, il faut le mettre en pratique automatiquement. Tout de suite.

Référence 2 - Couverture 0,22%

Vidéo : c'est parlé, c'est visuel. Je crois beaucoup à ce type de communication. Si tu veux, on est dans des outils qui suppriment l'écrit, actuellement.

Référence 3 - Couverture 0,54%

C'est le principe de réciprocité. Tu ne peux pas recevoir tant que tu n'as pas donné. Enfin c'est vite dit comme ça mais il y a un peu de ça. C'est-à-dire que si on accepte que le jeune donne quelque chose... de l'aider à régler son téléphone ou n'importe quoi, il sera plus à même de recevoir après. Non, c'est clair que tout ça c'est compliqué. Il faudrait être dans les têtes des uns et des autres pour voir ce qui s'y passe.

<Éléments internes\\2018_06_19_Psychologue> - § 4 références encodées
[Couverture 3,92%]
Référence 1 - Couverture 0,63%

Donc la déficience intellectuelle pour moi n'est pas un diagnostic en soi. C'est une position de la personne qui vie un certain rapport au monde, un certain rapport au savoir, plutôt du côté de l'inhibition voire un peu d'un interdit de savoir.

Référence 2 - Couverture 0,80%

Pour cette personne qui l'a refusée... parce que la tablette c'est quand même pour certains rentrer dans un processus d'apprentissage. Rentrer dans un processus d'apprentissage c'est déjà accepter de ne pas savoir et ça pour certains c'est insupportable. Ensuite se mettre dans la situation d'apprendre, effectivement sous le regard des autres, ça c'est encore autre chose.

Référence 3 - Couverture 0,62%

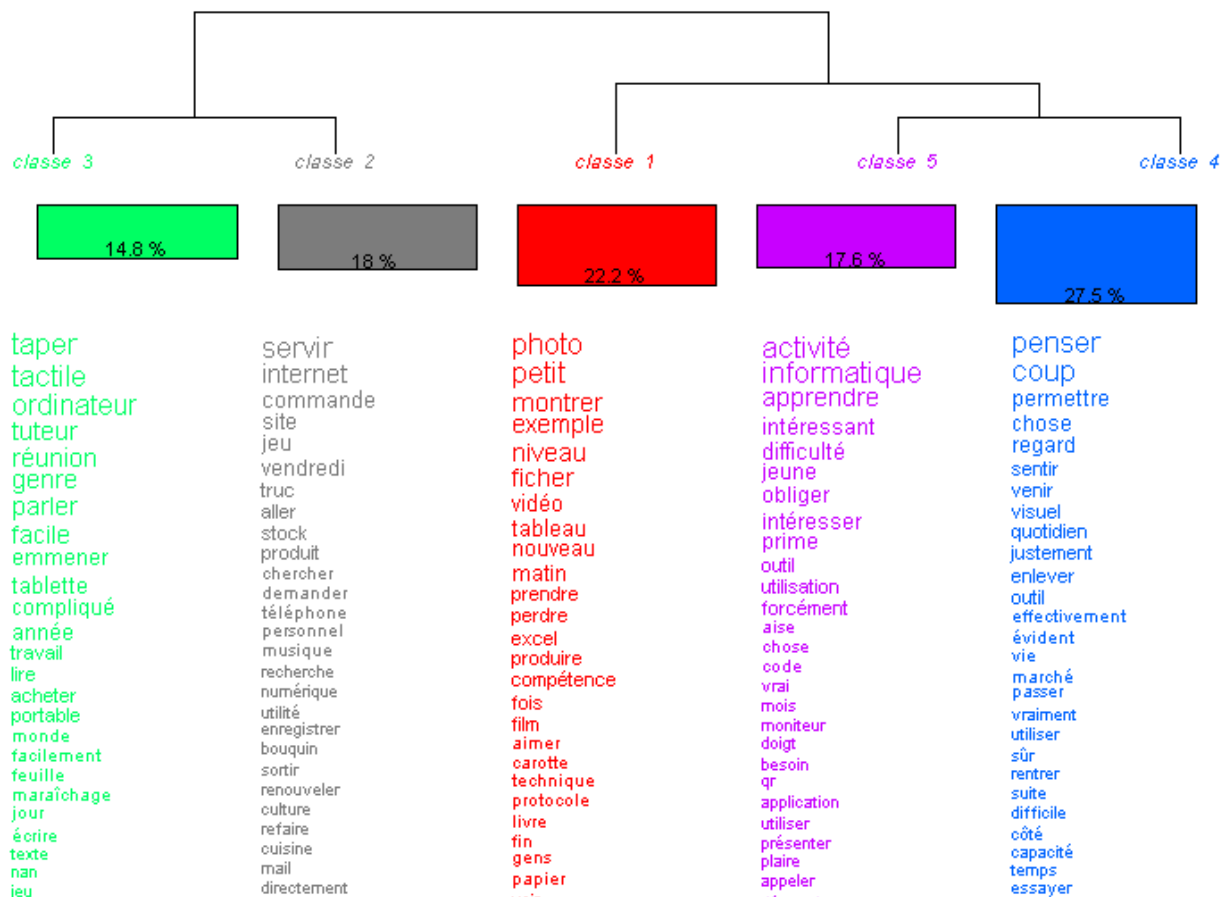
Ça je pense c'est très apaisant, je pense que pour beaucoup... quand on parlait de troubles psy, de se présenter comme sachant, ça peut être très très angoissant. Et effectivement, se présenter en étant manquant, en ne sachant pas, en « on va essayer ensemble ». Ça, ça... je pense que c'est plutôt rassurant et contenant.

Référence 4 - Couverture 1,87%

La question de la reconnaissance ou de la confiance. Enfin je dis souvent ce qui est important dans un établissement c'est que chacun ait sa fonction. Et je pense, dans les établissements médico-sociaux, que ce soit le moniteur ou l'assistante sociale ou la CESF, ils ont un certain désir pour les travailleurs... et le travailleur il a besoin du désir de l'autre pour avancer, comme l'enfant, désir de l'autre qui porte. La fonction du psychologue ce n'est pas de désirer pour eux, c'est de faire émerger leur propre désir. Le psychologue ne doit pas diriger vers une direction et c'est pour ça qu'il ne construit pas à la place de la personne mais c'est de suivre la personne, suivre son cheminement. Mais ça c'est possible parce qu'autour il y a d'autres d'autres professionnels qui jouent une fonction d'orienter et il faut parce que s'il n'y a pas de désirs...

Dendrogrammes et concordanciers (IRaMuTeQ©)

La perception d'utilité des technologies numériques



Classe 3 : taper, tactile, ordinateur – La perception d'utilité de la tablette tactile
un ordinateur t'as le clavier qui va avec et que sur une tablette t'as pas le clavier qui va avec et une tablette c'est tactile et un ordinateur c'est pas tactile
non je n'aime pas du tout l' ordinateur c'est pas mon truc je n'aime pas parce que ce n'est pas mon truc mais je préfère la tablette tactile c'est plus facile
le prix ça coûte assez cher donc ma tutrice elle a dit non j'aurais jamais une tablette tactile j'en ai parlé avec ma tutrice et elle a dit ce n'est pas utile d'avoir une tablette tactile oui
mais tu vois d. la tablette est plus simple que l' ordinateur
si on pourrait en avoir une mais ça servirait à quoi les ordinateurs qu'on a ils ne servent pas à grand-chose

Classe 2 : servir, Internet, commande – La perception d'utilité d'Internet par les ouvriers en ESAT

moi personnellement je ne m'en étais jamais **servi** mais quand on a la tablette en main et les sites accessibles on y prendrait goût j'avais jamais fait **internet** et moi la tablette c'est spécialement pour ça et savoir écrire et envoyer des mails

parce que l'autre jour c'était les inscriptions au centre de loisirs maintenant c'est aussi sur **internet** donc m m'a montré et maintenant je vais essayer de me débrouiller il faut un code un identifiant

des jeux on peut chatter avec des gens sur **internet** faire un peu de jeux on peut aussi chercher des recettes de cuisine marmiton ou des choses comme ça chercher un programme de télé chercher des recettes chercher les noms des plantes des fleurs des salades

internet c'est pour avoir Facebook des comment je vais dire je ne sais pas expliquer ça pouvoir faire pleins de choses mettons des papiers administratifs pleins de choses faire des **commandes** pleins de trucs comme je vois

mais maintenant je vais essayer de faire toute seule le truc d'administration de la caf ou les impôts aussi apparemment l'année prochaine il y en a déjà pour les gens qui sont connectés sur **internet**

Classe 1 : photo, montrer, exemple – La perception d'utilité de l'image au travail par les moniteurs d'ateliers et les ouvriers en ESAT

des fois il y a le temps aussi je veux bien essayer faire un livre ou un film les carottes les tomates pour **montrer** avec les autres après comment ça travaille oui avec des **photos**

il faudrait aller prendre des **photos** de notre situation de travail et puis les archiver et après faire un album de toutes nos **photos** sinon tu les fais défiler en diaporama

le chantier au début et à la fin qu'est-ce qu'on a fait comme boulot dessus faire des **photos** parce que des fois on nous fait des réflexions que le boulot est mal fait alors qu'ils ne voit pas le boulot qui a été fait

faire des étapes de consignes qu'on leur donne faire des étapes les garder vers elles et après les visionner pour voir si parce que nous on fait des **photos** ont fait des fiches

par contre quand elle va en boutique elle s'occupe de voir ce qu'il faut au lieu que ce soit une liste ce serait des **photos** des légumes si elle avait une tablette elle pourrait cocher

si faire des **petits** films pour **montrer** les différentes étapes d'un processus oui pour voir où on en

par exemple en faisant un **petit** film sur l'utilisation de nos produits

Classe 5 : activité, informatique, apprendre – La perception d'utilité des technologies numériques dans le cadre du travail par les moniteurs d'ateliers en ESAT

mais je me dis par exemple sur un séquençage d'une **activité** ou quelque chose

oui l'idée c'était de faire des vidéos et de montrer une utilisation anormale d'un outil pour une **activité** pédagogique parce que les moniteurs on répète souvent la même chose et on n'est pas très écoutés

si on peut passer par l'**informatique** pour faire ça ça peut être intéressant pour ça moi je vois plus quand même la procédure la procédure ça ça peut être super intéressant

Classe 4 : penser, coup, permettre – La perception d'utilité des technologies numériques dans le cadre des activités par les éducateurs spécialisés en IME

et je **pense** que ça peut être un outil d'aide pour le **coup** elle peut se poser s'asseoir parce que c'est une jeune qui est beaucoup debout aussi

ça pourrait être un outil qui lui **permette** de comprendre que si elle appuie sur quelque chose qui enfin je **pense** a des gros éléments parce qu'elle a des soucis visuels mais sur des gros éléments s'il y a un petit son si elle appuie dessus que

venir s'asseoir être à table et je **pense** que ça peut être un des outils qui pareil peut **permettre** ça d'être avec les autres oui pas juste d'être au sol et de se redresser un peu

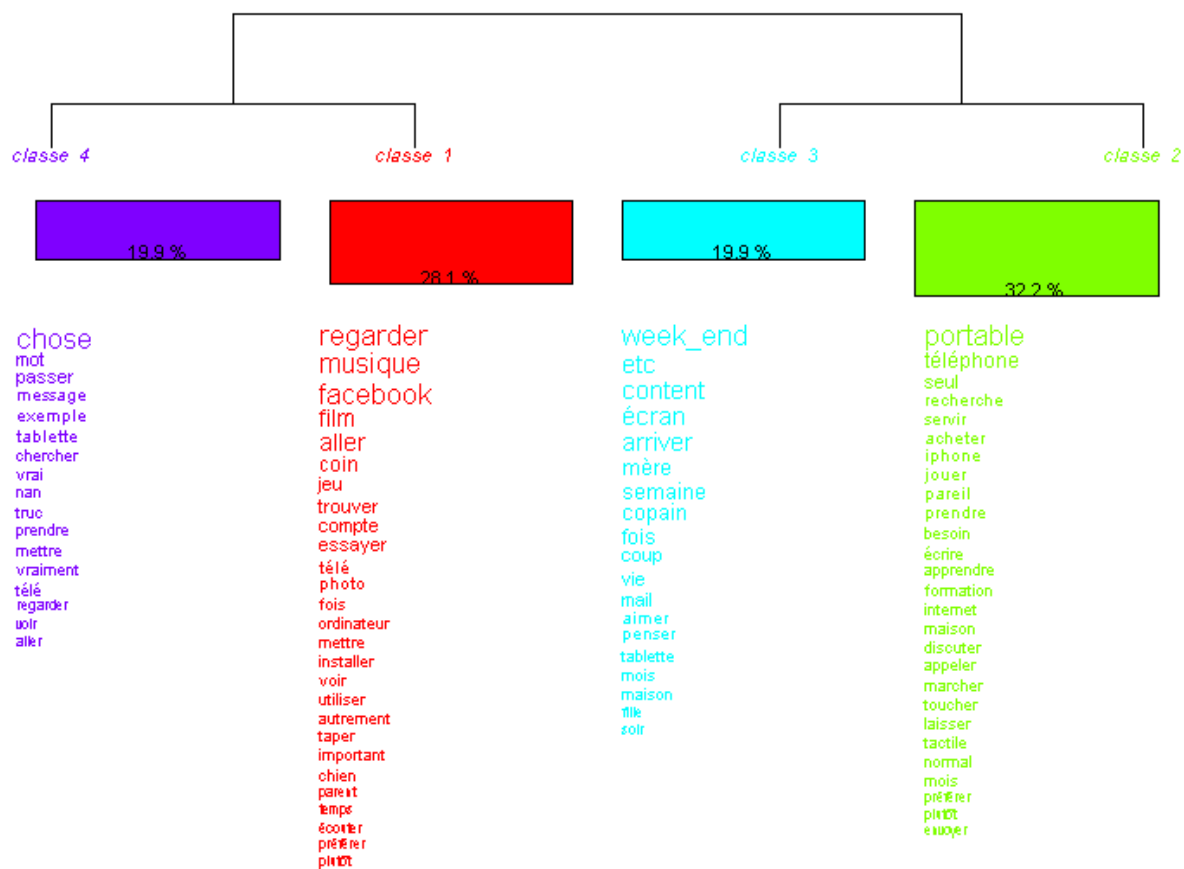
donc je **pense** que ça peut être je **pense** un outil qui peut lui **permettre** de justement venir accrocher son regard et d'essayer de comment dire oui qu'elle puisse essayer de comprendre que voilà

Qu'elle regarde ce qui se passe et qu'en appuyant sur un élément ou deux éléments ça bouge je **pense** que l. elle peut avoir cette cette compréhension là aujourd'hui sur les choses en fait

si on pouvait avoir ça sur une tablette je **pense** que ça pourrait l'aider à voir que oui il y a toujours une façon de faire les choses sur un séquençage donc oui je **pense**

alors que la si elle avait une application qui lui **permettrait** de montrer ce qu'elle veut exprimer je **pense** que pour certains c'est tellement source de frustration de pas pouvoir t'exprimer quand t'as des choses à dire effectivement la tablette

Les usages personnels des technologies numériques



Classe 4 : chose, mot de passe, message – Les usages de la tablette tactile par les ouvriers en ESAT

quand même pas mal parce que quand j'avais pas ma tablette j'allais sur l'ordinateur moins souvent que sur ma tablette je regardais souvent ma messagerie parce que moi je lis ma messagerie

moi je sais que bon quand je la prends c'est vraiment que j'ai rien à faire qu'il y a pas grand-chose à la télévision puis on va pas passer toute l'après-midi à regarder la télé

mais mon ami lui fait les courses sur l'ordinateur il fait des trucs alors que moi je peux pas sur la tablette je sais pas comment faire c'est différent sur la tablette je cherche des choses sur la tablette mais pas assez

mon mot de passe moi je ne sais que mon mot de passe de ma tablette moi je sais pas les mots de passe

oui oui elle est connectée à internet on va souvent sur le Bon Coin o il cherchait un chien pour ses parents je lui ai dit attend on va regarder sur la tablette

parce que finalement j'avais mis l'email de ma tablette mais fallait pas le faire faut mettre un autre email et il fallait mettre un mot de passe j'avais mis le même mot de passe que la tablette et il ne fallait pas le faire

Classe 1 : regarder, musique, Facebook – Les usages de l’ordinateur par les ouvriers en ESAT

j’allais sur **Facebook** et tout ça et puis **regarder** des fois l’actualité tout ça mais bon là maintenant ça m’intéresse plus l’ordinateur maintenant j’ai maintenant j’ai le téléphone

donc déjà moi je **regardais** ça et après comme j’ai un compte **Facebook** je **regarde** aussi mais bon après c’est les jeux et c’est vrai que c’est peut-être pas important mais c’est indispensable

oui je crois moi je **regarde** c’est je ne sais pas Outlook

je vais plus sur la télé et l’ordinateur mais moins la **musique** des fois je **regarde** mon compte sur internet pour voir combien il me reste oui quand on vient chez elle elle est sur l’ordinateur

sur l’ordinateur en général ce sont des enregistrements des recherches moi l’ordinateur je le garde plutôt pour enregistrer des photos des trucs comme ça la **musique** aussi j’envoie les factures et mon compte et aller sur internet souvent c’est réseaux sociaux

oui quand je vais chercher par exemple de la **musique** je vais sur internet et je trouve la personne pour faire de la **musique** et puis j’ai une mémoire je mets la mémoire dans l’ordinateur et j’enregistre la **musique**

Classe 3 : week-end, content, écran – Les temporalités d’usage

en fait j’ai deux téléphones un pour la semaine un pour le **week-end**

la semaine le soir j’en fais pas j’en profite plus le **week-end** non pas trop quand même parce que je sais que si on reste trop longtemps après

surtout le **week-end** sois télécharger des musiques soit des fois c’est apprendre certaines choses que je n’ai pas ici savoir comment c’est composé

j’aime bien de temps en temps faire des coupures le **week-end** comme ça ça me dérange pas du tout une fois j’ai été trois quatre mois sans ordinateur ça ne m’a pas dérangé

je fais souvent de la tablette mais faut pas être trop longtemps devant un **écran** sinon ça rend débile

Classe 2 : téléphone portable, seul, recherche – Les usages du téléphone portable par les ouvriers en ESAT

j’ai internet parce ce que j’ai un **téléphone portable** et il est branché sur orange

oui quand je m’en vais en vacances je prends un autre **téléphone portable** et puis je fais des photos

mon **téléphone portable** moi je l’aime moi je préfère

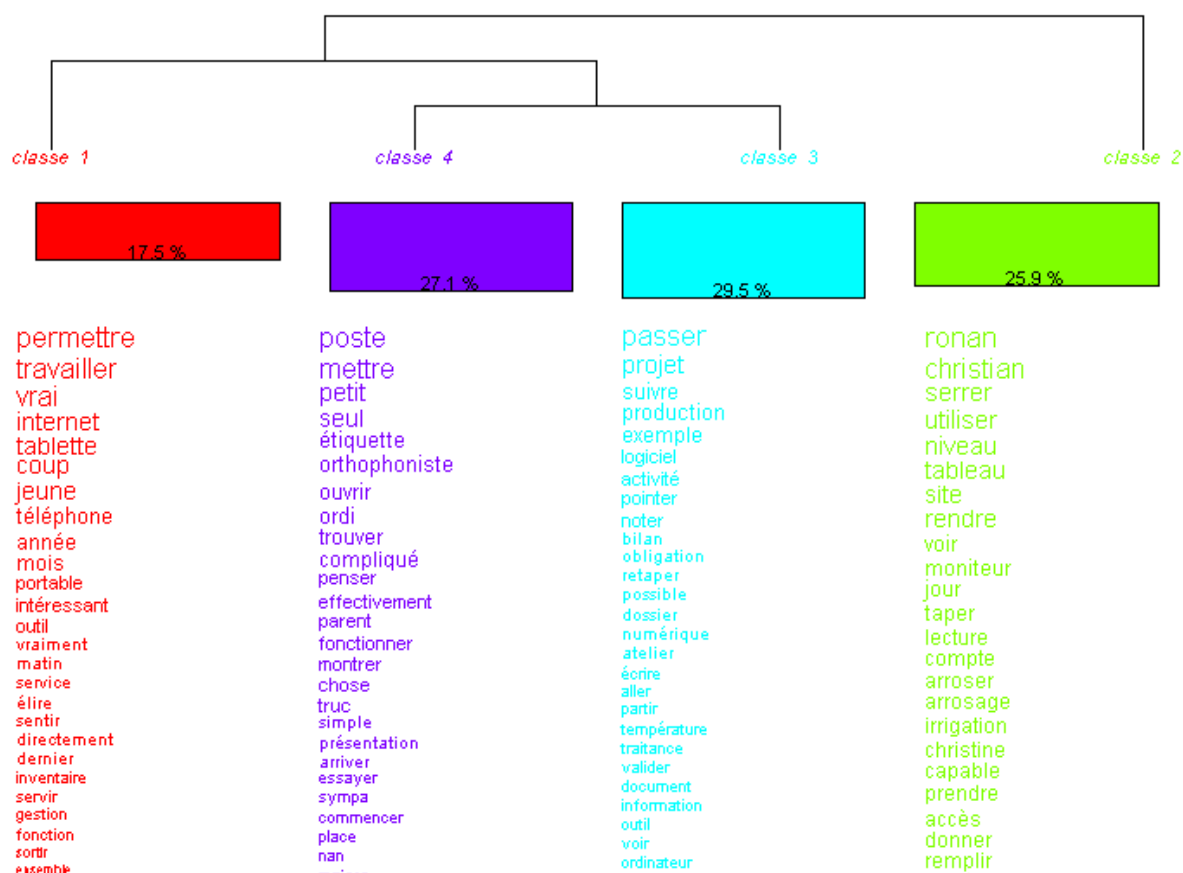
déjà le **portable** quand on travaille on est obligés de le mettre dans le casier parce que sinon il y a des vols

ah oui oui oui j’ai internet enfin sur mon **portable** sur mon **portable** parce qu’autrement moi je ne l’ai pas à la maison moi je m’en sers toujours sur mon **portable**

sur mon **portable** j’ai la 4g mais en fait je sais pas m’en servir oui comment l’activer voilà

sur mon **portable** j’ai installé l’application auto-école

Les usages professionnels des technologies numériques



Classe 1 : permettre, travailler, Internet – Les technologies numériques utilisées avec les jeunes

c'est de trouver des applications qui **permettent** de **travailler** ça aussi enfin après il y a quand même des applications sur lesquelles on va donc par exemple cap maths là c'est quelque chose d'assez sympa au niveau des maths

du coup ça **permettait** on y va comment à cet endroit-là on prend le bus ça **permettait** vraiment de **travailler** plein de choses et puis du coup dans les repères et tout ça c'était très intéressant

moi j'avais expérimenté ça l'année dernière déjà je trouvais que ça lui **permettait** de se concentrer et de pouvoir passer un moment où elle pouvait s'asseoir à côté de nous

parce que c'est vrai que nous sur l'autre temps de **tablette** qu'on a le mardi matin eh bien il a fallu pas loin d'un ou deux mois pour qu'ils se posent et qu'ils acceptent de faire un peu

bon après c'est vrai que la **tablette** c'est aussi assez intéressant pour nous on utilise aussi le téléphone portable

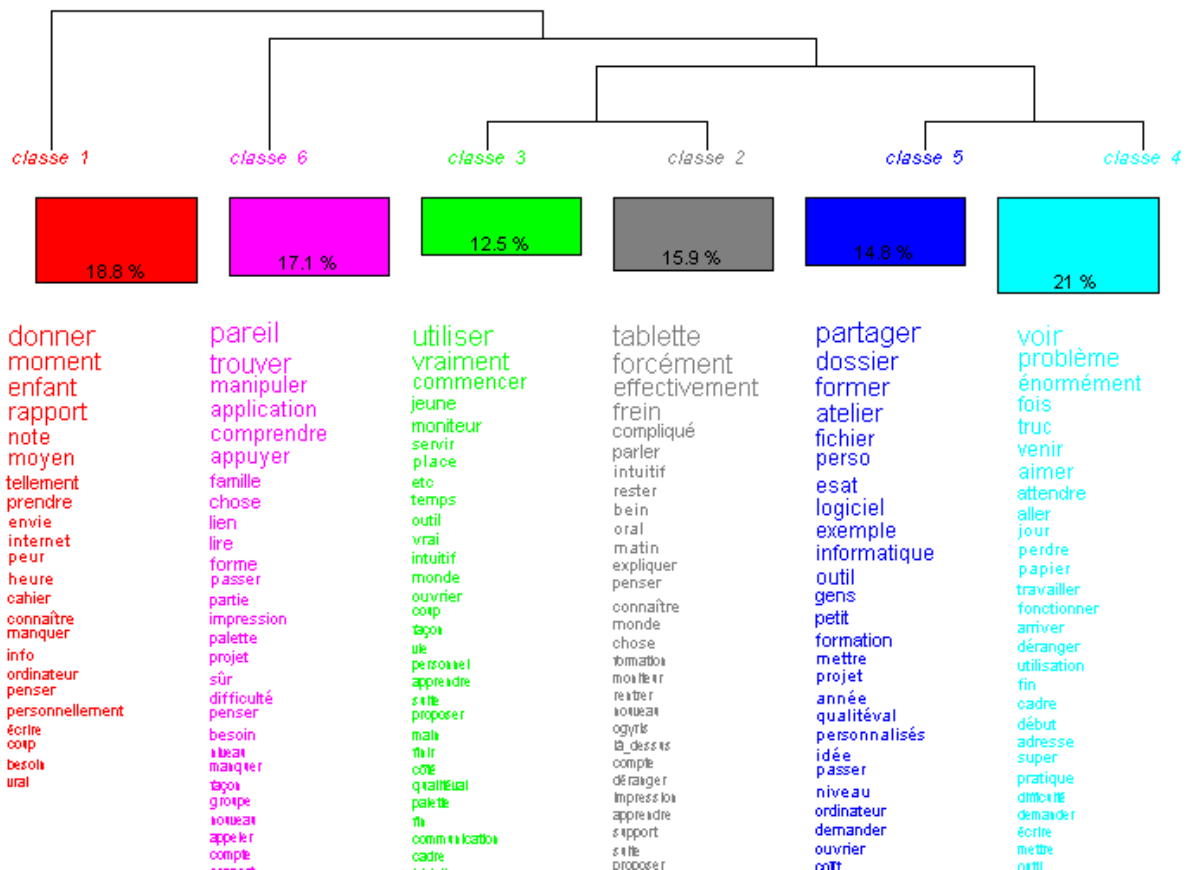
quand j'ai des recherches à faire avec des jeunes et qu'on n'a pas la **tablette** on va sur le téléphone portable mais après c'est notre forfait on a aucune gestion pour ça

Classe 4 : poste, mettre, étiquette – Les pratiques numériques des professionnels
il y a un seul poste pour les cinq équipes donc c'est un peu compliqué
c'est indispensable au quotidien là les palettes qu'on fait on a des étiquettes à mettre dessus donc on est obligés de les imprimer sur l'ordinateur on a les mails
où tout va être mis sur informatique et ou effectivement alors là on vient d'avoir l'intranet donc c'est tout récent là
on a l'intranet maintenant là avec le partage d'informations et suivant qui on est on a plus ou moins on a plus ou moins accès à différentes choses et donc le dossier des usagers va être mis aussi sur informatique

Classe 3 : passer, projet, suivre – Les pratiques numériques des professionnels vues par les cadres en ESAT
même nous au final on est mal équipés parce pour bien bosser étant donné qu'on reste une entreprise les logiciels de suivi des stocks de suivi des productions ça serait intéressant mais on n'a rien de tout ça
même en accompagnement on n'a même pas un logiciel si je veux suivre les présences et les absences je n'ai pas de logiciel il faut éditer un tableau
alors pratiques numériques comment expliquer ça depuis longtemps on a mis en place des outils pour dédramatiser démystifier l'informatique auprès du plus grand nombre possible alors le choix a été fait premièrement dans un outil de suivi de présence
absentéisme et compagnie donc ça c'est le tableau de bord après si je vais sur d'autres applications là j'ai le suivi de production
enfin depuis peu ça fait six mois on est enfin passés à ça c'est un ordinateur donc c'est un logiciel qui gère en fait tout ce qui est hygiène en cuisine
C'est-à-dire que la personne passé un examen pour avoir l'outil l'habilitation est valable un certain temps trois ans
comme toujours c'est l'appréhension parce qu'il faut parfois y passer du temps au départ pour se familiariser avec l'outil mais après c'est un gain de temps sur le long terme

Classe 2 : serrer, utiliser, tableau – Les pratiques numériques des ouvriers vues par les moniteurs d'ateliers en ESAT
et donc ce chiffre il le rentre dans le tableau en haut et par serre il sait combien de temps il va arroser
ça permet aux ouvriers de prendre possession de ce tableau là et d'aller eux-mêmes arroser les serres oui et on sort un tableau par jour il faut toujours l'adapter c. est capable de le faire
il y en a 1 ou 2 qui manipulent oui on l'a utilisé plus un moment parce que certains faisaient même de la saisie de recettes oui et puis après on sortait des recettes
et il arrive très bien à utiliser excel les fonctions de base ça marche bien mais ils ne sont pas nombreux à savoir le faire
c. s'est occupé de mettre ça à jour sur le tableau excel de mettre au propre
donc pour ça on utilise l'informatique tous les jours oui bien sûr c'est juste du traitement de texte

Les freins au développement des usages des technologies numériques



Classe 1 : donner, moment, enfant – Les peurs

il y a tellement un respect de ça que je pense qu'il y a une **peur** de il y a une **peur** de ne plus avoir la maîtrise sur les infos donc un **moment donné**

c'est leur vie donc tu vois à un **moment donné** on est sous la logique de la **donnée** personnelle

je pense qu'ils ne connaissent pas on ne leur a jamais **donné** l'occasion de s'en servir et du coup c'est complètement inconnu et je pense que ça leur fait un peu peur

S'il faut faire un jour de l'ordinateur j'ai une base mais j'ai **peur** de me tromper quand je me trompe comment il faut faire pour retourner en arrière

mais je pense que c'est une peur une peur je pense que peut-être moi ce qui pourrait être un **frein** vraiment c'est la mise en échec régulière

Classe 6 : trouver, manipuler, comprendre – Les difficultés de compréhension

ça devient vite plus compliqué parce que je pense qu'elle n'a pas conscience qu'elle n'a pas **compris** que si elle agissait eh bien il se passait d'autres choses derrière

il faudra beaucoup de temps pour qu'un jour elle y **trouve** un intérêt et qu'elle **compre** que du coup quelque chose de plat si tu appuies dessus il se passe ça

mais là c'est pareil je pense du coup comme c'est de nouvelles applications de nouvelles choses je pense qu'il aurait fallu plus de régularité pour qu'il **compre** que voilà

donc là ce qui est compliqué avec les jeunes notamment les plus démunis c'est sur la compréhension des consignes qui des fois est pas **forcément** en plus sur des consignes **orales** sur les tablettes c'est souvent des choses écrites

Classe 3 : utiliser, vraiment, commencer – Les contraintes de temps

est-ce que c'est **vraiment** être dans le travail je ne suis pas sûr est ce que accepter de perdre du temps au bureau pour mettre en place un outil qu'on va **utiliser** sur le terrain

on pourrait mais le problème c'est qu'il faut toujours un petit peu de temps il faut se détacher de ça se poser ça prend du temps de mettre des choses en place oui 1 ou 2 ouvriers et il faut 1 moniteur qui prenne **vraiment** du temps pour ça

mais c'est parce que je n'ai pas le **temps** franchement je n'ai pas le **temps**

le bémol je **trouve** que finalement il y a tellement d'applications il y a tellement de choses que ça enfin pour moi au début c'est un peu chronophage

mais on n'a pas de tablette ici et on n'a pas eu le **temps**

le **problème** c'est qu'ici je n'ai pas le temps donc je ne pratique pas je suis incapable de faire tout ce que j'avais appris et franchement c'est dommage parce que j'avais appris des trucs super

Classe 2 : forcément, effectivement, frein – La culture professionnelle

oui mais du coup ça demande du temps donc du coup je pense que les gens qui ne sont pas tablette et dans le médico-social il y en a beaucoup il y en a qui sont pas **forcément** pour les nouvelles technologies

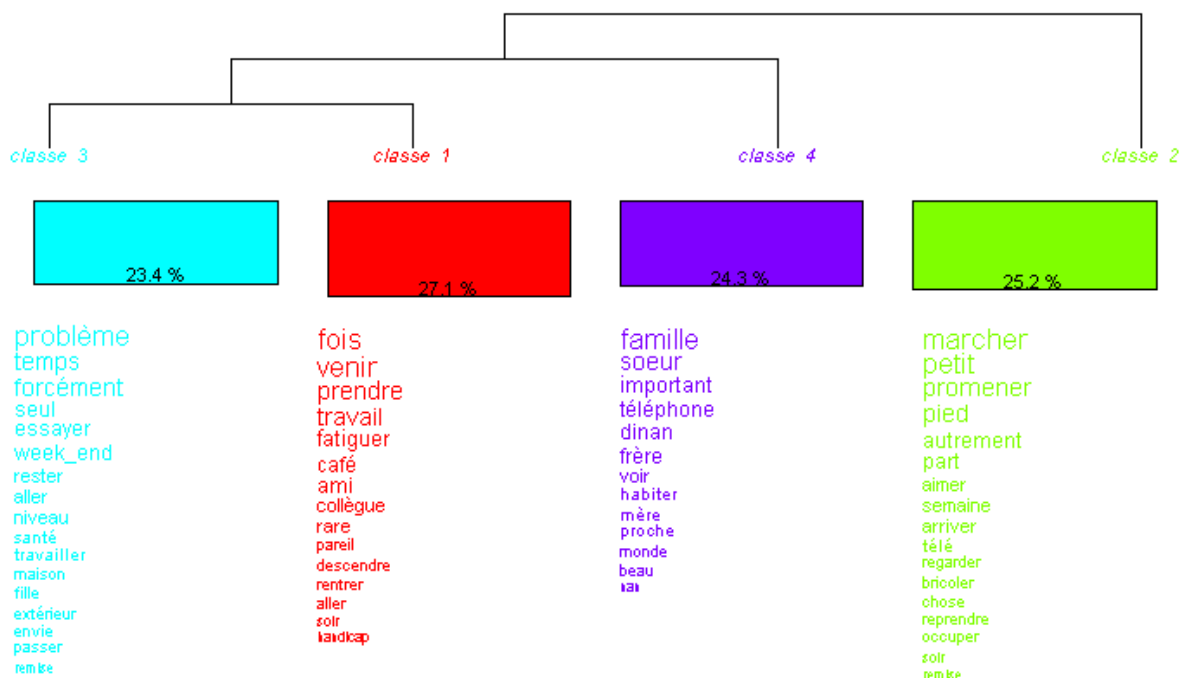
c'est là que c'est compliqué parce que **effectivement** les ouvriers sont prêts avant nous ça c'est clair je ne vais pas le cacher c'est clair les ouvriers sont prêts avant nous là actuellement on n'est pas prêts

c'est à dire que comme nous l'ont dit les évaluateurs externes on reste sur de l'expression **orale** et le passage à l'écrit est compliqué la rédaction

Classe 5 : partager, dossier, former – Le manque de formation
comment je peux leur apporter moi dans l'atelier parce que moi je me dis que je ne suis pas formée pour ça je ne suis pas formée pour ça
il va falloir former et ça ça un coût
donc l'idée au niveau associatif c'est de former les gens c'est là qu'on voit nous aussi nos limites pour avancer
mais il n'y a pas 36 logiciels donc les formations en informatique par contre au niveau de l'association ils font des formations Word et Excel Outlook aussi en initiation et perfectionnement
l'outil informatique c'est un truc qui n'a pas parce que ça ne fait pas partie de la formation
je sais qu'il y a eu des formations pour appréhender l'outil

Classe 4 : problème, énormément, fois – Le changement de pratiques
on est tous partis en formation de deux jours pour l'utilisation de cet outil on résiste un petit peu parce que dans nos pratiques on aime le papier
c'est des cases et on n'arrive pas à se limiter à des cases et le problème c'est qu'une fois que c'est écrit tu peux plus effacer c'est écrit c'est écrit après c'est daté
on nous demande énormément d'écrit je n'ai jamais écrit autant qu'ici par exemple ce n'est pas une difficulté c'est intéressant cela dit sifflement on ne va pas faire que ça
parce qu'on perd le papier mais le papier on l'a perdu depuis déjà un petit bout de temps
du coup ça veut dire qu'il va falloir travailler nos entretiens avec les familles un peu plus professionnellement

Les inégalités sociales



Classe 3 : problème, temps, seul – La solitude

certains ont beaucoup de **temps** libre et ils ne savent pas comment l'occuper ceux qui vivent **seul** et qui n'ont pas forcément de famille

cela dit en **week-end** complètement désœuvrée pas en lien avec les uns les autres

donc c'est dur quand je suis en **week-end** je ne sais même pas ce que je **vais** faire le lendemain

j'étais au chômage parce que j'avais ma fille et j'avais personne mais quand on **reste** à la maison et qu'on ne fait rien c'est dur oh oui parce qu'on déprime drôlement

autant une ou deux **semaines** ils arrivent à s'**occuper** à faire des choses qu'on n'a pas l'habitude mais un mois ils tournent vite en rond

tout seul tout seul et tout seul tout seul parce que je **vais** faire mes courses ce **week-end**

Classe 1 : fois, venir, ami – Faiblesse des liens faibles

c'est rare qu'il **vienne** chez moi des **fois** j'ai ma sœur mais autrement des **amis** là c'est rare

non je les vois des **fois** à Intermarché mais je n'en ai pas de trop qui sont des **amis**

télé ou des **fois** si j'ai le temps j'essaye d'aller sur l'ordinateur non pas beaucoup il n'y a pas beaucoup de monde qui **vient**

comme **ami** j'ai un ancien chauffeur de taxi qui **vient** des **fois** me voir

non il n'y en avait qu'une qui **venait** mais comme ça c'est mal passé il n'y a plus personne je voudrais bien en avoir des **amis** extérieurs

non mais par contre moi je suis très solitaire je n'ai pas beaucoup beaucoup d'**amis**

non pas beaucoup il n'y a pas beaucoup de monde qui **vient**

Classe 4 : famille, sœur, important – La place de la famille

amis non on n'en a pas oui c'est plus la **famille** on est très proche

lui sa mère est décédée donc il n'a plus que sa **sœur** mais sa **sœur** elle habite pas par-là elle habite en Normandie donc

moi je sais que c'est **important** d'être proche de ma **famille** ma **sœur** elle est pareil aussi on a un lien familial

je les vois mais bon il faut vraiment que je leur téléphone moi ce que j'aurais bien voulu c'est que ma belle-mère soit proche de moi mais on n'est pas si proche

là je vois moins ma mère du coup je suis chez ma **famille** d'accueil toutes les vacances

ma **famille** je n'en ai plus je n'ai plus que ma **sœur** non j'ai des frères mais ils sont loin aussi

Classe 2 : marcher, promener, pied – Les activités seul

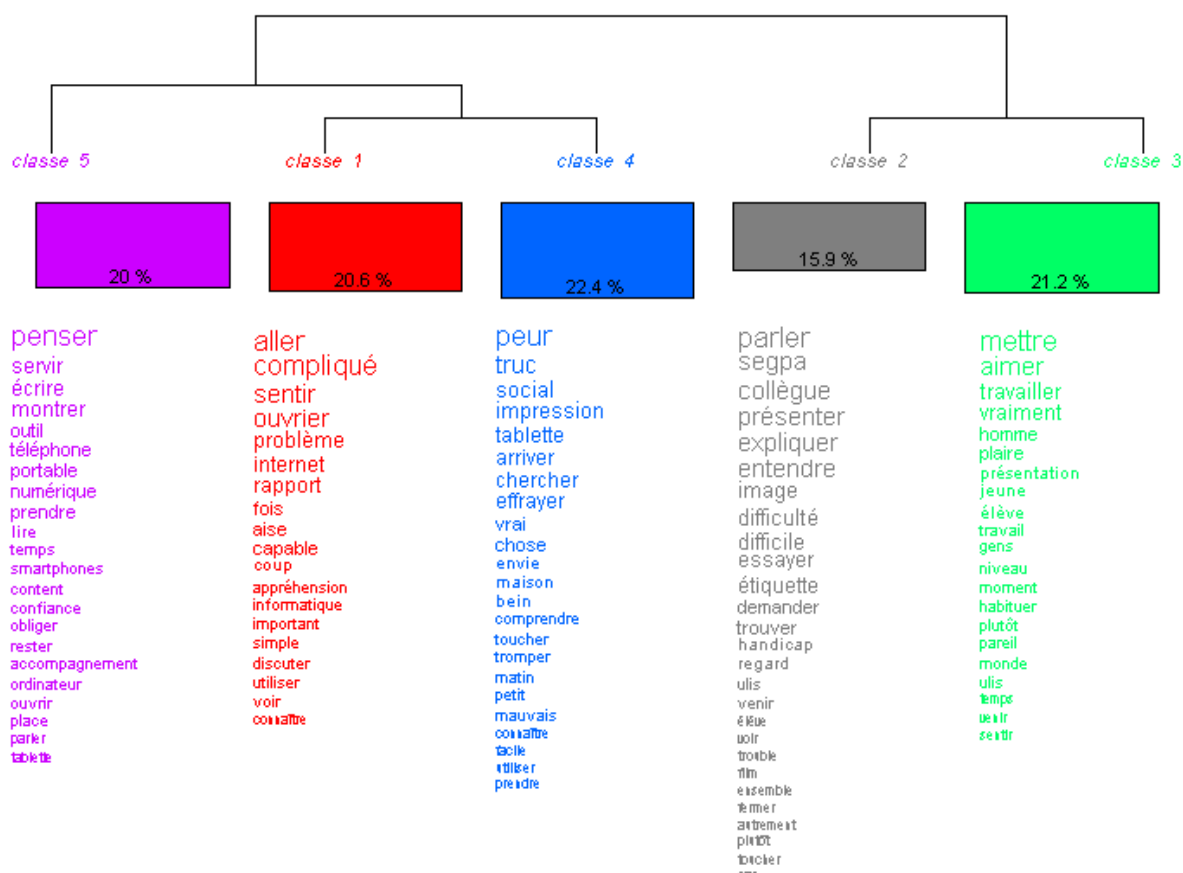
je marche toute **seule** parce que papa a des **problèmes** de santé oui je vais au marché toute **seule** vu que papa n'est pas en bonne santé

oui oui je **marche** dans les rochers les trucs comme ça autrement oui je n'ai pas de pas d'autres trucs particuliers

je vais me **promener** dans la nature je fais de la **marche** à **pied**

c'est souvent des jeux que je fais moi je fais la cuisine **autrement** mais bon je fais pas autant de choses que je devrai faire

Les représentations sociales



Classe 5 : servir, écrire, montrer – Les représentations des technologies numériques par les professionnels
moi je trouve que c'est assez valorisant de se servir d'outils technologiques
je vais y arriver on n'a pas été formés je pensais que je n'allais pas y arriver et puis finalement on m'a montré et puis finalement j'y arrive
j'ai été étonné j'y arrive en gros c'est un peu le discours que je retiens c'est ça comme partout d'ailleurs et je pense que le numérique peut servir à s'affranchir de toutes ces représentations là mais encore une fois comme en population générale
on ne saura pas faire et je pense que la tablette c'est un outil qui rend le numérique plus proche peut-être que c'est moins impressionnant qu'un ordinateur

Classe 1 : compliqué, problème, Internet – Les représentations négatives des professionnels relatives aux capacités des usagers à utiliser les technologies numériques

donc du coup tu te retrouves avec des ouvriers qui ont des smartphones et qui ne savent pas forcément lire et c'est **compliqué** c'est **compliqué** non une fois qu'ils connaissent ça va mais il faut un temps d'adaptation

eux avaient un peu d'appréhension par rapport à ça oui parce qu'on avait discuté avant oui on **va** faire des films donc oui peut-être qu'ils avaient un peu d'appréhension

peut-être qu'on ne **va** pas réussir à le faire ou autre mais moi je savais qu'ils en étaient capables donc je n'ai pas été surprise dans ce **sens**-là c'est ça

Classe 4 : peur, effrayer, tromper – Les représentations négatives des usagers relatives à leurs capacités à utiliser les technologies numériques

il est tellement doué je ne comprends même pas qu'il ne puisse pas utiliser la tablette mais ça lui fait **peur** dès qu'il touche le truc ça y est il panique

après j'ai toujours **peur** d'aller où il ne faut pas et moi je n'utilise jamais les réseaux sociaux pour ne pas faire des mauvaises manipulations des fois moi c'est ça qui m'**effraie**

c'est important je pense qu'il faut s'ouvrir là je viens de m'acheter une tablette mais je ne suis pas encore assez performante oui mais c'est vrai que ça me fait **peur**

la tablette ça me fait **peur** un peu j'ai **peur** toujours d'appuyer sur un mauvais bouton et de partir sur ça m'**effraie** en fait je me dis tiens si j'appuie sur tel truc

Classe 2 : parler, présenter, expliquer – Les représentations négatives des usagers relatives à leurs capacités

je suis nulle quand je **présente** alors je demande à quelqu'un d'autre si il veut **présenter** à ma place j'évite de le faire parce que souvent je bafouille et je trouve ça nul ce que je **présente** ah non

on essaie de progresser et ça fait longtemps que j'ai jamais progressé comment **expliquer**

comment j'**explique** moi je suis quelqu'un qui cause pas du tout

Classe 3 : aimer, vraiment, plaire – La représentation de soi et les émotions

je travaille en ébénisterie à l'agencement et ça me **plaît** énormément j'adore ça a été un épanouissement depuis que je suis arrivée en menuiserie

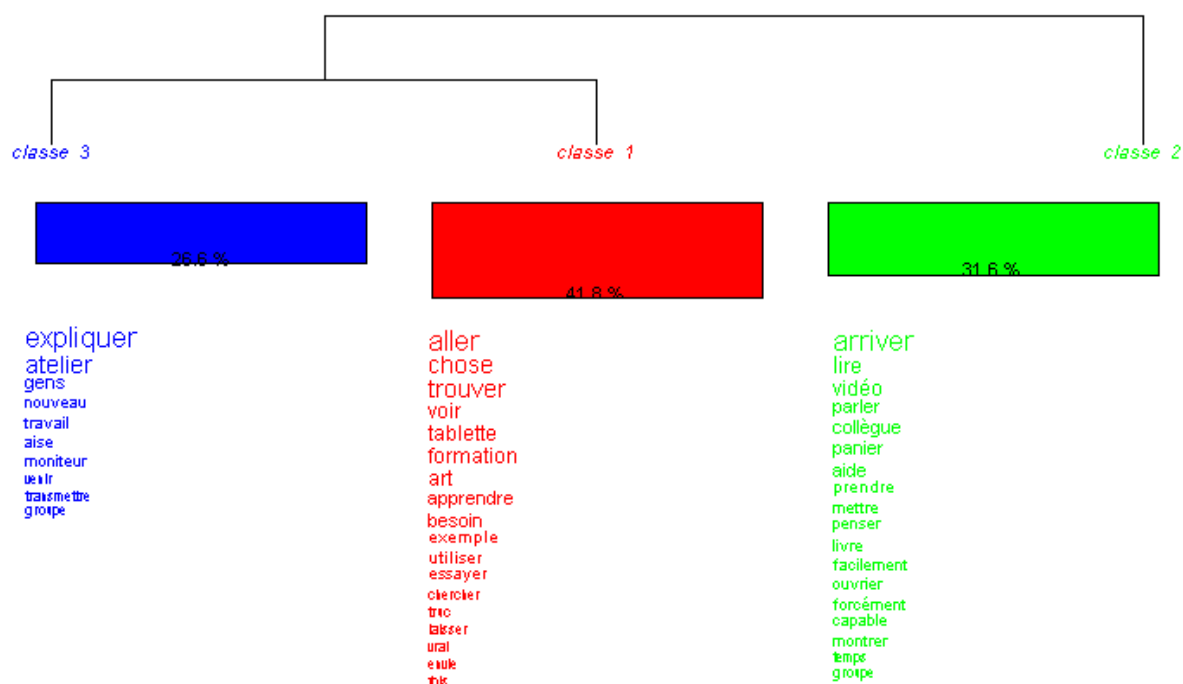
ils se dévoilent un petit peu ils dévoilent une partie de leur travail et quelque part ça les **met** un peu à nu sur leur présentation on les voit eux les gens ne sont pas habitués à se voir sur un écran

lors de la présentation générale les jeunes ont surmonté leurs craintes de se **mettre** en avant et cette expérience a été valorisante

comme l. qui **aime** bien se **mettre** en avant on le voit tout de suite ou e. qui va plutôt rester en retrait à la rigueur je trouve même que ça devait l'agacer

je dis bah non je **travaille** pas avec des gogols ça c'est mesquin moi ça me **met** hors de moi quand on me dit ça c'est impressionnant quoi

Le rapport au savoir



Classe 3 : expliquer, atelier, gens – La transmission des savoirs

c'est eux qui **expliquent** leur travail donc ils sont obligés d'**expliquer** devant un public qu'ils ne connaissent pas

certains sont à l'aise pour **expliquer** ce qu'ils font

je fais en sorte tu vois pour la palettisation qu'il y a toujours un binôme tu es dans la palette avec et tu **expliques** ce n'est pas moi c'est jamais moi qui apprend

on essaie toujours de faire ça mettre en valeur les **gens** et puis c'est leur travail donc c'est quand même mieux que ce soit eux qui **expliquent** aux autres personnes

c'est rare et ça montre qu'ils sont vraiment bien capables d'**expliquer** ah oui oui c'est vrai qu'ils sont capables de se transmettre de former les nouvelles personnes sur le métier du maraîchage

c'est à eux d'**expliquer** le travail plus ils **expliqueront** le travail pour moi plus ça aura de valeur plutôt que ce soit le moniteur

Classe 1 : aller, chose, trouver – Autoformation

pour un mot que tu cherches dans le dictionnaire tu **vas** chercher l'orthographe pour essayer de chercher la définition que la tablette tu marques n'importe quoi et elle **va** te dire approximatif et puis hop elle te **trouve** le mot tu peux ne pas faire attention à l'orthographe

avant on **allait** dans les bibliothèques on cherchait des livres maintenant ils ont tout sur tablette ils ont tout tout de suite ils ont moins à chercher au niveau rapidité c'est bien

c'est bien parce que pour moi après chacun c'est bien que tu nous laisses faire et après si on fait un faux pas on appelle là on **voit** si on a bien **appris** les choses

l'art roman oui je **vois** que je ne connais rien encore toujours essayer d'avancer toujours essayer de persévérer toujours essayer d'**apprendre** des connaissances intellectuelles et de connaître

je peux encore **apprendre** je peux **apprendre** mais c'est vrai que je ne sais pas tout

Classe 2 : arriver, lire, vidéo – La formation par les pairs

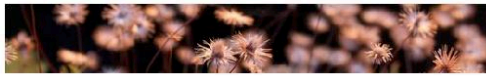
parce que moi je forme les collègues aux paniers mais je prends ceux qui **arrivent** bien à **lire**

ça fait une drôle d'impression parce que comme si moi je suis le maître comme si moi je montrais un film à mes élèves

des fois maintenant j'aide les autres **collègues** à faire des **paniers** aussi

je suis avec quelqu'un et je ne sais pas si je peux en **parler** mais il a des gros problèmes à écrire et bien moi je l'aide je suis trop contente

Modules de découverte de la tablette tactile



Accompagnement dans l'appropriation des tablettes tactiles

Véronique Le Chêne
Inclusion numérique
Module 1

Public concerné :

- Les personnes
- qui n'ont pas souvent été mises en avant de par leur activité professionnelle ou extra-professionnelle
- en déficit d'estime de soi
- éloignées des pratiques numériques
- ayant exprimé l'envie/le besoin d'apprendre à utiliser les technologies numériques
- engagées dans le dispositif de reconnaissance des acquis de l'expérience

Le cycle de la **Reconnaissance**

- Faire connaissance avec les personnes
- Les reconnaître au travers de leurs aptitudes
- Se reconnaître en elles : démontrer que l'accompagnatrice ne sait pas tout : faire des recherches et trouver des solutions ensemble

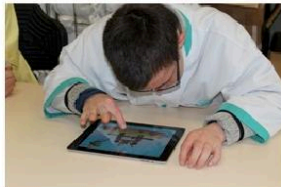
Méthodes

Empathie

- Être à l'écoute des participants, prendre le temps
- Être à l'écoute de leurs **besoins** et essayer d'y répondre

Le déroulement du module :

- **approche ludique** de la technologie pour dédramatiser les appréhensions
- approche **expérimentale** : découvrir la technologie par **tâtonnements**, essais-erreur
- les personnes mettent en place leurs propres méthodes : l'accompagnatrice ne fait pas une démonstration, les participants **découvrent** par eux-mêmes
- pédagogie de la **réussite** : les participants ne sont pas laissés en situation d'échec



- Discussion sur la technologie
- recueillir les représentations
- recueillir les imaginaires

Évaluation du module :

- recueillir le ressenti des participants
- le niveau de difficulté



4 personnes accompagnées sur une durée d'1 heure 30



Véronique Le Chêne
Inclusion numérique
 Module 2

Public concerné :
 Les participants au module 1

Accompagnement dans l'appropriation des tablettes tactiles

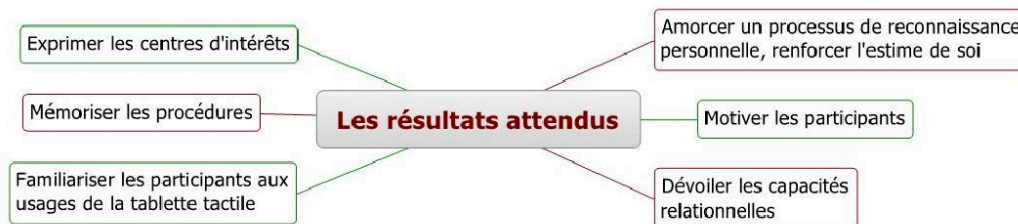


Le déroulement du module :

- Pédagogie active : les participants sont acteurs de leurs apprentissages
- les participants allument seuls la tablette, ouvrent une application de leur choix
 - accompagnement dans l'expression des centres d'intérêts : utilisation du photolangage
 - découverte d'Internet en fonction de ces centres d'intérêts
 - enregistrement de photos depuis Internet
 - gestion de ces photos



- Discussion sur Internet
- perception d'utilité
 - les risques
- Évaluation du module :**
- recueillir le ressenti des participants
 - le niveau de difficulté



4 personnes accompagnées sur une durée d'1 heure 30



Véronique Le Chêne
Inclusion numérique
 Module 3

Public concerné :
 Les participants au module 2

Accompagnement dans l'appropriation des tablettes tactiles



Le déroulement du module :

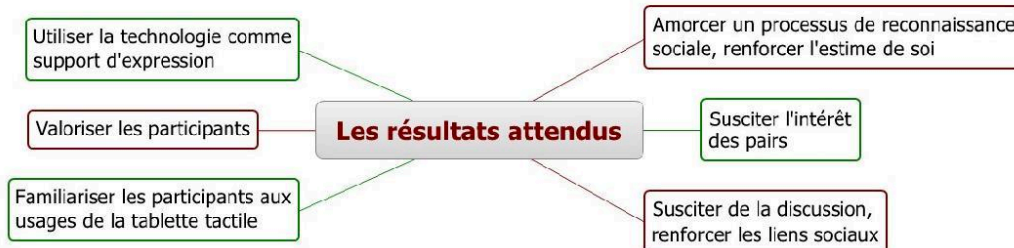
- les participants allument seuls la tablette, ouvrent une application de leur choix
- découverte de la fonction appareil photo de la tablette
- déplacement dans les ateliers de travail
- prises de vues en situation de travail



- Discussion sur le droit à l'image
- demander l'autorisation avant de prendre une personne en photo
 - demander l'autorisation avant d'utiliser cette photo

Évaluation du module :

- discuter du ressenti suite à la réalisation de photos en atelier avec des tablettes tactiles



4 personnes accompagnées sur une durée d'1 heure 30



Véronique Le Chêne
Inclusion numérique
 Module 4

Public concerné :
 Les participants au module 3

Accompagnement dans l'appropriation des tablettes tactiles



Le déroulement du module :

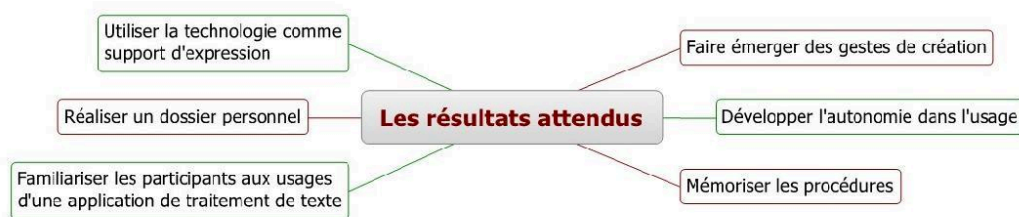
- les participants allument seuls la tablette, ouvrent une application de leur choix
- découverte d'une application de mise en page
- mise en page des photos enregistrées depuis Internet
- mise en page des photos réalisées en atelier de travail
- justification des choix à l'écrit pour les participants qui le souhaitent



Discussion sur l'utilisation de ce dossier

Évaluation du module :

- discuter de l'ensemble des modules de formation
- recueillir le ressenti, la perception d'utilité, le niveau de difficulté, les apprentissages réalisés



4 personnes accompagnées sur une durée d'1 heure 30



Véronique Le Chêne
Inclusion numérique
 Module 5

Public concerné :
 Les participants au module 4

Accompagnement dans l'appropriation des tablettes tactiles



Le déroulement du module :

- déplacement dans les ateliers respectifs de chaque participant
- chacun présente à ses collègues et à son moniteur ses aptitudes à utiliser la technologie
- présentation des applications utilisées
- présentation du dossier réalisé
- les participants expliquent l'usage d'une application de leur choix à leurs collègues



Laisser la discussion s'établir avec les pairs et les encadrants

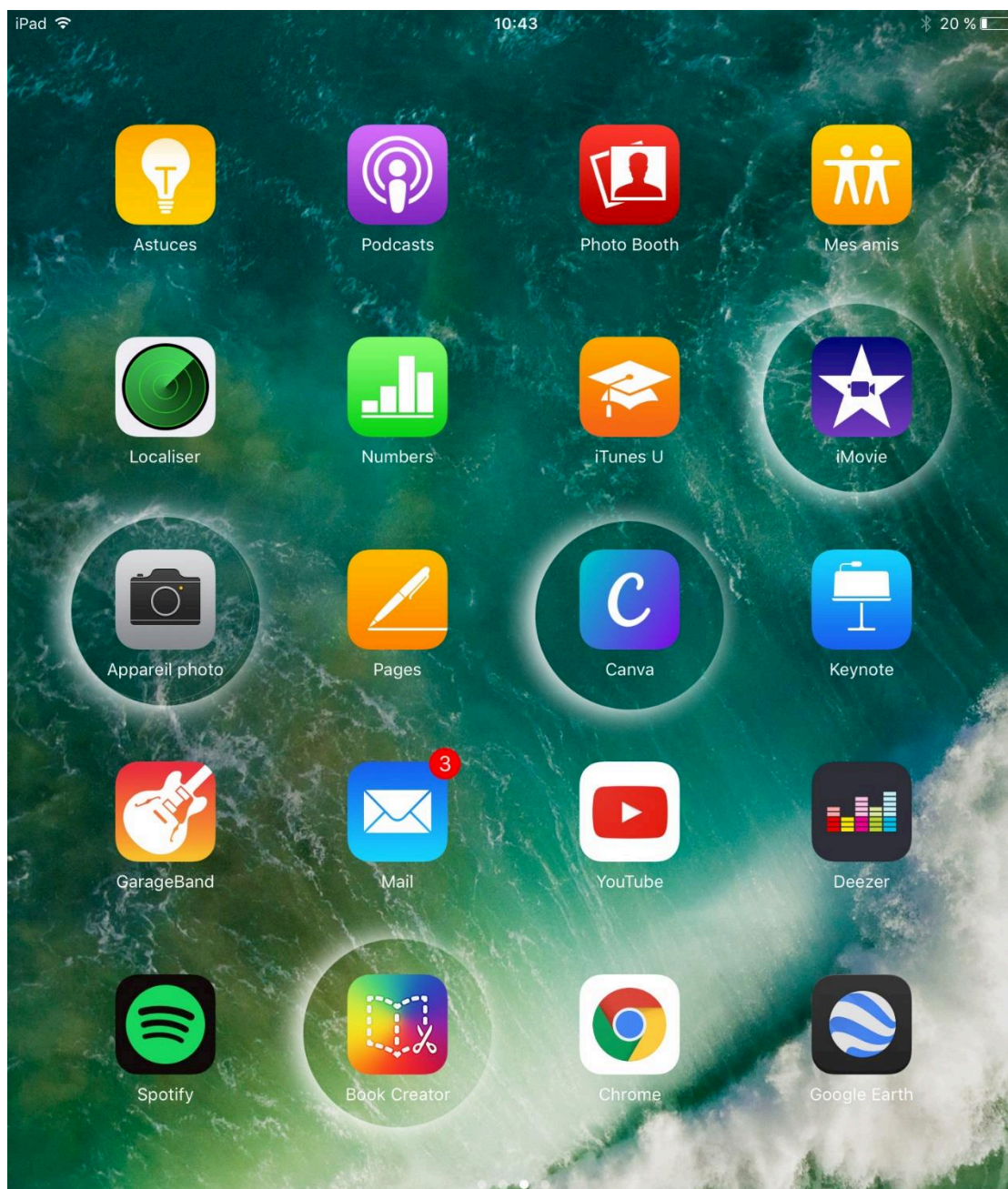
Évaluation du module :

- recueillir le ressenti suite à cette présentation en atelier auprès des pairs et des moniteurs d'ateliers
- recueillir les émotions



4 personnes accompagnées sur une durée d'1 heure 30

Applications utilisées



- iMoovie** : montages photos et vidéos. Création de génériques
- Appareil photo** : réaliser des photos et des vidéos
- Canva** : créer des diaporamas et des affiches avec ou sans modèle
- Book Creator** : créer des livres interactifs

Jeux réflexion

Water Me Please, UnRoll the Mole : déplacer des blocs pour créer un chemin

Unblock Me Free, Unblock The Car : bouger les objets pour en faire sortir 1



Water Me Please!



UnRoll The Mole



Unblock Me Free



Unblock Car



Allumettes



Allumettes



Paperama



Paper Folding



Shanghai Lite



My Head ?



Flow Free



100 Balls



Gearing

Allumettes : déplacer les allumettes pour résoudre l'énigme

Paperama, Paper Folding : pliage de papier

Shanghai Lite : Mahjong

My Head : couper la corde au bon moment pour que le squelette retrouve sa tête

Flow Free : relier les pastilles de même couleur dans une grille

100 Balls : remplir des gobelets mobiles avec des billes

Gearing : assembler des roues dentées pour créer un engrenage

Jeux de mots



AniMots



KidEWords



Mots Croisés...



Domino

AniMots

Mots fléchés avec et sans modèle des lettres

KidEWords

Mots fléchés avec et sans modèle des lettres.

Rechercher les lettres dans l'alphabet

Mots croisés

Retrouver les mots à l'aide de photos

Domino

Reconstruire les mots à l'aide de syllabes

Éducation



Primaire



Collège



Français



Maths



Tables



Easy Numbers



Easy Writer



Sudoku



4 Images



Pendu

Primaire, collège

Différentes matières en fonction des niveaux

Tables : calcul

Easy Number, Easy Writer

Suivre les pointillés pour écrire chiffres et lettres

Sudoku : différents niveaux de sudoku

4 images

Trouver le mot commun aux 4 images

Pendu : jeu du pendu

Titre : Inclusion numérique en contexte d'établissements médico-sociaux

Mots clés : technologies numériques, appropriation, inégalités sociales, accompagnement, émancipation

Résumé : L'idéal de société inclusive se fonde sur des principes de justice et de cohésion sociale. Il se traduit par une volonté d'inclure les personnes en danger de pauvreté et d'exclusion, de réduire les inégalités sociales et de favoriser la participation à la vie de la société. Confrontées à des inégalités sociales, des politiques spécifiques sont mises en œuvre en faveur des personnes présentant un handicap. Elles se traduisent par un principe d'accessibilité généralisée à l'emploi, l'éducation, le bâti, les transports, les loisirs, la culture, les technologies numériques, etc. Dans notre société où les usages des technologies numériques apparaissent comme le remède à tous les problèmes sociaux (Proulx, 1990), quels bénéfices peuvent tirer les personnes présentant un handicap des usages de ces technologies ?

Pour répondre à cette question, je suis allée enquêter des personnes accueillies dans des établissements médico-sociaux en région Bretagne. J'ai accompagné leurs usages des technologies numériques et dans une approche ethno méthodologique (Lapassade, 2000) et écologique de l'activité (Denis, 2009), j'ai analysé ces usages comme un construit social (Jouët, 2000). Dans cette recherche nous verrons en quoi l'appropriation des technologies numériques par les personnes présentant une déficience intellectuelle ou des troubles psychiques transforme les représentations négatives qu'elles ont d'elles-mêmes et fait émerger un pouvoir d'agir avec les technologies numériques qui participent à leur émancipation.

Title: Digital inclusion in context of medico-social institutions

Keywords: digital technologies, appropriation, social inequalities, accompaniment, emancipation

Abstract: The ideal of inclusive society is based on principles of justice and social cohesion. It translates into a desire to include people at risk of poverty and exclusion, to reduce social inequalities and to encourage participation in the life of society. Faced with social inequalities, specific policies are implemented for people with disabilities. They translate into a principle of widespread accessibility to employment, education, built, transport, leisure, culture, digital technologies, etc. In our society where the uses of digital technologies appear to be the cure for all social problems (Proulx, 1990), what benefits can people with disabilities derive from the uses of these technologies?

To answer this question, I went to investigate people welcomed in medico-social institutions in Brittany. I accompanied their use of digital technologies and in an ethno-methodological approach (Lapassade, 2000) and ecological of activity (Denis, 2009), I analyzed these uses as a social construct (Jouët, 2000). In this research we will see how the appropriation of digital technologies by people with intellectual disabilities or mental disorders transforms the negative representations they have of themselves and brings out a power to act with digital technologies that participate in their emancipation.