



Master of Arts HES-SO en Travail social

TRAVAIL DE MASTER

Le numérique en foyer : un outil de travail pour les éducateurs·trices, un cordon relationnel pour les adolescent·e·s

Réalisé par

Gabriel Wethli Guimaraes

Sous la direction de
Professeure Karine Darbellay
HES-SO Valais/Wallis

Saxon, le 28 janvier 2024





Accepté par :

Filière Master of Arts HES-SO en Travail social
HES-SO Master
Lausanne, Suisse

Membres du Jury :

Karine Darbellay, directrice, présidente du jury
Eline de Gaspari, experte





Remerciements :

- Je tiens tout d'abord à exprimer ma gratitude envers ma directrice de mémoire, Madame Darbellay, pour son accompagnement et ses précieux conseils tout au long de ce travail de recherche.
- Ensuite, je souhaite également dédier ce travail à tous les professionnel-le-s et adolescent-e-s que j'ai rencontré et qui ont accepté de contribuer à cette recherche en partageant leurs expériences. Je leur suis reconnaissant pour leur disponibilité et leur engagement. Je remercie aussi les institutions qui m'ont accueilli dans leurs espaces, me permettant d'effectuer les observations de terrain.
- Enfin, je remercie chaleureusement les membres de ma famille, mes collègues de travail et principalement ma femme (E.B) pour son soutien, ses encouragements et la relecture attentive de mon travail.

Les opinions exprimées dans ce document n'engagent que son auteur·e.





Table des matières

Résumé.....	6
Abstract	6
Rapport de recherche	9
1. Introduction.....	10
2. Origine du questionnement : les TIC dans les foyers pour adolescent-e-s	11
3. Questions de recherche	11
4. Perspectives théoriques et conceptuelles	12
4.1. Technologies de l'information et de la communication (TIC).....	12
4.1.1. Dynamique des TIC : évolution, définitions et enjeux sociaux	12
4.1.2. Dimensions et impacts sociaux de la fracture numérique	14
4.1.3. Histoire du numérique et logiques d'utilisation en travail social	15
4.1.4. L'adolescence à l'ère du numérique : socialisation et citoyenneté	18
4.2. Adolescence et TIC : La situation en Suisse.....	20
4.2.1. Habitudes et utilisations des TIC par les adolescent-e-s.....	20
4.2.2. Les dispositifs socio numériques comme un cordon relationnel	22
4.2.3. Risques associés à la navigation internet et panique morale	23
4.3. Pratiques des TS liées au numérique	26
4.3.1. Correspondance en foyer : surveiller, accompagner, esquiver.....	26
4.3.2. Figures idéal-typiques dans l'accompagnement socio-éducatif.....	27
4.3.3. Paradoxes.....	29
5. Hypothèses de recherche	30
6. Démarche méthodologique	32
6.1. Public cible et échantillon	32
6.2. Terrain d'enquête.....	34
6.3. Méthodes de récolte de données	35
6.3.1. Observation directe	36





6.3.2.	L'entretien	37
6.4.	Enjeux éthiques	37
7.	Analyses et interprétation des résultats.....	38
7.1.	Les TIC dans l'accompagnement éducatif	39
7.1.1.	Logiques d'utilisation des TIC	39
7.1.2.	Attitudes et positionnements des professionnel-le-s face aux TIC	43
7.2.	Investissement dans l'espace numérique	47
7.2.1.	Création et conservation des liens	47
7.2.2.	Socialisation et expression des jeunes	50
7.2.3.	Interaction numérique entre éducateurs·trices et jeunes	51
7.3.	Risques liés à l'immersion numérique	53
7.3.1.	Utilisation excessive des TIC pour combler des lacunes	53
7.3.2.	Désengagement de la vie réelle.....	54
7.3.3.	Exposition à des contenus inappropriés	55
8.	Discussion des hypothèses et de la question de recherche	57
8.1.1.	Hypothèse 1.....	57
8.1.2.	Hypothèse 2.....	58
8.1.3.	Hypothèse 3.....	59
8.1.4.	Réponse à la question de recherche	59
9.	Les bilans	60
•	Bilan méthodologique	60
•	Auto-évaluation personnelle et professionnelle	62
•	Discussion de l'intérêt de la recherche pour le travail social	62
10.	Conclusion.....	63
11.	Bibliographie.....	65
Annexes.....		69





Résumé

Ce travail de Master explore le rapport des éducateurs-trices et des adolescent-e-s aux technologies de l'information et de la communication (TIC). Il se concentre également sur la manière dont les éducateurs-trices utilisent ces outils pour accompagner les jeunes placé-e-s en foyer. Nous relevons aussi comment ces derniers utilisent les TIC, en évaluant leurs activités et les risques. De plus, nous comparons leur usage dans diverses institutions aux approches éducatives différentes. Nous abordons l'aspect multidimensionnel et changeant des TIC, et les défis touchant à la fracture numérique. L'analyse basée sur des entretiens et des observations directes avec trois éducateurs-trices et trois jeunes issus de différentes institutions, révèle l'utilisation variée des TIC pour la gestion administrative, la communication et l'éducation. Il en ressort de cette étude que les jeunes s'investissent activement dans l'espace numérique pour maintenir des liens sociaux et exprimer leur identité, malgré les risques associés. Cette recherche analyse l'utilisation des TIC dans l'accompagnement éducatif de jeunes en foyer à travers une typologie établie par Molina et Sorin (2019). Nous mettons également en lumière les défis d'une utilisation excessive et le besoin d'équilibrer la vie numérique et réelle.

Mots clés :

Technologies de l'Information de la Communication (TIC) – Figures idéal-typiques – Logique d'utilisation des TIC - Adolescence - Travail social

Abstract

This Master's thesis explores the relationship between educators and adolescents with information and communication technologies (ICT). It also focuses on how educators use these tools to support young people in care. We also look at how they use ICT, assessing their activities and risks. We also compare their use in various institutions with different educational approaches. We address the multidimensional and changing nature of ICT, and the challenges posed by the digital divide. Analysis based on interviews and direct observations with three educators and three young people from different institutions, reveals the varied use of ICT for administrative management, communication and education. The study shows that young people are actively involved in the digital space to maintain social ties and express their





identity, despite the associated risks. This research analyzes the use of ICT in the educational support of young people in residential care through a typology established by Molina and Sorin (2019). We also highlight the challenges of excessive use and the need to balance digital and real life.

Keywords :

Information and Communication Technologies (ICT) - Ideal-typical figures - Logic of ICT use
- Adolescence - Social work





Liste des abréviations

TIC	Technologies de l'information et de la communication
NT	Nouvelles technologies
NTIC	Nouvelles technologies de l'information et de la communication
NTI	Nouvelles technologies de l'information
JAMES	Jeunes, Activités, Médias ; enquête Suisse
TS	Travailleur social
HES-SO	Haute École spécialisée de Suisse occidentale
OFS	Office fédéral de la statistique
MMORPG	Massive Multiplayer Online Role Playing Games





Rapport de recherche





1. Introduction

« Les professionnels du social (...) sont appelés maintenant à composer avec l'universalité du numérique, avec sa profusion d'innovations technologiques et avec la généralisation d'Internet qui rapprochent et relie un très grand nombre d'individus. »

(Meyer, et al., 2019, p.7)

Nous sommes actuellement en fin de formation en Master en Travail Social. Dans le cadre de cette formation, la rédaction d'un mémoire est une étape indispensable dont l'objectif est d'employer les différentes compétences acquises jusqu'à ce jour. Cependant, le choix de la thématique n'est pas imposé. Cette liberté nous a permis d'explorer la thématique des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans le contexte institutionnel. L'impact des TIC sur la société en général et sur le secteur du social en particulier rend cette thématique particulièrement intéressante. Nous vivons dans une ère numérique qui transforme les méthodes de communication et d'interaction ce qui influence les pratiques institutionnelles et l'accompagnement éducatif des jeunes placés.

Dans un premier temps, cette recherche débutera par l'origine de notre questionnement et le lien avec le travail social. Ensuite, la question de recherche sera abordée, celle-ci guidera et donnera un fil rouge à notre mémoire. Le cadre théorique sera articulé autour de trois axes : le premier concerne les TIC, son évolution, ses dimensions et son influence sur le contexte institutionnel. Le deuxième explore l'utilisation des TIC par les adolescent·e·s. Le troisième axe parcourt les pratiques des éducateurs et des éducatrices liées au numérique.

Dans un second temps, nous présenterons nos hypothèses ainsi que notre méthodologie de recherche afin de situer les terrains d'enquête, le public cible ainsi que l'échantillon. Enfin, nous nous appuyerons sur les entretiens semi-directifs ainsi que les observations directes pour analyser les données récoltées. À la suite de ce travail d'analyse, nous discuterons nos hypothèses et donnerons une réponse à notre question de recherche. Les différents bilans méthodologiques apporteront un regard critique et décriront les limites et les avantages de celle-ci.





2. Origine du questionnement : les TIC dans les foyers pour adolescent·e·s

En tant qu'éducateur social, j'accompagne des jeunes placés en foyer. Depuis plusieurs années, je suis témoin de la place qu'occupent les TIC dans leur vie. En effet, du matin au soir, les jeunes utilisent les outils numériques pour échanger, se divertir, apprendre et maintenir des liens sociaux.

De plus, j'ai remarqué que les jeunes placés utilisent ces technologies pour entretenir des liens avec leurs familles pour pallier la distance imposée par le placement en foyer. Cela soulève des questions importantes, notamment sur le rôle des TIC dans le maintien des relations familiales lors d'un placement contraint. Sur les limites et les opportunités que cela représente pour les éducateurs·trices.

Malgré la forte présence de ces technologies et les préoccupations qui y sont liées, j'ai constaté qu'elles restent un sujet peu abordé dans le milieu institutionnel. Ce constat m'a fait prendre conscience sur l'importance de s'interroger sur l'impact des TIC sur les adolescent·e·s et des éducateurs·trices. Cette recherche sera aussi l'occasion de comprendre le phénomène des TIC dans nos pratiques éducatives.

3. Questions de recherche

Dans une société en constante mutation, les TIC sont omniprésentes dans le quotidien. La transformation numérique joue également un rôle important dans le travail social, surtout depuis la pandémie de COVID-19. L'enjeu est désormais de savoir comment intégrer cette dimension numérique dans la pratique du travail social, en tenant compte des besoins des bénéficiaires. Rösch et Pizerra (2023) mettent en évidence que :

Aujourd'hui, on ne se demande plus si oui ou non le travail social doit passer à l'ère du numérique, mais plutôt comment. Il est fondamental que les humain·e·s – les bénéficiaires comme les professionnel·le·s du travail social – restent au centre des décisions (p. 12).

Tous ces éléments amènent inévitablement des questions sur la manière dont les TIC sont intégrées et vécues dans les institutions pour adolescent·e·s. Quelle est leur place concrète au quotidien ? Comment les adolescent·e·s perçoivent-ils-elles ces outils ? Quels sont les enjeux et défis qu'ils engendrent ? Comment les éducateurs·trices emploient-ils-elles les TIC





pour accompagner les jeunes ? Quelles sont les limites et opportunités lors de l'intégration des TIC dans le travail éducatif ? Ces quelques questions servent d'exemples pour mettre en lumière le cheminement réflexif menant à la question de recherche :

Quelles sont les limites et les opportunités de l'utilisation des TIC dans l'accompagnement des adolescent·e·s en institution ?

4. Perspectives théoriques et conceptuelles

Dans ce chapitre, nous abordons et discutons dans un premier temps les notions des technologies de l'information et de la communication. Ensuite, nous nous concentrons sur les dispositifs socionumériques et les habitudes qui touchent les adolescent·e·s. Pour finir, nous explorons les pratiques des éducateurs·trices liées au numérique.

4.1. Technologies de l'information et de la communication (TIC)

4.1.1. Dynamique des TIC : évolution, définitions et enjeux sociaux

Définir le concept des TIC n'est pas une tâche facile ; plusieurs facteurs rendent cette entreprise complexe et délicate. L'aspect dynamique et évolutif des TIC est l'une des principales raisons de cette difficulté. Les avancées technologiques se produisent à une grande vitesse et de manière constante, et de nouvelles technologies apparaissent en permanence. Les technologies évoluent ou deviennent caduques. Par exemple, il y a quelques années, le concept de TIC était essentiellement lié aux ordinateurs portables et aux téléphones. Aujourd'hui, cette notion s'est développée et englobe une grande variété d'appareils et de dispositifs, comme les téléphones mobiles, les tablettes, les réseaux sociaux, la réalité augmentée, l'intelligence artificielle, etc. Cette dynamique rend toute définition des TIC potentiellement éphémère et sujette à révision.

Mastafi (2019) explique qu'il existe plusieurs nuances dans l'acronyme des TIC et que ce terme est de plus en plus présent dans le domaine scientifique. Il cite de nombreuses dénominations provenant de divers auteurs et se rapportant aux technologies de l'information et de la communication :

NTIC : afin d'attribuer le facteur de nouveauté (N) à ces technologies qui relève d'une conception marketing, – TI (technologies de l'information) : qui, au contraire, ignore le caractère de nouveauté et celui de communication, – NTI (nouvelles





technologies de l'information) : sans préciser le caractère de communication, – NT (nouvelles technologies) : sans préciser les domaines et les champs d'application de ces technologies (p. 1).

En complément de ce qui précède, Basque (2005) comprend les TIC de manière plus globale et propose la définition suivante :

Les technologies de l'information et de la communication renvoient à un ensemble de technologies fondées sur l'informatique, la microélectronique, les télécommunications (notamment les réseaux), le multimédia et l'audiovisuel, qui, lorsqu'elles sont combinées et interconnectées, permettent de rechercher, de stocker, de traiter et de transmettre des informations, sous forme de données de divers types (texte, son, images fixes, images vidéo, etc.), et permettent l'interactivité entre des personnes, et entre des personnes et des machines (p. 34).

Les réseaux sociaux se sont implantés comme le principal outil de communication et ce phénomène est plus présent dans le groupe des jeunes. Des applications comme Instagram, Snapchat et TikTok sont devenues des plateformes de partage d'expériences, d'expression de sentiments pour les adolescent·e·s. Ces plateformes ont du succès grâce à leur capacité de faciliter une interaction instantanée en utilisant des supports variés tels que le texte, les images, la vidéo et les messages audio. De plus, grâce à l'utilisation d'applications de messagerie comme WhatsApp ou Facebook Messenger, les échanges entre les adolescent·e·s ont également changé. Ces outils facilitent des conversations privées ou en groupe et donnent la possibilité d'une communication continue et instantanée. Ainsi, même lorsque les jeunes se trouvent (dé)placés dans des foyers éloignés de leur lieu de domicile, ils peuvent maintenir leurs liens avec leurs amis·e·s et leur entourage.

Dans ce chapitre, une définition qui met en évidence l'aspect changeant et évolutif des TIC a été donnée. Sur le plan social, les TIC ouvrent certaines portes, en offrant des opportunités sur les plans de l'éducation, de l'accès à l'information, de l'engagement citoyen et du lien social (Norris, 2012). Cependant, elles peuvent aussi marquer les écarts entre les individus en matière d'accès et de compétences, accentuant la « fracture numérique » entre différents groupes sociaux (Van Dijk, 2005). Dans le chapitre qui suit, nous verrons que cette fracture ne se limite pas à l'accès aux outils, mais s'étend à leur utilisation et à la capacité de s'adapter aux TIC.





4.1.2. Dimensions et impacts sociaux de la fracture numérique

Autrefois, les inégalités d'accès aux technologies faisaient partie du symptôme de la « fracture numérique ». À ce jour, elles ne représentent plus l'unique facette de ce phénomène. En effet, la fracture numérique se manifeste aussi dans la qualité d'utilisation des TIC, la gestion de l'information et la capacité à s'adapter de façon continue à l'évolution du numérique. Sous cet angle, Granjon (2012) cité dans Sorin (2019) affirme que :

La fracture numérique se situe donc dans les pratiques numériques elles-mêmes, et invite à envisager les phénomènes d'inégalité numérique comme relevant d'abord des inégalités sociales, privant les individus de la capacité à se saisir des opportunités pratiques et symboliques offertes par les technologies numériques (p. 40).

Après avoir évoqué les réflexions de Granjon (2012), il est intéressant de se pencher sur les quatre degrés de la fracture numérique développés par Ben Youssef (2004).

Le premier degré est lié aux inégalités économiques et sociales. Il examine si les personnes ont ou non accès aux équipements comme les ordinateurs et smartphones, si elles peuvent se connecter à internet et si la qualité de cette connexion est suffisante pour y naviguer. En Suisse, selon les données de l'OFS et l'étude JAMES, l'accès aux équipements technologiques et à internet ne semble pas constituer un problème.

Le second degré considère la fracture numérique sous l'angle des différences d'utilisation des TIC. Il consiste à déterminer si ceux et celles qui ont accès au matériel et à la connexion savent les employer ou non, quelles tâches ils et elles accomplissent et à quelle fréquence. Plus précisément, Ben Youssef (2004) souligne que « dans cette version des fractures numériques, la diversité des usages par les individus des TIC (usages récréatifs, usages associatifs, usages productifs, usages éducatifs, usages civiques...) est mise au premier plan » (p. 190). Par exemple, dans une institution, pour deux professionnel-le-s du social occupant la même fonction, le premier utilise principalement son ordinateur pour le traitement de texte et l'entrée de données dans le système, tandis que la seconde explore toutes les possibilités offertes pour intégrer les TIC dans sa vie personnelle et dans son travail. Elle utilise l'intelligence artificielle pour trouver des idées d'animation, teste un jeu en ligne pédagogique avec les adolescent-e-s, etc. Tous deux ont accès aux TIC, mais chacun-e les utilise différemment.

Le troisième degré se penche sur la maîtrise réelle des outils numériques et la qualité d'usage. Ici, il n'est pas uniquement question de posséder un smartphone ou un ordinateur : il s'agit aussi de savoir s'en servir. Ce degré illustre l'efficacité d'utilisation des TIC, en comparant la





rapidité d'apprentissage et la fréquence d'utilisation parmi des personnes équipées de manière similaire. Par exemple, deux jeunes disposent du même modèle d'ordinateur, mais l'un est capable d'utiliser un logiciel de traitement de texte avec facilité alors que l'autre a des difficultés à insérer une image.

Le quatrième et dernier degré se focalise sur la capacité à s'adapter aux changements technologiques. Contrairement au troisième degré, il ne s'agit pas seulement de savoir employer un outil numérique. Ici, il est question de pouvoir s'adapter lorsqu'un outil change ou qu'une mise à jour a lieu. Par exemple, une personne peut être à l'aise avec son smartphone en l'état, mais lors d'une mise à jour, elle ne parvient pas à s'adapter rapidement au changement.

Grenier et al. (2022) révèlent que la pandémie de Covid19 a généré une fracture numérique entre les personnes qui ont rapidement maîtrisé les TIC et celles dont l'apprentissage a été difficile. Le manque de connaissance des TIC est devenu un obstacle. Comme mentionné par Pasquier (2022), « les usages d'internet restent plus nombreux et variés dans les populations socialement et culturellement privilégiées » (p. 14). Les personnes en situation de précarité socioéconomique peuvent ainsi rencontrer des difficultés pour se procurer du matériel informatique ou s'adapter aux technologies (Sisavath et al., 2023).

Dans les utilisations appuyées par les TIC, Chan et Holosoko (2016) se demandent si une personne moins familiarisée avec les technologies, comme cité dans les exemples ci-dessus, pourra en tirer autant de bénéfices qu'une personne plus expérimentée. Cela soulève une question sur les droits sociaux de certaines populations face à la fracture numérique (Okbani, 2022). Enfin, la fracture numérique est un phénomène multidimensionnel qui demande une attention particulière aux professionnel·le·s du social pour assurer l'égalité d'accès et d'utilisation des TIC dans une société de plus en plus numérisée.

4.1.3. Histoire du numérique et logiques d'utilisation en travail social

Après avoir exploré les dimensions de la fracture numérique, nous aborderons ici l'évolution du numérique dans le domaine du travail social. Cette évolution a été marquée par une intégration progressive des technologies numériques depuis les années 1970. Cette dynamique a débuté par la mise en place de systèmes centraux pour gérer l'administration et les données des bénéficiaires des institutions sociales. Durant cette première phase, une amélioration du traitement des données financières, statistiques et qualitatives, ainsi qu'une meilleure compréhension des enjeux sociaux ont été observées. Les années 1980 ont vu la création des premiers systèmes interactifs, notamment des jeux thérapeutiques, des dossiers





informatisés, des systèmes d'évaluation et d'aide au diagnostic. Ces systèmes ont offert de nouvelles perspectives pour l'intervention auprès des personnes en difficulté. Dès les années 1990, l'utilisation des TIC a ouvert de nouveaux horizons. C'est à ce moment-là que l'interactivité et l'échange numérique ont débuté entre les professionnel·le·s du travail social et les bénéficiaires (Bouchard et Ducharme, 2000). Cependant, l'interactivité n'est devenue un concept que lorsque les systèmes interactifs se sont démocratisés. Dans les années 2000, l'essor des ordinateurs et de l'accès à internet, combiné à l'arrivée des smartphones autour de 2010, a donné lieu à de nouvelles perspectives d'intervention dans le domaine du travail social. Depuis cette période, les professionnel·le·s du social s'adaptent et « font avec » ces nouvelles technologies (Molina et Sorin, 2019).

La familiarisation avec les outils numériques ne s'est pas faite de manière homogène. Sorin (2019) a élaboré un système de classification des pratiques des travailleur·euses sociaux·ales. Ces pratiques peuvent être regroupées en quatre grandes logiques dans l'activité professionnelle : l'informatisation, l'information, la médiatisation et la médiation. Cette typologie permet de mieux cerner les diverses utilisations des technologies numériques et d'identifier les besoins spécifiques pour une intervention sociale adaptée.

La logique d'informatisation est une part importante de l'activité numérique des professionnel·le·s du social. Ils·elles l'utilisent pour gérer et partager des informations sur leurs client·e·s. Cela comprend l'utilisation de logiciels professionnels, de tableurs Excel, d'applications Web et de systèmes d'information partagés (Molina et Sorin, 2019). Toutefois, cette transition du papier vers le numérique soulève des questions concernant la confidentialité des données et l'individualisation du service. La méfiance quant à la gestion et à la protection des données peut freiner l'adoption de ces outils technologiques. Cette réticence ne doit pas être uniquement attribuée à la résistance au changement ou au manque de compétences : les professionnel·le·s du social peuvent également trouver chronophage l'utilisation de ces systèmes. Dans ce sens, une étude de Rafferty et al. (cité dans Bouchard et Ducharme, 2000) révélait déjà dans les années 1990 que « si les outils informatiques destinés à la gestion administrative des établissements n'ont fait l'objet d'aucun débat parmi les travailleurs sociaux, l'implantation des systèmes clients et des outils d'aide à l'intervention demeure en revanche plus controversée » (p. 125).

La deuxième dimension de l'activité numérique est l'information. Celle-ci facilite l'identification et l'accès à des ressources qui aident les professionnel·le·s ou les personnes accompagnées. En effet, utiliser les TIC pour chercher des informations en ligne est devenu une pratique courante pour les travailleur·euses sociaux·ales. Ces informations sont utilisées pour se tenir





au courant des derniers événements significatifs au travail. Dans cette logique, les professionnel·le·s ont également pour objectif de guider les personnes accompagnées vers des organismes ou services en ligne. Ils-elles réalisent aussi une veille professionnelle sur internet (Molina et Sorin, 2019).

La troisième dimension de l'activité numérique est la médiatisation. Ici, les technologies digitales sont utilisées pour communiquer avec ou agir envers les bénéficiaires. Dans cette optique, les TIC deviennent un véritable outil de travail pour accompagner les personnes en difficulté. Elles sont de plus en plus utilisées par les professionnel·le·s, notamment dans le domaine de l'éducation et de l'animation, avec des exemples comme l'utilisation de caméras vidéo, de certaines applications numériques ou encore des jeux vidéo en groupe. Dans le domaine du handicap, les technologies numériques comme des applications qui servent à traduire, des tablettes avec des pictogrammes individualisés, ou encore des convertisseurs de texte sont également très présents. La communication à distance, par e-mail, SMS, messagerie instantanée ou réseaux sociaux (WhatsApp, Instagram, live TikTok et Facebook Messenger) est également une pratique médiatisée courante qui élargit les possibilités de communication dans le cadre de l'accompagnement (Molina et Sorin, 2019).

Enfin, la dernière logique se concentre sur la médiation numérique. Elle représente une approche où l'interaction des bénéficiaires avec le numérique devient centrale dans l'accompagnement. Les professionnel·le·s du social œuvrent pour améliorer la connaissance de l'espace numérique afin de renforcer les compétences des personnes accompagnées et de lutter contre les inégalités et l'exclusion numériques (Molina et Sorin, 2019).

Pour pallier certains déséquilibres, les professionnel·le·s tiennent compte des causes et des conséquences des difficultés numériques rencontrées par les personnes qu'ils et elles accompagnent. Ainsi, ils et elles ajustent leurs méthodes en fonction des besoins. Cette adaptation peut inclure des aides pour les démarches administratives en ligne, des formations et des initiatives de sensibilisation aux risques associés à internet (Sorin, 2019).

En conclusion, l'évolution du numérique dans le travail social a changé la manière dont les professionnel·le·s interagissent avec les bénéficiaires. Cette évolution est parallèle à celle que vivent les adolescent·e·s, où le numérique joue un rôle important dans leur socialisation. Dans le prochain chapitre, la socialisation adolescente et la citoyenneté à l'ère du numérique seront mises en lumière.





4.1.4. L'adolescence à l'ère du numérique : socialisation et citoyenneté

L'adolescence marque la transition de l'enfance à l'âge adulte. Durant cette période, les adolescent·e·s sont principalement confronté·e·s au défi de se distinguer à la fois des enfants et des adultes. Metton-Gayon (2004) (cité dans Balleys, 2017) mentionne que « l'enjeu est de faire grand » (p. 11). Cette période de différenciation se déroule dans toutes les sphères d'interaction du jeune : famille, école, pairs, foyer d'accueil, etc. Lorsque les enfants deviennent des adolescent·e·s, ils-elles recherchent d'autres modèles que les parents (Balleys, 2017). En effet, si pendant la socialisation primaire, les parents jouent un rôle prédominant, à l'adolescence, ce sont les pairs qui exercent le plus d'influence. Les adolescent·e·s commencent alors à comprendre les normes sociales et comment interagir positivement. L'école et le foyer d'accueil, notamment, jouent un rôle important dans leur socialisation (Fagnant, 2021). Selon De Singly (2000), que rejoint Metton-Gayon (2009) (cité dans Balleys, 2017), « ce processus implique la prise d'une forme d'autonomie relationnelle et intime » (p. 11). Ainsi, les TIC, faisant partie intégrante de la vie quotidienne, poussent les jeunes à développer parfois une ou plusieurs identités sur les réseaux sociaux afin de s'y mettre en scène en exerçant une citoyenneté numérique. Selon Isman et Canan Gungoren (cité dans Leblanc et al., 2022), la citoyenneté numérique est définie comme :

la capacité d'utiliser la technologie avec compétence ; d'interpréter et de comprendre le contenu numérique et d'évaluer sa crédibilité ; de créer, de rechercher et de communiquer avec les outils appropriés ; de réfléchir de manière critique sur les opportunités et les défis éthiques du monde numérique ; de faire des choix sûrs, responsables et respectueux en ligne.

Durant l'adolescence, l'utilisation du numérique devient importante, car elle aide les adolescent·e·s à se sentir moins dépendant·e·s de leurs parents et à trouver de la validation parmi leurs pairs. Entre 12 et 18 ans, les pairs sont très importants, car ils « deviennent les nouvelles instances de légitimation de soi, c'est-à-dire qu'ils sont investis du pouvoir de valider ou d'invalider l'identité qui est performée dans les différentes scènes de la sociabilité juvénile, en ligne ou hors ligne » (Balleys, 2017, p. 11). Bien que ces enjeux ne soient pas nouveaux, l'usage du numérique change la manière dont les jeunes se font des ami·e·s, se montrent et pensent ce qui est privé ou public (Balleys, 2017). Dans ce sens, Balleys (2015) (cité dans Morard, 2019) mentionne « une distinction entre la sociabilité directe, créée lors des face-à-face, et la sociabilité médiatisée lorsqu'elle a lieu par l'intermédiaire d'un écran numérique » (p. 27). Balleys (cité dans Fagnant, 2021) mentionne qu'il est :





important de ne pas considérer les activités numériques des jeunes à part de leurs autres activités sociales. Elle met l'emphase sur l'importance de considérer toutes les sphères de socialisation des adolescents et de reconnaître qu'elles s'influencent les unes et les autres. Ainsi, les espaces virtualisés sont des espaces où la socialisation adolescente se prolonge. On peut considérer que les adolescents sont en contact avec les mêmes écosystèmes dans les espaces virtualisés et dans leur environnement « non virtuel » (p. 32).

En lien avec cette socialisation, le concept de déterritorialisation de Perrin (2010) étudie la socialisation des adolescent·e·s dans des espaces virtualisés par le biais d'internet. Au lieu de se limiter aux interactions dans des contextes géographiques définis, comme le quartier, le foyer d'accueil ou l'école, les adolescent·e·s élargissent dorénavant leur réseau social à une échelle mondiale. Cela, notamment, à l'aide des plateformes en ligne. Fagnant (2021) suggère qu'il faudrait le voir comme une extension du réel : « en transposant cette théorie aux espaces virtualisés, cela permet de réaliser le caractère public de ces espaces et les interactions sociales qui y ont lieu » (p. 30).

Cette évolution remet en question la notion traditionnelle de territoire, historiquement liée à des limites géographiques bien définies et parfois restreintes. Dans cette perspective, internet se dévoile non seulement comme un outil, mais aussi comme un nouvel espace public où la socialisation et la citoyenneté numérique s'exercent.

Le modèle de Bronfenbrenner montre comment les TIC s'intègrent de manière transversale à tous les niveaux du modèle de l'écosystème. Dans le microsystème, il s'agit d'interagir de façon directe avec l'environnement proche, en discutant avec des ami·e·s, en partageant des photos ou en commentant sur les réseaux sociaux (Fagnant, 2021). Le mésosystème est la connexion entre différents microsystèmes. Par exemple, si un jeune discute de ce qu'il a vu sur les réseaux sociaux au foyer, ou si les éducateurs·trices utilisent les réseaux sociaux pour communiquer avec l'école ou les parents du jeune placé, cela entre dans le mésosystème. L'exosystème fait référence à des éléments qui influencent indirectement un individu sans que ce dernier soit directement impliqué (Fagnant, 2021). Par exemple, si une ville d'installe des bornes Wi-Fi gratuites cela peut influencer l'utilisation des jeunes, étant donné que l'accès à internet est plus facile. Le macrosystème fait référence aux idéologies culturelles, aux normes et aux politiques d'une société. Par exemple, les réseaux sociaux mettent en avant une image idéalisée de la vie familiale avec des moments de bonheur : vacances, événements, fête de famille, etc. Cette représentation de la famille partagée sur les réseaux peut influencer la perception des jeunes en foyer qui vivent parfois des situations familiales difficiles. Ce





sentiment est susceptible d'amener le jeune à se sentir en décalage par rapport aux pairs qui vivent dans des familles plus de type « classique ».

Ces éléments permettent d'envisager les TIC de façon plus large et d'évaluer l'influence des systèmes sur la socialisation en ligne des adolescent·e·s. Ces jeunes interagissent toujours avec ces systèmes, que ce soit de manière physique ou par messagerie, directe ou indirecte. Plutôt que de voir le monde virtuel comme un écosystème isolé, Fagnant (2021) propose l'idée que les espaces virtualisés peuvent être vus comme une extension du réel, soulignant ainsi leur nature publique et les interactions sociales qui s'y déroulent.

En conclusion, nous pouvons noter que l'adolescence est marquée par l'influence des TIC. En effet, les réseaux sociaux et internet participent à la construction de l'identité des jeunes, ce qui leur permet de se socialiser et d'exercer leur citoyenneté numérique. La présence des adolescent·e·s dans l'espace numérique défini comme une extension du réel élargit les interactions au-delà des frontières traditionnelles. La thématique de la socialisation des adolescent·e·s sert de fondation pour aborder la situation en Suisse. En effet, les jeunes Suisses grandissent dans un pays où le numérique est très présent. Dans le prochain chapitre, nous nous pencherons de façon plus approfondie sur l'utilisation des TIC en Suisse, l'impact spécifique du numérique sur la vie quotidienne et les interactions sociales des jeunes.

4.2. Adolescence et TIC : La situation en Suisse

4.2.1. Habitudes et utilisations des TIC par les adolescent·e·s

Les adolescent·e·s de la nouvelle génération ont vu le jour dans un environnement dominé par le numérique, ils et elles n'ont pas connu un moment sans la présence des ordinateurs ou des smartphones. Scheunders (2021) (cité dans Wallrend, 2023) affirme que :

Les jeunes de cette génération ont grandi avec les nouvelles technologies intégrées dans leur vie quotidienne. Considérées comme une génération hyperconnectée, les jeunes de la génération Z sont nés à l'aube du Web 2.0, soit le Web interactif, celui des médias sociaux (p.2).

Internet leur donne un accès à de l'information rapide et cela facilement, ce qui constitue une source de stimulation. Les adolescent·e·s utilisent les TIC pour divers motifs, pour communiquer, se divertir, effectuer des recherches et aussi des achats en ligne. Ainsi pour Fagnant (2021) il est important de « considérer les espaces virtualisés comme étant un système faisant partie intégrante de l'environnement dans lequel les adolescents se développent » (p.7).





Pour comprendre les habitudes d'utilisation des TIC par les jeunes il est intéressant de saisir pourquoi ces derniers utilisent plus les technologies que les générations précédentes (Fagnant, 2021). Selon Fagnant (2021) il existe trois facteurs explicatifs quant à cette différence d'utilisation. Premièrement, les jeunes ont une adaptabilité cognitive supérieure à celles des adultes ; ce qui leur permet d'assimiler plus facilement les TIC. Deuxièmement, à la différence de leurs parents, les jeunes ont toujours vécu avec les nouvelles technologies. Enfin, « leur identité reste à construire et cela se fait, entre autres, par la consommation et l'achat de nouveaux objets technologiques » (Cloutier, et Drapeau, 2015, cité dans Fagnant, 2021, p.8).

Pour illustrer cela, nous pouvons examiner les chiffres des pays industrialisés, où l'internet est un outil courant de la vie quotidienne des jeunes (Fagnant, 2021). En France, nous remarquons que 98% des jeunes entre 12 et 17 ans ont un accès à internet (Schmitt et Jouvenel, 2022) et que 81% des 18-24 ans possèdent un smartphone (Balleys, 2017, cité dans Fagnant, 2021, p.8). En Suisse, ce chiffre grimpe à 99% pour les 13-19 ans (Külling et al., 2022). Aux États-Unis, le pourcentage se monte à 88% (Thoër et al., 2017, cité dans Fagnant, 2021, p.8). Ces chiffres témoignent du fait que dans les pays développés, la majorité des adolescent-e-s ont un téléphone portable et que le nombre de jeunes internautes est assez similaire (Fagnant, 2021).

Depuis 2010, l'étude Jeunes, Activités, Médias ; enquête Suisse (JAMES) est menée tous les deux ans, et fournit des données statistiques sur l'utilisation des médias par les jeunes (Fagnant, 2021). D'après la dernière version de l'étude JAMES de 2022 menée auprès de 1'049 jeunes de 12 à 19 ans, les adolescent-e-s utilisent leur smartphone en moyenne 3h46 par jour durant la semaine et 5h13 le week-end. Plusieurs plateformes de divertissements sont utilisées par les adolescent-e-s sur internet. Les plus courantes sont les réseaux sociaux (91%) (WhatsApp, Instagram, Tiktok, Snapchat ou X, anciennement Twitter), et des plateformes vidéo (80%) (YouTube, Netflix et des sites en streaming) (Külling et al., 2022). Selon Külling et al. (2022) « quatre jeunes sur dix surfent régulièrement, c'est-à-dire au moins plusieurs fois par semaine, sans but précis ou utilisent un moteur de recherche comme Google pour se divertir » (p.37). Les garçons sont plus enclins (90%) à utiliser les plateformes vidéo dans le but de se divertir que les filles (69%). De plus les garçons sont plus nombreux à utiliser les moteurs de recherche (48% contre 31% pour les filles) et les sites de streaming (25% contre 15% pour les filles) (Külling et al., 2022).

Après avoir exploré comment les TIC s'entremêlent dans la vie quotidienne des adolescent-e-s, nous aborderons dans le chapitre suivant leur impact sur les relations sociales





et familiales. De ce fait, nous explorerons le rôle des technologies dans le maintien et la gestion des liens sociaux, en particulier dans des contextes tels que les placements en foyer.

4.2.2. Les dispositifs socio numériques comme un cordon relationnel

Casilli (2012) (cité dans Potin et al., 2020) affirme que :

Lors d'un échange numérique, bien que les interlocuteurs ne soient pas physiquement ensemble, le corps est présent : à travers les photos, mais aussi les émoticônes, qui reproduisent des gestes, des attitudes, expriment des sentiments. Ces images témoignent du quotidien, des rituels, mais aussi de la nature des relations. Et, parfois, elles remplacent les mots (p.128).

Potin et al. (2020) mettent en évidence trois fonctions des dispositifs socionumériques en lien avec des jeunes placés, leur famille et les éducateurs-trices. La première fonction identifiée est « d'assurer la permanence des liens ». Les TIC servent de plateformes pour accompagner les jeunes dans le placement en foyer. Le smartphone par exemple permet au jeune de démarrer ou poursuivre la communication lors de la séparation. Selon Potin et al. (2020) « la polyvalence [de l'outil numérique] permet d'ajuster le mode de communication au type de relation souhaité, dans un spectre allant d'une forme de coprésence continue à des échanges ponctuels » (p.61).

La deuxième fonction est « d'activer les liens » lorsque ces derniers ont été rompus pour des raisons diverses. Potin et al. (2020) mentionne que les réseaux socionumériques proposent aux familles dont les liens sont conflictuels « une meilleure visibilité que les livrets de famille ou les albums de photographies. Ils facilitent la démarche d'activation ou de réactivation des liens avec un parent [...] » (p.61).

La troisième fonction repérée est la « mémorisation des liens ». Les trajectoires personnelles de chacun ne garantissent pas toujours le désir de maintenir ou entretenir des liens. Liens qui ont été affectés par des conflits, des violences ou des négligences. Ces liens, conservés sur internet, posent la question du droit à l'oubli et des possibilités de supprimer des traces numériques, notamment lorsque des changements de vie nécessitent de rompre ou d'oublier certaines affiliations (Pottin et al., 2020).

Ici, les outils numériques ne sont pas seulement vu comme un moyen de communication, mais comme un cordon qui lie les jeunes et leur environnement social et familial. La possibilité de maintenir des liens, d'activer ou réactiver des relations rompues, et de conserver la mémoire, constitue un rôle multifacette dans la vie des jeunes placés. Ces différents éléments soulèvent





des enjeux importants sur la socialisation des jeunes par le biais du numérique, de la vie privée et du droit à l'oubli.

Après avoir exploré la fonction des TIC pour maintenir des liens, dans le prochain chapitre il sera question des risques qu'ils représentent.

4.2.3. Risques associés à la navigation internet et panique morale

Un des défis professionnel·le·s de l'éducation est d'enseigner aux jeunes que leurs actions en ligne ont des conséquences. Les adolescent·e·s trouvent plus de courage en ligne, derrière un écran, en disant des choses qu'ils·elles n'auraient pas le courage en face à face. Il arrive que les jeunes insultent ou profèrent des menaces sur internet (Fagnant, 2021). Fellay (2018) (cité dans Fagnant, 2021) mentionne qu'il existe :

Des risques associés à l'utilisation des TIC par les adolescents et au fait qu'ils sont connectés entre eux en tout temps. Par exemple, le harcèlement scolaire ne s'arrêtera plus aux portes de l'école et pourra se poursuivre en ligne, sur les réseaux sociaux (p.13).

Le cyberharcèlement fait partie des mauvaises pratiques sur internet et des statistiques prouvent cela. En Suisse, les données de l'étude JAMES 2022 démontrent que plus d'un tiers des jeunes ont déclaré qu'au moins une fois, des informations fausses ou insultantes les concernant ont été partagées dans des chats privés. Cela arrive moins fréquemment de manière publique sur le web. De plus, plus d'un tiers ont vécu la divulgation de photos ou vidéos d'eux sans leur accord, ce qui a dérangé 39 % d'entre eux. Un tiers des jeunes disent avoir été ciblés par quelqu'un cherchant à se venger sur internet (Külling et al., 2022). Cependant, il faut voir ces chiffres dans un contexte plus large. En effet, comme mentionné dans le chapitre précédent, des expert·e·s comme Wibrin (2012) et Jochems (2012) notent que la société réagit parfois très fortement aux problèmes liés aux jeunes et à internet. Souvent, les réseaux sociaux et les TIC sont pointés du doigt pour des problèmes sociaux plus complexes. Fagnant (2021) explique que cette réaction peut détourner l'attention des vraies causes, comme les problèmes dans l'éducation ou la responsabilité des parents. Dans le sens de ces propos, Külling et al., (2022) affirment que

les expériences de cyberharcèlement vécues par les adolescents sont différentes selon le type d'établissement scolaire fréquenté. Plus le niveau d'instruction formel de leur école est élevé, moins les élèves sont victimes de personnes qui veulent leur régler leur compte sur internet (p.63).





Bien que le harcèlement en ligne représente un risque majeur pour les adolescent·e·s lorsqu'ils·elles sont connecté·e·s, ce n'est pas le seul danger auquel ils·elles sont confronté·e·s. Les jeunes peuvent également utiliser internet pour organiser des rencontres avec des personnes plus âgées, partager des vidéos montrant des actes de violence tels que des bagarres, ou exposer leur intimité ou celle de leurs pairs ou encore développer une addiction des médias sociaux (Külling et al., 2022). De plus, certain·e·s adolescent·e·s utilisent internet pour planifier des fugues du foyer avec des ami·e·s, ou pour promouvoir des activités illégales telles que la vente de drogues par exemple.

L'usage intensif d'internet et des jeux en ligne est un risque pour les adolescent·e·s. Cet usage peut être lié à des difficultés personnelles et/ou des souffrances antérieures (Carle, 2021). Par exemple, un jeune peut se tourner vers ces plateformes pour échapper à une réalité difficile ou pour soulager un mal-être (Zumwald et al., 2018, cité dans Carle, 2021). Carle (2021) mentionne que « ce dysfonctionnement sera soulagé par la consommation de jeux vidéo en ligne ou par une autre plateforme interactive » (p.18). Lorsque l'utilisation est intensive, cette dernière est qualifiée de « comportement excessif » par le DSM 5¹ (Fourquet-Courbet et Courbet, 2017). Toutefois, en l'absence de suffisamment de données dans la littérature, ce comportement n'est pas identifié comme un trouble mental. Le DSM 5 souligne qu'il manque des preuves pour définir une véritable addiction (DSM 5, 2015, cité dans Fourquet-Courbet et al., 2017). Cependant, en 2019, l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) a reconnu « le trouble du jeu vidéo » comme une addiction dans la CIM²-11. De plus, dans cette classification, en supplément du comportement problématique des jeux vidéo, il y a « l'utilisation excessive des réseaux sociaux, des achats disproportionnés ou encore le visionnage compulsif de pornographie sur internet » (Carle, 2021, p.19). Ces différences mettent en lumière les débats en cours dans la communauté scientifique sur la manière de comprendre et classer les comportements liés à l'utilisation des jeux vidéo et d'internet. Alors que l'OMS définit l'addiction aux jeux vidéo comme un trouble, le DSM 5 est plus prudent et attend plus de données scientifiques. Ces différents éléments rendent « l'évaluation des personnes ayant un usage problématique (...) difficile à réaliser » (Carle, 2021, p.19).

Globalement, il existe une grande inquiétude au sujet de l'utilisation des TIC chez les adolescent·e·s. Wibrin (2012) (cité dans Fagnant, 2021) mentionne que « les médias, les experts et les éducateurs diront de ces pratiques qu'elles sont dangereuses pour la jeunesse et la société » (p.11). Cependant, les études, portant sur la perception des TIC et des dangers

¹ Cinquième édition du Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux

² Classification internationale des maladies





associés, s'alignent fréquemment avec la théorie des paniques morales³. Cette panique morale est nourrie par la peur de mélanger fiction et réalité, surtout depuis que les médias sont devenus une source majeure de divertissement (Wibrin, 2012, cité dans Fagnant, 2021). À ce propos, El Masoudi (2018) (cité dans Carle, 2021) mentionne que « le smartphone faisant partie actuellement de leur culture et leur identité, l'usage excessif des écrans qui est un comportement à risque peut être considéré au même niveau que des comportements comme la violence, la délinquance ou encore la consommation de drogue » (p.15). Toutefois, Fagnant (2021) mentionne que

le lien de causalité entre l'utilisation des médias et les comportements asociaux ou violents est une construction sociale qui n'est pas fondée scientifiquement. Mettre la faute sur l'utilisation des médias permet [...] de prétendre qu'ils s'adressent aux problèmes et procurent un bouc émissaire pour les parents plutôt que de remettre en question le système d'éducation et leur propre responsabilité (p.12).

Jochems (2012) (cité dans Fagnant, 2021) traite aussi du sujet de la panique morale liée aux dangers encourus par les jeunes lors de l'utilisation des TIC. Beaucoup de professionnel-le-s expriment leur préoccupation concernant l'usage déviant des TIC par les jeunes, particulièrement au sujet de la surutilisation et la dépendance. Jochems (2012) (cité dans Fagnant, 2021) reconnaît, comme l'étude JAMES, que les interactions sociales des jeunes passent essentiellement par l'utilisation des TIC. Néanmoins, elle soutient que l'utilisation des TIC ne conduit pas automatiquement à la violence. Elle affirme cela en soulignant « qu'il existe déjà des rapports de force entre les adolescents et que c'est cette violence qui peut éventuellement se prolonger dans leur environnement numérique » (Jochems, 2012, cité dans Fagnant, 2021, p.12).

Dans le prochain chapitre, nous allons explorer les pratiques des professionnelles en lien avec les TIC et les mesures adoptées pour accompagner les jeunes en foyer. Nous observerons

³ « La panique morale se définit comme une préoccupation envers ce qui semble être menaçant pour l'ordre social. Il faut plusieurs composantes à une panique morale; les préoccupations d'un groupe face à un phénomène inquiétant, l'hostilité envers ceux qui incarnent cette préoccupation, le consensus qui existe entre les membres du groupe sur la nécessité d'agir sur le phénomène afin d'y mettre un terme, la disproportion entre les faits réels et la perception du groupe et la disparition de la peur lorsque le phénomène devient un objet de politique publique. La panique morale est généralement amplifiée par les médias » (Mathieu, 2015, cité dans Fagnant, 2021, p.11).





également le positionnement des éducateurs·trices vis à vis des nouvelles technologies et les paradoxes existant dans le contexte institutionnel.

4.3. Pratiques des TS liées au numérique

4.3.1. Correspondance en foyer : surveiller, accompagner, esquiver

Au sein d'une institution sociale, Pottin et al. (2020) mentionne qu'il existe deux dimensions dans la gestion des communications numériques : « la représentation que les professionnels se font du mineur (est-il responsable ou irresponsable ?) et le rapport de ce dernier aux règles en vigueur dans le lieu d'accueil (accepte-t-il ou refuse-t-il de s'y plier ?) » (p.141). De ce constat, Potin et al. (2020) proposent trois modes de gestion idéal-typiques de la correspondance numérique chez les professionnel·le·s du social : la surveillance, l'accompagnement et l'esquive.

Tout d'abord, la correspondance surveillée prend place afin de garantir la protection des jeunes. Par exemple, « parce que certains aspects de la situation et/ou de la relation familiale sont inquiétants (maltraitance, danger immédiat...), parce que le comportement du mineur est inadapté ou encore parce qu'il est perçu comme incapable de faire face à la situation ... » (Pottin et al., 2020, p. 143). Cela implique des règles strictes autour des activités numériques des jeunes. En particulier lorsque les professionnel·le·s sont préoccupés par la sécurité ou la maturité de l'adolescent·e. Souvent en début de placement, cette surveillance peut inclure des restrictions techniques (contrôle parental, temps d'écrans, etc.), mais aussi un contrôle dans les échanges numériques. L'objectif est de protéger le jeune à court terme en le guidant progressivement vers une utilisation autonome (Pottin et al., 2020).

Ensuite vient la correspondance accompagnée qui se base sur la confiance envers le jeune. Dans cette figure, il existe une reconnaissance de la capacité du jeune à évoluer de manière autonome dans le monde social. Dans ce contexte, la surveillance n'est pas nécessaire ; les éducateurs·trices soutiennent plutôt le développement et les besoins du jeune. Cette approche se veut plus flexible et utilise le numérique comme un outil éducatif. Les règles quant à l'utilisation peuvent s'adapter sur la base d'une négociation. À court terme cette approche peut paraître risquée, car le cadre est flexible et l'accompagnement des professionnel·le·s est discret. Néanmoins, à long terme, elle permet au jeune de se positionner en connaissance de cause (Pottin et al., 2020).

Pour finir, il y a la correspondance esquivée qui a une double signification. D'un côté, il y a les jeunes qui ne suivent pas les règles du foyer. De l'autre côté, les professionnel·le·s de ces





foyers ne gèrent pas ou délèguent l'accompagnement de l'utilisation des outils numériques à d'autres adultes (aux professionnel·le·s, aux parents, au jeune adulte lui-même quand l'avancée en âge lui confère des responsabilités formelles). Dans cette approche, la responsabilité de protéger le jeune est répartie entre plusieurs intervenant·e·s, ce qui dilue la responsabilité des éducateurs·trices. Face à cette situation, les professionnel·le·s peuvent parfois se sentir lésé·e·s, en l'absence d'instructions précises sur la manière d'encadrer l'utilisation du numérique (Pottin et al., 2020). Par exemple, dans un foyer, la responsabilité d'accompagner un jeune peut être partagée entre les éducateurs·trices, les thérapeutes, et les parents. Cette répartition multiple pourrait rendre floue la ligne de responsabilité quant à qui fait quoi. De ce fait, les éducateurs·trices pourraient se sentir incertain·e·s sur leur rôle, ce qui peut rendre difficile leur accompagnement sur le terrain (Potin et al., 2020).

En conclusion, la gestion des correspondances numériques en foyer comprennent trois approches : la surveillance pour la protection immédiate des jeunes, l'accompagnement qui mise sur la confiance et l'autonomie, et l'esquive où les éducateurs·trices délèguent la gestion du numérique lorsque cela est nécessaire. Ces méthodes répondent à différents besoins liés à l'encadrement numérique des jeunes en foyer. Dans le chapitre qui suit, les quatre figures idéal-typiques de l'accompagnement socio-éducatif seront abordées.

4.3.2. Figures idéal-typiques dans l'accompagnement socio-éducatif

Molina et Sorin (2019) dévoilent, dans leur rapport au sujet des usages numériques dans l'accompagnement social et éducatif, quatre profils distincts concernant la relation des professionnel·le·s au numérique dans le domaine du travail social, à savoir : la fatalité, le mouvement, la promesse et la crainte.

- **La fatalité**

Tout d'abord, il y a la figure de la fatalité. Elle considère le numérique comme une force extérieure qui s'impose à toutes et à tous. Les professionnel·le·s du travail social doivent s'adapter aux outils numériques qui influencent à la fois leur vie professionnelle et personnelle. La logique de l'informatisation est un élément central de la vision de la fatalité. En effet, les professionnel·le·s du social ont vu la transition du papier au numérique comme inévitable, de nouveaux outils et méthodes dans leur travail ont été introduits. Même si le numérique s'est imposé, des inquiétudes sont encore existantes, comme la confidentialité ou la gestion du temps par exemple. D'après l'étude de Rafferty et al. (cité dans Bouchard et Ducharme, 2000), au fil du temps, certains outils numériques ont été facilement adoptés. Même si ce n'était pas toujours simple, les professionnel·le·s comprennent l'importance de s'adapter au monde





numérique. Malgré les changements, la figure de fatalité suggère qu'il est essentiel d'accepter et, d'après les discours des professionnel·le·s recueillis par Molina et Sorin (2019), de « faire avec » (p.22).

- **Le mouvement**

Ensuite vient l'idée de mouvement. Cette perspective perçoit le numérique comme une source de changement dans la société (Molina et Sorin, 2019). Il modifie les problématiques sociales et les besoins des personnes accompagnées. De cette façon, il oblige une adaptation constante des professionnel·le·s. Molina et Sorin (2019) révèlent que « les outils numériques doivent être mobilisés par les acteurs en fonction des besoins rencontrés et des objectifs poursuivis, et s'ajouter à la gamme des outils non numériques déjà disponibles » (p.22). La médiatisation, représentée par des outils numériques tels que les tablettes avec pictogrammes, fait notamment allusion à la dynamique de changement. Ainsi, elle illustre la nécessité pour les professionnel·le·s du social de s'adapter constamment, affirmant l'idée que le numérique transforme continuellement les méthodes d'accompagnement.

- **La promesse**

La promesse est la troisième perspective. Ici, le numérique est vu comme une opportunité qui ouvre la porte à l'évolution. Avec ses caractéristiques participatives, le numérique a le potentiel d'augmenter le pouvoir d'agir des individus et de soutenir l'émancipation du domaine du social. Dans ce contexte, les professionnel·le·s sont amené·e·s à évoluer pour s'accorder avec les possibilités offertes par le numérique (Molina et Sorin, 2019). La logique de médiation numérique, axée sur l'inclusion et la lutte contre les inégalités numérique, s'articule bien avec la notion de promesse. Par exemple, un atelier numérique à but citoyen au sein d'un foyer pourrait renforcer l'implication et l'émancipation des jeunes, évitant ainsi la fracture numérique.

- **La crainte**

La quatrième et dernière figure est la crainte. Cette idée évoque une menace du numérique. Par la crainte, nous pouvons apercevoir chez certain·e·s professionnel·le·s la peur que les TIC appauvrissent les relations humaines. Molina et Sorin (2019) affirment que :

Face à cette tendance hégémonique et au risque d'être remplacé (le « tout-numérique »), le travail social adopte alors une position de protection en réaffirmant son ancrage dans le réel, et en privilégiant la rencontre physique et présente avec les personnes accompagnées (p.22).





Ici, la figure idéal-typique de la crainte illustre que les TIC pourraient être un frein dans les relations humaines dans le travail social. Cependant, en prenant la logique de l'information (Molina et Sorin, 2019), nous pouvons noter que les TIC peuvent en réalité renforcer, dans certains cas, ces liens. En effet, lorsque les TIC sont utilisées pour accéder et partager des informations, les professionnel·le·s peuvent non seulement rester informés, mais aussi enrichir leurs interactions avec les personnes accompagnées. Par exemple, lorsque les référent·e·s éducatifs échangent régulièrement avec leurs jeunes, que ce soit par le partage de contenus ou de prise de nouvelles quotidiennes, les liens entre eux peuvent se renforcer grâce à la présence continue via le numérique. Toutefois, cette relation virtuelle avec l'éducateur·trice présente des défis. Les éducateurs·trices n'étant pas disponibles tous les jours sur leur lieu de travail et travaillant en alternance avec d'autres collègues, le jeune peut parfois être en désaccord avec l'éducateur·trice sur place. Dans une telle situation, le jeune pourrait chercher à contourner ce dernier en contactant directement son référent·e, espérant obtenir une réponse différente pour défier l'autorité ou le discréditer. Cela met en lumière un phénomène de triangulation amplifié par le numérique et parfois la disponibilité continue du référent·e.

Par le biais de ces quatre figures, nous cherchons à identifier comment elles influencent la manière dont les professionnel·les accompagnent des adolescent·e·s en foyer. Il est à noter que les postures des éducateurs·trices ne sont pas figées ; elles varient selon les situations (Molina et Sorin, 2019). Ces figures nous fournissent aussi un cadre d'analyse pour appréhender les différentes approches des professionnel·le·s vis-à-vis du numérique.

4.3.3. Paradoxes

En nous basant sur les éléments théoriques qui précèdent, nous pouvons noter que dans les foyers d'accueil, les TIC sont adoptées sous deux formes : comme support relationnel et comme support éducatif. El Masoudi (cité dans Carle, 2021) révèle que « le positionnement du professionnel dans ce monde numérique est parfois à l'intersection entre deux cultures. L'une médiatisée et l'autre en présentiel, ce qui peut amener le travailleur social à devoir constamment réguler la place du [numérique] dans son accompagnement » (p.21).

Lorsque les TIC servent de support relationnel, elles facilitent la création et le maintien du lien numérique entre les adultes (éducateurs·trices, parents) et les jeunes. Cela permet de prolonger la relation physique par le biais du numérique. Ces différentes utilisations impliquent de prendre en compte plusieurs éléments. D'un côté, il faut gérer les frontières entre vie privée et vie professionnelle des éducateurs·trices, veiller à ne pas être intrusif dans la vie privée des jeunes sur les réseaux sociaux. Ceci nous ramène à la logique de médiatisation qui considère





les TIC comme un véritable outil pour communiquer avec les bénéficiaires (Sorin, 2019). De plus, comme le mentionne Carle (2021) :

La question de la distance versus proximité entre le travailleur social et les bénéficiaires est centrale. Il est important de trouver un juste milieu entre la distance imposée par l'accompagnateur et la proximité nécessaire à créer un lien. Il n'est donc pas judicieux de chercher la distance adaptée, mais plutôt d'être dans le respect et dans l'accueil de l'autre (p.20).

Lorsque les TIC sont utilisées comme support éducatif, leur objectif est de diminuer la fracture numérique, de développer les compétences sociales et la responsabilité des jeunes dans le cadre d'une socialisation numérique. En effet, comme observé dans le chapitre des adolescent·e·s, plusieurs risques sont associés à leur utilisation. De ce fait, quand les TIC sont utilisées comme support éducatif, les éducateurs·trices peuvent les utiliser pour pallier à ces problématiques touchant aux jeunes.

À l'issue de ce cadre théorique, nous pouvons noter quelques paradoxes liés à l'utilisation des TIC en foyer. Le premier concerne l'équilibre entre les bienfaits des TIC apportés aux éducateurs·trices et les limites de cette assistance. Le second paradoxe concerne l'encouragement institutionnel de l'utilisation des TIC malgré certaines contraintes. En effet, il arrive que des jeunes placés aient l'interdiction formelle d'entrer en relation avec leurs familles ; or certains outils numériques peuvent favoriser cette entrée en relation. Le troisième et dernier paradoxe est lorsque les outils numériques sont utilisés comme moyen d'occupation pour les jeunes, et considéré comme un tiers éducateur sur le terrain.

5. Hypothèses de recherche

Ce travail consiste à explorer la manière dont les TIC sont intégrées et vécues dans des contextes spécifiques tels que les institutions pour adolescent·e·s. Les différents concepts présentés précédemment ont aidé à créer ces hypothèses. Pour rappel, la question de recherche est la suivante :

Quelles sont les limites et les opportunités de l'utilisation des TIC dans l'accompagnement des adolescent·e·s en institution ?





- **Hypothèse 1 :**

Il est probable qu'il y ait une correspondance entre le type de positionnement des professionnel-le-s par rapport aux TIC (Sorin, 2019) et leur manière d'accompagner les jeunes (Potin et al., 2020).

D'après Molina et Sorin (2019), nous pouvons distinguer quatre types de profils professionnel-le-s face au numérique : la fatalité, le mouvement, la promesse et la crainte. Ces profils ne sont pas fixes ; ils peuvent changer selon le positionnement des professionnel-le-s. Nous émettons ici l'hypothèse que le type de profil peut influencer la façon d'accompagner les jeunes, en d'autres termes, que les profils peuvent s'articuler avec les types d'accompagnement de Potin et al. (2020). Pour rappel, cet auteur présente trois façons principales d'accompagner les jeunes avec les TIC. Premièrement, il y a l'éducateur·trice qui se concentre sur la protection de l'enfant, en étant dans la surveillance. Ensuite, les professionnel-le-s qui misent sur la confiance, encourageant les jeunes à devenir autonomes avec les TIC. Et enfin, il y a l'éducateur·trice qui esquivent par manque de clarté, en déléguant l'accompagnement des jeunes à eux-mêmes ou à d'autres intervenant-e-s (Potin et al., 2020).

- **Hypothèse 2 :**

Les habitudes des jeunes montrent qu'ils investissent de manière conséquente l'espace virtuel, ce qui permet de conserver des liens, mais cette immersion n'est pas sans risques.

Les statistiques démontrent un grand investissement des jeunes dans l'espace numérique (Külling et al., 2022). Pour les jeunes placés, cette réalité est encore plus marquée. Souvent éloignés de leur milieu familial, leur investissement dans l'espace numérique joue un rôle important pour assurer la permanence des liens sociaux avec leurs proches (Potin et al., 2020). Le smartphone, par exemple, aide positivement ces jeunes à s'adapter à leur nouvelle vie en foyer. Cela leur permet de surmonter la distance géographique (Perrin, 2010). Toutefois, cette immersion dans le monde numérique soulève plusieurs limites qui sont entre autres : le temps excessif passé devant l'écran et le désengagement du monde réel. Ces aspects peuvent provoquer une certaine inquiétude, voire une forme de panique morale, chez les professionnel-le-s (Fagnant, 2021).

- **Hypothèse 3 :**

L'aspect évolutif et multidimensionnel des TIC oblige les éducateurs·trices à adapter constamment leur approche d'accompagnement.

Les TIC évoluent rapidement et présentent un aspect multidimensionnel (Basque, 2005). Les outils technologiques sont à ce jour incontournables dans le quotidien des professionnel-le-s.





Ils offrent des opportunités en matière d'éducation, d'accès à l'information et d'engagement citoyen (Norris, 2012). Molina et Sorin (2019) décrivent les TIC comme une force extérieure qui s'impose (idéal-typique de la fatalité) aux professionnel-le-s, ce qui nécessite une adaptation constante de leur part. Cependant, il est important de noter que la familiarisation n'est pas homogène parmi les éducateurs-trices (Sorin, 2019). De plus, avec l'évolution constante des habitudes et des enjeux rencontrés par les adolescent-e-s dans l'espace virtuel, les professionnel-le-s se voient obligés d'ajuster régulièrement leur façon d'accompagner pour répondre aux besoins des jeunes placés.

6. Démarche méthodologique

Le but de cette partie est de mettre en lumière les méthodes ainsi que la posture adoptée dans cette recherche. Dans un premier temps, nous présenterons le public cible et l'échantillon. Dans un deuxième temps, le terrain d'enquête. Ensuite, nous décrirons nos méthodes de collecte de données, qui incluent l'observation et les entretiens semi-directifs. Enfin, les enjeux éthiques seront abordés.

6.1. Public cible et échantillon

Pour mieux comprendre la notion de TIC en foyer, nous avons décidé de nous intéresser à deux groupes complémentaires. En effet, d'un côté, nous avons rencontré des adolescent-e-s qui vivent actuellement en foyer. Ils-elles nous ont parlé de leur expérience quotidienne avec les TIC, de la manière dont ils-elles les utilisent, de ce qu'ils-elles aiment ou de ce qui peut les gêner. De l'autre, nous avons discuté avec des éducateurs-trices qui travaillent avec ces jeunes. Ils-elles nous ont exposé leur point de vue sur la manière dont ils-elles utilisent les TIC pour aider les jeunes, les avantages qu'ils-elles y voient, mais aussi les limites qu'ils-elles rencontrent au niveau institutionnel. En combinant ces deux perspectives, nous avons obtenu une vision plus globale.

Selon Lièvre (2006), lorsqu'un travail de recherche est entrepris, il est nécessaire d'être réaliste et de sélectionner un échantillon qui cible la population souhaitée.

Dans ce travail de recherche, des entretiens ont été menés auprès de trois adolescent-e-s âgé-e-s de 13 à 18 ans, placé-e-s en institution, ainsi que de trois éducateurs-trices. Les informations concernant les trois institutions seront abordées dans le chapitre suivant. Il est





important de souligner qu'Elma⁴ est référente de Bryan, Alex est référent de Bruna, tandis qu'Elvir est référent d'Amir (comme indiqué dans le tableau ci-dessous). Ce lien de référence établit une relation privilégiée avec le ou la jeune, grâce à des échanges réguliers et un suivi constant. Tout en partageant la responsabilité avec son équipe éducative, le·la référent·e est chargé·e de définir le cadre d'utilisation des TIC et son suivi. Nous avons décidé de nous concentrer sur ce lien particulier, car, par le biais de cette connexion éducative, les éducateurs·trices peuvent suivre de près les évolutions, les défis, les réussites et les interrogations des adolescent·e·s accompagné·e·s.

La limite de cette approche pourrait résider dans une focalisation sur des duos unis par ce lien de référence spécifique. Cela pourrait, en effet, restreindre l'objectivité des résultats. Les expériences et perceptions des six personnes interviewées pourraient ne pas refléter celles de l'ensemble des jeunes et des professionnel·le·s des foyers. Cependant, comme l'indique Lièvre (2006), il n'est pas nécessaire de sélectionner l'entier des adolescent·e·s et des éducateurs·trices pour saisir la spécificité d'une problématique. D'ailleurs, Lièvre (2006) précise « qu'il est en pratique rare de pouvoir le faire [sélection de l'entier des adolescent·e·s et des éducateurs·trices concerné·e·s], et en fait relativement inutile grâce aux techniques (...) qui autorisent la description du tout par la partie » (p. 86-87). Pour offrir une vision claire des personnes interviewées dans ce travail de recherche, nous avons élaboré le tableau ci-dessous.

Appellation	Sexe	Tranche d'âge	Années dans l'institution	Institution	Abréviation
Éducatrice1	Féminin	Entre 50 et 55 ans	6 ans	A	Elma
Éducateur 2	Masculin	Entre 30 et 35 ans	5 ans	B	Alex
Éducateur 3	Masculin	Entre 30 et 35 ans	4 ans	C	Elvir
Jeune 1	Masculin	Entre 13 et 18 ans	7 ans	A	Bryan
Jeune 2	Féminin	Entre 13 et 18 ans	1 an	B	Bruna
Jeune 3	Masculin	Entre 13 et 18 ans	2 ans	C	Amir

Tableau 1: Synthèse de l'échantillon

⁴ Prénoms d'emprunts





6.2. Terrain d'enquête

Dans le cadre de ce travail de recherche, nous avons sélectionné trois institutions basées en Suisse romande. Chacune de ces institutions accueille des adolescent·e·s, mais elles se différencient dans la manière d'accompagner les jeunes par le biais des TIC. Dans le but de préserver l'anonymat de ces lieux, les documents utilisés pour décrire leur concept pédagogique ne seront pas référencés.

L'institution « **A** » est ouverte à tous les enfants, filles et garçons, orientés par le service de la protection des mineur·e·s, ainsi que les juges. Les conditions d'accueil sont les suivantes : être mineur·e, scolarisable et autonome sur le plan physique, avec un budget de placement déterminé par le service placeur. Les jeunes peuvent présenter des troubles du comportement, des limites dans l'apprentissage scolaire et des difficultés dans les relations sociales. Dans ce foyer, les TIC permettent aux jeunes de s'informer, de communiquer et de se socialiser. Cette institution considère que chaque jeune a droit une éducation aux TIC, pour autant que cela soit en lien avec son âge, sa maturité et sa capacité à se protéger. Elma mentionne que dans le concept pédagogique de son institution, il est noté que le visionnement d'images à caractère violent, pornographique ou raciste est interdit et que cela peut faire l'objet d'une plainte pénale. De plus, elle dit que si des images non autorisées sont constatées, la plateforme multimédia est remise à la police qui pourra décider de la suite à donner au niveau légal. Pour la majeure partie des jeunes, les appareils technologiques sont rendus le soir et entreposés dans le bureau des éducateurs·trices. La règle des « 3-6-9-12 » de Tisseron⁵ est appliquée. Cette institution ne pose pas de restriction quant aux relations entre les jeunes et les éducateurs·trices par le biais d'un canal numérique. Cette approche, plutôt courante, donne la possibilité aux éducateurs·trices la possibilité de maintenir un lien permanent avec les jeunes.

L'institution « **B** » accompagne des adolescent·e·s et des adultes qui souffrent de diverses addictions. Les personnes sont accueillies soit sur une décision de justice, soit sur une base volontaire. L'objectif de cette institution est de travailler autour des conduites addictives, tout en mettant la personne au centre de l'accompagnement afin qu'elle soit impliquée dans les prises de décisions. Cela vise à faciliter sa réinsertion tant dans le milieu professionnel que familial. En ce qui concerne les TIC, l'institution adopte une approche progressive. Au début du placement, les jeunes résident·e·s n'ont pas accès à leurs appareils technologiques.

⁵ Selon Tisseron, la règle « 3-6-9-12 » est la suivante : « pas d'écran avant trois ans, pas de console de jeu personnelle avant six ans, pas d'Internet accompagné avant neuf ans et pas d'Internet seul avant douze ans (ou avant l'entrée au collège [cycle d'orientation]) » (p. 1). Consulté le 10 décembre 2023 sur https://afpa.org/content/uploads/2017/06/3-6-9-12_tisseron.pdf





Progressivement, cette restriction est levée. Ils-elles peuvent utiliser leurs appareils technologiques durant la journée, mais doivent les remettre aux éducateurs·trices le soir pour qu'ils soient rangés dans un bureau. L'autorisation de conserver de façon continue ces appareils dépend des risques associés à leur utilisation. Cette institution se distingue de la première notamment par la façon d'accompagner les adolescent·e·s dans l'utilisation des TIC et l'interdiction qu'ils-elles ont de communiquer avec les éducateurs·trices par le biais du numérique.

L'institution « C » accompagne des adolescent·e·s de 13 à 18 ans. Ils-elles présentent des difficultés personnelles, familiales, scolaires et sociales. Un suivi éducatif spécialisé est mis en place pour les accompagner dans ces difficultés. Cette institution a une capacité d'accueil de 20 jeunes et l'hébergement est mixte. L'objectif est de travailler à la réintégration des jeunes dans leur famille pour autant que cela soit légalement et matériellement possible. En ce qui concerne l'utilisation des TIC, les adolescent·e·s sont autorisé·e·s à garder leurs outils technologiques durant la journée et la nuit. La condition consiste dans le fait d'être en apprentissage ou dans un projet stable. Pour les jeunes qui ont des difficultés pour diverses raisons, l'accès à ces outils est restreint à certains moments de la journée. Les échanges entre jeunes et éducateurs·trices via le numérique sont permis, mais limités à WhatsApp pour la transmission d'informations. De plus, les éducateurs·trices peuvent choisir d'interagir avec les jeunes sur d'autres réseaux sociaux après leur départ de l'institution, lorsqu'il n'y a plus de lien direct entre elles-eux.

6.3. Méthodes de récolte de données

Dans cette recherche, nous avons choisi une approche qualitative avec des entretiens semi-directifs (c.f. Annexe II) et des observations directes (c.f. Annexe I). Cette combinaison méthodologique a permis de mieux comprendre l'interaction entre les jeunes et les éducateurs·trices avec les TIC. D'après Van Campenhoudt et al. (2011), les entretiens semi-directifs offrent l'occasion de donner la parole à l'interviewé·e et de l'entendre sur ses « perceptions d'un évènement ou d'une situation, ses interprétations ou ses expériences » (p. 174). Tandis que les observations directes ont apporté un aperçu des comportements et des interactions quotidiennes. D'après Olivier de Sardan (1995), la combinaison entre les entretiens et les observations peut être intégrée à la notion de « triangulation complexe ». L'objectif de la triangulation complexe est d'entrecroiser les différents types de données en les récoltant auprès de personnes concernées différemment par la problématique. En d'autres termes, Olivier de Sardan (2015) mentionne que « la triangulation complexe entend faire varier les informateurs en fonction de leur rapport au problème traité. Elle veut croiser des points de





vue dont elle pense que la différence fait sens » (p. 14). Ainsi, dans le cadre de cette recherche, il a été intéressant de mobiliser le regard des jeunes et des éducateurs·trices pour mieux comprendre la manière dont les TIC sont utilisées dans l'accompagnement.

6.3.1. Observation directe

L'observation en situation ou observation directe est une méthode qui étudie les comportements et les interactions dans un contexte donné. Plus précisément, Martineau (2005) décrit l'observation en situation comme « un outil de cueillette de données où le chercheur devient le témoin des comportements des individus et des pratiques au sein des groupes en séjournant sur les lieux mêmes où ils se déroulent » (p. 6). Dans cette recherche, nous avons eu l'occasion de visiter trois institutions d'accueil (A, B, C, selon tableau échantillon) afin de les observer. Ma posture d'observateur à découvert a été discrète et neutre, dans le but de réduire l'influence de ma présence sur les comportements des jeunes et des professionnel·le·s. Cette approche a joué un rôle important pour limiter ce que Schwartz (1993) (cité dans Arborio, 2007) appelle le « paradoxe de l'observateur » (p. 28). Ce paradoxe souligne que pour diverses raisons la présence d'un·e observateur·trice peut modifier le comportement des personnes observées.

L'observation directe offre la possibilité de rester anonyme et peut faciliter l'accès à une réalité moins influencée par la présence de l'observateur·trice (Arborio, 2007). Dans notre cas, nous avons choisi d'être ouverts sur notre rôle de chercheur, pour préserver l'authenticité des comportements observés. Dans ce sens, le moyen adopté pour conserver les traces de ces observations a été la prise de notes a posteriori. Comme le mentionne de Olivier de Sardan (1995) :

Si le chercheur s'attache à multiplier et organiser ses observations, c'est pour en garder autant que possible trace. Il lui faut donc procéder à des prises de notes, sur-le-champ ou a posteriori, et tenter d'organiser la conservation de ce à quoi il a assisté, sous forme en général de descriptions écrites.

Cette prise de notes postérieure a permis d'effectuer les observations sans interrompre le flux naturel des interactions entre les personnes.

Durant les observations, nous avons échangé de manière informelle lorsque cela était nécessaire. Ces échanges nous ont aidés à formuler des questions en lien avec les situations vécues sur le terrain. Nous avons développé un « savoir-faire informel » qui nous a permis de discuter avec les participant·e·s en utilisant leurs codes (Olivier de Sardan, 1995).





6.3.2. L'entretien

Nous avons fait le choix d'utiliser l'outil des entretiens semi-directifs. Cette méthode a été choisie, car elle permet aux personnes interviewées de parler librement en mobilisant leurs savoirs, leurs représentations et leurs impressions liés à un sujet précis. Les données souhaitées font donc appel aux représentations des personnes. Grawitz (2001) (cité dans Boutin, 2008) mentionne que « l'entretien de recherche est un procédé d'investigation scientifique, utilisant un processus de communication verbale, pour recueillir des informations, en relation avec le but fixé » (p. 24). Même si l'entretien est un procédé d'investigation scientifique, Olivier de Sardan (1995) considère qu'il « ne doit pas être perçu comme une extraction minière d'informations. Dans tous les cas, l'entretien de recherche est une interaction ». Dans une dynamique collaborative, les entretiens nous ont permis d'entrer en interaction avec les jeunes et les professionnel-le-s dans une perspective scientifique, mais en même temps souple pour laisser émerger des sujets importants pour les personnes interviewées (Cardon, 1996). En effet, durant les entretiens, nous n'avons pas forcément posé les questions dans l'ordre. Nous avons laissé les personnes s'exprimer librement afin de permettre la naissance d'autres réflexions. Notre rôle durant les échanges a été notamment de recentrer l'entretien sur l'objectif de la recherche lorsque la discussion s'en écartait de manière significative.

Pour être en adéquation avec la méthode de « triangulation complexe » et entrecroiser de manière pertinente les points de vue des personnes interviewées, nous avons préparé deux grilles d'entretiens (Annexe II – Grille d'entretien) avec un vocabulaire adapté aux professionnel-le-s et aux jeunes. Les questions ainsi que les thématiques étaient similaires pour les deux groupes. Cette approche et les entretiens semi-directifs permettent de relever « des discours contrastés, de faire de l'hétérogénéité des propos un objet d'étude, de s'appuyer sur les variations plutôt que de vouloir les gommer ou les aplatir » (Olivier de Sardan, 1995).

6.4. Enjeux éthiques

Pour suivre et respecter les sept principes fondamentaux de la recherche scientifique, nous nous sommes appuyés sur le code éthique de la HES-SO (2012).

Le premier principe est le respect des droits fondamentaux de la personne. Durant tout le processus de recherche, nous avons mis un point d'honneur sur cet aspect. Nous avons veillé à ce que tous les échanges soient respectueux et attentionnés, en laissant le choix aux participant-e-s de mettre fin aux entretiens à tout moment. Le deuxième principe concerne





l'appréciation et la limitation des risques. Nous avons veillé à fournir toutes les informations nécessaires à la compréhension de notre thématique et avons assuré une transparence totale quant à notre démarche. Le troisième principe est celui du consentement libre et éclairé. Avant la participation à la recherche, les personnes ont été informées de façon orale et écrite des objectifs et des méthodes de recueil des données. Toutes les personnes interviewées ont signé un consentement de participation. Pour mettre en évidence la notion de liberté, chaque participant·e a pu choisir le lieu de l'entretien. Les interviews se sont déroulés au sein des institutions, à domicile ou dans un café. Le quatrième principe est le respect de la sphère privée. Toutes les données personnelles ainsi que les institutions ont été anonymisées et traitées avec une grande confidentialité. Tous les enregistrements ont été détruits après leur usage. Le cinquième principe consiste à utiliser les données uniquement dans le cadre de la recherche scientifique. Comme pour le principe précédent, nous avons garanti aux personnes que toutes les données seraient supprimées. Le sixième principe concerne la restitution des résultats de la recherche. Nous avons convenu avec les participant·e·s qu'à l'issue de ce travail, les résultats leur seraient restitués s'ils et elles le souhaitent. Les participant·e·s ont décidé de collaborer et de fournir des données sans contrepartie. Enfin, le septième principe traite de la responsabilité personnelle et de la solidarité collective. La HES-SO (2012) mentionne que « l'important est d'apprécier les risques, de les limiter et de renoncer aux travaux qui feraient courir trop de risques » (p. 2). Ces propos mettent en évidence la responsabilité personnelle du chercheur ou de la chercheuse dans un tel processus. Dans notre cas, nous avons veillé à tous les principes qui précèdent afin de garantir l'intégrité de notre conduite sur le terrain.

7. Analyses et interprétation des résultats

Dans ce chapitre, nous présentons d'abord la manière dont les TIC sont employées dans l'accompagnement éducatif. Cet axe se concentre principalement sur les propos des éducateurs·trices. Ensuite, nous montrons comment les jeunes s'investissent dans l'espace numérique et les risques liés à cette immersion. Pour ces deux sujets, nous exploitons les discours des adolescent·e·s et des professionnel·le·s.

Notre analyse s'appuie sur des observations et des entretiens semi-directifs. Nous avons interviewé trois membres de l'équipe éducative et trois jeunes issus de différentes institutions.

Afin de traiter les données, nous avons suivi la méthode d'analyse de contenu avec des thèmes émergents. Pour ce faire, nous avons utilisé le codage thématique. L'analyse s'est





déroulée en plusieurs étapes (L'Écuyer, 1987) : premièrement, nous avons retranscrit tous les entretiens (familiarisation avec le matériel). Deuxièmement, nous avons relu l'intégralité des entretiens ; durant cette étape, nous n'avons pas attribué de sens aux données (identification des unités de classification). Ensuite, nous avons identifié des récurrences, des liens logiques, des incohérences, ainsi que des omissions dans les discours (classification et catégorisation des unités d'analyse). Enfin, nous avons élaboré un tableau de synthèse afin de rassembler toutes les informations et avoir une vue d'ensemble pour ainsi les classer puis les interpréter (description scientifique basée sur l'analyse qualitative).

7.1. Les TIC dans l'accompagnement éducatif

Dans cette section, nous analysons la manière dont les professionnel·le·s des institutions pour adolescent·e·s utilisent les TIC. Nous nous appuyons principalement sur Molina et Sorin (2019), qui identifient quatre logiques clés (Annexe III – typologie des pratiques numériques) : la médiatisation, la médiation, l'informatisation et l'information. Par la suite, notre analyse se concentre sur les attitudes et les positionnements de ces professionnel·le·s vis-à-vis des TIC, en utilisant les figures idéal-typiques (Molina et Sorin, 2019).

7.1.1. Logiques d'utilisation des TIC

Les professionnel·le·s questionné·e·s utilisent une variété d'équipements numériques. Ils·elles emploient des ordinateurs (fixes ou portables) et des smartphones. Les participant·e·s utilisent également divers services en ligne qui incluent la messagerie électronique et les réseaux sociaux. De plus, ils·elles se servent de logiciels spécifiques à leur institution (Molina et Sorin, 2019). Concrètement, les TIC sont utilisées par les éducateurs·trices pour notamment : le suivi des dossiers des jeunes, la gestion des plannings horaires, la recherche documentaire, la prévention et l'éducation par le biais du numérique, la communication avec les partenaires et les jeunes.

- **La médiatisation : communication avec les personnes accompagnées**

Cette logique utilise les TIC pour agir et communiquer avec les personnes accompagnées. Dans ce cadre, les TIC servent de supports ou d'outils d'accompagnement (Molina et Sorin, 2019). Les éducateurs·trices interviewé·e·s mentionnent qu'ils·elles utilisent différents moyens pour communiquer avec les jeunes. Dans l'institution A, il n'existe pas de restriction quant au canal de communication. L'institution B ne communique que par son téléphone fixe. Tandis que dans l'institution C, la communication avec les jeunes se fait par WhatsApp ou les appels en utilisant le numéro direct des personnes.





Il ressort des entretiens et des observations que la communication et les échanges sont indispensables dans l'accompagnement éducatif, que cela passe par le numérique ou non. Elma (A) relève que les outils numériques sont de bons compléments pour être en relation avec les jeunes. Elle note aussi que les TIC facilitent les interactions et aident à briser les barrières de distance ou de disponibilité. Nous avons observé dans les institutions A et C que les technologies permettaient une réactivité immédiate et un suivi en temps réel. Par exemple, en cas de désaccord ou de conflit, les jeunes contactaient leur éducateur·trice référent·e directement (observation institution C). Elma (A) et Elvir (C) confirment que le numérique maintient un lien constant avec les jeunes, ce qui renforce l'accompagnement. Alex (B) quant à lui relève que même si la communication se fait principalement par téléphone fixe, cela assure une certaine continuité et sécurité dans les échanges. Alex (B) ajoute que l'utilisation restreinte des TIC dans son institution nécessite une méthode de communication plus traditionnelle qui favorise le face-à-face. Il ajoute : « ça me va très bien comme ça ».

- **Pratiques e-inclusives (médiation) : des équipements au service des compétences et de l'autonomie**

Cette logique concerne les pratiques numériques des personnes accompagnées ainsi que leurs rapports avec ces pratiques. Dans ce contexte, l'activité principale des éducateurs·trices est la médiation. Leur but est d'intervenir auprès des jeunes concernant leur accès aux équipements, leur développement ainsi que le renforcement de leurs compétences numériques. De plus, le rôle des éducateurs·trices consiste également à combattre l'exclusion numérique dont certaines personnes peuvent souffrir (Molina et Sorin, 2019).

Par le biais de nos observations, nous avons noté que dans les institutions A, B et C, diverses ressources technologiques sont disponibles pour les jeunes. Ces ressources incluent le wifi, des ordinateurs et des imprimantes. Il y a aussi une télévision. Contrairement à l'institution B, les institutions A et C disposent de smartphones collectifs et de consoles de jeux. Les éducateurs·trices indiquent que ces équipements facilitent l'apprentissage et la communication des jeunes. Selon Elma (A) et Elvir (C), ces outils offrent aussi des opportunités de loisirs. Lors de nos observations, nous avons vu que les éducateurs·trices passent du temps en individuel avec les jeunes devant un ordinateur. Ils-elles les aident à rédiger des dossiers de candidature et enseignent l'utilisation des logiciels de traitement de texte, comme Word par exemple. Ils-elles montrent aussi comment envoyer des e-mails formels à des entreprises. Alex (B) souligne l'importance d'apprendre aux jeunes à utiliser ces outils. Il met également l'accent sur l'apprentissage de la communication formelle. Elvir (C) note que le problème pour les jeunes n'est pas l'accès aux outils, car ils-elles sont bien





équipé·e·s. En effet, en Suisse, 99% des jeunes de 13 à 19 ans ont accès à internet et possèdent un téléphone portable (Külling et al., 2022). Leur difficulté réside plutôt dans les compétences en écriture et parfois en lecture. En effet, l'usage fréquent du langage abrégé sur les réseaux sociaux peut les éloigner des codes sociaux. Ces propos vont dans le sens de la notion de « fracture numérique » qui se manifeste aussi dans la qualité d'utilisation des TIC, la gestion de l'information et la capacité à s'adapter de façon continue à l'évolution du numérique (Sorin, 2019). Elma (A) observe que les jeunes sont à l'aise avec une partie du monde numérique, comme les réseaux sociaux et les jeux en ligne. Cependant, ils présentent des lacunes dans certains domaines. Elma (A) précise que pour « la vérification de certaines informations en ligne et l'utilisation de certaines plateformes comme sharepoint (...) les jeunes doivent encore travailler dessus ». En accord avec les observations de Molina et Sorin (2019), nous avons relevé ces engagements des éducateurs·trices pour que les jeunes maîtrisent au mieux ces outils numériques.

L'institution (C) utilise des logiciels éducatifs⁶, des plateformes d'apprentissage en ligne et des applications interactives. Ces outils visent à susciter l'intérêt des jeunes. Elvir (C) précise : « quand on utilise ces outils [TIC] ça permet parfois d'offrir une manière d'apprendre personnalisée qui répond aux besoins de chaque jeune ».

- **Pratiques informatiques (informatisation) : partages et accès numériques pour le suivi du jeune**

L'informatisation s'inscrit dans les situations où les technologies participent au partage d'informations concernant les bénéficiaires. Cette logique met l'accent sur les aspects organisationnels et administratifs de l'accompagnement (Molina et Sorin, 2019). Les éducateurs·trices interviewé·e·s mentionnent qu'ils·elles utilisent les logiciels internes, les plateformes en ligne, les e-mails et des messageries instantanées (Threema⁷ et WhatsApp) pour communiquer. Pour les professionnel·le·s, ces outils permettent des échanges fluides avec les services sociaux, les écoles des jeunes, les médecins, etc. Cette communication directe crée ainsi un réseau soudé autour des jeunes. Elma (A) mentionne que « la

⁶ Une partie des logiciels éducatifs utilisés par l'institution C :

- <https://www.dynseo.com/joe-des-jeux-educatifs-pour-les-colleges/>
- <https://acsmmontreal.qc.ca/adapt/>
- <https://edidact.ch/>
- <https://www.biceps.ch/>

⁷ Application de messagerie sécurisée avec un chiffrement de bout en bout développée en Suisse, <https://threema.ch/fr>





technologique aide à rester connecté et à jour, que ce soit pour la rédaction de rapports ou la communication avec d'autres professionnel·le·s ».

Nous avons observé sur les terrains que l'usage des outils numériques est courant dans les institutions A, B et C. La communication et la transmission d'informations se font principalement via ces outils. Lors du travail en binôme, un des deux membres passe souvent du temps au bureau. Cette personne consigne les événements du jour sur l'ordinateur, rédige des e-mails ou réalise des appels téléphoniques avec des partenaires externes. Alex (B) déclare que les heures allouées à l'administratif sont insuffisantes. Il doit donc utiliser du temps de terrain pour la mise à jour des informations. Il note la pression pour que les données soient constamment actualisées sur l'ordinateur. Cela permet aux autres éducateur·trices de s'informer lorsqu'ils·elles prennent le relais. Nous avons demandé à Alex (B) si ce fonctionnement était régulier, il nous a répondu « en théorie non, en pratique oui ». Cette réponse met évidence le fait que cette pratique ne devrait pas être la norme institutionnelle, mais que dans la réalité, elle est devenue une routine régulière et tolérée.

Nous avons également constaté que lors des transitions, lorsque l'éducateur·trice arrive au travail, il·elle passe environ 25 minutes au bureau. Il ou elle utilise ce temps devant l'ordinateur pour prendre connaissance des informations récentes ou effectuer des appels (observations institutions A, B et C). Selon Elma (A), la médiatisation simplifie les tâches administratives et favorise une réaction rapide aux besoins des jeunes. De son côté, Elvir (C) note que les tâches administratives sont très chronophages. Toutefois, leurs avis concordent sur le fait que la technologie est devenue un élément essentiel dans leur travail quotidien.

- **Pratiques informationnelles : s'informer et se former pour mieux accompagner**

La pratique d'information vise à rechercher en ligne des ressources utiles pour l'amélioration de l'accompagnement éducatif. Dans cette logique informationnelle, les professionnel·le·s ont également pour objectif de guider les personnes accompagnées vers des organismes ou services en ligne. Ils·elles réalisent aussi une veille professionnelle sur internet. Cela implique de suivre activement les tendances, innovations et évolutions dans le domaine du travail social (Molina et Sorin, 2019).

Dans les institutions A, B et C, les professionnel·le·s adaptent leurs méthodes pour s'informer en fonction de leurs besoins et de ceux des jeunes. Elma (A) consulte régulièrement des sites offrant des revues de travail social, afin de rester au courant des dernières avancées et des problématiques affectant les jeunes dont elle s'occupe. Alex (B) utilise une application interne de son institution pour une communication rapide et efficace avec un·e superviseur·euse, ce





qui lui permet de traiter ses demandes et questions. Elvir (C) explore les réseaux sociaux, en rejoignant des groupes professionnel·le·s et des forums spécialisés. Il se tient informé des sujets concernant la population qu'il accompagne. Elvir (C) souligne qu'il ne participe pas aux discussions, choisissant de s'informer à travers les contributions des autres tout en préservant la confidentialité de ses jeunes. Lorsque nous lui demandons pourquoi, il nous répond : « pour moi le respect de la confidentialité est indispensable ». Elvir souligne qu'il préfère discuter et partager avec les personnes en face à face afin d'éviter de laisser des traces sur internet.

Pour Elvir (C) et Elma (A), la formation en ligne s'inscrit dans la pratique informationnelle. Elvir (C) a suivi des cours en ligne sur les nouvelles approches thérapeutiques et le bien-être mental durant la pandémie de Covid-19. Il juge que les TIC ont été importantes, lui permettant de continuer sa formation malgré le confinement. Elma (A) a aussi suivi des cours à distance. Elle apprécie la flexibilité et l'aspect pratique de ces formations, ainsi que la possibilité de les suivre à son propre rythme sans se déplacer. Alex (B), en revanche, a choisi de ne pas suivre de formation en ligne. Il estime que l'absence d'interaction en face à face constitue un obstacle majeur.

- **Synthèse**

Dans les institutions A, B et C, les TIC sont utilisées pour plusieurs fonctions. Elles servent à la communication et à la gestion des informations sur les jeunes. Les méthodes de communication varient, allant des téléphones fixes aux messageries instantanées. Dans la logique de médiatisation, les TIC permettent aux professionnel·le·s d'interagir avec les jeunes. La médiation se concentre sur l'aide aux jeunes pour comprendre et utiliser certains équipements numériques. Elle vise à développer leurs compétences dans ce domaine et à lutter contre l'exclusion numérique. Les éducateurs·trices fournissent l'accès à des ressources technologiques et accompagnent les jeunes dans leur utilisation. L'informatisation implique l'usage de logiciels internes et de plateformes en ligne. Ces outils sont employés pour la gestion et le partage d'informations. Ils facilitent la communication avec des services internes et externes. Enfin, les pratiques informationnelles comprennent la recherche en ligne pour s'informer et se former. Les professionnel·le·s explorent et utilisent des ressources en ligne pour leur développement professionnel afin d'accompagner efficacement les jeunes.

7.1.2. Attitudes et positionnements des professionnel·le·s face aux TIC

Dans le domaine du travail social, quatre figures types vis-à-vis du numérique sont identifiées : la fatalité, le mouvement, la promesse et la crainte (Molina et Sorin, 2019). Ces attitudes se manifestent à travers les entretiens menés avec les éducateurs·trices des institutions A, B et





C. Ces professionnel-le-s, âgés de 30 à 55 ans, montrent des expériences variées. Leurs perceptions diffèrent selon leurs valeurs et leur aisance avec les outils numériques. De plus, nous abordons également les notions de surveillance, d'accompagnement, d'esquive, de continuité et de discontinuité qui sont intimement liées aux positionnements des professionnel-le-s

- **La fatalité comme une contrainte inévitable**

Cette première figure idéal-typique voit le numérique comme une contrainte inévitable. Selon cette optique, les professionnel-le-s doivent accepter le numérique et s'adapter. Molina et Sorin (2019) mentionnent : « en ce sens, l'utilisation du numérique s'impose "de l'extérieur" au travail social et aux professionnels » (p. 21). Ainsi, le numérique influence les méthodes de travail (Molina et Sorin, 2019).

Dans les trois institutions (A, B et C), les professionnel-le-s reconnaissent l'importance du numérique. Elma, Alex et Elvir considèrent les TIC comme essentielles. Elles sont désormais une partie intégrante de leur quotidien professionnel. Le numérique change la manière dont ils-elles interagissent et travaillent. Bien qu'il soit parfois perçu comme une contrainte, les professionnel-le-s relèvent qu'il est incontournable dans l'accompagnement éducatif. Ainsi, les professionnel-le-s s'adaptent aux changements apportés par les TIC. Elma, ayant plus de 35 ans d'expérience, indique qu'elle a dû s'adapter aux nouvelles technologies en constante évolution (Mastafi, 2019). Elle se souvient d'une époque où la communication était principalement manuscrite et où les tâches numériques étaient gérées par les ressources humaines. Selon elle, le passage au numérique a été un défi. Sans formation spécifique, elle a acquis de nouvelles compétences en observant ses collègues et en expérimentant par elle-même. Elma (A) explique :

J'ai vu un changement radical au fil des années (...) Au début c'était intimidant, mais je n'avais pas le choix de m'adapter (...) Maintenant, dans notre travail, il est presque impossible de s'en passer. Tant mieux, parce que je vois ces outils comme un ami. Parmi mes collègues je peux te dire que je suis la plus connectée (Elma).

Alex et Elvir, en revanche, ont une perception différente. Ayant grandi avec les technologies, ils voient les TIC comme une extension naturelle de leurs compétences. Pour eux, l'adaptation n'est pas un défi, mais une progression logique dans leur parcours professionnel. Ils utilisent les TIC de manière fluide, intégrant ces outils dans leurs interactions quotidiennes et leurs méthodes de travail.





- **Le mouvement comme un moteur de changement**

La figure de mouvement se base sur l'idée que le numérique transforme la société. Dans cette perspective, le numérique redéfinit les questions sociales et les besoins des personnes accompagnées (Molina et Sorin, 2019). Cela entraîne une nécessité d'adaptation constante pour les professionnel-le-s. Molina et Sorin (2019) soulignent que « les outils numériques doivent être mobilisés par les acteurs en fonction des besoins rencontrés et des objectifs poursuivis, et s'ajouter à la gamme des outils non numériques déjà disponibles » (p. 22).

Les entretiens avec les professionnel-le-s révèlent que le mouvement est vu comme un moteur de changement positif, contrairement à la fatalité perçue comme une contrainte externe. Les éducateurs-trices doivent non seulement s'adapter, mais aussi anticiper les changements numériques qui surviennent rapidement (Elma). L'importance de rester agile et réceptif-ve aux nouvelles opportunités apportées par le numérique pour ne pas être en décalage avec un monde de plus en plus numérisé (Elvir). Ce dernier ajoute : « j'ai de la chance d'être né à l'ère du numérique » (Elvir), il estime donc son adaptation plus facile. Pour lui, les TIC sont un prolongement naturel de ses compétences personnelles et professionnelles. Alex (B) se trouve dans le même cas qu'Elvir, et reconnaît également la rapidité du changement numérique. Bien qu'il ait des facilités avec les technologies, il exprime le souhait que ces évolutions ralentissent un peu. Il admet que, malgré sa familiarité avec le numérique, il aurait préféré une transition plus progressive pour permettre une adaptation plus réfléchie pour le secteur du travail social dans son ensemble.

- **La promesse comme une opportunité**

Lorsque les professionnel-le-s considèrent le numérique comme une opportunité qui ouvre la porte à l'évolution, on se situe dans la figure type de la promesse (Molina et Sorin, 2019). Dans cette figure, les éducateurs-trices relèvent que le numérique peut renforcer l'autonomie et l'émancipation des personnes accompagnées.

Dans l'institution A, l'utilisation du numérique relève de cette figure type. Elma (A) mentionne qu'elle adopte une attitude ouverte vis-à-vis des TIC, qu'elle considère comme indispensables pour maintenir un lien constant avec les jeunes. Elle ajoute qu'elle perçoit le numérique comme une promesse, car sa vocation de travailleuse sociale l'amène à valoriser le contact humain. Cette dernière trouve dans le numérique une occasion de répondre aux besoins des jeunes. Dans l'institution B, la présence de la figure de la promesse est moins prononcée. Bien que les professionnel-le-s de cette institution reconnaissent les avantages du numérique, leur approche semble plus mesurée. L'usage du numérique se fait de manière plus fonctionnelle





pour faciliter les tâches administratives quotidiennes plutôt que de s'axer sur l'ouverture de nouvelles voies d'émancipation (Alex). Elvir (C) dit se situer entre ces deux approches. Il reconnaît les avantages du numérique pour le travail administratif et éducatif. Elvir mentionne que son rapport au numérique se situe la plupart du temps dans la promesse. Il ajoute : « j'essaie de tirer profit de toutes les ressources disponibles, tant que ça peut servir aux jeunes que j'accompagne ».

- **La crainte comme une position de protection**

La figure idéal-typique de la crainte suggère une menace du numérique. Dans cette figure, les professionnel-le-s peuvent parfois avoir peur que les TIC appauvrissent les relations humaines (Molina et Sorin, 2019). Face à la crainte que le numérique prenne toute la place, parfois, « le travail social adopte (...) une position de protection en réaffirmant son ancrage dans le réel, et en privilégiant la rencontre physique et présente avec les personnes accompagnées » (Molina et Sorin, 2019, p. 22).

Les entretiens révèlent une crainte prononcée chez Alex et Elvir des institutions B et C. Ils sont préoccupés par l'appauvrissement des relations en face à face, l'immédiateté et la confidentialité. Elvir (C) considère qu'il est responsable de la confidentialité et de la mémoire des jeunes qu'il suit. Il craint que les informations ne soient piratées ou accidentellement divulguées par un collègue moins à l'aise avec les outils informatiques. Il observe aussi que l'accès aux données en ligne par les collègues, via des plateformes d'échanges, augmente le risque de fuite d'informations. De son côté, Alex (B) exprime sa crainte que le numérique n'appauvrissent les relations humaines. Il se définit comme un travailleur social qui place le lien et le contact humain au cœur de son approche éducative. Il explique que son choix de travailler au sein de l'institution B est réfléchi, car il cherchait une institution qui partageait ses valeurs. Pour Elvir et Alex, l'immédiateté est également un sujet inquiétant. En effet, ils déclarent que l'omniprésence des outils numériques pousse à agir immédiatement, ce qui crée une pression négative dans l'accompagnement éducatif. Elma (A), quant à elle, mentionne qu'avec l'arrivée des TIC, elle avait également peur de perdre le lien direct avec les jeunes ; or elle se rend compte que ce n'est pas le cas. En effet, elle précise que les outils numériques sont des compléments à la relation physique.

- **Continuité vs discontinuité**

En comparant la manière d'utiliser les TIC entre la sphère privée et la sphère professionnelle, nous constatons qu'il existe une continuité et une discontinuité. La continuité se réfère à une utilisation régulière et constante dans les deux sphères. Elma (A) incarne cette approche en





étant aussi connectée dans vie personnelle qu'au travail. Elle mentionne : « je ne fais pas vraiment de différence, parce qu'ici [dans son institution] ça fait partie de montrer un bout de qui on est vraiment ». Selon elle, c'est cette continuité qui permet aux jeunes de s'identifier et de prendre conscience de la manière d'utiliser ces outils de façon équilibrée.

En revanche, la discontinuité désigne une utilisation des TIC qui varie selon le contexte. Alex (B) et Elvir (C) adoptent cette approche en limitant leur utilisation des TIC au travail, alors que dans leur vie personnelle, ils sont très connectés. Elvir (C) mentionne : « je suis très connecté en dehors du travail, mais quand je suis sur place, je m'efforce de l'être un peu moins (...) ou alors je suis très connecté par moment pour les tâches administratives ».

- **La surveillance, l'accompagnement et l'esquive**

Le positionnement des professionnel·le·s influence la manière d'accompagner le ou la jeune. Lorsque la figure de la fatalité et de la crainte prédomine, l'éducateur·trice adopte une posture en lien avec la surveillance. Cela implique des règles strictes autour des activités numériques des jeunes. En particulier lorsque les professionnel·le·s sont préoccupé·e·s par la sécurité ou la maturité de l'adolescent·e (Pottin et al., 2020). Par exemple, Elvir (C) explique qu'il n'interdit pas l'usage du numérique pour interdire, mais plutôt pour montrer l'exemple. Il souligne : « j'ai des collègues qui ont tendance à mettre tous les mauvais comportements des jeunes sur le dos du téléphone (...) je pense que c'est un peu plus compliqué que ça ». Ces propos vont dans le sens de la notion de « panique morale » qui juge l'utilisation excessive comme la cause principale de certains comportements problématiques des jeunes (Mathieu, 2015, cité dans Fagnant, 2021).

Les professionnel·le·s qui se situent dans la figure du mouvement et de la promesse voient le numérique comme une opportunité d'accompagner les jeunes vers une utilisation autonome et responsable des nouvelles technologies. Dans certains cas, cette approche peut mener à l'esquive, où les éducateurs·trices donnent aux jeunes une certaine liberté dans l'utilisation des TIC en restant disponibles pour un soutien et des conseils (Pottin et al., 2020).

7.2. Investissement dans l'espace numérique

Cette section se concentre sur quatre thèmes : la création et la conservation des liens, la socialisation et l'expression identitaire des adolescent·e·s, les interactions numériques entre les jeunes et leurs éducateurs·trices et, enfin, les risques liés à l'immersion numérique.

7.2.1. Création et conservation des liens





- **Dispositifs socio numériques variés**

Les entretiens menés dans le cadre de notre recherche mettent en lumière le fait que, dans les institutions, les TIC ont ouvert de nouvelles manières de communiquer et de maintenir des liens sociaux avec les ami·e·s et la famille. Les outils de communication se présentent sous différentes formes. Cette diversité est relevée par Amir (C) qui utilise plusieurs applications ou plateformes pour communiquer avec ses pairs. Selon Amir, son choix d'outil de communication varie selon les situations : il peut aussi bien utiliser des jeux en ligne que participer à des lives sur TikTok, envoyer des snaps ou simplement échanger via WhatsApp. Cette flexibilité illustre la notion de « polyvalence des outils numériques » décrite par Potin et al. (2020), qui montrent comment les jeunes s'adaptent et utilisent de manière créative les TIC pour tisser et maintenir des liens sociaux.

- **Relations sociales des jeunes placés avec les pairs**

Dans les institutions A, B et C, les jeunes placés utilisent l'espace virtuel non seulement pour se divertir et apprendre, mais surtout pour maintenir et renforcer les relations avec leurs pairs. Cette utilisation des TIC s'avère vitale pour le sentiment d'appartenance.

Un élément particulièrement étonnant de ces interactions peut être parfois la communication non verbale lors des appels vidéo. Durant notre observation dans les trois institutions, il était courant de voir les jeunes en appel de groupe sur WhatsApp rester silencieux·ses pendant de longues minutes. Ils et elles se contentaient de participer en tant que spectateurs ou spectatrices. Ils-elles se montraient à travers la caméra, mais n'intervenaient pas dans la conversation. La durée de ces appels vidéo variait entre cinq minutes et une heure. Lorsque les jeunes devaient quitter la conversation pour différentes raisons, ils-elles raccrochaient sans prévenir, comme si c'était une norme établie dans leurs groupes de pairs. Durant notre observation nous avons noté que l'éducateur Elvir (C) a dit à l'un de ces jeunes : « tu sais je t'ai demandé ton tél, mais tu aurais pu dire ciao comme il faut à tes potes (...) je suis pas à la minute près non plus ». Cette remarque renvoyait au respect et à la norme sociale de saluer convenablement une personne en quittant un appel.

L'adolescente Bruna (B) mentionne que lors des appels vidéo :

Le plus important n'est pas de parler tout le temps, mais des fois de juste être là (...) même si on est toute la journée ensemble [physiquement], ça ne me dérange pas de les retrouver en appel vidéo le soir, de savoir qu'ils sont là et qu'on délire, ça me suffit (Bruna).





Les propos de Bruna sur l'importance de « juste être là » dans les appels vidéo concordent avec l'idée de Casili (2012) (cité dans Potin et al., 2020) sur la transmission des émotions et des attitudes par le biais des échanges numériques, et cela même sans communication verbale active. En effet, Casili (2012) (cité dans Potin et al., 2020) explique que « lors d'un échange numérique, bien que les interlocuteurs ne soient pas physiquement ensemble, le corps est présent : à travers les photos, mais aussi les émoticônes, qui reproduisent des gestes, des attitudes (...) elles remplacent les mots » (p. 128).

- **Maintien du lien avec la famille durant le placement**

Les personnes ayant participé à cette recherche relèvent que les téléphones sont très importants dans la vie des jeunes placé·e·s. Bryan (A) décrit le téléphone comme une bouée de sauvetage qui lui permet de rester en contact avec ses ami·e·s et sa famille, surtout quand il ne peut pas les voir durant plusieurs semaines. Les propos de Bryan mettent en lumière la notion de la permanence du lien soulignée par Potin et al. (2020), qui montrent comment le téléphone aide les jeunes à maintenir des relations constantes avec leurs proches.

L'éducatrice Elma (A) explique que les nouvelles technologies sont des outils précieux pour les jeunes qu'elle accueille. Selon elle, les TIC atténuent la douleur du placement et permettent de maintenir les liens familiaux malgré la distance géographique. Nous avons observé que la communication avec les familles s'effectue de différentes manières (observations institutions A, B et C). Cela va du téléphone privé du ou de la jeune, en l'absence de restrictions, au téléphone fixe du foyer en haut-parleur, selon les injonctions de justice. Dans l'institution A, nous avons remarqué un paradoxe. Parfois, un·e jeune dispose de son portable alors qu'il lui est interdit de contacter ses parents. Elma (A) explique que dans ce cas, c'est la confiance qui prime. Les adolescent·e·s gardent leur téléphone, mais ne doivent pas contacter leurs proches. Elma (A) reconnaît la difficulté de surveiller chaque message échangé, surtout quand le flux est important. Malgré l'interdiction judiciaire de communication avec les parents, il n'y a pas d'interdiction de posséder un téléphone. Elle souligne ainsi un certain flou dans cette situation.

L'éducateur Alex (B) partage ces préoccupations. Il insiste sur le besoin de maintenir des liens avec la famille et les ami·e·s. Cependant, il alerte sur les dangers d'une immersion excessive. En effet, les jeunes sont pour la plupart placé·e·s dans un but de protection, car dans la famille ou avec les ami·e·s, leur situation est compliquée. Alex explique qu'une immersion intensive peut replonger les jeunes dans des conflits familiaux ou des « amitiés toxiques ». Bryan (A) résume bien cela en affirmant que sans son téléphone, il se sentirait coupé du monde. Avec





celui-ci, il peut suivre ce qui se passe chez lui et avec ses ami-e-s. Les liens maintenus grâce à son téléphone lui donnent l'impression de mener une vie normale.

7.2.2. Socialisation et expression des jeunes

En complément des éléments précédents, les entretiens avec les jeunes placé-e-s révèlent l'importance des TIC dans leur socialisation et expression de soi. L'adolescent Amir (C), par exemple, exprime : « sur les réseaux sociaux, je peux montrer qui je suis vraiment. En partageant mes dessins, je trouve que je suis proche de mes followers parce qu'on partage les mêmes passions ». Lorsqu'Amir partage ses intérêts et passions en ligne, cela lui permet non seulement de se connecter avec d'autres, mais aussi d'affirmer son identité.

Ces observations font référence aux théories de Metton-Gayon (2004) et Balleys (2017) qui mettent en évidence que l'adolescence est une période de différenciation et de recherche d'indépendance. Durant cette transition, les adolescent-e-s cherchent à se distinguer de leur famille et s'orientent vers de nouveaux modèles. Dans ce sens, le jeune Bryan (A) mentionne : « avant, j'étais plus influencé par ce que disaient les éducs. Maintenant, c'est beaucoup les réseaux sociaux qui m'inspirent (...) Les personnes que je suis comme certains sportifs, m'aident à me construire ». Les propos de Bryan soulignent également cette recherche d'indépendance, ce qui montre comment les réseaux sociaux peuvent servir à se lier avec de nouvelles sources d'inspiration. Dans ce sens, Balleys (2017) mentionne que les pairs sont très importants durant l'adolescence, car ils « deviennent les nouvelles instances de légitimation de soi, c'est-à-dire qu'ils sont investis du pouvoir de valider ou d'invalider l'identité qui est performée dans les différentes scènes de la sociabilité juvénile, en ligne ou hors ligne » (Balleys, 2017, p. 11).

Les TIC, et en particulier les réseaux sociaux, permettent aux jeunes d'agrandir leur cercle d'ami-e-s (Perrin, 2010). L'adolescente Bruna (B) partage : « grâce aux réseaux sociaux, j'ai pu me lier d'amitié avec des personnes de différentes parties du monde ». Cette observation s'inscrit dans le concept de déterritorialisation de la socialisation proposé par Perrin (2010) : les interactions sociales ne sont plus limitées par les barrières géographiques.

Nous constatons que les jeunes des trois institutions ont un avis commun en ce qui concerne la socialisation. Ils et elles estiment que les TIC sont importantes pour la construction de leur identité. Pour ces jeunes, les réseaux sociaux sont aussi un espace d'expression et de découverte.





7.2.3. Interaction numérique entre éducateurs-trices et jeunes

Dans cette section, nous explorons les interactions numériques entre les jeunes et les éducateurs-trices dans les institutions A, B et C. Nous avons développé ici une logique par approche institutionnelle.

- **Institution A : encouragement à l'utilisation des TIC**

Dans l'institution (A) où travaille Elma, il y a un encouragement à utiliser les nouvelles technologies et les réseaux sociaux pour être en relation avec les jeunes. Cette communication favorise le lien direct et personnalisé qui s'inscrit dans le microsystème et le mésosystème décrit par Bronfenbrenner (cité dans Fagnant, 2021). La fréquence des échanges par le biais du numérique dépend du besoin et de la situation dans laquelle se trouve le ou la jeune. Elma explique que son téléphone lui permet de maintenir un lien avec les jeunes, même lorsqu'elle est absente du travail. L'approche d'Elma (A) met en évidence une forme de proximité virtuelle qui complète les interactions en face à face. Elle mentionne également qu'elle ne cherche pas à « forcer la relation » et que le prolongement de la relation réelle dépend de l'envie du ou de la jeune d'être en contact avec elle. Bryan (A), un jeune suivi par Elma, exprime qu'il aime envoyer des messages à son éducatrice, tant dans les moments difficiles que dans les bons moments, surtout lorsqu'il ressent le besoin de parler. Ces éléments vont dans le sens de la notion du « juste milieu entre la distance et la proximité pour créer du lien ». Carle (2021) mentionne qu'« il n'est donc pas judicieux de chercher la distance adaptée, mais plutôt d'être dans le respect et dans l'accueil de l'autre » (p. 20).

La pratique de l'institution A souligne que les TIC sont un complément aux « interactions classiques ». Dans ce mode d'échange, certaines règles sont instaurées avec le ou la jeune pour créer une communication respectueuse. En effet, Elma souligne que des limites sont claires sur quand et comment utiliser ces outils de communication : « ça inclut le respect des horaires, la nature des messages et le fait que certaines discussions sont mieux à aborder en personne » (Elma). L'approche adoptée par l'institution A met en lumière un exemple typique de l'application du concept de « correspondance accompagnée » identifié par Potin et al. (2020). Il se base sur la confiance et la flexibilité qui permet aux jeunes de développer une autonomie relationnelle et intime, comme décrit par de Singly (2000) et Metton-Gayon (2009) (cité dans Balleys, 2017).

- **Institution B : restrictions des échanges via le numérique**

Dans l'institution B, le lien numérique entre les jeunes et les éducateurs-trices diffère de celui de l'institution A. L'institution B met l'accent sur la distinction entre la vie privée et la vie





professionnelle des éducateurs·trices. De plus, cette institution restreint les communications via le numérique pour des raisons de contraintes légales. Alex (B) indique que sa direction et le concept pédagogique visent à protéger les professionnel·le·s. Il mentionne les risques liés aux traces écrites dans la communication avec les jeunes et leurs familles, et le fait que certains propos pourraient être mal interprétés et retournés contre lui. Alex (B) ajoute :

Nous avons l'interdiction de transmettre notre numéro privé aux jeunes, si ces derniers ont besoin de nous contacter et ne sont pas présents au foyer ils doivent appeler sur le téléphone fixe. Cela nous permet de gérer nos interactions de manière plus formelle (Alex).

L'approche de cette institution repose sur l'idée que les éducateurs·trices doivent préserver certaines limites afin de maintenir une relation professionnelle appropriée avec les jeunes. Alex (B) ajoute : « je pense qu'il est important de définir des frontières claires pour assurer le bien-être et le respect mutuel ».

Au début de son placement, l'adolescente Bruna (B), qui a vécu dans différents foyers, a dû s'adapter à ces règles. Cependant, elle a intégré cette nouvelle manière de communiquer et mentionne :

J'ai dû intégrer le fait que si mon référent ne travaille pas (...) je n'ai aucun moyen de le contacter et d'échanger avec lui (...) c'est surtout embêtant quand je ne me sens pas bien et que je ne peux pas compter sur son soutien (Bruna).

Le concept de « correspondance surveillée » de Potin et al. (2020) résonne avec les pratiques de cette institution. En effet, l'usage restreint des TIC et la préférence pour le téléphone fixe du foyer illustrent une approche axée sur la protection et le contrôle, visant à prévenir les risques associés à une utilisation excessive des médias numériques.

- **Institution C : équilibre entre proximité et distance professionnelle**

La relation numérique entre les jeunes et les éducateurs·trices de l'institution C se situe entre l'approche de l'institution A et celle de l'institution B. La communication se fait principalement par WhatsApp. Cela facilite les échanges d'informations tout en conservant une certaine distance professionnelle. Elvir (C) explique qu'il peut personnaliser les paramètres de WhatsApp, notamment choisir qui peut voir sa photo de profil ou son statut, et s'il est en ligne ou a lu un message. Les options de cette application sont ajustables, ce qui permet à la personne de montrer ce qu'elle désire.





Le jeune Amir (C) explique qu'au début du placement, lorsqu'il faisait peu confiance aux personnes autour de lui, il aurait préféré communiquer avec les éducateurs·trices sur une autre application que WhatsApp. En effet, il déclare :

J'aurais préféré parler sur Instagram ou Facebook, parce que pour parler sur WhatsApp je suis obligé de donner mon num et c'est le seul truc que je ne peux pas changer facilement (...) la personne peut avoir mon num pour toujours si elle ne l'efface pas (Amir).

Les propos d'Amir résonnent avec la notion du « droit à l'oubli » et les possibilités de supprimer des traces numériques, notamment lorsque des changements de vie nécessitent de rompre ou d'oublier certaines affiliations (Pottin et al., 2020).

Après le départ définitif des résident·e·s, les éducateurs·trices de l'institution C ont la possibilité, s'ils·elles le désirent, de maintenir le contact avec ces jeunes sur d'autres réseaux sociaux. Les éducateurs·trices de cette institution communiquent avec le ou la jeune en individuel ou via des groupes WhatsApp dont tous les adolescent·e·s sont membres. Sur WhatsApp, Elvir (C) mentionne qu'il adapte son langage selon le·la jeune avec qui il communique, afin de rendre l'interaction plus facile.

7.3. Risques liés à l'immersion numérique

Dans ce chapitre, nous examinons comment l'utilisation excessive des TIC sert à combler des lacunes personnelles et peut entraîner un désengagement de la vie institutionnelle. Nous analysons également l'impact de cette utilisation excessive sur les compétences sociales des jeunes et les stratégies adoptées par les foyers pour gérer cette problématique.

7.3.1. Utilisation excessive des TIC pour combler des lacunes

Selon les éducateurs·trices interviewé·e·s, il est difficile de déterminer si l'utilisation excessive des TIC par certain·e·s jeunes est liée à une addiction ou non. Les trois éducateurs·trices relèvent que les jeunes recourent aux TIC pour combler des lacunes personnelles. Ces lacunes varient en fonction de chaque jeune et de son vécu, mais elles sont souvent liées à des besoins émotionnels, sociaux ou de communication.

De plus, les professionnel·le·s conviennent que l'utilisation excessive des TIC est une réponse à des problèmes plus profonds (Zumwald et al., 2018, cité dans Carle, 2021). Dans ce sens, Elma (A) souligne : « les jeunes sont souvent sur les réseaux sociaux ou les jeux en ligne (...) pour s'évader d'une réalité difficile ». Alex (B) met en lumière le fait que l'utilisation excessive des jeunes est liée à leur besoin de reconnaissance et d'appartenance, plus facilement satisfait





en ligne. Selon lui, les « likes » et les commentaires en ligne permettent aux jeunes de se sentir aimé·e·s. De plus, il souligne que les jeunes se montrent sur les réseaux sociaux sous leur meilleur jour en utilisant des filtres et en ne publiant que ce qu'il y a de positif dans leur vie. Alex (B) met en évidence que les jeunes ont beaucoup d'ami·e·s sur les réseaux sociaux, un nombre, selon lui, bien éloigné de la réalité. Bryan (A) confie :

Je joue pas mal à un MMORPG⁸. (...) Je me sens bien quand je joue. (...) J'ai une bonne place dans ma guilda et les gens comptent sur moi. (...) Je me suis fait pas mal de potes de différents pays et on parle grâce à Discord⁹. (...) Eux ça ne leur change rien que j'habite en foyer (Bryan).

En tenant compte des différents éléments cités, nous relevons que les jeunes ont le besoin d'être aimé·e·s et d'appartenir à un groupe, et que cela passe notamment par les plateformes en ligne. D'après les éducateurs·trices, c'est principalement parce que ces besoins ne sont pas comblés dans la vie réelle qu'ils·elles adoptent un comportement excessif dans l'utilisation des TIC. Elvir (C) mentionne que l'objectif des éducateurs·trices est de valoriser les compétences des jeunes dans l'utilisation des outils technologiques tout en leur faisant comprendre que le monde virtuel n'est pas une échappatoire.

7.3.2. Désengagement de la vie réelle

Les entretiens menés dans institutions A, B et C révèlent un phénomène de désengagement des jeunes placé·e·s de la « vie réelle » (Alex, B). Ce désinvestissement s'explique notamment par un usage excessif des écrans. Ce phénomène peut être mis en lien avec le deuxième degré de la fracture numérique qui détermine si les personnes qui ont accès aux TIC savent les employer ou non, pour quelle utilisation et à quelle fréquence (Ben Youssef, 2004).

- **Impact de l'utilisation excessive des TIC sur les compétences sociales**

Alex (B) note que cette immersion numérique limite souvent la participation des jeunes aux activités collectives et gêne les interactions sociales en face à face. Cet élément révèle un manque de compétences sociales et relationnelles qui découle d'une utilisation excessive des TIC (Granjon, 2012). Elvir (C) complète cette analyse en expliquant que les jeunes passent des heures seul·e·s devant leurs écrans et ne cherchent la compagnie des éducateurs·trices

⁸ En anglais : Massively Multiplayer Online Role Playing Games ; traduction française : jeu de rôle en ligne massivement multijoueur (Hautefeuille et Wellenstein, 2012)

⁹ Application gratuite en ligne qui permet de discuter en temps réel par texte, voix ou vidéo





que par nécessité. Le jeune Amir (C) confirme cela : « parfois, je préfère rester tranquille dans ma chambre plutôt que de sortir ou de parler avec les gens ici ».

- **Stratégies des institutions pour la gestion des TIC**

Les trois institutions ont établi des règles strictes pour l'utilisation des appareils numériques à certains moments. Ces mesures visent à réduire la fracture numérique et à équilibrer l'utilisation des outils numériques (Ben Youssef, 2004).

Dans l'institution B, une interdiction totale de l'accès aux TIC est imposée durant la première semaine du placement. Cette période vise à acclimater les jeunes aux règles du foyer et à réduire leur implication dans le monde virtuel. Par la suite, les outils technologiques sont progressivement restitués. Cette approche permet aux éducateurs-trices d'évaluer la manière dont les jeunes gèrent leur temps d'écran et leurs priorités. De plus, Alex (B) indique que l'objectif des moments sans écrans, comme les repas ou les réunions, est d'aider les jeunes à se réintégrer dans la vie de groupe.

Dans les institutions A et C, les jeunes conservent leurs appareils dès leur arrivée, sous condition d'une observation attentive. En effet, leur capacité à équilibrer temps d'écran et activités diverses (école, emploi, sport, repas) est évaluée. Ces périodes de déconnexion sont généralement bien acceptées par les jeunes, bien que certains expriment une certaine frustration. Bryan (A) admet : « des fois, c'est difficile de lâcher mon tél pendant les repas, parce qu'à la maison je mange souvent en regardant des vidéos, mais maintenant je sais que je dois respecter sinon mon téléphone finit dans le bureau ». Elma et Elvir soulignent que ces règles visent à encourager les activités de groupe, en plus d'accompagner à l'utilisation des écrans.

Si les jeunes rencontrent des difficultés à gérer leur immersion dans le monde virtuel, un planning est mis en place et les éducateurs-trices adoptent une posture de surveillant (observations institutions A et C). Dans le foyer C, il arrive que des jeunes cachent leur téléphone ou ordinateur portable la nuit. En cas de non-respect des règles, les appareils sont confisqués pour plusieurs jours. Cette méthode permet aux éducateurs-trices de travailler avec les jeunes sur la gestion de leurs écrans et l'importance du sommeil.

7.3.3. Exposition à des contenus inappropriés

Dans les trois institutions, les professionnel-le-s expriment leurs inquiétudes concernant l'exposition des jeunes à certains contenus sur internet et sur les réseaux sociaux. Alex (B) souligne : « même si on avait envie de tout contrôler, il est souvent difficile de tout filtrer ». Les





éducateurs·trices expliquent que les jeunes sont exposé·e·s à divers contenus problématiques en ligne, incluant des vidéos violentes, de la pornographie, des informations fausses, des publicités trompeuses, ainsi que des challenges dangereux qui encouragent des comportements tels que la consommation de drogues ou l'automutilation. De plus, ils·elles rencontrent des contenus extrêmes pouvant influencer leurs croyances religieuses. Les jeunes, pour leur part, expriment des sentiments variés sur cette question. Certain·e·s, comme Amir (C), semblent conscient·e·s des dangers, tandis que d'autres peuvent se montrer plus naïfs ou naïves quant à l'impact de certains contenus sur leur bien-être. L'éducateur Elvir (C) note que « certains jeunes peuvent être attirés par des contenus interdits, et ils cherchent à défier les limites ». Cette situation montre comment l'exposition à des contenus inappropriés a un impact sur le processus de socialisation des jeunes. Cela peut influencer la manière dont le ou la jeune comprend les normes sociales et agit en relation avec elles (Balleys, 2017).

Les éducateurs·trices mentionnent que les jeunes placé·e·s reçoivent parfois des contenus inappropriés de la part de certains parents. Ces parents, sous l'influence de l'alcool ou de drogues, envoient des images ou des vidéos d'eux-mêmes dans un état second. De plus, ils·elles envoient des messages contenant des insultes et des menaces. Ils·elles transmettent aussi des enregistrements vocaux dans le but de faire culpabiliser ou de manipuler leur enfant en partageant des détails sur des conflits familiaux en cours. Elma (A) explique que « ces messages peuvent faire angoisser les jeunes, qui surtout à distance ne peuvent rien faire (...) ces gamins sont parentifiés très fortement parfois ». Ainsi, dans ce genre de cas, les éducateurs·trices de l'institution (A) demandent aux jeunes de bloquer leurs parents, ce qui est souvent difficile pour eux.

Les éducateurs·trices, dont Alex (B), soulignent que le cyberharcèlement est un problème sérieux pour les jeunes, qui se poursuit en ligne même après l'école. Alex note que, contrairement au harcèlement traditionnel qui cesse à la maison, le cyberharcèlement est constant. Les éducateurs·trices interviewé·e·s constatent que malgré la souffrance causée, les jeunes continuent à fréquenter les espaces numériques. Souvent, les jeunes sont réticent·e·s à discuter de ces problèmes avec les adultes, ce qui amène parfois les éducateurs·trices, en particulier dans des situations urgentes, à inspecter les téléphones des jeunes. Elvir (C) reconnaît que cette pratique « n'est pas très éthique » et peut sembler intrusive, mais il la juge parfois nécessaire pour favoriser le bien-être des jeunes. Bruna (B), de son côté, trouve cette intrusion dans la vie privée des jeunes inappropriée, bien qu'elle n'ait pas personnellement à rendre son téléphone.





8. Discussion des hypothèses et de la question de recherche

Dans ce chapitre, nous donnons une réponse aux hypothèses élaborées en début de recherche. Nous y répondons sur la base des entretiens menés, des observations et des théories explorées.

8.1.1. Hypothèse 1

Pour rappel notre première hypothèse était exposée ainsi :

Il est probable qu'il y ait une correspondance entre le type de positionnement des professionnel-le-s par rapport aux TIC (Sorin, 2019) et leur manière d'accompagner les jeunes (Potin et al., 2020).

Nous constatons que les professionnel-le-s des différentes institutions ont des positionnements variés. Ces positionnements oscillent entre la fatalité et la promesse. Une partie des professionnel-le-s déclare qu'ils-elles n'ont pas le choix de composer avec les TIC dans le travail quotidien. Alors que d'autres ne ressentent pas cette pression et ont la sensation que ces outils aident les jeunes à grandir et à devenir autonomes. Dans ce sens, il existe des éducateurs-trices à l'aise avec les TIC, tandis que d'autres expriment une certaine crainte que les relations en face à face s'appauvrissent. Les expériences personnelles et professionnelles influencent leur opinion au sujet des outils numériques. De plus, nous relevons que le concept pédagogique influence aussi le positionnement des professionnel-le-s et leur laisse parfois peu de marge de manœuvre. Ce cadre peut être rigide, avec des méthodes spécifiques à suivre, ou manquer de ressources pour explorer des approches innovantes, notamment en lien avec les TIC. Cette situation peut également être liée à des directives institutionnelles strictes qui ne valorisent pas outre mesure l'accompagnement éducatif au moyen des TIC.

Cette recherche relève que l'accompagnement éducatif peut varier selon l'attitude des professionnel-le-s. Les éducateurs-trices qui adoptent une posture de fatalité ou de crainte ont tendance à privilégier la surveillance. En revanche, ceux et celles qui adhèrent aux perspectives de mouvement ou de promesse sont plus flexibles concernant l'utilisation des TIC.

Il est également à relever que les éducateurs-trices sont très souvent connectés pour l'accompagnement des jeunes. En effet, selon les entretiens et les observations, l'utilisation du numérique est un outil indispensable pour la gestion administrative, la transmission d'informations et l'éducation.





En prenant en compte l'ensemble des données, nous confirmons partiellement cette hypothèse. En effet, s'il existe bien une correspondance indéniable entre les positionnements des professionnel-le-s et leur manière d'accompagner les jeunes, cette relation n'est toutefois pas systématique. Certes, les attitudes vis-à-vis des TIC influencent l'accompagnement. Cependant, des facteurs comme l'expérience personnelle, le concept pédagogique et les situations des jeunes influencent également la manière d'accompagner. Ces différents éléments montrent que la relation entre les positionnements liés aux TIC et l'accompagnement est complexe et nuancée.

8.1.2. Hypothèse 2

Notre seconde hypothèse était formulée ainsi :

Les habitudes des jeunes montrent qu'ils investissent de manière conséquente l'espace virtuel, ce qui permet de conserver des liens, mais cette immersion n'est pas sans risques.

Notre recherche met en lumière un fort engagement des jeunes dans l'espace virtuel. Cette tendance ressort dans l'ensemble des institutions. La présence dans le monde numérique est importante pour maintenir des relations sociales, surtout lorsque les jeunes placé-e-s ne peuvent pas voir leur entourage proche. Il s'avère que les jeunes cherchent non seulement à conserver des liens avec leur famille, mais également avec les pairs et dans certains cas avec les éducateurs-trices. Les outils numériques constituent un cordon relationnel. Les plateformes en ligne se révèlent comme des lieux pour l'expression identitaire qui permettent également aux jeunes de se socialiser. Les jeunes se servent de ces outils de manière intensive, car ils et elles trouvent en eux une manière de combler certaines lacunes personnelles, ce qui atténue la douleur liée au placement.

Toutefois, l'immersion dans l'espace numérique comporte certains risques. Il ressort des entretiens et des observations que les jeunes peuvent être confronté-e-s à des dangers comme le cyberharcèlement, la désinformation et l'exposition à des contenus inappropriés. L'utilisation intensive de ces outils peut également amener les jeunes à se désinvestir de la vie réelle. Cette tendance conduit certains jeunes à interagir plus dans le monde virtuel qu'en face à face. Selon une partie des éducateurs-trices, cette situation affecte le développement des compétences sociales des adolescent-e-s et peut avoir des impacts sur leur santé, notamment en matière d'utilisation excessive et de perturbation du sommeil.





En conclusion, l'hypothèse est confirmée. Les TIC aident les jeunes à maintenir et à renforcer des liens sociaux, tout en leur offrant des opportunités pour l'expression identitaire. Cependant, cette immersion dans l'espace numérique n'est pas sans risques.

8.1.3. Hypothèse 3

Enfin, notre dernière hypothèse était rédigée ainsi :

L'aspect évolutif et multidimensionnel des TIC oblige les éducateurs·trices à adapter constamment leur approche d'accompagnement.

Les TIC évoluent rapidement et prennent plusieurs formes dans le domaine du travail social. En effet, les éducateurs·trices utilisent les outils technologiques pour la gestion administrative, l'éducation et la communication directe avec les jeunes. Les logiques de médiatisation, médiation, informatisation et information illustrent bien l'aspect multidimensionnel des TIC. Les éducateurs·trices soulignent qu'il ne suffit plus de s'adapter : il est nécessaire d'être proactif pour participer activement au changement. Comme ils·elles sont responsables du développement des jeunes qu'ils·elles accompagnent, les professionnel·le·s doivent avancer avec eux·elles à tout prix afin de leur fournir le meilleur soutien possible.

Cette nécessité d'anticipation et de proactivité se manifeste dans la façon dont les éducateurs·trices adoptent et intègrent les outils numériques dans leurs pratiques. Ils·elles ne se contentent pas de suivre le rythme : ils·elles cherchent à innover pour offrir des interventions personnalisées à chaque jeune. Nous relevons, par le biais des entretiens, que le passage d'une posture réactive à une posture proactive est important dans un monde où les technologies évoluent très vite. Dans ce sens, les éducateurs·trices relèvent qu'ils·elles cherchent constamment à apprendre pour rester en phase avec les jeunes et la réalité numérique.

En conclusion, l'hypothèse est confirmée. Les éducateurs·trices ajustent continuellement leur pratique professionnelle en raison de la transformation et de la diversité des TIC. Cette adaptation ne s'arrête pas à la simple mise à jour des connaissances technologiques : elle requiert une réelle capacité d'innovation dans l'accompagnement des jeunes.

8.1.4. Réponse à la question de recherche

Pour rappel, la question de recherche était la suivante :

Quelles sont les limites et les opportunités de l'utilisation des TIC dans l'accompagnement des adolescent·e·s en institution ?





À l'aide de notre cadre théorique et notre analyse de données, nous proposons ici une réponse à notre question de recherche. Premièrement, nous constatons que les TIC fournissent d'importantes ressources éducatives. Elles favorisent le développement des compétences numériques des jeunes à une époque où les TIC jouent un rôle important. De plus, les nouvelles technologies permettent aux jeunes placé·e·s d'entretenir des liens familiaux à une fréquence plus grande. Les plateformes numériques aident les adolescent·e·s à se socialiser et à exprimer leur identité. Nous remarquons également que les TIC permettent aux professionnel·le·s d'accompagner les jeunes plus efficacement et de manière plus ciblée.

En revanche, l'utilisation des TIC dans les foyers se heurte à des limites concernant la gestion de la confidentialité et la sécurité des données. La surveillance nécessaire à la protection des jeunes peut amener les éducateurs·trices à s'immiscer dans leur vie privée. L'exposition à des contenus inappropriés, les risques de cyberharcèlement et le désinvestissement du monde réel sont des aspects qui ressortent comme des limites importantes. La question de la distance *versus* la proximité dans le lien numérique avec les jeunes placé·e·s se révèle également comme étant une limite pour certaines institutions.

Enfin, les TIC dans les institutions pour adolescent·e·s représentent des outils aux multiples facettes, apportant des avantages en matière d'éducation et de communication. Selon les professionnel·le·s, il est important d'accompagner les jeunes de façon constante pour veiller à leur sécurité et à leur bien-être. C'est ainsi qu'une diminution des risques peut être atteinte.

9. Les bilans

- **Bilan méthodologique**

Ce point présente un regard critique sur la méthodologie déployée dans cette étude. Les lignes suivantes décrivent les limites et les avantages de celle-ci.

Premièrement, il me semble important de souligner que j'ai bénéficié d'un accès facilité aux terrains grâce à la réceptivité des institutions et à leur intérêt pour le sujet des TIC. Cependant, en raison des agendas chargés des professionnel·le·s, certains entretiens ont dû être repoussés à plusieurs reprises, ce qui a pu être contraignant d'un point de vue logistique. Pour mieux arranger certain·e·s professionnel·le·s qui se sont libéré·e·s sur leur temps personnel, j'ai proposé de m'entretenir avec eux via Teams afin de leur faciliter la tâche. Cependant, leur positionnement vis-à-vis de cette proposition était catégorique : ils·elles voulaient que l'on se rencontre en face à face. Cette décision m'a permis de réaliser concrètement que certain·e·s





professionnel·le·s affirment leur ancrage dans le réel, et privilégient la rencontre physique et présenteielle avec les personnes (Molina et Sorin, 2019).

Deuxièmement, concernant la structure de mes questions d'entretien et le déroulement des entretiens eux-mêmes, j'ai observé certaines limites. Ce constat m'a permis de reconnaître certaines failles et d'affiner la structure des questions pour les entretiens suivants. Par ailleurs, l'intérêt des participant·e·s pour le sujet des TIC s'est avéré parfois à double tranchant. D'une part, cela a donné lieu à des discussions riches et engagées ; d'autre part, cet enthousiasme a parfois mené à une déviation du sujet. J'ai donc dû recentrer les échanges, en veillant à garder les entretiens alignés sur les objectifs de la recherche.

Troisièmement, j'ai mené les entretiens avant de faire les observations. Cette méthode m'a permis de vérifier la congruence entre les discours des professionnel·le·s et les actions sur le terrain. Dans ce sens, Beaud et Weber (1998) soulignent que les discussions servent aussi à confirmer les observations faites sur le terrain. Afin de compléter les entretiens et les observations pour donner plus d'épaisseur aux données, j'ai initié des discussions informelles avec les participant·e·s. J'ai adopté la stratégie de ne pas engager de discussion immédiatement après une observation, afin d'éviter d'influencer les comportements des participants (Arborio, 2007). J'ai constaté que les propos tenus lors des entretiens correspondaient aux actions sur le terrain. Cependant, il se peut que ma présence ait induit certains biais, notamment en termes de ce que les participants montrent. Arborio (2007) mentionne :

il y a fort à parier que les acteurs modifient leurs comportements du fait même de la présence d'un observateur : parce qu'ils ont des choses à dissimuler, parce qu'ils souhaitent contrôler l'image qu'ils donnent d'eux-mêmes ou encore par bonne volonté, souhaitant aider l'enquêteur dans ce qu'ils perçoivent comme ses objectifs (p.28).

Quatrièmement, il est difficile d'établir des généralités en raison de la modeste taille de mon échantillon. Pour les recherches futures touchant à cette thématique, cette limite pourrait être prise en compte. Un échantillon plus diversifié comprenant par exemple les directeurs·trices et les familles permettrait d'approfondir d'autres enjeux, tels que les normes institutionnelles sur l'utilisation des TIC, le rôle de la famille dans l'engagement numérique des jeunes et les attentes des directeurs·trices quant à l'intégration des technologies dans l'accompagnement éducatif. La prise en compte de ces points de vue donnerait un aperçu de la façon dont le





concept pédagogique influence l'accompagnement éducatif et révélerait l'impact des TIC sur la vie des jeunes à la maison.

- **Auto-évaluation personnelle et professionnelle**

Ce travail de master, mené parallèlement à un poste à temps plein, a exigé une gestion stricte de mon agenda et des ajustements pour équilibrer travail, recherche et vie personnelle. J'ai fait preuve d'adaptabilité et de rigueur dans ma recherche, malgré le défi constant de jongler entre mes responsabilités. Cependant, l'équilibre entre ces divers engagements a été un challenge, m'amenant à améliorer ma capacité à prioriser et à organiser mon temps. Ce processus a été un apprentissage important, me poussant à développer un équilibre entre ma vie professionnelle et personnelle.

- **Discussion de l'intérêt de la recherche pour le travail social**

Cette étude souligne l'importance des TIC dans le domaine du travail social. Elle offre aux professionnel·e·s à la fois des connaissances théoriques et pratiques. Les TIC peuvent être également un facilitateur, mais aussi une limite dans l'accompagnement des jeunes en institution.

Nous mettons en lumière les différents positionnements des professionnel·le·s. Cette recherche souligne le fait que la manière dont les éducateurs·trices perçoivent et utilisent les TIC peut influencer l'accompagnement des jeunes. Ce travail met également en évidence plusieurs attitudes et logiques d'utilisation des TIC. La réflexion menée sur les figures idéaltypiques invite les professionnel·le·s du travail social à se questionner sur leur propre positionnement. Ils·elles peuvent ainsi évaluer et ajuster leurs méthodes d'accompagnement en conséquence.

Ensuite, un autre aspect intéressant réside dans l'accent mis sur la nécessité pour les éducateurs·trices de développer continuellement leurs compétences numériques. En effet, face à l'évolution rapide des TIC, les professionnel·le·s doivent impérativement être à jour dans l'utilisation de ces outils. Cela leur permet d'offrir un accompagnement personnalisé aux jeunes, en lien avec leur réalité et leurs besoins.

Enfin, « N'y a-t-il pas une contradiction fondamentale entre social et numérique ? Spontanément, le premier appelle des relations, de l'humain, de la sensibilité, alors que l'autre rime avec optimisation, data, standardisation. (...) » (Alvarez, 2023, p.18). Au cœur du débat, cela soulève une autre question : avons-nous besoin des machines lorsque nous travaillons avec l'humain ? Il est important de reconnaître que, même si les TIC présentent de





nombreuses limites, la transformation numérique ouvre de nouvelles possibilités en termes de collaboration, de communication et d'accompagnement dans le travail social (Steiner, 2023). La transition vers un monde de plus en plus numérisé exige des formations spécifiques. Cette recherche est intéressante pour le travail social, car comme le souligne Steiner (2023), « une collaboration entre la science et la pratique s'impose, notamment sous la forme de projets de recherche-action, où la conception et l'appropriation de technologies numériques dans la discipline et la profession seraient étudiées et mises en œuvre » (p.24). Dans une société de plus en plus numérique, des interrogations quant à l'intégration des nouvelles technologies se posent. Les témoignages des jeunes et des éducateurs-trices dans cette recherche contribuent à la réflexion sur la réalité du terrain et l'utilisation de ces technologies.

10. Conclusion

Cette recherche souligne que les jeunes se tournent vers les outils numériques pour maintenir des liens sociaux, s'exprimer et apprendre. Ils trouvent dans le numérique un espace pour se connecter avec d'autres, partager leurs expériences et échapper à leurs problèmes. Cependant, l'étude souligne également les risques liés à une immersion excessive dans le monde virtuel, comme l'isolement social ou une exposition à des contenus inappropriés.

D'un autre côté, l'étude examine les attitudes diverses des éducateurs-trices vis-à-vis des TIC. Ces attitudes révèlent qu'il n'existe pas un accompagnement unique lié aux TIC par les éducateurs-trices dans le champ du social. Une partie des éducateurs-trices voient les technologies comme une promesse ou un mouvement, alors que d'autres sont dans la crainte ou la fatalité.

Nous mettons également l'accent sur la fracture numérique et son influence sur les inégalités sociales. Les chiffres présentés dans le cadre théorique montrent que la fracture va au-delà de la simple question d'accès. En effet, l'apprentissage et la qualité d'usage fait aussi partie de ce phénomène. Cela signifie que les éducateurs-trices doivent non seulement assurer l'accès aux outils numériques pour les jeunes, mais aussi les accompagner vers une utilisation qui améliore leurs compétences numériques.

Enfin, ce travail de master introduit le concept de continuité et de discontinuité dans l'utilisation des TIC. Ce concept examine la manière dont les éducateurs-trices intègrent les technologies dans leur vie personnelle et professionnelle. Il est pertinent, car il révèle que l'utilisation des TIC par les professionnel-le-s n'est pas linéaire. De plus, en mettant en parallèle ce concept





avec la théorie des rôles sociaux de Goffman (1973) (cité dans Pasquier S., 2003), nous constatons que, selon le contexte, semblable à une scène de théâtre, les professionnel-le-s peuvent endosser différents rôles. Un autre aspect de ce concept concerne l'accompagnement des jeunes par les TIC en milieu institutionnel. Les professionnel-le-s adoptent des stratégies éducatives spécifiques qui illustrent une certaine continuité dans l'usage des TIC en foyer. Cependant, cette dernière peut être interrompue lorsque les jeunes retournent chez eux. Là, les normes et les attentes peuvent parfois être différentes, ce qui reflète une discontinuité par rapport à l'institution. Il serait enrichissant d'explorer davantage cette notion dans de futures recherches, car elle pourrait s'avérer utile pour l'accompagnement éducatif à l'ère du numérique et la collaboration avec les parents.



11. Bibliographie

- Alvarez, L. (2023). Nécessité d'accompagner la numérisation . *Actualité Sociale*, août, 18-19.
- Arborio, A. (2007). L'observation directe en sociologie : quelques réflexions méthodologiques à propos de travaux de recherches sur le terrain hospitalier. *Recherche en soins infirmiers*, 90, 26-34.
- Balleys, C. (2017). Socialisation adolescente et usages des médias sociaux. Rapport d'étude de l'INJEP. *Revue des politiques sociales et familiales*, 125, 33-44.
- Basque, J. (2005). Une réflexion sur les fonctions attribuées aux TIC en enseignement universitaire. *Revue Internationale des Technologies en Pédagogie Universitaire = International Journal of Technologies in Higher Education*, 2 (1), 30-41.
- Beaud, S., & Weber, F. (1998). Guide de l'enquête de terrain : produire et analyser des données ethnographiques. La Découverte.
- Ben Youssef, A. (2004). Les quatre dimensions de la fracture numérique. *Réseaux*, 127-128 (5-6), 181-209.
- Bouchard, L., & Ducharme, M.-N. (2000). Les défis posés au travail social à l'ère des technologies de l'information. *Nouvelles pratiques sociales*, 13 (1), 119-136.
- Boutin, G. (2008). L'entretien de recherche qualitatif. Édition Presses Universitaire.
- Cardon, D. (1996). L'entretien compréhensif (Jean-Claude Kaufmann). [Compte-rendu]. *Réseaux, Communication – Technologie – Société*, 79, 177-179.
- Carle, C. (2021). *L'utilisation des réseaux sociaux dans l'accompagnement auprès d'adolescents*. [Travail de bachelor], HES-SO Valais. <https://sonar.ch/global/documents/320066>
- Chan, C., & Holosko, M. (2016). A review of Information and Communication Technology Enhanced Social Work Intervention. *Research on Social Work Practice*, 26 (1), <https://doi.org/10.1177/1049731515578884>
- Olivier de Sardan, J.-P. (1995). La politique du terrain. *Enquête*, 1, <https://doi.org/10.4000/enquete.263>
- Fagnant, S. (2021). *L'exemple de la socialisation adolescente dans les espaces virtualisés : une avenue pour l'accompagnement au développement de la citoyenneté numérique*. [Mémoire d'intervention], Université du Québec. <https://archipel.uqam.ca/15174/1/M17413.pdf>





- Fourquet-Courbet, M.-P., & Courbet, D. (2017). Anxiété, dépression et addiction liées à la communication numérique : Quand Internet, smartphone et réseaux sociaux font un malheur. *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, 11, <https://doi.org/10.4000/rfsic.2910>
- Grenier, J., Bourque, M., Marchand, I., Monette Dréwillon, M.-F., Sisavath, A., & Laau-Laurin, O. (2022). Nouvelles pratiques en intervention sociale dans le contexte de la covid19 en milieu communautaire et institutionnel et les usages des nouvelles technologies de l'information et de la communication. *Presses de l'Université du Québec*, 154, 249-273.
- Hautefeuille, M., & Wellenstein, A. (2012). Les usages problématiques des jeux vidéos. *Psychotropes*, 18 (3-4), 5-10.
- HES-SO. (2012). *Code éthique de la recherche*. Récupéré sur https://www.hesge.ch/hets/sites/default/files/contribution/formation_de_base/Documents/travail_social/codeethiquets-tb-etat_avril2013.pdf.
- Külling, C., Waller, G., Suter, L., Willemse, I., Bernath, J., Skirgaila, P., . . . Süss, D. (2022). *JAMES : Jeunes, activités, médias - enquête Suisse*. Zurich: Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften.
- L'écuyer, R. (1988). L'analyse de contenu: Notion et étapes. In J. P. Deslauriers (Ed.), *Les méthodes de la recherche qualitative*. Presses de l'Université du Québec. 49-65.
- LeBlanc, M., Léger, M., & Freiman, V. (2021). La citoyenneté numérique dans un monde interconnecté : recenser et modéliser pour mieux éduquer. *Éducation et francophonie*, 49 (2). <https://doi.org/10.7202/1085299ar>
- Lièvre, P. (2006). *Manuel d'initiation à la recherche en travail social, construire un mémoire professionnel*. Éditions de l'école nationale de la santé publique.
- Martineau, S. (2005). L'observation en situation : enjeux, possibilités et limites. *Recherches qualitatives*, 2, 5-17.
- Mastafi, M. (2019). Définitions des TIC(E) et acceptation. *Penser les TIC dans les universités du Maghreb*. L'Harmattan.
- Meyer, V., Bouquet, B., & Gelot, D. (2010). L'avenir du numérique dans le champ social et médico-social. *Avenir Social* 28 (4), 7-19.
- Molina, Y., & Sorin, F. (2019). Les usages numériques dans l'accompagnement social et éducatif. http://sante-social.ac-amiens.fr/IMG/pdf/usages-numeriques-accompagnement-social_rapport-crts-bzh_mars2019.pdf





- Morard, T. (2019). *Mon smartphone : Regards de jeunes en internat et externat sur leurs utilisations du smartphone à des fins de socialisation*. [Travail de bachelor], HES-SO Valais. RERO doc. <https://sonar.ch/hesso/documents/316100>
- Norris, P. (2012). *Digital Divide. Civic engagement, Information Poverty, and Internet Worldwide*. Cambridge University Press.
- Okbani, N. (2022). Réception de l'e-administration par les professionnels et mutation du travail social. *Informations sociales* 205 (1), 38-46.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Pasquier, D. (2022). Le numérique à l'épreuve des fractures sociales. *Informations sociales* 205 (1), 14-20.
- Pasquier, S. (2003). Erving Goffman : de la contrainte au jeu des apparences. *Revue du Mauss* 22 (2), 388-406.
- Perrin, G. (2010). *Coexistence des territoires : l'espace physique à l'épreuve du virtuel, une approche relationnelle cybermétrique issue d'une démarche d'intelligence territoriale*. [Thèse de doctorat], Université du Sud Toulon Var. <https://theses.hal.science/tel-00522519/document>
- Potin, É., Henaff, G., & Trellu, H. (2020). Le smartphone des enfants placés : Quels enjeux en protection de l'enfance ? *Érès*.
- Rosch, E., & Pizerra, M. (2023). La transition numérique pas à pas. *Actualité sociale, août*, 12-14.
- Schmitt, M., & Jouvenel, M. (2022). Le baromètre du numérique. *Les annales des mines*, 22. <https://www.annales.org/enjeux-numeriques/2023/resumes/juin/18-en-resum-FR-AN-juin-2023.html>
- Sisavath, A., Grenier, J., & Bourque, M. (2023). Les nouvelles technologies en information et communication (NTICS) et les pratiques en travail social. Questionnements et enjeux. *Sociographe*, 81 (1), 29-42.
- Sorin, F. (2019). Les pratiques numériques des travailleurs sociaux : entre « savoir-faire » et « devoir-faire ». *Vie sociale*, 28 (4), 33-49.
- Steiner, O. (2023). Les potentiels de la transformation numérique. *Actualité Sociale, août*, 22-24.
- Van Campenhoudt, L., Quivy, R., & Marquet, J. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Dunod.





Van Dijk, J. (2005). *The Deepening Divide : Inequality in the Information Society, Thousand Oaks*. Sage Publications.

Wallrend, L. (2023). *Les réseaux sociaux et les jeunes : regards croisés belgo-canadiens sur les modes d'usage précoce*. [Master en communication], Faculté de philosophie, arts et lettres, Université catholique de Louvain. <http://hdl.handle.net/2078.1/thesis:39200>





Annexes





Liste des annexes

- Annexe I. Grille d'observation (sans annotations)
- Annexe II. Grille d'entretien
- Annexe III. Typologie des pratiques numériques
- Annexe IV. Modèle écosystémique du développement humain





Annexe I. Grille d'observations (sans annotations)

Informations			Indicateurs
Accueil			
<i>Comment se passe l'arrivée sur les lieux ?</i>			
Horaire des usages : Durée de l'utilisation des TIC : Type de contenus : Logiques d'utilisation : Attitudes envers les TIC : Interruptions / Distractions : Réaction émotionnel : (positive ? neutre ? négative ?) Logique			
Types de TIC utilisé	But de l'utilisation	Interaction sociale	
Smartphone : Ordinateur : Tablette :	Communication : Loisirs : Gestion administrative :	Utilisation individuelle : Utilisation de groupe : Discussion avec d'autres :	





Autre :	Autre :		
Profil des éducateurs·trices et des jeunes pendant les observations			
<ul style="list-style-type: none"> - Âge : - Sexe : - Lieu de vie : - Formation : - Langues parlées : - Motif du placement : - Degré scolaire 			
Observations (durée, groupe éducatif)			
<i>Numéroter et donner un titre</i>			
1. Titre :			
Description :			
2. Titre :			
Description :			
3. Titre :			
Description :			
4. Titre :			
Description :			
5. Titre :			
Description :			





Discussions informelles	
<i>Noter les informations récoltées</i>	
1. Titre : Description :	
2. Titre : Description :	
3. Titre : Description :	
4. Titre : Description :	
5. Titre : Description :	
Réflexions personnelles	
<i>À noter sans retenue</i>	
Photos	





Annexe II. Grille d'entretien

Hypothèse 1
Il est probable qu'il y ait une correspondance entre le positionnement des professionnels par rapport aux TIC (Sorin, 2019) et leur manière d'accompagner les jeunes (Potin et al., 2020).

Thèmes	Questions	Sous-questions	Questions	Sous-questions	Points théoriques pour l'analyse
	ÉDUCATEURS		JEUNES		
Positionnement des professionnels par rapport aux TIC	1. Comment décririez-vous votre positionnement vis-à-vis des TIC dans votre pratique professionnelle ?	<i>Est-ce que la technologie est plutôt quelque chose de négatif pour vous ? Dans quelle situation ? Pour quelle technologie ?</i> <i>Ou vous avez l'impression qu'elle apporte des possibilités nouvelles dans l'accompagnement ? Dans quelle situation ? Pour quelle technologie ?</i>	1. Comment percez-vous l'attitude de tes éducateurs envers les nouvelles technologies ?	<i>Peux-tu donner un exemple qui montre comment tes éducateurs réagissent à ton utilisation ?</i>	5.1.3. Logiques d'utilisation des TICS en travail social 5.3.2 Figures idéaltypiques dans l'accompagnement
	2. Dans quel cas ou situation votre positionnement au	<i>Pourriez-vous donner un exemple concret où vous avez dû</i>	2. Dans quelle situation crois-tu que ton éducateur	<i>Quelle situation pourrait faire que l'éducateur</i>	



	sujet des TIC pourrait changer ?	<i>reconsidérer votre approche ou positionnement ?</i>	pourrait changer d'opinion sur ta manière d'utiliser les écrans ?	<i>change d'avis sur la manière dont tu utilises les écrans ? (Si pour parler à la famille c'est plus accepté que jouer en réseau par exemple)</i>	
Types d'accompagnements	1. Comment pourriez-vous décrire votre approche générale d'accompagnement des jeunes dans l'utilisation des TIC ?	<i>Quels principes ou valeurs guident votre approche ?</i>	1. En général comment réagissent tes éducateurs lorsque vous utilisez le téléphone par exemple ? (Situations, moments, circonstances, quel éducateur, etc.)	<i>Peux-tu me donner un cas où tu as vraiment ressenti l'accompagnement de tes éducateurs ?</i>	5.2.4 Les dispositifs socio numériques (cordon relationnel) 5.3.1 correspondance en foyer : surveiller, accompagner, esquiver
	2. Comment intégrez-vous les TIC dans votre accompagnement ?	<i>Pouvez-vous partager un exemple ?</i>	2. Est-ce qu'il est arrivé que des éducateurs t'aient aidé dans l'utilisation des TIC ? Ou au contraire mis des freins ? De quelle manière ?		



			Dans quelle situation ?		
	<p>3. Comment gérez-vous les situations où les jeunes montrent des difficultés (<i>gestion du temps, mise en danger, entrée en relation avec la famille lors d'interdiction</i>) avec l'utilisation des TIC ?</p>	<p><i>Avez-vous un exemple concret de comment vous avez accompagné le jeune dans cette situation ?</i></p>			



Hypothèse 2
Les habitudes des jeunes montrent qu'ils investissent de manière conséquente l'espace virtuel, ce qui permet de conserver des liens, mais cette immersion n'est pas sans risques.

Thèmes	Questions	Sous-questions	Questions	Sous-questions	Points théoriques pour l'analyse
	ÉDUCATEURS		JEUNES		
<ul style="list-style-type: none"> - Habitudes des TIC des jeunes - Investissement de l'espace numérique - Conservation des liens - Socialisation 	1. Comment percevez-vous l'investissement des jeunes dans l'espace virtuel ?	Pouvez-vous partager un exemple qui illustre cet investissement ?	1. Qu'est-ce que tu apprécies le plus et le moins sur internet et les réseaux sociaux ?		5.1.4 la socialisation 5.2.1 Habitudes... 5.2.4 Les dispositifs socio numériques (cordon relationnel) 5.3.1 correspondance en foyer ...
	2. Selon vous, quels sont les principales raisons qui poussent les jeunes à s'investir dans l'espace virtuel ?	Besoins de conserver des liens ? prolonger les expériences de la vie réel dans le virtuel ? Se socialiser ?	2. Comment évalues-tu le temps que tu passes en ligne ? objectivement combien d'heures par jour ? subjectivement c'est beaucoup/peu pour toi ? par rapport aux autres c'est beaucoup/peu ? est-ce que ça te convient ? tu voudrais plus ou moins ?	<i>Peux-tu me parler d'une expérience qui montre pourquoi tu aimes passer du temps en ligne ?</i>	
	3. Quel rôle l'espace virtuel joue-t-il dans la conservation des liens entre les jeunes placés et les personnes qui les	Pouvez-vous donner un exemple où l'espace virtuel a été bénéfique pour conserver des liens ?	3. Comment fais-tu pour rester en contact avec tes amis, éducateurs, famille lorsqu'ils ne sont pas près de toi ?	Qu'est-ce que tu utilises le plus pour parler avec tes proches ? Pourquoi	



	entourent ? (Pairs, famille, éducatif)			tu préfères cette façon ?	
	<p>4. Voyez-vous un lien (ex. comportements semblables ou mêmes types d'interactions) entre la manière dont se comporte le jeune dans le monde virtuel par rapport au monde réel (comme il est dans l'institution ou avec vous) ?</p>	<p>Pouvez-vous partager un exemple positif et un négatif ?</p> <p>Si vous n'avez pas d'information sur le monde virtuel, qu'en pensez-vous de manière générale ? Pensez-vous que le jeune est différent ou semblable dans le monde virtuel par rapport au monde réel ? Voyez-vous des liens entre les deux ?</p>	<p>4. quand tu échanges avec des proches en ligne (quels proches ? comment en ligne ? lors de jeux en ligne ? dans des chats ? par tel ? en vidéo ?) est-ce que tu as l'impression d'être la même personne ou as-tu une attitude différente ?</p> <p><u>Si attitude différente :</u> est-ce que le fait que ce soit différent. Est-ce que cela a déjà eu des conséquences dans la vie de tous les jours ?</p>	<p>Peux-tu donner un exemple de la manière qu'une conversation en ligne a changé ta relation avec quelqu'un dans la vie réelle, en bien ou en mal ?</p>	
- Risques associés à l'investissement dans l'espace virtuel	<p>1. Quels sont les problèmes que vous rencontrez dans votre institution par rapport à l'utilisation des TIC par les jeunes ?</p>	<p>Comment se manifestent ces risques et comment les gérez-vous ?</p>	<p>1. Quels sont les dangers que tu connais dans l'utilisation d'internet ? As-tu déjà été confronté à des dangers ? ou tes amis ? lesquels ? pour quelles conséquences ?</p>	<p>Peux-tu me parler de ce que tu penses des risques d'être beaucoup en ligne ?</p>	<p>5.2.3 risques associés</p>



	<p>2. Face à un jeune qui passe beaucoup de temps en ligne pour maintenir le lien avec sa famille par exemple, comment gérez-vous ici l'utilisation des TIC ? est-ce un temps compter comme utilisation des TIC ? est-ce un temps comme celui d'un jeu en ligne ou d'un scroll sur Tik Tok par exemple ? faites-vous la différence ? et si oui comment faites-vous ?</p>	<p><i>Comment percevez-vous cette ambivalence entre le positif (maintenir le lien) et le négatif (« trop » d'écran) ?</i></p>	<p>2. Lorsque tu es en ligne, comment est-ce que tu fais pour faire aussi d'autres choses ? <i>On peut par partir du principe que le jeune est beaucoup en ligne</i></p> <p>Comment est-ce que tu répartis ton temps entre des activités sur le net et des activités en présentiel ? quelle proposition ? lesquelles ? es-tu satisfait de cette répartition= si non, qu'aimerais-tu changer ? etc.</p>	<p><i>Comment organises-tu ton temps ?</i></p>	
	<p>3. Comment est-ce que vous évaluez si un jeune peut être exposé à des risques dans l'espace virtuel ?</p>	<p>Quels signes vous alertent sur l'exposition du jeune à certains risques ?</p>	<p>3. Comment fais-tu pour reconnaître si quelque chose sur internet n'est pas sûre ?</p>	<p><i>As-tu des exemples ?</i></p>	



Hypothèse 3
L'aspect évolutif et multidimensionnel des TIC oblige les éducateurs à adapter constamment leur approche d'accompagnement.

Thèmes	Questions	Sous-questions	Questions	Sous-questions	Points théoriques pour l'analyse
	ÉDUCATEURS		JEUNES		
<ul style="list-style-type: none"> - Évolution - Multi dimension des TIC - Adaptation de l'accompagnement 	1. Quelle place occupe les TIC dans votre travail éducatif quotidien avec les jeunes ? Quelle place occupe les TIC Dans votre relation avec les jeunes ?	<i>Pouvez-vous donner un exemple où vous avez dû modifier votre approche en raison de l'évolution rapide des TIC ?</i>	1. Comment tu te sens par rapport à la façon dont tes éducateurs t'aident ? Est-ce que leur manière de faire change souvent ?		5.1.1 Dynamique des TIC : évolution, définitions et enjeux sociaux
	2. Pensez-vous que les TIC est un outil important dans l'accompagnement ? Si oui, Pourquoi ? Si non, pourquoi ?		2. Penses-tu que tes éducateurs sont assez informés au sujet des nouvelles technologies ?	<i>Est-ce qu'il y a des choses précises que tu penses que les éducateurs devraient faire ?</i>	5.1.2 Dimensions et impacts sociaux de la fracture numérique
	3. Comment faites-vous pour rester « à la page » avec l'évolution rapide des TIC ? Comment faites-vous pour vous adapter	<i>Prenez-vous des cours ? Regardez-vous des vidéos ? Demandez-vous des astuces aux jeunes placés ?</i>	3. Est-ce que les éducateurs utilisent les TIC pour entrer en relation avec toi ? Par quel canal et de quelle manière ?		5.1.4 La socialisation des adolescents 5.3.3 Paradoxes



	continuellement aux nouveautés technologiques dans l'accompagnement ?				
	4. Pensez-vous que l'utilisation des TIC a modifié la manière d'accompagner un jeune placé ? Pouvez-vous décrire comment ?				
	5. Voyez-vous des enjeux éthiques liés à l'utilisation des TIC dans votre contexte professionnel ? lesquels ?				



Annexe III. Typologie des pratiques numériques

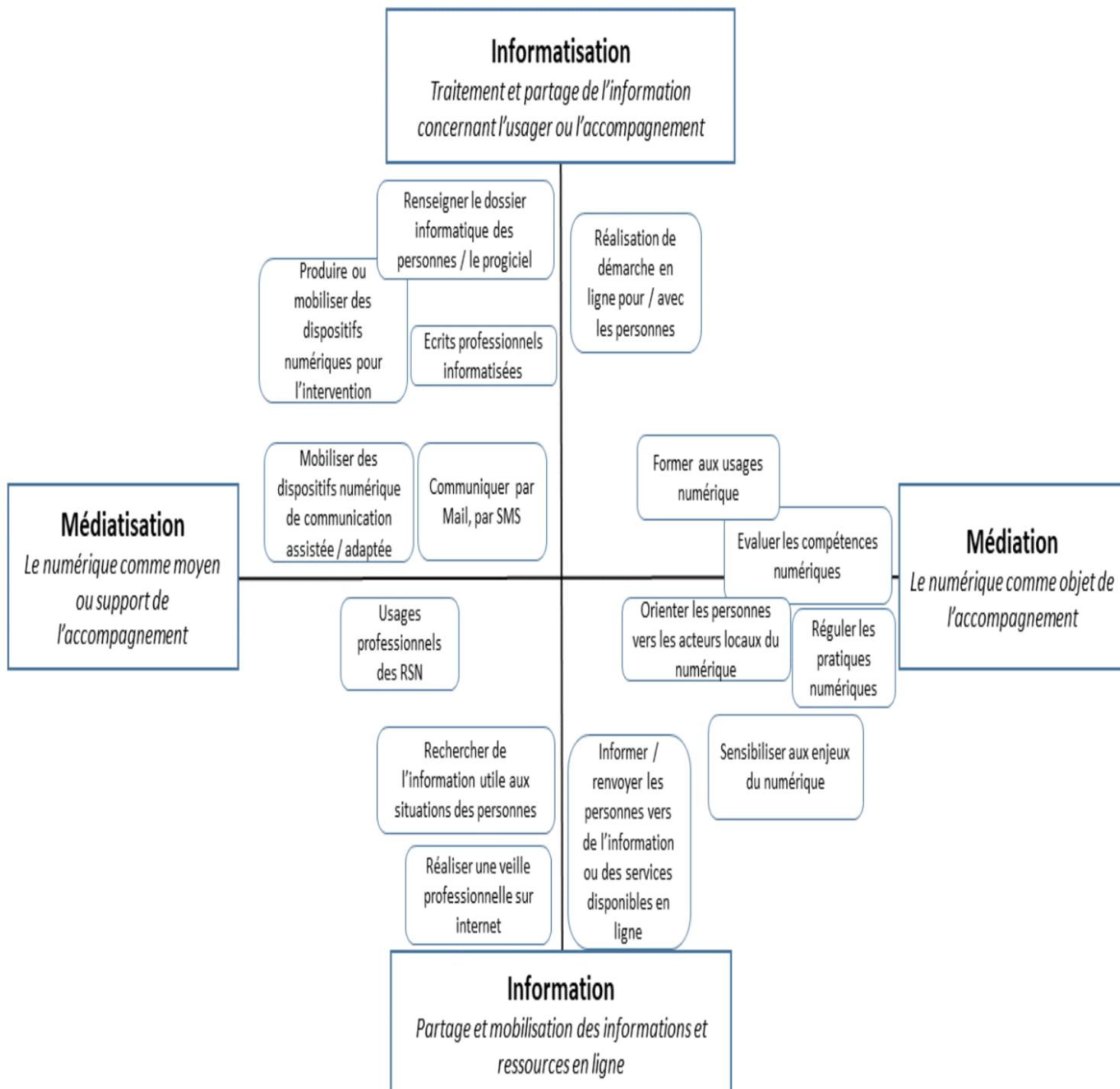


Figure 1 : Typologie des pratiques numériques (Molina et Sorin, 2019, p.34)





Annexe IV. Modèle écosystémique du développement humain

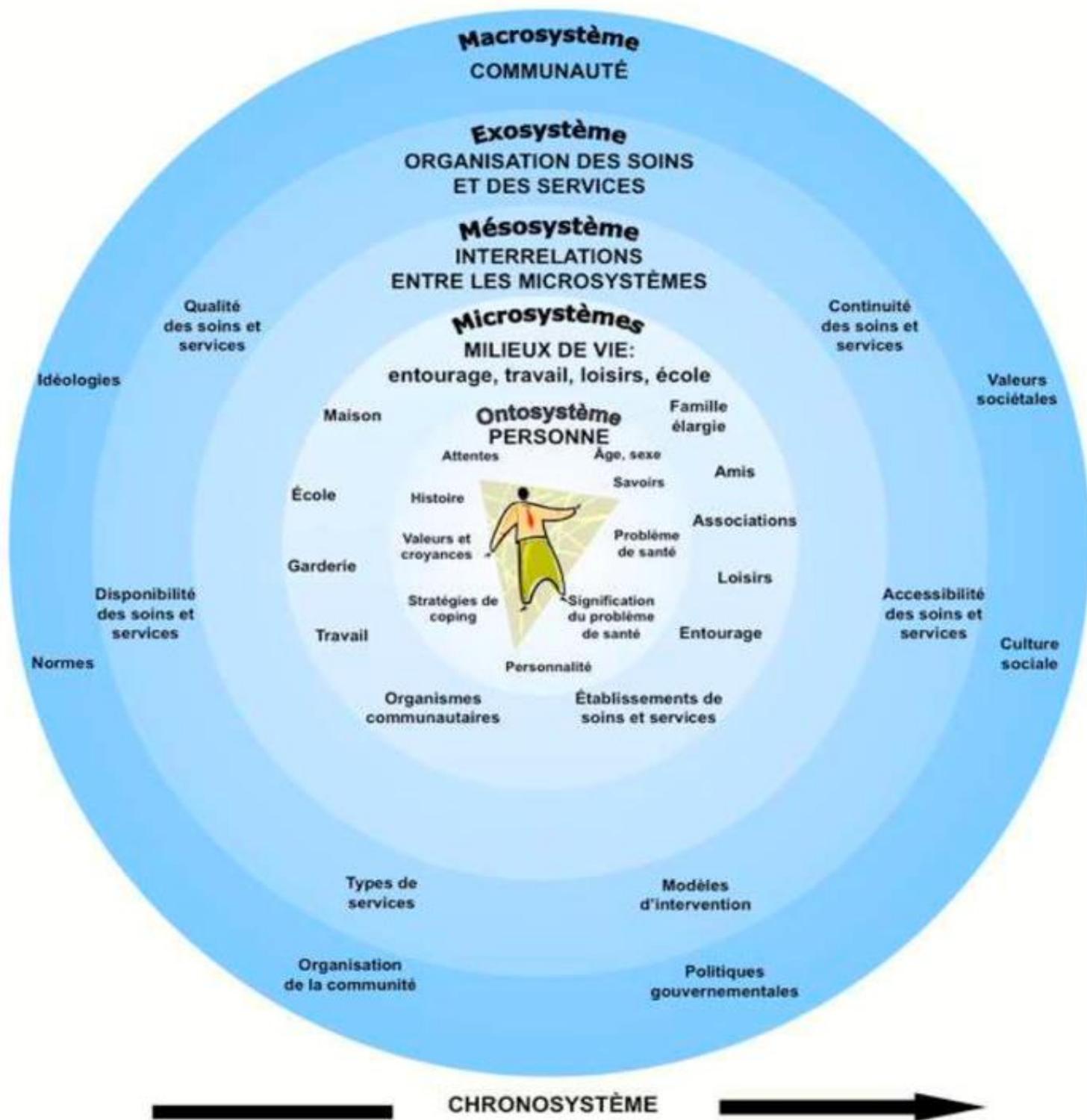


Figure 2 : Modèle écosystémique du développement humain (Bronfenbrenner, 1979, cité dans Masse et Piérart, communication personnelle, 10 mars 2022)

