UNIVERSITÉ DE LORRAINE

AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : ddoc-theses-contact@univ-lorraine.fr

LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4
Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10
http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php
http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm

UNIVERSITÉ PAUL VERLAINE-METZ

École doctorale Perspectives interculturelles : écrits, médias, espaces, sociétés (ÉD 411)

Centre de recherche sur les médiations (ÉA 3476)

Usages et pratiques socio-(ré)éducommunicationnels pour les personnes handicapées mentales

OUTILS INFORMATIQUES ET MÉDIA INTERNET

Volume 1

Thèse pour le doctorat
en sciences de l'information et de la communication

présentée et soutenue le 4 novembre 2011
par

Audrey Bonjour

Jury

Mme le Professeur Françoise Bernard, Université Aix-Marseille 1, examinateur
M. le Professeur Vincent Meyer, Université Paul Verlaine-Metz, directeur de thèse
M. le Professeur Pierre Mœglin, Université Paris 13, rapporteur
Mme le Professeur Françoise Paquienséguy, Université Paris 8, rapporteur
Mme le Professeur Sylvie Thiéblemont-Dollet, Université Nancy 2, examinateur
M. le Professeur Jean-Yves Trépos, Université Paul Verlaine-Metz, examinateur

UNIVERSITÉ PAUL VERLAINE-METZ

École doctorale Perspectives interculturelles : écrits, médias, espaces, sociétés (ÉD 411)

Centre de recherche sur les médiations (ÉA 3476)

Usages et pratiques socio-(ré)éducommunicationnels pour les personnes handicapées mentales

OUTILS INFORMATIQUES ET MÉDIA INTERNET

Thèse pour le doctorat
en sciences de l'information et de la communication

présentée et soutenue le 4 novembre 2011
par

Audrey Bonjour

Jury

Mme le Professeur Françoise Bernard, Université Aix-Marseille 1, examinateur
M. le Professeur Vincent Meyer, Université Paul Verlaine-Metz, directeur de thèse
M. le Professeur Pierre Mœglin, Université Paris 13, rapporteur
Mme le Professeur Françoise Paquienséguy, Université Paris 8, rapporteur
Mme le Professeur Sylvie Thiéblemont-Dollet, Université Nancy 2, examinateur
M. le Professeur Jean-Yves Trépos, Université Paul Verlaine-Metz, examinateur

Remerciements

Je remercie très sincèrement Vincent Meyer pour son soutien permanent, sa disponibilité sans faille, ses relectures successives et surtout pour la confiance inégalée qu'il m'a accordée depuis le début de cette recherche. Il m'a permis d'écouter mes intuitions, de prendre des décisions et de m'y tenir, ce même dans les moments de doutes. Je le remercie aussi de m'avoir initiée à la pratique scientifique *via* de multiples méthodes et terrains.

Je pense aussi et souvent à la contribution de Franck Gaüzère et de Daniel Vagost qui ont toute ma reconnaissance. Je sais que je leur suis redevable de précieux cadeaux : le temps, la pédagogie et la patience.

Je voudrais remercier le laboratoire CREM (Centre de recherche sur les médiations), ses membres, son directeur, Jacques Walter, qui offre aux doctorants des conditions très favorables de travail, de formation intellectuelle et de développement des activités scientifiques. Pour moi, le CREM et l'AJC CREM ont représenté tant un lieu d'apprentissage que de socialisation. Merci donc à Adeline, Mona et Guillaume pour leurs précieux conseils et pour les fructueuses discussions qui ont ponctué ma recherche.

Mes remerciements s'adressent aussi à toutes les personnes avec qui j'ai pu échanger sur mon objet de recherche, de manière plus ou moins fréquente, ou rencontrées de-ci de-là, et qui, à un moment donné, ont bousculé ou conforté des idées.

Je remercie aussi tous les acteurs de la recherche qui ont accepté de donner de leur temps pour répondre à mes questions ou pour me montrer leurs pratiques. Sans le concours des professionnels, des personnes handicapées, des parents et des concepteurs, cette recherche n'aurait pu avoir lieu. Leurs récits et « manières de faire » ont fait progresser ma réflexion et m'ont montré les implications réelles de ce travail. J'espère leur avoir accordé la place qu'il se doit tout au long de cette thèse.

Une tripotée de « petites mains » a répondu présente pour m'aider à arriver au terme de ce minutieux travail. Merci à Maman et à Anne-Marie, à Abdcharif, Adeline, Amandine, Baby, Caro, Cathy, Christophe, Gigi, Fred, Pascale, Rémy, Véronique et Vincent.

L'éclairage avisé de M. Charcosset, ses mots, ses attentions ont jalonné ce travail et je le remercie de m'avoir apporté un soutien psychologique.

Merci à M. Herr d'avoir été une oreille attentive et bienveillante à un moment charnière de ma vie.

Ma famille, ma belle-famille et mes amis ont soutenu ce projet en acceptant ce qu'il impliquait et en restant toujours à mes côtés. Un grand merci à ma maman et à mes sœurs pour leur confiance et leur contagieuse gaîté, à mon père, à Rico, à mon Ben et à mon Quentin, à Julien, à Anne-Marie et Claude, à Catherine et Abdcharif. Mais aussi aux Nono et à la famille Lumia, à Élo et à sa famille, à mes deux Caro, mes compères.

Enfin, je ne saurais suffisamment remercier mon amour, Christophe, qui depuis plus de onze ans, est mon premier « supporter », dans tous les sens du terme : il m'a encouragée et soutenue. C'est mon pilier et ma ressource.

Sommaire

Remerciements *9*

Sommaire *11*

Introduction *17*

Genèse et parcours d'une recherche *17*

Une posture épistémologique : refus du réductionnisme et risques de l'holisme **20**

Un problème de catégorie 21

Posture éthique 23

Paradigme écologique du handicap 24

Posture de la transdisciplinarité : articulation entre méthodes et théories **26**

Méthodologie mixte et processus d'objectivation 26

La construction de l'objet de recherche entre méthodes et théories 30

Questionnements initiaux et défis épistémologiques : dépasser des tensions *33*

L'épineuse question du paradigme et de l'approche **33**

Le piège du paradigme 34

De l'approche communicationnelle 35

Approches sociologique et écologique 37

Implications conceptuelles de l'appareillage théorique **40**

Théorie du monde social ou organisé 40

Les différents niveaux d'analyse 46

Penser les usages et les pratiques de communication médiatisée *48*

Processus d'intervention spécialisée (ou socio-(ré)éducommunication) médiatisée **48**

Continuum usage et médiatisation, pratique et médiation 48

Terminologie technologique et inscription dans une théorie 50

Interactions sur la recherche : des micro-engagements 51

Les outils et médias : des cristallisateurs de tensions et des révélateurs d'enjeux **52**

Des formes de tensions dans l'action 52

Des formes de tensions dans l'analyse des usages et pratiques 54

Des formes de tensions identitaires de positionnement : des en-jeux de place 56

Des enjeux en jeu ? 58

Articulation des parties **61**

Première partie. Penser la complexité des « interventions socio-(ré)éducommunicationelles avec des TIC pour les personnes handicapées mentales » *63*

Chapitre 1. Fronts et frondaisons méthodologiques et théoriques *65*

1.1 Fondements théoriques et méthodologiques de la recherche **65**

1.1.1 Posture épistémologique : de l'inter à la transdisciplinarité 66

1.1.2 Méthodologie mixte dans une logique transdisciplinaire 70

1.1.3 La recherche en action et processus de réflexivité 75

1.2 Choix des méthodes..... 82

1.2.1 Des questionnaires..... 82

1.2.2 L'entretien semi-directif narratif et compréhensif 88

1.2.3 Méthodologie d'analyse des entretiens et des représentations sociales : entre analyse de contenu et analyse de discours 94

1.2.4 L'observation, une technique d'enquête ethnosociologique 99

1.3 Penser les ambivalences et contradictions inhérentes à l'objet de recherche : conjonction de l'un et du multiple.....106

1.3.1 Construire, déconstruire et reconstruire l'objet 107

1.3.2 Un problème de frontières : in-former l'objet 111

1.3.3 L'écologie en sciences humaines..... 117

Chapitre 2. Cheminement et modélisation théoriques 129

2.1 Emprunts en analyse des pratiques et des usages 130

2.1.1 Les pratiques : usage (activité), représentation (relation) et identité (rôle)..... 130

2.1.2 État de la recherche en analyse des usages 138

2.2 Un modèle écologique pour réconcilier usage et pratique 146

2.2.1 Des usages appropriés aux pratiques..... 147

2.2.2 Des pratiques de communication médiatisée..... 151

2.2.3 Étude étymologique 152

2.2.4 Modèle écologique d'analyse des usages et pratiques..... 154

2.3 Convergence entre approches et théories dans la pensée complexe.....164

2.3.1 La pensée complexe : un modèle de reliance 164

2.3.2 Des questionnements convergents..... 171

2.3.3 Schématisation des articulations théoriques 174

Chapitre 3. Principaux enjeux sociétaux pour les personnes handicapées.....175

3.1 Représentations et droits des personnes handicapées mentales 175

3.1.1 Un problème de connaissance et de catégorisation 175

3.1.2 Évolution de la législation pour une pleine reconnaissance 188

3.2 Structuration de la recherche : entre le champ du travail social ou du handicap ?.....198

3.2.1 Recherche sur, pour et en travail social en France 198

3.2.2 Recherche sur le handicap : vers des *disabilities studies* ? 206

3.3 La recherche sur le handicap mental et les technologies 211

3.3.1 Notre corpus en langue française 212

3.3.2 Notre corpus en langue anglaise..... 233

Deuxième partie. Faire avec des objets. Contexte général des usages et implications socio-économiques : genèse, représentation et conception 235

Chapitre 4. Logiques organisationnelles : modalités de l'intégration des TIC.....237

4.1 Ancrage socio-historique pour une genèse organisationnelle des usages.....237

4.1.1 Contexte institutionnel du continuum d'usages et de pratiques..... 238

4.1.2 Profils professionnels 252

4.2 Structuration et intégration de l'informatique et/ou l'Internet 259

4.2.1 Les modalités d'accès et d'équipements 259
4.2.2 Les vecteurs d'équipements pour les usages 270

Chapitre 5. Logiques organisationnelles d'acteurs 289

5.1 Un continuum d'inscription des usages et pratiques 289
5.1.1 Le temps long des usages 289
5.1.2 Le rôle des initiateurs d'usage 296

5.2 Appréhender le non-usage 310
5.2.1 La pérennité et les freins d'usage 310
5.2.2 Non-fréquentation et non-usage 313

Chapitre 6. Logiques et représentations sociales 335

6.1 Logiques sociales d'usage : des contenus et des contenants 336
6.1.1 La dénomination de la pratique 336
6.1.2 Contenus et objectifs d'usage 338
6.1.3 Des objets hybrides 346

6.2 Conjonction des logiques dans les significations d'usage 350
6.2.1 Des significations d'usage à la rencontre des logiques organisationnelles 351
6.2.2 Des outils et médias à visée socio-(ré)éducommunicationnelle 359

6.3 Profils des usagers premiers et seconds 366
6.3.1 Une histoire de l'éducation spécialisée 366
6.3.2 Trajectoires d'appropriation et profils d'usagers professionnels 370
6.3.3 L'appropriation dans le cadre organisationnel 376
6.3.4 Les modalités de l'appropriation pour les personnes handicapées mentales 380

Chapitre 7. Logiques de l'offre commerciale et industrielle 385

7.1 Étude de l'offre des produits et formations adaptés au handicap mental 385
7.1.1 Inscription des dimensions organisationnelles 385
7.1.2 Logiques de conception, commercialisation et gammes d'usage 392
7.1.3 Limites dans la conception pour les usages 399
7.1.4 Discours de justification et positionnement commercial 406

7.2 Les conditions de mise en marché commerciales et industrielles 411
7.2.1 Un marché en évolution : l'informatique/l'Internet, des aides techniques ou des technologies d'assistance ? 412
7.2.2 De l'industrie éducative spécialisée à une industrie créative ? 418
7.2.3 De l'accessibilité à la conception universelle 422

7.3 Interactions et coordinations entre concepteurs et usagers 426
7.3.1 Enjeux d'une analyse en termes d'adaptation 427
7.3.2 Les principales difficultés rencontrées dans les usages 430

Troisième partie. Actualisations, régularités et cristallisations des pratiques socio-(ré)éducommunicationnelles médiatisées 445

Chapitre 8. Actualisation d'usages et de pratiques, transformation des organisations 449

8.1 Reproduction de pratiques professionnelles 449
8.1.1 Équiper la communication et « acculturer » les personnes handicapées mentales 449

8.1.2 Développer des compétences médiatiques chez des personnes handicapées mentales 453

8.2 Performance de la culture médiatique 466

8.2.1 Les TIC, des pratiques hybrides et co-construites 466

8.2.2 La communication comme performance de la culture 474

8.2.3 Discours performatif 475

8.3 Entre ouverture et a-normalisation 486

8.3.1 A-normalisation et liminalité 487

8.3.2 De l'analyse de l'ouverture pour la clôture et/ou du passage vers la norme 489

Chapitre 9. Régularité de la médiation, mutations des postures, compétences et légitimités 507

9.1 Entre outils et médias : quelles frontières, quelles intentions ? 507

9.1.1 Entre pratique, technique et technologie 508

9.1.2 Un « outil cognitif » ou l'action comme prolongement de l'intellect 510

9.1.3 Relation entre instrument et médiation : une réflexion environnementale 512

9.1.4 Dénominations des objets 513

9.2 Processus de médiatisation et de médiation 524

9.2.1 Pratiques de communication médiatisée 525

9.2.2 La matérialité de la médiation et de la médiatisation 528

9.3 Qualifier la médiation en travail social 534

9.3.1 Discours et pratiques de médiation dans le social 534

9.3.2 Mais où est la médiation ? À la recherche des conceptions professionnelles 540

9.3.3 Pratique d'accompagnement 555

9.3.4 Pour une revendication du statut de médiateur en interventions spécialisées 566

Chapitre 10. Cristallisation sur des usages et pratiques : énovation, améliorations et personnalisation 571

10.1 De la question du changement pour des améliorations 573

10.1.1 Changements et TIC 573

10.1.2 Identisation, personnalisation et qualité de vie 576

10.1.3 Légitimation identitaire et reconnaissance des compétences 581

10.2 Évaluation des rôles, statuts et place des ressources cognitives 591

10.2.1 Insertion, intégration, participation et inclusion 591

10.2.2 Stratégies identitaires : identité de statut et de rôle 593

10.2.3 Quête du pouvoir avoir, faire et être 603

10.3 Favoriser la personnalisation et l'autodétermination 609

10.3.1 Autonomie et autodétermination 609

10.3.2 Analyses en situation 614

Conclusion 639

Pertinence de la modélisation théorico-méthodologique 639

La question de la transdisciplinarité ou la polyphonie épistémique 639

Axiomes de la transdisciplinarité et de la méthodologie mixte 640

Notre rencontre avec la transdisciplinarité dans l'objet et les méthodes 640

Critiques de notre modélisation 641

Interprétation des résultats *644*
Description synthétique des usages 644
Des problématiques transversales : des usages aux pratiques 648
Table des tableaux *653*
Table des graphiques *655*
Table des figures *657*
Table des photographies *659*
Glossaire *660*
Index des auteurs *663*
Bibliographie *668*
Table des matières *701*

Introduction

Pour partager d'abord notre état d'esprit avec le lecteur, ces quelques mots font office de préambule. Cette thèse n'est pas pour nous un aboutissement mais bien un début qui prend la forme d'une contribution à la recherche sur les domaines des interventions spécialisées, du handicap mental et des Technologies de l'information et de la communication (TIC), pris ensemble ou séparément. Nonobstant, les penser ensemble nous a permis, nous semble-t-il, de participer aussi au renouvellement de chacun de ces domaines de recherche. Ce travail est donc tout à fait perfectible et certainement réfutable, nous savons qu'il mériterait çà et là des éclaircissements ou renforcements de nos développements théoriques. Il est surtout le lieu d'expression de nos choix et conceptions épistémologiques s'apparentant à des prises de positions voire de risques. Il atteste aussi fondamentalement de notre manière de penser où la reliance est le maître mot. Dans ce mouvement de mise en abîme, nous précisons également que ce texte laisse entendre plusieurs voix (Trépos, 2011) et nous utiliserons une tournure « solennelle » avec le « nous » ou « implicite » avec la troisième personne « on/il » pour autoriser parfois une percée de celle personnelle du « je ».

Genèse et parcours d'une recherche

Comme pour tout travail de recherche, son commencement ouvre une voie d'engagement, souvent inconnue ou méconnue, et sa date de fin, clôt un projet mais dégage de nouvelles perspectives tant académiques que professionnelles. L'intérêt de situer dans le temps ce travail est d'offrir au lecteur des repères d'avancement dans la réflexion. Le travail sur cet objet de recherche a d'abord débuté en master 1 avec un mémoire soutenu en 2007 sous la direction de Vincent Meyer et s'intitulant : « Accès, appropriation et usage de l'informatique dans les établissements pour personnes handicapées mentales. Le cas d'un foyer accueillant des adultes handicapés mentaux ». Ce mémoire consignait les résultats d'un travail documentaire d'analyse des discours d'accompagnement de la société de l'information et d'une étude ethnographique sur le modèle de l'observation participante. Avec du recul, il semble que cette première recherche ait été déterminante dans la formulation des hypothèses. En master 2, nous n'avons pas pu, pour des raisons conjoncturelles, poursuivre la réflexion.

Concrètement, pour entamer la recherche, nous nous sommes référée à l'ouvrage de Vincent Meyer, *Communication organisationnelle et prise en charge du handicap mental*, publié en

2006, dans lequel il dresse des pistes de réflexion sur la thématique des TIC qu'il met en relation avec l'usager effectif ou potentiel qu'est la personne handicapée mentale. L'auteur (2006 : 182-183) y signale l'intérêt d'effectuer une recherche sur pareil sujet. En effet, il semble nécessaire « d'apporter un éclairage pluridisciplinaire sur les usages de l'Internet et des TIC auprès des publics pris en charge au sein des structures spécialisées. […] Cet éclairage permettrait de contribuer à l'orientation de certaines politiques publiques et à mettre au jour les besoins et demandes en termes d'innovation et de développement des TIC ». En conséquence, l'utilité sociale et la demande sociale de cette recherche sont les fondements de ce travail, qui s'inscrit aussi dans une dynamique de « recherche en action » – à différencier d'une recherche-action (RA) – présentée dans le premier chapitre. Des discours d'accompagnement s'ancrant dans une rhétorique qui est propre à l'idéologie techniciste recommandent de favoriser les usages des TIC par les personnes handicapées mentales, afin de ne pas creuser davantage la fracture numérique. Mais plus encore, le débat sur la terminologie de fracture numérique renvoie à une discussion plus globale sur la fracture sociale ; Bruno Ollivier (2006 : 34) met d'ailleurs à jour une fracture complexe révélée, entre autres, par les usages et les pratiques des TIC.

L'usage des TIC par ces personnes peut relever de multiples intérêts et notamment pour leur prise en charge en établissement spécialisé, ainsi que pour leur intégration participative dans la société. Il n'est pas question de tomber dans le débat déterministe, qu'il soit en faveur ou non des technologies, mais finalement de vérifier cet *a priori* : l'innovation technologique progresse, mais pour qui le fait-elle, à qui « cela » profite-t-il, à qui pourrait-elle profiter davantage ?

Dès lors, à partir d'un double constat – le premier trivial : on ne peut pas ne pas communiquer avec les TIC aujourd'hui, pour pousser la logique de Paul Watzlawick ; et le second épistémologique : l'état de l'art sur le sujet traduit une carence de la recherche en France – une série de questionnements ordonnancés s'est imposée. En premier lieu, il s'agissait d'identifier si les personnes handicapées mentales accueillies en établissements spécialisés avaient accès à l'informatique et/ou à l'Internet et si cela était confirmé, dans quel(s) cadre(s) d'usage(s) ? Ensuite, le changement de supports d'activités – soit l'introduction de l'informatique et/ou de l'Internet dans les établissements médico-sociaux – modifie-t-il les modalités de prise en charge des personnes handicapées mentales et en quoi seraient-elles novatrices ? Pour le dire autrement, la prise en compte de ce changement structurel demande

d'interroger la place des TIC au sein des conduites et pratiques professionnelles, ainsi que dans le quotidien des personnes handicapées mentales. De surcroît, quelles sont les formes d'usage de ces objets technologiques par les personnes handicapées mentales ? En concordance, comment face à une norme d'usage de ces TIC qui est en train de se construire, les personnes handicapées mentales inscrivent-elles leurs pratiques ? Finalement, quelles sont les significations d'usage pour les personnes handicapées comme pour les professionnels et comment modèlent-elles les pratiques ?

En définitive, la problématique générale de cette recherche – s'inscrivant dans une approche sociotique, c'est-à-dire dans la continuité des travaux de Vincent Meyer (2004 : 222) – pourrait être posée en ces termes : quelle est la nature des « liens interactifs professionnels, marchands, civiques, culturels et sociaux » induite par l'utilisation de ces objets techniques ? C'est-à-dire, le changement de supports à l'activité amène-t-il des changements aux niveaux professionnel, économique, éthique, culturel et social ? Aussi ce sont « les représentations et dynamiques de toute action collective » (Meyer, 2004 : 224) qui sont au fondement de l'analyse. En conséquence, bien que les pratiques professionnelles en intervention sociale soient la focale privilégiée dans cette recherche, les personnes handicapées mentales, les concepteurs de produits ou de formations adaptés, les aidants, notamment les parents, sont également questionnés et/ou observés, afin de déterminer la nature des relations entretenues avec les technologies. Celles-ci jouent un rôle complexe que le terme de médiateur n'illustre que partiellement. Cette confrontation des points de vue, dans une logique dialectique, permet aussi d'accorder une place à l'ensemble des acteurs concernés.

Les précédentes interrogations révèlent cette démarche de « recherche en action » qui se veut inductive (des faits sont observés par le chercheur et les acteurs pour en tirer des conclusions) et analytique (l'objet est décomposé pour saisir les rapports entre chacun des éléments). Le travail de délimitation de l'objet et de formalisation de la problématique était dépendant des méthodes de recueil de données d'autant plus qu'aucune étude ultérieure en France ne pouvait orienter la recherche.

Cette introduction présentera en premier lieu la construction de cet objet de recherche et de la problématique qui a été une étape décisive de ce travail. Elle passe par une posture épistémologique à laquelle la pensée complexe nous enjoint (Morin, 1976, 1990), tout en fédérant différentes connaissances transdisciplinaires. En second lieu, nous questionnons les

concepts de « paradigme » et d'« approche » au regard des défis épistémologiques qu'ils posent à notre objet de recherche. De plus, les théories du monde social et la dimension des niveaux d'analyse (micro-, méso-, macro-) nous permettent de préciser notre pensée-reliance où « "relié" est passif, "reliant" est participant, "reliance" est activant » (Le Moigne, 2008 : 37 citant Morin, 1976), ce en référence à la recherche en action. En dernier lieu, nous exposons l'objet de recherche et plus précisément les interventions spécialisées à l'intersection de multiples domaines. C'est pourquoi, nous proposons la terminologie d'intervention socio-(ré)éducommunicationnelle[1], figure de l'hybridité entre processus communicationnels (Mucchielli, 1999), communication *versus* éducation médiatisée (Mœglin, 2005 ; Peraya, 2002), et travail social ou interventions spécialisées (Meyer, 2004 ; Chopart, 2000), c'est à dire à visées sociales, (ré)éducatives (*versus* communicationnelles) ou de réadaptation, quand il s'agit de la prise en charge du handicap mental. Selon nous, les usages et les pratiques modélisent les deux facettes de ce processus que d'aucuns résumeraient sous la terminologie de « communication médiatisée » (Peraya, 2009, 2004, 2002 ; Jeanneret, 2007, 2002, 1996 ; Meyer, 2008, 2007, 2006). Des clarifications catégorielles s'agissant des TIC selon les ancrages théoriques seront également produites. *In fine*, nous soutenons que les outils et/ou médias cristallisent des tensions inhérentes à notre objet tout en révélant des enjeux.

Une posture épistémologique : refus du réductionnisme et risques de l'holisme

Un parti pris initial spécifie notre posture épistémologique : le refus de ne cibler qu'un type de handicap mental. Tout l'enjeu est au contraire de rendre compte de la réalité hétérogène de la prise en charge institutionnelle pour ne pas se risquer à des analyses de type causal des effets d'un handicap. Nous défendons l'idée que les différentes catégories de handicaps mentaux ne sont pas des descripteurs pertinents pour fonder les assises d'une recherche sur les usages et pratiques de l'informatique et/ou d'Internet.

[1] Nous avons trouvé trace du concept d'« éducommunication » lors d'une communication du journaliste Paulo Lima (2010). Il viserait « la participation effective de toutes les couches sociales dans les processus de communication. Il s'agit de promouvoir le droit humain à la communication » (Bazie, 2010, citant Lima, 2010). Par ailleurs, « grâce au concept, 20 projets ayant touché 13 millions d'adolescents et d'éducateurs ont été menés au Brésil en 8 ans » (*ibid.*) (*cf.* le site de l'UNICEL, [en ligne], accessible sur : http://www.unicef.org/corporate_partners/brazil_43538.html. De même, les technologies de l'information et de la communication constitueraient « des outils indiqués pour promouvoir la démocratie en matière de communication. Car les TIC sont véritablement en train de rompre l'équilibre des pouvoirs. Tout le monde aujourd'hui, y compris les adolescents et les enfants, les utilisent pour communiquer entre eux et avec leur entourage, sans aucun rapport de domination des uns envers les autres. En cela, ils sont déjà des acteurs de l'éducommunication ».

Un problème de catégorie

Théoriquement et surtout empiriquement, au cours de trois années de recherche, le doctorant se doit idéalement en première année de construire l'état de l'art sur son sujet avec pour objectif d'affiner la problématique. En deuxième année, la constitution du corpus et/ou du recueil de données sur le terrain sont effectués. En troisième année, l'analyse et l'interprétation conduisent à la rédaction qu'il est conseillé de démarrer au plus vite. Cette logique procède d'une division des disciplines, où l'objet peut se parcelliser à l'infini pour arriver jusqu'au détail (Resweber, 2000 : 24). De même, Sylvie Faugeras (2007 : 15) estime qu'il faut « regarder le secteur social et médico-social comme un domaine complexe. Nous ne pouvons absolument pas séparer les différents éléments de l'action sociale de manière cartésienne ». Dans le cas de cette thèse, le travail de parcellisation ou de ciblage n'a pas été retenu. Elle n'est donc pas centrée sur un type de public (par exemple, les personnes trisomiques, les déficients intellectuels moyens, les enfants déficients légers scolarisés), un établissement (entre autres, un Institut médico-éducatifs - IME, un Établissement et service d'aide par le travail - ESAT, etc.) et/ou un objet (logiciels de réalité virtuelle, de jeux multimédias pour l'apprentissage de la lecture, les aides à la communication, etc.). Avec les risques supportés et endossés que cela suppose, l'objet de cette thèse restera suffisamment large pour ne pas tailler dans le vif, réduire ou parcelliser ce qui ne se retrouve pas en tant que tel dans la réalité observée.

Plus précisément, le refus de cibler un type de handicap en fonction des usages possibles traduit un évincement de la simplification, non que l'objet ne soit pas irréductible, mais que les catégorisations actuelles de cet objet ne soient pas pertinentes. Il faudrait continuer dans la définition des handicaps, de leurs causalités sur diverses fonctions cognitives et ce grâce aux avancées en imagerie cérébrale pour pouvoir créer des groupes d'échantillons qui se voudraient homogènes. Si j'avais voulu étudier les usages dans leurs régularités, des personnes déficientes intellectuelles sévères par exemple, cela n'aurait eu de sens que si une évaluation « fiable » des capacités et compétences de ces personnes avait été menée, tout en sachant que la question de l'évaluation est controversée. Doit-on évaluer un quotient intellectuel (QI) ? Des capacités et/ou compétences cognitives ? Un processus social de production du handicap ? Je ne cherchais pas à montrer qu'un groupe spécifique de personnes handicapées mentales pouvait utiliser l'informatique/l'Internet, mais tout son contraire : nous

ne disposons pas des bons cadres pour classer et institutionnaliser les handicaps et les personnes handicapées, avec tout ce que cela implique sur la prise en charge.

En effet, comme l'argumente Sahand Aleboyed (2011), doctorant porteur d'un handicap étudiant les représentations du handicap : « Il existe, par exemple, quelques animaux comme le tatou ou le pangolin qui présentent des caractéristiques identiques à certains mammifères, mais également des caractéristiques similaires à certains des animaux de sang-froid, car ces deux animaux possèdent des écailles. D'une certaine façon, ils peuvent donc appartenir à deux catégories, ils peuvent être légitimes aussi bien dans l'une que dans l'autre. Pourtant, ils ont été objectivement placés dans une catégorie ». Cette citation fait écho à la logique du tiers exclu : « Il y a des cas intermédiaires ou mal différenciés. […] Le principe [du tiers exclu] constitue un garde-fou. Il ne faut l'abandonner que lorsque la complexité du problème rencontré ou/et la vérification empirique oblige(nt) à l'abandonner. On ne peut pas abolir le tiers exclu ; on doit l'infléchir en fonction de la complexité » (Morin, 1991 : 200). En conséquence, il nous semble que le diagnostic et l'orientation en structures d'accueil participent à l'objectivation au sens de chosification, ce que la dernière loi de 2005 *pour l'égalité des droits et des chances* tente de réparer en accordant avant tout un statut de sujet aux personnes handicapées (ce qui n'est pas sans poser de nombreuses questions tant idéologiques que pratiques, impossibles à aborder ici). Choisir un type ou un niveau de handicap pour la recherche aurait été un non-sens, puisque c'est tout autant le diagnostic (médical) que le « placement » (dans une société donnée avec une culture propre) qui impactent le développement bio-psycho-social d'une personne.

Dans la réalité, les professionnels travaillent très rarement sur une prise en charge morcelée ou sur un type de handicap, et il est impossible de penser une causalité « usage-handicap »[2]. En effet, « les accompagnements éducatifs, les formations pédagogiques et les suivis thérapeutiques, qui constituent le cœur des métiers médico-sociaux, ne peuvent être standardisés » (Faugeras, 2007 : 47). De plus, comme l'énonce Pierre Bourdieu (1984 : 17) : « Je pense qu'on finit toujours par payer toutes les simplifications, tous les simplismes, ou par les faire payer aux autres ». Cibler sur un handicap quand on veut analyser les pratiques de prise en charge avec l'outil informatique reviendrait à isoler, à produire un découpage qui n'est pas représentatif de la réalité sociale.

[2] L'autisme reste peut-être une exception aujourd'hui.

Dès lors, la problématisation de la question se fonde en substance sur l'histoire de la prise en charge du handicap mental, qui montre que deux tendances opposées ont impulsé des orientations de recherche parfois contradictoires. Originellement, le handicap est pensé en termes biologiques et une définition médicale s'est alors imposée. En parallèle, depuis deux décennies, une conception plus sociale ou environnementale du handicap prend de l'ampleur et s'exprime dans une définition de l'Organisation mondiale de la santé (OMS). Cette dichotomie est constitutive d'une séparation, celle du corps et de l'esprit, qui se matérialise explicitement par des spécialisations professionnelles dans le champ médical ou paramédical (d'un côté les médecins, chirurgiens et autres soignants pour chaque partie de notre corps et de l'autre, des neurologues, des psychiatres et psychologues pour panser nos mots et/ou maux). Cette scission dans le champ du social et médico-social se manifeste par la séparation des corps et des esprits, ainsi que par un ordonnancement de ceux-ci à travers des institutions et des activités dans lesquelles des conduites et pratiques professionnelles prennent en charge et/ou compensent le handicap. Suivant les capacités identifiées, une orientation en établissement spécialisé sera proposée voire imposée à la personne et à ses responsables légaux, ce qui a des incidences sur les modalités de prise en charge. Schématiquement, ces dernières se fonderont davantage sur un des aspects de l'intervention : soit l'éducatif, le rééducatif, l'éducation, la formation professionnelle ou l'occupationnel. En somme, il nous apparaît aujourd'hui que ce choix épistémologique relève fondamentalement de notre positionnement éthique.

Posture éthique

Une décision éthique « concerne l'autre et suppose une posture éthique – pas une position statique, mais un engagement dynamique –, non seulement à "régler un problème" comme on le dit aujourd'hui, mais à partager un questionnement pour faire en sorte que la réponse ne soit pas la mort de la question » (Lapeyre, 2010 : 132). Intuitivement, ce qui peut apparaître comme critiquable pour certains, j'ai considéré qu'il n'y avait pas de différence entre une personne handicapée et moi. La tournure est peut-être sans détour ni enrobage d'un politiquement correct, mais elle exprime une pensée qui passe, que l'on capte, que l'on ne comprend pas toujours mais qui est constitutive de son être. On pourrait la formuler autrement, il n'y a pas plus de différence entre une personne handicapée mentale, une autre personne et moi. Marcel Nuss (2007 : 43) – qui se présente en tant que « Consultant-Formateur-Écrivain-Conférencier », mais aussi comme une personne handicapée – le

mentionne ainsi : « Qui n'est pas handicapé aujourd'hui ? […] Nous sommes intimement convaincu que nous sommes tous handicapés d'une manière ou d'une autre ».

En revanche, par un mécanisme de défense, la peur est souvent le sentiment qui surgit lorsqu'un individu est confronté à une personne handicapée. Mais la peur n'a pas trouvé de place dans cette recherche et ce sont les propos d'Agata Zielinski (2009 : 7) qui transcrivent le mieux cette posture : « Reconnaître que nous avons la vulnérabilité en partage, c'est pouvoir reconnaître la dignité d'autrui, sans condescendance ni pitié, dans un regard d'égal à égal. Un regard qui renvoie à l'autre sa dignité, qui le renvoie à *l'estime de soi*. Se regarder *de visage à visage*, dans cette commune vulnérabilité, fait percevoir qu'il n'y en a pas un qui serait plus digne que l'autre. Et c'est à partir de là, et non de ma hauteur, que je peux aider à l'autonomie de celui qui apparaît plus vulnérable que moi ». Elle les énonce en guise de conclusion pour une intervention qu'elle a intitulée : « Pour une éthique de la relation : la dimension relationnelle de l'autonomie et de la vulnérabilité ». Cette posture est à rapprocher de l'approche compréhensive explicitée par la suite. De même, les propos de Pierre Bourdieu (1984 : 32) peuvent compléter ceux d'Agata Zielinski lorsqu'il critique le travail des ethnologues sur l'étude des peuples « primitifs ». Il mentionne que les chercheurs « n'ont pas su reconnaître en lui ce qu'ils sont eux-mêmes dès qu'ils cessent de penser scientifiquement, c'est-à-dire dans la pratique. Les logiques dites "primitives" sont tout simplement des logiques pratiques, comme celles que nous mettons en œuvre pour juger un tableau ou un quatuor ». Il ne s'agit donc plus d'observer les différences face aux normes, démarche propre à l'approche clinique, mais bien de pointer les points communs, c'est-à-dire d'envisager les pratiques communicationnelles des personnes handicapées dans leur dénominateur social commun.

Paradigme écologique du handicap

Les propos de Jean-Paul Resweber (2000 : 20), « les savoirs expriment la façon dont l'homme perçoit son être-au-monde et décide de l'habiter », permettent d'introduire une réflexion en termes de confrontation au « handicap mental » qui a pris les formes de la modélisation du paradigme écologique. Ce dernier a émergé à partir d'une interrogation, à la fois sur les conditions de production du handicap, de conceptions et d'usages d'objets technologiques, notamment en termes de *design*. De plus, la loi du 11 février 2005 *pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées* rappelle que toute

personne peut être en situation de handicap. Comme le démontre Claude Hamonet (2006 : 4), « le handicap n'est perçu que parce que la société est inadaptée à ces personnes et non l'inverse ». C'est la société qui renvoie à la personne son handicap. Le handicap se pense alors dans ses dimensions médicales comme sociales. L'évolution de la terminologie « handicap » s'applique aussi à la particularité du handicap mental qui est compris dans sa diversité pour la première fois dans cette loi. L'article L114[3] définit que « constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap[4] ou d'un trouble de santé invalidant ».[5] Une réalité complexe se terre donc sous l'appellation de « handicaps » qu'il faut mettre au pluriel. Concernant le handicap mental qui nous préoccupe, Vincent Meyer (2006 : 32) rappelle qu'« *in fine*, la définition de handicap mental dépend de l'optique et du niveau de connaissance de chaque époque et du fait qu'on ne saurait supposer que le groupe des personnes handicapées mentales puisse vraiment être saisi de manière suffisamment exhaustive ».

En somme, on reconnaît aujourd'hui le handicap comme un processus qui serait causé par des environnements sociaux et physiques (Steinfeld, 2010 : 1). Il apparaît qu'une approche clinique du handicap, et notamment du handicap mental, ne semble plus être la seule envisageable et valable. Même si des études en fonction des types de handicaps mentaux ou de Troubles envahissants du développement (TED) (trisomie, autisme, déficience intellectuelle « légère », « moyenne », « sévère », etc.) et de l'utilisation d'outils technologiques sont encore à poursuivre, un angle complémentaire de recherche est à considérer. En partant du constat des compétences cognitives nécessaires pour manipuler ces outils, la conception d'objets technologiques peut progresser pour un large public, car : « Il y a au moins deux façons de classer les handicaps cognitifs : par la déficience fonctionnelle ou par l'état clinique. Considérer les déficiences fonctionnelles permet de ne pas se fixer sur les causes médicales ou sur le comportement lié au handicap, mais au contraire cela permet de se

[3] Article de la loi nº 2005-102 du 11 février 2005 art. 2 I Journal Officiel du 12 février 2005.
[4] En France, le polyhandicap est défini dans l'annexe 24 ter du 29 octobre 1989 : « Handicap grave à expression multiple avec déficience mentale sévère ou profonde, entraînant une restriction extrême de l'autonomie et des possibilités de perception, d'expression et de relation ».
[5] Site internet *Légifrance*, consulté le 2 février 2007.

concentrer sur les capacités de la personne et ses défis »[6]. En outre, dans la réalité, au sein des établissements accueillant des personnes handicapées mentales, on constate une hétérogénéité des handicaps. Lors de la pratique de l'informatique, les encadrants ne proposent pas les outils en fonction des handicaps ou de la déficience, mais en rapport avec les compétences ou les besoins et/ou envies. En effet, « l'environnement, comme dans le cas d'un enfant n'ayant pas accès à une école, peut s'avérer la source de limitations d'activité et de restrictions de participation, même en l'absence d'une incapacité » (*ibid.*). Il s'agit bien de changer l'angle de traitement du problème ; en partant de l'activité dans une logique écologique, cela permet de ne plus enfermer une utilisation en fonction d'un handicap, mais d'expliquer une pratique en rapport aux compétences innées et/ou acquises et/ou compensées.

Posture de la transdisciplinarité : articulation entre méthodes et théories

On comprendra ici que le pari épistémologique initial de ce travail de recherche n'est pas tant de délimiter l'objet et par incidence la problématique, mais bien de saisir un fait social dans sa complexité.

Méthodologie mixte et processus d'objectivation

Cette réflexion sur le handicap mental a conduit à opter pour une méthodologie mixte corrélée à une posture transdisciplinaire, où sciences de la nature, sciences humaines et sciences sociales peuvent se compléter dans un paradigme éco-systémique présenté par la suite. Par ailleurs, pour reprendre des acquis anthropologiques, le clivage entre nature et culture, dans la manière de penser le handicap mental, constitue le point d'inflexion analytique. Il faut préciser que notre société actuelle est naturaliste, c'est-à-dire qu'elle accorde une intériorité (conscience ou âme) uniquement aux seuls humains. Or, la conscience de soi et de son environnement est une faculté mentale qui n'est pas toujours pleinement reconnue aux personnes handicapées mentales. Dès lors, un risque patent en ciblant sur un type de handicap (défini biologiquement et psychologiquement, la psychologie étant aux frontières des sciences de la nature et des sciences humaines) est de l'aborder uniquement sous l'angle naturaliste, et de cautionner une vision finaliste et fonctionnaliste de l'ordre des choses. En effet, on peut reprendre et adapter quelque peu une citation de Maurice Merleau-Ponty (1995 : 25, cité par Descola, 2006) : « Ce ne sont pas les découvertes scientifiques qui ont provoqué le

[6] Texte de présentation sur l'accessibilité du web pour les personnes avec une déficience cognitive, disponible sur : http://www.webaim.org/articles/cognitive/cognitive_too_little/

changement de l'idée de Nature [ou de handicap mental]. C'est le changement de l'idée de Nature [ou de handicap mental] qui a permis ces découvertes ».

Par ailleurs, dans cette recherche, la posture de la transdisciplinarité a largement influencé le processus d'objectivation. Rappelons que « le terme objet, couramment employé en sociologie, se réfère au processus d'objectivation. Construire un objet, c'est rompre avec les perceptions subjectives et le savoir commun » (Kaufmann, 2007 : 106). L'objet doit être distingué de la connaissance commune, d'une *vulgate*, mais aussi « de la perception subjective du sujet grâce à des procédures scientifiques d'objectivation » (*ibid.* : 21) que sont la théorie et la méthode. Les méthodes, leur sélection et leur agencement, sont constitutifs d'une réflexion guidée par l'expérience de mon directeur de thèse, tant académique que professionnelle[7]. Elles ont été au cœur d'une préoccupation constante, la démarche inductive étant interdépendante du *feedback* du terrain. Vincent Meyer (2006 : 5), dans le précédent ouvrage cité (*Communication organisationnelle et prise en charge du handicap mental*), précise en préambule : « Avant d'être enseignant-chercheur, j'ai exercé, pendant près de quinze ans, le métier de travailleur social dans plusieurs milieux institutionnels ». Cependant, des doutes quant au choix de la méthodologie portaient sur la pertinence de questionnaires pour étudier les usages, sur celle d'entretiens pour appréhender les récits de pratique, ainsi que sur les d'observations périphériques de courtes durées pour voir les pratiques. La démarche statistique est moins mobilisée dans le champ des Sciences de l'information et de la communication (SIC) qu'en sociologie, par exemple, et l'observation ethnographique sur le moyen terme est plus récurente dans notre discipline. Face à cette tension entre méthodes quantitative et qualitative, alimentée par le milieu scientifique, l'appropriation d'une méthodologie, qui sera nommée dans la suite du développement mixte ou *mixed method*, a été une étape initiatique dans l'objectivation du sujet. Et, comme l'expression consacrée le dit, si cela était à refaire, j'opterais de nouveau pour cet enchainement questionnaires-entretiens-observations. En revanche, l'expérience acquise pourrait permettre de ne pas reproduire certaines erreurs.

De plus, l'intérêt de cette méthodologie réside dans la rigueur et la validation des résultats qu'elle induit. Il faut aussi rapidement préciser que le choix d'une méthodologie mixte ravive l'histoire des sciences. Fin XIXe, première moitié du XXe siècle, une séparation entre sciences

[7] Voir à ce sujet : Meyer V., 2006, *Communication organisationnelle et prise en charge du handicap mental*, Bordeaux, Éd. Les Études Hospitalières.

de la nature, qui fonctionnent sur le modèle de l'explication, et sciences de l'esprit, enracinées dans la compréhension (Resweber, 2000 : 13), scelle une modélisation scientifique encore structurante. En revanche, des sciences humaines vont occuper cet entre-deux, certaines se réclamant « d'une méthode mixte qui emprunte aux arts anciens du *Quadrivium* l'approche explicative, dite quantitative, et [d'autres] à ceux du *Trivium* l'approche compréhensive, dénommée qualitative » (*ibid*.). En outre, l'articulation définitive entre les méthodes et les théories a pu avoir lieu à partir du moment de la récolte des données en phase finale (observations) : « Ainsi, la recherche ne consiste pas à tester des hypothèses, mais plutôt en des concessions incessantes entre ce que vous apprenez du terrain et vos efforts pour donner du sens à vos découvertes (Becker, 2006 : 12) » (cité par Kauffmann, 2007 : 24). À noter également que l'opérationnalisation de l'entretien semi-directif et compréhensif, méthode sélectionnée dans ce travail, est de combiner méthodes et scientificité (hypothèse, concept, théorie) (*ibid*. : 22). Il faut aussi, selon Jean-Claude Kaufmann (*ibid*. : 91) « abandonner la stricte position inductive pour la combiner avec des déductions mises à l'épreuve du terrain ». Même si un raisonnement inductif a été privilégié, des hypothèses ont été testées lors des entretiens comme des observations, entre autres, sur la place de la médiation comme mode de prise en charge des personnes handicapées mentales. Le type de la recherche est, en conséquence, simultanément descriptif et théorique, car selon Jean-Claude Kaufmann (*ibid*. : 29) : il existe deux niveaux de théorisation. Le premier concerne « la modélisation sociétale qui affine la description ou améliore la compréhension d'un fait connu de tous ». Le deuxième est la modélisation théorique qui réalise « une rupture épistémologique et propose un nouveau paradigme ». Dans cette recherche, le modèle sociétal dégagé est celui de la socio-(ré)éducommunication médiatisée ; le modèle théorique repose sur une proposition d'un paradigme éco-systémique pour appréhender l'objet « TIC et handicap ».

Finalement, l'enjeu d'appropriation du sujet de recherche sous-tendait le processus d'objectivation. À la fatidique question assenée lors d'entrevues formelles comme informelles : « Quelle est votre problématique et quelles sont vos hypothèses ? », je ne pouvais répondre que par un arrimage méthodologique : « Ma problématique se construit en même temps que l'accès au terrain », signifiant ainsi le peu de prévisibilité que je pouvais avoir sur la suite du travail. En conséquence, le terme « pari », qui sera repris à plusieurs reprises au cours de cette première partie, illustre une position de doctorant « équilibriste » jonglant entre les méthodes et théories.

Par ailleurs, cette « position du doctorant » a été l'objet d'une réflexion (Bonjour, 2011) ; elle semble être un processus de construction conjoint entre choix et environnement du doctorant, entre intériorité et altérité. Quatre facteurs y jouent un rôle essentiel : les choix tant méthodologiques que théoriques par rapport à son objet de recherche, l'ancrage dans son terrain de recherche, la relation avec son directeur et l'insertion dans la communauté scientifique. Cette thèse est donc aussi le fruit des interactions entre ces facteurs contextuels. Entre autres, les échanges avec la communauté scientifique nous ont aussi amenée sur la voie de la justification de nos choix. Nous rappelons également que ces questionnements méthodologiques et éthiques ont nécessairement été soulevés par le sujet de recherche, le handicap mental. En effet, il n'y a aucun consensus sur le « comment faire » cette recherche et il y a bien davantage de points de divergence ou de discorde que d'entente.

Enfin, une enquête exploratoire[8] a appuyé la configuration d'une enquête nationale par questionnaires accessibles en ligne : 337 établissements ont répondu au questionnaire sur l'usage de l'informatique et/ou de l'Internet et 221 structures ont complété celui sur le non-usage. À partir de cette enquête ont été réalisés trente-quatre entretiens d'approfondissement[9] considérés comme récits de pratique(s) (108 professionnels ont accepté de laisser leurs coordonnées à la fin du questionnaire pour un entretien complémentaire) et des observations *in situ* au sein de neuf établissements en France (deux à Strasbourg et dans sa région, un à Grenoble, deux en région lyonnaise et quatre en Moselle). La sélection des établissements à observer sur de courtes durées (de trois à cinq jours) s'est faite selon divers critères : type de structure, nombre d'années de pratique de l'informatique, utilisation de l'Internet, utilisation intégrée de l'informatique connectée à d'autres activités, méthodologie globale de l'utilisation de l'informatique et/ou de l'Internet. En parallèle, en plus de l'examen attentif de la littérature professionnelle et spécialisée, l'état de l'art a pu être enrichi de travaux québécois et anglo-saxons, issus notamment du courant de recherche des *disabilities studies*.

Dans une perspective éco-systémique, l'ensemble des acteurs concernés par la thématique a été interrogé : professionnels, concepteurs de produits ou de formations adaptés, parents et personnes handicapées mentales. Il faut préciser que les personnes handicapées mentales ont été interrogées dans la mesure du possible et/ou observées dans leurs pratiques. De cette

8 Observation participante de trois mois ; trois enquêtes par questionnaires ; trente-quatre entretiens : trois chercheurs, quatorze concepteurs/formateurs, quatre parents et treize professionnels.
9 Dont vingt-six menés avec des professionnels encadrant la pratique de l'informatique/l'Internet.

méthodologie découlent trois hypothèses qui ont eu des répercussions sur le choix des disciplines, courants de recherche, théories et auteurs moblisés.

La construction de l'objet de recherche entre méthodes et théories

Nous venons de présenter brièvement le premier ancrage théorique privilégié pour penser l'objet, c'est-à-dire l'approche écologique du handicap. L'approche écologique ne s'oppose pas à celle clinique mais la dépasse. Le point de départ est toujours l'individu aux prises avec son environnement, au-delà de l'activité dans la situation. Les sources d'action *versus* de limitation d'action (Fougeyrollas, 1998) ne sont plus à chercher du côté de la personne, notamment handicapée, mais aussi dans l'environnement. On est proche d'une conception distribuée de la cognition (Conein, 2004, 2005). C'est donc à partir de ce point d'inflexion, l'approche écologique du handicap, que s'est mise en place la méthodologie mais aussi le cadrage théorique.

Au fil de la recherche, j'en suis venue à cette conclusion : par exigence scientifique, la recherche sur le « handicap » et les « TIC » est inéluctablement interdisciplinaire voire transdisciplinaire. Éthiquement, il nous apparaît primordial de relier les connaissances entre les disciplines. Cette thèse fera alors aussi écho aux travaux (académiques ou non) publiés principalement en psychologie, en sciences de l'éducation et en sociologie, ainsi que, plus ponctuellement, à ceux en anthropologie, en droit, en ergologie – tout en sachant que chaque discipline est constituée de divers courants et spécialisations. En SIC, nous développerons *infra* nos ressources théoriques. Par ailleurs, les auteurs ayant déjà mis en place une approche et/ou un paradigme écologique et/ou complexe ont été étudiés voire privilégiés, se situant dans le droit fil de notre thèse.

Cette transdisciplinarité a été aussi renforcée par une découverte sur le long terme de travaux en lien direct sur le sujet. En effet, concernant l'état de l'art, au départ la phrase « il n'existe rien sur mon sujet » que Jean-Claude Kaufmann (2007 : 32) commente, a pu être mienne. Mais en élargissant les recherches outre franco-françaises, il s'avère que des chercheurs ont pour objet d'étude « les technologies et le handicap mental ». Dès lors, en travaillant sur pareille thématique, nous ne pouvions pas faire l'économie d'une réflexion – coûteuse – en épistémologie des sciences, qui ont pour objet de recherche le handicap mental. De surcroît, il a été reconnu par de nombreux rapports officiels que lorsque « l'activité de recherche [en France] y est abordée, c'est essentiellement pour dénoncer la faiblesse de ses moyens, son

absence d'organisation et sa trop faible visibilité » (Ravaud, 2004 cité par Gilbon *et al.*, 2010 : 275). Pour participer à la construction de cette recherche, nous avons finalement retenu trois assises théoriques dans une optique transdisciplinaire.

Émergence des concepts clés

D'emblée nous nous sommes donc confrontée à un problème de fond : la difficulté de comprendre notre objet dans son environnement. Seule notre expérience de master 1 nous a offert l'opportunité de saisir le fonctionnement d'un établissement pour personnes handicapées mentales. De ces « milieux clos » (Goffman, 1968), expression utilisée par certains – nous verrons par la suite que nous préférons employer le terme d'« auto-éco-organisation » (Morin, 1990) – nous ne savions rien des modalités de prise en charge, d'une variabilité à la mesure de la multiplication des qualifications et des revendications identitaires dans le champ du médico-social (Trépos, 1992 : 9). D'ailleurs, ici nous utilisons sciemment l'expression « médico-social », dont les établissements sont la preuve structurelle et organisationnelle, alors que l'on continue à scinder disciplinairement travail social et médical. Notre première difficulté résidait dans le choix de théories pour penser le « monde social » avant d'aborder celles qui sont nécessaires pour étudier ce que nous résumons par l'expression « les usages et pratiques de communication médiatisée ». De surcroît, nous avons fait face à une forme d'« instabilité » des concepts mobilisés dans les différents domaines que sont : le travail social[10] – baptisé aussi intervention spécialisée (Chopart, 2000), terminologie renvoyant à une variété de pratiques professionnelles – ; celui du socio-médical (où le handicap mental réfère à une multiplicité de pathologies et de conceptions) ; et le domaine disciplinaire, avec les SIC dont l'objet TIC est régulièrement renommé suivant le contexte. De plus, nous n'envisagions pas de cibler une profession, une forme de handicap ou un objet technologique précis. À cela se rajoute l'extrême complexité du champ de la prise en charge du handicap mental. Nous avons donc opté pour des concepts suffisamment transversaux inscrits dans cet appareillage théorique transdisciplinaire (soit dans un paradigme éco-systémique que nous étayons ensuite) pour rendre compte du processus qui nous intéresse : l'« auto-éco-organisation » (Morin, 1990) qui conceptualise l'interaction entre ces trois domaines et le concept d'« activité » (Becker, 2009 ; Schwartz, 2007 ; Chopart, 2000 ; Fougeyrollas, 1998 ; Bronfenbrenner, 1979 ; Léontiev, 1975) qui est le lieu de

[10] Nous optons pour la terminologie d'« intervention spécialisée » bien que « trois déclinaisons, alternativement perçues comme complémentaires, voire comme concurrentes à la référence du travail social » prévalent ; celles d'« action sociale », de « travail du social » et d'« intervention sociale » (Rullac, 2011 : 113). Nous parlons d'intervention spécialisée en référence au domaine de l'éducation spécialisée.

manifestation des usages et des pratiques de communication médiatisée, ce que nous appuyons également *infra*. En définitive, la théorie du développement humain d'Urie Bronfenbrenner (1979, 2005), articulant les concepts d'« environnement », « contexte », « activité », « relation » et « rôle » a été transposée à notre recherche, mais pas seulement. Nous exposons ci-après la modélisation éco-systémique à visée transdisciplinaire.

Modélisation éco-systémique

Précisons que notre modélisation éco-systémique s'inscrit dans la lignée des travaux d'Edgar Morin (1976, 1977, 1980, 1990, 1991) sur la complexité, et offre la possibilité de s'intéresser à « l'homme total » de Marcel Mauss (1950) *versus* « l'homme morcelé », à la fois sous ses aspects biologiques, psychologiques et sociologiques, c'est-à-dire à une totalité de fait. Pour Edgar Morin (1980 : 20), un éco-système « veut dire que l'ensemble des interactions au sein d'une unité géophysique déterminable, contenant diverses populations vivantes, constitue une unité complexe de caractère organisateur ou système. Ce qui signifie que nous devons considérer l'environnement, non plus seulement comme ordre et contrainte (déterminisme, conditionnement du "milieu"), non plus seulement comme désordre (destruction, dévoration, aléas), mais aussi comme organisation, laquelle, comme toute organisation complexe, subit, comporte/produit du désordre et de l'ordre ». Pour étudier l'objet de recherche, trois approches théoriques ont été combinées dans une visée transdisciplinaire :

- l'écologie humaine, c'est-à-dire à la fois l'écologie du handicap, du développement humain, en intervention socio-éducative, de la communication et cognitive, des relations et des usages. Cette approche à tendance anthropologique a donc alimenté des études interdisciplinaires et pluridisciplinaires (en psychiatrie, psychologie, psycho-éducation, sciences de l'éducation, droit, etc.), et ce notamment dans le champ des *disabilities studies* auxquelles nous ferons référence ;
- les théories en SIC des systèmes de communication – c'est-à-dire en termes de contextes –, des organisations, des usages des outils et médias et des pratiques de communication ;
- l'analyse sociologique des usages, pratiques et compétences (sociologie des usages, sociotique, sociologie des pratiques).

L'exposé de l'articulation de ces assises précède d'éclaircissements portant sur les terminologies de « paradigme », « approche » et « appareillage théorique » comme mode d'accès aux connaissances.

Questionnements initiaux et défis épistémologiques : dépasser des tensions

Faire de la recherche, c'est toujours être en tension entre deux polarités qui peuvent se résumer par deux questions élémentaires sur le modèle de l'interrogation de Françoise Bernard (2010 : 16) : en quoi ma réflexion sert-elle mon objet ? En quoi sert-elle ma recherche ? On pourrait les formuler autrement, l'objet de recherche pose une question sociale forte ; pour le dire vite, comment les technologies de l'information et de la communication peuvent contribuer à une meilleure prise en charge ? La question scientifique qui nous préoccupe est celle des articulations éco-systémiques (environnements, contextes, activités, relations, rôles) entre usages des TIC (logiques socio-éco-organisationnelles et politiques) et pratiques personnelles et professionnelles (actualisation, régularité, cristallisation et transformation, mutation, *novatio*) ? Elle pourrait aussi se formuler brièvement : de quelles tensions cristallisées et enjeux révélés sont porteurs les TIC en contexte d'intervention spécialisée ?

Nous avons tenté de relever plusieurs défis épistémologiques. Ils se rapportent essentiellement à la volonté de dépassement de l'opposition originelle nature *versus* culture qui ne cesse d'irriguer les travaux sur le handicap comme sur les usages des technologies (déterminisme technique ou social). S'agissant de l'analyse des usages, nous adhérons à la thèse selon laquelle usages et pratiques sont indissociables dans l'analyse d'un processus de communication médiatisée. Par ailleurs, Serge Proulx (2006) reconsidère le champ d'étude en sociologie des usages pour proposer ce défi épistémologique « [consistant] aujourd'hui à pouvoir faire tenir ensemble à la fois le postulat du constructivisme social (c'est-à-dire : analyser les objets techniques en tant que construits sociaux) et le postulat naturaliste qui reconnaît que plusieurs de ces objets construits sont perçus comme "naturels" par les agents humains et comme dotés d'une "force" spécifique (Boullier, 2004 ; Hennion, 2004). Les explications sociologiques des pratiques d'usage émergent d'une tension permanente entre les déterminants du contexte de construction sociale des usages et la dynamique effective des forces des artefacts interactionnels dans les pratiques de communication ».

L'épineuse question du paradigme et de l'approche

Nous détaillons maintenant notre questionnement épistémologique des termes de « paradigme » et d'« approche ».

Le piège du paradigme

Lors d'un entretien, Léonie Marin (2010 : 121-122) interroge Yves Winkin sur la portée paradigmatique de l'anthropologie de la communication. L'anthropologue nous en donne une réponse à même d'alimenter notre constat sur le problématique terme de « paradigme » : « À mon avis, l'anthropologie de la communication est simplement une approche, je n'oserais pas dire un paradigme. En effet, nous pouvons nommer un paradigme, la vision orchestrale de la communication, alors que l'anthropologie de la communication repose, elle, sur le plan théorique de cette vision. Si nous utilisons "paradigme", cela signifierait que l'on voit l'anthropologie de la communication comme une vision du monde, alors que je la considère plutôt comme une façon ouverte d'aborder des problèmes ou de problématiser et de traiter le social ». L'auteur justifie sur un double registre – subjectiviste et objectiviste – le choix d'une épistémologie de l'anthropologie de la communication selon une visée perceptive plus que modélisante. Il avance avec prudence voire réticence, en « n'osant pas » employer le terme de paradigme considéré comme un grand voire gros mot.

En effet, au long de mon parcours d'étudiante en SIC (de la licence 1 au master 2 prolongé par cette thèse de doctorat), j'ai souvent entendu que le terme « paradigme » était piégé sans toutefois expliquer par quelle essence explosive. Utilisé à « toutes les sauces », j'avais bien compris que si je l'employais, je m'exposais à des risques certains. Par ailleurs, le terme « approche » ne semble pas non plus faire figure de concept unanime, et d'aucuns me conseillèrent de ne pas utiliser ce terme si je ne résolvais pas le dilemme de sa signification. Faisant fi de tous avertissements, j'ai essayé, sinon d'en proposer une définition canonique, de les confronter à mon objet de recherche et à ma méthodologie ; il faut l'admettre, plus par nécessité que par bravoure scientifique.

Pour décrire les propriétés de notre objet de recherche, nous nous situons dans le prolongement de la pensée complexe en privilégiant la terminologie de système, mais aussi d'écologie. La question nodale est celle de l'articulation complexe entre système et écologie. Un écosystème peut-il être un paradigme ? La systémique est déjà reconnue comme tel, mais aussi mobilisée comme approche. L'écologie peut se rapporter à une discipline mais, dans le cadre de cette thèse, nous avons développé une « pensée écologique », élevant ainsi l'écologie au rang de posture de recherche (choix épistémologiques), de méthodologie (une *mixed-méthod* où un pluralisme méthodologique participe à l'analyse), de modèle théorique (mode

d'objectivation d'une réalité) et empirico-clinique (il permet d'analyser une situation prise au sein d'environnements et de contextes divers afin de compenser le handicap).

Nous sommes arrivée à cette conclusion, ouverte à (méta)discussion : nous considérons que ce travail s'inscrit dans un paradigme éco-systémique, lui-même situé dans un « paradigme complexe dialogique d'implication/distinction/conjonction » (Morin, 1991 : 214) et nous nous appuyons sur trois approches récursives : écologique, communicationnelle, sociologique. Pour Edgar Morin (*ibid.* : 213), « un paradigme contient, pour tous discours s'effectuant sous son empire, les concepts fondamentaux ou les catégories maîtresses de l'intelligibilité en même temps que le type de relations logiques d'attraction/répulsion (conjonction, disjonction, implication ou autres) entre ces concepts ou catégories ». Le paradigme éco-systémique permet de dépasser la réduction de l'humain au naturel et la disjonction entre l'humain et le naturel en proposant de s'intéresser aux interactions personnes/environnement (Boutet, 1994) au sein de systèmes et contextes divers. De surcroît, la trilogie écologique épistémologie-méthodologie-théorie se rapporte à celle caractéristique de la définition du paradigme d'Edgar Morin (1991 : 213) : un paradigme est simultanément « sémantique, logique et idéo-logique ». En premier lieu, « sémantiquement, le paradigme détermine l'intelligibilité et donne sens » et les choix épistémologiques fécondent une théorie de la connaissance du monde. En second lieu, « logiquement, il détermine les opérations logiques maîtresses » et les méthodes retenues, dont le *Discours sur la méthode* de Descartes (1637) est exemplaire, façonne le raisonnement logique. Enfin, « idéo-logiquement, il est le principe premier d'association, élimination, sélection, qui détermine les conditions d'organisation des idées », telles les théories ou « boîtes à idées ».

De l'approche communicationnelle

Le problème du « paradigme » abordé, l'« approche » n'est pas pour autant éclairée. Bernard Miège (2005 : 107), qui s'est intéressé à l'approche communicationnelle, estime que ce qui la caractérise « c'est d'abord le refus de penser le social à partir de l'information – communication ; c'est ensuite le rejet de se positionner comme une science de l'action, en l'occurrence comme une science de l'ingénierie sociale […] ; c'est surtout le choix d'orientation de recherche […] qui permettent de mettre en œuvre des problématiques transversales (par exemple de la production à la consommation, de l'émission à la réception, dans un cadre inter-médiatique, entre la communication ordinaire et la communication médiatisée, etc.) et partielles (en ce qu'elles n'entendent pas produire des connaissances

valables *hic et nunc*, généralisables et finalement “structurales” ». Cette définition « de ce que n’est pas » et « de ce qu’est surtout » l’approche communicationnelle renvoie à notre propre méthodologie qui adopte une approche communicationnelle exo-centrée, c’est-à-dire combinée à d’autres approches, et qui écarte toute vocation clinique et évaluative d’une situation de handicap par la communication-information. En revanche, notre problématique pose un questionnement transversal qui s’ancre au sein d’ambivalences inhérentes à notre objet de recherche. En effet, des polarités propres au sujet de recherche constituent le point d’inflexion analytique : la nature et la culture (opposition originelle) ; les usages et les pratiques ; les personnes handicapées mentales et l’accompagnement professionnel ; la communication et l’éducation (ce dernier terme étant porteur d’un double sens, d’éduquer et d’enseigner) ; la technique et la technologie ou encore l’outil et le média ; l’environnement et le contexte. Nous avons opté pour une problématique qui s’éloigne d’un déterminisme technique (ce que les objets font aux usagers) et d’un déterminisme social (ce que les usagers font aux objets) pour saisir un processus de développement des usages d’outils et de médias et des pratiques que nous qualifions de socio-(ré)éducommunicationnelles. Le terme de développement réfère au modèle écologique d’Urie Bronfenbrenner (1979) nommé aussi « Processus-Personne-Contexte-Temps ». Pour l’étude des usages et pratiques, nous mobilisons une théorie initialement conçue pour l’analyse du développement d’une personne. Le modèle d’Urie Bronfenbrenner se fonde sur l’étude du développement humain à partir de ses activités, relations et rôles. Le développement des usages et des pratiques d’une personne n’est qu’une des focales possibles pour étudier le développement de l’être humain et de la société dans laquelle il vit. Notre modèle configuré sera présenté en détail dans le chapitre 2.

Une définition plus fine du terme de « développement » par Urie Bronfenbrenner (*ibid.*) permet de préciser les modalités d’adaptation du modèle à notre objet : « Il définit l’écologie du développement humain comme étant “l’étude scientifique de l’adaptation réciproque et progressive entre un être humain actif, en cours de développement, et les propriétés changeantes des milieux immédiats dans lesquels il vit, compte tenu que ce processus est affecté par les relations entre eux et par les contextes plus généraux dont ces milieux font partie” » (Deleau *et al.*, 2006 : 335). Nous pouvons reformuler : « L’écologie du développement des [usages et pratiques est] “l’étude scientifique de l’adaptation réciproque et progressive entre [les usages et pratiques] d’un être humain actif, en cours de développement [ou de formation], et les propriétés changeantes des milieux immédiats dans lesquels il vit… ». Cibler les usages et pratiques en développement d’un individu ou d’un groupe

d'individus permet de s'inscrire dans la continuité des analyses de l'appropriation et de la formation des usages, tout en essayant de dépasser l'une des limites du modèle de l'appropriation : l'articulation entre les niveaux micro et macro des analyses (pour un état de l'art précis de l'analyse des usages et des pratiques, voir le chapitre 2). *In fine*, le terme de « formation » marque l'action de former et renvoie à une vision matérielle et « dispositive » des usages et pratiques (Paquienséguy, 2006, 2007, 2010), alors que le « développement » met l'accent sur la temporalité et l'actualisation ou non de pratiques en fonction d'environnements et de contextes. D'ailleurs, la définition du développement photographique illustre ce potentiel d'actualisation, « opération transformant l'image latente en image visible ». Le risque d'une étude développementale est de basculer dans une vision positiviste, alors qu'il s'agit de mettre en perspective le développement des objets face à celui des usages et pratiques. En effet, « le développement ne se produit donc jamais sous vide, il est toujours imbriqué et exprimé à travers des comportements dans un contexte particulier » (Dufort *et al*., 2001 : 57). Un autre risque est de penser le développement dans une visée normative que le terme « retard de développement » symbolise ; c'est pourquoi notre comparaison entre les usages et pratiques n'a pas valeur normative mais formative.

Dès lors, un des questionnements inexorables en approche communicationnelle concerne la dimension d'analyse à privilégier (micro-, méso- ou macro-) ? Le modèle socio-éco-politique d'analyse des usages s'intéresse au dépassement de ces niveaux en les articulant, selon le positionnement de Bernard Miège (2005 : 107) : « S'agit-il de rechercher des explications à moyenne portée, permettant de relier des observations apparemment disparates et de mettre en évidence des régularités et des récurrences (ce que, par exemple, je tente de construire sous la caractérisation de "logiques sociales de la communication" ? Comment penser les changements, les innovations et éventuellement les mutations impliquant éventuellement un changement d'ère ou de mode de développement ? ». L'approche communicationnelle nous a permis de formaliser une problématique, mais deux autres approches utilisées restent à présenter : sociologique et écologique.

Approches sociologique et écologique

L'approche sociologique, davantage instituée que la précédente, postule que « la sociologie est l'approche nouvelle d'une société industrielle, qui se veut plus consciente d'elle-même. […] La sociologie est donc une science qui a pour objet l'étude du fonctionnement des sociétés. Elle a pour domaine les faits "sociaux", c'est-à-dire tout ce qui touche à la vie de

l'homme en société. Si elle s'intéresse à l'homme, c'est donc en tant qu'il est nécessairement un être socialisé » (Champagne, 2000 : 6). Nous mobilisons des auteurs issus pour certains du champ de la sociologie, pour d'autres des SIC, qui ont mené une recherche interdisciplinaire ou encore de la psycho-sociologie. L'approche sociologique permet de nous confronter à des théories à la fois macro- et micro-systémiques du social. En outre, Patrice Bonnewitz (1998 : 19) nous rappelle que la démarche sociologique implique « d'une part, de rompre avec le sens commun et, d'autre part, de construire le fait social » ce que nous exposerons en chapitre 2. Nous précisons que la rupture avec le sens commun (différents stéréotypes sur notre objet seront présentés en chapitre 1) ne signifie pas d'occulter sa subjectivité, mais bien de l'affirmer. De surcroît, le processus d'objectivation participe de la construction du fait social.

L'approche écologique, quant à elle, a été explicitée notamment par des auteurs québécois (Rocque, Langevin, 1995 : 29) qui l'ont promulguée en intervention sociale. Ils sérient ses caractéristiques :

- « l'approche écologique a pour objet d'étude un écosystème, c'est-à-dire un ensemble d'éléments interreliés constituant une unité fonctionnelle. Ce n'est donc pas sur l'organisme vivant ou sur l'un des éléments de l'environnement que doit porter une étude, mais bien sur la dynamique de l'ensemble constitué par l'écosystème ». C'est pourquoi, au sein du paradigme éco-systémique, différents cadres théoriques sont mobilisés pour appréhender cette dynamique ;
- elle « est centrée sur la complexité inhérente à tout écosystème. Par conséquent, sont exclues d'études écologiques les démarches linéaires et la recherche d'un déterminisme classique de type cause à effet. Les études se réclamant de l'approche écologique tentent d'appréhender la dynamique d'ensemble des écosystèmes par le biais des caractéristiques des composantes essentielles mises en jeu ». La pensée complexe d'Edgar Morin permet de compléter ce postulat ;
- elle « suppose l'interdisciplinarité et non la juxtaposition de quelques disciplines ». Les SIC étant par nature interdisciplinaires, une visée transdisciplinaire[11] était adéquate pour compléter l'approche communicationnelle ;
- « l'écologie de l'éducation suppose l'identification d'écosystèmes spécifiques à l'éducation, c'est-à-dire des éducosystèmes (au sens générique) ». Dans notre cas de figure, notre attention

[11] La différence entre ces deux termes sera explicitée en chapitre 1.

porte sur l'écologie des interventions spécialisées. Les éducosystèmes identifiés s'apparentent aux différentes situations d'usage, dépendantes des activités informatiques et/ou Internet. Les pratiques de communication médiatisée, c'est-à-dire à partir d'usages d'outils et médias que l'on peut nommer socio-(ré)éducommunicatifs peuvent être plus finement appréhendées à partir de cette approche ;

- « les éducosystèmes comportent un ensemble de composantes particulières » que le modèle écologique d'Urie Bronfenbrenner permet d'étudier à partir de l'entrée « relation ». Il s'agit donc de reconnaître ces composantes et ce notamment à partir des différents contextes de développement humain ;
- « chacune des composantes doit être caractérisée par un ensemble de taxons (unités de systèmes de classification) identifiés sur la base de leur pertinence au regard de l'apprentissage ». Nous proposerons des taxonomies d'objets, d'usagers et de situations (voir partie 2). En revanche, la dimension des apprentissages n'est pas le cœur d'analyse.

Pour résumer, nous proposons le tableau suivant schématisant les trois approches à partir des définitions précédentes, c'est-à-dire sans viser l'exhaustivité :

	Approche communicationnelle	**Approche sociologique**	**Approche écologique**
Unité d'analyse	Exo-centrée	Socio-centrée	Éco-systémique
Mode de pensée	Choix d'une théorie de l'action	Choix d'une théorie du monde social, des conduites et pratiques	Pensée complexe
Disciplinarité	En général disciplinaire ou interdisciplinaire	En général disciplinaire ou interdisciplinaire	Interdisciplinaire ou transdisciplinaire
Problématique	Transversales	Construites	Transversales
Caractéristique	Refus des structures	Faits sociaux construits	Ecosystèmes spécifiques, à composantes particulières et taxinomiques
Niveaux d'analyse	Choix d'un niveau ou d'inter-niveaux (micro et macro par exemple)	Choix d'un niveau ou d'inter-niveaux (micro et macro par exemple)	Interactions entre les niveaux

Tableau 1 : Synthèse des approches.

Enfin, « le regard écologique met nécessairement en relief le rôle actif de l'observateur/concepteur dans toute observation/conception, puisque, ici, nous allons considérer comme environnement ou éco-système ce qui, d'un autre point de vue, suivant une autre focalisation et une autre échelle, nous apparaît tout autrement (des structures sociales, des institutions, etc., relevant d'une socio-organisation) » (Morin, 1980 :78).

Implications conceptuelles de l'appareillage théorique

Cette section expose l'organisation des « systèmes d'idées » ou « constellation de concepts associés » (Morin, 1991 : 129) d'une théorie du monde social.

Théorie du monde social ou organisé

L'approche sociologique nous invite à repenser la construction du monde social à partir de théories dont on sait qu'elles ne sont pas la réalité, mais qu'elles servent l'interprétation du réel (Morin, 1991 : 120). Nous comparons ici différentes théories afin de justifier le choix d'une *scienza nuova* ou pensée complexe « qui connecte la théorie à la méthodologie, à l'épistémologie, voire à l'ontologie » (Morin, 1990 : 66).

Comparaisons théoriques

Le fait social, qu'il soit communicationnel ou pas, s'inscrit dans un processus organisant, c'est-à-dire à un ensemble d'éléments organisés qui concourent à une production signifiante. Nous citons Pierre Bourdieu et Erving Goffman, car ce sont les auteurs qui sont en général convoqués conjointement pour rendre compte du champ du travail social parcouru de tensions et de contradictions. En effet, lorsqu'il s'agit d'analyser des organisations telles que les établissements pour personnes handicapées mentales, un premier héritage scientifique est celui d'Erving Goffman, sociologue dont le succès dans la reprise académique de ses travaux ne cesse de se démentir et dont l'ouvrage *Asile* (1968) reste une référence incontournable. De surcroît, une traditionnelle disposition théorique est celle de Pierre Bourdieu, dont la modélisation offre un ensemble de concepts opérants permettant de saisir des dynamiques entre macrostructures et microprocessus. Des travaux marient Pierre Bourdieu et Erving Goffman, le dernier permettant une analyse fine des microprocessus face aux macrostructures où les approches historiques font consensus.

Cette combinatoire pour penser le monde social ayant déjà fait ses preuves, nous aurions pu nous y affilier. Cependant, penser ce monde est une chose, appréhender l'objet de recherche dans ce monde social en est une autre. Cette combinaison nous est alors apparue insuffisante pour mettre à jour un processus communicationnel en lui-même complexe s'insérant au sein d'organisations qui ne le sont pas moins. On comprend que le glissement signifié et signifiant de « monde » à « organisation », dont « l'institution » est l'une de ses formes, n'est pas extérieur à cette réflexion et nous y reviendrons plus tard.

Mais, notre travail s'est quelque peu compliqué quand il a fallu, non plus étudier l'objet dans son fonctionnement organisationnel (normes), ni dans ses formes de communication organisationnelle, mais comme processus de communication auxquels Alex Mucchieli (1999, 2004) a consacré ses travaux. Nous attirons également l'attention du lecteur sur un parallèle entre les évolutions de la conception de la communication et du handicap : d'une norme à ses formes, puis comme processus. Pour Alex Mucchieli (2004 : 14) : « On ne peut définir un segment de communication […] en dehors des notions de contexte et de sens. Nous sommes déjà de plain-pied dans l'approche par les processus de communication, qui va justement montrer comment le sens d'une communication est lié aux contextes qui l'insèrent et comment le travail sur ces contextes produit des transformations du sens des communications émergentes ».

En conséquence, mobiliser les travaux, notamment d'Edgar Morin, d'Alex Mucchieli et d'Urie Bronfenbrenner, n'est pas faire table rase de ceux antérieurs, mais progresser dans une dynamique englobante, c'est-à-dire éco-systémique mais non totalisante. D'ailleurs, pour Edgar Morin (1977 : 159), « l'idée d'organisation praxique […] débouche, non seulement sur une fabrication répétitive du même (dynamique champ-reproduction de Pierre Bourdieu) mais sur la création d'une très grande diversité d'actions, processus, phénomènes, choses, êtres » et c'est sur ce processus créateur nécessairement en dialectique avec la reproduction que nous focaliserons notre regard.

Pierre Bourdieu (1984) aurait pu rappeler que le long processus de différenciation des « champs » ne facilite pas le rapprochement entre champ social et médical, mais notre travail de thèse n'a pas pour point de mire la reproduction sociale, mais la « production » et l'« auto-production » associées au concept de « transformation », qui conduit Edgar Morin (1976 : 159) à la modélisation d'un circuit praxique : « Les idées de production, travail,

transformation, lorsqu'elles entrent dans le champ organisationnel, ne sont plus isolables ». L'idée de reproduction n'est pas absoute, car « la transformation apparaît comme *fabrication* (terme qui donne la prépondérance à l'idée de travail organisateur et de multiplication du même) ou comme *création* (terme qui donne la prépondérance à la générativité du système et à la nouveauté du produit) » (*ibid.*). En conséquence, Pierre Bourdieu et Edgar Morin mettent l'accent sur un mouvement de construction du social, d'une part de différenciation-reproduction, d'autre part de fabrication-création. Tous deux développent des concepts articulant micro- et macro-analyses, mais nous choisissons de mobiliser les travaux d'Edgar Morin au détriment de ceux de Pierre Bourdieu ou d'Erving Goffman. Nous parlerons donc de système organisé ou d'auto-éco-organisation face aux « champs », car nous favorisons une focale générative du système où la reproduction du même est constitutive des systèmes qui ne sont pas étanches mais sources de création. Ces systèmes doivent aussi s'ouvrir sur l'extérieur pour assurer leur pérennité. Bien que ce positionnement ne transparaisse dans les propos que nous avons pu lire de Pierre Bourdieu, la théorisation d'Edgar Morin nous semble mieux rendre compte de la récursivité d'une organisation et de ce qu'il peut y avoir de créatif dans la reproduction[12]. Pour poursuivre la réflexion, que nous détaillerons en partie deux, « les milieux clos » ou « institutions totales », nous apparaissent ne pas rendre compte de la réalité des établissements rencontrés, davantage ouverts vers l'extérieur.

De plus, une fois ajournée la question du niveau d'analyse (organisation écosystémique), des approches (écologique, qui englobe celle communicationnelle et sociologique), du paradigme (de la complexité), nous pouvons nous intéresser aux actions des acteurs (dialectique usages et pratiques) qui interrogent sous un jour nouveau l'autonomie des pratiques.

Découpage social et système des interventions spécialisées

Jean-Yves Trépos (1992 : 10) s'interroge sur le découpage du monde social : « Pour éclairer cette question de l'unité problématique d'univers sociaux, il faut rappeler que les découpages ordinaires du monde social ne correspondent pas exactement aux découpages savants et que ceux-ci ne sont pas eux-mêmes hors de tout arbitraire ».

[12] D'ailleurs, Edgar Morin (1991) commente une citation de Pierre Bourdieu (1976 : 89) que nous reprenons ici : « Le champ scientifique est un champ social comme un autre, avec ses rapports de force et ses monopoles, ses luttes et ses stratégies, ses intérêts et ses profits ». Il (*ibid.* : 75) la critique ainsi : « On ne peut réduire l'intérêt scientifique à l'intérêt économique, la volonté de recherche à la volonté de prestige, la soif de connaître à la soif de pouvoir. Cela est peut-être vrai pour certains, partiellement vrai pour beaucoup, et doit être intégré dans une sociologie complexe de la science ».

Nous abordons cette dimension sociale à partir de la question des frontières et de ce qui « in-forme » notre objet de recherche, que nous avons résumé sous l'intitulé « Intervention spécialisée, TIC et handicap mental ». L'expression « in-forme » se rapporte à trois processus de construction de l'objet :

- ce qui donne forme dans une perspective écologique de l'espace d'action et d'interactions ;
- ce qui nous informe (ou les médiations de la connaissance) ;
- et l'in-forme, l'interstice qui apparaît en négatif entre ce qui informe ou forme, c'est-à-dire le processus d'information qui conduit à une formalisation (notamment de domaines disciplinaires). Il manifeste du dynamisme éco-systémique des disciplines ; écologie pouvant signifier « science de la maison » et des interactions entre ces disciplines.

Nous considérons les interventions spécialisées telles des systèmes. Il faut rappeler que pour Edgar Morin (1977 :102), un système est une « unité globale organisée d'interrelations entre éléments, actions, ou individus ». Un système complexe serait une unité qui organise des interrelations mixtes aussi bien entre des éléments que des actions ou des individus. Une confusion ou un reproche à la notion de système est celui de renvoyer à une logique extérieure déterministe qui organiserait des relations entre ces éléments divers. Or, selon l'auteur (*ibid.* : 103), « il n'y a pas de principes systémiques antérieurs et extérieurs aux interactions entre éléments. Par contre, il y a des conditions physiques de formation où certains phénomènes d'interaction, prenant forme d'interrelations, deviennent organisationnels. S'il y a principe organisateur, il naît des rencontres aléatoires, dans la copulation du désordre et de l'ordre, dans et par la catastrophe (Thom, 1972), c'est-à-dire le changement de forme ». Edgar Morin (*ibid.* : 104) formule alors un concept trinitaire, auquel nous adhérons, fait de l'organisation, du système et de leurs interrelations.

De plus, nous ne pensons pas qu'il faille nécessairement opposer des notions telles que « champs » ou « monde » au « système ». Il semble que chacun des termes renvoie à des niveaux différents d'interprétation. Le système a l'avantage de faire communiquer ses différents niveaux. Une discipline peut être étudiée à un niveau tant macro-sociologique, les politiques qui contraignent son organisation ; que méso-sociologique, entre autres, les différentes interactions entre les disciplines constituées en organisations au sein d'une université ; ou microsociologique, notamment comment au sein des classes la discipline est-elle enseignée ? Au niveau macro-systémique, la notion de champ peut être mobilisée pour mettre en exergue les processus de différenciation et de reproduction des champs et des

acteurs de ce champ. À cet effet, Pierre Bourdieu proposera des notions complémentaires telles que celle d'« habitus ».

La notion de monde peut être mise en perspective avec celle d'activité. En effet, selon Pierre-Jean Benghozi (1990 : 133), « le concept de monde de l'art permet à Becker de mettre en évidence des sous-systèmes sociaux quasi autonomes, dans lesquels les interactions entre individus sont stabilisées en des réseaux intégrés qui perdurent en assurant la conservation de leurs normes, l'adaptation à l'environnement, la réalisation de buts communs, l'intégration des professionnels. Becker donne une définition volontairement imprécise de ces mondes de l'art car il ne les envisage pas comme des institutions au sens sociologique du terme, c'est-à-dire comme des dispositifs structurels qui garantissent, en tant que tels, la prévisibilité des comportements et des relations entre acteurs. Les mondes de l'art n'ont qu'une "fonctionnalité locale ou limitée" et leur structure n'est pas déterminée a priori ». Cette citation nous permet d'introduire une précision sur le travail social. Nous l'avons déjà précédemment mentionné, nous nous intéressons plus précisément aux activités de travail social dans la lignée de divers auteurs (Beynier, 2001, 2006 ; Beynier, Chopart, Bigot, Rivard, 2000). Or, pour François Bigot et Thierry Rivard (2000 : 232), propos tenus dans un ouvrage fondateur, *Les mutations du travail social*, le travail social lui-même est constitué de différentes interventions, notamment sociales, et se trouve à la croisée de plusieurs « mondes », c'est-à-dire est « le produit d'un « compromis » (Boltanski et *al.*, 1991) ». Diverses figures de compromis ont été listées par les auteurs (*ibid.* : 233) :

- le monde administratif : le compromis « socio-administratif » ;
- le monde domestique : le compromis « socio-éducatif » ;
- le monde de l'industrie : le compromis « socio-économique » ;
- le monde civique : le compromis de « l'animation » sociale.

Cette acception du travail social peut être complétée par une cinquième, celle du « monde du handicap » qui réfère au compromis socio-(ré)éducommunicationnel. Nous rappelons que notre objet n'est pas le « monde » du handicap (compromis), ni celui des « champs » du social et/ou du médical (rapports de force), non plus celui des « acteurs-réseaux » (traductions), mais le « système auto-éco-organisé » des interventions spécialisées médiatisées. En revanche, selon nous, ces théories ne sont pas pour autant exclusives.

Force est de constater que tout découpage a pour corollaire la contradiction ou le conflit entre les parties : « La contradiction peut se présenter comme une atteinte au bons sens (paradoxe), comme un conflit entre deux propositions également démontrables (antinomies), comme affrontement de deux solutions incompatibles l'une à l'autre (apories), et plus largement, comme l'accouplement de deux termes s'excluant l'un l'autre » (Morin, 1991 : 180). Il semble que la dénomination de travail social et son champ d'action s'est développée en opposition au travail clinique, à orientation bio-médico-psychiatrique. En revanche, dans la réalité des prises en charge, des professionnels issus du paramédical, section dans laquelle nous intégrons la psychologie, assurent également des activités qui incombent au domaine du travail social. De la même manière, l'éducation spécialisée s'est constituée en défaut de l'éducation scolaire et aujourd'hui plus qu'avant, nous montrerons qu'avec les TIC, le scolaire est réintégré dans l'éducatif.

Ce découpage a aussi des implications sur les processus identitaires (Tap, 1994, 1996, 2000, 2008). Jean-Yves Trépos (1992 : 9) a d'ailleurs montré que « dans la représentation que le public a d'un groupe social nommé (par exemple un fonctionnaire), un effet de halo (L. Boltanski, et L. Thévenot, 1983) » subsiste : « Il est fait d'un centre précis, occupé par ces individus paradigmatiques (ex. un employé de préfecture ou des postes) et de contours imprécis, dont la remise en cause n'implique pas la restructuration de l'ensemble de la perception […]. Il peut donc être important pour un sociologue d'observer les découpages qui s'opèrent dans ce continuum social et singulièrement d'observer le rôle qu'y jouent les questions du savoir ».

De plus, en ne nous intéressant pas à une profession mais à une activité professionnelle, on évite ainsi un double écueil :
- « Celui qui consisterait à n'envisager que des corps professionnels bien délimités. Pour ne pas être victime des idéologies professionnelles qu'ils tendent à imposer, il faudrait alors faire l'histoire de leur construction, ce qui donnerait une impression d'émiettement de l'étude.
- Celui qui consisterait à ne prendre que des catégories ou groupes socioprofessionnels. Ce qui serait trop dépendant d'une nomenclature, c'est-à-dire d'une façon professionnelle (celle des statisticiens) d'organiser la réalité professionnelle dans son ensemble » (*ibid.*).

Ainsi nous verrons par la suite, avec l'étude des usages des outils informatiques et médias Internet, qu'il est quasi impossible de dissocier le social, du rééducatif, de l'éducatif avec le

double sens d'éducation et du communicationnel. Évidemment, suivant la professionnalité, l'intervenant spécialisé aura une sensibilité et des savoirs qui le pousseront à développer l'un des aspects de la prise en charge.

Les différents niveaux d'analyse

Il est admis que les « approches du macro et du micro correspondent chacune à des aspects routiniers de l'organisation sociale des groupes étudiés par le sociologue. Les activités routinières d'une organisation ou d'un groupe contiennent normalement l'intégration des informations et des théories de niveau micro- et macro- dans la mesure où les cadres de la vie quotidienne renvoient à plusieurs niveaux de complexité culturelle » (Cicourel, 1981). Dès lors, « les différences entre les sociologies micro- et macro- dépendent des choix effectués par les chercheurs pour théoriser le phénomène étudié et des méthodes qu'ils utilisent pour produire des types particuliers d'informations. Les buts du chercheur semblent toujours trop raisonnables : utiliser des stratégies de recherche "admises" qui garantissent l'obtention d'un certain type de données, ainsi que des concepts théoriques "admis" ». L'auteur (*ibid*.) dissocie alors les chercheurs « globalistes » et « localistes ».

En conséquence, à la lecture de divers travaux de chercheurs, une recherche en analyse des usages et pratiques se doit de concilier micro et macro- analyse. Par exemple, Pierre Bourdieu, considéré par certains comme le penseur de la pratique (Costey, 2004), s'est attelé à modéliser « une logique pratique », comme certains se sont intéressés à « la logique de l'usage » (Perriault, 1989). Mais, « la perspective ouverte par Pierre Bourdieu, et inlassablement adaptée aux différents champs qu'il analyse, selon nous, fait la parole de sa pertinence théorique. À elle seule cependant elle ne suffit pas à aborder la communication, dans la mesure où celle-ci, apparaît comme cela désormais plus clairement, articule l'action et la production (entendu comme résultat de l'exercice du travail et lieu central de la reproduction des rapports sociaux) » (Miège, 1997 : 137). Bernard Miège (*ibid.* : 144) milite pour une modélisation complexe des niveaux d'analyse sociologique : « C'est dire que nous optons pour un niveau d'analyse refusant la dichotomie simpliste entre "micro" et "macro", et qui permette de repérer et d'identifier des changements durables des pratiques, des changements qui *a priori* ne doivent pas nécessairement être considérés comme résultant de l'"influence" des techniques de l'information et de la communication, et à plus forte raison de l'une d'entre elles ». La schématisation de Dominique Desjeux (2002 : 31), que nous

complétons, nous semble bien rendre compte de la dynamique découpage du monde/échelle d'observation :

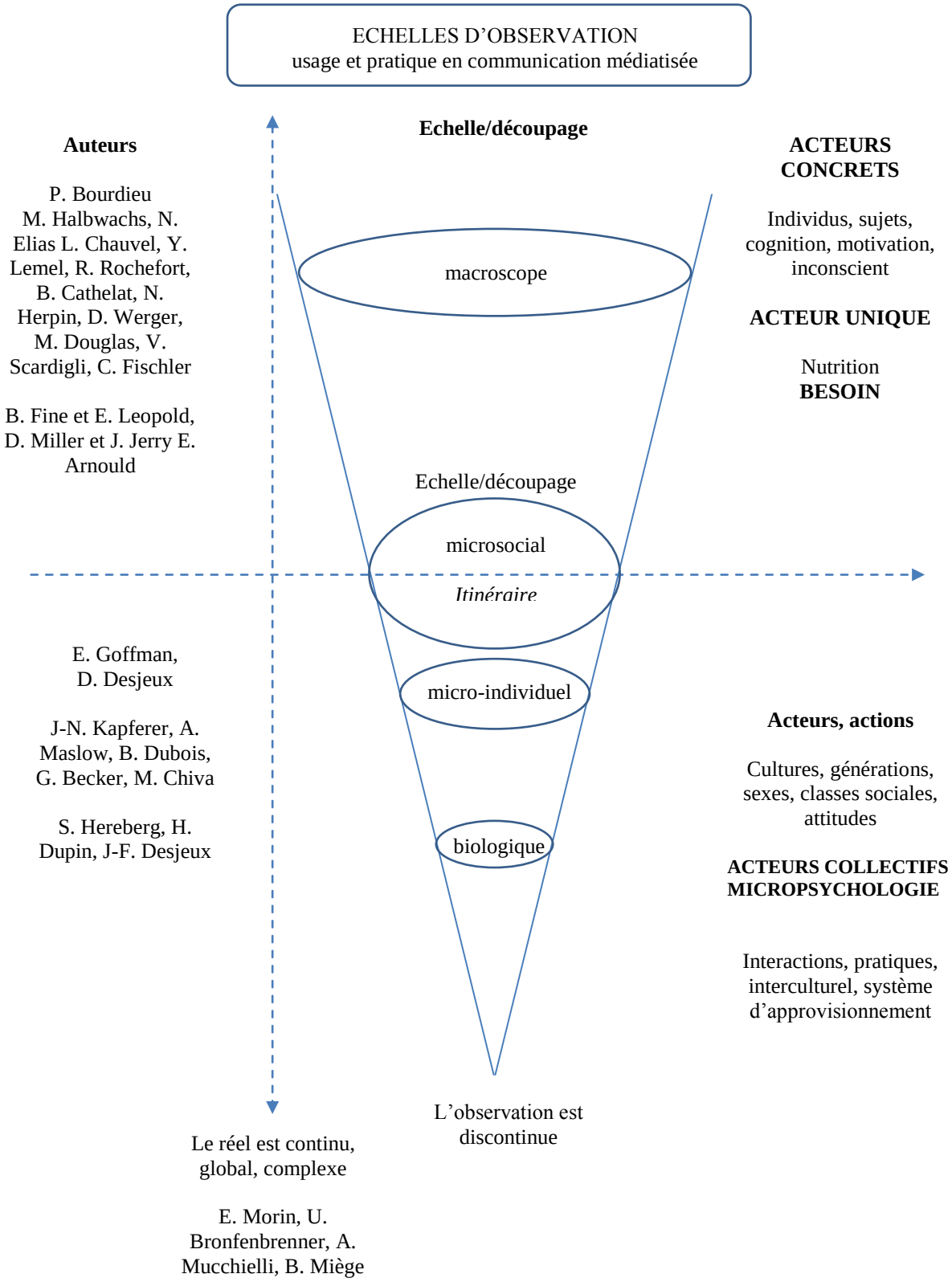


Figure 1 : Échelles d'observation.

Penser les usages et les pratiques de communication médiatisée

Le processus communicationnel qui nous intéresse est médiatisé et « l'expression communication médiatisée désigne alors à la fois le domaine des médias éducatifs mais aussi les produits éducatifs résultant de cette opération de médiatisation, de ce processus de fabrication incluant les aspects tant conceptuels que technologiques » (Peraya, 2009). Dès lors, outils et médias – dont on oublie souvent la dimension communicationnelle (Mœglin, 2005) – sont les unités d'observation en contexte éducatif.

Processus d'intervention spécialisée (ou socio-(ré)éducommunication) médiatisée

Les travaux d'Alex Mucchielli *et al.* (2004 : 23), portant sur les processus de communication ou de contextualisation, nous permettent d'éclairer le fonctionnement de ceux-ci : « Un "processus est une transformation qui ajoute de la valeur". "Chaque processus a des entrants. Les sortants sont les résultats du processus. Les sortants sont des produits matériels ou immatériels… Chaque processus implique des personnes et/ou d'autres ressources d'une certaine façon" ». De plus, les auteurs (*ibid.*) s'en réfèrent aux postulats de Jean-Louis Le Moigne (1990) : un processus « est toujours défini par son exercice et son résultat. Il y a processus lorsqu'il y a au fil du temps, modification de la position et de la forme d'un phénomène dans un référentiel. Nous aurons donc l'occasion de définir ces "variations de formes" à l'aide de nombreux exemples ainsi que ce "référentiel" constitué par les différentes dimensions du contexte général des actions de communication ». Ces modifications de positions (notamment identitaires et représentationnelles) et de formes (des milieux clos à l'éco-auto-organisation) sont analysées selon notre combinatoire transdisciplinaire, où les processus de communication offrent un cadre contextuel allié à celui environnemental (Bronfenbrenner, 1979, 2005). Nous transposons donc la communication médiatisée à l'éducation médiatisée, et plus généralement aux interventions spécialisées médiatisées ayant précédemment défendu que le (ré)éducatif est indissociable du communicationnel ou encore du social.

Continuum usage et médiatisation, pratique et médiation

Dans cette section, nous présentons brièvement les notions d'« usage » et de « pratique » en concordance avec ceux de « médiatisation » et de « médiation » sans en détailler tous les aspects et enjeux, puisque notre travail de thèse s'y attache longuement en chapitres 2 et 9.

Nous attirons néanmoins l'attention du lecteur sur une citation de Daniel Peraya (2009) qui nous a permis de faire le lien entre « usage » et « pratique », à travers celui qui unit « médiatisation » et « médiation » : « L'on se doit d'aborder la médiation, autrement dit les effets des formes [et normes] de médiatisations sur les comportements humains » (Peraya, 2009) et plus spécifiquement sur les conduites et pratiques (Meyer, 2005, citant Trépos, 1992). Il nous apparaît que l'usage renvoie aux théorisations sur la médiatisation et que les pratiques réfèrent à celles de la médiation. Les propos d'Yves Jeanneret (2007 : 5) peuvent confirmer cette assertion : « L'évidence du terme "usage" masque, de ce point de vue, le fait qu'explicitement ou implicitement, c'est une conception entière de ce qu'est un processus de communication médiatisée, qui est engagé par tel ou tel recours à la notion. Interroger ce noyau épistémologique, à partir duquel, délibérément ou insensiblement, la notion est engendrée, est crucial, ce que ne font pas assez les lectures en termes, soit de secteurs d'applications, soit de panorama des courants théoriques (Dieu sait s'il y a pléthore de ce type de *digest*) ».

Ce lien ne nous est apparu que dernièrement, une fois appéhendé le panel des courants en analyse des usages, et nous comprenons aujourd'hui le commentaire d'Yves Jeanneret (2007 : 6) sur l'article de Josiane Jouët (1997) « Pratique de communication et figure de la médiation » : « Dans cette problématique, la notion de "média" n'est pas centrale. Les objets de communication sont nommés "technologies informatiques" et non "médias" ou "dispositifs médiatiques", par exemple. Malgré tout – ce sera ici mon parti pris – cet article extrêmement riche, largement programmatique, autorise une lecture où la question de la médiatisation est cruciale. En effet la construction générale de cet article, et surtout les modalités de reformulation qu'il a connues en fonction d'une fétichisation du terme "socio-technique", ont fait obstacle à la pleine reconnaissance des perspectives problématiques dont il était porteur. Une lecture superficielle de l'article (malheureusement suggérée par les titres) laisse entendre qu'en distinguant puis en associant une médiation technique et une médiation sociale, on pourrait tenir l'ensemble du processus de l'usage. Or cette double catégorisation ne rend compte que très partiellement de ce qui y est en jeu. Dans le mouvement de l'analyse, ce qui est mis en relief échappe largement aux catégories de la technique et de la société, fussent-elles mariées entre elles : la configuration des échanges, les conditions d'expression, la possibilité de manipuler des signes, les ambiguïtés d'interprétation du rapport de

communication, la maîtrise de stratégies d'écriture, ne sont pas des mixtes entre du technique et du social, mais autre chose qui comporte un substrat technique et une dimension sociale ».

Notre modélisation théorique, somme toute complexe, nous aura permis de parvenir à cette même conclusion en combinant simultanément « environnement » et « contextes », ce qui nous a amenée à nous interroger sur le « processus communicationnel médiatisé » qui renvoie aux pratiques de communication. Ces dernières nous ayant encore conduites à la proposition d'une terminologie d'« outils » et de « médias » à l'instar de Pierre Mœglin (2005) (termes à employer nécessairement en contexte, selon nous, soit lors des activités ou des interventions spécialisées) qui développe une analyse socio-économique des usages. Nous récapitulons ci-dessous le réseau de relations entre « usage » et « pratique » des « usagers premiers » (les personnes handicapées) et « seconds » (les professionnels) (Chalghoumi *et al.*, 2007 : 18 ; 2008 : 73) et ce dans la lignée des travaux de Françoise Paquienséguy (2007 : 6) :

Accompagnement professionnel	Pratique professionnelle	Pratique socio-(ré)éducommunicationnelle
Personne handicapée	Pratique personnelle ou domestique	Pratique culturelle ou de communication médiatisée

Tableau 2 : Multi-niveaux de pratiques.

	Processus de médiatisation	***Processus de médiation***
Activité professionnelle	Usage d'outils et de médias	Pratique socio-(ré)éducommunicationnelle
Activité personnelle	Usage des TIC	Pratique culturelles ou de communication médiatisée

Tableau 3 : Processus de communication médiatisée.

Terminologie technologique et inscription dans une théorie

En préambule, précisons qu'un foisonnement terminologique ne facilite pas la recherche et c'est dans la lignée des travaux de Françoise Massit-Folléa (2002 : 9) que nous rappelons qu'« un objet technique est à la fois outil, dispositif et signe ». Dès lors, nous estimons que les

choix de catégorisation des objets technologiques participent à une modélisation en analyse des usages et ce selon diverses entrées et points de vue théoriques :

	Courant traditionnel en sociologie des usages	**Socio-éco-politique des usages**	**Psychologie**	**Disabilities studies**
Entrée empirique	Catégorisation généralisante en fonction de l'objet utilisé en situation ; pour nous : l'informatique et/ou l'Internet			
Entrée théorique	Dispositif ou objet sociotechnique TIC TICE	Outils et médias TIC TICE TICN	Instrument cognitif Outil cognitif	Éclatement des catégorisations : Aide technique, *Assistive technology* (AT) ou Technologie d'assistance (TA), *Assistive technology for cognition* (ATC), Communication alternative et augmentée (CAA), technologie inclusive, technologie de soutien.
Territorialité	Cadre sociotechnique Réseau	Dispositif	*Artefact*	Objet frontière (dont sont finalement le signe des expressions telles que « dispositif de médiation » ou « *artefact* cognitif »)

Tableau 4 : Catégorisation des objets technologiques.

Nous n'étayerons pas ici les particularités de chaque dénomination, mais nous les développerons, pour certaines, au cours de cette thèse.

Interactions sur la recherche : des micro-engagements

Dans une logique réflexive et récursive, il nous semble que les pratiques des professionnels peuvent également transparaître dans une forme d'engagement des acteurs dans cette recherche et avaliser notre réflexion en termes de changement (transformation, mutation, *novatio*).

Françoise Bernard (2005 : 186) analyse la relation entre communication et action car « cette approche est une étape dans un parcours qui a comporté l'étude d'autres thèmes et objets, principalement les pratiques de changement et les dynamiques organisationnelles. Cette nouvelle étape représente un élargissement des études, mais aussi un approfondissement du problème du changement à travers l'analyse des logiques d'appropriation par les actes ». Notre corpus est pluriel, il est constitué à la fois de données orales, scripturales, visuelles et

audio-visuelles. L'une des variables essentielle de sélection et de constitution du corpus est celle d'une dynamique de partage de la part des acteurs. Comme le précise Françoise Bernard (2008 : 149) à propos de la communication engageante, « les plaisanciers qui ont pris un engagement écocitoyen en mer hissent sur les embarcations un fanion. Les bateaux portant fanion sont visibles dans l'espace maritime et produisent une forme visuelle d'engagement collectif ». Le choix des personnes interrogées lors de la phase exploratoire a fonctionné sur le modèle du fanion, c'est-à-dire d'une communication engageante. En effet, les personnes qui se sont manifestées en produisant sur la thématique des TIC et du handicap mental ont été sélectionnées. S'agissant des entretiens semi-directifs, les personnes interrogées ont accepté de laisser leurs coordonnées pour un entretien complémentaire faisant suite à l'enquête en ligne par questionnaires. Enfin, les observations ont été sélectionnées en fonction de ces entretiens.

Les outils et médias : des cristallisateurs de tensions et des révélateurs d'enjeux

La problématique se construisant au fil de la recherche, nous sommes parvenue au postulat que les outils et médias sont des cristallisateurs de tensions, ce que l'approche éco-systémique de l'objet de recherche a permis de révéler. Par ailleurs, il faut comprendre que ces tensions sont inhérentes au champ du travail social. Stéphane Rullac (2011 : 114) a mis à jour une « fonction sociale incertaine » perceptible dans les définitions canoniques du travail social émanant du Conseil économique et social, de la Fédération internationale du travail social et des Nations unies. L'auteur (*ibid.*) en conclut que « ces définitions montrent que la fonction du travail social est tiraillée entre une série de contradictions : une approche individuelle et collective, entre une adaptation des individus aux exigences collectives et une adaptation de la société aux besoins individuels, entre un accès aux droits existants et la détermination de mesures nouvelles dans une incessante recherche de justice sociale, entre contrôle social et émancipation, etc. Le fait que ce champ professionnel ne se soit pas doté d'une finalité commune reconnue unanimement, voire légale, participe à le déstabiliser ». Nous retiendrons trois formes de tensions consubstantielles à l'objet de recherche, qui peuvent parfois être dépassées dans certains compromis ou engendrer des déplacements de formes ou de normes.

Des formes de tensions dans l'action

Ces formes de tensions dans l'action s'éclairent d'une conception complexe de « l'ordre et du désordre, tout en étant ennemis l'un de l'autre, [coopérent] d'une certaine façon pour

organiser l'univers » (Morin, 1990 : 82). En cherchant à ranger et ordonner (constitution d'un champ du travail social et de ses qualifications et applications), le désordre peut parfois prendre le dessus (s'adapter à la réalité de la situation) pour créer une nouvelle organisation.

1. Du champ aux pratiques

La première tension se rapporte à la construction morcelée du champ de la prise en charge du handicap, divisée en diverses branches disciplinaires et professionnelles. En étudiant les interventions spécialisées avec des outils informatiques et média Internet auprès de personnes handicapées mentales, nous pouvons constater un brouillage disciplinaire et professionnel. En effet, les pratiques d'interventions sociales, rééducatives (et/ou de réadaptation), éducatives, d'éducation et communicationnelles ne sont plus des chasses gardées professionnelles, des qualifications endogènes, mais des savoirs d'action transversaux appliqués au cas par cas au sein d'une activité de prise en charge *via* des outils informatiques et médias numériques. Nous parlons donc de pratiques socio-(ré)éducommunicationnelles.

2. Inter-activité : entre agir technique et activité intellectuelle, occupationnel et éducatif

La deuxième tension est constitutive d'une définition de la notion d'activité, partagée entre agir technique et activité intellectuelle (Schwartz, 2007). Il semble que l'outil informatique et le média Internet sont utilisés par les professionnels pour leurs possibilités de dépassement individuel ou de déplacement des intentions. En effet, l'inter-activité – caractéristique propre des médias dits informatiques et numériques – peut se définir comme un dépassement des alternatives, soit intellectuelles, soit expérientielles, en combinant les deux formes d'action. Cette proposition contribue également à la réflexion sur le concept d'interactivité largement attribué aux TIC et qui pose toutefois certains problèmes épistémologiques oscillant entre conception naturaliste ou essentialiste (Papilloud, 2010 : 15). C'est bien la relation et les rôles, imputés dans une acception écologique, qui permet de transcender l'activité en interactivité. De cette tension découle une autre opposition celle de l'oral et de l'écrit.

Le corollaire de cette deuxième tension est celui de dichotomies telles qu'intelligent *versus* idiot (dont nous avons déjà parlé avec la culture et la nature et qui sont transcendées par des conceptions écologiques) sérieux *versus* ludique ou occupationnel *versus* professionnel et/ou éduquer voire communiquer *versus* faire faire. Un mélange des genres, une hybridation des activités (culturelle, communicationnelle, de loisirs, professionnelle, etc.) est une réalité.

Cependant, dans le champ du handicap, des conceptions sur les modes de prise en charge s'entrechoquent et une vision plus rigide, pour le dire autrement, orientée quasiment vers un unique objectif, est défendue. Ici intervient l'outil informatique et le média numérique. En effet, nous soutenons que ces outils et médias cristallisant ces tensions, confrontent les professionnels à leur propre paradoxe. Il semble impossible de faire uniquement de l'occupationnel sans de l'éducatif ou du communicationnel, voire aujourd'hui quasi incontournable, de l'éducatif sans le ludique.

Dès lors, une focale sur une tension qui s'inscrit pleinement dans ces formes d'inter-activités porte sur l'éducation scolaire *versus* éducation spécialisée ou encore l'éducatif *versus* la communication (Mœglin, 2005 : 28), où prévalent des oppositions entre logique de connaissance et logique de communication (*ibid.* : 13). Pierre Mœglin (*ibid.* : 12) remarque que des sociologues tels que Michel de Certeau et Georges Friedman parlent d'École parallèle, *via* la télévision, les bandes dessinées, les clips, les jeux vidéo, l'Internet et les téléphones portables, qui se développe et induit « des compétences cognitives nouvelles, habiletés mentales inédites, manières différentes de parler et d'écrire ». Une dérive de l'éducation spécialisée est de travailler les compétences et habiletés considérées comme primordiales, notamment celles permettant d'intégrer un travail, ce dernier étant encore la valeur commune fédérant l'action. Nous voyons bien que l'ensemble des outils et médias est perçu comme « une école parallèle » à laquelle l'informatique et le numérique ne dérogent pas. Ils permettent, de nouveau, d'envisager un point de recoupement là où il n'y avait que désaccord. La question de la légitimité de ces outils et médias se pose néanmoins encore.

Des formes de tensions dans l'analyse des usages et pratiques

Comment articuler usage et pratique ? Doit-on choisir un terme au détriment de l'autre comme d'aucuns le conseillent ? Voici les questions auxquelles nous nous sommes confrontée et nous y répondons par une modélisation éco-systémique de l'analyse des usages et pratiques.

1. Des usages aux pratiques et inversement : la question du changement

Doit-on utiliser « usage » au détriment de « pratique » ou inversement ? Dans une perspective écologique des usages et pratiques, nous essaierons de dépasser cette traditionnelle dichotomie. Là encore, il s'agit de traduire un mouvement des usages aux pratiques et des

pratiques aux usages. Enfin, une tension entre immobilisme et changement, (re)production et création, innovation par l'usage ou énovation et routine des conduites et pratiques ; réguler ou institutionnaliser transparaît dans l'analyse écologique des usages et pratiques.

2. Éco-logiques des relations

L'expression « éco-logique » sous-entend que chaque logique peut s'étudier à des niveaux ou échelons différents. Par exemple, pour revenir à la métaphore spatiale qu'appelle souvent l'écologie, si l'on veut étudier les logiques d'un territoire, s'il s'agit d'un niveau local, celui de quartier ou « pâté de maison » ; une famille pourra être incluse dans ce système à étudier si elle fait partie de l'ensemble « quartier ». Cette même famille pourra en être exclue si sa maison dépend en réalité du territoire voisin, c'est-à-dire d'une autre commune, etc. Ici, nous découpons ces logiques sur le modèle de la proposition de Pierre Mœglin (2005), dans la continuité des travaux de Bernard Miège. Ainsi chaque unité systémique s'étudie-t-elle bien à travers les relations que les éléments possèdent entre eux. Mais avant, il convient de rappeler que cette tension mise à jour, symbolisée par la dénomination de « logique », est issue des travaux de Jacques Perriault (1998) et notamment reprise en analyse des usages dans une dimension socio-économique. Bernard Miège (2004 : 125-126) propose d'identifier les logiques sociales de la communication, « celles-ci permettant de repérer des logiques transversales et de relier ainsi production et consommation, et même émission et réception, en les positionnant par rapport à la communication en train de se faire. [Une précision essentielle s'impose : social, terme dont il faut mesurer l'ambiguïté, s'entend ici en un double sens : d'abord dans le sens du sociétal (comme fait de société et fait de culture), ensuite en ce que les pratiques sont celles d'acteurs sociaux dont les stratégies ou les tactiques divergent, s'opposent et rarement concordent provoquant régulièrement des négociations et des affrontements. Ce positionnement sur lequel nous auront l'occasion de revenir, vise tout autant à placer la communication dans la société, ce que nombre d'auteurs rechignent encore à faire, soit ils le font en aplatissant le social sous le communicationnel, qu'à rejeter les approches déterministes, et particulièrement les approches techno-déterminées.] ». Les logiques sociales surdéterminent alors les logiques d'usage.

Nous pouvons reprendre l'interrogation de Pierre Mœglin (2005 : 2) tout en l'adaptant à notre objet de recherche : quelles sont les approches des usages et pratiques des outils informatiques et des médias numériques ainsi que des enjeux dont ils sont porteurs, dans les contextes et à la lumière des interventions spécialisées, du droit des personnes handicapées, de

l'informatisation et de la marchandisation du social ? L'auteur (*ibid.* : 9) série trois niveaux interdépendants, mais distincts des implications socio-économiques dans une dimension communicationnelle : « Celui des logiques sociales et des représentations accompagnant les usages sociaux de ces outils ; celui des logiques de l'offre et des conditions de leur mise en marché ; celui, enfin, des logiques organisationnelles et des modalités de leur intégration ».
Au sein de ces logiques, notre réflexion s'articule en trois temps :
- la tension entre usage et non-usage – que nous essayons de dépasser avec la notion de continuum d'usage – est éclairée au jour des logiques organisationnelles (politiques, établissements gestionnaires, contexte culturel et de diffusion), ces logiques prescrivant des pratiques professionnelles ;
- puis, nous conduisons une analyse des tensions entre logiques sociales d'acteurs *versus* fait de société ou de culture (Miège, 2004 : 126) (trajectoires d'usage, motivation, acceptation, adoption et appropriation), représentations des acteurs et prescriptions d'usage. Par ailleurs, ce positionnement semble également inhérent à une nouvelle scission entre les phénomènes de mythification et de désenchantement causée par les technologies ;
- enfin, les logiques de l'offre commerciale et de services, ainsi que leurs conditions de mise en marché et de mise en service (diffusion) sont étudiées à l'aune des ambivalences entre « artisanat et l'industrie », « État et marché », « scolaire et domestique » (Mœglin, 2005), « offre » et « demande », « adaptées » ou « non-adaptées », « *design for all* » ou « personnalisation ».

Des formes de tensions identitaires de positionnement : des en-jeux de place

Cet en-jeu de place renvoie aussi pour certains à un rapport de domination. Les places occupées peuvent s'appréhender par les formes de tensions identitaires de positionnement (Denooz, Thiéblemont-Dollet, 2011). Une identité n'est pas fixe une fois pour toute et chaque individu va jouer avec son panel d'identités pour obtenir un certain positionnement (Tap, 1994, 1996, 2000). Nous conservons une distinction entre processus d'identification (identité attribuée) et processus d'identisation, surdéterminé par un processus de personnalisation (*ibid.*).

1. (S)'assurer un placement

La filiation du champ lexical de l'économie, étayant ici une dimension gestionnaire du social, renvoie à l'« intérêt » du professionnel – hologramme ou représentatif du fonctionnement de

l'institution, elle-même une partie du tout « société » (Morin, 1990 : 117) – à mettre en place certaines pratiques. Un jeu de tension permanent entre autonomie et dépendance, ouverture et fermeture est constitutif d'un système auto-éco-organisateur. Ce jeu de clôture et d'ouverture doit permettre aux acteurs de garder leur place dans une optique souvent de gain de légitimité voire de notoriété et de réassurance, c'est-à-dire vacillant entre reproduction (fabrique) et transformation (création).

Une autre tension est alors celle gravitant de l'indépendance, par l'autonomie, à la dépendance. Cette quête de l'autonomie est le cœur de métier des professionnels. L'un des questionnements récurrents de ces derniers est de savoir comment favoriser et développer cette autonomie. Elle est difficilement évaluable, et nous proposerons de l'étudier à partir des identités statutaires et des rôles de chacun des acteurs en présence, que ce soit l'accompagnant, la personne handicapée ou l'objet informatique et numérique.

S'agissant des organisations accueillant des personnes handicapées mentales, elles ont souvent été historiquement et sociologiquement catégorisées d'institutions totales ou de milieux clos. Avec l'entrée de l'informatique et du numérique, mais non exclusivement, leurs frontières commencent pour certaines à éclater. Il est admis que les outils et médias posent des questionnements du passage entre privé et public. C'est pourquoi, dans le cas de notre échantillon, nous parlons d'auto-éco-organisation, car nous estimons que ces organisations, conçues comme des systèmes, assurent leur clôture par une logique organisationnelle d'ouverture somme toute contrôlée.

2. (Dé)placements des questions du positionnement professionnel

À l'intérieur de ces organisations, il existe une tension entre prise en charge et accompagnement, marquée également du sceau de la législation. Nous avons pu constater que les fonctions attribuées traditionnellement aux professionnels sont déplacées dans les outils et médias. Les professionnels semblent attribuer des fonctions à ces objets, ce qui permettrait de les dégager de leur propre rôle, difficile à tenir pour certains. L'ordinateur apparaît être une solution afin de répondre à la directive législative d'accompagnement. En effet, lors des activités informatiques et/ou Internet, le professionnel semble pouvoir plus facilement endosser ce rôle d'accompagnant (ce que nous montrerons en chapitre 9), la prise en charge étant relayée du côté de l'objet (« ça le canalise », « ça le recentre », « ça le valorise », etc.). Ce rôle d'accompagnement est à rapprocher de celui d'aide cognitive que forme le binôme

professionnel-objet technique, où la cognition semble distribuée dans la situation et son environnement. En revanche, ce positionnement n'est pas toujours conscient, ce qui se traduit dans les discours par les fonctions attribuées aux objets, oscillant entre l'« outil », le « média » et la « médiation ». En découle une autre problématique, qui est celle des relations entre professionnel et personne handicapée. Des suspicions sur « qui fait quoi, qui est acteur de quoi ? » ne cessent d'irriguer les interventions spécialisées. Ce tiers objet, entre instrumentalisation, médiatisation et médiation, déplace finalement le centre de la relation d'aide et propose avant tout un rôle d'acteur aux personnes handicapées.

3. Bousculer les lignes de force

Une autre tension a été mise à jour entre informatisation du social et social informatisé. En effet, sans toutefois pouvoir le démontrer, nous faisons simplement le constat qu'au moment d'une directive d'informatisation du social émanant des instances gestionnaires des établissements, certains professionnels ont pu détourner la directive en proposant un social informatisé, c'est-à-dire des pratiques d'interventions spécialisées avec des outils informatiques et médias numériques. Ces objets sont alors le lieu d'une rencontre des lignes de force (informatisation du social *versus* social informatisé), c'est-à-dire des points de force. De plus, l'évaluation des personnes handicapées par l'outil informatique est une pratique professionnelle effective qui fait bouger les représentations et parfois la prise en charge afférente. Enfin, des professionnels se qualifient (avec le risque de se voir disqualifiés, c'est-à-dire parfois étiquetés comme « mauvais » professionnels) avec des outils informatiques et des médias numériques, ce qui tend à bousculer les normes en place.

Des enjeux en jeu ?

À travers le terme d'« enjeu », notre postulat est que les outils et médias cristallisent des tensions tout en les déplaçant parfois. Bernard Miège (2004 : 38) considère que la notion d'enjeux, toujours au pluriel, est de plus en plus « apte à représenter des phénomènes complexes, que les concepts établis ne suffisent pas à traduire ». De plus, « cette configuration, ensuite, est placée dans une posture dynamique. C'est pourquoi la traduction anglaise la plus fréquente qui leur est donnée est « *challenge* ». Cette insistance sur la dynamique vient de ce que les enjeux ou les en-jeux sont portés par des stratégies d'acteurs, des stratégies qui peuvent se trouver en contradiction les unes avec les autres, ou en tout cas être positionnées de façon dissymétrique ; les enjeux permettent de marquer les situations de domination » (*ibid.* : 38-39).

Sans toutefois prétendre à l'exhaustivité, nous reprendrons quelques-uns des enjeux émanant des acteurs de différents terrains (du handicap ou des technologies pour le dire vite) quant aux usages et pratiques des technologies par les personnes handicapées mentales.

Le premier enjeu qui peut venir spontanément à l'esprit est celui d'intégration *versus* exclusion (continuum de l'usage). Dans les discours, notamment de ceux émanant des instances représentatives de la société de l'information, il s'agit de ne pas creuser davantage le fossé numérique. Ce premier enjeu se situe au niveau de l'accessibilité (logiques organisationnelles). Une des notions, qui sera développée par la suite, qui peut lui être associée, est celle d'acculturation technique ou numérique tributaire elle-même du concept de culture technique ou numérique. En négatif ou en complément, nous verrons que cette acculturation s'assortit d'une visée performante de la culture proche d'une panoplie – que certains sociologues pourraient nommer capital symbolique – qu'il faut détenir pour être intégré dans la culture et la société. Les outils informatiques et les médias numériques déplacent alors la question identitaire et du capital symbolique vers celle d'une « panoplie de base » dont tout citoyen doit jouir pour être reconnu comme tel.

Un deuxième enjeu est celui de compenser le handicap. Les technologies apparaissent comme prothétiques. Cet enjeu est en réalité le plus ancien, de tout temps on a cherché à pallier le handicap *via* divers dispositifs techniques. L'objectif d'a-normalisation (théorie du double, Gardou, 1996), acception conçue sur le modèle de l'acculturation, est sous-tendu par ce deuxième enjeu et est en tout cas exprimé par les professionnels. On assiste à un processus de « rendre normal », voire de donner une « apparence normale ». Les compétences décelées ou décelables, à travers des actions et des actes de langages performatifs, sont exposées.

Un troisième enjeu correspond à la participation sociale et citoyenne des personnes handicapées mentales. Cette participation doit déjà être effective au moment du choix de son projet personnalisé (loi de 2002-2), c'est-à-dire de la mise en place de la prise en charge et/ou de l'accompagnement. De plus, cette participation est initialement recherchée par les professionnels dans les actes du quotidien. Des évaluations s'entrecroisent alors et elles peuvent peut-être permettre de dépasser la question des effets des objets technologiques en

opérant des évaluations de l'autodétermination[13] (Wehmeyer, 2000) – notamment en termes de capacités et de compétences – des usages et pratiques communicationnelles des personnes handicapées.

De plus, un enjeu de conception et d'innovation est nécessairement présent et notre analyse des logiques socio-économiques doit pouvoir faire émerger des explications sur l'inutilisation d'outils adaptés existants et des points d'amélioration pour des adoptions futures.

In fine, le droit à l'égalité des chances passe aujourd'hui par l'accès à l'éducation qui ne procède pas nécessairement d'une scolarisation. Les outils informatiques et les médias numériques sont abondamment utilisés pour renforcer ou développer les acquis scolaires et les compétences cognitives. De ce fait, un gain en qualité de vie est probant (assertion étayée en partie 3). Il faut néanmoins rappeler que la question de l'éducation des personnes handicapées mentales n'est pas sans poser problème. Elle s'est d'abord posée en termes d'éducabilité des « inadaptés » pour aujourd'hui être sur le devant de la scène avec la loi de 2005. Selon Roy I. Brown (2011), elle est ravivée par des multiples évolutions à prendre en compte pour la prise en charge et/ou l'accompagnement des personnes handicapées, notamment :

- l'augmentation de l'espérance de vie (*ibid.* : 1) qui favorise une éducation tout au long de la vie : « On constate souvent des améliorations dans les facultés cognitives, en particulier lorsque les personnes sont retirées du milieu très pauvre ou malsain dans lequel elles vivaient (Clarke et Clarke, 2003). Une telle amélioration des facultés cognitives survient souvent au cours de la petite enfance, en compensation tardive du retard dans le développement et se manifeste particulièrement à la fin de l'adolescence et dans la vingtaine. Ce serait, alors, le moment idéal pour entreprendre l'éducation de bon nombre de personnes présentant une déficience intellectuelle et des incapacités développementales ». L'auteur (*ibid.* : 2) plaide ensuite pour une éducation des adultes en multipliant les raisons pouvant la justifier, telles que leur besoin de davantage de formation, un apprentissage plus lent, une maturité accrue au cours de leur vie d'adulte qui améliore les facultés cognitives, etc. ;
- les différences de prise en charge suivant les pays, qui sont les causes de sur-handicaps (*ibid.* : 3) mais la preuve que des alternatives sont possibles : lorsque les enfants/adolescents déficients « quittent l'école, la vie devient souvent stagnante et, dans de

[13] Yves Lachapelle *et al*. (2000 : 55) citant Michael Wehmeyer et Deanna Sands (1996) définit l'autodétermination comme les « habiletés et les attitudes requises chez une personne lui permettant d'agir directement sur sa vie en effectuant librement des choix non influencés par des agents externes inclus ».

nombreux pays, les individus continuent à participer à des ateliers de tout genre, à fréquenter des centres de formation, alors que d'autres, plus chanceux, fréquentent de plus en plus les universités ou vont directement sur le marché du travail » ;

- l'essor du réseau Internet et de la technologie interactive « comporte un certain nombre d'avantages » (*ibid.* : 7-8) : « Communiquer avec d'autres personnes, se faire des amis », « améliorer une grande variété de programmes d'éducation », « ouverture des possibilités en matière de résolution des problèmes », acquis de « connaissances particulières » et « des facultés cognitives et d'autorégulation ».

Articulation des parties

Trois parties pour trois piliers analytiques de la recherche : « savoir sur l'objet » (connaissances), « faire avec des objets » (usages) et « être avec les objets » (pratiques).

Notre première partie est constituée de trois chapitres, le premier intitulé « Fronts et frondaisons méthodologiques et théoriques » présente notre posture épistémologique et méthodologique, nos méthodes ou techniques de recueil de données, ainsi que la particularité de notre objet de recherche : celle d'être en tension entre de multiples ambivalences. C'est pourquoi la pensée écologique y est étayée, car elle permet de les objectiver. Le chapitre 2 ou « Cheminement et modélisation théoriques » recense les emprunts en analyse des pratiques et des usages selon trois approches (écologique, communicationnelle, sociologique). Nous étayons l'impact d'une recherche se fondant sur l'activité humaine et proposons un état de l'art en analyse des usages et pratiques communicationnelles, pour finalement décrire notre modélisation théorique qui trouve cohérence au sein de la pensée complexe. Enfin, le troisième chapitre propose un *compendium* des études antérieures sur notre objet de recherche et pose la question de la recherche sur le handicap et/ou en travail social.

Dès lors, la partie 2 portant sur les usages des TIC ou le « faire avec des objets » se focalise sur le contexte général et les implications socio-économiques des usages, où les logiques organisationnelles, d'acteurs, économiques et de l'offre commerciale et industrielle sont la trame des quatre chapitres (Mœglin, 1999). Elle a pour ambition de décrire les usages selon l'axe de la production-consommation, sans toutefois en approfondir toutes les dimensions. Le chapitre 4, qui s'intéresse aux logiques organisationnelles, appréhende les modalités de l'intégration des TIC *via* l'ancrage socio-historique pour une genèse organisationnelle et

structurelle des usages, ainsi que l'intégration de l'informatique et/ou l'Internet dans les établissements spécialisés. Les logiques organisationnelles d'acteurs du chapitre 5 sont étudiées dans un continuum d'inscription des usages et pratiques, tout en s'intéressant au non-usage. Dans le chapitre 6, nous abordons les logiques et représentations sociales *via* une analyse des dénominations et contenus des pratiques, des significations d'usage, ainsi que des profils des usagers premiers et seconds. Le chapitre 7, c'est-à-dire les conditions de mise en marché commerciales et industrielles, se rapporte à l'étude de l'offre des produits et formations adaptés au handicap mental, ainsi qu'aux interactions et coordinations entre concepteurs et usagers, notamment selon une étude de l'« adaptation ».

La troisième partie que nous avons intitulée « Actualisations, régularités et cristallisations des pratiques socio-(ré)éducommunicationnelles médiatisées » se rapporte à « l'être avec les objets ». Elle questionne une des logiques sociales de la communication identifiée par Bernard Miège (2004 : 127-128), la « médiatisation des instances de médiation », selon un processus temporel de construction et de changement des pratiques (actualisation, régularité et cristallisation). Cette partie a une vocation davantage analytique, contrairement à la précédente. En effet, le chapitre 8 en appelle à l'histoire de la prise en charge du handicap par la technique et les médias pour faire émerger la dimension performative de la culture professionnelle comme socio-technologique de la communication. Une analyse des lieux et normes de la pratique rend compte des théories organisationnelles et des handicaps. Le chapitre 9 aborde les positionnements des professionnels avec les TIC, oscillant entre instrumentalisation, médiatisation et médiation. De plus, les usages des TIC dans la prise en charge des personnes handicapées offrent l'opportunité aux professionnels de ne plus se situer dans l'assistance ou l'être aidant, mais bien comme accompagnant voire médiateur. Enfin, le chapitre 10 traite des actions énovatives des professionnels et de la cognition distribuée dans l'envrironnement, qui participent à l'amélioration des situations de vie *via* l'autodétermination et la valorisation des personnes handicapées.

Première partie

Penser la complexité des « interventions socio-(ré)éducommunicationelles avec des TIC pour les personnes handicapées mentales »

Cette première partie présente l'articulation entre la méthodologie et les méthodes sélectionnées, l'appareil théorique et le cadrage contextuel. Pour penser l'objet scientifique, parfois sommairement dénommé « handicap mental et TIC », une confrontation à un vaste champ des possibles a été nécessaire. En effet, en France, il n'existe pas à proprement parler de science du handicap ou de discipline du handicap, mais chaque champ de recherche a investi cet objet pour le regarder et le penser selon sa tradition scientifique et disciplinaire. Parallèlement, même si les TIC sont une partie constitutive de ce qui caractérise les domaines de recherche en SIC, bien d'autres sciences apportent leurs éclairages sur le fonctionnement technique, social (économico-politico-culturel) ou symbolique des technologies. Face à la multitude des points de vue qui est portée sur cet objet de recherche hybride – dénommé et renommé de multiples façons s'agissant des Interactions homme-machine (IHM) – des choix s'imposaient et notamment d'ordre éthique en plus de ceux épistémologiques. Pour aller vite, cette thèse le montrera, la posture de la transdisciplinarité tant théorique que méthodologique est requise.

Chapitre 1. Fronts et frondaisons méthodologiques et théoriques

La méthodologie privilégiée dans cette recherche est à la fois quantitative et qualitative ; elle a une visée descriptive et analytique. Elle se fonde sur le modèle de raisonnement de l'induction et de l'analyse-compréhensive. Les méthodes mobilisées révèlent des stratégies entristes pour accéder aux terrains, aux acteurs et à leurs manières de dire et de faire. La diversité de ces techniques d'enquête (questionnaires, entretiens, observations directes) répond à la logique d'une recherche transdisciplinaire qui se doit de s'affranchir de paradigmes parfois réducteurs (Morin, 1990). En revanche, transdisciplinarité et paradigme éco-systémique entretiennent des relations de réciprocité illustrées *infra*. Le choix d'une combinaison des techniques s'explique par les objectifs de recherche et par une volonté de validation des résultats, où la théorie de la triangulation est respectée.

1.1 Fondements théoriques et méthodologiques de la recherche

Avant de présenter les différentes méthodes mobilisées, il est fondamental de dévoiler la méthodologie qui a servi de fil conducteur à cette recherche. Marc L. Pelletier et Marthe Demers (1994 : 758) rappellent que la distinction épistémologique entre les termes de méthode et de méthodologie n'est pas toujours sans équivoque ; ils en donnent des définitions : « La méthode, dont l'étymologie renferme le mot grec *odos* qui signifie route, est définie comme "la marche rationnelle de l'esprit pour arriver à la connaissance ou à la démonstration de la vérité" (Quillet-Grolier, 1967). Quant à la méthodologie, elle fait "partie de la logique qui étudie les méthodes des différentes sciences, par opposition à la logique formelle ou étude des lois de la pensée" (*ibid*) ». Le terme méthodologie s'apparente à une science des méthodes. Ces dernières illustrent en elles-mêmes une posture épistémologique du chercheur, qui influence l'approche de l'objet : « Celle-ci [la position] sans trop savoir précisément à quel moment et comment elle intervient, trouve ses assises dans la formation première du chercheur, de son vécu professionnel, de ses expériences de succès et d'échec, de ses croyances en cette manière. Position épistémologique et approche méthodologique : une interface qui trouve son expression et son prolongement dans tous les choix du processus d'"action-recherche"» (Pinard *et al.*, 2004 : 60). Par exemple, s'agissant du choix des techniques de recueil de données, l'ancrage disciplinaire influence considérablement son orientation ; l'analyse quantitative n'est pas une tradition de recherche en SIC. Mais, une

« bonne expérience » ultérieure nous a confirmé ce choix. Il s'agissait d'une enquête de satisfaction par questionnaires menée en 2008 au sein de la Protection maternelle et infantile de Moselle (PMI)[14] avec pour collaborateurs Franck Gaüzère et Daniel Vagost, enseignants-chercheurs au département Statistique et traitement informatique des données (STID) à l'Institut universitaire de technologie (IUT) de Metz. Ces derniers ont également contribué à la mise en place et à l'analyse statistique de l'enquête pour ce travail de thèse. Cette expérience antérieure a conforté ou réconforté cette décision, puisqu'elle avait été concluante pour le commanditaire.

1.1.1 Posture épistémologique : de l'inter à la transdisciplinarité

Michel Mathien, en 1995, titrait l'un de ces articles pour la revue *Recherche en communication*, « L'étude des médias : un champ ouvert à la transdisciplinarité » dans lequel il s'interroge sur l'application de cette notion en SIC. Il (*ibid.* : 77) rappelle que les SIC se sont constituées comme discipline à part entière mais aussi comme « interface » puisqu'elles se qualifient d'interdiscipline. Selon l'auteur (*ibid.* : 78), le champ de l'information et de la communication appelle « une approche qui puisse traverser les disciplines et les relier entre elles. Une telle approche correspond à un premier aspect de la transdisciplinarité ». En outre, il rappelle que la transdisciplinarité ne répond pas à un effet de mode, son histoire est déjà ancienne, histoire à laquelle Basarab Nicolescu n'est pas étrangère puisqu'elle a rédigé un manifeste de la transdisciplinarité édité en 1996. Le choix d'aborder l'objet de recherche par cette transdisciplinarité ne relève donc pas d'une figure de style ou d'une acrobatie entre les différentes théories, mais d'un véritable projet épistémologique de recherche. L'origine de la transdisciplinarité est liée au besoin d'approches globalisantes au sein de différents champs disciplinaires : biologie, neurophysiologie, cybernétique, économie, etc. Michel Mathien (*ibid.* : 79) mentionne que ces derniers « ont tous développé une approche "systémique" leur permettant d'avoir une "dimension globale" des phénomènes qu'ils soient physiques ou humains. À savoir celle de la *synthèse*, opposée au *fractionnement* ».

[14] Il s'agissait d'une enquête adossée à la configuration d'un nouveau projet de service qui devait pouvoir en influencer les orientations. Quatre questionnaires à destination de publics hétérogènes (professionnels de la PMI, collaborateurs internes au Conseil Général, usagers du service, notamment les parents et les adolescents) ont été administrés avec de très bons taux de retour et des résultats probant permettant de confirmer des hypothèses. Ce travail est consigné dans un mémoire de recherche dirigé par Vincent Meyer : « Étude des représentations du dispositif de Protection maternelle et infantile de Moselle (PMI). Formaliser une enquête de satisfaction à destination de tous les acteurs concernés par la PMI » (Bonjour, 2008).

En effet, le parti pris de cette recherche a été de ne pas réduire un objet volontairement « étendu », mais bien de s'en accommoder afin ne pas perdre en épaisseur, tout en ayant conscience qu'aucune autre étude n'offrait un panorama des usages et pratiques des technologies par les personnes handicapées mentales accueillies en établissements spécialisés en France. D'emblée, la posture de la transdisciplinarité et le paradigme systémique peuvent s'associer dans une définition d'une recherche transdisciplinaire puisqu' « on n'a pas encore suffisamment intégré les approches globales et systémiques qui sont des préalables à la transdisciplinarité » (*ibid.* : 85). La systémique se présenterait comme « un préalable méthodologique » (*ibid.*). Pour précision, le rôle des SIC n'est pas atténué, mais il s'agit bien d'affirmer une transdisciplinarité ayant pour fondation et champ de vision une discipline mère. À ce sujet, les propos de Michel Mathien (*ibid.* : 82) peuvent encore être instructifs : « Il faut envisager de développer la dimension purement disciplinaire et inter- ou pluridisciplinaire dans un esprit disciplinaire. Cette dimension nouvelle ne met pas en cause la discipline en soi, mais elle l'engage, plus que jamais, dans une perspective d'ouverture qui nécessite la communication entre les savoirs ». En effet, « il ne s'agit pas d'une méthode au-dessus de toutes les autres (non pas s*urplombante* mais *en avant*), mais plutôt de la recherche d'une voie pour "relier" les connaissances : Edgar Morin (1998) parle de "reliance" » (Zicola, 2007). La transdisciplinarité permet de dépasser un problème récurrent, notamment en analyse des usages, celui des articulations entre les différents niveaux sociaux : de micro à macro.

De plus, Michel Mathien (1996 : 80) érige certains chercheurs au rang de pionniers de la transgression : Abraham Moles accompagné de Robert Escarpit, Jean Meyriat et René Berger. D'ailleurs, le rôle d'Abraham Moles dans la conceptualisation d'une troisième notion fédératrice de cette recherche : l'écologie, sera étayé par la suite. En parallèle, Michel Mathien (*ibid.* : 85) introduit également cette notion, avançant que « la constante "environnementale", qui s'impose avec de plus en plus de force depuis une ou deux générations déjà, est que l'homme ne vit plus *en* société, mais *dans* la société, ou plutôt dans un "système social" ». La compréhension fine des médias ne pourrait pas faire l'impasse d'un recours à l'ensemble des disciplines des sciences sociales. À la suite, l'auteur (*ibid.* : 86) cite « l'indispensable écologie des disciplines », – nous précisons des connaissances – de l'information et de la communication. Les liens entre transdisciplinarité, systémique et écologie se précisent. La transdisciplinarité se qualifierait de méthodologie, alors que la systémique pourrait être un construit du social que l'on peut appréhender dans un paradigme écologique (interactions entre les différents niveaux du système). Transdisciplinarité et

systémique concourraient ainsi « à une écologie de la communication consistant à relier les *connaissances* pertinentes entre elles et à comprendre la logique des acteurs dans leurs univers de contraintes » (Mathien, 1995 : 86-87).

Aujourd'hui, dans le paysage scientifique, académique et disciplinaire, la transdisciplinarité peut être considérée comme un pari dont Jean-Paul Resweber (2000) révèle les enjeux. Pour ce chercheur (2000 : 7), la transdisciplinarité qui « s'est imposée comme une stratégie dominante du travail formatif » pourrait pallier le « morcellement des connaissances » en mettant « en questionnement le sens même des savoirs et des connaissances ». L'auteur (*ibid.* : 8) définit la transdisciplinarité en relief de la pluridisciplinarité et de l'interdisciplinarité : « Le geste transdisciplinaire […] met, en quelque sorte, les disciplines en abîme, en les rattachant à un lieu ou à un ordre transcendant qui leur donne sens, et, d'une certaine façon, les intègre ». L'auteur (2000 : 17) estime que « nous passons, en effet, d'un paradigme encyclopédique des connaissances à un paradigme pragmatique » qui imposerait dans une juste continuité le geste transdisciplinaire en recherche scientifique, puisqu'il est déjà de mise dans les formations professionnelles. Il (*ibid.* : 22) développe : « La nouveauté n'est pas dans la production d'une œuvre inédite, mais dans la recomposition, dans la restructuration, dans le remaniement des matériaux, des références et des schémas qui ont déjà servi à des travaux de base ». En effet, le geste – ou l'état d'esprit transdisciplinaire – a conduit à s'inscrire dans un paradigme éco-systémique où l'écologie humaine (du handicap et des TIC ; de l'individuel et du collectif ; des sujets et des objets), ainsi que les processus de communication systémique sont inhérents à la transdisciplinarité. Nous comprenons que la transdisciplinarité place le chercheur sur la voie de la construction et reconstruction épistémologique dont il sera question par la suite. Divers apports théoriques conduisent à un montage théorique permettant d'expliquer un phénomène dans sa profondeur. Dès lors, Michel Mathien comme Jean-Paul Resweber voient dans la transdisciplinarité un moyen de créer une passerelle entre les connaissances au service de la société et des citoyens.

De plus, selon Jean-Paul Resweber (*ibid.* : 23), la transdisciplinarité en appelle à l'éthique ; elle vise « une représentation commune qui se trouve reconstruite "entre" les disciplines, et qui, comme telle, n'est la propriété d'aucune discipline particulière » (*ibid.* : 43). En effet, « la transdisciplinarité entreprend d'unifier le savoir, afin que l'homme puisse se l'approprier et le "cultiver". Le cultiver, c'est-à-dire se l'apprivoiser en culture » (*ibid.* : 48). Le traitement du handicap a été historiquement rivé aux disciplines médicale et

psychologique ; le handicap est un objet « labellisé » et il peut être difficile pour ces disciplines d'envisager une autre manière de faire, qui ne soit pas soumise à la spécificité du handicap, mais à celle des relations en situation de la personne ou d'un groupe de personnes avec son environnement. Nonobstant, la principale difficulté n'est pas tant d'ordre épistémologique que politique, comme le soulève Jean-Philippe Guihard (2007 : 3) : « La multiplication des moyens de connaissance, le développement de la précision des outils, permettent une connaissance plus fine des objets. Mais en même temps, cela implique un émiettement des connaissances peu propices à la synthèse et rend difficile la communication, les relations, entre les différentes sciences convoquées autour d'un objet. La compréhension comme double mouvement de l'analyse et de la synthèse se place dans une épistémologie de la complexité, de l'interdisciplinarité, voire de la transdisciplinarité. Mais nous savons que cette épistémologie a du mal à percer eu égard aux guerres de clochers universitaires (Guihard, 2002) ».

L'idée soutenue s'énonce simplement : les SIC apparaissent comme une discipline toute prête à se lancer dans cette forme d' « indiscipline » ou de transgression disciplinaire. Michaël Zicola (2007), chercheur en Sciences et techniques des activités physiques et sportives (STAPS) avec pour objet le handicap, a opté également pour une transdisciplinarité : « Pour quelqu'un issu d'un domaine interdisciplinaire par excellence […], cette posture épistémologique s'est imposée de fait ». Transdisciplinarité et recherche sur le handicap semblent être en dialectique. L'auteur (*ibid.*) nous livre sa vision : « Notre monde ainsi que notre quotidien deviennent très complexes et cette approche doit permettre de trouver une unité pour les savoirs, une unicité pour le sujet. Déjà dès 1925, Sigmund Freud signalait qu'il y avait trois professions impossibles : éduquer, soigner et gouverner. Le pari transdisciplinaire peut-il nous permettre d'y voir plus clair aussi dans ces professions qui nous aident à faire le point sur *l'art* de former, de gouverner et enfin de soigner ? ». En conclusion, un bilan de ce travail transdisciplinaire permettra de répondre partiellement à cette question, d'autant plus que le pari de la transdisciplinarité s'adresse directement aux professionnels qui sont au cœur des situations complexes et au centre de ce travail de recherche.

En définitive, Pierre-Léonard Harvey et Gilles Lemire (2001 : 41) dans leur ouvrage, *La nouvelle éducation. NTIC, transdisciplinarité et communautique*, dressent les bases d'une méthodologie transdisciplinaire « appliquée aux nouvelles techniques d'information et de communication, dans le domaine central dont dépend le destin de la mutation sociale

d'aujourd'hui – celui de l'éducation » (Nicolescu, 2001 : XVII). Après avoir distingué quatre piliers de la nouvelle éducation (« apprendre à connaître », « apprendre à faire », « apprendre à vivre ensemble » et « apprendre à aménager l'information et la communication »), posé les assises théoriques transdisciplinaires (notamment avec des auteurs tels que René Berger, André Bourguignon, René Passet, Edgar Morin, Phillipe Quéau, et Basarab Nicolescu), ils s'attachent à distinguer les différentes modalités d'assemblages disciplinaires : inter-, multi-, poly- et transdisciplinaire. Cette dernière notion engage à « concevoir et introduire l'idée d'organisation pour fédérer des disciplines parcellaires par la construction de schèmes cognitifs qui peuvent les traverser » en référence aux travaux d'Edgar Morin. Il conviendrait alors de « tenir compte de tout ce qui est contextuel, y compris les conditions culturelles et sociales » et de « dégager du méta-disciplinaire : pour à la fois dépasser et conserver les disciplines car la discipline doit être tout autant ouverte que fermée » (*ibid*.).

1.1.2 Méthodologie mixte dans une logique transdisciplinaire

Nous préférons employer le terme de « méthodologie mixte » au détriment du « pluri-méthodologique » ou du « pluralisme méthodologique » pour deux raisons. La première tient au fait qu'il rende mieux compte de la combinatoire quantitatif-qualitatif des techniques d'enquête (combinatoire en concurrence ou séquentielle). La seconde se rapporte à la perspective éco-systémique. L'expression « méthodologie mixte » permet de transcrire un mouvement de recherche du macro- aux microsystèmes (Bronfenbrenner, 1979). En effet, le questionnaire permet de traiter l'objet comme un fait social étudiable au niveau macro-systémique. Les observations se rapportent au méso-système, c'est-à-dire les interactions entre les niveaux micro-systémiques. Les entretiens offrent la possibilité d'étudier le niveau onto-systémique (propriété des usages et pratiques) et chrono-systémique, tout en considérant l'individu, ses usages et pratiques comme représentatifs de la société dans laquelle il vit (Morin, 1990).

Avant d'expliciter les caractéristiques et les raisons motivant le choix d'une méthodologie mixte, appelée également « *mixed-methods research* » ou « *mixed research* » (Karsenti, 2006 : 4), il est nécessaire de préciser qu'initialement deux principales stratégies de recueil de données sont utilisées en sciences humaines et sociales, ce qui n'est pas sans poser des problèmes : « Les deux principales stratégies de recherche en sciences sociales sont constituées de l'approche qualitative et de l'approche quantitative. La tradition en recherche fait d'ailleurs la distinction entre ces deux approches. Mais celle-ci est néanmoins équivoque

et ambiguë, comme l'a souligné le Brabet (1988). Pour nous, l'approche qualitative et l'approche quantitative sont souvent opposées en raison des divergences des deux approches quant à la connaissance de l'objet, du devis en œuvre, des instruments de cueillette de données et des modes d'analyse » (Habhab, 2006 : 47). Par ailleurs, la recherche qualitative semble plus légitime que celle quantitative qui « fait l'objet de débats – loin d'être clos – dans la recherche en sciences sociales et des organisations » (*ibid*.).

Le problème de la recherche en sciences sociales est que chaque stratégie de recherche (qualitative ou quantitative) est perçue comme renvoyant chacune à des paradigmes différents. L'approche quantitative se fonderait sur une démarche hypothético-déductive, relevant d'un paradigme quantitatif, alors que la seconde serait basée sur une démarche empirico-inductive, relative à d'un paradigme qualitatif (*ibid*.). L'auteur (*ibid*. : 48) explique qu'« il convient de plaider en faveur d'une pluralité de méthodologie de recherche ». En effet, cette manière dualiste de penser la recherche sociale ne paraît plus faire l'unanimité et il semblerait qu'une nouvelle voie de recherche se fasse entendre, celle que Thierry Karsenti (2006 : 2) a baptisée « la version 3.0 » ou « *third wave* » (troisième vague[15]) ou « *third research movement* » (troisième mouvement de recherche[16]) (Johnson, onwuegbuzie, 2004 : 17). Plusieurs chercheurs (entre autres, Mark, Shotland, 1987 ; Reichardt et Gollob, 1987 ; Brewer et Hunter, 1989 ; Caracelli et Greene, 1993 ; Reichardt et Rallis, 1994 ; Tashakkori et Teddlie, 1998 ; Karsenti et Savoie-Zac, 2000 ; Creswell, 2003 ; Johnson et Onwuegbuzie, 2004 ; Johnson, Christensen, 2004) se sont aventurés à la méthodologie mixte, souhaitant ainsi dépasser l'ancien débat opposant quantitatif à qualitatif, qui s'est enclavé jusqu'à l'énonciation d'une thèse de l'incompatibilité (Johnson, Onwuegbuzie, 2004 : 14) : « *Both sets of purists view their paradigms as the ideal for research, and, implicitly if not explicitly, they advocate the incompatibility thesis (Howe, 1988), which posits that qualitative and quantitative research paradigms, including their associated methods, cannot and should not be mixed* »[17]. Cette incompatibilité peut s'expliquer selon le problème des « divisions objectives […] qui, devenant des divisions mentales, fonctionnent de manière à rendre impossibles certaines pensées » (Bourdieu, 1984 : 53). D'ailleurs, au-delà de la dichotomie qualitatif-quantitatif, pour appréhender le sujet dans une dimension

[15] Traduction personnelle.
[16] Traduction personnelle.
[17] Traduction personnelle : « Les deux camps de puristes considèrent leurs paradigmes comme idéal pour la recherche, et, implicitement sinon explicitement, ils préconisent la thèse de l'incompatibilité (Howe, 1988), qui pose en principe que des paradigmes qualitatif et quantitatif de recherche, et leurs méthodes associées, ne peuvent pas et ne devraient pas être mélangés ».

transdisciplinaire, il a souvent été nécessaire de dépasser ces divisions objectives qui ne sont pas obligatoirement incompatibles.

Ainsi des auteurs parlent-ils d'un « paradigme de recherche intégrateur de différentes approches de recherche » (Pinard *et al*., 2004 : 61). Selon Thierry Karsenti (2006 : 4), « la méthodologie mixte est en fait l'éclectisme méthodologique qui permet le mariage stratégique de données qualitatives et quantitatives, de façon cohérente et harmonieuse, afin d'enrichir les résultats de la recherche ». En effet, « une vision pratique de la recherche est en train de s'instaurer par laquelle le chercheur met en œuvre diverses méthodes de travail empruntées à l'une ou l'autre des méthodologies afin d'effectuer une recherche la plus utile et la plus constructive possible » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2000 : 132). Kevin Brazil, Lynne Lohfeld et Joanna Sale (2002 : 46) énoncent une série d'arguments plaidant en faveur d'une méthodologie mixte, notamment les similarités entre les deux approches telles que la volonté d'améliorer la compréhension du monde dans lequel nous vivons. En outre, combiner les méthodes permet d'appréhender la complexité de certains objets, faits ou phénomènes tels que « le handicap mental et les TIC ».

De plus, Saïda Habhab (2006 : 57) reprend les propos d'Howard Becker, qui refuse « lui aussi, de penser le rapport entre qualitatif et quantitatif en termes d'opposition. […] Les discussions en termes d'opposition épistémologique lui paraissent de faible utilité dans la pratique de la recherche, car le discours épistémologique formule des prescriptions normatives plutôt que des descriptions des actes de la recherche et aboutit soit à imposer une manière de faire de la recherche, soit à des discussions obscures qui éloignent des dilemmes spécifiques de la recherche ». De surcroît, la recherche en organisation est définie par de grandes orientations : « la construction (l'exploration) ou la vérification (le test) d'un objet théorique. S'il s'oriente vers la vérification (le test), le chercheur a une idée claire et établie de ce qu'il cherche. En revanche, s'il s'oriente vers une démarche de construction, le chercheur ignore alors la teneur de ce qu'il va mettre à jour (Charreire, Durieux, 1999). Dès lors, le problème du chercheur en sciences sociales est "s'il sait ce qu'il cherche ou s'il cherche à savoir" (Barbet, 1988 : 12) » (*ibid.* : 54-53). Par ailleurs, « la tradition de recherche lie la construction (l'exploration) à l'approche qualitative et la vérification (le test) à l'approche quantitative (Barbey, 1988). […] Néanmoins, le chercheur peut adopter tout aussi bien une approche quantitative ou une approche qualitative pour construire ou tester une idée (Charreire, Durieux, 1999) » (*ibid.* : 54). Notre problématique étant inductive, nous

cherchions à savoir. Finalement, que le chercheur s'oriente vers une méthodologie quantitative ou qualitative, il sera nécessairement confronté aux limites et biais méthodologiques. D'ailleurs, « nombre de chercheurs en sciences sociales ont montré que la démarche réelle des chercheurs, loin de suivre une voie tracée par le cercle vertueux de l'induction-déduction, s'apparentait davantage à une combinaison et à une coordination de plusieurs méthodes. Selon nous, la complémentarité entre démarches dans une perspective de pluralité constitue une nouvelle façon de considérer la recherche » (*ibid.* : 56).

Ce débat sur l'opposition quantitatif-qualitatif étant abordé, nous pouvons constater que la terminologie de « stratégie » en méthodologie est transverse à divers auteurs ; il est possible de la définir ainsi : « Par stratégie de collecte de données, il faut entendre un ensemble de méthodes ou de procédés en rapport étroit avec les objectifs et la question de recherche » (Pinard *et al*., 2004 : 65). La méthodologie mixte peut répondre à l'une des stratégies de validation des données conceptualisée par Norman Denzin (1989), nommée la « triangulation » (notamment des méthodes), mais trois autres types de triangulations sont définis par cet auteur : des données, des observateurs et théoriques.

Saïda Habhab (2006 : 60) admet que « le chercheur peut associer le qualitatif et le quantitatif par le biais de la « triangulation ». Il s'agit d'utiliser simultanément les deux approches pour leurs qualités respectives : « L'idée est d'attaquer un problème formalisé selon deux angles complémentaires, dont le jeu différentiel sera source d'apprentissage pour le chercheur. La triangulation a donc pour objectif d'améliorer à la fois la précision de la mesure et celle de la description ». Précisons que pour l'auteur (*ibid.* : 63), cette approche pluri-méthodes, « en diversifiant les angles d'observation, permet de corriger les erreurs de mesure et d'augmenter la validité des analyses. […] Avec la triangulation des données, est reconnue plutôt la compatibilité épistémologique et ontologique des méthodes, où le pluralisme méthodologique s'inscrit dans un contexte d'une multiplicité paradigmatique au sein même de la recherche qualitative ». Quatre formes de triangulations subsistent :

1. La triangulation méthodique, où l'objet de recherche est appréhendé au minimum avec deux méthodes différentes. Dans le cadre de cette recherche, trois types de méthodes ont été mobilisés : le questionnaire, l'entretien et l'observation directe.

2. La triangulation des données et ses différentes variables :

- temporelle : l'analyse de l'objet est réalisée en diachronie, c'est-à-dire à au moins deux moments différents. Cette thèse ne propose pas cette confrontation ;
- spatiale : au minimum, l'objet est étudié dans deux lieux distincts. Des analyses sur la pratique de l'informatique et/ou de l'Internet seront menées dans des lieux différents (type d'établissement et implantation géographique) ;
- personnes : les différents acteurs concernés doivent être entendus. Ainsi les professionnels encadrant une activité informatique, les professionnels travaillant au sein des établissements observés, les usagers (les personnes handicapées), les aidants (le plus souvent les parents ou proches) et les concepteurs de produits ou de formations adaptés ont-ils été interrogés. De plus, ce sont bien diverses cibles qui ont été sélectionnées, l'individu, le groupe ou la communauté.

3. La triangulation des observateurs impose une collecte de données réalisée par divers observateurs et/ou chercheurs, ce qui n'est pas le cas dans cette recherche.

4. La triangulation théorique est l'étude de l'objet à l'aide de différentes théories : l'objet de cette thèse étant nécessairement transdisciplinaire, diverses théories permettent de l'éclairer et qui seront explicitées *infra*.

Cette triangulation à différents niveaux permet de valider les résultats, par exemple, y a-t-il concordance entre les statistiques, les discours et les observations ? De plus, selon Robert Burke Johnson et Anthony John Onwuegbuzie (2004 : 20), pour concevoir un modèle combinatoire des méthodes, le chercheur doit prendre deux décisions préalables. Premièrement, savoir si l'on veut s'inscrire en majorité dans un paradigme dominant, et en second, déterminer si les phases de recherche seront conduites « concurremment ou séquentiellement » (Tableau 5). Par exemple, une phase de recherche qualitative pourrait guider séquentiellement celle quantitative, ou bien, les phases qualitatives et quantitatives sont utilisées « en concurrence » et les résultats doivent au minimum être intégrés pendant l'interprétation des résultats.

	Concurrent	Séquentiel
Statut égal	QUAL + QUAN	QUAL → QUAN QUAN → QUAL
Statut dominant	QUAL + Quan QUAN + Qual	QUAL → Quan Qual → QUAN QUAN → Qual Quan → QUAL

Tableau 5 : Matrice de la méthodologie mixte (Johnson et Onwuegbuzie, 2004 : 20).

Cette recherche mobilise un modèle séquentiel de méthodologie mixte où les méthodes sont traitées à statut égal. Une enquête exploratoire d'ordre qualitative, puis une enquête par questionnaire et enfin une étude de terrain par observations s'enchaînent. Il a été envisagé la possibilité de rééditer une enquête par questionnaire(s) plus ciblée, c'est-à-dire portant sur une des facettes de l'objet de recherche. Aussi l'analyse statistique permet-elle bien « d'établir des régularités » quand l'observation ethnographique « explique complètement ce que les statistiques ne font que constater […]. Elles conduisent au principe de toutes les pratiques observées, dans les domaines les plus différents » (Bourdieu, 1984 : 29).

Au final, « lorsque nous choisissons la globalité au fragment, la variabilité et le mouvement à la maîtrise d'un espace, l'évaluation au contrôle, l'approche ne peut être que complexe et doit prendre en compte l'ensemble des conditions environnementales ainsi que les caractéristiques de la socioculture dans laquelle vivent les gens » (Pinard *et al*., 2004 : 68). La méthodologie mixte s'inscrit bien dans une transdisciplinarité au sens où elle permet de dépasser des clivages méthodologiques qui sont par extension également disciplinaires.

1.1.3 La recherche en action et processus de réflexivité

Nous définissons ici ce que recouvre la recherche en action par comparaison avec la recherche-action (RA).

a. Une implication dans la recherche

Nous parlons sciemment de « la recherche en action » et non de « la Recherche action (RA)[18] ». Avant de définir ce que nous entendons par « recherche en action », nous présentons

[18] Les contributeurs de l'ouvrage dirigé par Arlette Bouzon et Vincent Meyer (2008) sur la RA ne manquent pas de mentionner la paternité, au nom de Kurt Lewin, de cette manière de faire de la recherche (Arlette Bouzon et Vincent Meyer, 2008, citant Élizabeth Gardère, 2008 : 41). De plus, Benoît Cordelier (2008 : 86) note que « l'expérience chez Kurt Lewin est synonyme d'expérimentation, alors que, dans le constructivisme, elle se

quelques traits distinctifs de la RA qui illustrent notre travail de recherche. La particularité de la recherche sur le handicap est celle d'être toujours immergé(e) dans sa recherche. Sahand Aleboyeh (2011), doctorant porteur d'un handicap et étudiant les représentations du handicap, s'est questionné sur son positionnement de chercheur et conclut : « Pour moi, ce qui fait la spécificité de cette thématique de recherche est que d'une certaine façon aucun auteur ne peut être qualifié de "neutre". J'entends par là que les différents auteurs que j'ai pu rencontrer ou que j'ai lus avaient en fait le même objectif, à savoir grâce à leurs écrits, changer la place des personnes handicapées dans la société. Le chercheur travaillant autour du handicap est donc pour moi d'une certaine façon toujours engagé. L'exemple qui est pour moi le plus frappant et qui peut illustrer mon argument est la façon dont l'idée de la loi du 11 février 2005 a émergé. En effet, le Président Jacques Chirac avait décidé de faire du handicap un chantier important de son deuxième mandat présidentiel. Il serait imprudent de dire que la lettre ouverte écrite au Président Chirac à propos du handicap n'a eu aucun impact. Cette lettre ouverte fut non seulement signée par des associations, mais aussi par des chercheurs. Le chercheur est pour moi toujours impliqué dans sa recherche ». C'est aussi à partir de cette assertion que nous qualifions notre recherche comme une action.

b. Recherche en action « induite »

Selon la typologie des RA proposée par Christophe Albaladejo et François Casabianca (1997 : 140), il s'agirait d'une recherche en action « induite », « le chercheur traduit une "demande sociale" des secteurs dominants de la société. En conséquence, il s'agit également d'une « recherche avec des "systèmes sociaux"», car « le chercheur déclare travailler indifféremment pour l'ensemble des acteurs d'un même système d'action concrète. Le concept d'institution est dépolitisé ». En effet, le Groupement des établissements publics et sociaux (GEPSo) s'est intéressé à ces thématiques et a soutenu la recherche. En parallèle, d'autres institutions et associations ayant été contactées ont également apporté plus ou moins spontanément leur aide en relayant notamment l'enquête sur le terrain. Dès lors, la RA permet de « partager une intelligence collective sur la pratique » (Gardère, 2008 : 42). Un pont peut être dressé entre le processus de RA et la cognition distribuée, qui considère l'environnement organisationnel comme prothèse à l'action. Élizabeth Gardère (*ibid.* : 46) citant Harry Cœnen

---

comprend comme réalité expérientielle. Dans le premier cas, nous chercherions à tester un ensemble d'énoncés théoriques. En revanche, dans le deuxième cas, nous validons une vérité par un recoupement d'expériences individuelles singulières ». Cette thèse se situe dans le prolongement du constructivisme, ce sont bien l'ensemble des expériences individuelles qui forment les résultats.

(2001) signale une « équivalence » et non une « égalité » entre acteur et chercheur ; une « asymétrie des connaissances » prévaut ; les connaissances de terrain étant à la faveur du praticien et celles des « compétences d'analyse » au chercheur.

Quand on problématise la RA, le rôle du commanditaire doit être examiné car il influe sur la recherche. Dans ce cas présent, il n'y a pas de commanditaire défini, si ce n'est un ensemble d'acteurs associatifs (GEPSo, Unapei, etc.) qui se sont questionnés sur la thématique des TIC et du handicap mental ; cette recherche répondant à une demande sociale. Selon Alain Van Cuyck (2008 : 117), « la RA s'inscrit pleinement dans une perspective communicationnelle où la résultante d'un processus de recherche n'est pas le produit d'éléments individuels, mais le fruit d'une collaboration et d'une coopération collective ». En effet, le taux de réponses aux questionnaires atteste de l'impact de la communication sur les résultats en termes de recueil de données. À cet effet, la communication numérique (notamment mails, blogs et réseaux sociaux) a des répercussions notables. Ce travail aurait une teneur tout autre sans l'Internet et sa mise en réseau facilitée.

c. Impacts de la recherche en action

Selon Elizabeth Gardère (2008 : 40), une « dynamique de pouvoir » s'installe entre le chercheur et le praticien, une relation « donnant/donnant », voire « gagnant/gagnant » se tisse : « Le théoricien donne du sens à l'action collective tandis que le praticien offre un terrain. […] La durée de la relation est définie ainsi qu'une problématique ». Les terrains se sont facilement donnés à voir ; ils sont entrés dans une dynamique de partage à partir du moment où ils acceptaient de répondre aux questionnaires. De plus, les interlocuteurs mentionnaient un double intérêt lors de nos échanges préparant les immersions. Le premier intérêt est d'ordre personnel, celui d'être identifié comme une personne ressource/un terrain ressource. Le second est professionnel, il s'agit d'une ouverture vers l'extérieur en vue d'améliorer sa pratique ou celle des autres. La durée des observations était proposée, mais prolongée ou raccourcie en fonction des conseils des interlocuteurs. La problématique était toute donnée, étant préétablie, mais elle faisait écho aux questionnements déjà soulevés par les professionnels. Élizabeth Gardère (*ibid.*) rappelle également que des livrables sont attendus, la thèse est ce livrable proposé aux acteurs de la recherche.

Par rétroaction, Bernadette Dufrêne (2008 : 163) avertit que « c'est dans l'action même que le chercheur répond aux attentes de l'organisation ; sa présence même fait bouger les lignes et

dans la mesure où l'application de sa recherche aboutit à la constitution d'un savoir, il est sollicité comme expert sur certaines questions ». À plusieurs reprises, des professionnels ont effectivement pris contact afin d'obtenir des renseignements sur les outils informatiques à utiliser, qui seraient notamment adaptés aux handicaps mentaux : par exemple, pour l'alphabétisation. Sur place, lors des immersions, des professionnels ont effectué les mêmes demandes. L'effet de ce travail de recherche a donc été d'impulser une prise de distance vis-à-vis de sa pratique en la communiquant et en la montrant (Meyer, 2006). Plusieurs professionnels ont manifesté leur intérêt à la suite des visites sur le terrain : « Les visites de personnes extérieures sont toujours bénéfiques pour nous aussi ; elles nous obligent à préciser les objectifs et moyens que nous employons, à réenvisager les choses parfois sous un regard extérieur » (Catherine, échange mèl du 08/10/10) ou encore Jean (échange mèl du 07/10/10) : « Ton passage […] a mis en évidence des pratiques jusqu'alors quasiment invisibles. L'intérêt du phénomène n'est pas de s'en satisfaire béatement, mais de le traiter comme des pratiques à approfondir, à orienter pour leur donner du sens au profit de ceux auxquels elles sont destinées. Répondre à ces questions simples : pourquoi on le fait, pour quoi on le fait, comment le faire avec profit ? Que peut-on imaginer d'autre ? ». D'emblée, la RA engage à l'évaluation, thématique qui sera traitée en troisième partie de thèse.

d. Recherche en action et réflexivité

De plus, Véronique Richard (2008 : 223) dresse un constat, la RA soulève des questionnements en liens étroits avec l'éthique. Selon l'auteur, « l'éthique est réflexion au double sens du terme : réflexion qui permet d'analyser, distinguer, repérer, classer, évaluer les phénomènes et les situations et la réflexion qui produit de la réflexivité et renvoie en miroir aux acteurs le résultat de l'analyse, induisant une boucle récursive de questionnements et de réponses interagissantes, modifiant les visions et les actions des uns et des autres ».

Les propos d'Élizabeth Gardère (2008 : 39) sur la RA[19] permettent de définir trois postures réflexives qui peuvent être adaptées au doctorant impliqué dans l'action de la recherche : l'acteur-chercheur réflexif, la réflexion dans l'action et la réflexion sur l'action. En effet, nous souhaitons attirer l'attention du lecteur sur une aporie, celle de se penser en train de faire de la recherche. Toute recherche se doit de penser son action – même si elle n'a pas toutes les caractéristiques d'une RA – et suppose, dans notre cas de figure, un mouvement

[19] Il semble que toute recherche est action selon Bruno Latour (2000) ; de fait, nous considérons que les propos d'Elizabeth Gardère (2008) sont valables pour toutes recherches.

de construction, déconstruction et reconstruction de l'objet dans le temps long (présenté *infra*). La première posture, « l'acteur-chercheur réflexif » renvoie à l'enjeu de penser son action lorsque l'on est dans le cadre d'une observation participante. La réflexion dans l'action est la posture la plus difficile à tenir surtout pour le jeune chercheur doctorant. Ce dernier s'est en général concentré sur la construction de son objet et de ses méthodes (avec des difficultés supplémentaires s'il est dans une recherche inductive). Penser son action, alors qu'il est en train de mettre en œuvre des méthodes souvent pour la première fois, relève d'une capacité de disjonction proche du dédoublement. La réflexion sur l'action est, dans ma propre expérience, ce mouvement de construction-déconstruction-reconstruction de l'objet en recherche inductive, puisque la problématique se construit en même temps que l'accès au terrain et aux données.

De surcroît, la thématique de la réflexivité permet d'introduire une particularité en termes d'images liées à la réflexivité, plus précisément celles que vous renvoient les Autres. En effet, à plusieurs reprises lors de communications sur mon objet, l'auditoire me renvoyait à mon propre choix de travailler sur pareille thématique, ce qui est moins vrai pour des sujets moins « polémiques » ou moins « graves ». Y aurait-il des sujets de recherche qui demanderaient de se regarder davantage que d'autres, pour se voir en train de faire de la recherche ? La pensée de Jean-Paul Resweber au sujet de l'éthique (2000 : 23) peut expliquer ces pressentiments de l'auditoire sur le choix du chercheur : « On comprend qu'il y ait des connaissances qui nous placent, d'une manière plus directe et plus intensive que d'autres, face à l'éthique, parce qu'elles se font l'écho de cette Loi faite de symboles fondateurs : vie et mort, convivialité et partage, don et contre-don, parole et silence, division sexuelle et amour, savoir et croyance, foi et espoir… » ; le couple « handicap et normes » pourrait être rajouté. Cette assertion préfigure un subi plus qu'un choix méthodologique face à certains objets de recherche. Par correspondance, toute personne confrontée à pareil sujet serait propulsée dans une posture inconfortable qui l'amènerait à questionner en retour celui qui en est le responsable : « Mais pourquoi le handicap mental ? ». Cette question renvoie inéluctablement celui qui la pose à son propre positionnement face au handicap, puisque « le regard du sujet sur l'objet enveloppe un certain regard du sujet sur lui-même » (Resweber, 2000 : 25) et par extension à sa vulnérabilité, thématique abordée précédemment, qui est plus ou moins consciente pour chacun de nous.

Plus précisément, je peux faire part ici de certaines objections faites sur mon objet de recherche, proches d'une image mystifiée du handicap, surtout mental, qui est « maîtrisé » dans des milieux clos, en dehors des systèmes classiques. L'opacité et le manque de visibilité conduisent à des images stéréotypées :

1. « seules les personnes les moins déficientes intellectuelles doivent pouvoir utiliser l'informatique et/ou l'Internet » ;
2. « ce sont les éducateurs qui font à la place des personnes handicapées » ;
3. « vous ne trouverez rien d'intéressant, ce sont les balbutiements de l'informatique dans ces établissements » ;
4. « si les éducateurs font quelque chose, ils ne produisent pas, n'innovent pas » ;
5. « on ne peut pas parler d'un public élargi (dans la conception de TIC en termes de *design for all*) qui comprendrait : les déficiences intellectuelles, les formes d'autismes, les troubles de l'apprentissage, la maladie d'Alzheimer, les personnes traumatisées crâniennes et les maladies mentales ; les personnes vieillissantes ; les enfants, adolescents et adultes rencontrant des difficultés sociales et les personnes d'origine étrangère ».

À travers ces quelques phrases notées et restituées ici, on voit bien que le handicap mental, comme les professionnels accompagnant ces personnes au quotidien, pâtissent d'une mauvaise image, celle d'une incapacité quasi-totale à faire et donc à être (personne handicapée), voire à produire avec valeur ajoutée (professionnel). Les propos d'une personne handicapée me reviennent à l'esprit et illustrent dans son extrême ces conceptions encore tenaces de la valorisation des êtres productifs[20] : « J'ai vécu l'enfer, une vie indigne, une vie qu'aucun chien de France n'est obligé de vivre… je suis terrifiée de penser qu'il faudra peut-être revivre cela. Non aucun être humain dans une société soi-disant civilisée, qui se soucie du bien-être ne devrait vivre comme cela, je suis au regret de dire que "Hitler" a été plus humain, *pourquoi ???* Parce qu'il a estimé que des gens non productifs ne sont pas dignes de vivre, cruel c'est vrai, mais… nous sommes des mille-pattes à qui l'on arrache une patte après l'autre, petit à petit, une souffrance morale intolérable » (Nuss, 2007 : 47-48).

La première assertion peut être simplement réfutée à partir des résultats de ce travail de thèse ; résultats que nous n'aurions pas pu obtenir si nous avions décidé de cibler un niveau ou un type de handicap. La deuxième objection révèle les représentations stéréotypées sur la

[20] Elle les prononce lorsque des chercheurs l'interrogent sur ses conceptions d'un accompagnement (dans son cas à domicile).

prise en charge du handicap en termes d'assistance, qui aujourd'hui a évolué vers un droit à la compensation et à l'accompagnement de son projet de vie. Par ailleurs, ce type de généralisation nous semble davantage hérité d'un problème d'opacité du champ de l'intervention socio-(ré)éducative qu'être fidèle à des pratiques de prise en charge. La troisième phrase est typique d'une autre grande difficulté rencontrée par les acteurs de l'intervention spécialisée, celle de la mémoire d'un champ de travail et de la construction d'un champ de recherche. Pour le dire vite, ce travail de thèse montre que les usages de l'informatique et/ou de l'Internet sont bien plus anciens (dès 1984), qu'il y a des acteurs qui font figure de pionniers et que le marché spécialisé se développe. La quatrième remarque renvoie à ce problème de l'évaluation d'un travail en termes de résultats probants. L'image du travail social est celle d'un univers routinisé, voire déshumanisé. Cette image évince la part d'humanité des personnes handicapées mentales comme des accompagnants. Enfin, nous soutenons que le handicap doit nécessairement être pensé dans son unité comme dans sa multiplicité, ce que la théorie de la complexité d'Edgar Morin permet. Certains, notamment psychologues non-cognitivistes (l'objet handicap mental étant quasiment une de leur propriété) ont d'autres méthodes de recherche avec lesquelles nous sommes en désaccord pour étudier et concevoir les usages et pratiques des TIC (échantillonnage et comparaison des groupes).

En somme, cette recherche n'a pas toutes les caractéristiques d'une recherche-action institutionnelle, soit plus ancienne ou interventionnelle, soit plus contemporaine. Elle est recherche action dans le sens où elle accorde un primat à la connaissance des acteurs de terrain, qu'elle répond à une demande sociale et que des stratégies entristes, de négociation du terrain ont été déployées. L'accord de restitution est la thèse produite, écrite. En revanche, la problématique n'a pas été négociée avec les acteurs (soit à un niveau politique), mais avec le terrain, c'est-à-dire qu'il a nécessairement dirigé son orientation. Un simple exemple, si les établissements médico-sociaux ne proposaient pas de pratiques informatique et/ou Internet, il aurait été nécessaire d'orienter la recherche vers une explication de ce non-usage. Comme le signale Bruno Latour (1997 : 197), dans un article titré « Toute recherche est action ! », la recherche est une « performation du monde » (*ibid.* : 198) ; il est impossible de distinguer hypothèses de recherche et d'action selon l'auteur.

1.2 Choix des méthodes

Dans cette section, nous présentons la variété de méthodes sélectionnées dans le cadre d'une méthodologie mixte. Ainsi deux questionnaires, un sur l'usage de l'informatique et/ou de l'Internet, l'autre sur le non-usage par les personnes handicapées mentales accueillies en établissements spécialisés ; 69 entretiens et neuf établissements médico-sociaux circonscrivent-ils quantitativement le recueil de données.

1.2.1 Des questionnaires[21]

Pour introduire la réflexion, on peut reprendre les propos d'Olivia Belin et de Laurent Morillon (2008 : 197) citant François De Singly (2001). Ils se sont confrontés à un questionnement auquel cette recherche a également dû se heurter : « "Mais combien de personnes ont dit cela ?". Dans les pays occidentaux, la bonne représentation de la réalité passe en effet encore souvent par le chiffre ». Pour présenter l'intérêt des questionnaires, cette remarque peut sembler paradoxale, mais elle est symptomatique des critiques émises sur ceux-ci. Par exemple, lors de communications ou autres discussions moins officielles, quand je mentionnais que des personnes handicapées mentales utilisaient un ordinateur, on m'objectait que ce n'était certainement qu'une infime partie de cette population et encore, la moins handicapée mentalement pour ne pas dire autre chose. La force du nombre, mais plus encore celle des préjugés et des représentations sociales, amènent des individus à soutenir de telles affirmations. Le non-sens ne porte pas sur l'impossibilité de généraliser ces pratiques, mais bien plus sur ce qui les expliquerait : l'étiquetage du handicap mental. Comme le souligne Howard Becker (1963 : 203), il ne s'agit pas de dire que l'étiquetage « handicap » crée la déficience, raisonnement absurde, mais qu' « il [l'étiqueté] lui devient plus difficile de poursuivre des activités ordinaires » comme le sont actuellement l'informatique/l'Internet sur les temps de loisir. En effet, « pourquoi proposer une formation à l'informatique/l'Internet puisqu'il est handicapé mental ? ». Mais plus encore, le « degré d'étiquetage » influence les représentations et c'est exactement ce qui se produit pour l'utilisation de ces technologies, « oui, bon d'accord, s'il est handicapé mental léger, il doit pouvoir utiliser l'ordinateur » (*sic*). La force du nombre, même avec tous les risques que cela comporte, devait être tentée par le biais d'enquêtes statistiques pour faire preuve d'utilisations avérées ou non par des personnes

[21] Voir Annexe n°1, « questionnaire sur l'usage » ; annexe n°2, « questionnaire sur le non-usage » ; annexe n°3, « exemples de captures d'écran du questionnaire en ligne sur l'usage », annexe n°4, « exemples de captures d'écran du questionnaire en ligne sur le non-usage ».

dites handicapées mentales accueillies en établissements spécialisés et vérifiées par des entretiens et observations.

En conséquence, l'enquête en ligne par questionnaires a fait l'objet d'une étude approfondie de plusieurs mois (d'octobre 2008 à mars 2010) compte tenu de ses enjeux décisifs pour la suite de la recherche. Les difficultés et biais connus pour la réalisation d'un questionnaire ont contribué à la décision de prendre le temps et d'allouer les moyens nécessaires dans la formalisation de cette enquête. À cet effet, une phase d'étude exploratoire a été réalisée et elle se compose :

- d'une observation participante de trois mois – il s'agissait de créer et d'animer une activité informatique – effectuée de mars à mai 2007 au sein d'un foyer d'accueil pour adultes handicapés mentaux[22]. Elle a été complétée par une enquête par questionnaires administrée par téléphone, concernant les usages ou non usage de l'informatique et/ou de l'Internet des établissements médico-sociaux en Moselle accueillant des personnes handicapées ;
- de la littérature spécialisée relatant des expériences dans le domaine ;
- d'un pré-questionnaire sur l'usage des TIC, distribué lors d'un séminaire organisé par le Groupement des établissements publics et sociaux (GEPSo) en septembre 2008[23] ;
- de 34[24] entretiens menés entre septembre et novembre 2009, effectués avec des professionnels encadrant une activité et/ou un atelier informatique et/ou Internet (13 personnes), dont la professionnalité est variable : aide médico-psychologique (un), chef de projet (un), chef de service (un), directeur-adjoint (un), éducateur spécialisé (cinq), éducateur technique (un), enseignant détaché de l'état (deux), psychologue (un) ; concepteurs de produits ou formation adaptés (14), parents ou personnes handicapées (trois parents et deux personnes en situation de handicap), professionnels universitaires (trois personnes).

[22] Ce travail est consigné dans un mémoire de master 1. Nous le considérons comme partie intégrante de la phase exploratoire, car il a permis de saisir les enjeux d'une telle recherche sur ce modèle-là. Réaliser une nouvelle immersion de plusieurs mois est envisageable à présent, mais il nous semble que cela n'était pas pertinent pour le travail de thèse. Chaque établissement investit différemment ces outils et médias et une vision globale mais non parcellaire a été favorisée puisqu'inexistante jusqu'à présent.

[23] *Cf.*annexe n°5.

[24] Ils ont été majoritairement effectués par téléphone au vu de l'hétérogénéité des lieux d'origine des interviewés. Ces derniers ont été sélectionnés sur la base de leur démarche active sur le sujet. Leur durée variait de 30 min à une journée entière (voir partie deux, chapitre quatre, sous-partie « Contexte organisationnel du continuum des usages et pratiques », section « Propriété des entretiens ».

De plus, de nombreux échanges avec les deux enseignants-chercheurs spécialistes en statistiques du département STID de l'IUT de Metz, chargés de la mise en ligne de l'enquête, ont permis d'assurer la cohérence d'ensemble et le suivi.

a. Les biais méthodologiques

D'un point de vue statistique, les résultats sont mitigés. En effet, les questionnaires (un sur l'usage et l'autre sur le non-usage de l'informatique et d'Internet par les personnes handicapées mentales accueillies en établissements spécialisés) avaient pour objectif de valider un certain nombre d'hypothèses définissant une réalité sociale – avant de débuter la recherche, je n'avais aucune idée de la nature hétérogène des pratiques de l'informatique. Les questionnaires devaient être relayés à un niveau national pour ne pas biaiser le recueil ; certaines associations ou entreprises implantées à un niveau départemental étant peut-être plus ou mieux engagées sur cette thématique. De plus, un état des lieux de l'utilisation de l'informatique et/ou d'Internet avait déjà pu être mené en 2007 en Moselle ; il illustrait d'expériences ponctuelles et peu stables dans la durée. Malgré les nombreuses précautions prises pour configurer les questionnaires (notamment tests et validations), au moins deux écueils sont à mentionner : leur longueur excessive et le manque de pertinence de certaines questions voire items. Le biais principal est d'avoir opté pour un mailing par adresses mèl auprès des établissements accueillant des personnes handicapées, c'est-à-dire qu'il s'agit d'un échantillon qualitatif raisonné ou ciblé et non aléatoire. Ce mode d'échantillonnage permet de décrire un phénomène, mais ne conduit pas à des déductions statistiques sur l'impact de celui-ci sur la population étudiée. De plus, l'inconvénient du partenariat avec le département STID est de ne pas pouvoir maîtriser toutes les analyses.

Ces errements sont à nuancer par un bon taux de retours, soit près de 12,5 % si l'on considère la population totale de 4313 établissements (selon le fichier du Guide Néret) et près de 40,5 % si l'on accepte l'échantillon des établissements contactés par mèl (1348 structures), car 558 réponses sont comptabilisées : 221 pour le questionnaire non-usage[25] et 337 pour les utilisateurs. En revanche, les résultats d'un point de vue qualitatif sont remarquables. Ils ont permis d'acquérir une vue d'ensemble des possibilités de prises en charge avec l'informatique et/ou l'Internet à partir des réponses aux questionnaires, mais aussi à celles des entretiens

[25] Il faut préciser que malheureusement, suite à une mauvaise manipulation informatique, certainement plus de 60 réponses au questionnaire sur le non-usage ont été perdues. Par ailleurs, toutes les réponses du questionnaire sur l'usage ou sur le non-usage n'ont pas pu être exploitées, certaines étant quasiment vides.

menés à la suite. En effet, il était demandé aux professionnels intéressés de laisser leurs coordonnées pour un entretien d'approfondissement. 26 personnes ont pu être interrogées et 14 établissements, sélectionnés suivant diverses variables, ont été retenus (seulement 9 visites ont pu être menées). Avec du recul, il n'aurait pas été pertinent d'inverser la démarche, les questionnaires ayant permis une bonne entrée en matière sur le terrain et d'obtenir des connaissances générales sur l'objet ; ce qui aurait été difficile voire impossible à atteindre avec une autre méthode ou méthodologie.

b. Méthodologie d'enquête statistique

S'agissant de la réalisation des questionnaires, différentes phases ont été mises en place. Ces phases de constitution peuvent être sériées à partir du travail de Sylvie Faugeras (2007) sur la création et l'administration d'une enquête de satisfaction par questionnaires. Premièrement, nous devions définir les objectifs, le champ de l'enquête et les informations à recueillir. Un état de l'art des enquêtes connexes a été réalisé ; les enquêtes du Groupement d'intérêt scientifique Marsouin à Brest (GIS)[26], ainsi que de l'Institut national de la statistique et des études économiques (INSEE)[27] peuvent être mentionnées. Deux variables ont été prises en considération : quels sont les usages qui sont en général étudiés ? Quels sont les publics visés ? En somme, comment adapte-t-on le questionnaire au public ? En parallèle, la constitution et l'administration d'une première enquête par questionnaire lors du séminaire GEPSo en septembre 2008 a permis de tester certaines questions à poser, ainsi que certains items de réponses. L'objectif à atteindre était double, à la fois obtenir une vision d'ensemble sur les usages de l'informatique et/ou de l'Internet par les personnes handicapées mentales accueillies en établissements spécialisés, et recueillir les opinions des professionnels

[26] Boutet, A., Trémenbert, J., 2008, « Identifier les non-usagers et mieux comprendre les situations de non-usages. Enquête participative à Kérourien (Brest) », *Marsouin*, [en ligne], accessible sur sur : http://www.marsouin.org/spip.php?article232
Blavier A., 2009, « Usages TIC 2008 des citoyens wallons », *Agence Wallonne des Télécommunications*, [en ligne], accessible sur : http://www.awt.be/web/dem/index.aspx?page=dem,fr,men,000,000
Trémenbert J., 2007, « Mesure des usages de l'informatique et situations d'usage », *@Brest Multimédias*, [en ligne], accessible sur : http://www.a-brest.net/article4258.html

[27] Consalès G., 2009, « En 2009 la consommation des ménages résiste malgré la récession », *Insee*, [en ligne], accessible sur : http://www.insee.fr/fr/themes/document.asp?reg_id=0&ref_id=ip1301
Bras M-A., Pégaz-Blanc O., 2010, « Tableaux de l'économie française », INSEE, [en ligne], accessible sur : http://www.insee.fr/fr/ffc/tef/tef2010/tef2010.pdf
Mormiche P., 2000, « Le handicap se conjugue au pluriel », INSEE, [en ligne], accessible sur : http://www.insee.fr/fr/ffc/docs_ffc/ip742.pdf
Midy L., 2009, « Enquête Vie quotidienne et santé. Limitations dans les activités et sentiment de handicap ne vont pas forcément de pair », INSEE, [en ligne], accessible sur : http://www.insee.fr/fr/ffc/ipweb/ip1254/ip1254.pdf

encadrant ces usages, pour le questionnaire sur les usages ; ainsi que celles des directeurs d'établissements, pour celui sur le non-usage.

Le processus à analyser était la prise en charge par l'informatique/l'Internet. Il faut comprendre qu'initialement, le questionnaire était davantage destiné aux professionnels du social dans leurs pratiques éducatives avec ces outils et médias. Cependant, un certain nombre de professionnels issus du paramédical et de l'animation (en dehors aussi des lieux d'accueil spécialisés) s'est senti concerné par l'enquête parce qu'ils proposaient ce genre de pratiques à des personnes handicapées mentales. S'agissant des professionnels du paramédical comme les ergothérapeutes ou les orthophonistes, entre autres, ils ont en général des temps de travail partiels (allant en moyenne d'une journée à trois jours) dans les établissements, ou interviennent ponctuellement, et toutes les informations ne leur parviennent pas toujours (notamment celles de mon enquête). Cependant, il existe certaines structures où des temps quasiment complets sont proposés à ces professionnels (cela est relativement anecdotique) ; ils ont pu être ainsi informés de cette étude. Pour les animateurs, l'enquête a aussi circulé sur le réseau des Espaces publics numériques (EPN) par le biais de personnes ressources l'ayant relayée. Les EPN ont créé un réseau de mutualisation relativement actif[28] ; il semble que les animateurs de ces centres ayant déjà travaillé avec des personnes handicapées mentales ont trouvé tout intérêt à relayer leurs expériences, et ce aussi afin d'aider les autres animateurs qui se seraient sentis démunis face à un public qu'ils ne connaissent pas ou mal. Le champ exploré face au champ potentiel était relativement large, puisque toutes les interactions médiatisées par l'informatique et/ou l'Internet entre un professionnel et une personne handicapée mentale qui était accueillie en établissement spécialisé étaient ciblées. La terminologie au départ d'activité/d'atelier renvoyait à une réalité de la prise en charge éducative qui ne convenait pas aux professionnels enseignants (ils parlent davantage de « temps de classe ») et aux professionnels du paramédical (pour eux, ce sont des « séances »). Par rapport au plan de traitement statistique et à la nature des variables, le document en annexe[29] récapitule les croisements effectués.

Deuxièmement, il s'agissait de définir l'organisation de l'enquête et le mode de collecte. Cette deuxième phase a été corrélée à la quatrième qui conseille d'effectuer des recherches sur le

[28] Voir le site Internet riche de contenus : http://www.netpublic.fr/net-public/espaces-publics-numeriques/presentation/

[29] Voir annexe n° 6, « Croisements du questionnaire sur l'usage » et annexe n° 7, « Croisements du questionnaire sur le non-usage ».

sujet questionné ainsi que des rencontres préalables. S'agissant de la planification, les précédentes enquêtes nous ont permis de déterminer le processus à étudier et de quelles manières. Par exemple, à ce moment-là, il a été décidé de proposer un questionnaire sur les usages comme sur les non-usages. De septembre 2009 à décembre 2009, des entretiens semi-directifs avec des personnes encadrant des pratiques de l'informatique et/ou de l'Internet, des parents d'enfants handicapés, des chercheurs ou professionnels concernés par la thématique ont permis de mieux cerner les cadres d'usage. De janvier 2010 à mars 2010, la rédaction des questionnaires a été finalisée, puis ils ont été testés et validés par les personnes interrogées en entretien, ainsi que par des professionnels ayant répondu au questionnaire GEPSo. De plus, initialement l'administration de l'enquête était prévue du 17 mars 2010 au 30 avril 2010, puis elle a été prolongée jusqu'au 30 juin et enfin jusqu'au 30 septembre 2010. L'idée était de proposer une durée courte pour engager une réponse quasi immédiate tout en adaptant la date butoir au nombre de réponses espérées. Concernant les moyens alloués, il a été opté pour une administration en ligne des questionnaires, afin de mettre à profit et valoriser l'expérience d'enseignants-chercheurs de l'université Paul Verlaine-Metz. Une relance par courrier a été envisagée, mais une étude du coût a été dissuasive. En revanche, il était nécessaire d'obtenir un fichier des établissements médico-sociaux en France qui comporterait des adresses mèls. La base de données du gouvernement, le Fichier national des établissements sanitaires et sociaux (FINESS), ne comprenant pas ce type de données, et après une recherche sur l'Internet ou auprès de différents réseaux associatifs, il a été décidé d'acheter le fichier du guide Néret. Dès lors, plusieurs mailings d'annonces et de relances ont été effectués peu avant chaque date butoir. Le biais principal est d'avoir opté pour « un tout numérique » qui amène à avancer que les établissements possédant une adresse mèl sont déjà davantage intéressés par la problématique de recherche que les autres. En même temps, les établissements peuvent aussi avoir refusé de faire apparaître cette adresse au sein du fichier acheté. Nous avons aussi pu constater que la publicisation sur l'Internet a été effective, l'information ayant été relayée sur différents sites, notamment ceux des EPN.

Troisièmement, il convenait d'identifier la population ciblée par l'enquête. La cible générale était l'ensemble des établissements médico-sociaux accueillant des personnes handicapées mentales en France. En revanche, pour le questionnaire sur les usages, les professionnels encadrant une pratique de l'informatique et/ou de l'Internet étaient directement concernés. Nous avons essayé de diffuser le questionnaire auprès de réseaux sociaux d'éducateurs, mais cela n'a pas été probant. En revanche, dans la lettre d'accompagnement, il était demandé de

diffuser l'enquête aux professionnels concernés, car les adresses mèl ne garantissent pas de toucher la population voulue. Pour le questionnaire sur le non-usage, il s'agissait donc du directeur d'établissement. La présentation détaillée de la population d'enquêtés sera proposée dans la deuxième partie. En cinquième phase, il fallait choisir une méthode d'investigation, un mode de recueil. Ce dernier était tout trouvé, de par le partenariat avec le département STID de l'université Paul Verlaine-Metz et le choix d'un mode de recueil répondant aux contraintes tant budgétaires que scientifiques. Enfin, la sixième phase était l'élaboration des questionnaires. Une mixité des modalités de question et de réponse en fonction des types d'objectifs a été nécessaire. Les tests et l'administration (puis les relances) des questionnaires ont été la septième étape. La mise en œuvre de la méthode de l'évaluation quantitative et qualitative, ainsi que l'analyse et l'interprétation des résultats, et enfin leur présentation constituent les trois dernières phases.

1.2.2 L'entretien semi-directif narratif et compréhensif[30]

Dans cette section, nous analysons la forme des entretiens et leur impact sur l'interprétation des données.

a. Des entretiens semi-directifs…

En préambule, il convient de préciser la nature hétérogène de ces entretiens, entre semi-directifs, narratifs et compréhensifs. Premièrement, ce sont des entretiens semi-directifs qui permettent selon la définition qu'en donne Guy Michelat (1975 : 230) d'« appréhender et [de] rendre compte des systèmes de valeurs, de normes, de représentations, de symboles propres à une culture ou à une sous-culture ». En outre, comme le rappelle Stéphane Olivési (2004 : 11), Pierre Bourdieu (1993) dans *La misère du monde* montre que la communication en entretien est asymétrique ; il faut payer le « prix de l'information » et faire avec une « logique de relations de pouvoir » (*ibid.* : 12) en général en faveur du chercheur, qui possède une position sociale haute. En revanche, « si l'entretien porte sur le recueil d'informations relatives aux pratiques et aux stratégies d'acteurs, les principes énoncés par Pierre Bourdieu ne s'appliquent qu'en partie » (*ibid.* : 12). Selon l'auteur, deux cas de figure se présentent : soit le chercheur « occupe une position socialement dominée, soit il s'impose auprès de son interlocuteur » (*ibid.*). Cependant, la relation en entretien qui s'est instaurée fonctionne davantage sur le

[30] Une grille d'entretien type a été réalisée, mais elle a essentiellement servi de trame aux premiers entretiens. En même temps, pour chaque entretien, une grille personnalisée a été réalisée en fonction des informations détenues sur le professionnel et son activité. En annexe n° 8, nous joignons un exemple de ces grilles.

modèle du « donnant/donnant » ou « gagnant/gagnant ». En effet, l'entretien a été présenté – en référence au rituel de présentation[31] – de telle manière aux professionnels, parents et personnes handicapées que l'objectif à atteindre est celui de la mutualisation des savoirs, des expériences, des pratiques, pour permettre une meilleure qualité de vie des personnes handicapées. Il s'agit d'un travail en commun qui ne dessert aucune partie et où tous les intérêts sont dans la même partie, ce qui permet de dépasser ce que Stéphane Olivési (*ibid.* : 14) nomme la possibilité d'instaurer une « complicité forcée ». Dès lors, au-delà d'une complicité, c'est la confiance dans une relation équitable, animée par la volonté d'agir pour le bien commun, qui se contractualise, au sens du contrat ou pacte de lecture des clauses de la relation. En effet, comme le rajoute Stéphane Olivési (2004 : 15), « les entretiens les plus riches du point de vue de l'échange d'informations mettent souvent en présence deux personnes qui ont intérêt à échanger des informations » et ce sur le modèle du « don », « contre-don » de Marcel Mauss (1950).

b. … traités comme des récits de pratique

De plus, ce partage d'informations repose sur le modèle du récit de pratique : « Le récit n'est pas seulement rapporté à une hagiographie ; il a vocation à construire ou reconstruire une identité[32] et une image dans lesquelles les parties prenantes (salariés, clients, actionnaires…) de l'organisation sont invitées à se reconnaître » (De la Broise, 2008 : 106). En revanche, il faut veiller à « faire parler de situations pratiques plutôt que de demander de "livrer des représentations" en général » (Lahire, 1998 : 27). Il est alors possible, à travers les récits de pratiques des professionnels, de révéler les régularités au sein des propos qui amènent à penser la construction d'une identité commune au-delà d'une culture commune. Les institutions et/ou les professionnels proposant une même pratique devraient pouvoir se reconnaître dans les propos de chacun. L'auteur complète (*ibid.* : 107), « comprenons qu'il ne s'agit pas seulement d'amener un acteur à s'expliquer, mais à transformer des événements en récit et, ce faisant, à raconter une histoire qui est aussi la sienne ». Il y a récit de vie selon Daniel Bertaux (1997 : 6) « dès lors qu'un sujet raconte à une autre personne, chercheur ou pas, un épisode quelconque de son expérience vécue […] le récit de vie résulte d'une forme particulière d'entretien, l'entretien narratif, au cours duquel un chercheur […] demande à une personne ci-après dénommée "sujet", de lui raconter toute une partie de son expérience

[31] Plus précisément, « un *rite de présentation*, comprend tous les actes spécifiques par lesquels l'individu fait savoir au bénéficiaire comment il le considère et comment il le traitera au cours de l'interaction à venir » (Goffman, 1974 : 63).
[32] Nous traiterons en effet de cette dimension identitaire en troisième partie.

vécue ». Pour débuter l'entretien, il était demandé au professionnel de se raconter, de retracer son histoire, celle qui l'a conduit à utiliser l'informatique et/ou l'Internet dans sa pratique professionnelle. En effet, « le collectif est déposé en *chaque individu* sous forme de dispositions durables, comme les structures mentales » (Bourdieu, 1984 : 29) ; ce qui peut s'apparenter au principe hologrammatique d'Edgar Morin (1990).

De même, le chercheur peut être confronté à « des professionnels de la parole » qui détiennent « des discours sur mesure » (Olivési, 2004 : 15) mais inversement, dans cette recherche, davantage d'interrogés n'étaient pas accoutumés à mettre en mots leurs pratiques ou celles des personnes handicapées ; ce sont aussi souvent des professionnels qui font part de leur isolement dans leur pratique avec l'informatique. Il nous semble pertinent d'introduire maintenant la réflexion sur l'effet du téléphone en entretien. D'aucuns disent que le téléphone convie l'interlocuteur à des discours plus normatifs. Mais, en combinant entretien semi-directif narratif et compréhensif, la personne interrogée est amenée également à se parler à elle-même, à négocier avec elle-même et en temps réel, le sens de ses propos. Elle peut le faire sans être vue, seulement entendue et sans avoir le sentiment d'être piégée par la situation d'entretien. À partir de ce point de basculement, les représentations peuvent émerger. En effet, Jean-Claude Kaufmann (*ibid.* : 58) rappelle que l'être humain est un « concentré du monde social », mais est « infiniment contradictoire » car il porte en lui « toutes les contradictions de la société ». L'individu doit alors fabriquer sa propre identité en donnant un sens à sa vie (*ibid.*). En conséquence, « la représentation n'est donc pas un simple reflet, elle est un moment crucial dans le processus dialectique de construction de la réalité. Celui où la perception du social transite par les consciences individuelles, où ce social est trié, malaxé, pour déterminer des comportements parmi des milliers possibles » (*ibid.*). Dans la situation d'entretien, « il faut penser à soi et parler de soi, plus profondément, plus précisément, plus explicitement qu'on ne le fait habituellement, dans un cadre quelque peu solennel, face au micro, pour la science » (*ibid.* : 59). Lors des entretiens sur le terrain, les professionnels avaient tendance à se réfugier dans la pratique, à montrer ce qu'ils ont fait, créé, produit, bien que ce ne soit pas l'objectif principal de l'entrevue. Et selon l'auteur (*ibid.*), lorsque l'enquêteur arrive à pénétrer dans le monde de l'informateur, ce dernier est « pris au piège », « plus il s'engage […] pour mettre de l'ordre dans ce qu'il dit de lui, car c'est sa vie, son moi qui sont en jeu. Et plus il s'engage dans ce travail de mise en ordre, plus il parle de lui ». Certains professionnels avaient parfois une soif de parler, faisant remarquer qu'ils ne savaient pas s'ils se faisaient bien comprendre, en passant par des détours qu'ils reconstruisaient/se

rappelaient en même temps qu'ils parlaient de leur pratique. Il faut remarquer que « cela peut aller de soi, mais il faut toujours rappeler que les acteurs peuvent d'autant mieux parler de ce qu'ils font et de ce qu'ils savent que leurs pratiques et leurs savoirs ont été désignés, nommés, distingués verbalement dans l'ensemble continu et infini des pratiques et des savoirs » (*ibid.* : 17).

De plus, le faux problème de la véracité des propos se résout assez simplement, les informateurs étant « très vite piégés par l'enjeu quand l'entretien s'approfondit : ce n'est plus seulement la qualité de leurs réponses qui est jugée, mais leur propre vie et sa cohérence » (Kaufmann, 2007 : 61). En ce sens, la critique de Gérard Mauger (1991) reprise par Jean-Claude Kaufmann (*ibid.* : 67) sur l'illusion de la véracité des opinions recueillies en situations ordinaires plus qu'en entretien peut être commentée : moins que la vérité de ces propos, il s'agit davantage de la forme que prennent ceux-ci, plus orientés vers la transmission d'informations que d'opinions. Force est de constater que l'informateur est soumis à des injonctions paradoxales entre ce qu'il pense pouvoir dire et ce qu'il veut garder pour lui, ce qui déboucherait sur des « révélations masquées » qu'il s'agit de dévoiler. « Toutes les tactiques sont en effet utilisées pour dire sans dire, s'expliquer sans trop s'exposer personnellement. L'ironie et les phrases à double entente, les paraboles et les maximes, les mimiques [ou] […] l'explication indirecte : parler de soi à travers ce qu'on dit des autres » (Kaufmann, 2007 : 68) peuvent être recherchées dans l'interprétation. En somme, l'entretien qui a pour ambition de recueillir un récit de pratiques est parfois mis à mal et critiqué et devrait se borner aux représentations. En revanche, selon Jean-Claude Kaufmann (2007 : 71), « dans de nombreux cas l'entretien peut être utilisé comme un instrument très performant pour étudier finement les pratiques. Il faut pour cela vérifier qu'une déformation massive due à la position ne se produise pas, et croiser différents points de vue ».

Une réflexion de Bernard Lahire (1998) sur les logiques pratiques, c'est-à-dire sur « Le "faire" et le "dire sur le faire" » dans un article publié dans la revue *Recherche et formation* permet de penser les récits de pratiques dans leur paradoxe bien que le travail de chercheur puisse « réduire considérablement l'écart entre l'"ordre du faire" et l'"ordre du dire sur le faire" » (*ibid.* : 26). Comme cela a été mentionné précédemment, la majorité des professionnels explicitait leurs pratiques pour la première fois. En conséquence, « ceux dont les savoirs ou les savoir-faire sont objectivés (et donc socialement clairement identifiés, nommés avec quelque autorité) auront plus de facilité à "déclarer" leurs savoirs et leurs

pratiques » (*ibid.* : 17) qui seront donc davantage du ressort d'un discours d'accompagnement que d'un récit de pratique.

c. Des entretiens conduits sur le modèle compréhensif

L'entretien compréhensif a été conceptualisé par Jean-Claude Kaufmann (2007 : 11) dont l'objectif initial est la production de la théorie originaire du « bas », soit du terrain, c'est-à-dire une *Grounded Theory* (Strauss, 2003). Il serait possible d'opposer l'entretien compréhensif à l'exigence traditionnelle de l'entretien impersonnel ; or, son biais principal serait la non-personnalisation des questions et par correspondance des réponses (Kaufmann, 2007 : 19). Alors que « l'entretien compréhensif s'inscrit dans une dynamique exactement inverse : l'enquêteur s'engage activement dans les questions, pour provoquer l'engagement de l'enquêté » (*ibid.*). Il faut comprendre que « la compréhension de la personne n'est qu'un instrument, le but du sociologue est l'explication compréhensive du social » et ce dans la tradition de la sociologie compréhensive de Max Weber (*ibid.* : 26), afin aussi de rompre l'asymétrie de la relation (*ibid.* : 47). En effet, l'enjeu est rencontrer son interlocuteur, « dans le double sens wébérien : qu'il entre en sympathie avec lui tout en saisissant ses structures intellectuelles » (*ibid.* : 51). Mais en réalité, trois pôles sont en interaction dans l'entretien compréhensif : l'interlocuteur, le chercheur (avec un objectif d'« empathie et [d]'engagement mutuel ») et l'objet même de la recherche (*ibid.* : 55). Selon l'auteur (*ibid.* : 55), « ce jeu à trois pôles exige des efforts continuels. Il place l'informateur dans une "posture extraordinaire" qui le sort de sa manière d'être et de penser habituelle et le pousse à exercer un travail "véritablement théorique" (Bourdieu, 1988 : 12) ». En outre, dans le processus d'objectivation, l'entretien compréhensif permettrait « d'inverser les phases de construction de l'objet » en intégrant le terrain comme « point de départ » de la problématique ; le modèle théorique n'étant modélisé qu'une fois les données recueillies et analysées sans être encore interprétées (*ibid.* : 23) puisque « les hypothèses lancées sont issues de l'observation : l'ordre des procédures est inversé » (*ibid.* : 28).

d. S'entretenir avec des personnes diagnostiquées handicapées mentales

Gino Gramaccia (2008 : 55) s'intéressant à la pragmatique de la parole en recherche-action cite Vincent de Gaugelac (2007 : 73) qui affirme que « la bénédiction du sociologue est qu'il a à faire à des sujets qui parlent » en réponse à la formule « la malédiction des sciences sociales est qu'elles ont à faire à des objets qui parlent (Bourdieu *et al.*, 1969 : 64) » ; mais

pas toujours. La question est de savoir comment s'entretenir avec ceux d'entre nous qui ne parlent pas ou peu ? Recueillir la parole des personnes handicapées dans cette recherche s'inscrit dans une logique sociétale de participation sociale et de valorisation des rôles sociaux en tant que citoyen de leur communauté (Boisvert et Guillemette, 2003 : 17). D'ailleurs, Daniel Boisvert et François Guillemette (2003), dans un article titré « L'entrevue de recherche qualitative avec des adultes présentant une déficience intellectuelle », proposent une modélisation de l'entretien à partir d'une connaissance des adultes présentant une limitation intellectuelle. En premier lieu, les auteurs listent les caractéristiques de la construction du discours : « Difficulté à structurer leur discours » aux niveaux de la grammaire et de la cohérence ; tendance à l'imitation, c'est-à-dire à « la répétition d'un discours entendu » ; « brièveté temporelle » ou temps de « latence » (de silences plus ou moins long) ; « difficulté à exprimer les nuances » et « vocabulaire limité », « immature » et « déformé » (*ibid.* : 17-18). La répétition, qui va de pair avec la brièveté et la latence, a été la principale difficulté rencontrée à laquelle la conduite de l'entretien n'a pas su faire face. Devant parfois le manque de réponses en termes de contenu et de longueur, certaines ont été suggérées lors des interrogations : il s'agit d'une erreur classique, qu'il est possible de rattraper en reposant la question, en la reformulant, afin de vérifier la réponse. Le temps de latence n'a pas toujours été respecté ; nous l'avons ressenti comme une impasse pour la personne handicapée. En revanche, le vocabulaire semblait davantage maîtrisé que ce que mentionnaient les auteurs, au sens où les propos des personnes handicapées traduisent une bonne connaissance de l'outil informatique et d'Internet, que nous analysons en termes de performance de la culture en partie trois. Il faut préciser qu'il a été distingué « les questions visant l'obtention d'informations d'ordre factuel ou de nature subjective » (Carrier, Fortin, 1994 : 30) et celles visant la pratique qui ont été favorisées, ce qui peut expliquer une certaine maîtrise d'un sujet circonscrit à des usages et pratiques.

En second lieu, les auteurs (*ibid.* : 18) s'intéressent aux caractéristiques cognitives ; ils mentionnent : difficulté de « perception dans le temps », problèmes de « mémorisation » et de « faibles capacités d'introspection ainsi que d'attention », la « capacité limitée d'abstraction » et le mode de raisonnement « en fonction de réalités concrètes » présentes qui conduisent à « une compréhension restreinte des mots, des chiffres et autres symboles abstraits » (*ibid.*). Cependant, lors des entretiens, les problèmes d'expression (sur le plan biologique : privation de la parole ou articulation défaillante, comme psychologique : manque de confiance en soi) constituent un frein plus important que les problèmes de compréhension. Il ne s'agit pas de

conclure trop hâtivement que toutes les personnes qui utilisent l'informatique/l'Internet auraient de meilleures capacités cognitives, tous les niveaux de handicap étant représentés (de léger à profond), mais rappeler plus simplement qu'elles ont les moyens de communiquer sur un sujet motivant pour elles. Enfin, les caractéristiques des relations personnelles sont décryptées par les auteurs (*ibid.* : 18-19) : sensibilité accrue « au stress provoquée par la nouveauté et l'inconnu » ; « faible estime de sa capacité à répondre », « tendance à l'acquiescement » engendrée par « la désirabilité sociale » ; peur du jugement, de l'évaluation ou de la réprimande.

Une fois ces particularités dressées, les auteurs (*ibid.* : 19-21) recommandent une entrevue non-formelle, encouragée par une « considération positive » « dans les capacités » des personnes interrogées avec des signes d'intérêts, d'acquiescements, de remerciements. Ils conseillent également de recueillir « au préalable des informations précises sur la vie quotidienne de l'interviewé ». De même, « l'assurance de la confidentialité » et la non prise de notes sont préférées. Il a été impossible de recueillir de l'information sur certaines personnes du fait d'un temps court d'observation et d'une tradition du secret professionnel ainsi que du respect de la vie privée. En conséquence, la méthode de recherche en déficience intellectuelle du récit de vie proposée par Céline Yelle (1997), qui demande d'avoir une connaissance suffisante de l'interrogé pour favoriser la fiabilité du discours, ne pouvait pas être appliquée. De plus, l'enregistrement des conversations à partir d'un lecteur MP3 a été expliqué ; les personnes étant familiarisées avec ces outils, cela n'a pas posé de problème particulier, excepté pour une personne relativement méfiante qui l'a refusé. Comme le signalent Daniel Boisvert et François Guillemette (2003 : 24), il existe plus de ressemblances que de différences dans l'entretien avec une personne handicapée. Ces entrevues nous poussent à choisir nos mots et à formuler des questions précises pour restreindre leur polysémie.

1.2.3 Méthodologie d'analyse des entretiens et des représentations sociales : entre analyse de contenu et analyse de discours

Les entretiens réalisés, il s'agit aussi de stabiliser le cadre d'analyse de ceux-ci. Ils nous permettent d'avoir accès aux significations d'usage, c'est-à-dire à un stock de représentations sociales et individuelles qui guide l'action. Avant de détailler le choix et les méthodes d'analyse de contenu et de discours, une délimitation définitionnelle du concept de représentation doit être posée. Sous la dénomination de « représentation », il faut entendre

d'abord celle de représentation sociale qui serait « un savoir vulgaire (d'un sujet sur un objet) servant à tous les individus du même groupe qui disposent, de la sorte, d'un stock commun de notions dont le sens sera clair pour tous » (Mannoni, 1998 : 89). Comme le suggère Pierre Mannoni (*ibid.* : 29-30), « il ne faut pas céder à la tentation globalisante qui conduirait à la confusion des préjugés, des stéréotypes, des représentations sociales, des croyances et de l'opinion publique […] ; leurs rapports ne sont pas que d'équivalence mais répondent à des logiques d'interrelation ou de combinaison qui ménagent leur identité respective ». Les représentations sociales sont aussi le produit d'un contexte social et culturel. L'auteur (*ibid.* : 58), citant Pierre Bourdieu, « attire l'attention sur le lien qui existe entre la réalité et les mots qui la nomment ». En outre, comme il (*ibid.* : 89) le suggère au sujet des représentations, « leur fonction est la prescription d'attitudes, de conduites et de visions du monde et de l'humain ». Et, dans un double mouvement, des pratiques sociales peuvent transformer les représentations.

À partir de cette délimitation originelle, il est défendu que les analyses de contenu et de discours permettent de faire émerger les représentations sociales. Selon Lilian Négura (2006), « le support de l'analyse de contenu est le discours produit dans le processus de communication. Ce fait indique un double objectif de l'analyse de contenu : d'un côté, elle tente de dégager la signification de l'énoncé pour l'émetteur, c'est-à-dire sa *subjectivité* ; de l'autre côté, elle cherche à établir la pertinence pour le récepteur, à savoir son *objectivité*. L'objectivité de l'énoncé est liée à sa nature sociale, car celui-ci transporte des significations pertinentes pour un groupe donné. […] Chaque énoncé peut alors devenir un indicateur des représentations sociales qui participent à sa constitution ». De plus, l'auteur soutient que l'analyse de contenu, notamment d'entretiens, aide à celle de « l'analyse du contenu de la représentation sociale » (*ibid.*). L'enjeu d'une analyse en termes de représentations sociales est de matérialiser la dimension symbolique de ces technologies qui s'inscrit dans un « ensemble de représentations, de valeurs, de pratiques sociales, bref dans une forme de culture » (Babou, 1998 : 407). Il faut préciser que l'intérêt de divers chercheurs pour la fonction symbolique des représentations a conduit à la constitution de courants de recherche « dédiés à la compréhension de l'engagement des individus quand ils construisent du sens sur le monde dans lequel ils vivent et communiquent avec d'autres à ce sujet » (Jovchelovitch, 2005 : 51). De plus, « le statut des représentations est à la fois épistémique, social et personnel et […] l'appréciation de ces trois dimensions explique pourquoi les représentations ne sont pas une copie du monde extérieur mais bel et bien une construction symbolique » (*ibid.* : 52).

La création des représentations répond en définitive à un « besoin de savoir à quoi nous en tenir avec le monde qui nous entoure. Il faut bien s'y ajuster, s'y conduire, le maîtriser physiquement ou intellectuellement, identifier et résoudre les problèmes qu'il pose. C'est pourquoi nous fabriquons des représentations » (Jodelet, 1989 : 48). En effet, « une représentation sociale, en outre, fonctionne comme un système cognitif (avec ses implications affectives et sociales normatives) d'interprétation et d'action sur le monde » (Mucchielli *et al.*, 1998 : 27-28). De surcroît, la formation discursive désigne, selon Michel Foucault « un réseau de savoirs[33] spécifiques légitimant une pratique sociale. […] Ce sont ces savoirs qui définissent la praxis, c'est-à-dire un ensemble d'interdits, d'impératifs, de normes et de contraintes qui donne sens aux pratiques » (Resweber, 2000 : 46-47).

L'analyse de contenu sera aussi efficiente pour l'analyse des réponses aux questions ouvertes obtenues lors de l'enquête par questionnaires. Les contenus des questions ouvertes seront dépouillés et traités en vue d'un type classificatoire. Pour l'analyse des entretiens, les méthodologies d'analyse de contenus et des discours (notamment l'énonciation) seront utilisées simultanément pour leur complémentarité. L'analyse de discours nous permet de penser la parole comme action (Austin, 1962 cité par Charaudeau, Maingueneau, 2002 : 188). Alex Mucchielli (2004 : 15) plaide pour une « mise en relation » contextualisante. En effet, « Louis Quéré, dont le cadre théorique est celui d'une co-appartenance des pratiques et des objets techniques, fondée sur une connexion de type interne, insiste sur l'importance des entités discursives. Il montre comment les pratiques de communication reposent non seulement sur une compétence pratique... mais sur la maîtrise d'un langage – c'est-à-dire d'un réseau conceptuel, d'un vocabulaire, d'un dispositif de catégorisation et de critères de distinction, d'évaluation et de hiérarchisation qui nous permettent d'organiser le champ de la communication et de rendre compte de nos pratiques » (Jouët, 1993 : 113).

S'agissant de l'analyse de contenu des entretiens, « on a donc à faire à une parole relativement spontanée, à un discours parlé, qu'une personne – l'interviewé – orchestre plus ou moins à sa

[33] Jean-Paul Resweber (2000 : 66) s'appuyant sur le savoir archéologique développé par Michel Foucault rappelle que « les savoirs sont intermédiaires entre les connaissances disciplinaires et la culture. Ils recouvrent les espaces des connaissances assimilées, instrumentalisées et inscrites dans les comportements intellectuels et pratiques ». Il existe des « savoirs mythologiques » et « idéologiques ». De plus, « les savoirs anticipent les connaissances. Ils désignent, en effet, des configurations culturelles qui servent de supports historiques à des pratiques communes, comme celles de l'éducation, du traitement de certaines maladies, des usages variés de la langue… » (*ibid.* : 67).

guise » (Bardin, 1977 : 93). À partir du recueil de la parole d'un groupement d'individus, l'enjeu est de chercher la représentativité face à des « personnes dans leur unicité » (*ibid.* : 95). L'analyse catégorielle[34] se fondant sur le repérage de thèmes récurrents (analyse thématique et caractéristiques associées au thème central) est un des princeps incontournables de l'analyse de contenu. Pour précision, la thématisation enjoint à la mesure de la fréquence de présence ou d'absence d'une unité d'enregistrement thématique (*ibid.* : 142). Dès lors, l'ordre d'apparition comme les co-occurrences – « présence simultanée de deux ou plusieurs unités d'enregistrement dans une unité de contexte » (*ibid.* : 144) – font partie intégrante des modalités d'analyse.

Par la suite, il est question d'identifier des « types de structurations discursives » (*ibid.*), démarche héritée de l'analyse du discours. Pour précision, « le discours tient compte de l'énoncé attesté, produit de la façon dont cette [la] relation phrastique, ou l'un de ses termes, peut prendre sens à travers une mise en discours datée et spécifiée, actualisée » (Mazière, 2005 : 9). L'analyse séquentielle (qui ne sera pas privilégiée car elle est guidée par la situation de l'entretien semi-directif), l'analyse des oppositions – dont nous avons déjà abordé l'importance – et l'analyse de l'énonciation (indices personnels et spatio-temporels)[35] – mobilisée ponctuellement – serviront de canevas à l'analyse des représentations ; ces dernières pouvant faire évoluer les pratiques et inversement.

S'agissant de l'analyse des oppositions, selon Bernard Lahire (1998 : 26), « constater une différence ou une contradiction entre les discours et les pratiques, c'est pointer en définitive l'existence d'une double réalité non consciente chez les acteurs : les discours qu'ils tiennent renvoient à d'autres pratiques (identitaires) que les pratiques de métier (manières de faire

[34] « La catégorisation est une opération de classification d'éléments constitutifs d'une ensemble par différenciation puis regroupement par genre (analogie) d'après des critères préalablement définis. Les catégories sont des rubriques ou classes qui rassemblent un groupe d'éléments (unités d'enregistrement dans le cas de l'analyse de contenu) sous un titre générique. […] Le critère de catégorisation peut être sémantique […], lexicaux, expressifs » (Bardin, 1977 : 150-151).

[35] Plus précisément, s'agissant de l'énonciation, le matériel linguistique sert de trame à son étude. Les « marqueurs d'embrayage » qui « servent à quadriller l'acte d'énonciation, à le situer avec son contenu, par rapport à la personne du locuteur » (Sarfati, 1997 : 20) dont « les indices de personnes », d' « ostentation » (déictiques spatiaux et temporels) sont un premier segment de l'analyse. De plus, les « marqueurs de modalités » en termes d'énonciation (affirmative, négative, interrogative, impérative, exclamative en tant qu' « actes de parole ») et d'énoncés (de l'ordre de l'axiologie dont les substantifs, les adjectifs subjectifs, les adverbes modalisateurs d'énoncés et les verbes sont la trace) (*ibid.* : 35) constituent le premier axe de l'analyse de l'énonciation. Deuxièmement, il faut prendre en compte les stratégies énonciatives modélisées par le « degré de présence/effacement du sujet parlant », « les régimes énonciatifs » qui font échos à la frontière entre le « régime objectif » (récit) et celui « subjectif » (discours) (*ibid.* : 47) d'autant plus que les entretiens ont été caractérisés notamment d'entretien narratif.

professionnelles) qu'ils prennent pour objet ; de leur côté, les pratiques de métier n'ont pas nécessairement de mots et de cadres discursifs pour se dire le plus adéquatement possible ». De plus, l'interprétation compréhensive des données recueillies « est fondée sur la mise en évidence « des enchaînements et des régularités » (Weber, 1992 : 303) » (cité par Kaufmann, 2007 : 94). Par exemple, les phrases récurrentes étayent un savoir incorporé et possèdent « un pouvoir de structuration sociale » (*ibid.* : 95). De même, les contradictions doivent être analysées car « les individus ne sont pas socialisés dans de grands rôles bien délimités et stables, mais voyagent continuellement à l'intérieur de grappes de rôles associant des cadres de socialisation à la fois proches et très différents » (*ibid.* : 98). Dès lors, les « contradictions récurrentes » doivent faire l'objet d'une attention particulière. En somme, analyses plus quantitatives (nombre d'occurrences, de catégories) et qualitatives (énonciation) se complètent dans l'étude des représentations émanant des entretiens et ce, afin de conserver la dynamique de la méthodologie mixte. L'un des enjeux réside dans l'appréhension du handicap : « La conception du handicap et la prise en charge d'une personne handicapée dépendent de l'environnement culturel mais aussi des représentations sociales qui influencent les actions avec les personnes handicapées » (Ionescu *et al.*, 1999 : 27).

En résumé, les propos de Jean-Claude Abric (1994), repris par Corinne Martin (2000 : 91), décrivant cinq fonctions remplies par les représentations sociales, peuvent servir de conclusion à cette partie : une fonction de savoir permettant d'acquérir des connaissances ; de communication, notamment des connaissances acquises ; identitaire conduisant à la construction de communautés ; d'orientation car « elles constituent un guide pour les comportements et les pratiques, dans une sorte de pré-décodage de la réalité » (*ibid.*) ; et justificatrices de ces conduites et pratiques. On voit bien, suite à cette approche des fonctions des représentations, qu'analyse des représentations et analyse des pratiques *in situ* se complètent. L'articulation entre savoir et communication de ce savoir (avec une mise en forme spécifique) renforce l'identité individuelle comme collective (ce double mouvement existe en même temps sans qu'il n'y ait contradiction), et façonne aussi les conduites et pratiques. Nous considérons que les représentations sociales se constituent autour de « trois logiques sociales » : « Elles fournissent un cadre d'opinion et d'évaluation des réalités à vivre, un cadre d'action et d'intervention, un cadre de restructuration sociale : organisationnel, socio-professionnel et/ou institutionnel » (Pasleau, Collignon, 1997 : 34).

1.2.4 L'observation, une technique d'enquête ethnosociologique

En général, pour une étude d'usage, l'observation et l'expérimentation correspondent aux techniques de production des données les plus utilisées (Le Coadic, 1997 : 86) : « Observer, c'est enregistrer les activités des individus ; à la fois ce qu'ils font (les usages et les pratiques réels : on utilisera alors la prise de notes, le magnétophone, le magnétoscope, le comptage infométrique, et ce qu'ils disent faire (les usages et les pratiques déclarés) : on utilisera pour cela l'enquête, le sondage, l'entretien, l'agenda ». La démarche expérimentale n'a pas été sélectionnée, bien que lors des observations il a parfois été demandé de réaliser certaines tâches, ce qui influençait le cadre des observations. On sait qu' « il n'y a pas de processus de production de données qui n'interfère pas avec l'événement qu'il est censé saisir » (*ibid.* : 87). Les méthodes mobilisées peuvent être appréhendées selon deux axes : celui du degré de conscience chez l'usager, et du degré de contrôle par le chercheur. Au final, l'entretien, l'enquête par questionnaires et les observations sont faiblement contrôlables par le chercheur. Concernant le degré de conscience chez l'usager, les observations relèvent d'un faible niveau, s'ensuit l'enquête par questionnaires puis les entretiens (*ibid.* : 88).

De plus, historiquement, l'observation directe s'inscrit dans la filiation des travaux sociologiques du monde du travail industriel (Taylor, 1895 ; Mayo, 1933) et de celui des services (école de Chicago créée en 1892). Quand on projette d'effectuer une enquête par observation directe, il faut choisir un terrain (parfois plusieurs), un mode d'observation et une temporalité (Arborio et Fournier, 1999 : 25). On peut aller jusqu'à parler « d'observations vécues » qui ont une fonction de preuve (*ibid.* : 6). En effet, elles sont un moyen de « s'assurer de la réalité » de pratiques sociales (*ibid.*). Ces observations directes, arrivant en bout de chaîne de la logique méthodologique, rentrent pleinement dans ces objectifs. Ces observations dont le qualificatif « direct » définit le fait « que les hypothèses sur les rapports entre les faits – rapports de ressemblance ou de différence, de régularité ou de variation, de simultanéité ou de succession… – sont établis sans autre instrument que le chercheur lui-même » (*ibid.* : 7) sont corrélées à d'autres méthodes permettant de confirmer ou d'infirmer ces rapports. Il est important de comprendre que l'analyse des questionnaires, des entretiens et des observations se réalise en même temps et non pas successivement, ce qui réaffirme un raisonnement inductif et non-hypothético-déductif puisque les hypothèses ne sont pas *a priori* mais *a posteriori*, bien que nous nuancerons ces propos ultérieurement. En outre, l'étude exploratoire a permis de préparer au plus juste l'entrée sur les terrains, puisqu' « une

connaissance préalable, fût-elle indirecte, de la situation qu'on projette d'observer augmente les chances de réussir l'entrée en limitant les occasions de surprise, voire d'impair, qui sont toujours assez nombreuses lors du premier contact avec un univers dont on n'est pas familier » (*ibid.* : 32).

En outre, ce qui caractérise ces observations est le choix de terrains privilégiés, d' « espaces circonscrits » qui place le chercheur face à « un ensemble fini et convergent d'interactions » (*ibid.* : 11). Ce ne sera pas l'ensemble de ces relations sociales qui sera étudié, mais bien les interactions ayant lieu lors de la pratique de l'informatique. En revanche, les interactions lors des temps communs ont aussi été retenues, car ces dernières permettent de poursuivre les discussions (d'autant plus que les observations étaient de courte durée[36]) et de pérenniser la relation de confiance. Il nous a semblé opportun d'« arriver la première » et de « partir la dernière » afin de rencontrer une pluralité d'acteurs – pas nécessairement utilisateurs de l'informatique – d'autant plus « qu'aucune fraction du monde social n'est totalement étanche à toute autre » (*ibid.* : 26). Pour des raisons pratiques, il n'était pas possible d'assister à d'autres activités (peinture, cheval, menuiserie, etc., excepté si ces dernières mobilisaient les technologies informatique et/ou l'Internet), car elles étaient programmées en même temps que la pratique de l'informatique, de l'Internet. Un segment de communauté est alors étudié au sein d'une double communauté cohabitant : les personnes handicapées et les professionnels. Il s'agit alors d'une activité particulière (pour reprendre la terminologie des établissements médico-sociaux) et/ou d'une pratique de communication spécifique influençant un mode de vie, qui prennent corps dans une institution, qui constitue la focale d'observation. En effet, Marie-Anne Arborio et Pierre Fournier (1999 : 13) signalent à propos de l'étude d'Erving Goffman en hôpital psychiatrique que « l'analyse du travail des soignants est donc inséparable de celle de la carrière du malade ». Par analogie, l'analyse du travail des professionnels du médico-social avec l'informatique et/ou l'Internet comme mode de prise en charge des personnes handicapées mentales s'accompagne de celle de la pratique sociale de ces outils par ce public.

De plus, il existe des terrains qui sont plus accessibles que d'autres. L'éducation spécialisée n'a pas toujours été ouverte sur l'extérieur, comme le relatent différents professionnels

[36] Sur une semaine en moyenne.

entendus en entretien. Nous présentons *infra* les différentes organisations gestionnaires des établissements observés :

a. l'Association départementale des amis et parents de personnes handicapées mentales (ADAPEI) d'Alsace, gestionnaire d'un établissement visité, un ESAT, emploie différentes personnes pour le développement des technologies. Un service nommé Etapes, « rattaché au Département d'intégration sociale et professionnelle depuis 1996, telle une passerelle entre milieu protégé et milieu ordinaire, a pour objectif l'accès à l'emploi et à l'évolution sociale et professionnelle des personnes handicapées, vers toujours plus d'autonomie »[37]. Il se compose de quatre pôles d'activité : le pôle Formation Etapes ; le pôle Entreprise ; le pôle Recherche et Innovation qui « est spécialisé dans l'ingénierie de formation afin de rapprocher les besoins des entreprises et les capacités des personnes handicapées ; il s'engage également dans la conception de nouvelles formes d'outils pédagogiques plus accessibles aux personnes handicapées, voire polyhandicapées » et le pôle Mobilité qui « place l'accès à la mobilité comme un objectif prioritaire à l'intégration sociale et professionnelle. Il propose, au travers de "L'école de la mobilité", des prestations de bilan, de formations collectives et d'accompagnement individuel de personnes handicapées, avec le concours de partenaires tels que Mobilex, Llerena, la Sécurité Routière... ». Le pôle Recherche et Innovation a notamment créé un « Web mail » adapté aux personnes handicapées mentales. Des formateurs en informatique interviennent auprès des personnes handicapées mentales ; ils ne sont pas issus du champ des professions du médico-social mais de l'informatique, et dès 1999, l'association créait le poste de chargé de développement multimédia.

b. L'Association des amis et parents d'enfants inadaptés (AAPEI), gestionnaire d'une structure d'activités de jour et d'hébergement (SAJH) créée en 2000 et réaménagée en 2005, où l'informatique et l'Internet sont considérés comme des outils professionnels qui sont mis à disposition au sein des salles d'activités, a créé une salle informatique de cinq postes.

c. La Mutualité française Isère gère un autre établissement, l'IMP Ninon Vallin, qui a connu une évolution manifestant une dynamique de prise en charge : « C'est en 1970 (date du premier agrément) que des parents, désireux d'une prise en charge adaptée à leur enfant, fondent une association (loi 1901) avec pour projet la création d'une structure spécialisée. […] Depuis sa création, l'institut n'a cessé d'évoluer [dates clés entre autres] : en 1974, la capacité d'accueil passe de 24 places à 36 places ; en 1984, c'est l'ouverture d'un premier

[37] Page de présentation du site Internet du service : http://www.adapei67.asso.fr/service-etapes-lingolsheim.html?page=41

foyer-appartement ; en 1986, ouverture d'un deuxième foyer-appartement ; en 1990, l'IMP se rénove par une restructuration architecturale ; en 1999, est créée une union d'associations […]. Son objet est la gestion de l'IMP Ninon Vallin ; en 2004, la capacité d'accueil passe de 36 à 40 places ; en 2006, la gestion est assurée directement par [la Mutualité française] ; en 2007, l'IMP sera démoli, puis reconstruit entièrement sur le site actuel. Ainsi, le SAJH précédemment cité, comme l'IMP, ont vu leurs locaux entièrement refaits récemment et l'accessibilité technologique y a été pensée et distribuée au sein de différentes salles de travail et d'activités.

d. Une association[38] gère un Institut médico-éducatif (IME) et un Institut médico-professionnel (IMPro) observés. Selon divers professionnel, l'IME et l'IMPro n'ont pas toujours eu une politique d'ouverture vers l'extérieur, ce qui a créé une forme de rejet de la part des habitants de la ville. Ces derniers ayant surnommé les personnes portant les stigmates du handicap mental du nom de l'établissement. En revanche, ces établissements sont aujourd'hui dans une dynamique de partage, où les technologies ont trouvé leur place. Entre autres exemples, deux blogs sont alimentés régulièrement par les personnes handicapées mentales accompagnées par les professionnels.

e. La fondation Bompard gère les quatre dernières structures observées : deux Foyers d'accueil spécialisés (FAS), un Foyer d'accueil médicalisé (FAM) et une Maison d'accueil spécialisée (MAS). Cette dernière est équipée en domotique[39] depuis sa création. Elle a tissé un réseau de relation avec les habitants du village, ces multiples structures semblent bien intégrées et acceptées.

Ces terrains ont donc été sélectionnés en fonction des usages qu'ils développaient, à l'initiative de professionnels qui les encouragent ou à celle des institutions, développant une politique de l'accessibilité. L'un des enjeux est aussi de comprendre les motivations des interlocuteurs à collaborer avec le chercheur. D'ailleurs, Gino Gramaccia (2008 : 56) rappelle qu'une relation de confiance entre les différents acteurs de la recherche doit s'installer ; elle est la résultante « d'une énonciation singulière », et le produit d'une « négociation avec l'acteur-ressource ». Selon l'auteur, toute la difficulté pour le chercheur est de toujours

[38] Nous n'avons pas l'autorisation de citer le nom de l'association et des établissements ni les adresses des blogs.
[39] Voir les travaux de Joël Jacquet (2010), L'habitat intelligent. La *smartroom*, pp. 53-64, *in* : Thiéblemont-Dollet S., Meyer V., (dirs), 2010, *Design* des lieux et des services pour les personnes handicapées, Bordeaux, Les Éditions Hospitalières.

« réactualiser […] les conditions de succès de l'acte de langage ». Cette réflexion permet d'introduire l'une des spécificités de la recherche, l'acte de langage oral ou écrit a été largement performatif, se suffisant à lui-même pour créer le lien et l'acceptation sur le terrain. Peu de précautions administratives ont été prises, il n'y a pas eu de contrat signé par les deux parties, seule une lettre de demande de visite a été envoyée à la direction des établissements sélectionnés pour l'enquête de terrain[40]. Alors que paradoxalement, le milieu du handicap semble un milieu clos, peu ouvert vers l'extérieur, une confiance s'est rapidement installée. Elle participe du fait que l'interlocuteur premier n'était pas le directeur de l'établissement mais le professionnel qui ensuite relayait ma demande. En somme, c'est « le moment de l'accord ou de l'entente qui fonde la validité du moment choisi, cet accord étant défini par la reconnaissance mutuelle d'agir conformément à ce qui est pertinent, *hic et nunc*, pour l'action à venir » (*ibid.* : 58).

S'agissant de la question de la temporalité, les immersions ont été de très courte durée ; elles avaient une fonction de vérification (triangulation des données) face aux réponses aux questionnaires et aux entretiens. En outre, le choix de la méthodologie a été négocié avec le directeur de thèse. Fort de son expérience depuis de nombreuses années dans ce champ professionnel comme académique, il m'a conseillé sur le choix de la temporalité au vu des objectifs de ces observations. La multiplicité des terrains permet de s'assurer d'une pertinence sociale plus générale, puisque l'ensemble des types d'établissements faisait l'objet de la recherche. D'autres chercheurs ont décidé également d'enquêter sur plusieurs lieux tels que Barney Glaser et Anselme Strauss, mais il est certain, « au prix d'une contextualisation plus difficile » (Arborio, Fournier, 1999 : 31). Un des biais de la temporalité courte est aussi le sentiment d'urgence que le chercheur comme les professionnels et personnes handicapées pouvaient ressentir. Certains avaient une soif de donner et montrer. Des échanges hors des temps de travail ont alors mené à des discussions qui ont permis d' « économiser du temps d'investigation » (*ibid.* : 38) en posant les questions souhaitées. En effet, « il faut bien distinguer le temps consacré à la pratique, le temps passé à la préparer, ou ensuite à la commenter, mais aussi le temps contraint qui l'entoure, même s'il n'a l'air d'avoir aucun rapport avec elle » (*ibid.* : 46).

[40] Pour un exemple de ces lettres, *cf.* annexe n°9.

Dès lors, la pertinence pratique était contrainte par la volonté de ne pas cibler sur un type de handicap et d'établissement. En conséquence, l'ensemble des établissements en France pouvait être étudié. Cette pertinence s'est traduite en termes pratiques par ce temps d'observation court (de trois à cinq jours suivant les établissements), mais sur une multiplicité de terrains qui apporte une richesse supplémentaire dans l'étude des possibilités de prise en charge avec ces technologies. Par incidence, le choix du mode d'observation était déterminé : un rôle d'observateur à part entière où la participation est aussi celle qu'engendre l'interactivité des technologies (observer, lire, s'émouvoir, etc.). En effet, j'ai parfois été tentée « de donner des conseils », « de montrer des astuces informatiques » lors des situations de pratique, mais je les ai plutôt proposés en dehors de ces temps. Le terme tentation exprime un sentiment face à cette idée de « faire à la place de », « plus vite que », qui caractérise ces usages ; l'observation directe autorisant l'objectivation de ces propres ressentis ou opinions, le chercheur est un « instrument de l'observation » (*ibid.* : 60). Les professionnels doivent certainement aussi combattre cette tentation avec les personnes handicapées, même si cela n'apparaît pas dans ces termes, ce que nous verrons à la suite du développement. Mais le rôle d'observateur induit en retour des réactions de la part des observés. Pour les personnes handicapées, étant habituées à voir défiler différents stagiaires, certaines ont pu m'attribuer ce statut. Très peu de personnes handicapées ont refusé de montrer leur utilisation de l'informatique/l'Internet ; elles avaient été pour la plupart préparées par les professionnels. Celles qui ont refusé, en m'observant en train d'observer, sont en général revenues sur leur décision, peut-être s'apercevant que je m'intéressais tout autant à elles qu'à l'ordinateur. Le rôle d'observateur était tenu dans ses limites, je cherchais à définir, comprendre mais non à juger. Quant aux professionnels, même ceux qui étaient plus ou moins informés de ma visite, ils ont accepté spontanément de me faire partager leur expérience (malgré quelques exceptions : des comportements négatifs ou de fermeture qui ont pu être déjoués en expliquant que je m'adaptais à eux, que je ne voulais rien imposer et que je pouvais annuler/revenir et/ou reporter s'ils préféraient). Ensuite, la présentation de soi conduit à « expliciter les objectifs de connaissance mais aussi la forme d'investigation » (*ibid.* : 33). Cette présentation a été adaptée en fonction des personnes rencontrées, tout en conservant l'idée que les personnes handicapées étaient actrices de la situation et pouvaient poser des questions. Les professionnels pouvaient parfois reprendre mes propos et les réexpliquer.

La présentation a conduit à poser d'emblée les jours et horaires durant lesquels je pourrais venir observer les pratiques. Les professionnels disposent de latitude dans leurs emplois du

temps, ce qui a amené certains à déplacer l'activité informatique et/ou l'Internet pour que je puisse observer un maximum de situations d'usage. Finalement, l'enjeu était de rencontrer tous les professionnels qui utilisaient l'informatique/l'Internet avec les personnes handicapées – même de manière spontanée – ainsi que les responsables : chef de service et directeur d'établissement. Ces dernières rencontres pouvaient avoir lieu hors des temps d'activités. Pour les établissements disposant d'un foyer, les rencontres avec les personnes handicapées et les professionnels se poursuivaient dans un autre lieu, privé, celui de la chambre et des parties de vie commune où pouvaient aussi se situer les ordinateurs (en général salle à manger ou salon). Le travail d'équilibriste consistait à être sur tous les terrains sans pour autant imposer une présence indésirable, et bien au contraire compenser « il faut faire en sorte de rendre sa présence agréable. […] C'est par exemple une rupture avec la routine, une occasion de valorisation de soi vis-à-vis de ses pairs, de sa hiérarchie ou dans l'absolu, le plaisir d'une compagnie agréable » (*ibid.* : 36-37). Ces observations ont vraiment été l'occasion de partager des connaissances et expériences. L'une des marques parmi d'autres de cet observatoire, en tant que lieu d'échange et de partage, est le remerciement de ma visite dans les établissements. Dès lors, quitter le terrain fait aussi partie du processus d'observation. L'objectif était de pérenniser le lien et de continuer à informer les participants des résultats de ce travail, tout en précisant qu'il s'inscrivait dans une recherche doctorale et que la restitution ne pourrait se faire que fin 2011, avec le rendu de la thèse.

Concernant la collecte[41] des matériaux, observer demande de s'intéresser aux « dimensions normatives du contexte pesant sur les pratiques et de la mobilisation des ressources diverses que déploient les acteurs pour s'en rendre maîtres ou pour s'en accommoder » (*ibid.* : 44). L'analyse en termes de processus de communication avec un enjeu de contextualisation et de cadrage va permettre d'étudier « le cadre contraignant, normatif, de la situation » (*ibid.*). En effet, les acteurs mobilisent diverses ressources dans leur pratique qui sont « aussi bien verbales, pour négocier, justifier ou pour brouiller le sens des actions ; que biographiques, renvoyant à la socialisation, à ce que les expériences individuelles ont laissé en chacun et qui s'actualisent comme références dans l'action ; ou collectives, appuyées sur des liens anciens et réguliers entre acteurs, des formes de solidarité » (*ibid.* : 45). Nous n'avons en revanche pas réalisé de grille d'observation *a priori*, mais *a posteriori* pour l'analyse des données.

[41] Une grille d'observation n'a pas été mise en place. Nous avons souhaité nous référer aux notes prises ainsi qu'aux enregistrements retranscrits qui ensuite ont été analysés selon des thématiques étayées en partie deux et trois de cette thèse.

En outre, cette collecte passe aussi par les modes d'enregistrement audio-visio-scripturaux pour des raisons pratiques : recueillir un maximum de données en un temps court. La place des notes et du journal (qui peuvent se prolonger après la fin des observations), mais aussi des outils d'enregistrement, reste prépondérante. De plus, la forme à donner aux informations peut être celle d'une « description détaillée » (*ibid.* : 50), où des « comptages » doivent être réalisés (*ibid.* : 51), qui sont traduits en deuxième et troisième partie de thèse par une proposition de différentes typologies, puisque la « systématisation des données » engage à « un classement exhaustif des matériaux » (*ibid.* : 68). Les « systèmes indigènes de classement » retenus sont les fonctions, statuts, rôles des objets et des usagers. En conséquence, en troisième partie, on peut catégoriser les actions des acteurs selon l'homogénéisation, la différenciation et la cristallisation des comportements, pratiques et logiques d'acteurs. Il est intéressant, à cet effet, d'analyser les « scènes de tension » comme des « révélateurs des projections que les acteurs se donnent, de leur rapport à la situation comme espace susceptible d'accueillir leur réalisation » (*ibid.* : 77).

Au final, avec l'observation directe, les questionnaires et les entretiens, « le recueil d'informations sur les pratiques sociales se double de celui d'informations sur le sens que leur donnent les acteurs » (*ibid.* : 81). D'ailleurs, une constatation peut être tirée à l'image des propos de Bernard Lahire (1998 : 26) : « Des entretiens qui, selon les enquêtes, devraient durer quelques minutes seulement ("Ça va aller vite, moi je n'écris jamais !"), peuvent ainsi se prolonger plusieurs heures... ». En rencontrant les professionnels sur le terrain et en leur demandant s'ils utilisaient l'informatique et/ou l'Internet dans leur pratique de prise en charge des personnes handicapées, certains répondaient par la négative. En creusant davantage, ils s'avérait qu'ils utilisaient plus ou moins régulièrement ces outils et médias au service d'un autre projet. En somme, définir les observations à mener, réaliser le recueil et analyser les ressources (verbales telles que lors d'entretiens ou de conversations ordinaires, comme non-verbales ou sous forme scripturale avec les documents internes) sont les étapes successives des observations directes.

1.3 Penser les ambivalences et contradictions inhérentes à l'objet de recherche : conjonction de l'un et du multiple

Dans ce chapitre, nous proposons de réfléchir aux tensions inhérentes à l'objet et qui se répercutent au moment de la recherche, comme dans les usages et pratiques des outils et médias informatiques.

1.3.1 Construire, déconstruire et reconstruire l'objet

Cette partie, adossée à la thématique de la construction et de la problématisation d'un objet en SIC, effectue un retour réflexif sur le processus de recherche. Autrement dit, il s'agit de se questionner sur la manière dont les choix et orientations tant épistémologiques, méthodologiques que théoriques ont structuré cette recherche doctorale. Le célèbre précepte précédemment cité de Bruno Latour (2000), arguant que « Toute recherche est action ! », permet de mettre en évidence une difficulté, celle de se penser en train de faire de la recherche. Dès lors, toute recherche se doit de penser son action et suppose un mouvement de construction, déconstruction et reconstruction de l'objet dans le temps long. L'enjeu n'est pas de réactiver et de s'inscrire dans le débat des modes d'accès aux connaissances, entre autres par la voie constructiviste, mais d'expliquer que ce mouvement de réflexion nous a permis de transposer les actions de la recherche, parfois relativement opaques, en connaissances scientifiques.

a. Hypothèses et pièges du raisonnement inductif

En effet, un raisonnement inductif, c'est-à-dire de l'objet aux théories, ou du particulier au général, a été privilégié à partir de différentes méthodes qui ont participé pleinement à la construction en temps réel de l'objet. En revanche, l'induction ne suppose pas totale abstraction d'hypothèses que j'ai initialement appelées des intuitions de recherche, pensant, à tort, qu'il ne m'était pas permis de spéculer sur ce que je pouvais trouver. On comprend mieux, à présent, le sens littéral et figuré de ce mouvement de déconstruction et de reconstruction. Françoise Bernard (2005 : 187) qui s'est intéressée à la portée constructiviste de la logique inductive présente au sein de plusieurs thèses en SIC, soulève l'ambiguïté de ce raisonnement : « La logique inductive, répondant au projet constructiviste, est souvent rattrapée par une logique hypothético-déductive, au moins implicitement ». Nous restituons donc ici les trois hypothèses qui ont guidé la recherche :

- hypothèse n°1 : les activités de prise en charge avec l'informatique et/ou l'Internet introduisent davantage de scolaire, c'est-à-dire d'activité intellectuelle face à l'agir technique ;
- hypothèse n°2 : la relation entre usagers et objets relève d'une activité de médiation. Pour le dire autrement, les encadrants se reconnaitraient dans la terminologie de médiateurs ;
- hypothèse n°3 : cette activité, quelle que soit la définition qu'en donne l'organisation, change les rôles/statuts/fonctions des usagers et/ou pratiquants.

Ces trois hypothèses, qui font émerger les notions d'activité, de relation et de rôle, renvoient à différentes disciplines et théories scientifiques, mais elles trouvent une cohérence au sein d'un modèle : l'écologie du développement humain (Bronfenbrenner, 1979). Avant de présenter les ressorts de ce modèle, nous détaillerons brièvement ces notions et leurs assises épistémologiques dans le cadre de ce travail de thèse.

La notion d'activité, telle que nous l'entendons, permet d'étudier les usages et les pratiques non plus exclusivement à partir d'un objet (ici technique ou technologique, c'est-à-dire un outil ou un média), ni d'un sujet (les personnes handicapées accompagnées par les professionnels), mais dans une perspective unifiée des objets et des sujets. Par ailleurs, c'est ce que Jérôme Denis (2009 : 11-12) appelle l'écologie des usages où l'entrée de l'analyse porte sur l'activité et non sur la technologie. En effet, nous n'avons pas sélectionné un type de handicap mental, de la même manière que nous n'avons pas opté pour une profession particulière, ni même pour un certain outil ou média, mais nous nous sommes intéressée à l'activité de prise en charge dans sa totalité.

De plus, la question de la relation qu'entretient le professionnel avec la personne handicapée au cœur de cette activité est abordée sous l'angle investi de la médiation. Il est investi à la fois empiriquement (la précédente observation participante avait fait émerger cette notion pour décrire la pratique) et théoriquement : les courants d'analyse des usages en sociologie ou en SIC, notamment des techniques et des technologies, et ceux des pratiques professionnelles, entre autres en pédagogie et en travail social, mobilisent largement la terminologie de médiation pour lui adjoindre certains qualificatifs (techno-sémio-pragmatique ou encore clinique et/ou culturelle).

In fine, le rôle s'inscrit classiquement dans la lignée des travaux portant sur le handicap ; l'interrogation en termes de rôles, notamment sociaux, irrigue ces recherches (Wolfensberger ; 1991). Par ailleurs et plus largement, le rôle en appelle également aux travaux sur la sociologie des professions, mais on lui rajoutera les concepts de fonction et de statut. Le rôle induit une réflexion en termes d'acte d'identité à travers des conduites et pratiques. Il introduit aussi une réflexion en termes de changement dans la prise en compte du handicap mental.

En résumé, ces hypothèses soutiennent le processus d'objectivation du sujet de recherche. Les notions d'activité, de relation et de rôle permettent de ne pas se borner à la description factuelle des usages et des pratiques, mais de les rendre intelligibles à travers le prisme d'une problématique de recherche transversale que nous rappelons : de quelles tensions cristallisées et d'enjeux révélés sont porteurs les TIC ? En effet, nous soutenons que ces technologies sont un condensé hologrammatique (Morin, 1990) des nombreuses tensions qui parcourent le champ des interventions spécialisées et qu'elles les « électrisent » en révélant leur dialectique parfois dans un jeu récursif (entre autres, les TIC réintroduisent l'importance de l'éducation là où l'éducatif avait la mainmise).

b. Un sujet objectivant un objet objectant : problème de positionnement de l'objet comme du sujet

Ce titre en forme de chiasme est représentatif du dialogue du chercheur avec son objet de recherche. Il souligne un double mouvement de subjectivité, celui propre au sujet, c'est-à-dire au chercheur dont la subjectivité est assumée dans le processus d'objectivation ; et d'une subjectivité accordée à l'objet de recherche à laquelle la sociologie de l'acteur-réseau pourrait adhérer. En effet, nous estimons que le chercheur a moins participé à la construction de l'objet de recherche que l'objet a imposé une méthodologie et des théories. D'ailleurs, pour Edgar Morin (1977 : 147), « connaître, c'est produire une traduction des réalités du monde extérieur. De mon point de vue, nous sommes coproducteurs de l'objet que nous connaissons ; nous coopérons avec le monde extérieur et c'est cette coproduction qui nous donne l'objectivité de l'objet. Nous sommes des coproducteurs d'objectivité. C'est pourquoi j'ai fait de l'objectivité scientifique non seulement une donnée, mais aussi un produit. L'objectivité concerne également la subjectivité ». Nous adhérons aussi à la dimension constructiviste de l'objet de recherche, en témoigne notre préoccupation à rendre compte, dans un souci d'objectivité, des actions de la recherche.

Cette vision de la recherche partagée, la question de la subjectivité/objectivité reste toute posée puisque « la difficulté n'est pas seulement dans le renouvellement de la conception de l'objet, elle est dans le renversement des perspectives épistémologiques du sujet, c'est-à-dire de l'observateur scientifique ; le propre de la science étant jusqu'à présent d'éliminer la précision, l'ambiguïté, la contradiction » (Morin, 1990 : 49). En effet, dans ce mouvement de conception, déconstruction et de reconstruction de l'objet, nous nous sommes rendu compte que, sous prétexte de l'objectivité scientifique, la subjectivité dans les choix d'actions avait

été occultée, ce qui avait pour conséquence de rendre moins intelligible la recherche et son objet. Cette place du sujet est donc réaccordée au chercheur ainsi qu'à l'ensemble des acteurs pris dans la recherche.

On peut d'ores et déjà voir que se dessine un parallèle entre la construction de la recherche et la construction de l'objet de recherche. De plus, un autre parallèle peut être tiré : les problèmes de positionnement en termes d'identité des professionnels qui utilisent l'informatique et/ou l'Internet fait écho aux problèmes de positionnement que nous avons rencontrés dans cette recherche. Les occulter aurait été une reproduction à une échelle scientifique des contradictions de cet objet, « handicap mental et TIC ». Pour dépasser cette opposition, il fallait nécessairement en passer par la recherche de liens théoriques entre les disciplines in-formant l'objet.

En effet, nous avons pu constater que les professionnels (quelle que soit leur formation initiale[42]) semblaient souffrir d'un déficit de légitimité dans l'activité de prise en charge du handicap avec l'informatique et/ou l'Internet – déficit qui tend à se démentir au fil du temps. De plus, en nous entretenant avec une psychologue qui avait travaillé avec ces outils et médias auprès d'un public de déficients cognitifs, et entamé une thèse sur le sujet (qu'elle a dû abandonner), elle nous fait part de son problème de positionnement face à un objet de recherche étant quasi, par nature, transdisciplinaire : « Moi, c'est ce qui a été vraiment compliqué au moment de ma thèse, on m'a demandé "mais qui êtes-vous, dans quel… ?". On s'interrogeait sur ma posture, avec un sujet pareil, on s'attend à ce que vous soyez plus psychologue, vous voyez ce que je veux dire. Je faisais des va et vient qui étaient un peu compliqués parfois ». Mobiliser comme outil professionnel ou étudier l'informatique et/ou l'Internet utilisés par les personnes handicapées mentales semble relever presque d'une trahison disciplinaire qui conduit à une difficulté à rendre intelligible l'objet. On pourrait d'ailleurs presque terminer sa phrase par le mot « camp ». En tant que chercheur en SIC, les problèmes étaient moindres, mais il a été nécessaire de défendre ardemment ses choix épistémologiques tant les représentations, comme nous l'avons présenté dans le chapitre précédent, sont prégnantes et mutilantes. De surcroît, ces problèmes de positionnement sont inhérents à l'objet, à sa complexité ; le refus du réductionnisme et le risque du holisme ont été des épées de Damoclès constantes. Ce choix de s'inscrire dans un paradigme éco-systémique

[42] Du champ de l'éducatif, de l'éducation, du paramédical ou de l'animation.

s'explique alors par la configuration de l'objet et c'est pourquoi ce travail de cartographies des champs et des disciplines in-formant l'objet a été mené afin d'évacuer une possible critique d'un non positionnement théorique que d'autres pourraient nommer d'indiscipline.

En définitive, l'enjeu de l'application d'une pensée complexe réside dans sa portée paradigmatique selon l'auteur (Morin, 1990 : 23) : « Ainsi, au paradigme de disjonction/réduction/unidimensionnalisation, il faudrait substituer un paradigme de distinction/conjonction qui permette de distinguer sans disjoindre, d'associer sans identifier ou réduire. Ce paradigme comporterait un principe dialogique et translogique, qui intégrerait la logique classique tout en tenant compte de ses limites *de facto* (problème de contradictions) et *de jure* (limites du formalisme). Il porterait en lui le principe de l'*Unitas multiplex*, qui échappe à l'Unité abstraite du haut (holisme) et du bas (réductionnisme) ». Pour le dire autrement, il semble que l'objet nous a mis sur la voie de la complexité, et que jusqu'alors, la pensée en termes de causalités linéaires (un handicap, un usage et/ou une pratique) reste prégnante. En même temps, on voit bien que l'évolution de la prise en compte du handicap mental est une évolution des mentalités et de la pensée. La terminologie de processus de production du handicap, ou de situation de handicap mental, ou de handicap en fonction de l'environnement ou encore de handicap en fonction de la société, symbolise cette évolution. Il ne s'agit donc pas de nier le handicap, c'est-à-dire d'être dans le déni, mais d'au moins essayer de le penser dans toute sa complexité.

1.3.2 Un problème de frontières : in-former l'objet

Schématiquement, trois domaines scientifiques irriguent la connaissance sur notre objet de recherche : sciences de l'ingénierie, sciences humaines et sciences biomédicales. Nous défendons l'idée que les sciences humaines sont à l'intersection des sciences de l'ingénierie et des sciences biomédicales, la connaissance sur notre objet de recherche étant nécessairement transdisciplinaire.

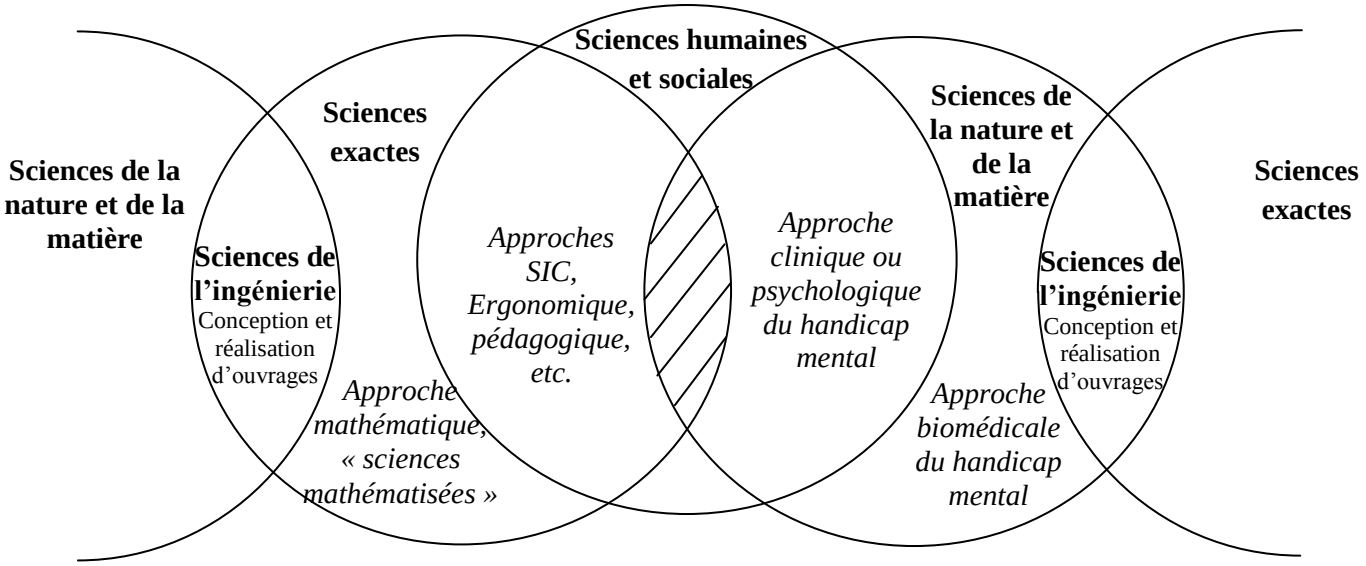


Schéma 1 : Des champs scientifiques in-formant l'objet de recherche.

Légende :

: Principaux champs scientifiques.

: Zone de complexité.

Texte en gras : les différentes sciences.
Texte en italique : approche scientifique des TIC ou du handicap mental.

Remarques : notre objet, « interventions socio-(ré)éducatives pour personnes handicapées avec les TIC » se situe dans la zone de complexité.

Comme dans toute logique systémique, ce schéma est à boucler, le champ des sciences exactes étant en interaction avec celui des sciences de la nature et de la matière. Les sciences exactes se rapportent à l'ensemble des disciplines relevant d'une approche mathématique du monde (astronomie, physique, statistiques, etc.). Les sciences de la nature et de la matière font écho notamment aux sciences physico-chimiques et expérimentales, telles que la biologie ou la médecine. Les SHS concernent plus largement toutes les disciplines étudiant l'homme en société.

Nous soutenons que les sciences humaines peuvent être aptes à appréhender un objet, souvent qualifié de sociotechnique, dans toute sa complexité. Dans le cadre de cette configuration sociotechnique, pour mieux saisir l'implication de chacun de ces domaines scientifiques, une

cartographie disciplinaire peut permettre de mieux expliquer les emprunts scientifiques dans la construction de l'objet de recherche.

D'ailleurs, Jean-François Ravaud et Vincent Boissonnat (2010 : 280) émettent une série de recommandations dans le but de développer la recherche française en sciences humaines et sociales sur le handicap. Le premier objectif qu'ils assignent à l'Observatoire national sur la formation, la recherche et l'innovation sur le handicap (ONFRIH) concerne l'inscription du handicap comme priorité thématique nationale pour dynamiser la recherche. Ils (*ibid*.) préconisent d'« inscrire explicitement le handicap dans la Stratégie nationale de recherche et d'innovation. [D']engager une politique scientifique globale pour unifier un domaine transdisciplinaire qui émerge à la confluence des trois grands champs académiques constitués : sciences de l'ingénieur, sciences biomédicales, SHS. [De] lui assurer un soutien durable ».

a. Cartographie disciplinaire du domaine de recherche

Ci-après, ce schéma permet de situer les disciplines selon deux axes : paradigmatique et disciplinaire. Nous considérons que le domaine de recherche est celui des interventions socio-(ré)éducatives ou dites également spécialisées mobilisant les TIC.

Cette nouvelle représentation permet de situer les disciplines ou sous-disciplines ou théories informant l'objet de recherche en fonction du champ scientifique d'origine (sciences de la nature, sciences humaines et sociales ou sciences exactes). Nous considérons que la connaissance peut être appréhendée selon deux entrées : le champ scientifique, mais aussi le paradigme. D'un côté l'approche écologique et transdisciplinaire nous met sur la voie de la complexité, de l'autre l'approche analytique et disciplinaire amène à des connaissances toujours plus précises, situées et dépendantes d'un contexte. Dans cette logique récursive la complexité conduit à l'infiniment précis, puisque le tout est dans la partie et la partie est dans le tout (Morin, 1977 : 101) ; le schéma ne pouvant se faire en trois dimensions, la représentation est déroulée ou aplanie.

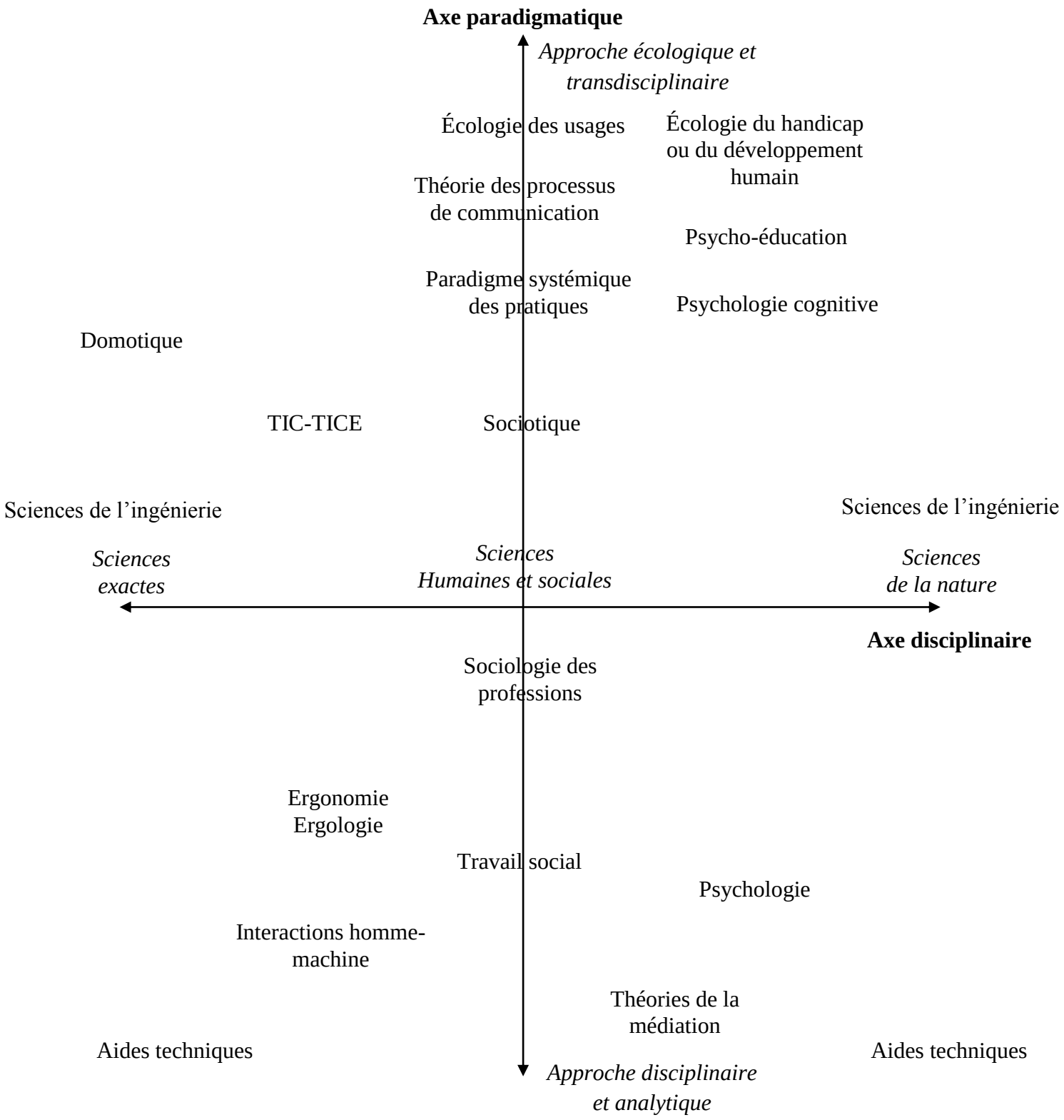


Schéma 2 : Cartographie disciplinaire du domaine de recherche.

b. Cartographie conceptuelle de l'objet de recherche

Infra la carte conceptuelle de l'objet de recherche permet de mettre en exergue les modalités de connaissance et de construction de cet objet. Cinq catégories nous permettent de schématiser l'action ou l' « écologie » de la recherche, c'est-à-dire de la dimension macro à micro (des champs scientifiques, en passant par l'objet/l'objet d'une recherche, les méthodes et l'analyse des données, les approches et leur application jusqu'aux mots clés) :

- la schématisation du domaine de recherche est résumée à partir de la zone de complexité présentée précédemment ;
- le triangle de la recherche : épistémologie, méthodes et théories constitue le socle de base de la modélisation de la recherche. Les trois en interaction ont conduit à la proposition d'un paradigme éco-systémique tendant vers la complexité ;
- la méthodologie mixte, les méthodes et les analyses mobilisées ;
- l'appareil théorique se fondant sur trois approches théoriques dans une visée transdisciplinaire ;
- les mots clés permettant de donner un aperçu immédiat des notions abordées à partir de l'analyse des données.

Il faut préciser que les méthodes et approches permettent d'étudier un objet « sociotechnique » ou « techno-sémio-pragmatique » dans toute sa complexité. Elles entretiennent un rapport de réciprocité :

- les questionnaires permettent d'appréhender un fait social (sociologie) ;
- les récits de pratiques offrent la possibilité de s'intéresser à un fait de langage porteur de représentations qui impactent des pratiques (information et communication) ;
- les observations sont du domaine de la sociologie des pratiques et de l'analyse de la communication médiatisée ;
- *in fine*, l'approche écologique à tendance anthropologique est le fil conducteur de cette recherche doctorale, qui permet ainsi de relier « des faits » à « des dire » et à « des faire » et d'étudier leurs interactions.

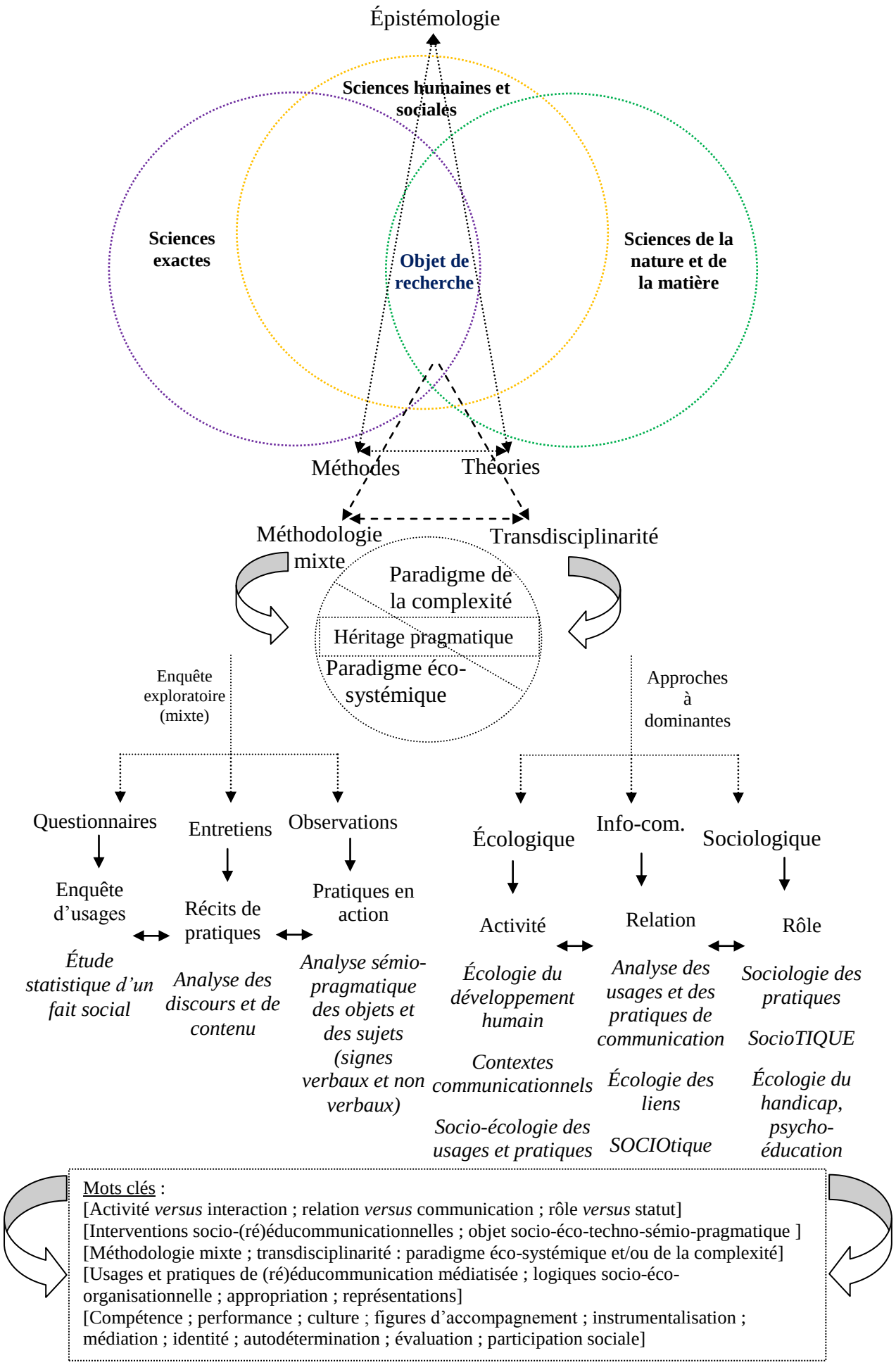


Schéma 3 : Carte conceptuelle de l'objet de recherche.

1.3.3 L'écologie en sciences humaines

L'écologie s'est développée au sein de différentes disciplines. Nous en présenterons les branches principales.

a. Écologie du développement humain, de l'éducation et du handicap

Le paradigme écologique, s'inscrivant dans une dimension anthropologique, a pu être construit à partir des apports d'un psychologue du développement, Urie Bonfenbrenner, (1979, 1986), d'auteurs québécois (1994, 1999, 2003) du champ de la psychoéducation qui se sont appropriés le modèle d'Urie Bronfenbrenner, de la Classification internationale des fonctionnements, des handicaps et de la santé (CIF) de l'OMS (2001) et du Processus de production du handicap (PPH) (1998) conceptualisés à l'initiative notamment d'anthropologues canadiens.

- Appropriations du modèle d'Urie Bronfenbrenner, entre bio, éco et systémique

L'auteur s'intéresse aux contextes de vie et il (1979 : 3) propose une modélisation de l'analyse écologique du développement de la personne dans son environnement : « L'environnement écologique est conçu comme un ensemble de structures imbriquées, chacune à l'intérieur de l'autre, comme un ensemble de poupées russes ». Au plus petit niveau, le microsystème, il s'agit de l'environnement immédiat. L'auteur cite la maison, la classe ou lorsqu'il est question de recherche expérimentale, le laboratoire. Le deuxième niveau, le meso-système, est celui de l'interconnexion et des interactions entre les environnements de premier niveau. Que les événements se déroulent dans un lieu ou un autre, peut être décisif pour le développement. Ainsi avec la perspective écologique, les structures et les organisations sont-elles considérées comme déterminantes dans le processus de développement et de construction d'une personne. Au troisième niveau, l'exo-système, l'hypothèse est que le développement de la personne est profondément affecté par des événements survenant dans le système, bien que la personne n'y est pas été présente. Le quatrième niveau, le macro-système, il se réfère au contexte culturel plus large qui influence les autres systèmes : « Dans toute culture ou sous-culture, les paramètres d'une espèce donnée – comme les maisons, les rues, ou les bureaux – ont tendance à être très semblables, alors qu'entre les cultures, ils sont nettement différents. C'est comme si au sein de chaque société ou sous-culture, il existait un plan pour l'organisation de chaque type de lieu. En outre, le plan peut être modifié, avec pour résultat que la structure des lieux dans une société

puisse devenir également nettement modifiée et produire des changements correspondant dans le comportement et le développement » (*ibid.* : 4).

En 1986, Urie Bronfenbrenner rajoute deux notions ; « l'onto-système (premier cercle) soit l'ensemble des caractéristiques, des états, des compétences ou des déficits d'un individu (la personnalité, ses perceptions, ses habiletés, ses comportements) » et le chrono-système « qui concerne les influences découlant du temps passé (expériences de comportements ultérieurs, ou compétences développées liées à la maturation…) » (cité par Hamont, 2006 : 258). Urie Bronfenbrenner (1979) utilise également les termes d'« activités », de « relation » et de « rôle » pour définir le développement humain. Nos reprenons les traductions de Francine Dufort *et al.*, (2001 : 56-57) des définitions de ces notions : « Les activités de la personne servent d'indicateur de sa croissance psychologique et les activités des autres personnes présentes dans un système donné constituent le véhicule principal de l'influence directe de l'environnement sur la personne. Une activité est un ensemble de comportements répétés qui possède une impulsion en soi : elle est perçue par les participants dans un système donné comme ayant une signification ou une intention » (*ibid.* : 59). De plus, « une relation prend place chaque fois qu'une personne dans un milieu donné porte attention à une autre personne ou participe à ses activités. Les dyades [relations entre deux personnes] sont importantes en termes de développement de deux façons. Elles constituent un contexte pour la reconnaissance et la défense de ses droits. Elles permettent la construction d'un microsystème, rendant possible la formation de structures interpersonnelles plus larges. Les dyades fonctionnent sous trois formes différentes : observation, participation conjointe, réciprocité […], c'est-à-dire lorsque cette personne voit augmenter ses possibilités d'exercer un contrôle sur la situation. Enfin, lorsqu'un membre d'une dyade se développe, l'autre est susceptible de se développer » (*ibid.* : 60). Enfin, « un rôle est un ensemble d'activités et de relations attendues d'une personne occupant une position particulière dans une société donnée et des autres personnes en relation avec elle. Un rôle est un ensemble de comportements et d'attentes associées à une position sociale. […] Étant donné que les attentes sont culturellement définies, les rôles, qui sont des éléments du microsystème, prennent racine dans le macrosystème, dans les institutions et idéologies en place » (*ibid.*).

- Auteurs québécois (1999) qui ont retravaillé le modèle d'Urie Bronfenbrenner

Premièrement, au Canada, un modèle écologique, dans la lignée des travaux d'Urie Bronfenbrenner, a été développé par Lise Renaud, membre du Réseau santé du cœur en

francophonie, et Nicole Beaudet, chargée de cours au département de communication sociale et publique (1999). Il est issu de la Charte d'Ottawa de la promotion de la santé (1986), ainsi que de la réunion de Djakarta sur l'intersectorialité (1988), modèle opératoire en santé publique.

Figure 2 : Modèle écologique québécois (Beaudet et Renaud, 1999).

Les auteurs retiennent trois niveaux contextuels tout en développant le contenu de ceux-ci :
- celui individuel qui correspond à l'onto-système et au chrono-système ;
- les milieux de vie qui font écho aux micro-système et méso-système ;
- ou encore l'environnement global en référence aux niveaux macro-systémique et exo-systémique.

Deuxièmement, des auteurs québécois issus du champ de la psychoéducation proposent un mode d'intervention socio-éducatif avec les personnes déficientes intellectuelles, qui se fonde sur une approche écologique conceptualisée à partir des travaux du Processus de production du handicap (PPH). En effet, pour Michel Boutet, Sylvie Rocque, Jacques Langevin et Carmen Dionne (2003 : 17), « il ne fait aucun doute que les capacités intellectuelles sont un déterminant important de la médiation Personne/Environnement (P/E), médiation ou interaction qui caractérise particulièrement l'approche écologique ». Sylvie Rocque (1994 : 248) propose alors une définition de l'écologie humaine : « Une science ayant pour objet l'étude des interrelations établies entre l'être humain et son milieu vivant et non

vivant ». En outre, l'auteur (Rocque, 1994 : 457) parle de facteur limitant qu'elle signale être un « facteur écologique dont l'absence, la présence ou l'excès se situe hors des limites des capacités de compensation ou d'adaptation du sujet, compromettant ainsi son apprentissage ou son développement et ayant pour effet de réduire ses possibilités de succès dans un écosystème particulier ». Pour les auteurs, l'application empirique de leur démarche est d'envisager le développement de « compétences et d'habiletés parfois alternatives » en vue d'une plus grande autonomie et ce notamment par des aménagements environnementaux (architecture, technologies). Il faut rappeler aussi que le développement de l'autonomie n'est pas une nouveauté en intervention sociale, mais elle se trouve complexifiée ou améliorée avec l'introduction des technologies, ce que nous détaillerons en partie trois.

- Écologie et handicap : la « CIF » et le « PPH »

Une des premières missions de l'Organisation mondiale de la santé (OMS) a été de mettre à jour une classification des maladies (CIM) et en 1970 « sous l'impulsion d'un fonctionnaire français, Odile Guibeau » (Hamonet, 1990 : 85), l'OMS propose d'y adjoindre une classification internationale des handicaps (CIH). En 1980 naît la première version de la CIH. Cette classification comportait deux niveaux, celui des altérations corporelles et fonctionnelles et celui des handicaps. Insatisfaite de cette modélisation, l'OMS conceptualise une CIH 2 puis une Classification internationale des fonctionnements, des handicaps et de la santé (CIF) (2001). Dans la CIF, les facteurs contextuels se divisent en facteurs environnementaux (« environnement physique, social et attitudinal ») et personnels (Fougeyrollas *et al.*, 2001 : 6) : « Le schéma qui sous-tend les facteurs environnementaux est le fait de savoir si les caractéristiques du monde environnant, du contexte social et des attitudes ont un effet facilitateur ou si, au contraire, elles constituent un obstacle pour la personne qui y vit » (*ibid.*). En plus des facteurs environnementaux, la classification propose les termes de « participation » (et « restriction de participation ») et d' « activité » (et « limitation d'activité ») en complément d'une définition du handicap plus médicale (les « fonctions organiques », les « structures anatomiques », les « déficiences »). Au lieu de distinguer les différents niveaux de système, la classification parle du niveau « individuel » et de celui « des services et systèmes ». La CIH reconnaît que ces facteurs « interagissent avec les composantes des fonctions organiques et structures anatomiques, et des activités et de la participation ». La CIH propose de détailler ces facteurs environnementaux en cinq chapitres : « Produits et technologie », « environnement naturel et changements apportés par l'homme à l'environnement », « soutiens et relations », « attitudes », « services, systèmes et politiques ».

En réalité, le schéma conceptuel de la Classification internationale des déficiences, incapacités et handicaps (CIDIH), appelé également CIF, est proposé en 2001 à la suite d'une consultation de sept ans auprès d'une soixantaine de pays. Il marque l'influence du PPH sur la classification de l'OMS (Garcia, 2005 : 10) ; le comité québécois souhaitait que les déterminants sociaux soient mieux pris en compte dans l'évaluation des situations de handicap. Ce qui est chose faite avec la CIF :

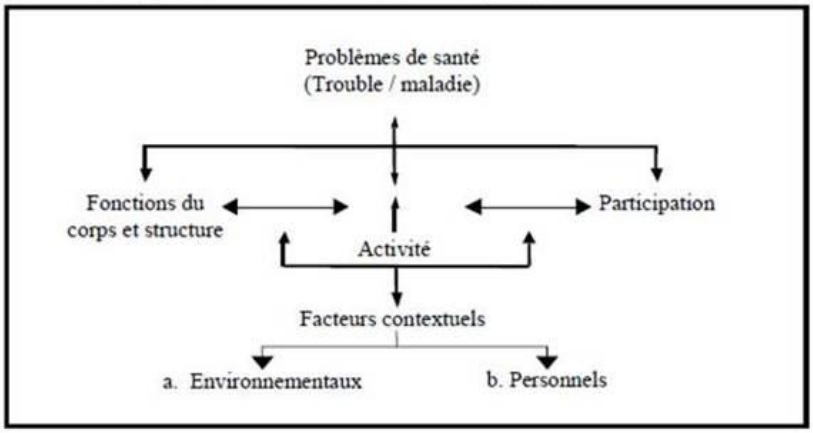


Figure 3 : Schéma conceptuel de la CIDH 2 ou CIF (2001).

Historiquement, la classification québécoise dite PPH « trouve son origine dans les travaux du "Comité Québécois sur la Classification internationale des déficiences, incapacités et handicaps" fondé en 1986. La mission de ce comité est alors de promouvoir la connaissance, l'application, la validation et l'amélioration de la "Classification internationale des altérations du corps, invalidités et handicaps", proposée par l'Organisation Mondiale de la Santé en 1980 » (Canton, 2010 : 4). Ce Comité québécois et l'Office des personnes handicapées du Québec sont alors mandatés par l'OMS pour en proposer des améliorations. La réflexion a été entamée en 1988 sous la direction de Patrick Fougeyrollas. En 1989, une « nomenclature des habitudes de vie », puis une « nomenclature des facteurs éco-sociaux » et enfin, une « classification des fonctions du corps » ont été modélisées. En 1991, le Comité québécois publiait une première version de sa propre « classification » intitulée « Processus de production du handicap » (PPH). Dès lors, cette classification québécoise apparaît plus comme une proposition alternative à la CIF que comme une contribution à sa révision. En 1996, le Comité québécois fait publier une seconde version et poursuit également les travaux engagés pour la révision de la classification de l'OMS. Enfin, « avec la version de 1998, le Comité québécois devenu "Réseau International sur le Processus de Production du Handicap"

(RIPPH) estime avoir achevé sa démarche de recherche et de validation de la classification québécoise » (Canton, 2010 : 4-5). L'introduction de ce texte présente le « modèle explicatif des causes et conséquences des maladies, traumatismes et autres atteintes à l'intégrité et au développement de la personne ». La classification se compose d'une partie intitulée « schéma conceptuel » où se trouvent présentées des définitions de concepts, ainsi qu'un diagramme représentant les relations entre ces concepts. De plus, cinq nomenclatures sont constitutives du PPH (Canton, 2010 : 5) :

1. les « facteurs de risques » définis comme des « éléments susceptibles de provoquer une maladie, un traumatisme ou toute autre atteinte à l'intégrité ou au développement de la personne » ;
2. les « systèmes organiques » qui sont des « ensembles de composantes corporelles visant une fonction commune » ;
3. les « aptitudes » sont aussi les « possibilités pour une personne d'accomplir une activité physique ou mentale » ;
4. les « facteurs environnementaux » se définissent comme des « dimensions sociales ou physiques qui déterminent l'organisation et le contexte d'une société » ;
5. les « habitudes de vie », c'est-à-dire des « activités courantes ou des rôles sociaux valorisés par la personne ou son contexte socioculturel selon ses caractéristiques (âge, sexe, identité socioculturelle, etc.). Elles assurent la survie et l'épanouissement d'une personne dans sa société tout au long de son existence » (PPH cité par Canton, 2010 : 5).

Dans la CIF comme avec le modèle du PPH, l'activité de la personne est au centre des préoccupations. Favoriser sa pleine participation est l'une des ambitions actuelles. Elle se traduit par les revendications de type « *empowerment* » : la société doit encourager davantage la prise en charge de l'individu par lui-même et pour cela il faut lui donner les moyens nécessaires.

b. Écologie de l'information-communication et de la cognition

Nous ne nous inscrivons pas directement dans les travaux des différents auteurs que nous allons présenter, mais il apparaît que l'écologie de l'information-communication, de la cognition sont des courants préexistants. En effet, des termes tels que « écologie de l'information » ou « écologie de la communication » ont été employés par Abraham Moles (1988). S'ajoutent aussi les travaux de Félix Guattari (1972), *Les trois écologies* et ceux de Grégory Bateson (1972), *Vers une écologie de l'esprit*. Ainsi différentes mobilisations

d'approche écologique en sciences sociales existent-elles : le modèle écologique de la perception de James Jerome Gibson (1977), l'écologie urbaine de l'école de Chicago, l'écologie de l'activité (Schwartz, 2007), maintenant il y a aussi un plaidoyer pour une écologie des usages (Denis, 2009). En dehors de l'usage courant de la mouvance écologique, il s'agit d'un réel paradigme de recherche. Finalement, l'écologie humaine[43], dont l'émergence date du début du XXe siècle, est une « discipline qui regroupe l'ensemble des réflexions et des recherches portant sur les interactions entre l'Homme, ses "Environnements" (ou "milieux") et, plus largement, les écosystèmes » (Ribeyre, 2005).

De plus, la pensée d'Abraham Moles est notamment abordée par Michel Mathien et Victor Schwach dans leur article, « De l'ingénieur à l'humaniste : l'œuvre d'Abraham Moles » publié en 1992. Selon les auteurs (1992 : 90-91), « [Abraham] Moles montre l'importance du lien entre le système social et l'individu par l'intermédiaire des médias. Il y décrit le nouveau mode majeur d'acquisition des connaissances figuré par l'expression de "culture mosaïque". Les processus cognitifs qu'elle implique s'opposent à la profondeur de la culture classique orientée vers le passé ou l'encyclopédisme. Dès lors, « l'individu, comme "atome social", n'a d'autre finalité que d'être un "abonné" aux divers réseaux. Autrement dit encore, la cité câblée est déjà menacée par l'indifférence. D'où l'intérêt de développer une "écologie de la communication", science statistique certes [dans la lignée des travaux en cybernétique], mais aussi étude des équilibres communicationnels nécessaires au minimum de vie sociale et à la qualité de vie de chacun » (*ibid.* : 91). De même, Abraham Moles selon les auteurs (*ibid.* : 97) « rénove sa théorie de la communication en la définissant comme une transaction entre individus. L'information, c'est de l'action ! » (*ibid.* : 96). De plus, des auteurs tels que Pierre-Léonard Harvey et Gilles Lemire (2010) se posent la question de l'écologie cognitive comme une écologie de la communication, notamment s'agissant des technologies. Par ailleurs, les travaux de Bernard Conein (2004, 2005), sociologue français, portant sur la cognition distribuée sont à citer. Dans un de ses articles publié dans la revue *Réseau* et intitulé « Cognition distribuée, groupe social et technologie cognitive », l'auteur (*ibid.* : 53) stipule d'emblée que « la coordination entre des aides cognitives externes de nature différente,

[43] Pour en savoir plus voir, le livre de Raymond Robert Tremblay (1990), *Vers une écologie humaine*, Les classiques des sciences sociales, Montréal, Éd. McGraw-Hill. L'ouvrage permet de présenter l'écologie comme science des interactions et nouveau paradigme en sciences humaines et sociales. Par ailleurs, l'appel à contribution, en janvier 2011, de la revue *Tracé* portait sur la thématique : « Écologiques, enquêtes sur les milieux humains ». Enfin, un article de 2010, en ligne dans *Sciences Humaines*, intitulé « Les sept familles de l'écologie » identifie les précurseurs de l'écologie, les penseurs de l'écologisme, les écophilosophes (tel qu'Edgard Morin), mais aussi les experts et décideurs, les sceptiques, les prophètes et les décroissants.

sociale ou technique, pour accomplir une tâche est donc essentielle dans l'hypothèse distribuée ».

Bernard Miège (1998 : 5) rappelle aussi que Pierre Lévy (1990) a proposé le concept d'écologie cognitive, pour « penser l'apport des (nouvelles) techniques de la communication ». Pierre Lévy serait amené « à proposer une conception "élargie" des technologies intellectuelles (ne se limitant pas à être des techniques d'inscription de la mémoire humaine, elles "jouent un rôle capital dans les processus cognitifs, même les plus quotidiens » (*ibid.*). En revanche, selon Bernard Miège (*ibid.* : 6), « ingénieur d'un lien social de type nouveau, Pierre Lévy propose une écologie cognitive qui entraîne la dissolution du social dans le cognitif et valorise l'auto-organisation ». En effet, il faut rappeler le risque de l'analyse exclusivement cognitive de la communication, celui de la réduction des SIC aux processus cognitifs. Sans pour autant appréhender les technologies par ce seul lien hypercognitif, les théories de la cognition distribuée permettent de comprendre certains processus contextualisés de la communication. On l'aura compris, il ne s'agit pas de réduire la communication à la cognition, mais bien de voir comment en situation, un processus de communication médiatisée peut influer sur les processus de cognition.

Grégory Bateson (1972 : 72) quant à lui dans son ouvrage *Vers une écologie de l'esprit* pose les bases d'une communication systémique, y compris de l'organisme vivant, où l'environnement et les contextes sont décisifs. Nous retiendrons l'une de ses citations : les « "contextes" et "contextes de contexte" sur lesquelles j'insiste ne sont réels ou pertinents que dans la mesure où ils sont opérants du point de vue de la communication, c'est-à-dire en ce qu'ils fonctionnent comme messages au modificateurs de messages ». Une lecture de ces contextes peut être prolongée dans la cognition distribuée, puisque l'auteur fait référence notamment à la perception. L'auteur (*ibid.* : 88) plaide d'ailleurs pour « un enchaînement infini de contextes, reliés entre eux dans un réseau complexe de métarelations ».

Enfin, les travaux de Jacques Miermont (1995 : 33), médecin psychiatre, nous poussent à considérer l'humain autonome à travers une éco-anthropologie. L'auteur (*ibid.*) propose d'ailleurs de resituer l'intelligence humaine dans un double contexte. Le contexte "naturel" de l'évolution et la différenciation des espèces, aboutissant aux conditions d'émergence évolutive du genre humain. Le contexte "artificiel" de l'évolution historique de l'humanité, « né de la démultiplication de l'intelligence humaine du fait de la délégation des processus

mentaux à des prolongements extérieurs au corps humain ; des premiers outils connus (les “bifaces” de la Préhistoire) aux ordinateurs en pleine expansion et mutation, l’histoire longue d’un transfert des capacités de l’esprit sur les supports matériels artificiellement façonnés […], transfert qui crée un saut qualitatif entre l’intelligence animale et l’intelligence humaine ; à la jonction des contextes naturels et artificiels, on notera l’utilisation de l’axe cerveau-main comme d’un outil de comptage et de calcul pendant des millénaires, ce qui en fait la première machine à calculer ».

c. Écologie des usages versus des médias

L’expression « écologie des usages » revient à Jérôme Denis (2009 : 11-12) qui mentionne que « sur ce versant, l’écologie de l’activité ouvre une perspective de transformation assez radicale de la sociologie des usages puisqu’elle invite à en renverser la logique. Quoiqu’on en dise, l’étude des usages adopte toujours une entrée par les technologies. Il s’agit de savoir comment tel ou tel instrument est utilisé, comment il est approprié selon les personnes et les situations. Dans une perspective écologique, l’entrée se fait au contraire par l’activité. Les technologies ne sont pas au centre de l’analyse, même si elles tiennent un rôle essentiel. Ce qui compte avant tout c’est ce que font les personnes étudiées, ce dans quoi elles sont engagées. C’est uniquement parce que l’on suit le cours de leurs actions qu’apparaissent les objets techniques ».

En effet, nous avons vu que la perspective écologique du handicap, notamment à partir des travaux du psychologue du développement Urie Bronfenbrenner, induit la construction d’un objet de recherche où le chercheur suit le cours des activités des individus au sein d’environnements donnés à mettre en perspective les uns avec les autres. En effet, pour Jérôme Denis (*ibid.* : 13), à propos du risque d’étudier les usages dans leur versant fonctionnaliste, « se focaliser sur l’observation d’activités saisies dans leur hétérogénéité et leur dynamique est un bon moyen pour couper définitivement courant à cette tentation et montrer au contraire que les usages sont toujours circonstanciels, inscrits dans les tâtonnements de toute action humaine ».

De plus, une écologie des médias[44] est un mouvement qui date des années 30 à l’initiative de Neil Postman (Proulx, 2008 : 71). Son objectif est « l’étude des influences des techniques et

[44] À noter, un ouvrage collectif dirigé par Patrick-Yves Badillo, publié en 2008, traite de l’*Écologie des médias*.

des modes de communication sur les structures sociales et les formes culturelles » (*ibid*.). Serge Proulx (*ibid*.) propose une ouverture critique de l'écologie des médias et nous pensons qu'un déplacement du regard des médias aux usages permettrait d'éviter certains écueils.

d. Écologie des relations : la pensée interstitielle

Des représentants de l'écologie des relations peuvent être Jean-Louis Le Moigne, Edgar Morin, Jacques Miermont et Philippe Descola. L'une des dernières communications de Jean-Louis Le Moigne (2008), lors d'un colloque sur l'accompagnement des personnes handicapées, porte pleinement cette écologie : « J'introduirai ma réflexion sous ce titre un peu général et générique, sachant que l'accompagnement est un de vos mots phares qui permet de fédérer la plupart de vos activités, et je vous propose d'entendre et de comprendre l'intelligence de la complexité de l'accompagnement. Je présente ce titre sous un label cher à Edgar Morin, une devise qu'il s'est composée il y a plus de trente ans : "relier, toujours relier", et qui nous servira de fil conducteur tout au long de cette réflexion. "C'est que je n'avais pour méthode que d'essayer de saisir les liaisons mouvantes. Relier, toujours relier était une méthode plus riche, au niveau théorique même, que les théories blindées, bardées épistémologiquement et logiquement, méthodologiquement aptes à tout affronter, sauf évidemment la complexité du réel" (Edgar Morin) » (Le Moigne, 2008 : 31). L'auteur complète sa pensée : « J'en viens enfin à ce qui m'amène ici : réfléchir à la richesse de l'accompagnement. Il convient de percevoir d'abord le fait que dans le langage et les circulaires ministérielles, ou leurs équivalents, un seul mot existait pour exprimer cette notion : "relation". Or le mot "relation" est devenu trop fourre-tout, trop statique […]. C'est dans l'interaction que se révèlent ces conférences que nous pouvons percevoir, d'où la nécessité de complexifier, d'enrichir, de densifier ce concept de relation, et je vous assure que vous avez particulièrement cette capacité […] Edgar Morin a déclaré : "Cette notion de reliance, j'en avais besoin". Il a fait émerger le terme de "reliance" pour trouver quelque chose de plus riche, moins appauvrissant, moins inhibiteur que le concept de relation » (*ibid*. : 36-37).

Philippe Descola (2011 : 11-12), anthropologue, propose de développer une écologie des relations. Il stipule d'abord que « depuis plus d'un siècle, en effet, l'anthropologie sociale et culturelle s'est définie comme la science des médiations entre la nature et la culture, entre les déterminations physiques qui conditionnent la vie des humains y compris leurs propres organismes, et les significations d'une étourdissante diversité dont ces déterminations sont investies ». Les médiations semblent être constitutives des relations et par là même des

fondements d'une discipline. L'auteur (*ibid.* : 12-13), s'interroge sur le questionnement originel de l'anthropologie : « Comment recomposer nature et société, humain et non-humain, individus et collectif, dans un assemblage nouveau où ils ne se présenteraient plus à nous comme distribués entre des substances, des processus et des représentations, mais comme les expressions instituées de relations entre des entités multiples dont le statut ontologique et la capacité d'action varient selon les positions qu'elles occupent les unes par rapport aux autres ? C'est donc à une écologie des relations, empruntant à différentes sciences de la vie et du comportement, qu'invite cette recomposition dont on discerne çà et là les prémices et à laquelle l'anthropologie ne pourra contribuer qu'en acceptant de renoncer à une grande partie de son anthropocentrisme », précepts par ailleurs valables pour toute discipline.

Ce chapitre nous a permis de faire le point sur la construction d'un objet de recherche, ce qui nous habilite maintenant à présenter en détail notre modèle théorique.

Chapitre 2. Cheminement et modélisation théoriques

Nous utilisons sciemment l'expression « cheminement théorique » pour signifier d'une dynamique propre à la transdisciplinarité qui demande de « piocher » au sein de différentes disciplines ou théories pour rendre intelligible un objet de recherche. De notre discipline mère, des allers et retours ont été effectués dans de multiples autres disciplines. Le champ de la psychologie a été investi en premier à partir donc d'un psychologue du développement. Nous cherchions des auteurs qui auraient pu aborder l'étude de l'être humain dans son environnement et la théorie d'Urie Bronfenbrenner (1979) était en adéquation avec la méthodologie que nous souhaitions mettre en place. Cette approche écologique du développement nous a conduite à nous intéresser aux travaux québécois, notamment dans le champ de l'anthropologie et de la psychoéducation. Par ailleurs, nous avions déjà connaissance de l'évolution sociétale de la prise en compte du handicap pour laquelle les mêmes auteurs québécois avaient œuvré. De plus, nous avons été amenée à nous intéresser davantage à l'approche écologique du handicap, d'autant plus que des travaux proches de notre thématique avaient été menés au Canada. Cet ancrage écologique a fait naître différents questionnements d'ordre épistémologiques. Cette première approche nous permet d'étudier les usages et pratiques de la personne handicapée mentale dans son environnement et constitue la première assise de notre socle théorique présenté *supra*. Nous préférons par ailleurs parler de « paradigme éco-systémique », c'est-à-dire l'étude des échanges entre les êtres vivants et leurs milieux. Cette première approche nous a amnenée à saisir l'importance de l'activité humaine que nous avons appréhendée *via* une double approche : psychologique et sociologique. Dès lors, le deuxième pilier théorique se fonde sur des théories et disciplines orientées psychosociales ou plutôt socio-psychologiques. À cet effet, la sociologie des professions, de la compétence (Trépos, 1992), la sociotique (Meyer, 2004), la psychologie des processus identitaires (Tap, 1994, 1996, 2000, 2008) et la psychoéducation (Rocque, 1994, 1995, 2000) permettent d'éclairer les conduites et pratiques en termes d'actualisation, de reproduction ou de cristallisation.

La dernière assise se rapporte aux théories de la communication nous permettant d'appréhender les usages et les pratiques par un public quel qu'il soit. La sélection des théories devait correspondre au choi d'étudier le développement de la personne et de ses usages et pratiques en fonction de son environnement. Une cohérence d'ensemble a été

assurée à la faveur des théories des processus de communication, de l'approche socio-éco-communicationnelle des outils et médias et des pratiques de communication médiatisées. En effet, les propos d'Edgar Morin (*ibid*. : 16), qui s'est intéressé au problème de l'organisation de la connaissance, permet de comprendre que l'organisation de la pensée s'est faite selon une un paradigme éco-systémique : « Toute connaissance opère par sélection de données significatives et rejet de données non significatives […]. Ces opérations, qui utilisent la logique, sont en fait commandées par des principes "supralogiques" d'organisation de la pensée ou *paradigme*, principes occultes qui gouvernent notre vision des choses et du monde sans que nous en ayons conscience ». Au final, à la lecture de l'ouvrage *Introduction à la pensée complexe* d'Edgar Morin (1977), nous avons trouvé une théorie ou un paradigme permettant d'afficher une cohérence d'ensemble entre les trois piliers théoriques et les autres auteurs issus de différentes disciplines, mobilisés çà et là. Mais c'est moins cette opportunité toute rhétorique que la possibilité d'intégrer l'ensemble des notions développées par l'auteur qui a été à l'origine de l'inscription dans la pensée complexe à laquelle nous adhérions déjà sans le savoir.

2.1 Emprunts en analyse des pratiques et des usages

Dans cette partie, nous commençons par présenter l'enjeu de partir de l'activité pour analyser les usages et pratiques, puis nous proposons un état de la recherche en analyse des usages, pour ensuite détailler les différents courants, modèles ou théories alimentant notre modélisation d'analyse écologique des usages et pratiques. Enfin, notre modèle sera exposé.

2.1.1 Les pratiques : usage (activité), représentation (relation) et identité (rôle)

Nous étudions l'activité à partir des relations entretenues avec les objets appréhendés dans les représentations véhiculées, ce qui nous permet d'établir une analyse des processus communicationnels, comme identitaires[45]. Mais, on pourrait se questionner : pourquoi partir

[45] Howard Becker dans un entretien avec Alain Müller en 2009 propose de « ne pas considérer les gens comme des sortes de gens » en vue de dépasser la frontière entre « fabricants » et « utilisateurs » ou « concepteurs » et « usagers ». Howard Becker précise sa pensée s'agissant de la catégorie des « concepteurs » traitée en partie deux : « Je dirais qu'il n'y a que des activités ; des activités consistant à créer ce genre de productions ; des activités consistant à les utiliser. La question porte sur la division des tâches. Quelles sont les personnes qui assurent la création et quelles sont celles qui assurent l'utilisation ? Très souvent, les gens font les deux. Dans une communauté cinématographique, à Hollywood par exemple, je suis sûr que chacun est aussi un avide consommateur de films. Tout le monde ne fait pas nécessairement les deux, créer et regarder. Mais je suis sûr que les gens qui créent des films en regardent beaucoup ».

de l'activité ? Est-ce assurément s'inscrire dans une démarche éco-systémique ? Deux raisons peuvent être convoquées.

La première raison concerne l'éloignement d'une démarche de type déterministe technique, où la technologie serait l'unique fil conducteur au détriment des contextes dans lesquels elle s'inscrit. En ne suivant pas l'objet mais l'activité, on peut découvrir d'autres objets qui participent du panel des usages d'outils ou de médias informatique et/ou Internet. La seconde entre pleinement dans la logique de *l'Unitas multiplex*. Les propos d'Howard Becker (2009), au sujet d'une erreur sociologique, la « hiérarchisation des crédibilités », sont éclairants : « Dans *Les ficelles du métier* (2002), je parle très précisément de ce problème et je souligne la nécessité de ne pas confondre types de personnes et types d'activités. Même si les acteurs eux-mêmes le font. Ça m'évoque ce personnage extraordinaire, qui entend des voix, dans un roman de Doris Lessing intitulé *La cité promise*. L'héroïne est seule, mais elle entend des gens parler ; elle est donc diagnostiquée schizophrène et est elle-même convaincue de l'être, à son grand désarroi. Puis, durant le déroulement du roman qui va jusqu'aux années 2000 – je pense que Doris Lessing a écrit ce roman il y a quarante ou cinquante ans – on finit par découvrir qu'il existe des personnes qui ont la capacité d'entendre les pensées des autres, et qu'elle est l'une des premières à avoir eu cette capacité. Mais au moment où elle croit être schizophrène, elle dit : "Je me fous que les gens disent que je suis schizophrène, car je le suis. Mais ça n'est pas tout ce que je suis. Ça n'est qu'une facette de moi-même". L'idée selon laquelle quelqu'un peut être caractérisé à travers l'une de ses activités peut donc être vérifiée, mais du point de vue de l'analyse, c'est l'activité qui importe, pas l'étiquette ». En effet, notre refus du réductionnisme (c'est-à-dire ne pas échantillonner notre population d'enquêtés à partir de l'étiquette ou de la catégorisation) et notre volonté de ne pas être dans une inconfortable posture holistique, nous a conduit à formuler un modèle d'analyse articulant divers concepts issus de l'écologie du développement des individus, appliqué à une écologie des usages et pratiques, ceux d'« activité », « relation » et « rôle ». De même, Joseph Rouzel (2000 : 78), ancien éducateur spécialisé aujourd'hui psychanalyse et formateur à l'Institut régional du travail social de Montpellier, interroge également la notion d'activité :

> « Nous ne pouvons qu'approuver Claparède lorsqu'en 1964, il écrit dans son ouvrage intitulé l'*Éducation fonctionnelle* [1964], que l'activité permet de développer les potentialités biologiques et psychologiques d'un individu, en l'impliquant totalement dans l'action. L'activité implique bien évidemment l'autonomie. Donner un ordre à un enfant pour qu'il l'exécute ne lui permet pas de réaliser une activité.

> “Il y a activité si de lui-même l’enfant fait le geste”. […] Le second niveau de problématisation décrit par Claparède est l’opérativité de l’activité. Toute activité vise à agir sur l’environnement. Toute activité non seulement implique un sujet, mais agit sur des objets, sur la réalité. L’activité vise donc un changement, une transformation du monde. Obéissant à un projet, à une logique signifiante, l’activité permet à un sujet de construire sa réalité à chaque instant. Elle est donc facteur de structuration du sujet et de son rapport au monde et aux autres. Mais, et c’est là que la réflexion de Claparède doit être poussée plus avant, il n’y a pas d’activité sans relation. C’est dans cet espace relationnel que l’action éducative prend tout son sens […]. Il est trop restrictif de dire que l’activité met en présence un sujet et son environnement. L’activité est prise dans un réseau d’interrelations subjectives complexes, où entrent en jeu la présence des autres sujets et le cadre qui institue leur rencontre. Ce cadre, à définir et redéfinir sans cesse, nous verrons que c’est précisément ce qu’il convient de nommer “l’institution”, en ce qu’il institue l’espace dans lequel les hommes se rencontrent pour agir ».

Nous pensons que l’institution n’est pas l’unique cadrage possible. Nous préférons employer le terme d’écosystème qui réfère à une auto-éco-organisation. En revanche, nous pensons que tout écosystème peut être instituant. Par ailleurs, nous avons longuement hésité entre l’emploi du terme « activité » *versus* « dispositif » pour définir ce lieu de l’interaction sujet, objet et mobile et nous relatons ci-après notre réflexion.

a. L’activité, un descripteur de réalité ?

Pour l’étude des usages informatiques et/ou de l’Internet par les personnes handicapées mentales, le point de départ était de comprendre dans quel(s) cadre(s) ils se déroulaient et s’ils étaient anecdotiques, ponctuels, en cours de développement ou généralisés. Ainsi, pour signifier une réalité sociale, l’hypothèse initiale a été de parler « d’activité ». Le choix de cette dénomination relève d’une double dimension :

- d’un point de vue empirique, des professionnels du social utilisent eux-mêmes cette dénomination pour parler d’autres pratiques : musicale, sportive, artistique, etc. Ce constat a pu être dressé à partir notamment des différentes productions de savoir profane ;
- d’un point de vue théorique, la terminologie d’activité renvoie aux travaux sur l’activité humaine, entre autres en pédagogie, et plus récemment en ergologie[46]. Eric Bruillard et Georges-Louis Baron (2006 : 9) mentionnent que « dans la lignée des travaux de psychologie culturelle et historique représentés par exemple par Yrjo Engestrom [ENG 87], qu’il est fructueux de prendre en considération la manière dont des systèmes d’activités évoluent, dont des communautés se (re)structurent, en fonction de rapports de force mettant en jeu la

[46]L’ergologie s’intéresse à l’activité humaine en général ; l’ergonomie s’attache plus spécifiquement aux activités de travail (Schwartz, 2007 : 123).

comptabilité de modes de faire avec la division du travail et les règles de fonctionnement considérées comme légitimes ».

- Théories de l'activité

Quand on parle d'activité, il est possible d'en scinder ses trois composantes (Rabarel, 1995 : 37 citant Alexis Leontiev, 1975) :
- le sujet : dans cette étude, ils sont plusieurs car des activités humaines se cumulent et s'enchassent ;
- l'objet (du motif ou du mobile) : à partir de ce pôle, il s'agit d'introduire la complexité d'une activité informatique et/ou Internet utilisée comme mode d'intervention sociale voire médico-sociale. Il subsiste un double niveau d'intentionnalité : celui du professionnel encadrant la pratique (usager secondaire) et celui du manipulateur de l'objet (usager premier). L'informatique et l'Internet peuvent être considérés comme des outils pour atteindre un but, un motif. À partir d'un diagnostic des besoins de la personne handicapée mentale, des usages adaptés peuvent lui être proposés (ce qui ne signifie pas pour autant qu'elle ne développera pas sa propre pratique en parallèle ou dans un second temps) ;
- l'*artefact* qui est aussi bien cognitif que matériel : les apports de la cognition distribuée permettent de ne plus scinder l'objet en trois pôles (technique, sémiotique, pragmatique) mais bien de les penser ensemble.

Yves Schwartz (2007 : 127), ergologue, a effectué une synthèse de l'histoire culturelle du concept d'activité qui se scinde en deux branches : « l'activité intellectuelle » et « l'agir technique ». Au sein des établissements accueillant des personnes handicapées mentales, cette dichotomie transparaît avec les termes « d'activité » et « d'atelier ». L'auteur (*ibid.* 130) mentionne que l'approche ergologique a rapproché ces deux sources du concept et propose une définition de l'activité en trois temps :
- « une notion qui traverse, transgresse, relie toutes les frontières à l'intérieur de l'être humain » ;
- « un pouvoir de médiation entre chaque niveau de l'expérience humaine » ;
- « une dynamique de contradictions potentielles, la matrice de toute historicité humaine ».

Par ailleurs, partir de l'activité, c'est s'inscrire dans la tradition de la recherche de Michel de Certeau (1990 : 51 cité par Proulx, 1994 : 177) : « Aujourd'hui, il n'est plus cohérent de distinguer les activités humaines d'après le lieu où elles se produisent (travail, loisirs). Des

différences d'un autre type s'imposent, qui renvoient aux modalités de l'action et qui traversent les frontières séparant le travail du loisir. Elle concerne les manières de faire, de marcher, de lire, de produire, de parler, etc. ». Michel de Certeau (1990) a fait émerger les catégories d'activité tactique, stratégique ou de détournement. Elles aident à comprendre l'activité, mais sont insuffisantes comme unique explication, d'où l'articulation entre activité, relation et rôle. Le projet de Michel de Certeau était d'élaborer une théorie des pratiques quotidiennes. La dimension plus macrosociologique était mise de côté.

- L'activité pour déconstruire le champ du travail social

Nous avons choisi de travailler à partir de l'entrée « activité » qui peut être professionnelle comme personnelle à l'instar de Michel Chauvière (2006 : 21) qui préfère d'ailleurs la dénomination de « social en actes » à celles du « travail social » ou de « travail du social ». De plus, Dominique Beynier et Jean-Noël Chopart (2000 : 58), dans l'ouvrage *Les mutations du travail social,* proposent de déconstruire et de reconstruire le champ de l'intervention sociale sur la base des tâches accomplies, c'est-à-dire partir de l'activité de travail plutôt que de la profession. Ils (*ibid.*) avancent que « si […] "plus personne ne sait plus très bien qui est qui et qui fait quoi", alors nous devons nous garder de toute association implicite (entre tel type d'agent et telle fonction ou entre tel diplôme et tel employeur) – et faire comme si nous découvrions un champ vierge, une *terra incognita*, qu'il s'agit d'abord d'explorer et de cartographier ». Ils (*ibid.*) argumentent ainsi leur choix qui est aussi le nôtre, « plutôt que de se fonder sur des intitulés professionnels, des titres détenus ou des cadres d'emploi, nous avons choisi, pour aborder ce continent inconnu, de partir des activités concrètement effectuées, car on tient là une réalité empirique, tangible ».

Les auteurs contextualisent leur recherche et remarquent que l'ouverture vers des professionnels qui ne sont pas nécessairement issus des Instituts régionaux du travail social (IRTS) est due à certaines politiques organisationnelles qui vont à l'encontre d'une forme de rigidité, d'une mainmise et d'un monopole professionnel : rigidité salariale, rigidité fonctionnelle où ce sont les logiques de mission et non de certification initiale qui doivent prévaloir (*ibid.* : 59). Dès lors, quelles qu'en soient les raisons, « il faut constater que depuis une quinzaine d'années de nouvelles activités professionnelles d'intervention sociale se trouvent ainsi mises en place » (*ibid.*). Des appellations « indigènes » apparaissent. Les auteurs ont dû se fier à une description des activités qui a conduit à un processus de catégorisation où la méthode inductive a été favorisée (*ibid.* : 61). Dans le cadre de notre

recherche, l'activité informatique et/ou Internet va nous servir de base pour la catégorisation des sous-activités réalisées avec ces outils et médias. En revanche, l'une des difficultés d'une approche par l'activité est de classer les tâches dans une activité ou une autre. Notre recherche vise à établir dans quelle mesure l'activité de prise en charge avec l'informatique et/ou l'Internet fait se rencontrer ou évoluer des professionnalités diverses ; « il nous faut donc aborder les différentes professions sociales "comme les autres activités" et d'abord se pencher sur ce qu'elles « fabriquent » concrètement » (*ibid*. : 89).

- Pratiques, représentations, identités

Jean-François Blin (1997 : 62) a modélisé un système des activités professionnelles qui « correspond au système d'activités liées au travail présentant une relative autonomie par rapport aux autres domaines de vie, du fait des interactions particulières qui se nouent entre un contexte de travail et des pratiques, des identités, des représentations professionnelles dans un espace-temps spécifique. L'action professionnelle ou plus précisément les pratiques professionnelles, ainsi que les identités qui leur sont associées, se fondent en partie sur un système plus ou moins explicite de représentation des objets du champ de l'activité professionnelle ». Le schéma ci-dessous présente la dialectique entre représentation, pratiques et identités. Il faut préciser que l'identité ne sera pas appréhendée de manière figée, mais bien à travers des pratiques qui construisent des places et/ou des rôles aux différents acteurs en co-présence.

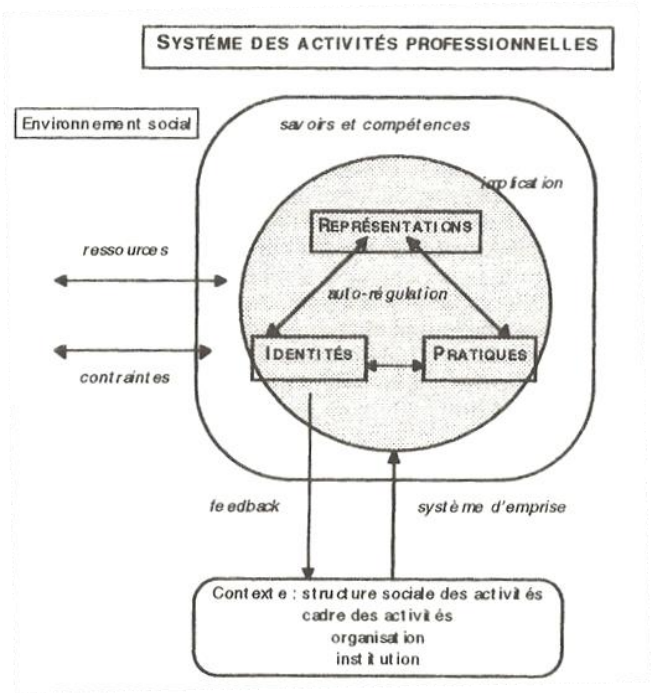


Schéma 5 : Système des activités professionnelles (Blin, 1997 : 62).

b. Identité appréhendée par les relations et rôles des usagers

L'activité fondant la cohérence de l'analyse des pratiques professionnelles, nous nous questionnons sur la cohérence d'une identité professionnelle selon une activité. En parallèle, nous nous interrogeons également sur la relation entre pratiques communicationnelles des personnes handicapées mentales et leur identité. L'organisation d'une activité nous permettra de faire émerger les statuts, fonctions et rôles, ainsi que la forme des communications et le mode de participation aux décisions de cette activité organisante (*ibid.* : 174). Pour Jean-François Blin (*ibid.* : 187), « l'identité professionnelle serait un réseau d'éléments particuliers des représentations professionnelles, réseau spécifiquement activé en fonction de la situation d'interaction et pour répondre à une visée d'identification/différenciation avec des groupes sociétaux ou professionnels. […] C'est dire que l'identité professionnelle est à entendre comme une dynamique, un processus contextualisé dans l'interaction et non comme une forme stable et univoque signifiant l'appartenance de l'acteur à une organisation ». De plus, l'identité professionnelle participe à la construction d'une identité personnelle. Pierre Tap (1996 : 224) a schématisé l'identité personnelle à travers la dynamique de la conduite personnelle (schéma suivant). Précisons que selon Vincent Meyer (2004 : 10, citant Trépos, 1992), les conduites sont « des actions spontanées, ponctuelles et/ou circonstancielles » répondant à des situations diverses ainsi que « des actions de routine » ; les pratiques sont quant-à-elles « un ensemble ou un agrégat de conduites validé et légitimé et […] associé à une stratégie ».

Pierre Tap (1995 : 118) définit ainsi l'identité : elle « est, à la fois, un moyen de catégoriser et de singulariser. Elle permet, en effet, à la personne ou au groupe, de se situer dedans et en fonction de multiples catégories sociales ou culturelles, mais aussi de se singulariser, par opposition et différenciation ». Nous pouvons donc endosser une pluralité d'identités : « Une personne peut, par exemple, se définir par son "identité nominale", qui l'intègre dans une catégorie familiale ou conjugale, par son "identité prénominale", qui l'ancre dans des références culturelles ou religieuses, par son "identité sexuelle" qui la définit comme femme ou homme, etc. L'identité personnelle permet aussi à l'individu de se singulariser, dans la mesure même où les multiples identités partielles qui le constituent, sont uniques par la façon dont elles s'articulent en système. Par exemple, une femme mariée, qui utilise simultanément son nom de jeune fille et son nom de femme mariée, refuse ainsi de limiter sa propre identité

au nom du mari ou au nom du père, et crée ainsi son propre espace personnel dans l'entre-deux » (*ibid*.).

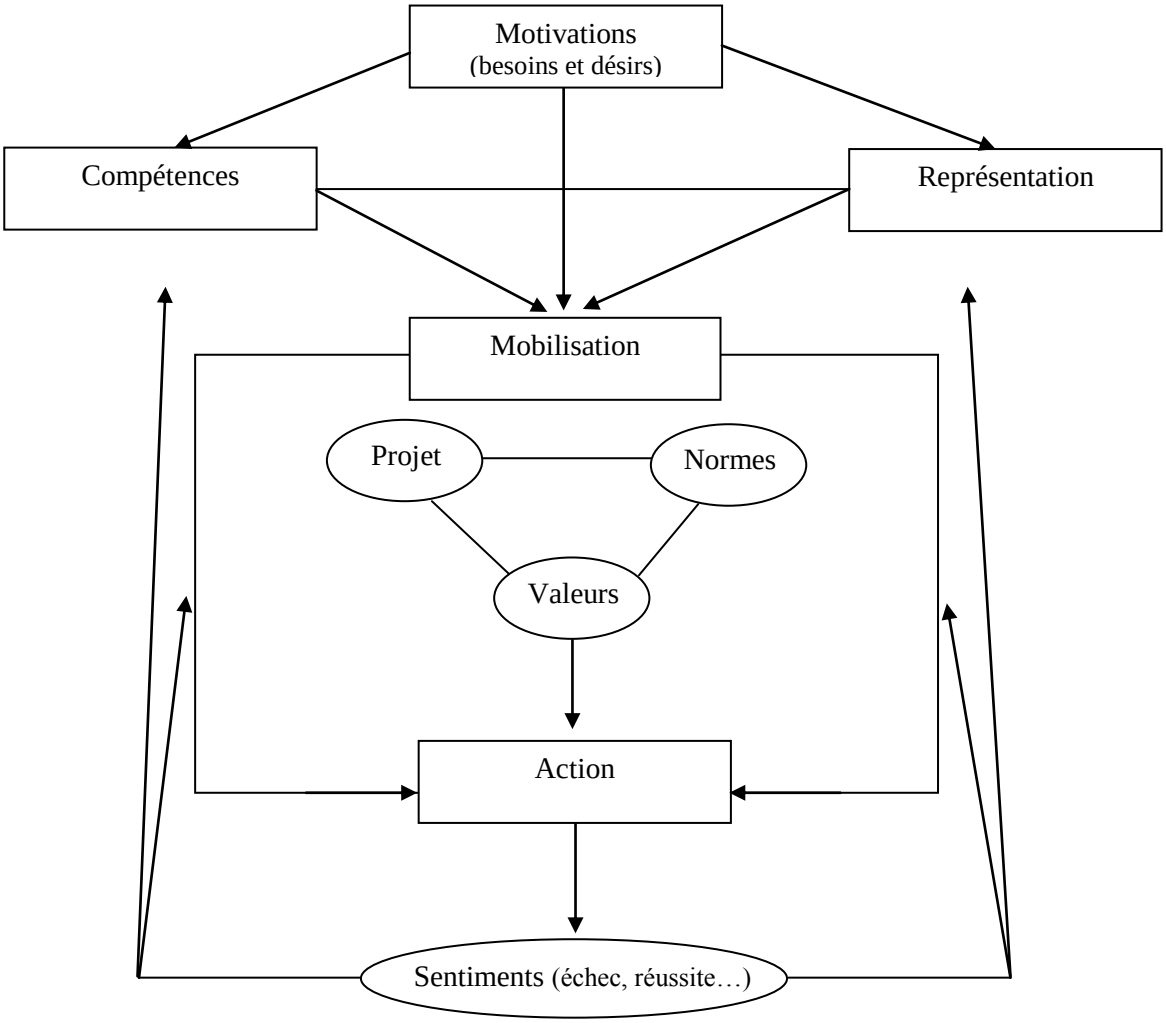


Figure 4 : Dynamique de la conduite personnelle (Tap, 1996 : 224).

De la même manière, Edgar Morin (2001) distingue de multiples identités : l'identité individuelle, l'identité sociale, l'identité historique, l'identité planétaire et identités futures. Elles nous seront utiles par la suite pour analyser la relation entre représentation, pratique et identité et ce avec un outil et/ou médias. « Identité », « identité professionnelle », « identité personnelle », etc. il faut effectivement comprendre que l'identité doit toujours être étudiée en contexte et nous nous intéresserons à l'articulation entre représentation, pratique et identité plurielle.

Cette dimension relationnelle est également pensée en analyse des usages et pratiques. Yves Jeanneret et Emanuel Souchier (2002 : 11), à propos de la logique de l'usage de Jacques

Perriault (1989), estiment que « cette investigation portée sur les dimensions invisibles de la technique et de la culture ne concerne nullement l'"innovation technique" en général ou les "usages de la technique", mais la relation spécifique que les hommes entretiennent avec des dispositifs techniques très particuliers que sont les "machines à communiquer", dispositifs capables de produire de la représentation, du lien ou des cadres communicationnels ». En revanche, les auteurs (*ibid.* : 14) nous mettent en garde : « Il est malgré tout essentiel pour l'analyse de ne pas réduire la relation aux objets techniques que sont les médias informatisés à une simple relation fonctionnelle. Or, le terme d'"usage" peut encourager cette réduction précisément en raison de son caractère mixte et ambigu qui, d'une main tient une définition purement fonctionnelle ("faire fonctionner une machine"), et de l'autre une définition purement sociale ("incarner un style ou des préférences") ». Nous articulons par la suite usage et pratique pour éviter cet écueil.

In fine, nous sommes en accord avec les propos des auteurs (*ibid.* : 15) qui nous permettent de montrer la dialogique entre « relation » et « rôle » : « Les médias informatisés sont sociaux dans leur dimension technique, parce que la technique n'y régit pas les forces de la nature mais les formes de l'échange social. C'est la raison pour laquelle la notion d'usage ne devient pertinente en l'occurrence que lorsqu'elle porte sur la mise en forme et la mise en sens de ce que les objets proposent à l'échange ». Cette mise en forme et mise en sens conduit selon nous à l'attribution de fonctions (de médiation), statuts, et rôles explicités par la suite dans les deux derniers chapitres.

2.1.2 État de la recherche en analyse des usages

Un état de l'art sur la recherche en analyse des usages a pu être mené afin d'établir dans quelle mouvance nous nous inscrivions, et de vérifier si l'écologie des usages renouvelle réellement ces approches. Il faut préciser d'emblée que nous considérons que l'usage s'inscrit dans « un continuum de définitions, allant du pôle de la simple "adoption" (achat, consommation, expression d'une demande sociale en regard d'une offre industrielle) au pôle de l'"appropriation" » (Breton, Proulx, 2002 : 255). Nous verrons que la distinction entre adoption et appropriation est plus d'ordre théorique qu'empirique, l'adoption ayant des incidences sur l'appropriation. Si l'adoption réfère à des études plus psychosociologiques, le terme d'appropriation est constitutif d'une histoire conceptuelle de la sociologie des usages, sans oublier l'« utilisation » qui renvoie davantage aux travaux en ergonomie (*ibid.* : 256).

Un détour théorique vers les courants d'analyse des usages est possible grâce à la contribution de Josiane Jouët (2000). Elle étudie au sein d'un article publié dans la revue *Réseaux*, « Retour critique sur la sociologie des usages », la construction d'une discipline. Elle (*ibid.* : 489) centre sa réflexion sur des travaux francophones, qui constituent en réalité un courant spécifique de la sociologie des usages. L'auteur (*ibid.* : 490) remarque que « le développement de la sociologie des usages s'est articulé sur l'expansion des TIC ». Progressivement, la recherche s'est aussi étendue à diverses catégories de populations. La construction du champ s'est d'abord réalisée par des chercheurs qui ne sont pas issus des SIC ; cette discipline n'étant pas encore stabilisée dans ses contours. En outre, l'interdisciplinarité est constitutive de la sociologie des usages. En réalité, ce sont « les problématiques de la sociologie des modes de vie, de la famille et du travail, particulièrement fécondes à cette période, […] [et] marquées par le courant de l'autonomie sociale » qui alimentent scientifiquement ce courant de recherche. À partir de ce retour à l'histoire, on comprend mieux comment le binôme TIC et autonomie trouve sens ; les chercheurs parleront alors de « pratiques d'autonomie » (*ibid.* : 495). Dès lors, « la problématique de l'autonomie sociale irrigue donc les premiers travaux de la sociologie des usages. Or, les recherches vont en effet démontrer que les individus s'approprient ces outils à des fins d'émancipation personnelle (la programmation informatique amateur par exemple), d'accomplissement dans le travail (cas des professions intellectuelles) ou à des fins de sociabilité (les messageries conviviales) » (*ibid.*). Par la suite, « d'autres courants théoriques vont aussi investir, à la fin des années 80, le champ des usages. Les théories de l'ethnométhodologie, de la sociopragmatique et de la socio-linguistique sont convoquées pour observer les processus d'usage "en situation" » (*ibid.* : 97).

Cet article régulièrement cité pour une généalogie d'une sociologie des usages met l'accent sur les différentes théories qui ont alimenté cette sociologie et effectue une synthèse de leurs apports croisés : l'usage est toujours analysé comme un construit social (généalogie, appropriation, lien social et intégration des usages dans les rapports sociaux). L'auteur identifie également des lignes de tension, c'est-à-dire des risques dans la recherche en sociologie des usages : « La montée de l'empirisme » déconnectée des recherches antérieures et décontextualisée ainsi que « l'approche communicationnelle » qui peut se focaliser uniquement sur l'objet ou sur « une équivalence postulée entre le communicationnel et le social » ; en oublier l'intérêt des recherches quantitatives et, se parcelliser en « sous-disciplines mères ». L'auteur s'intéresse uniquement à la sociologie des usages, discipline

dans laquelle nous nous inscrivons, et ne se confronte pas aux théories diffusionnistes ou encore à la sociologie de l'innovation. Par ailleurs, l'appropriation a été conceptualisée par de nombreux penseurs (Ologeanu-Taddei, Stali, 2009) et est en passe de devenir l'ancrage privilégié pour appréhender les usages dans cette épaisseur sociale : de « la formation des usages sociaux » aux « procès d'appropriation au niveau du groupe » (*ibid*.). Mais ces théories se focalisent sur l'un ou l'autre de ces processus sans toutefois toujours les articuler.

En outre, les travaux de Serge Proulx (2005 : 12) complètent ceux de Josiane Jouët. Il série cinq courants et traditions de recherche, qui ont contribué à la constitution du domaine des études d'usage : la « diffusion sociale des innovations (Rogers, 1995) », les « travaux portant sur la genèse de l'innovation sociotechnique (en particulier, le modèle de la traduction : Callon, 1986) », les « études des significations d'usage (qui constitue le noyau fondateur de la sociologie française des usages : Jouët, 2000) », la « microsociologie (ethnométhodologie, interactionnisme, pragmatique de l'action située et de la cognition distribuée : Conein, 2004) », la « sociopolitique et sociologie critique des usages (Vitalis, 1994) » (*ibid*. : 12).

Par ailleurs, Françoise Paquienséguy (2006) aborde l'évolution des études d'usage à partir des différents questionnements des chercheurs. Les années 90 marquent un tournant après le développement d'une sociologie des usages en France dans les années 80. Une perspective plus large est ouverte avec des interrogations sur la « convergence technologique », « la représentation de l'usager dans le processus d'innovation » et l'impact de « la généalogie des usages ».

Enfin, les articles de Françoise Millerand, publiés dans la revue *COMMposite* en 1998, et en 1999 sur les « usages des NTIC : les approches de la diffusion, de l'innovation et de l'appropriation », nous ont également permis de réaliser une synthèse des différentes approches d'analyse des usages. Elle s'est elle-même inspirée d'un des premiers articles synthétiques de Pierre Chambat (1994). Nous préférons utiliser le terme de « sous-approche » pour signifier que des approches les surdéterminent (sociologique, communicationnelle, économique, politique, etc.). Le tableau en annexe n°10 détaille ces approches. Nous aurions pu rajouter tous les travaux en ergonomie, qui se situent dans le prolongement de l'appropriation, mais ils étudient les procédures d'utilisation alors que « la sociologie des usages s'intéresse de fait à la pratique et non à l'utilisation » (Trémembert, 2008 : 4-5). Par

ailleurs, nous détaillons différentes sous-approches que nous mobilisons car elles participent au continuum usages-pratiques : la construction sociale et la socio-économie des usages.

a. Construction sociale des usages

Serge Proulx explicite son modèle dans un article de 2006 intitulé, « Pour comprendre l'usage des objets communicationnels, (re)penser le constructivisme ». Il y précise son appareillage théorique, c'est-à-dire avec quelles théories parvenir à l'application du modèle dans l'analyse. La coordination entre la conception et l'usage peut être appréhendée dans « la jonction des études d'usage avec les travaux sur l'innovation ». La situation de l'usage dans un contexte de pratiques peut être étudiée « dans la rencontre des études d'usage avec les approches sociocognitives » pour « saisir l'usage dans un contexte organisationnel élargi ». Ce contexte organisationnel est considéré par certains comme « un prolongement des capacités cognitives des êtres humains qui le constituent (*ibid.* : 11). Les approches sociocognitives nous alertent sur trois voies à emprunter : un contexte élargi et non plus microsociologique, mais organisationnel (macro- et méso-sociologique) ; les représentations mentales s'insèrent dans un stock de représentations sociales (inter-influence) ; l'usage doit être compris « comme s'insérant dans un environnement cognitif constitué d'un réseau de ressources organisationnelles structurantes » et nous préférons alors parler d'écosystème plutôt que de réseau. Enfin, les études d'usage sont « en synergie avec les approches sociopolitiques » qui révèlent des « enjeux éthiques et politiques ». Deux niveaux d'analyse sont ici à prendre en compte : l'interaction dialogique fait ressortir « la configuration de l'usager à travers les prescriptions d'usage » et « la prescription d'usage dans le design de l'objet technique ».

b. Socio-économie

Lorsque l'on parle de l'utilisation de l'informatique et/ou de l'Internet par les personnes handicapées mentales accueillies dans les établissements spécialisés, ces objets technologiques en contexte renvoient simultanément à des outils de communication et aux médias éducatifs. Sur les mises en garde de différents auteurs (Mœglin, 2005 ; Akrich, 1993), se référer à l'histoire et à la genèse des usages antérieurs permet de ne pas attribuer un qualificatif de novateur à des pratiques qui actualisent des conduites précédentes voire incorporées.

De plus, l'approche historico-socio-économique des usages des technologies de Pierre Mœglin (*ibid*.) permettra de penser les outils et médias éducatifs, leur production ou reproduction et leurs usages. Dès lors, « comment l'éducation [spécialisée] vient-elle aux outils et médias ? ». En effet, sur le modèle du questionnement de Pierre Mœglin (2005 : 10) – « que faut-il pour qu'un outil de communication ou un média devienne éducatif et à partir de quand le devient-il ? » – il est possible d'interroger en retour : que faut-il pour qu'un outil et/ou média de communication favorise la communication des personnes handicapées mentales et/ou qu'un outil de communication et/ou un média devienne éducatif ? En effet, il est nécessaire de définir ce que les individus font des outils et médias ; en d'autres termes, qu'est-ce qui en fait notamment un outil de communication et/ou un média éducatif ? Nous avons ainsi tenté de répondre aux orientations, en matière de recherche, émises par Bernard Miège (1998 : 11) concernant l'articulation du communicationnel et du social, car « les sciences de la communication ont beaucoup à gagner à placer leurs analyses dans le cadre du "temps long", et en tout cas à les distinguer du "temps court" qui, pour le moment, est une préoccupation (trop) largement majoritaire ».

De plus, les implications socio-économiques sont abordées « au titre de la dimension communicationnelle ». Pierre Mœglin (1999) propose d'intégrer à l'analyse « trois niveaux interdépendants mais distincts : celui des logiques sociales et des représentations accompagnant les usages sociaux de ces outils ; celui des logiques de l'offre et des conditions de leur mise en marché ; celui, enfin, des logiques organisationnelles et des modalités de leur intégration ». De même, Bernard Miège (1996 : 18-19) a développé une approche socio-économique des médias de communication à partir de la notion de « logique », qui sera la trame de notre analyse des usages et pratiques :

> « À notre avis, le progrès des connaissances en matière de communication viendra surtout de réflexions et de travaux, fondés sur des méthodologies intersciences, et traversant les champs couvrant la communication, sans prétendre envisager celle-ci dans sa totalité. Ces réflexions et ses travaux d'analyse "nécessitant des observations menées avec autant de rigueur que possible" doivent permettre de dégager des règles de fonctionnement, ayant une suffisante stabilité temporelle, et qui aident à comprendre les évolutions conjoncturelles, les mouvements apparaissant comme erratiques et les tactiques des acteurs sociaux concernés. Ces règles de fonctionnement, nous proposons de les appeler *logiques sociales* […] ; elles correspondent à des mouvements de longue durée portant aussi bien sur des processus de production que sur des processus de consommation ou des mécanismes de formation des usages ; mais elles ne doivent pas être considérées comme fixées définitivement, elles se transforment régulièrement : en ce

sens, elles s'apparentent aux "mouvements structurants/structurés" que Pierre Bourdieu a cherché à définir et à identifier. L'important est d'admettre que ces logiques sociales ne fonctionnent pas de façon déterministe ou mécanique ; mais, c'est autour d'elles que s'articulent, à moyen terme, les stratégies d'acteurs, se développant parfois dans des sens opposés ; les acteurs sociaux, dans leurs actions concrètes, ont la possibilité d'aller momentanément, et dans certains cas durablement, à l'encontre des logiques sociales ; ce faisant, ils affirment leur position dans le champ concerné, ils prennent part également à la modification et au "déplacement" des logiques elles-mêmes ; enfin, une catégorie d'acteurs peut évidemment refuser durablement d'inscrire ses actions dans le sens de la (des) logique(s) sociale(s) dominante(s), mais en acceptant les conséquences de la marginalisation et de la minorisation économique voire sociale ».

c. Continuum de l'usage

Nous considérons que l'usage ne peut pas être étudié *ex nihilo* d'un processus de construction démarrant avec la diffusion des usages, en passant par l'adoption, l'appropriation et les pratiques *in situ*.

- Innovation, appropriation et trajectoires d'usage

La synthèse de Françoise Millerand, notamment au sujet de l'appropriation, se rapproche de la modélisation d'analyse des usages de Serge Proulx. L'appropriation peut se diviser en quatre modélisations servant de cadre à l'analyse (Millerand, 1999). La première s'attache aux formes de l'appropriation qui se divisent en six énoncés : l'écart entre les usages prescrits et effectifs ; les significations d'usage ; la construction identitaire ; le continuum de pratique ; la socialisation des techniques (domestication) ; l'imaginaire technique et les représentations. La deuxième traite de l'économie de l'appropriation qui se scinde en trois thématiques : le remodelage des frontières ; la technicisation de la relation de communication et la question du lien social. La troisième se rapporte au rôle de l'usager actif et autonome. Enfin, la socio-politique des usages peut s'appréhender à partir des processus d'innovation et d'appropriation (configuration socio-technique) ; des rapports entre logiques technique et sociale ; des représentations politiques et symboliques et de l'étude de l'offre technique.

Serge Proulx (2006 : 9) utilise également la notion d'appropriation ; elle remonterait « aux préoccupations initiales des chercheurs qui ont formé le noyau idéologique constitutif des premières études d'usage des TIC (Chambat, 1994, Proulx, 1994b) ». Selon l'auteur (*ibid.* : 9-10) : « La sociologie de l'appropriation est à l'origine, en effet, davantage une "orientation idéologique" de certains travaux de recherche qu'une définition formelle d'un domaine

d'étude constitué. La notion d'appropriation est reliée en France et au Québec dans les décennies 1970 et 1980 à une sociopolitique des usages ». Dès lors, l'attention à la dimension conflictuelle « renvoie les usages au contexte des rapports sociaux de production et de reproduction (Proulx, 1988). Ces travaux s'inscrivent dans les courants dits de l'autonomie sociale : l'appropriation est un procès à la fois individuel et social. Ces chercheurs sont attentifs aux problématiques du sujet : "L'appropriation est un procès : elle est l'acte de se constituer un soi" (Jouët, 2000) ». Serge Proulx (*ibid.*) utilise encore aujourd'hui cette notion de l'appropriation pour « sa pertinence scientifique et sociale lorsque l'on cherche à décrire le processus d'intériorisation progressive de compétences techniques et cognitives à l'œuvre chez les individus et les groupes qui manient quotidiennement ces technologies ». Il propose également de s'intéresser aux quatre conditions de réalisation de l'appropriation (en dehors de la condition préalable de l'accès au dispositif technique : « a) maîtrise technique et cognitive de l'artefact ; b) intégration significative de l'objet technique dans la pratique quotidienne de l'usager ; c) l'usage répété de cette technologie ouvre vers des possibilités de création (actions qui génèrent de la nouveauté dans la pratique sociale) ; d) finalement, à un niveau plus proprement collectif, l'appropriation sociale suppose que les usagers soient adéquatement représentés dans l'établissement de politiques publiques et en même temps pris en compte dans les processus d'innovation (production industrielle et distribution commerciale) ».

L'accès est étudié à partir de notre enquête par questionnaires. Elle permet de dresser une cartographie des usages, mais surtout de montrer que les types d'établissements, de formations professionnelles et de handicaps ne conditionnent pas exclusivement l'appropriation d'une technique. La maîtrise technique et cognitive de l'artéfact est une condition d'appropriation qui peut être nuancée. Avec l'utilisation de l'informatique et/ou d'Internet, nous savons qu'il est quasi impossible de maîtriser l'ensemble du panel de possibilités techniques et que nos usages actualisent uniquement celles que nous avons appris à maîtriser. Par ailleurs, la maîtrise cognitive de la technique est davantage une compréhension de l'utilité de l'objet, puisque certaines techniques sont mobilisées pour compenser une déficience cognitive. L'intégration de l'objet dans la pratique quotidienne des personnes handicapées mentales est un bon indicateur du degré de motivation, mais bien d'autres contraintes pèsent sur cette intégration, autres que cognitives. De plus, les possibilités de création avec l'usage répété seront détaillées en partie trois. S'agissant de la représentation du groupe de personnes handicapées mentales, les politiques reconnaissent leurs besoins en termes d'accessibilité et les industriels investissent de plus en plus le champ des aides

cognitives – sous oublier les marchés des aides techniques, des aides à la communication et de la domotique – dont pourraient bénéficier les personnes handicapées mentales.

De plus, comme le relatent Serge Proulx et Johanne Saint-Charles (2004), « nous sommes intéressés autant par les continuités que par les moments de rupture dans ces trajectoires d'usage : pourrait-on retracer, par exemple, l'origine d'un intérêt personnel soutenu pour Internet dans un premier contact avec la culture numérique des jeux vidéo au moment de la première enfance ? ». Il faut préciser que l'expression « trajectoire d'usage », « désigne les parcours singuliers d'individus à travers la constellation d'objets communicationnels passés, présents ou émergeants qui leur sont offerts et qui constitue un environnement cognitif privilégié (Proulx, 2002) ». Enfin, pour dépasser la tension entre innovation et usage, certains auteurs proposent d'analyser la tension entre innovation et appropriation (Denouël, Granjon 2011 : 27) : « Depuis la notion d'*exploration*, les usages sont alors envisagés, selon un principe de symétrie, comme relevant de la logique à la fois d'appropriation et d'innovation – auxquels viennent s'ajouter les modalités de commercialisation » ; l'exploration, précédant l'adoption, elle-même précédant l'appropriation.

- Acceptabilité sociale et adoption : autodétermination et auto-efficacité

Les travaux issus de l'acceptabilité sociale d'une innovation de Philippe Mallein (1990), ainsi que ceux d'Albert Bandura (2003) sur le sentiment d'efficacité, adjoints aux travaux en psycho éducation dont nous avons présenté les apports en chapitre 1, permettent également d'analyser ce continuum d'usage sous ses aspects motivationnels.

- Non-usage[47]

Après près de trente ans d'expansion de la sociologie des usages, une sociologie du non-usage s'est constituée notamment à partir de travaux anglo-saxons[48]. En revanche, « historiquement, la problématique des non-usages est apparue avec la sociologie de la diffusion dans les années 1950 » (Jauréguiberry, 2010 : 22). Dans notre perspective écologique, l'usage est pluri-formes et s'inscrit sur un continuum d'appropriation technique oscillant entre la non-utilisation et l'adoption élevée des TIC (Coulibaly *et al*., 2010 : 123). Les recherches portant sur les non-

[47] Il faut préciser qu'un numéro récent de *Questions de communication* (n°18 de 2010) a consacré son dossier thématique au non-usage : *(Re)penser le non-usage des TIC* ; il a été coordonné par Catherine Kellner, Luc Massou, Pierre Morelli.

[48] En France, un article célèbre reste celui de Feirouz Boudokhane (2006), *Comprendre le non-usage technique : réflexions théoriques*.

usagers s'attachent à décrire les différents profils types (en général en corrélation avec certaines catégories socio-professionnelles) et les raisons évoquées ou invoquées pour expliquer cette non-utilisation. En réalité, sous le terme générique de non-usager, se dissimulent plusieurs figures identifiées et ce aussi en fonction des objets étudiés. Nous les évoquerons succinctement en partie deux – à partir de différents écrits rétrospectifs sur les travaux en sociologie du non-usage – afin de signaler une évolution de la visibilité (idéologique, scientifique, épistémologique) d'une minorité que l'on connaît essentiellement massifiée sous le vocable d' « exclue des TIC ».

2.2 Un modèle écologique pour réconcilier usage et pratique

Le débat terminologique en analyse des usages semble dernièrement se raviver. En effet, l'engouement pour la sociologie des usages – le terme « usage » ayant été créé originellement par des sociologues des médias – a nécessairement fait naître son corolaire de détracteurs au demeurant justifié par le flou terminologique du mot. Par ailleurs, il semble qu'actuellement « plusieurs chercheurs (Y. Jeanneret, B. Miège, Ch. le Moënne) […] désapprouvent le tournant que les approches des technologies de l'information et de la communication ont pris dans notre discipline » (Patrascu, 2010 : 3) et militent pour un retour à une analyse des pratiques ou à la dimension organisationnelle des pratiques (*ibid.* : 4). En revanche, cette « solution » – l'abandon d'une notion au profit d'une autre – ne nous paraît pas opportune et nous préférons tenter de penser l'articulation entre les deux dans une logique toute complexe. En effet, ignorer leur interdépendance, c'est choisir sciemment ou non d'opter pour le paradigme réductionniste. Cette réflexion fait écho au questionnement de Philippe Breton et Serge Proulx (2002 : 251) quant à l'articulation entre technologie et société : « Comment saisir les rapports entre ces deux instances tout en évitant le piège du déterminisme, que ces derniers soient de nature technologique au social ? ». Pour effectuer ce rapprochement, nous commencerons par discerner comment divers auteurs pensent cette articulation et nous nous en référerons aussi à une étude étymologique des termes « usages » et « pratiques » (Le Littré, 1877 ; Trésors de la langue française, 1994 ; Larousse, 2010).

2.2.1 Des usages appropriés aux pratiques

Pour éclairer la notion d'usage, nous pouvons faire appel aux différentes définitions proposées par des auteurs inscrits dans le champ de l'analyse des usages et pratiques. Yves-François Le Coadic (1997 : 19) propose de circonscrire l'usage à partir de la notion d'activité et avalise ainsi notre ancrage sur cette notion : « Activité sociale, l'art de faire, la manière de faire. C'est une activité que l'ancienneté ou la fréquence rend normale, courante dans une société donnée mais elle n'a pas la force de loi, à la différence des mœurs, des rites, des "us et coutumes", habitudes de vie auxquelles la plupart des membres d'un groupe social se conforment ». L'auteur (*ibid*.) délimite aussi la notion par comparaison avec d'autres notions proches. En effet, il est possible de différencier les termes d'« usage » et d'« utilisation », car ce dernier a une visée pratique, « c'est l'action, la manière de faire servir une chose à une fin précise ». En outre, partir de l'usager pour arriver aux pratiques est la traduction d'une évolution de la recherche en SIC, « on passe des études d'usages aux études portant sur les usagers » (Le Coadic, 1997 : 13). On peut réaliser le tableau suivant pour récapituler la réflexion de l'auteur :

Activité sociale	Activité *versus* action	Usage *versus* usager
Importance de la construction des usages sur le temps long	*L'utilisation est manière de faire et s'apparente à la pratique*	*De l'objet à la pratique*

En outre, la plus récurrente définition, celle de Josiane Jouët (1993 : 371) peut être reprise : « L'usage est plus restrictif et renvoie à la simple utilisation tandis que la pratique est une notion plus élaborée qui recouvre non seulement l'emploi des techniques (l'usage), mais les comportements, les attitudes et les représentations des individus qui se rapportent directement ou indirectement à l'outil ». Geneviève Jacquinot-Delaunay et Laurence Monnoyer (1999 : 12 citant Jouët, 1993 : 371) complètent cette précédente citation : « Si les notions d'usages et de pratiques sont souvent employées indifféremment cela ne devrait pas nous faire oublier que l'un est plus restrictif que l'autre : l'usage renvoie à la simple utilisation – fut-elle d'une machine complexe – tandis que la pratique intègre à cette dimension, les comportements, les attitudes et les représentations, voire les mythologies, suscités par l'emploi des techniques – dont la pratique d'Internet rend particulièrement bien compte à l'heure actuelle ». D'autres définitions proches de celles-ci peuvent être données. Pour Bernard Miège (2007 : 173), les pratiques : « ne se limitent pas à l'usage d'une TIC ou à la fréquentation de tel spectacle ou de telle activité […] les pratiques font référence à toute

une série de représentations sociales — symboliques, y compris à des schémas relevant de l'imaginaire, qui ne permettent pas d'identifier clairement et immédiatement les significations dont elles sont porteuses » ou encore « la notion d'usage est plus restrictive par rapport à la notion de pratique. Elle s'inscrit dans le cadre d'un questionnement sociologique et prend en compte un face-à-face restreint entre le dispositif et l'usager. […] La notion de pratique est au contraire plus riche et plus large » (Patrascu, 2010 : 4).

Usage	Pratique
Utilisation	*Comportements, attitudes, représentations (mythologies)*

Pour Yves Jeanneret et Emmanuelle Souchier, (2002 : 13), « ce terme [d'usage] présente en effet l'intérêt de rassembler en un point de convergence, en un souci unique, d'une part les questions relatives à la dimension fonctionnelle de la technique (l'usage étant dans ce cadre un mode d'utilisation des objets), et d'autre part celles qui sont relatives à la dimension culturelle de la pratique (l'usage pouvant alors se définir comme un art de faire). Or, pour les médias informatisés – et plus généralement les supports de l'écriture comme le livre (auquel Michel de Certeau a magistralement appliqué sa notion de l'usage comme "braconnage"), il y a une très forte proximité entre le fonctionnel et le culturel ». Dès lors, « de ce point de vue, ce que les études d'usage ont élaboré paraît fondamental, dans la mesure où les dimensions signifiantes des médias, nouveaux ou non, ne se comprennent qu'à partir des pratiques qui les mobilisent, dans leur diversité et en relation avec les contextes sociaux où elles se déploient » (Jeanneret, Souchier, 2002 : 6-7). Par ailleurs, les auteurs complètent (*ibid.* : 9) : « La notion d'usage a pour bénéfice essentiel de désigner un lieu possible pour l'observation des pratiques liées à l'appropriation et au détournement des objets techniques […] même si ce lieu reste largement indéfini ». Nous avons essayé de préciser ce lieu d'observation avec le paradigme éco-systémique et la modélisation écologique des usages présentée par la suite.

Des usages aux pratiques	Des pratiques aux usages
L'usage renvoie à la dimension fonctionnelle de la technique, un mode d'utilisation des objets (manières de faire ou pratiques)	*Dimension culturelle de la pratique et art de faire de l'usage*
Lieu d'observation des pratiques	Appropriation des usages

Chez Jacques Perriault, la notion d'usage intégrait déjà la dimension des pratiques : « Il prend d'emblée la peine d'indiquer qu'il emploie le terme pour désigner, non une notion définie, mais bien plutôt un souci, une sorte de scandale, au sens étymologique du terme ; quelque chose sur quoi bute l'idéologie technicienne. Et ce "quelque chose" consiste en tout ce que font les gens avec les appareils et que ne prévoient pas les "modes d'emploi". Afin de rendre visibles ces pratiques oubliées, l'auteur mène une autre enquête, relative aux imaginaires de la technique et aux espoirs qu'elle fédère chez les techniciens comme chez les "profanes" » (*ibid*. : 10).

La conception de Serge Proulx (2002 : 257) introduit une nouvelle différenciation entre usage et pratique : « Bien que cette nuance ne soit pas retenue systématiquement par les chercheurs, il apparaît pertinent de distinguer entre l'"usage" (lié directement à une manière de faire singulière avec un objet ou dispositif technique particulier) et la "pratique", notion plus large qui englobe l'un ou l'autre des grands domaines des activités des individus en société comme le travail, les loisirs, la consommation, la famille, etc. Ainsi, par exemple, l'on pourrait considérer qu'une pratique donnée de consommation supposera pour certaines personnes l'usage d'un dispositif technique particulier (comme le recours à un dispositif de télé-achat) alors que cet usage ne fera pas partie de la pratique des autres consommateurs ».

Usage	Pratique
Manière de faire (privilégier une activité selon un dispositif technique hybride)	*Domaine d'activité (de communication par exemple) mobilisant différents dispositifs suivant les individus*

Pour Joëlle le Marec (2002 : 51-52), « les usages sont les phénomènes par lesquels se construisent et se manifestent les rapports aux objets techniques. Ces rapports avec des objets techniques sont sous-tendus par les systèmes de représentations. Ceux-ci sont supposés s'objectiver au moins partiellement, d'une part dans des comportements individuels d'utilisation des objets, et d'autre part dans les discours des acteurs sur ce qu'ils font avec les objets techniques qu'ils utilisent. Les données proviennent donc de deux catégories d'observables : les comportements d'utilisation – qui sont supposés être sur le terrain l'accès le plus naturel aux phénomènes de l'usage dans la mesure où ils caractérisent une population d'usagers et constituent la partie émergée de leurs rapports à la technique – et les discours des usagers – qui sont supposés contenir des représentations sociales ». Finalement, l'auteur

(*ibid*. : 56) n'introduit par le terme de pratique dans l'analyse des usages, mais dans l'accès au terrain : « C'est ainsi que le terrain est d'abord pour moi un lieu qui a une pertinence sociale comme lieu de pratiques qui se mettent volontairement en rapport les unes avec les autres. Ainsi, une bibliothèque est un espace intersémiotique borné et organisé par des pratiques générées par les relations entre un système de connaissance et un ensemble de documents écrits : à ce titre il est un espace borné par d'autres instances que la recherche ». *In fine*, elle (2004 : 145) propose une théorie des composites « qui articulent des situations, des objets et des discours » où usage et pratiques se mêlent.

Usage	Pratique
Rapport aux objets techniques : comportements individuels et discours	*S'analyse dans un lieu de pratiques nécessairement en relation*

L'ensemble des auteurs semble définir l'usage comme « manière de faire » et dégage une interdépendance des usages et des pratiques. En revanche, les pratiques sont étudiées selon diverses entrées : la figure de l'usager, d'une communauté, société, groupe, etc., celle des activités, et/ou des dispositifs.

Nous avons déjà présenté en introduction l'articulation retenue sur le modèle de l'analyse d'Yves Jeanneret (2007 : 4) d'une « redéfinition de l'idée d'usage en tant que problème théorique, au sein de la question plus large de l'analyse des pratiques de communication. […] Quelles conceptions de la communication médiatisée met-on en œuvre lorsqu'on envisage certaines pratiques comme des usages ? Il s'agit bien de réfléchir à ce que construit, explicitement ou implicitement, la notion d'usage, en tant que figure de la médiation, pour reprendre l'expression déjà citée. La piste ici suivie est d'interroger, de façon plus limitée, une figure de la médiatisation ». Pour notre part, nous ne considérons pas des pratiques comme des usages, mais le processus permettant de passer des usages aux pratiques et inversement. L'une des réponses peut se trouver dans la médiation, la médiatisation et l'instrumentalisation.

2.2.2 Des pratiques de communication médiatisée

Dans l'article « La communication médiatisée est-elle un "usage" ? » publié dans la revue *Communication et langages* en 2002, Yves Jeanneret et Emmanuel Souchier précisent que leurs « problématiques ne partent pas de la notion d'usage, mais de celle de pratique de communication. Elle procède avant tout d'une réflexion sur la communication et ses langages, sur le jeu entre les signes, les supports qui les véhiculent et les formes que les médias donnent aux situations de communication » (*ibid.* : 6). Les auteurs s'interrogent : « L'analyse des usages autorise-t-elle ou exclut-elle la dimension symbolique des objets ? Symétriquement, l'analyse des pratiques de communication en tant que telles peut-elle rencontrer, et à quelles conditions, l'ethnographie des usages ? ». Nous nous permettons de rajouter une interrogation qui surdétermine celle des auteurs : les pratiques de communication peuvent-elles être pensées déconnectées de la notion d'usage ?

Dès lors, les enjeux ne seraient plus de savoir si les usages renvoient à la dimension symbolique des objets ou si l'étude des pratiques de communication est compatible avec une ethnographie des usages définie par Serge Proulx (2000) comme « l'observation fine et en contexte de ce que les gens font effectivement avec ces objets et ces dispositifs techniques » mais de penser l'articulation entre les usages et les pratiques, entre les usages et la symbolique des objets, entre la formation des pratiques et les usages définis d'un objet.

En outre, dès 1993, Josiane Jouët introduisait cette notion de « pratique de communication » dans un article publié dans la revue *Réseaux* sous le titre : « Pratiques de communication et figures de la médiation ». D'emblée, on comprend que le couple pratique de communication et médiation entretient une relation de réciprocité. Pour exemple, l'ellipse « pratique de médiation » fait sens (et renverra à la construction de champs de pratique et de recherche : médiation culturelle, sociale, juridique, etc.), alors que l'expression « usage de médiation » a du sens uniquement lorsqu'on lui attribue un qualificatif (médiation numérique, sociale, culturelle, etc.).

L'auteur a ouvert une perspective de recherche, mais l'articulation entre « usage » et « pratique » pose encore des problèmes aujourd'hui. Dans ce texte, le mot « usage » semble affilié à l'objet technique : « L'usage des appareils digitaux » (*ibid.* : 102), « l'usage banal des outils informatisés » (*ibid.* : 103), etc. Le terme « pratique » est mobilisé pour exprimer les

actions communicationnelles des individus qu'elles soient technicistes, scripturales, télévisuelles, etc.

2.2.3 Étude étymologique

Les différentes définitions des trois dictionnaires précités nous ont permis de dresser sept convergences définitionnelles entre « usages » et « pratique ». À la lecture des définitions et à celle des comparaisons, on est en droit de se demander si le terme « usage » est réellement restreint ou s'il a été amputé de sa complexité multidimensionnelle intrinsèque ?

Le tableau ci-après récapitule ces convergences et leurs articulations. En effet, on voit que des points de recoupement dans les définitions ouvrent une perspective de recherche où « usage » et « pratique » peuvent être reliés. Il faut noter que la cinquième définition du mot « usage » invite selon nous à un déplacement de l'analyse des usagers (approche ethnographique) vers les usages, ce que l'ancrage écologique de l'activité nous semble pouvoir permettre. Pour résumer, l'articulation entre ces notions nous sert de synthèse et permet de présenter notre modèle écologique d'analyses des usages et pratiques.

De plus, l'approche de Bernard Miège (2004 : 126) des logiques sociales de la communication permet de dépasser la dichotomie usage-pratique en la posant comme problématique transversale et nous rajoutons récursive, les usages alimentant les pratiques et inversement.

USAGE	PRATIQUE	ARTICULATION
1. Etymologiquement, l'usage a une double facette, les us sont statiques ou du moins évoluent sur le très long terme et, il est question de mettre en action ces us, c'est-à-dire les actualiser par l'action humaine pour qu'ils existent.	1. Etymologiquement, la pratique est active, agissante en relation à un savoir pratique.	L'usage renvoie à une dimension latente de l'action caractérisée ici par des pratiques coutumières qui sont par définition action.
2. L'usage contient une dimension instrumentale, intermédiaire, se servir de quelque chose. Dans cet entre-deux, du sujet et de l'objet, la médiation est déjà présente pour atteindre un but.	7. La pratique doit manifester de quelque chose et notamment de la morale. La pratique est aussi de médiation de l'être au monde par l'organisation.	L'usage est « faire avec » alors que la pratique est « être avec ». Tous deux intègrent une visée de médiation dont on ne sait d'où elle émane (sujet, intention, objet) dépendant en réalité de la situation.
3. L'usage renvoie à l'activité de consommation qui répond à nos besoins les plus primaires comme les plus élevés ; les dimensions socio-économiques et psychologiques de l'usage sont ainsi relevées.	6. Synonyme de client/clientèle, ce vieux mot nous rappelle que les pratiques peuvent aussi relever de la sphère économique. La « pratique » est élevée au rang de consommateur.	D'un côté l'usage réfère à l'objet de consommation ou en raccourci à la consommation même, la « pratique » au statut de consommateur.
4. Sa dimension fonctionnelle et prescriptive des usages n'est pas omise (emploi que l'on peut en faire).	2. La pratique actualise un savoir car elle est du registre de la mise en action de prescriptions théoriques. Le passage de l'un à l'autre crée un savoir pratique.	Que ce soit dans les usages ou les pratiques, des prescriptions d'action subsistent. L'exemple typique des pratiques prescrites relève des prescriptions médicales ou religieuses. Les pratiques prescrites sont renforcées par la force du groupe ou de la société.
5. L'usage peut être aussi institutionnalisé, corrélat d'ensemble de pratiques. L'usage est collectif et apparaît comme un agrégat de pratiques individuelles.	5. Les pratiques sont aussi des conduites spontanées ou routinières qui peuvent s'agréger en pratiques collectives.	L'usage socialisé relève d'ensemble de pratiques qui elles-mêmes forment une collectivité de pratiquants. Là où l'usage s'institutionnalise, la pratique s'agrège et s'organise.
6. L'usage fait écho aussi aux normes, notamment de civilités et la dimension rituelle apparaît pour peut-être expliquer l'articulation entre usages et habitudes.	4. Sa dimension pragmatique est mise en avant, l'expérimentation par l'action conduit au savoir.	L'usage peut être une norme (ici règle de conduite), la pratique se construit à partir de normes (règles fixant les conditions de réalisation sans pour autant s'assurer du résultat). La norme conduit à la stabilisation de l'action et du savoir d'action.
7. L'usage a un aspect généralisant et normalisant : de pratiques anciennes sont tirées des règles.	3. La pratique est relative à un métier, elle est contenue par un savoir légitime et des normes.	La pratique ancienne est instituée en usage alors que la pratique, notamment professionnelle, a besoin de se codifier pour être légitime et assurer sa pérennité.
8. L'usage donne forme, notamment à une langue mais toujours de manière située.	8. Objet de transformation de soi comme peut l'être toute pratique.	L'usage assure une forme (production et reproduction), la pratique a un potentiel de transformation (créativité).

Tableau 6 : Définitions et articulations entre usage et pratique.

2.2.4 Modèle écologique d'analyse des usages et pratiques

Nous présentons dans cette section notre modèle d'analyse des usages, ce à partir notamment d'emprunts au modèle de la construction sociale des usages de Serge Proulx (2004).

a. Focale sur les emprunts au modèle de Serge Proulx

Comme nous l'avons vu, la méthodologie se fonde sur une enquête exploratoire (analyses de documents, questionnaires, entretiens, observations), sur des questionnaires à l'échelle nationale (usages et non-usages) et sur des observations ; elle a pour objectifs :
1. de connaître les genèses et cadres d'usages (en fonction aussi de trajectoires personnelles et professionnelles) ;
2. de proposer des récits de pratiques afin d'identifier les utilisations des TIC et d'étudier des discours sur des pratiques ;
3. d'effectuer des analyses *in situ* des pratiques professionnelles et personnelles (les deux sphères étant mêlées au sein des établissements).

En conséquence, ce travail s'inscrit dans la lignée méthodologique des travaux de Pierre Bélanger, Serge Proulx, Jocelyne Voisin (1995 : 11) sur les usages de la télévision ; ces auteurs en appellent aux récits de vie[49] et ils se situent « à l'intérieur d'un paradigme interprétatif, c'est-à-dire une approche qui fait une large place aux significations que les acteurs attribuent eux-mêmes à leur actions et à leur pratiques ». En effet, comme ces auteurs (Bélanger, Proulx, Voisin, 1995 : 11) le précisent, « la *manière* dont les informateurs-narrateurs raconteront leurs souvenirs de pratiques dévoilera la nature de leurs rapports à la télévision ». En outre, « prolongeant l'analyse de Simondon, Jacques Perriault note ainsi que "La relation d'usage est un composé complexe d'instrumentalité et de symbolique" » (Musso, 2009 : 108 citant Perriault, 1989 : 213). Les significations d'usage transparaissent dans « les discours tenus par les usagers sont partie prenante des pratiques de communication. Ils témoignent des représentations qui se rattachent d'une part au discours social sur la modernité et qui se construisent, d'autre part, dans l'expérience concrète des technologies de communication. Les représentations se forgent en effet dans la confrontation à la technique, dans l'usage concret des outils de communication » (Jouët, 1993 : 113).

[49] En effet, une partie conséquente du travail repose sur le recueil de récits de pratique(s).

Les travaux de Serge Proulx (2005 : 7) se fondent sur un paradigme interprétatif qu'une citation de Luc Boltanski (1990) permet de circonscrire : « (Le chercheur s'astreint) "à suivre les acteurs au plus près de leur travail interprétatif [...]. Il prend au sérieux leurs arguments et les preuves qu'ils apportent, sans chercher à les réduire ou à les disqualifier en leur opposant une interprétation plus forte" ».

Précisons tout de même une forme de relativité du paradigme interprétatif-constructiviste grâce à l'éclairage de Bernard Lahire (1998 : 28) émanant d'un article sur les logiques pratiques. Il mentionne qu'il s'agit de « toute une théorie de la pratique, de l'action, de la connaissance et de la réflexivité qui est en jeu dans ces questions. Si nous pensions, comme certains représentants de courants subjectivistes en sciences sociales, que "tout individu est toujours le mieux placé pour mettre en vue ses propres savoirs au travers du compte rendu et de l'exposé qu'il donne de ses propres pratiques", alors il ne serait pas pertinent de concevoir l'intervention du sociologue comme un travail ou une construction complexes ». Le modèle interprétatif-compréhensif n'est pas remis en question, est plutôt en jeu la reconnaissance du travail de chercheur s'inscrivant dans ce paradigme. Il n'est pas un seul transcripteur ou porte-parole de l'humain mais un traducteur des « filtres des structures culturelles de perception et d'expression » (*ibid.* : 28). Mais comme le remarque Serge Proulx (2005 : 8), « en même temps, ces procès de construction subjective du sens par les acteurs (mondes vécus) s'inscrivent dans des rapports sociaux de pouvoir (domination économique, rapports de sexes, relations entre générations) ».

Finalement, le modèle d'analyse des usages de Serge Proulx (*ibid.*) peut être présenté. Il le désigne par l'expression de « construction sociale des usages », puisque « l'usage n'est jamais stabilisé une fois pour toute ». L'auteur (2006 : 15) donne une définition du constructivisme social : « Conception selon laquelle la connaissance est le produit des pratiques sociales et des institutions. On distingue un constructivisme fort, qui réduit l'activité de connaissance à des facteurs sociaux, et un constructivisme modéré, qui se contente d'accorder à ceux-ci un certain pouvoir de détermination. On dit aussi constructionnisme social » (Christian Godin, Dictionnaire de philosophie, Fayard, 2004 : 254). Par ailleurs, l'auteur (*ibid.*, citant Bijker, Hugues et Pinch) rapporte les trois spécificités principales des approches constructivistes dans l'étude des phénomènes techniques : « a) ces démarches s'éloignent d'une sociologie qui ne chercherait qu'à dépeindre une série de portraits individuels des inventeurs pour expliquer l'innovation; b) elles marquent une rupture vis-à-vis du déterminisme technique; c) elles

proposent des schémas d'explication où les aspects techniques, sociaux, économiques et politiques sont enchevêtrés et où des distinctions nettes entre ces différents aspects s'avèrent impossibles (Bijker, Hugues et Pinch, 1987) » (*ibid*.). Enfin, l'auteur (*ibid*. : 12-13) met en avant cinq niveaux d'interprétation des pratiques d'usage observées : « l'interaction dialogique entre l'utilisateur et le dispositif technique » ; « la coordination entre l'usager et le concepteur du dispositif » ; « la situation de l'usage dans un contexte de pratiques (c'est à ce niveau que l'on pourrait parler de l'expérience de l'usager) » ; « l'inscription de dimensions politique et morale dans le design de l'objet technique et dans la configuration de l'usager » ; « l'ancrage social et historique des usages dans un ensemble de macrostructures (formations discursives, matrices culturelles, systèmes de rapports sociaux) qui en constituent les formes ».

Ces cinq registres nous ont aidée à mettre en place la modélisation de notre analyse sans toutefois les appliquer *stricto sensu*. *In fine*, Serge Proulx rapporte (*ibid*. : 13) que « les travaux de sociologie critique des usages ont montré que les TIC sont catalyseurs de rapports de force et constituent un enjeu de pouvoir au moment de leur introduction dans un contexte social et organisationnel donné (Vedel, 1994) ». En effet, un ensemble de tensions et d'usages polarisé est décelé. Ces tensions et usages conduisent à une étude du changement en termes d'actualisation (et de transformation) de conduites et pratiques sociales et communicationnelles antérieures, de régularités (et de mutation) des conduites et pratiques avec les technologies, et de cristallisation (*novatio*) sur certaines situations emblématiques d'usage (qui peuvent participer à l'institutionnalisation des pratiques).

b. Théorie des processus de la communication

Alex Mucchielli *et al*. (1998) proposent une théorie des processus de communication se fondant sur l'analyse de sept contextes fondateurs. Premièrement, les contextes « spatial » et, « physique ou sensoriel » (*ibid*. : 33-40) seront étudiés dans la deuxième et troisième partie de cette thèse. Ils sont analysés à partir des observations menées et servent de validation des typologies d'objets et d'analyse des situations d'usage.

Deuxièmement, un autre cadrage contextuel est aussi celui temporel ou historique (*ibid*.). Le rôle des perspectives (ou mise en contexte), des rituels et du cadrage temporel choisi sont des éléments essentiels afin de mettre à jour la contextualisation de la communication par l'histoire. La mise en contexte se fait à partir de l'histoire de l'institutionnalisation et de la

catégorisation du handicap, où les prises en charge médicale, psychologique et (ré)éducative ont des incidences sur les usages de l'informatique et/ou de l'Internet par les personnes handicapées mentales. Il s'agit de s'intéresser à l'histoire de la prise en charge du handicap par la technique et par extension par la technologie et les médias. Le cadrage temporel choisi est long, s'agissant de l'étude des utilisations de ces outils et médias à partir de recherches antérieures participant, entre autres, à la construction du champ de la recherche sur le handicap. Les récits de pratique permettent de s'inscrire dans une temporalité relativement échelonnée. Les observations portent sur des interactions ayant lieu dans un ici et maintenant que l'on a tenté de replacer dans une temporalité plus longue, celle de l'histoire des usages des TIC dans l'institution et celle de l'individu. L'histoire des institutions se fonde sur une analyse davantage méso-systémique et macro-systémique tout en gardant à l'esprit les impacts sur le développement de la personne en situation de handicap.

Troisièmement, les processus de positionnement et de structuration des relations sont plus précisément en jeu lorsqu'il s'agit d'analyser les actualisations, régularités et cristallisations des pratiques qui se déclinent en différentes approches (*ibid.* : 43-55). D'abord, le positionnement et la lutte pour le positionnement, sont des phénomènes sociaux généraux, c'est-à-dire pour se faire sa place (« jamais définitivement acquise »), à la différence des rôles et statuts qui sont imposés par l'organisation (*ibid.* : 43), ce que nous étayerons en chapitre 10. De plus, « les processus contribuant au positionnement jouent sur quatre paramètres » : la relation peut être intime ou distante ; égalitaire ou hiérarchique ; consensuelle ou conflictuelle ; influencée ou influençante, selon Alex Mucchielli *et al*. (*ibid*. : 46) citant Guy Bajoit (1992). Ensuite, la relation de l'homme au monde est à mettre en perspective avec les nouvelles technologies. Il s'agit de la dimension instrumentale et de médiation. Plusieurs cas de figure se présentent : l'objet apparaît comme le prolongement de l'être humain, « nous "habitons" alors l'objet, nous sommes avec lui dans une relation d'incarnation », le prolongement est corporel. La perception naturelle « sera à la fois réduite et amplifiée ». L'utilisateur peut aussi « se détacher de la réalité humaine cristallisée dans l'objet technique et s'en mettre à distance » notamment par le prolongement du langage (*ibid.* : 50). Alors « les études sur les usages des technologies de communication devront donc se poser la question du positionnement adopté, par telle ou telle catégorie d'utilisateurs » (*ibid.*) ce que le chapitre 9 soutiendra. Enfin, « le processus de structuration des relations est en synergie avec le processus d'expression de l'identité. […] Corrélativement, toute la problématique du

changement de positionnement et d'identité est à considérer du point de vue du changement systémique des relations entre les acteurs » (*ibid.* : 51).

Quatrièmement, selon Alex Mucchielli *et al*. (1998 : 56), la communication relève aussi d'un processus d'appel, de construction ou d'émergence de normes, car elle suppose le partage de référents communs construits par les hommes et amenant à des « accords implicites ». En effet, « l'ensemble des "morales des histoires vécues" » donne sens aux actions de communication (*ibid.* : 56-57). De plus, « outre les normes sociales, qui sont "déjà là" et servent de référents permanents à la communication, la culture offre les autres points de repères que sont les représentations sociales et les archétypes faisant fonction bien souvent "d'interprétants finaux" comme le dit la sémiotique » (*ibid.* : 57). En somme, trois catégories normatives sont décelables : les procédures d'appels, les constructions collectives et les émergences systémiques. Premièrement, les procédures d'appels se réfèrent aux normes déjà existantes dans les organisations en faisant écho aux rôles et statuts et, plus largement, aux appels implicites aux normes culturelles et sociétales. De plus, la construction des normes se réalise ou s'actualise au cours des communications (orales comme écrites). Enfin, de nouvelles normes implicites peuvent émerger (phases d'acceptation, de négociation ou de contestation de la norme) (*ibid.* : 61-62).

Cinquièmement, les processus de construction de la qualité des relations engagent à « étudier comment ce contexte relationnel est structuré et comment des "processus" l'organisent ou le modifient […] pour comprendre les phénomènes de communication » (*ibid.* : 64). La relation apparaît comme « la finalité essentielle de la communication » d'autant plus lorsqu'il s'agit d'accompagner des personnes handicapées mentales. Le travail des équipes éducatives se situe, entre autres, sur la qualité de cette relation (parfois de pouvoir) entre professionnels et personnes handicapées. En effet, avant de véhiculer une information voire du sens, l'enjeu de la communication est de tisser une relation, de créer un certain rapport (Mucchielli *et al.*, 1998 : 65, citant J. Derrida, 1984). En conséquence, « par sa forme, toute communication participe à la construction de la nature des relations entre les acteurs » (*ibid.* : 71). Des phénomènes tels que l'identification ou la contre-identification ou encore de projection et de transfert sont repérables dans ce processus. En somme, « toute communication participe à la détermination de la relation que l'on entend avoir avec son interlocuteur ».

Enfin, les processus d'expression identitaire, abordés lors de l'étude des représentations et des pratiques professionnelles comme socio-culturelles, est le dernier contexte à prendre en considération. D'emblée, dans toute communication, on assume d'abord, « à travers cette activité, une identité. Car, communiquer a toujours la finalité générale d'expression de cette identité. En communiquant, je ne peux qu'affirmer mon être personnel et donc positionner ma "personnalité" par rapport à celle d'autrui » (*ibid.* : 73). À cet effet, « les manières de communiquer expriment aussi les identités » (*ibid.* : 73), il s'agit aussi plus largement des formes et intentions de la communication. De plus, trois niveaux d'intentionnalité peuvent être explicités : une « intentionnalité générale » fixée en fonction de l'histoire de vie ; une « intentionnalité présente » qui est celle de la situation elle-même et une « intentionnalité réactionnelle » s'attachant à la résolution des problèmes dans la situation (*ibid.* : 75-76). L'intérêt de l'intentionnalité est de rendre intelligibles les phénomènes de signification d'usage. En outre, chaque acteur interprète la situation selon « son système de pertinence » qui est « porteur des intentionnalités des acteurs » (*ibid.* : 76-77).

c. Présentation du modèle

Notre modèle peut être résumé en trois mouvements d'analyse éco-systémique qui seront illustrés au sein de différents tableaux et schémas récapitulatifs.

- Des logiques organisationnelles et d'acteurs (activité) à l'actualisation des pratiques et transformation des organisations

Si certains usages sont devenus coutumes dans une société ou un groupe, ils n'ont de cesse de devoir s'actualiser par les pratiques. Ce rapprochement nous enjoint à penser les pratiques dans leur capacité à devenir des « us et coutume » sur le long terme. On peut parler de pratiques coutumières et d'usage activé et/ou actualisé. On est dans le cadre d'usages sociaux (Proulx, 2006). La définition que propose Serge Proulx (*ibid.*) est celle-ci : « Les usages sociaux sont définis comme les *patterns* d'usages d'individus ou de collectifs d'individus (strates, catégories, classes) qui s'avèrent relativement stabilisés sur une période historique plus ou moins longue, à l'échelle d'ensembles sociaux plus larges (groupes, communautés, sociétés, civilisations) ». De surcroît, tout usage ou toute pratique doit être pensé en termes économiques ; il semble impossible de s'affranchir d'une analyse socio-économique si l'on souhaite prendre en compte la complexité des usages et des pratiques.

Les usages et les pratiques s'insèrent dans des activités socio-éco-politiques où les contextes et situations d'usage d'outils et de médias permettent d'étudier un processus de transformation. Nous nous intéresserons aux contextes et situations d'interventions spécialisées avec les outils et médias socio-(ré)éducommunicationnels. Les contextes sur lesquels doit porter notre attention sont alors multiples : temporel, normatif, institutionnel, technologique et socio-économique, culturel et subculturel. Le rôle des contextes a déjà été relevé dans des études d'usages, notamment portant sur des pratiques éducatives (Bruillard, Baron, 2006). À ces niveaux-là, nous explicitons le cadrage temporel choisi pour analyser les usages et les pratiques en formation. Le cinquième niveau d'analyse des usages de Serge Proulx (2002) formule l'enjeu de ce mouvement de contextualisation (du macro- et micro-système : « L'ancrage social et historique des usages dans un ensemble de macrostructures (formations discursives, matrices culturelles, systèmes de rapports sociaux) qui en constituent les formes ».

Le modèle d'analyse socio-éco-politique des usages permet de comprendre ce mouvement d'institutionnalisation des usages par la fabrique des pratiques, et d'actualisation des usages par des pratiques coutumières. Les gammes d'usages peuvent s'étudier initialement par la mise en marché des technologies (Paquienséguy, 2006). D'ailleurs, selon Françoise Paquienséguy (2007), « il faut donc commencer par lire les caractéristiques de l'offre avant de porter le regard sur les usages des Tic numériques, mais sans jamais perdre de vue le niveau des pratiques communicationnelles, soumises au poids du social ; manière de procéder qui relève d'une approche communicationnelle (Miège, 2004b) ».

L'usage est « faire avec » (intention) et les logiques organisationnelles façonnent « les manières de faire » (pratique). Dès lors, pour s'intéresser à la situation de l'usage, il faut la mettre en perspective avec un contexte de pratiques qui peut être étudié « dans la rencontre des études d'usage avec les approches sociocognitives » pour « saisir l'usage dans un contexte organisationnel élargi ». Ce contexte organisationnel est considéré par certains comme « un prolongement des capacités cognitives des êtres humains qui le constituent (Proulx, 2006 : 307). L'approche socio-cognitive renouvelle la vision de l'organisation qui n'est plus conçue sur un mode linéaire causaliste et contraignant, mais aussi intégrée comme participant dans la co-construction des usages et pratiques. Nous ne considérons pas l'organisation comme acteur mais comme environnement cognitif (Proulx, 2006 : 306) ou écosystème dans lequel rentrent également les politiques institutionnelles, les lois et règlements législatifs ainsi

que l'innovation technologique, qui doivent être appréhendés comme pratiques, c'est-à-dire comme actualisation de ces politiques et innovations. Cette vision de l'organisation est compatible avec la théorie de l'auto-éco-organisation d'Edgar Morin (1979).

Après avoir analysé les strates d'usages en fonction de l'environnement socio-éco-politique et organisationnel, nous pouvons rentrer dans l'analyse des pratiques. Il s'agit de décrire les pratiques afférentes à l'utilisation d'outils et de médias grâce à l'analyse contextuelle précédente. La genèse des pratiques, c'est-à-dire la prise en compte des pratiques antérieures, offre une comparaison aux pratiques actuelles afin de faire émerger la part sociale des pratiques (leur actualisation et/ou reproduction). Pour cela, nous nous référons aux travaux socio-médiatiques et sociotiques de Vincent Meyer (2004) et de Jean-Yves Trépos (2002) quant à la sociologie de la compétence. Nous pourrons ainsi mettre en avant la tension entre performance de sa culture (processus d'acculturation voire d'assimilation technique, numérique, professionnelle) et compétence communicationnelle. Tous deux passent par des manifestations et des équipements de sa professionnalité (accompagnant) et de son humanité, au sens de processus d'identisation (prothèse cognitive, a-normalisation du handicap et théorie du double). Pour ce faire, nous faisons également appel à des études statistiques sur les usages et les pratiques technologiques en France. Une tension trouve ses fondements dans deux conceptions de l'action : l'agir technique (l'expérimentation par l'action) et l'activité intellectuelle (changer les représentations), que le principe dialogique nous permet de penser ensemble car nous considérons la parole comme action. Les professionnels « ne font pas à la place de » (performance culturelle), mais « disent pour faire-faire » (compétence communicactionnelle), c'est un acte performatif ; les discours des personnes handicapées sont la trace d'une compétence culturelle (connaissance et emploi du vocabulaire approprié pour décrire un usage).

- Des logiques sociales (relation) à la régularité et mutation des postures, compétences, légitimités

L'ambition de ce mouvement est d'articuler les logiques sociales (*via* notamment les significations d'usage) à l'évolution des postures professionnelles. Les interactions homme-machine et les travaux sur la communication médiatisée rentrent dans cette section. La tension entre instrumentalisation, médiatisation et médiation sont au cœur de ces recherches (Rabardel, 2009 ; Grosjean, 2004 ; Mœglin, 2005 ; Peraya et Ott, 2001, Peraya, 1998, 1999, 2001). Ces approches se scindent finalement en deux problématiques avec des choix de

cadrages théoriques différents mais inclusifs (Paquienséguy, 2006) : les dispositifs et les pratiques de médiation notamment communicationnelles. Nous considérons, à l'instar de Madeleine Akrich (1993 : 87), que l'activité de médiation caractérisant les pratiques professionnelles est une « mise en relation active entre l'homme et certains éléments de son environnement » ; bien que l'auteur propose cette définition pour celle de dispositif (nous avons déjà explicité notre choix de parler de système auto-éco-organisateur). De surcroît, comme le remarque Joël le Marec (2004 : 141), « des travaux sur les usages et les médiations se développent contre une structuration bipolaire des rapports sociaux (rapports dominants/dominés, rapports de production/consommation, rapports d'émission/réception, rapports d'offre/demande, etc.) ».

Nous tenons pour acquis que l'usage et la pratique ont une visée instrumentale, l'usage est alors action sur et la pratique est être avec. Un résultat de l'instrumentation peut être la médiation et tour à tour le sujet, son mobile et l'artefact peuvent remplir cette fonction et endosser ce rôle selon la situation. L'analyse en termes d'usage prescrits par les concepteurs d'objets est réalisée au sein de différentes études. En revanche, les pratiques sont moins appréhendées dans leurs influences réciproques. Par exemple, comment les pratiques des TIC au sein d'un écosystème et entre écosystèmes se façonnent-elles ? Quelle(s) théorie(s) est (sont) à l'origine d'une pratique ? Qui sont les prescripteurs ? Des personnes légitimes, des leaders, des figures emblématiques de cette pratique ?

Nous devons appréhender à ces niveaux systémiques les contextes physique et sensoriel, relationnel immédiat et contexte de positionnement des acteurs. Les usages sont alors étudiés à travers une perspective relationnelle, c'est-à-dire la coordination entre objet et sujet. Les formes d'appropriation rendent compte des rapports et valeurs d'usages. Des descriptifs des usages et non-usages, des objets, des situations et des usagers (profils) permettront de faire émerger les intentions et objectifs d'usage. Serge Proulx (2006) estime que les études d'usage sont « en synergie avec les approches sociopolitiques » qui révèlent des « enjeux éthiques et politiques ». Deux niveaux d'analyse sont ici à prendre en compte dans les logiques économiques (*design* et offres) : l'interaction dialogique fait ressortir « la configuration de l'usager à travers les prescriptions d'usage » et « la prescription d'usage dans le *design* de l'objet technique ».

Les prescriptions de pratiques offrent l'opportunité de questionner les positionnements des acteurs dans leur hétérogène régularité. La récursion organisationnelle (être produit et producteur) explique l'instabilité du processus de médiation, entre instrumentalisation et médiatisation. Tour à tour produit ou producteur de médiation, la trinité humaine (individu-société-espèce ou cerveau-culture-esprit) réfère à cette même tercéité, instrument-médiation-médiatisation ou contenu-contexte-cadre.

- Des logiques socio-économiques (rôle) à la cristallisation et *novatio* ou améliorations des situations de vie.

Dans ce mouvement, l'enjeu est de questionner comment des logiques sociales de conception et d'usage peuvent conduire au changement et à l'amélioration des situations de vie. Ici notre analyse se situe aux niveaux de l'onto-système – qui se rapporte aux usages et pratiques d'un individu (aspects psychosociologiques), alors que le chrono-système est l'évolution écologique de ces usages et pratiques pour un individu. Le contexte d'expression identitaire (usages et pratiques comme marqueurs d'identité) est propre à ce stade de l'analyse. Le principe complexe qui gouverne est hologrammatique (le tout est dans la partie). Notre analyse porte alors davantage sur des cristallisations signes d'une transformation des usages et des pratiques. En effet, les pratiques sont des conduites habituelles d'une communauté, les usages sont les pratiques habituelles d'un groupe ou d'une société.

Nous analyserons une autre trilogie professionnalité-objet-mobile pour dégager des logiques de positionnement (systémique de la communication-mimésis) et établir comment des positionnements sont en reconfiguration suivant l'organisation-l'objet-l'individu qui distribue la cognition.

De plus, la pratique ancienne est instituée en usage, alors que la pratique, notamment professionnelle, a besoin de se codifier pour être légitime et assurer sa pérennité. L'usage assure une forme (production et reproduction). La pratique a un potentiel de transformation (créativité). Les évolutions et évaluations des statuts et rôles de l'information, des objets et des identités *via* la professionnalisation et la participation sociale des personnes handicapées est le cœur de l'analyse. En réalité, « loin d'évacuer les questions du pouvoir, du savoir et de la création, l'analyse des pratiques de communication contribue à les instituer dans toute leur richesse et à montrer leur interdétermination » (Jeanneret, 1996 : 6).

Françoise Bernard (2004 : 40) constate que « dans des travaux récents, un intérêt pour des travaux qui proposent d'articuler microanalyse (usages et appropriations), "méso analyses" (organisation) et « macroanalyses » (institution et cohésion sociale). On peut voir, dans une telle référence, une volonté de concilier perspective structuraliste, holistique et perspective constructiviste centrée sur l'analyse de l'organisation comme "construit social" contingent et pluridéterminé ». Pour résumer, nous espérons avoir pu contribuer, avec toutes les faiblesses du modèle dans sa conceptualisation et son application, à « déplacer le débat vers un dépassement d'approches théoriques distinctes : approche structuraliste, approche fonctionnaliste, approche constructiviste, mais aussi d'approches "pratiques" séparées "entre l'ingénieur et le compositeur" ».

2.3 Convergence entre approches et théories dans la pensée complexe

Les travaux d'Edgar Morin nous permettent de dépasser la dualité des approches réductionniste ou holiste. Le paradigme de complexité nous offre l'opportunité de dépasser des ambivalences voire des paradoxes inhérents à l'objet de recherche. La recherche d'une causalité linéaire, quand il est question d'humanité, ne semble être qu'une voie de garage stéréotypant des individus dans des comportements. De plus, les différentes approches et théories retenues convergent vers une problématique transversale : la question du changement social.

2.3.1 La pensée complexe : un modèle de reliance

Si nous avons étayé en introduction l'intérêt de mobiliser les notions de « paradigme » et d'« approche » pour appréhender notre objet, nous n'avons pas encore présenté les différents princeps de la pensée complexe qui nous permettent d'assoir notre argumentaire scientifique.

a. La pensée complexe ou intégrative : l'homme morcelé versus l'homme total

Avant de nous arrêter sur la pensée complexe ou paradigme de la complexité, nous avons essayé de nous situer dans l'ensemble des paradigmes existants sans être certainement encore parvenue à avoir une vue d'ensemble ou cohérente de ceux-ci. Mais nous avions pour préalable de « prendre conscience de la nature et des conséquences des paradigmes qui mutilent la connaissance et défigurent le réel » (Morin, 1977 : 18). L'enjeu était de situer notre objet de recherche, mais aussi en parallèle de situer notre recherche dans le champ scientifique des modes de pensée. Le terme paradigme est employé pour décrire un mode de

pensée mais aussi une méthodologie. Nous avons préféré conserver le terme de paradigme éco-systémique, car il permet de situer d'emblée le travail au sein des études contemporaines sur le handicap. Mais, paradigme éco-systémique et paradigme de la complexité sont complémentaires si l'on suppose que le premier décrit une méthodologie d'approche de l'objet, alors que le deuxième objective les connaissances obtenues par la mise en œuvre des méthodes.

Dès lors, la définition canonique du paradigme selon Alex Mucchielli *et al*. (1998, p. 20) citant Thomas Samuel Kuhn (1962) « est un ensemble d'éléments épistémologiques, théoriques, conceptuels, cohérents "qui servent de cadre de référence à la communauté des chercheurs de telle ou telle branche scientifique" » ne s'oppose pas à la celle qu'en donne Edgar Morin (1977 : 147) que nous rappelons : « Un paradigme est un type de relation logique (inclusion, conjonction, disjonction, exclusion) entre un certain nombre de notions ou catégories maîtresses. Un paradigme privilégie certaines relations logiques au détriment d'autres, et c'est pour cela qu'un paradigme contrôle la logique du discours. Le paradigme est une façon de contrôler à la fois la logique et la sémantique ». En ce sens, le courant de recherche des *disabilities studies* est l'instigateur du paradigme écologique selon la définition de Thomas Samuel Kuhn. Et pour saisir la relation logique entre les notions ou concepts, la pensée complexe offre des clés de compréhension.

D'ailleurs l'auteur (*ibid*. : 21) propose un point étymologique du terme « complexité » : « Au premier abord, la complexité est un tissu (*complexus* : ce qui est tissé ensemble) de constituants hétérogènes inséparablement associés : elle pose le paradoxe de l'un et du multiple. Au second abord, la complexité est effectivement le tissu d'événements, actions, interactions, rétroactions, déterminations, aléas, qui constituent notre monde phénoménal. Mais alors la complexité se présente avec les traits inquiétants du fouillis, de l'inextricable, du désordre, de l'ambiguïté, de l'incertitude… D'où la nécessité, pour la connaissance, de mettre de l'ordre dans les phénomènes en refoulant le désordre, d'écarter l'incertain, c'est-à-dire de sélectionner les éléments d'ordre et de certitudes, de désambiguïser, clarifier, distinguer, hiérarchiser… ». Le point de départ de la réflexion épistémologique sur l'objet de recherche a justement été ce paradoxe de l'un et du multiple dans le sens où le refus de ne cibler qu'un type de handicap renvoie à notre volonté de dépasser ce paradoxe. En effet, partir du public des établissements spécialisés offre l'opportunité de prendre en compte chacun des individus accueillis et d'envisager le multiple non sous le collectif d'individus catégorisés par des

disciplines scientifiques, mais par l'ensemble des personnes dirigées vers des structures spécialisées, fonctionnement symptomatique d'un système social.

Pour Edgar Morin (*ibid.*), le « paradigme de simplification » dans lequel nous vivons aujourd'hui a été à l'initiative de Descartes, lorsqu'il a disjoint « le sujet pensant » et « la chose étendue ». Il semble que « le principe de disjonction a isolé radicalement les uns des autres les trois grands champs de la connaissance scientifique : la physique, la biologie, la science de l'homme[50] » (*ibid.*). De plus, une citation de l'auteur nous donne à penser notre objet de recherche : « La seule façon de remédier à cette disjonction fut une autre simplification : la réduction du complexe aux simples (réduction du biologique au physique, de l'humain au biologique). Une hyperspécialisation devait de plus déchirer et morceler le tissu complexe des réalités, et donner à croire que le découpage arbitraire opéré sur le réel était le réel lui-même » (*ibid.* : 19). Cette scission sujet/objet a certainement favorisé une autre séparation dans la prise en charge du handicap, celle du corps et de l'esprit puisque les personnes handicapées, comme nous l'avons présenté en chapitre 3, ont initialement été « l'objet » du travail social. Ces dernières années, les « handicapés » sont passés du statut de « personne », à celui d'« usager » et de « consommateur » à part entière de la société, ce que nous verrons dans l'analyse des usages et pratiques des TIC. En outre, la terminologie d'hyperspécialisation rend bien compte de la réalité de la prise en charge du handicap mental. Cette critique de l'hyperspécialisation permet de préciser qu'un découpage arbitraire aurait été celui d'opter pour un type de handicap puisque la réalité de la prise en charge est hétérogène.

Edgar Morin (*ibid.* : 18) estime que « nous vivons sous l'empire des principes de disjonction, de réduction et d'abstraction » qui auraient pour origine la pensée carthésienne. Or, « une telle connaissance fondait nécessairement sa rigueur et son opérationnalité sur la mesure et le calcul ; mais, de plus en plus, la mathématisation et la formalisation ont désintégré les êtres et les existants pour ne considérer comme seules réalité que les formules et équations gouvernant les entités quantifiées. Enfin, la pensée simplifiante est incapable de concevoir la conjonction de l'un et du multiple (*unitas multiplex*). Ou bien, elle unifie abstraitement en annulant la diversité. Ou, au contraire, elle juxtapose la diversité sans concevoir l'unité ». Là encore, cette citation nous permet d'illustrer pleinement l'histoire de la prise en charge et de

[50] Nous pouvons remarquer, que ce soit Edgar Morin ou Uri Bronfenbrenner, ils se sont tous deux attachés à penser la complexité de l'ancrage de l'être humain dans son environnement tout en oubliant tous deux des disciplines. Pour Edgar Morin, il s'agit de la psychologie, pour Uri Bronfenbrenner, la biologie qu'ils ont par la suite rajoutées dans leur théorie.

la prise en compte du handicap mental. En effet, la connaissance du handicap mental s'est d'abord fondée sur la volonté de quantifier l'intellectuel, avec la naissance de l'unité de mesure du Quotient Intellectuel (QI). Par ailleurs, de nombreuses échelles d'évaluation en découlent. Cette réduction de l'être humain à un être quantifiable, a conduit à la prise en charge par établissements dont le public a été ciblé par catégories : déficients intellectuels légers, moyens, sévères et lourds sans oublier le polyhandicap, qui définit la personne comme handicapée mentale sévère. De surcroît, nous adhérons entièrement à cette conjonction de l'un et du multiple, en étudiant les établissements médico-sociaux accueillant des personnes handicapées mentales. Pour le dire autrement, nous considérons que les professionnels ont affaire à des personnes toutes hétéronomes, différentes – ils le mentionnent eux-mêmes – et que le multiple, ne se situe pas dans l'identification d'un niveau de déficience ou d'une maladie, mais dans la réalité de la prise en charge, où chaque individu réagit différemment bien qu'il soit identifié « personne handicapée mentale ». En somme, Edgar Morin (*ibid.* : 23) estime que son propos « est de rendre sensible aux énormes carences de notre pensée, et de comprendre qu'une pensée mutilante conduit nécessairement à des actions mutilantes ».

Par la suite, il convient d'étayer les différentes notions clés du paradigme de la complexité qui nous ont offert un renouvellement de notre mode de pensée et nous ont confirmé une voie à suivre, déjà empruntée par d'autres (Faugeras, 2007, Le Moigne 2008). Ce paradigme nous permet donc de dépasser des alternatives classiques selon des principes et notions clés détaillés ensuite.

b. Principes dialogique, de récursion et hologrammatique

Les principes clés de la pensée complexe sont ici exposés afin de comprendre les modalités de raisonnement logique. Edgar Morin (*ibid.* : 47) rappelle qu'historiquement, la dialectique d'Hegel pouvait se rapprocher de la complexité, car sur le plan logique, la dialectique hégélienne « introduisait la contradiction et la transformation au cœur de l'identité ». La complexité peut être pensée à partir de trois principes. Le premier est le principe dialogique. Ce principe nous affirme qu'il y a dialogisme entre deux entités qui ont leur propre logique : « Ces deux principes ne sont pas simplement juxtaposés, ils sont nécessaires l'un à l'autre » (*ibid.* : 99). Le principe dialogique étonne parfois, l'auteur donne des exemples tels que des mammifères qui mangent leurs enfants, qui les sacrifient à leur propre survie. Nous avons pu constater qu'il y a dialogique entre activités intellectuelles et agir technique. Nous pouvons nous retrancher derrière l'une ou l'autre de ces catégories d'actions, d'une part, orientées

davantage vers la pensée, d'autre part, vers la fabrication. Mais finalement, c'est un non-sens de les disjoindre, cela même dans la compensation du handicap mental. L'utilisation de l'informatique et/ou du média Internet est un cristallisateur de ces deux logiques de prise en charge des personnes handicapées mentales, bien qu'historiquement il subsiste une prééminence de l'agir technique sur l'activité intellectuelle. Nous verrons que « le principe dialogique nous permet de maintenir la dualité au sein de l'unité. Il associe deux termes à la fois complémentaires et antagonistes » (*ibid*.).

Le second principe est la récursion organisationnelle. L'auteur (*ibid*. : 99-100) en appelle à l'image du tourbillon pour figurer ce processus : « Chaque moment du tourbillon est à la fois produit et producteur. Un processus récursif est un processus où les produits et les effets sont en même temps cause et producteur de ce qui est produit. […] Autrement dit, les individus produisent la société qui produit les individus. Nous sommes à la fois produits et producteurs ». Cette dimension récursive est en opposition avec les idées linéaires de type « cause/effet, produit/producteur, structure/superstructure, puisque tout ce qui est produit revient sur ce qui est le produit dans un cycle lui-même auto-constitutif, auto-organisateur et auto-producteur » (*ibid*. : 100). La récursion organisationnelle nous permet de penser les actualisations de pratiques, mais aussi les changements de formes organisationnelles.

Le dernier principe est nommé d'hologrammatique par l'auteur (*ibid*.) : « Dans un hologramme physique, le moindre point de l'image de l'hologramme contient la quasi-totalité de l'information de l'objet représenté. Non seulement la partie est dans le tout, mais le tout est dans la partie. Le principe hologrammatique est présent dans le monde biologique et dans le monde sociologique. Dans le monde biologique, chaque cellule de notre organisme contient la totalité de l'information génétique de cet organisme. L'idée donc de l'hologramme dépasse, et le réductionnisme qui ne voit que les parties et le holisme qui ne voit que le tout ». Ce principe nous permet de considérer les individus d'un système ou leurs actions comme représentatifs des autres systèmes auto-éco-organisateurs.

c. Une des notions clés pour notre objet : du système à l'auto-éco-organisation

Les notions clés de la pensée complexe que nous avons retenues nous permettent de rendre compte des processus en jeu, notamment de production (du handicap, d'une identité ou d'un changement) au sein de notre objet de recherche.

Une délimitation élargie de la notion de système renvoie au final à une vision écologique, c'est-à-dire les interactions entre différents éléments d'un système : « En principe, le champ de la théorie des systèmes est beaucoup plus large, quasi universel, puisque dans un sens toute réalité connue, depuis l'atome jusqu'à la galaxie, en passant par la molécule, la cellule, l'organisme et la société peut être conçue comme système, c'est-à-dire association combinatoire d'éléments différents » (*ibid.* : 28). Nous pouvons remarquer que cette définition fait écho à celle de dispositif en tant qu'agencement d'éléments hétérogènes, pour le dire vite[51]. Nous ne considérons pas les établissements pour personnes handicapées mentales comme des dispositifs et préférons, en l'état actuel de la pratique prise en charge avec les TIC, utiliser le terme d'activité. Ces institutions nous semblent davantage être un système ouvert et vivant, auto-éco-organisateur, ce que nous étayerons en partie deux et trois.
De surcroît, pour Edgar Morin (*ibid.* : 29), la théorie systémique a engendré trois des apports significatifs de la pensée complexe : « Un "tout" qui ne se réduit pas à la "somme" de ses parties constitutives » ; « d'avoir conçu la notion de système, ni comme une notion "réelle", ni comme une notion purement formelle, mais comme une notion ambiguë ou fantôme » ; « se situer à un niveau transdisciplinaire ». Nous nous situons pleinement dans cet héritage comme nous l'avons présenté *supra*. Edgar Morin (*ibid.*) propose donc un système à double face, à la fois ouvert et clos : « Dans un sens, le système doit se fermer au monde extérieur afin de maintenir ses structures et son milieu intérieur qui, sinon, se désintègreraient. Mais, c'est son ouverture qui permet cette fermeture » (*ibid.* : 31). Cette conception du système, alliée à la définition des milieux clos, nous permet de dépasser une opposition récurrente dans les propos des professionnels, cette opposition est celle de l'ouverture *versus* de fermeture que cristallisent, encore une fois, les objets TIC. On peut estimer que tous les milieux clos fonctionnent avec une part d'ouverture, sinon ils seraient amenés à mourir. Pour Edgar Morin (*ibid.*) nous sommes bloqués par « la métaphysique occidentale/cartésienne, pour qui toutes choses vivantes sont considérées comme des entités *closes*, et non comme des systèmes organisant leur clôture (c'est-à-dire leur autonomie) dans et par leur ouverture ». On peut ainsi étudier le fonctionnement de ces établissements à partir de l'activité informatique et/ou Internet en fonction de ce qu'ils tolèrent comme ouverture pour assurer leur clôture tout en

[51] Nous nous intéressons nécessairement à la notion de dispositif puisqu'elle est actuellement un cadre largement mobilisé pour rendre compte d'objets de recherche hybrides alliant humains et non-humains. Une nouvelle définition du dispositif pourrait être introduite sur la base de celle d'Edgar Morin pour un système : le dispositif serait une œuvre qui a pour vocation la reproduction de la complexité du monde avec une visée anthropologique, celle de mettre en relation.

assurant ainsi leur autonomie d'action. Et c'est bien cette injonction paradoxale qui fonde la cohérence d'action des « milieux clos ».

De même, l'auteur (*ibid.* : 31-32) estime que deux conséquences capitales sont inhérentes à l'idée de système ouvert : « La première est que les lois d'organisation du vivant ne sont pas d'équilibre, mais de déséquilibre, rattrapé ou compensé, de dynamisme stabilisé. […] La seconde conséquence, peut-être plus majeure encore, est que l'intelligibilité du système doit être trouvée, non seulement dans le système lui-même, mais aussi dans sa relation avec l'environnement, et que cette relation n'est pas qu'une simple dépendance, elle est constitutive du système ». Ainsi, on comprend mieux comment ces établissements médico-sociaux, sont le produit d'une société à un moment donné, et comment ce système s'autonomise dans cette dépendance à la société. Introduire, intégrer voire inclure[52] des objets technologiques, serait en réalité s'assurer une clôture du système. Mais plus encore, « méthodologiquement, il devient difficile d'étudier les systèmes ouverts comme des entités radicalement isolables » (*ibid.* : 32). C'est pourquoi, nous n'avons pas souhaité étudier un système particulier, celui d'un établissement par exemple, mais jouer sur des niveaux environnementaux et contextuels pour analyser l'utilisation de l'informatique et/ou de l'Internet : « Théoriquement et empiriquement, le concept de système ouvert ouvre la porte à une théorie de l'évolution, qui ne peut provenir que des interactions entre système et éco-système, et qui, dans ses bonds organisationnels les plus remarquables, peut être conçu comme le dépassement du système en méta-système. La porte est dès lors ouverte vers la théorie des systèmes auto-éco-organisateurs, ouverts eux-mêmes bien sûr (car loin d'échapper à l'ouverture, l'évolution vers la complexité l'accroît), c'est-à-dire des systèmes vivants » (*ibid.* : 32), qui s'oppose à une vision, quasi uniquement, mortifère des « milieux clos ».

Enfin, les propos de l'auteur sur les systèmes auto-éco-organisateurs[53] permettent de réintégrer la notion de sujet, c'est-à-dire de dépasser la tension micro- *versus* macro-

[52] Nous développons ces notions en partie deux.

[53] Edgar Morin (*ibid.* : 38) se questionne également sur la terminologie d'organisation et d'organisme : « Si l'on décide de complémentariser la notion d'organisation et celle d'organisme, si la première n'est pas strictement réductrice, analytique, mécanistique, si la seconde n'est pas seulement totalité porteuse d'un mystère vital indicible, alors on peut approcher un peu plus le problème du vivant. Car c'est bien avec la vie que la notion d'organisation prend une épaisseur organismique, un mystère romantique ». L'auteur (*ibid.* : 42) s'intéresse ensuite à l'auto-organisation en reprenant les propos de Von Newman (*ibid.* : 43), il « inscrit le paradoxe dans la différence entre la machine vivante (auto-organisatrice) et la machine *artefact* (simplement organisée) ». Il donne ensuite l'exemple d'une voiture, chaque pièce est extrêmement fiable, mais l'ensemble peut causer un désordre et dysfonctionnement ; si l'une des pièces ne fonctionne pas, l'ensemble du rouage peut être grippé. En revanche par rapport à la machine vivante, ses composants ne sont pas fiables, ses molécules se dégradent…

analyse : « Il émerge surtout à partir de l'auto-organisation, où autonomie, individualité, complexité, incertitude, ambiguïté deviennent des caractères propres à l'objet. Où surtout, le terme "auto" porte en lui la racine de la subjectivité » (*ibid.* : 53). Nous avons pu constater que les productions réalisées sont en réalité des auto-productions, car le sujet « porte en lui son individualité irréductible, sa suffisance (en tant qu'être récursif qui se boucle toujours sur lui-même) et son insuffisance (en tant qu'être "ouvert" indécidable en lui-même). *In fine*, le sujet et l'objet sont « les deux émergences ultimes inséparables de la relation système auto-organisateur/éco-système » (*ibid.*).

Par ailleurs, Edgar Morin a également conceptualisé les notions d'information et de communication, mais nous n'avons pas déployé une analyse sur la base de ses travaux. En revanche, le chercheur pense l'articulation entre ces deux concepts sur la base de « ce quelque chose à produire », qui oscille entre communication et information, et l'ensemble des notions de « mémoire », « message », « programme » doivent nous offrir les moyens d'analyser ces productions.

2.3.2 Des questionnements convergents

L'interrogation centrale des différentes approches théoriques utilisées reste celle du changement. Elle renvoie en réalité à d'autres interrogations :

- des sociologues des usages se posent la question des effets des techniques, notamment en terme de changement social ;
- des techniques ou technologies doivent-elle être pensées comme une innovation technique ou par l'usage ? Questionnements dont les travaux de Patrice Flichy sont emblématiques (2003) ;
- la transformation des pratiques et des identités professionnelles sont au centre de réflexions en sociologie des professions ;

Mais il y a une grande fiabilité de l'ensemble : « Cela ne montre pas seulement la différence de nature, de logique entre les systèmes auto-organisés et les autres, *cela montre aussi qu'il y a un lien consubstantiel entre des organisations et organisations complexes*, puisque le phénomène de désorganisation (entropie) poursuit son cours dans le vivant, plus rapidement encore que dans la machine artificielle ; mais, de façon inséparable, il y a le phénomène de réorganisation (néguentropie) » (*ibid.* : 44). Le dispositif a une dimension machinique, technique, mais c'est une machine *artefact*. Il semble qu'un établissement pour personnes handicapées mentales, puisse être considéré comme une machine vivante, auto-organisatrice. En effet, l'ensemble de ses composants sont peu fiables (étant constituée essentiellement par des humains, le travail social et un travail humanisé) mais pour autant l'organisation, proche de l'organisme, est pérenne.

- l'évolution des représentations sociales, des rôles sociaux et de la participation sociale relèvent plutôt d'interrogations du champ de la psychologie, de l'éducation, de la psychoéducation.

Finalement, le changement social renvoie à des questions fondamentalement sociologiques. Les propos de Guy Rocher (1968 : 8) nous permettent de contextualiser les enjeux d'un tel questionnement. L'auteur commence par nous rappeler que la sociologie a pour première filiation la philosophie de l'histoire, elle-même inspirée d'une philosophie de l'homme. Une interrogation récurrente et celle de la récursivité de l'histoire ; l'histoire, l'humanité se répètent-elles ? Le changement ou la reproduction sont déjà au fondement de ces disciplines. L'histoire humaine a d'abord été décrite et écrite dans un mouvement de libération du déterminisme historique : « La sociologie devenait ainsi […] un instrument destiné à mesurer à la fois le chemin parcouru sur cette voie de la libération et la route qu'il restait encore à parcourir » (*ibid*.).

De plus, une série d'auteurs en SIC soulèvent cette problématique réitérative du changement. Entre autres, Philippe Breton et Serge Proulx (2002 : 252) rappellent que « parmi les questions récurrentes qui sont posées constamment aux chercheurs intéressés par les dimensions sociales de la technologie, reviennent les suivantes : "Quels sont les impacts pour la société de l'arrivée de telle ou telle technologie de communication ?", par exemple, l'impact social de la téléphonie mobile ou les transformations sociales et économiques engendrées par le phénomène Internet. Ou encore : "La diffusion de telle ou telle technologie peut-elle engendrer une révolution dans l'organisation de la société ?"». Dès lors, l'auteur (*ibid*.) fait émerger la question de nature épistémologique qui apparaît implicitement à travers ces interrogations : « "Comment saisir l'action de la technique dans la société ? Et, inversement, comment prendre en compte l'action du contexte social sur le développement des inventions techniques ?" ». Cette dimension du « comment », qui est précisément une question de méthode ancrée dans un choix d'une posture épistémologique « vis-à-vis de la manière d'articuler les deux instances ici en jeu, à savoir : les rapports entre les technologies et la société », nous a poussée à construire cette modélisation éco-systémique.

À travers ces différentes sections du changement, un mot *leitmotiv* apparaît, celui des transformations. Par exemple, Pierre Mœglin (2005 : 10) signale que « de [la] production-transformation [de l'existence sociale de l'humanité], outils et médias éducatifs sont le cœur

en même temps que le point aveugle des analyses qui s'y attachent ». Il nous semble alors pertinent non plus de questionner le changement mais les transformations que pourrait induire un changement ; ici de support à l'activité. De nouveau, les apports d'Edgar Morin seront mobilisés. Pour l'auteur (1977 : 158-159), « l'idée de transformations, conçue hors organisation, est réduite et morcelée : on parle alors de transformations chimiques, de transformation métaphysique, de transformation mécanique (productrice de mouvement). Certes les machines naturelles et même artificielles comportent des transformations à la fois physiques et *stricto sensu*, chimiques, énergétiques. Mais il est oublié que l'idée de transformation signifie changement de format, c'est-à-dire : dé-formation, formation (morphogenèse), métamorphose, et qu'il faut considérer le terme de forme dans son sens fort, c'est-à-dire de *Gestalt*, globalité d'un système et d'un être. Ainsi une machine est une organisation praxique où les formes se font, se défont et se refont et dans les machines vivantes comme dans l'arkhe-machine solaire, le travail de transformation à la fois détruit, construit, méta-morphose ». Ces précisions sur la notion de transformation donnent l'orientation de notre réflexion ; les formes actualisées, régulières ou cristallisées des pratiques, des relations entre individus ou des rôles alloués à chaque acteur résument notre travail de recherche. Nous verrons qu'elles nous ont conduite à proposer d'autres entités du changement (mutation et *novatio*).

Edgar Morin (*ibid.* : 159) soutient que « les transformations donnent naissance à de nouvelles formes d'organisation. Ainsi une machine peut produire de l'organisé ou de l'organisant à partir du non organisé, du mieux organisé à partir du moins organisé. Dès lors la transformation apparaît comme fabrication (terme qui donne la prépondérance à l'idée de travail organisateur et de multiplication du même) ou comme création (terme qui donne la prépondérance de la générale activité du système et à la nouveauté du produit) ». Ici encore, il faut noter que l'idée de création est loin d'être antinomique à celle de production : toute production n'est pas nécessairement création, mais toute création est nécessairement production. Ainsi l'idée d'organisation pratique aux machines, débouche non seulement sur une fabrication répétitive du même, mais sur la création d'une très grande diversité d'actions, processus, phénomènes, choses, êtres ». Pour qu'il y ait transformation, il faut qu'il y ait une organisation organisante, c'est-à-dire un système dans lequel ces transformations peuvent être appréhendées. La transformation est propre à la praxis qui peut être étudiée dans une activité de travail, intellectuelle ou agissante, mais aussi dans toute activité quelle qu'elle soit. Alors l'activité de travail, de communication, d'éducation, etc. suppose une production matérielle

ou immatérielle qui peut être une fabrique du même ou une création. La fabrique du même n'est pas nécessairement une formation non-humaine, la fabrique de l'organisation (agencement d'humain et de non-humain) ou de l'individu rentre pleinement dans ce processus. La création ne porte pas alors sur une totalité mais peut porter aussi sur une partie du tout. Inversement, la reproduction n'est pas copie conforme au modèle mais processus et intentions communes à ce qui se faisait avant.

Enfin, la transformation se corrèle à l'idée de production : « Une transformation n'est pas seulement le produit de réaction ou de modification, elle est aussi productrice soit de mouvement (les moteurs) soit de forme et de performance » (*ibid.* : 160). Ces moteurs humains sont la motivation dont nous avons déjà parlé ici, et la performance sera le critère pour analyser l'actualisation de pratiques de communication. Dès lors, « nous retrouvons le caractère premier de l'action : le mouvement. Une organisation active comporte dans sa logique même la transformation et la production » (*ibid.*) ; nous pourrions compléter par : une organisation a pour logique la formation et la reproduction.

Force est de constater qu'une problématique transversale à ces disciplines a été constitutive de notre propre problématique, celle de la question du changement notamment par les TIC. Elle ne se formule pas exactement dans les mêmes termes ou avec les mêmes sensibilités, mais elle reste au fondement d'une recherche qui est dans l'action.

2.3.3 Schématisation des articulations théoriques

Nous proposons un tableau récapitulatif et des schémas (en annexes n°11 à 15) qui permettent de comprendre la structure de ce travail de thèse. Dans le tableau, nous intégrons le terme de « dispositif » bien que nous ne le mobilisions pas car les usages ne nous apparaissent pas – encore – institutionnalisés. Les trois schémas illustrent de notre modélisation contextuelle et environnementale selon les fils conducteurs que sont les notions d'activité, relation et rôle. Un dernier tableau récapitule les trois mouvements d'analyse, c'est-à-dire la trame de la thèse.

Chapitre 3. Principaux enjeux sociétaux pour les personnes handicapées

L'enjeu de ce chapitre est de présenter certains des déterminants dans l'analyse des usages et des pratiques de l'informatique et/ou de l'Internet, et notamment l'impact des représentations et connaissances sur le handicap mental. En conséquence, un état de l'art de la structuration de la recherche sur et pour le handicap, notamment dans le champ du travail social et une recension des études antérieures, permet de resituer notre cadre de travail.

3.1 Représentations et droits des personnes handicapées mentales

Nous traitons des représentations du handicap mental *via* la diversité d'une catégorisation du handicap et par l'évolution de la législation à un échelon international.

3.1.1 Un problème de connaissance et de catégorisation

Il importe de rappeler que la manière dont on catégorise une personne, un objet, une situation, etc., a un impact sur la perception et l'interprétation de ceux-ci.

a. Synthèse des approches, théories et modèles de pensée du handicap

Nous ne reviendrons pas sur l'histoire de ces différentes approches du handicap (pour celle-ci voir notamment les travaux d'Henri-Jacques Stiker, 2004[54]), mais nous proposons plutôt une synthèse de ceux-ci. Deux approches du handicap mental ont été opérantes jusqu'à ces vingt dernières années – causaliste ou conséquentaliste – puis apparaît une troisième approche qui ne cesse de bousculer les conceptions et la recherche sur le handicap, celle interactionniste (Guardiola, 2010 : 7) : « La première, centrée sur les causes, implique un diagnostic des déficits et peut conduire à une attitude positiviste ; la deuxième se centre sur les conséquences du handicap, et peut conduire à la généralisation de comportements à partir de quelques observations. Entre les deux, on trouve une tendance interactionniste qui repose sur l'idée "tout individu est le résultat d'une interaction entre un héritage biologique spécifique et l'environnement dans lequel il évolue" (Lambert 1981, p.14, cité par Chapelle,

[54] Entre autres, Stiker H-J., 2004, « De quelques moments d'histoire sur les corps extrêmes », Champ psychosomatique, 35, pp. 7-21 ou Stiker H-J., 2007, « L'infirmité est le miroir de notre monde », *Reliance*, 26, pp. 7-10. On peut citer également l'article de Berrios E.G., 2001, « Retard mental et psychiatrie : une histoire conceptuelle », Revue européenne du handicap mental, 20, pp. 5-21.

1997) ». Ci-dessous le tableau récapitule les différents modèles et théories selon les approches :

Approches	**Modèles**	**Catégorisations**	**Théories**	**Objectifs**
Causaliste ou individuelle	Modèle biomédical, individuel.	Etiologiques (plus de 1200). Déficience intellectuelle.	Théories du stigmate et de l'*outsider* : exclusion de la société à cause du stigmate ou de l'infirmité.	Exclure ou normaliser par différents moyens (dont médicaments)
Conséquentaliste ou sociale	Modèle psychologique Modèle pédagogique Modèle social Modèle de l'ingénierie	Variable avec une préférence pour le terme « Handicapé mental » en France.	Théorie de l'oppression sociale. La théorie de la liminalité. Théorie culturaliste. Théories comportementalistes ou constructivistes en pédagogie.	Intégrer, prendre en compte les besoins. Pallier aux limitations d'activité : remédiation cognitive.
Interactionniste ou éco-sytémique	Modèle environnemental, écologique.	Processus de production du handicap. Personne en situation de handicap. Déficience cognitive.	Approche communautaire. Théories écologiques : du handicap, du développement humain, des relations, de la cognition et de la communication.	Facteurs limitants ou facilitants dans l'environnement. Participation sociale : inclusion et autodétermination.
Complexe (reliance)	Modèle de la complexité ?	Personnes autrement capables ?	Théorie de la complexité.	Analyser les interactions entre les approches et modèles faisant partie intégrante de chaque situation.

Tableau 7 : Synthèse des différents modèles de pensée du « handicap ».

Nous proposons également un récapitulatif des différentes approches selon leur cause principale, leur stratégie d'intervention et leur politique :

	INDIVIDUEL		SOCIAL		ÉCO-SYSTÉMIQUE	
Modèle	Bio-médical	Fonctionnel	Environ-nemental	Par les droits de l'Homme	Communautaire	Ecologique
Cause principale	Problème de santé	Problème de santé	Limitation environ-nementale	Non- respect des droits humains	Parcellarisation de la prise en charge	Processus de production du handicap (multifactoriel)
Stratégie d'intervention, traitement	Prévention Guérison	Compensation fonctionnelle et financière	Aménagement de l'environ-nement	Réforme de la société	Renforcement de la solidarité humaine	Analyse des facteurs facilitants ou bloquants Développement de stratégies d'habiletés
Exemple déficience intellectuelle	Prévention, sélection, génétique, traitement	Éducation spécialisée	Éducation intégrée avec soutien spécifique	Changement des critères scolaires	Participation à la vie en communauté	Renforcement des rôles sociaux et participation citoyenne
Domaine de référence	Politique sanitaire	Politique sociale : discrimination positive	Non-discrimination	Politique des droits de l'homme	Politique en déficience intellectuelle : « De l'intégration sociale à la participation sociale »	PPH CIF Politique de conception universelle

Tableau 8 : Synthèse des quatre modèles (Barral, 2007, d'après Ravaud, 1999 cités par Mainardi, 2010 : 68) complétée par des approches éco-systémiques.

De plus, Norman Boucher (2003 : 154) s'est intéressé à la recherche sur le handicap et a sérié trois paradigmes dominants qui suivent aussi le cours de l'évolution des représentations sur le handicap, puisque le paradigme émancipatoire, s'inscrivant dans la lignée de la RA, accorde une place nodale à la personne handicapée : « La recherche émancipatoire ne suppose pas seulement une participation accrue des personnes handicapées. Elles doivent aussi avoir le contrôle des différentes étapes de la réalisation des travaux » (*ibid.* : 155).

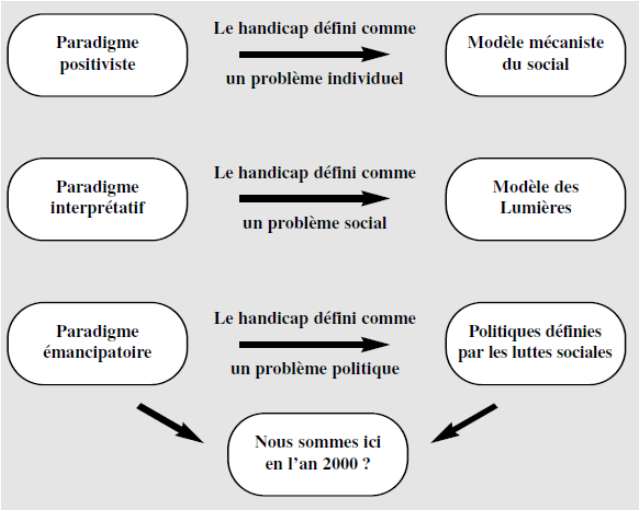


Figure 5 : Évolution des approches de recherche sur les politiques sociales dans le champ du handicap (Oliver, 2002, d'après Boucher, 2003 : 154).

b. La catégorie[55] « handicap » ou la figure emblématique de l'altérité

Le terme de « handicap » est d'apparition récente. Auparavant, des mots tels que « infirme », « invalide », « inadapté », « paralysé », « mutilé » ou encore « débile » (Hamonet, 2006 : 3) signifiaient autant de particularités à présent englobées dans l'appellation « handicap ». Nous avons vu que le choix d'employer la terminologie de handicap mental relève d'un constat empirique : les professionnels du médico-social utilisent eux-mêmes cette terminologie qui caractérise et modèle leurs interventions sociales et/ou les modes de prise en charge. Il apparaît alors primordial de questionner la définition intrinsèque de ce terme et d'analyser ce qu'elle nous dit sur les représentations des acteurs de ce champ.

Christian Rossignol propose un retour historique sur la notion de handicap pour comprendre son usage généralisé. Le handicap trouve son origine dans un jeu de paris datant du XVIIe siècle, qui a ensuite été introduit au XVIIIe siècle dans les courses de chevaux. Son utilisation dans le langage courant peut souligner « une représentation idéalisée et idéologique des rapports sociaux de la société au sein de laquelle ses règles ont été définies » (Rossignol, 2010 : 4). Schématiquement, un arbitre (le *handicapper*) attribue des poids aux chevaux selon leur valeur et ce afin d'égaliser les chances (*ibid.* : 3). Actuellement, dans les établissements spécialisés français, les professionnels arbitrent des moyens pour rétablir l'égalité. Avec les ordinateurs, il semble possible pour les personnes handicapées de « rentrer dans la course »[56]. Dès lors, la généralisation de l'utilisation du terme « handicap » en France se justifie par notre approche égalitariste des problèmes sociaux, ce qui conduit, à travers les différences culturelles entre pays, à une reconnaissance du handicap parfois divergente, comme le stipulent Jean-François Ravaux et Henri-Jacques Stiker (2000 : 59-60) : « À n'en pas douter, on peut trouver dans les tensions qui existent entre l'approche culturaliste anglo-saxonne et l'approche égalitariste française des clés pour lire les différences culturelles de définition et de reconnaissance du handicap autant que dans les diverses mesures de protection sociale ».

À partir de cette notion, Christian Rossignol montre que là où les causes du handicap sont imputées au hasard (*ibid.* : 4) : « Dans l'usage actuel du terme handicap et dans les

[55] Pour en savoir plus sur le processus de catégorisation, voir l'ouvrage de Bernard Conein, (2005), *Les sens sociaux. Trois essais de sociologie cognitive*, Paris, Éd. Economica. De même, le lecteur pourra se référer à l'article de Pierre Le Quéau, 2003, « Enquête sur une catégorie », pp. 7-14, *in* : Le Quéau P., 2003, (dir.), *La compréhension sociale du handicap*, *Cahier de Recherche du CREDOC*, [en ligne], accessible sur : http://www.credoc.fr/pdf/Rech/C182.pdf

[56] Nous verrons que cette approche de l'informatique/l'Internet conduit certains professionnels à une méthodologie instrumentale, laissant « l'objet » à sa place de « moyen » ou d'« outil ».

représentations qui y sont attachées, le handicapé est celui qui, à la grande loterie de l'hérédité ou de l'héritage, a "tiré le mauvais numéro" et se trouve affecté d'une limitation de ses capacités sur laquelle sa volonté individuelle est sans effet, dont les déterminations ne sont généralement pas connues et dans lesquelles on estime que son libre choix n'est pas impliqué ». Cette approche « aléatoire » du handicap permet d'apporter un éclairage tout à fait crucial sur la question des effets de l'ordinateur et/ou de l'Internet énoncés par certains professionnels interrogés et/ou observés. L'une des thématiques récurrentes extraite des entretiens est celle d'une impossible généralisation, d'un manque de connaissance sur le fonctionnement de l'ordinateur – bien qu'il soit considéré comme un révélateur de compétences – d'un mode de fonctionnement par tâtonnements. Il subsiste des représentations antinomiques de la part des acteurs du social : les parents verraient davantage dans l'ordinateur un mode de prise en charge adapté[57] ce que les professionnels nuancent par des propos tels que, « enfin l'informatique et l'Internet, ce n'est pas magique quand même » (José, entretien du 04/11/09) ou, « le côté un peu magique, je n'y crois pas beaucoup » (Jean, entretien du 31/03/10). Alain résume cette méfiance (entretien du 18/05/10) : « Il y a plein de gens qui n'y croyaient pas à l'informatique dans les établissements, ça a l'air magique ».

De même, une vision déterministe, soit positive ou négative, des objets technologiques conditionne notamment les discours d'accompagnement. Cependant, dans ce cas présent, il semble qu'il ne s'agit pas tant des effets « incompréhensibles » ou quasi « magiques » d'une technologie, mais peut-être aussi d'une méconnaissance du « handicap mental » ou d'un manque d'adéquation institutionnelle à la réalité du « handicap mental ». Par exemple, des recherches anglo-saxonnes montrent que les personnes avec une déficience intellectuelle ou des troubles cognitifs ont un développement sur une temporalité plus longue, et l'une des meilleures périodes pour les apprentissages se situerait aux alentours de 20 ans (Brown, 2009) ; ce qui pose des questions en termes de formation tout au long de la vie. Ce constat est aussi celui que l'on peut dresser à partir du recueil de données géré dans cette recherche. Entre autres, Catherine (entretien 19/04/10) mentionne : « Une des limites que nous a imposé le système Education nationale, c'est qu'il ne peut intégrer dans ses classes des jeunes que jusqu'à 16 ans. […] Ce qu'on constate avec des jeunes polyhandicapés, il est arrivé parfois que des compétences se réveillent tard, c'est-à-dire 13-14 ans pour des raisons que l'on

[57] Les controverses sur la technique dite de communication facilitée peuvent être soulevées. Il s'agit de faire taper sur un ordinateur ce que pense une personne handicapée mentale grâce à un facilitateur (une autre personne) qui lui guide les doigts (Sylvie, entretien du 03/09/09).

n'explique pas. On a des jeunes qui se sont mis à parler qui avaient 12-13 ans donc tout d'un coup ça génère tout un dispositif d'apprentissage qu'on n'avait pas pu mettre en place avant ». S'agissant du mode de fonctionnement par tâtonnements, le témoignage de Jean (entretien du 31/03/10) l'illustre : « Je me suis intéressé à ce qu'il convenait d'apprendre ou de faire apprendre aux jeunes en IMPro […]. Au fond, il n'y avait pas tellement de références extérieures, il ne fallait pas aller chercher le secours ni du côté du programme de l'école primaire, ni du côté de textes qui n'existent pas là-dessus ; donc on était, chaque équipe, chaque personne, un peu livré à ses propres intuitions, ses habitudes de travail, à l'assentiment qui s'établit pour dire qu'on va faire ceci, plutôt que cela, un peu plus de ceci un peu moins de cela ! ». À ce moment-là, l'« Autre » apparaît dans son individualité et sa complexité, au-delà du handicap. Aude (entretien du 08/06/10) étaye : « C'est pour ça qu'on a un projet plus général, je vous en listais un petit peu les principaux objectifs mais qu'après, on se rend compte qu'il faut faire des fiches techniques et des choses plus individualisées. Particulièrement dans l'autisme mais comme beaucoup de handicaps, on n'a pas un autisme mais des autismes et puis des individualités avec des personnalités, des préférences, des goûts, des compétences, des potentiels donc on fait avec ça aussi ».

Et finalement, c'est n'est plus l'entrée handicap qui est privilégiée, étant peut-être trop ciblée ou clinique, comme Grégory, animateur multimédia, le montre (entretien du 19/05/10) : « J'ai décidé de démarrer un petit peu comme pour n'importe quel public, sur de l'apprentissage souris, clavier, quel matériel on a en face de nous, comment démarrer un ordinateur. Et donc on a passé les 3-4 premières séances à dompter la bête. Ce qui m'a permis moi, d'amener tout le monde à la maîtrise de l'outil […] et de réfléchir à comment j'allais monter mes premières séances. Sur la rédaction du projet commun avec les éducateurs, il y avait une petite feuille à présenter pour la direction, on est parti sur une thématique très large qui était "Découverte du monde à travers les outils multimédia". On était sûr de ne pas se bloquer ».

La catégorie « handicap » est une spécificité culturelle française[58], celle d'une approche égalitaire qui fait apparaître en négatif la figure de l'altérité. Cette dernière conduit « à une différenciation identitaire » (Denooz, Thiéblemont-Dollet, 2011 : 7) que la prise en charge institutionnelle et professionnelle cristallise *via* un processus d'« identification » (Marchal, 2011 : 41) qui mobilise parfois « les notions de normalité et d'a-normalité » (Denooz,

[58] Nous renvoyons le lecteur à l'ouvrage dirigé par Charles Gardou, (dir.), 2010, *Le handicap au risque des cultures. Variations anthropologiques*, Toulouse, Éd. érès.

Thiéblemont-Dollet, 2011 : 7) comme nous le verrons dans le chapitre 8. Trois registres d'identification sont opérants : « L'humanisation, qui renvoie à l'échelle de l'identité humaine », « la catégorisation, structurante mais restrictive en tant que fondée sur des catégories identitaires génériques » et « la personnalisation qui réhabilite l'épaisseur d'identitaire d'autrui » (Denooz, Thiéblemont-Dollet, 2011 : 9 citant Marchal, 2011). Nous avons pu constater brièvement que les professionnels ré-humanisent la personne handicapée en reconnaissant « chez l'autre des caractéristiques humaines » (« apprentissage », « personnalité », « goût », etc.) et nous constaterons en partie deux un glissement catégoriel (du handicap ou de la déficience à des catégories issues du monde scolaire) ; pour enfin, analyser en partie trois la personnalisation (amorcée dans l'étude du *design* des outils et médias utilisés) *via* diverses identités de rôles, « parce que l'individu moderne se définit à partir de multiples supports identitaires (Marchal, 2006), il ne peut accepter d'être réduit à une seule identité sous peine de nier lui-même la spécificité de son espace de sens » (Marchal, 2011 : 48)[59].

c. Évolution de l'approche bio-médicale vers une réalité complexe ?

Bien que les recherches médicales en général, et en neurosciences en particulier, se déploient, et notamment l'obstétrique et la pédiatrie, « l'on assiste à une stagnation, voire à une augmentation de l'incidence des handicaps mentaux qui touchent globalement 2 % des individus dans nos sociétés » (Dessibourg, 2009 : 6). Plusieurs variables peuvent expliquer ce phénomène social plutôt paradoxal dans nos sociétés dites développées. En premier lieu, « une meilleure identification des problèmes » et donc de nouveaux états pathologiques gonflent ces statistiques : « Pour exemple, le Xfragile, probablement aussi fréquent que la trisomie 21 et le syndrome d'alcoolisation fœtale (SAF) dont la prévalence est sous-estimée. Sans parler d'autres stigmates tels le trouble attentionnel avec ou sans hyperactivité et la dyslexie, d'apparence moins graves, mais qui peuvent faire échouer une scolarité et changer un cap socioprofessionnel ». En second lieu, « la grande prématurité (d'enfants jusqu'ici souvent voués à une mort inéluctable, avec toutefois 40 % de séquelles neurologiques en cas de naissance en dessous de 26 semaines ») participe de ce phénomène. Enfin, une série d'explications d'ordre bio-sociales peut être avancée : « L'âge des femmes enceintes (diminution des performances obstétricales et une nette augmentation des risques, en

[59] On peut faire le constat que la réflexion en terme de « savoir sur » un objet nous pousse à l'humanisation, celle du « faire avec » ou les usages, est le lieu d'une catégorisation et celle de « l'être avec » ou les pratiques, enjoint à la personnalisation.

particulier pour la trisomie 21 dès 35 ans) », « les infections », « les toxicomanies », « la polymédication », « certaines carences alimentaires, en particulier pendant la grossesse » et « la détresse socio-économique, que ce soit dans les grandes banlieues ou dans les pays émergents » (*ibid.* : 6).

L'auteur (*ibid.* : 7) estime aussi que les prises en charge ont réellement progressé, mais que le suivi sur le long terme n'est pas optimal. Il pense que le diagnostic médical « ne doit en effet pas être confiné à une période donnée, en l'occurrence néonatale ou infantile. […] Un suivi diagnostique et thérapeutique est nécessaire, de même que des réévaluations périodiques [car] nos connaissances changent rapidement » (*ibid.*). De plus, les nouvelles technologies permettent de mieux comprendre le fonctionnement biologique, par exemple, de la plasticité cérébrale : « D'une conception de perte cellulaire permanente dès la naissance, on est passé à une vision de réorganisation de réseaux neuronaux en prise directe avec les stimulations (en l'occurrence pédagogique) » (*ibid.*) ; ce qui doit nous faire militer pour une intensification de l'intervention pédagogique auprès des personnes handicapées mentales, intervention qui est largement insuffisante aujourd'hui en France. De plus, la déficience n'est pas un objet intégré et légitime dans le cursus neurologique traditionnel[60] : « Pour preuve, le peu de formation *ad hoc* dans les services de neurologie pour adultes. On mentionne également l'absence de ce thème dans les congrès de ces disciplines, qui a pourtant un développement extraordinaire » (*ibid.* : 7).

En outre, des prescriptions fréquentes de psychotropes, quel que soit l'âge des patients, est une particularité de la prise en charge des personnes handicapées mentales (*ibid.* : 8). La prévalence des troubles psychiques chez les personnes déficientes intellectuelles est de 39 % contre 8 % dans le reste de la population. Plus suivies ou plus appariées aux problèmes psychiatriques, ces personnes sont exposées à un risque de surmédication qui conduit « à une perte de vigilance avec ses corollaires sur l'apprentissage et la commission, ce qui interfère avec éducation dans son ensemble » (*ibid.*). D'un point de vue économique, l'auteur (*ibid.* : 9) remarque que l'industrie pharmaceutique s'est désintéressée des personnes handicapées : « Ces groupes de populations sont à première vue trop restreints, inhomogènes, difficiles à investiguer et n'intéressent apparemment pas les objectifs commerciaux de laboratoires régis

[60] Nous renvoyons le lecteur aux travaux d'Alain Ehrenberg (2005, 2006, 2008) sur le cerveau, l'autonomie et la relation entre sciences neuronales et sciences sociales. De plus, les écrits d'Eugène Michel (2003, 2009, 2011) portant sur les concepts d'« inventus neuronal » et d'« inventus » (en référence aux travaux de Pierre Bourdieu) ouvrent une perspective originale sur le fonctionnement du cerveau humain.

par les impératifs du marketing ». En conséquence, les effets de cette médicalisation, voire surmédicalisation sur la prise en charge des personnes handicapées ne se fonde pas sur des investigations précises qui seraient pourtant nécessaires pour mieux évaluer l'impact de ces traitements.

En parallèle de l'approche médicale, l'auteur (*ibid.*) remarque que l'action psychopédagogique est le domaine de la prise en charge qui s'est le mieux construit ces dernières années, notamment avec l'approche écosystémique et l'interdisciplinarité. Par ailleurs, « la pédagogie spécialisée (également appelée *curative*) à une approche multidimensionnelle » : test de QI incluant la notion d'adaptation (QI social), tests psychométriques et profils psycho-éducatifs. L'auteur résume les caractéristiques de la pédagogie spécialisée, malheureusement rivée en France au statut de théorie et non de modalité de prise en charge du handicap : « La pédagogie spécialisée met donc en exergue une vision globale de la personne dans son écosystème. Elle se penche sur son développement psychosocial, non seulement pendant l'enfance et l'adolescence, mais encore durant l'âge adulte. Elle emprunte des paramètres à la sociologie mais reste, malgré tout, centrée sur une écologie de la personne » (*ibid.* : 11). Claude-André Dessibourg, docteur en médecine et spécialiste en neurologie, reconnaît donc dans l'approche psychopédagogique une visée éco-systémique utile pour l'individu. Il faut préciser que l'auteur est professeur titulaire à l'Institut de pédagogie curative de l'université de Fribourg et que cette approche est bien implantée en Suisse. Finalement, l'auteur (*ibid.* : 5) propose une triple approche de la personne en situation de handicap : « somatique » c'est-à-dire « neurologique », « psychiatrique » et « psycho pédagogique ».

d. Les différentes taxonomies du « handicap mental »

Nous présentons différentes taxonomies du « handicap mental » pour montrer la difficulté d'une recherche s'intéressant à ce public d'usagers des TIC. De surcroît, dans ces taxonomies, nous intégrons les représentations des professionnels. En effet, l'information sur les types de déficiences, maladies ou handicaps des personnes observées émanait des professionnels en raison de nos immersions de courte durée et du secret médical. En revanche, certains professionnels n'étaient pas en mesure de nous fournir ces informations, eux-mêmes ne les possédant pas. Ce sont surtout ceux qui interviennent à l'extérieur de l'établissement (comme les animateurs ou formateurs).

- Une typologie selon le degré de la déficience intellectuelle[61] ou retard mental

Ci-dessous, le tableau récapitule les différents niveaux de retard et l'implication sur la prise en charge :

Type de la déficience mentale	Prévalence	Niveaux de QI	Objectifs	Scolarisation ordinaire	Scolarisation adaptée	Cadre de vie à l'âge adulte
Légère	85 %	50-70	Intégration sociale	OUI (classes d'intégration)	Institut médico-pédagogique (IMP) puis institut médico-professionnel (IMPro)	Cadre familial ou foyer (de vie ou d'hébergement), travail en milieu adapté
Moyenne	10 %	35-55	Lecture et calcul au mieux	NON	/	Accès au travail très limité, foyers de vie, foyers médicalisés ou MAS
Sévère (profonde et grave)	5 %	< 40 < 20 = profonde	Langage rarement acquis	NON	/	Établissements spécialisés pour polyhandicapés[62] graves

Tableau 9 : Divers types de déficiences intellectuelles (Ministère de la santé, 2003, cité par le Collège français des enseignants universitaires de médicine physique et de réadaptation, 2002 : 75).

Il faut préciser que « ce mode de classification est rapide mais imprécis, car il ne permet pas de nuancer les profils cognitifs de la personne » (Guardiola, 2010 : 63).

- Une typologie selon l'intensité du besoin

La limite d'une typologie selon l'intenstité du besoin est celle de sa variabilité en fonction de l'activité. Un exemple issu de nos entretiens : une personne handicapée peut ne pas pouvoir/vouloir se laver seule mais être autonome face à un ordinateur.

[61] Pour en savoir plus sur le concept de « déficience intellectuelle », nous renvoyons le lecteur à l'ouvrage de Samuel Gonzales-Puell, 2009, *Comprendre les déficiences intellectuelle sévères et profondes. Approche diagnostique et évolutive à l'âge adulte*, Paris, Éd. L'Harmattan ; ainsi qu'à l'article de Salbreux R., 2001, « Déficiences intellectuelles de l'enfant, de l'adolescent et de l'adulte : conceptions françaises », *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 12(2), pp. 217-227.

[62] Yves Lachapelle, Marie-Claire Haelewyck, Catherine Mondy, Jean Voyer et Germain Couture (2004 : 32) mentionnent que « l'une des premières difficultés rencontrées a trait à la définition même du polyhandicap puisqu'il y a peu, sinon aucune, définition scientifique de ce terme ». En France, le polyhandicap est défini « par une circulaire, comme étant un "un handicap grave à expressions multiples chez lesquelles la déficience mentale sévère est associée à des troubles moteurs, entrainant une restriction extrême de l'autonomie" (circulaire du 6 mars 1986) » (*ibid*.).

Selon l'intensité du besoin de soutien L'AAMR [American Association on Mental Retardation] propose depuis 1992 une classification fondée sur l'intensité du soutien nécessaire à la personne dans son environnement. L'intensité du soutien est évaluée par une méthode systématique et structurée qui permet de déterminer sa durée, sa nature et sa fréquence dans différents domaines (socialisation, travail, enseignement, etc.). Il en résulte un système de classification qui utilise une échelle d'intensité à quatre degrés.	**Intermittent** (soutien fourni de façon ponctuelle, à la demande)
	Limité (soutien régulier limité dans le temps, une période de transition par exemple)
	Important (soutien régulier pendant une durée longue et dans différents environnements de la personne)
	Intense (soutien constant dans tous les environnements de la personne)

Tableau 10 : Typologie selon l'intensité du besoin de soutien (Guardiola, 2010 : 63 citant Courbois et Paour, 2007).

- Une typologie selon l'étiologie

Selon l'étiologie Dépendante de la recherche médicale, cette classification essaye de déterminer les causes d'un retard mental.	Il y a plus de 1200 atteintes génétiques qui seraient associées à un retard mental (Collignon, 2001, cité par Courbois et Paour, 2007).

Tableau 11 : Typologie selon l'étiologie (Guardiola, 2010 : 63 citant Courbois et Paour, 2007).

- Taxonomie par les représentations sociales de professionnels

Les professionnels ne connaissent pas toujours les déficiences qui handicapent les personnes qu'ils accompagnent, mais cette taxonomie montre surtout qu'ils peuvent avoir une représentation erronée et/ou stérétotypée de celles-ci.

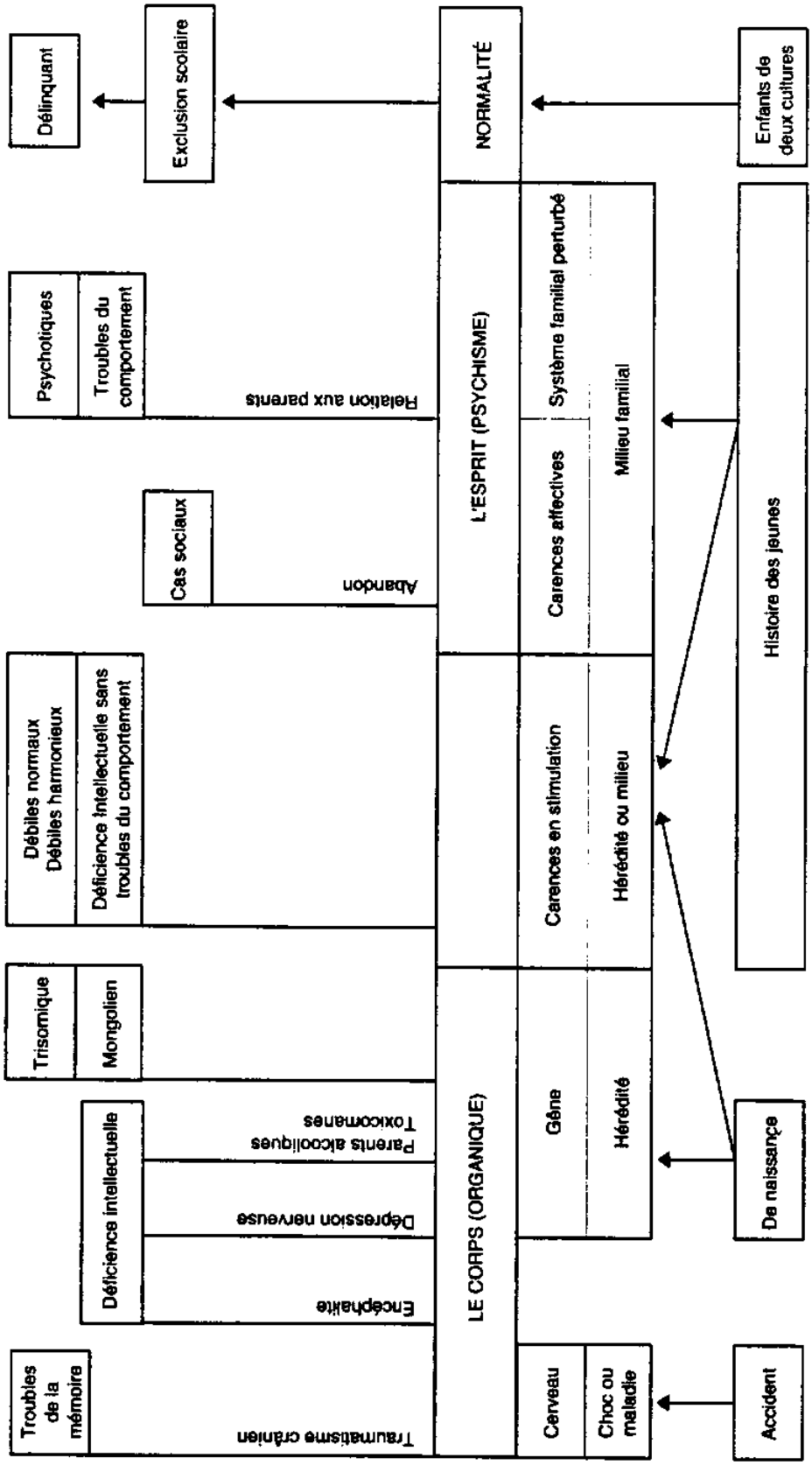


Figure 6 : Taxonomie naïve des déficients intellectuels par les éducateurs (Vallade, Lupersat, 1995 : 40).

- Typologie selon le handicap cognitif

Les principales catégories des conséquences fonctionnelles du handicap cognitif concernent les déficits ou les difficultés de pensée et d'apprentissages (Edwards, 1995 : 34) : la mémoire ; la résolution des problèmes ; l'attention ; la lecture, le langage et la compréhension verbale ; la compréhension des mathématiques et la perception visuelle. Plusieurs pays n'utilisent plus le terme de « retard mental » ou de « déficience intellectuelle » mais mobilisent la terminologie d'handicap cognitif voire comme au Royaume-Uni de « *learning difficulty* » or « *learning disability* » (*ibid*.).

- Le polyhandicap ou la difficulté du diagnostic

Le schéma ci-dessous montrer bien la difficulté à appréhender et à diagnostiquer le handicap, puisque souvent d'autres handicaps s'ajoutent à celui cognitif (visuel-visual ; surdité-hearing ; moteur-motor). La terminologie d'handicap cognitif englobe celle d'handicap mental et de maladie mentale.

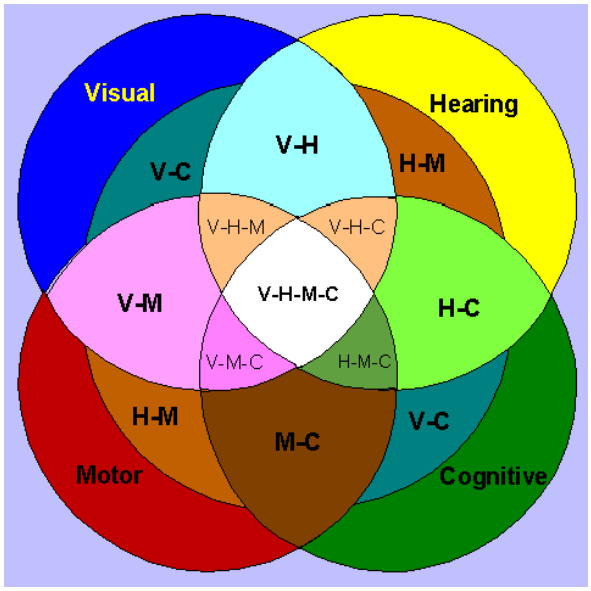


Figure 7 : Schématisation du polyhandicap (Edwards, 1995 : 35).

- Les données statistiques françaises

Les plus récentes et pertinentes données statistiques sur le handicap datent de 2004 faisant suite à l'enquête Handicap-incapacité-dépendance de la DREES et de l'INSEE :

	Mono-déficiences			Pluri-déficiences						Ensemble	
	Déficiences intellectuel-les/mentales exclusives	Déficiences motrices exclusives	Déficiences physiques autres que motrices	Déficiences motrices et intellectuel-les/mentales	Déficiences physiques (sauf motrices) et intellectuel-les/mentales	Déficiences physiques et motrices	Pluri-déficiences physiques (autres que motrices)	Déficien-ce non précisée	Absence de déficience	%	Effectifs
Domicile ordinaire											
0-19 ans	4 %	1 %	8 %	0 %	1 %	0 %	0 %	12 %	74 %	100 %	14 770 000
20-39 ans	2 %	5 %	5 %	1 %	1 %	0 %	0 %	10 %	76 %	100 %	16 170 000
40-59 ans	3 %	8 %	9 %	2 %	2 %	3 %	1 %	11 %	61 %	100 %	14 910 000
60 ans et plus	2 %	13 %	17 %	6 %	3 %	17 %	5 %	11 %	26 %	100 %	11 570 000
Ensemble	3 %	6 %	9 %	2 %	2 %	5 %	1 %	11 %	61 %	100 %	57 410 000
Institution											
0-19 ans	63 %	5 %	6 %	13 %	6 %	1 %	0 %	2 %	4 %	100 %	48 600
20-39 ans	56 %	8 %	2 %	20 %	8 %	2 %	0 %	2 %	2 %	100 %	69 200
40-59 ans	50 %	7 %	2 %	22 %	11 %	2 %	1 %	2 %	3 %	100 %	58 600
60 ans et plus	12 %	16 %	5 %	30 %	7 %	23 %	2 %	3 %	2 %	100 %	483 800
Ensemble	24 %	14 %	4 %	27%	8 %	17 %	1 %	3 %	2 %	100 %	660 200

Tableau 12 : Répartition des individus en groupes exclusifs de déficiences et selon le lieu de vie et l'âge (Brouard, 2004 : 19).

On constate que les personnes avec une déficience intellectuelle sont davantage institutionnalisées que les autres personnes avec un handicap. Selon cette même enquête, les personnes présentant des déficiences intellectuelles ou mentales seraient 650 000 (*ibid.* : 18).

3.1.2 Évolution de la législation pour une pleine reconnaissance

L'évolution des droits des personnes handicapées, à quelque échelon géopolitique que ce soit, est perceptible à travers les différents paradigmes de l'intervention sociale.

a. Au niveau mondial

L'article de Marie-Claire Haelewyck (2004) « Lecture comparative des dispositions légales et réglementaires relatives aux droits des personnes en situation de handicap : quels enjeux ? » permet de présenter brièvement les dispositions légales tant à l'initiative des Nations Unies que du Canada, des États-Unis, de l'Europe et de la France. De même, l'ouvrage publié par le Conseil de l'Europe, *Assurer la pleine participation grâce à la conception universelle* (2009), retrace les principaux événements internationaux. Enfin, la communication, « Vers une Europe sans entraves pour les personnes handicapées », de Daniel Calin (2000), présentée lors de la Commission au Conseil, au Parlement européen, au Comité économique et social et au

Comité des régions apporte un éclairage complémentaire que nous résumons par la chronologie suivante :

1950	Création de la Convention européenne des droits de l'homme.
20 déc. 1971	Les Nations Unies adoptent « La Déclaration des droits du déficient mental » qui a pour but de « développer des interventions favorisant l'épanouissement des compétences de la personne présentant un retard mental, la promotion de son intégration dans la société et la protection de ses droits » (Haelewyck, 2004 : 96).
1975	L'organisation des Nations Unies conçoit « La déclaration des droits des personnes handicapées » : ce texte précise les caractéristiques d'une personne considérée comme « handicapée ».
1977	Le Canada fait quant à lui « figure de pionnier en ce qui concerne le respect des droits des citoyens » (*ibid*. : 97). Il adopte la loi canadienne sur les droits de la personne.
23 juin 1978	La Canada a voté la loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées et l'Office des Personnes Handicapées du Québec est créé en parallèle.
Début des années 80	En Europe, un changement politique des attitudes et des responsabilités s'amorce : « Leur attitude passe en effet de la "protection" à la "philosophie d'une vie autonome". Malheureusement ces modifications politiques n'ont pas été gérées de manière adéquate afin d'être réalistes dans la pratique » (*ibid*. : 99). En réalité, chaque pays membre de l'Union ratifie ses propres dispositions prises à l'égard des personnes handicapées, alors qu'une politique commune sur ce sujet se fait attendre.
1981	Année internationale des Nations Unies pour les personnes handicapées.
1982	Le Canada ratifie « la Charte Canadienne des droits et libertés » qui « précise la nécessité pour toutes les personnes de bénéficier des mêmes droits et d'éviter les formes de discrimination pouvant être liées au handicap quel qu'il soit. […] Les personnes présentant un retard mental sont maintenant intégrées dans les dispositions légales touchant la population générale » (*ibid*.). Le Canada a aussi adopté des textes légaux spécifiques aux personnes déficientes intellectuelles.
1982-1992	Décennie des Nations Unies pour les personnes handicapées. Son assemblée générale a adopté un programme d'actions mondiales concernant les personnes handicapées (Résolution 37/52 du 3 décembre 1982).
1984	Publication par le Canada du document : «*"A part… égale". L'intégration sociale des personnes handicapées : un défi pour tous* » : il « offre la possibilité aux personnes handicapées et à leur famille de s'impliquer davantage dans les décisions individuelles et collectives qui les concernent de manière directe » (*ibid*. : 98).
1990	Les États-Unis entérinent *l'American with Disabilities Act*, disposition légale qui « garantit aux citoyens américains avec un handicap mental des droits égaux à tout autre citoyen, l'accès aux services, un traitement équitable de leurs affaires quotidiennes et leur intégration dans la vie américaine ». Ensuite, est adopté « *The individuals with Disabilities Education Act Amendments* », document destiné aux étudiants handicapés afin de leur accorder divers soutiens pour leur permettre de devenir des adultes autonomes.
1991-1994	Initiative technologique de l'Union européenne pour l'intégration des personnes handicapées et des personnes âgées (TIDE) : elle « était axée sur la promotion et la mise en application de technologies. Elle comportait une phase pilote et une phase d'application. La Commission européenne a octroyé une enveloppe totale de 52 millions d'ECUS à cette initiative pour la période 1991-1994 » (Calin,

	2000).
1992	Recommandation du Conseil de l'Europe n° R (92) 6 relative à une politique cohérente pour les personnes handicapées, qui a influencé les politiques en faveur des personnes handicapées aux niveaux national et international.
1992	Les États-Unis élaborent de nouveaux amendements nommés *Rehabilitation Act Amendments* « où ils reconnaissent des droits identiques à toute la population pour les personnes handicapées. Ils assurent aussi le besoin des personnes de mener une existence indépendante ; ils leur offrent les opportunités de prendre des décisions » (*ibid*. : 98).
1993	La Commission européenne « a adopté un programme d'action communautaire pour l'accessibilité des transports dont l'objectif était d'accroître les possibilités d'utilisation des transports par les personnes à mobilité réduite. Il comprenait une série de mesures communautaires à prendre relativement à des normes techniques applicables aux moyens et infrastructures de transport, au renforcement de la coopération sur les programmes d'information et à la coordination de programmes de recherche » (Calin, 2000).
20 déc. 1993	L'assemblée des Nations Unies a décidé de développer un outil novateur à caractère international dans le domaine des handicaps qui sera instauré et qui se nomme, « Les règles pour l'égalisation des chances des enfants, des jeunes et adultes handicapés ».
1993-1995	La Communauté Européenne investit divers groupes d'experts de former des programmes d'action en faveur des personnes handicapées. Naît alors le programme européen HELIOS II dont l'objectif était de promouvoir l'égalité des chances et l'intégration des personnes handicapées et de ce fait, leur qualité de vie.
1995	« Le Conseil supérieur a notamment décidé en 1995 de mettre sur pied les Services d'aide aux apprentissages, en vue d'élargir et de redéfinir le cadre pour l'intégration des élèves atteints d'un handicap à tous les niveaux d'enseignement des Écoles européennes » (Calin, 2000).
1994	Déclaration de Duisburg en Allemagne rédigée par le comité de programmation des personnes handicapées : « Ce document appelle "à la liberté de choix en matière d'éducation, de logement, de travail et de loisirs, à plus de participation aux décisions dans les ateliers protégés et à la signature de véritables contrats de travail". Cette déclaration vise à encourager de nouvelles formes de participation et d'autodétermination des personnes handicapées » (*ibid*. : 99).
1995	Ateliers préparatoires à la Journée Européenne des personnes handicapées. Un participant mentionne qu'« à l'heure actuelle, les personnes handicapées sont invisibles dans les traités. Notre droit à être intégrés et à participer à la vie quotidienne doit être sauvegardé dans la loi » (*ibid*. : 99).
1995	Principes de conception universelle formulés à l'université de Caroline du Nord, Centre de conception universelle. Voir sur : « http://www.ncsu.edu/www/ncsu/design/sod5/cud/
1996	Première version du Concept européen d'accessibilité (ECA) : document de référence d'un réseau composé d'une cinquantaine d'experts européens en matière d'accessibilité.
1997-1999	Initiative pour l'accessibilité du Web (WAI) lancée par l'organisation W3C qui élabore ainsi les premières grandes lignes sur l'accessibilité d'Internet.
1998	Article 508 de l'*US Rehabilitation Act*, première loi portant sur les technologies de l'information qui prévoit l'incorporation des critères d'accessibilité dans les règles d'attribution des marchés publics.

1998	Ratification du traité d'Amsterdam, article 13 : « Celui-ci marque un nouveau départ pour les citoyens handicapés d'Europe. Les personnes handicapées, jusqu'alors citoyens invisibles sont désormais visibles et reconnus par les divers traités et ce, grâce aux actions menées par les associations de défense des droits des personnes handicapées » (*ibid*.).
Oct. 1998	« Directive 98/10/CE concernant l'application de la fourniture d'un réseau ouvert à la téléphonie vocale et l'établissement d'un service universel des télécommunications dans un environnement concurrentiel, qui invite les États membres à prendre, s'il y a lieu, des mesures pour garantir aux utilisateurs handicapés et aux utilisateurs ayant des besoins sociaux spécifiques l'accès à tous les services téléphoniques publics fixes et le caractère abordable de ces services » (Calin, 2000).
1998-2002	Programme cadre de recherche et développement (PCRD) sur l'accessibilité électronique dans l'UE (applications intéressant les personnes handicapées et les personnes âgées).
1999	Premières directives sur l'accessibilité définies par l'Organisation internationale de normalisation (ISO).
19 mai 1999	« À l'invitation de la Commission, les partenaires sociaux ont réalisé, au niveau de l'Union européenne, un Compendium de bonnes pratiques sur l'emploi des personnes handicapées, qui a été transmis au Conseil européen de Vienne en décembre 1998. En outre, ils ont adopté, le 19 mai 1999, une déclaration commune mettant en exergue la nécessité de promouvoir l'emploi des personnes handicapées, considéré comme un facteur positif pour l'entreprise » (Calin, 2000).
26 nov. 1999	Sur la base de l'article 13 du traité CE, « la Commission européenne a adopté un vaste train de mesures de lutte contre la discrimination. En ce qui concerne les personnes handicapées, ces mesures consistent en une proposition de directive dans le domaine de l'emploi et du travail interdisant la discrimination fondée sur tous les motifs énumérés à l'article 13 ainsi qu'en un programme d'action composé d'une large gamme de mesures complémentaires à cet égard » (Calin, 2000).
23 et 24 mars 2000	Conseil européen de Lisbonne. Les États membres ont été invités « à se préoccuper davantage de l'exclusion sociale dans leurs politiques en matière d'emploi, d'éducation et de formation, de santé et de logement et à définir des actions prioritaires pour des groupes cibles spécifiques, tels que les personnes handicapées » (*ibid*.).
juillet 2000	Les États-Unis entérinent une déclaration qui a été signée lors de la première conférence internationale sur l'autodétermination et les budgets personnalisés qui s'est tenue à Seattle. Elle « affirme notamment que l'autodétermination des personnes qui présentent un handicap doit être le principe de base de toute politique sociale, que celle-ci est un droit de naissance qui doit être soutenu par le gouvernement » (*ibid*.).
7 déc. 2000	La Charte des droits fondamentaux de l'Union Européenne met en évidence dans son article 21 la non-discrimination. Ainsi, est interdite toute discrimination fondée notamment sur le sexe, la race, la couleur, les origines ethniques ou sociales, les caractéristiques génétiques, la langue, la religion ou les convictions, les opinions politiques ou tout autre opinion, l'appartenance à une minorité nationale, la fortune, la naissance, un handicap, l'âge ou l'orientation sexuelle.
2001	Résolution ResAP(2001)3 : « Vers une pleine citoyenneté des personnes handicapées grâce à de nouvelles technologies intégratives » dont l'un des principes généraux est que « toute politique cohérente et globale doit viser à

	garantir à tous les individus une citoyenneté à part entière, l'égalité des chances, une existence autonome, la liberté de choix, ainsi qu'une participation pleine et active à tout ce qui touche à la vie de la collectivité »[63].
2002	Plan d'action « e-Europe 2002 » lancé par la Commission européenne pour parvenir à une « société de l'information pour tous ». Le plan comprend une ligne d'action distincte sur les directives de la WAI, les centres nationaux d'excellence, les programmes de formation des concepteurs et les normes de conception pour tous. Il a abouti à la création du Réseau européen EDeAN (*European Design for All e-Accessibility Network*[64]) en faveur de la conception pour tous et de l'e-accessibilité. Il a été suivi d'une résolution du Conseil européen sur l'accessibilité numérique (*eAcessibility*) – Améliorer l'accès des personnes handicapées à la société de la connaissance.
2003	Il s'agit d'une année décisive avec la Déclaration des ministres de l'UE sur l'inclusion numérique ; la Déclaration ministérielle de Malaga sur les politiques d'intégration des personnes handicapées ; la Résolution de la Commission européenne relative à la promotion de l'emploi et de l'intégration sociale des personnes handicapées, qui ont des droits égaux à ceux du reste de la population. La deuxième version de l'ECA est aussi proposée.
2005	Troisième sommet des chefs d'État et de gouvernement tenu par le Conseil de l'Europe à Varsovie. L'enjeu est de consolider l'action du Conseil concernant les questions de handicap. Plus tard, un mandat est donné par l'Union européenne aux organisations européennes de normalisation pour élaborer une norme définissant les critères d'accessibilité à appliquer pour l'attribution de marchés publics concernant le domaine des TIC. Un dialogue se poursuit avec les États-Unis pour harmoniser les normes européennes et américaines et favoriser un marché mondial.
2006	Plan d'action du Conseil de l'Europe pour les personnes handicapées 2006-2015. Celui-ci est destiné à aider les responsables politiques à concevoir, à adapter, à revoir et à mettre en œuvre des plans et programmes appropriés et des stratégies d'innovation.
2006	Déclaration de Riga qui mentionne l'accessibilité et la conception de nouvelles technologies et soutient les plans d'action de proximité réalisés par l'Union européenne.
2007	Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées ouverte à la signature. Elle mentionne la conception universelle, notamment à l'article « Obligations générales ».
2007	Année européenne de l'égalité des chances pour tous qui met en relief l'égalité en droit et le refus à la discrimination. Elle s'appuie sur des campagnes d'information concernant la législation et les directives de l'UE.
2007	La résolution ResAP(2007)3 du Conseil de l'Europe « Parvenir à la pleine participation grâce à la conception universelle » est adoptée.
2008	La Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées entre en vigueur.

[63] Texte accessible sur : https://wcd.coe.int/wcd/ViewDoc.jsp?id=233045&Site=CM

[64] Réseau accessible sur : http://www.edean.org/central.aspx?sId=64I160I327I323I259530&lanID=1&resID=1&assID=99&inpID=3&disID=1&famID=3&skinID=3

b. Évolution de la législation française

La France s'est intéressée très tôt à la mise en place d'une construction juridique. Elle a été la première à réglementer les maladies mentales avec une loi sur les aliénés en 1838. Bien plus tard, une loi va marquer un tournant dans la législation française. Cette loi, « complexe et généreuse dominée par le concept d'assistance » est la loi d'orientation en faveur des personnes handicapées du 30 juin 1975 « qui a voulu impliquer chaque citoyen, chaque famille, chaque organisme privé ou public en faisant de l'insertion des personnes handicapées une obligation nationale » (Hamonet, 1997 : 7). Cette loi sera remise justement en cause du fait d'un assistant peut-être trop poussé. Elle est en effet à l'origine de la multiplication d'institutions d'accueil spécialisé. Après cette loi, entre 1967 et 2005, sept rapports sur le handicap ont néanmoins été commandés sur des sujets divers allant de l'étude de l'inadaptation des personnes handicapées en passant par l'intégration scolaire des enfants et adolescents handicapés jusqu'à l'insertion au travail.

Cependant, entre 1975 et 2005, aucune loi significative ne va faire avancer la situation des personne handicapées, bien que la loi du 13 juillet 1991 portant diverses mesures destinées à favoriser l'accessibilité aux personnes handicapées dans les locaux d'habitation, les lieux de travail et les installations recevant du public ait été émise. Le 14 juillet 2002, pour la première fois, un président français, Jacques Chirac, fait du handicap l'un des « trois chantiers » de son nouveau mandat. Concernant la loi de 1975, elle a posé les principes de la loi de 2005 : l'accessibilité et la citoyenneté sont les mots d'ordre. Selon Dominique Trabucco (2007), responsable de la Mission handicap de la mairie de Metz, il y a une grande différence réflexive entre les deux lois. En 1975, c'est une loi en faveur des personnes handicapées, on leur reconnaît le besoin d'être secondées. Rappelons que la loi de 1975 va avoir pour incidence la multiplication des établissements spécialisés, des services à la personne ; le handicap est institutionnalisé. Vincent Meyer (2006 : 33) indique que les établissements ont « tout de même permis, en dépit de leurs effets marginalisants, de construire une prise en charge collective, dans le passé largement inexistante, et de développer une approche spécialisée, adaptée à certaines déficiences ». En 2005, c'est l'autonomie qui est alléguée aux personnes handicapées. Il y a bien eu des tentatives de décrets pour améliorer la loi de 1975, mais qui n'ont pas porté leurs fruits. Cette loi de 2005 promeut l'égalité pour tous quelles que soient les thématiques, comme le transport, ce qui n'était pas pris en compte en 1975. Cette dernière loi est la plus discutée car elle doit engranger de profondes mutations sociétales. Les

projets et institutions encadrant la recherche scientifique sur le handicap se multiplient. La Maison départementale des personnes handicapées (MDPH) est créée pour permettre à toutes personnes d'avoir un lieu d'accueil et d'information sur les droits et sur les nouvelles possibilités offertes dans tous les domaines confondus. Comme le précise Dominique Trabucco (*ibid*.), cette loi pose les principes d'une obligation de droits des personnes handicapées. La délégation à des instances institutionnelles comme les Missions handicap offre une transversalité pour l'application des droits. De même, les personnes doivent se sentir concernées par la réglementation, sinon il ne peut y avoir une appropriation de celle-ci. La Mission handicap a alors pour but de développer des communications pour que chacun puisse faire valoir ses droits. La loi de 2005 préfigure une réelle avancée sociale, mais il faut faire attention à ce que des dérogations ne viennent pas limiter ses répercussions.

Cette loi de 2005 traduit aussi la difficulté à réfléchir sur le handicap. Il faut le penser en termes à la fois médical, mais aussi social. Il faut prendre en compte la réalité de la maladie et la réalité sociale qu'elle entraîne. La stigmatisation du handicap doit disparaître au profit d'une mixité développée dans la loi. L'évolution du terme de handicap s'applique aussi à la particularité du handicap mental qui est compris dans sa diversité pour la première fois dans cette loi : l'article L114 (inséré par Loi nº 2005-102 du 11 février 2005 art. 2 I Journal Officiel du 12 février 2005) définit que « constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant ». Une réalité complexe se terre donc sous l'appellation de « handicaps » qu'il faut mettre au pluriel. Concernant le handicap mental qui nous préoccupe, Vincent Meyer (2006 : 32) rappelle qu'« *in fine*, la définition de handicap mental dépend de l'optique et du niveau de connaissance de chaque époque et du fait qu'on ne saurait supposer que le groupe des personnes handicapées mentales puissent vraiment être saisi de manière suffisamment exhaustive » ce que nous pensons avoir démontré *supra*.

De plus, des nouveaux textes d'application, c'est-à-dire des décrets en Conseil d'État et des arrêtés, suivant la loi de 2005, confirment la tendance du levier à l'accès pour tous : l'accès aux établissements, à l'emploi, à la compensation sont réaffirmés.

c. La question de l'évaluation et de la participation : changement de paradigme

L'utilisation des TIC par les personnes handicapées mentales ouvre des perspectives en termes de participation sociale, mais aussi d'évaluation des « bonnes pratiques » professionnelles.

- Participation sociale des usagers pour l'évaluation des établissements médico-sociaux

Notre recherche peut aussi s'inscrire dans le prolongement des recommandations quant à la participation active des usagers des établissements médico-sociaux dans le choix de la prise en charge, ce qui suppose de recueillir leur parole. Dans un premier temps, il s'agissait de définir les pratiques avec l'informatique, ainsi que les représentations des professionnels les prescrivant. Dans un deuxième mouvement, l'observation directe et les entretiens avec les personnes handicapées permettaient de mettre en perspective une pratique professionnelle et une évaluation personnelle des usagers. En effet, il est nécessaire de bien différencier pratiques professionnelles et pratiques personnelles, car « le risque est alors de mener des politiques fondées sur les représentations de ceux qui s'expriment au nom des bénéficiaires » (Laforcade, 2007 : 7). Michel Laforcade mentionne (*ibid*.) : « Il est plus urgent que jamais de trouver, nationalement et localement, des mécanismes favorisant l'expression des usagers ». L'utilisation de l'informatique et de l'Internet encourage et étend cette expression ; il existe par exemple des logiciels de conversion de fichier textes en fichier pictogrammes. L'auteur (*ibid*.) souhaite aussi trouver des solutions sur le mode du 1 % culturel afin de permettre « aux établissements où la communication verbale ou écrite est difficile (grands handicapés, personnes démentes, etc.) de se faire aider pour inventer d'autres modes de communication ». Les autres modes de communication passent aujourd'hui majoritairement par la médiatisation. En ce sens, l'UNAPEI reconnaît que la participation est un levier d'action primordial et en appelle à la mise au point d'outils de communication adaptés (Faugeras, 2007 : 17). De plus, « dans un secteur où le premier bénéficiaire de l'action est le plus souvent contraint à un placement institutionnel, on l'écoutera davantage pour étudier son parcours et sa pathologie que pour recueillir son avis sur les prestations délivrées » (*ibid.* : 14). Une anecdote appuie cette constatation. Lors des visites des établissements, une utilisatrice de l'informatique, dénommée Valérie, qui travaille en ESAT, est calée devant son ordinateur et demande spontanément si je viens la voir parce que je suis psychiatre. En répondant par la négative, elle surenchérit : « Psychologue ? ». Après avoir expliqué l'objet de la visite et la professionnalité, elle continuera ensuite à jouer sur l'ordinateur. En outre, comme le remarque Sylvie Faugeras (2007 : 14), c'est à partir des années 1980 que la nécessité de l'évaluation de l'action sociale est introduite dans les textes législatifs. En revanche, il faut attendre la loi du

2 janvier 2002 rénovant l'action sociale, qui pose l'évaluation comme une obligation légale et la condition du renouvellement des agréments des établissements et services. Cette évaluation passe nécessairement par le recueil de la parole de l'usager. L'auteur (*ibid.* : 15) propose une définition de l'évaluation : elle « doit être considérée comme l'analyse du lien entre l'ensemble des prestations proposées, des demandes des institutions commanditaires et des besoins implicites et explicites des usagers ». L'auteur (*ibid.*) se réfère à Edgar Morin pensant « la fragmentation du savoir humain dans toutes les disciplines » à partir d'une démarche de « reliance ». L'analyse de ces liens, proposée par l'auteur, mais aussi par d'autres tels que Vincent Meyer (2004) au sujet de la sociotique, ou de Michel Manciaux (1999) s'intéressant à la résilience comme « capacité qui permet de se développer à travers les grandes difficultés », c'est-à-dire de l'analyse du lien avec soi-même, relèverait du champ de la reliance. Une remarque de Sylvie Faugeras (2007 : 23) interpelle le système capitaliste actuel : « Il est d'usage de mesurer le degré de développement des pays selon leur niveau économique ; l'on pourrait tout aussi bien s'intéresser au degré d'intégration sociale de leurs habitants ».

- D'objet à sujet : changement de paradigme dans l'intervention

Paradoxalement, c'est l'entrée des établissements médico-sociaux dans la logique économique et gestionnaire libérale qui participe à l'évolution notable de la place accordée aux personnes handicapées mentales dans ses possibilités d'*empowerment*, c'est-à-dire d'autonomisation. Il semble que nous sommes entrés dans le paradigme de l'individualisation dont Michel Chauvière (2006 : 26) mentionne qu'il s'agit d'« un processus social de reconstruction des objets du travail social, tant au stade de la production des problèmes sociaux que dans les modes d'interventions à mettre en œuvre ».

Lucie Bonin (1991 : 71-72) mentionne que « l'évolution historique des mentalités, des droits et enfin des services offerts aux personnes ayant une déficience intellectuelle est marquée par trois périodes ». La première, de 1850 à 1900, introduit la personne ayant une déficience intellectuelle comme « objet d'intérêt ». La deuxième période, de 1900 à 1960, la personne ayant une déficience intellectuelle est un « objet de crainte ». La troisième, de 1960 à nos jours, considère la personne telle un « sujet d'intégration ». L'auteur (*ibid.*) estime que depuis les années 90, nous « entrevoyons une quatrième période (de 1990 à...) dans l'évolution des services aux personnes ayant une déficience intellectuelle, qui serait marquée du sceau de l'appropriation ». Il nous apparaît, qu'en France, cette période a commencé relativement plus

tard et se confirme aujourd'hui. L'auteur (*ibid.* citant Dunst et Coll., 1988 : 4) définit l'ère de l'appropriation selon trois registres :

- « toute personne est compétente ou a la capacité de le devenir.
- L'obstacle au développement de compétences n'est pas dû à la présence de déficiences chez une personne mais à l'incapacité du système social de créer les occasions ("*enabling experiences*") pour que les compétences se manifestent.
- La personne qui demande de l'aide (le client ou bien l'intervenant "apprenant") devrait être capable de s'attribuer les changements encourus par ses propres actions ("*self-efficacy*") pour qu'elle acquière le sens de contrôle de son environnement et de sa vie ».

Aujourd'hui, ces propos sont quelque peu nuancés dans une approche écologique et non uniquement sociale ou culturaliste, mais restent d'actualité. On peut d'ailleurs les entériner avec les travaux de Michel Mercier et Geneviève Bazier (2004 : 124) qui identifient des « évolutions paradigmatiques sur les conceptions des droits des personnes ». La première est « le passage d'une conception de l'intervention de soins à une conception du projet pédagogique [qui] a situé la personne handicapée comme sujet d'un projet, plutôt qu'objet d'intervention médicalisée ». La deuxième est celle du « passage d'une culture de la vocation à une culture de la profession [qui] fait passer les interventions d'une notion d'assistance charitable, à une notion de professionnalisme » et la dernière concerne « le passage des institutions fermées aux institutions ouvertes [qui] fait sortir les personnes handicapées des ghettos spécialisés et oblige à prendre en compte l'accompagnement à l'autonomie (Stiker, 1982) » et c'est pourquoi nous préférons utiliser la notion d'auto-éco-organisation (Morin, 1990).

De plus, les auteurs (*ibid.* : 125) donnent un exemple en lien direct avec notre recherche pour illustrer de cette période de l'appropriation : « Il s'agit de favoriser, au maximum, l'accessibilité généralisée, et pour les inégalités qui subsistent, de mettre en place des ressources adaptées, pour favoriser la réappropriation d'une autonomie active chez les personnes. Dans le champ des technologies, nous pouvons énoncer la formule : *design for all + assistive technology = empowerment* (réappropriation de l'autonomie active) ».

3.2 Structuration de la recherche : entre le champ du travail social ou du handicap ?

Nous verrons dans cette sous-partie que la recherche sur le handicap étant à la croisée de différents domaines, elle peine à se construire à l'intersection de ceux-ci, d'autant plus que le travail social est en quête de reconnaissance universitaire.

3.2.1 Recherche sur, pour et en travail social en France

Nous présentons ici les évolutions de la recherche en travail social.

a. Quelle scientificité du travail social ? Évolution de la recherche en travail social

Aujourd'hui, le champ du travail social s'interroge sur sa construction académique et scientifique. Stéphane Rullac (2011 : 111) s'est penché sur le débat actuel, celui d'une science du travail social : « Au-delà d'une pratique, la reconnaissance d'une théorie endogène à ce secteur professionnel se développe. […] Ce champ professionnel commence à être perçu comme un ensemble cohérent, considéré pour lui-même et surtout par lui-même. La recherche cristallise aujourd'hui l'attention, le débat, mais aussi les conflits. Dans ce contexte, la scientificité du travail social interroge ». Cependant, il n'est pas simple d'appréhender dans sa globalité les enjeux du travail social qui regroupe « au minimum sept champs distincts : le service social, l'éducation spécialisée, l'animation, la petite enfance, l'insertion, l'accueil et l'intervention à domicile et le développement social local ». De même, « les institutions du travail social sont variées, voire hétérogènes », mais force est de constater que « le nombre de travailleurs sociaux ne cesse d'augmenter, tout comme les métiers qu'ils occupent » (*ibid.* : 112). Nous l'avons déjà mentionné, nous nous sommes confrontée « à la complexité [de ce] tableau professionnel » et nous avons opté pour un cadrage *via* l'activité professionnelle et non des « métiers, statuts et fonctions » (*ibid.*). De plus, la relative autonomie d'action des professionnels du social cache en réalité pour l'auteur (*ibid.* : 115) une image du travail social comme « ventre mou » : « Ce secteur professionnel est un relais idéologique au service d'une collectivité qui étend les tendances normatives dominantes à ceux qui ne les partagent que partiellement. En tant qu'outil de conversion idéologique, le travail social est un secteur théoriquement "mou" qui donne à chacun la possibilité de projeter sa grille de lecture sur un secteur qui se plaît à être une sorte d'écran de projection idéologique ». Dès lors, l'auteur (*ibid.* : 118) rappelle que « le travail social possède son propre objet théorique qui est d'essence pratique, par le biais de l'opérationnalité de sa

fonction sociale » ; mais « une science ne se définit pas en fonction de son objet mais de la manière de le traiter. Une science devient science en pratiquant de la recherche ».

Un recours à l'histoire[65] nous montre que « la revendication de la recherche dans le champ du travail social est une préoccupation ancienne, comme en témoignent la création du diplôme supérieur en travail social en 1978, de la MiRe (Mission de la Recherche) en 1982, la création en 1986 des Instituts Régionaux du Travail Social (IRTS) avec compétence de recherche (selon l'arrêté du 22 août 1986 portant création d'Instituts Régionaux du Travail Social) ou encore l'ouverture en 2000 de la chaire en travail social du Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM) » (*ibid.* : 119). Cependant, la structuration de la recherche dans ce champ est insuffisante, et « c'est dans ce contexte que l'ex-Direction Générale de l'Action Sociale a promulgué le 6 mars 2008 une circulaire pour impulser un nouvel élan à la recherche dans le champ du travail social. Ce texte a lancé un appel à projet pour inviter les initiatives régionales à diffuser, faire circuler les savoirs, organiser le débat et soutenir ou élaborer des projets de recherche. Chaque projet retenu reçoit une subvention annuelle de 50 000 à 60 000 € sur trois ans, le temps de trouver un système de financement pérenne. Vingt projets ont été retenus et financés » (*ibid.* : 119).

Mais une difficile reconnaissance d'une recherche en travail social ravive la critique, car une grande partie des chercheurs travaillant au sein des IRTS rejette cette recherche (*ibid.* : 122) : « La rigueur scientifique menacerait la nature relationnelle de la fonction socio-éducative » (*ibid.* : 129). Et, l' « éventualité de la création prochaine d'un

[65] Dans les années 80, différentes institutions, la Direction de l'action sociale (DAS), le Groupement national des instituts régionaux de travail social, l'Association française pour les formations universitaires et supérieures en travail social (AFFUTS), se sont manifestées plaidant en la faveur de la reconnaissance d'une discipline à part entière. Est ainsi né un mouvement de « lobbying auprès d'universitaires reconnus et auprès du CNAM, doté du statut de grand établissement de l'État » (Bouquet, 2006 : 78). Le CNAM « a ainsi accepté de créer, en 1999, une chaire de travail social, avec comme objectifs principaux la formation et la qualification supérieures des cadres de l'enseignement, de la recherche du travail social ; l'articulation d'une offre de formation d'un niveau supérieur avec les pratiques professionnelles ; la formation à la recherche ; la constitution, en partenariat avec d'autres institutions, d'un pôle liant recherche et professionnalisation » (*ibid.*). Cette chaire a été entérinée en septembre 2001, puis a été déposé un dossier d'habilitation du DEA « Travail social, action sociale et société » en mai 2002, diplôme qui est devenu un master de recherche de « formation de type pluridisciplinaire, relevant principalement de la sociologie (CNU 19), mais complété par d'autres approches de la psychologie, des sciences politiques, du droit et de l'économie, et ouvert à toute personne intéressée par le secteur social. Cette formation pluridisciplinaire articule des approches relevant de la connaissance des transformations de la société et des problèmes sociaux des populations, de l'analyse et de l'évaluation des politiques publiques, de l'analyse des transformations du travail social et de ses relations avec les autres formes d'intervention sociale » (*ibid.*). Ce master a été complété par une licence et « il est envisagé de créer toute une filière professionnelle de l'insertion allant de l'après baccalauréat jusqu'au master professionnel, actuellement en construction » (*ibid.* : 79).

doctorat en travail social aura des conséquences notables dans les représentations de l'identité professionnelle de ce champ ». Très récemment, « le CNAM a annoncé son intention d'ouvrir un doctorat professionnel qui se distingue d'un doctorat de recherche (Ph. D pour *philosophiae doctor*) » et une journée d'étude se tiendra le 14 octobre prochain sur le thème des « Savoirs professionnels, Hautes Ecoles, Universités : quelle légitimité pour la recherche en/dans/sur le travail social ? ». En revanche, ce diplôme professionnalisant qui « forme des professionnels de haut niveau, mais pas des chercheurs habilités à postuler à l'Université en qualité d'enseignant chercheur, par exemple » laisse entière la question posée « des chercheurs qui ne peuvent toujours pas, pour le moment, envisager un doctorat académique appliqué pleinement à l'opérationnalité du travail social » (*ibid.* : 123).

In fine, les critiques fusent de toutes parts, on reproche au professionnel surqualifié « de n'être que dans la théorie, sans aucune connaissance de la réalité de terrain » et inversement, les professionnels du social subissent un manque de savoir théorique pour répondre aux situations sociales qui se complexifient (*ibid.* : 124). La comparaison avec les autres pays européens montre que « les doctorats européens dans le champ du travail social se développaient essentiellement dans les universités, à la veille des années 2000 (Laot, 2004) ». En effet, sur les douze doctorats européens du travail social, onze sont préparés à l'université : « Six doctorats sont hébergés dans des disciplines diverses (sociologie, pédagogie sociale, sciences sociales appliquées, sciences sociales et philosophie, sciences de l'éducation et psychologie et politique sociales). […] Ainsi, sur les onze doctorats relevant du travail social, quatre mènent des recherches "sur" le travail social, six "en" travail social et deux "pour" le travail social » (*ibid.* : 125). De plus, selon Brigitte Bouquet (2006 : 78), professeure titulaire de la chaire de travail social du CNAM, « le système de formation des travailleurs sociaux a été bâti sur un enseignement professionnel de type privé subventionné par l'État. Il a souffert du faible intérêt manifesté par les universités françaises (à part plusieurs exceptions), et de leur résistance à créer des filières à finalité professionnelle ». Suite à notre travail de recherche, nous sommes en accord avec la préconisation de Stéphane Rullac (*ibid.* : 127), en écho à « la loi du 2 janvier 2002 rénovant l'action sociale et médico-sociale [qui] vise à placer l'usager au cœur des préoccupations professionnelles des travailleurs sociaux, dans leurs gestes du quotidien et non plus dans une revendication qui serait alibi ». En effet, il importe que « ce principe déontologique soit soutenu par le développement d'une recherche qui contribue à placer le travail social et tous ses acteurs au centre de leurs dispositifs, en qualité d'objet scientifique à part entière » (*ibid.*).

b. Les discours d'accompagnement critiques aux usages : TIC et travail social

Philippe Breton (2002 : 7) différencie « discours technique » et « discours d'accompagnement d'une technique » et propose un découpage de ces derniers selon une distinction entre sept énoncés : « Informatifs sur le fonctionnement des objets techniques », « informatifs sur l'usage pratique de ces objets », « informatifs sur les enjeux humains », « promotionnels commerciaux », « critiques au sens d'une hostilité ou d'une réticence déclarée », « valorisant l'usage des nouvelles technologies » et « littéraires prenant pour objet en partie ou en totalité les nouvelles technologies ». Il nous semble qu'une série de productions, issues en général de la littérature grise, s'apparente à des discours d'accompagnement. Bien qu'ils aient une approche analytique, il apparaît que leur objectif premier est de produire un discours permettant d'informer un public sur les enjeux d'usages des TIC, tout en se distinguant d'une production scientifique vulgarisante. Ces discours, que nous nommons d'accompagnement critique aux usages, se caractérisent par une visée informative sur les usages possibles – et non l'utilisation de ces objets – ainsi que sur les enjeux propres à un champ d'action, tout en développant une réflexion critique, au sens de jugement éclairé. Précisons que pour Philippe Breton (2002 : 7), « le discours d'accompagnement est un ensemble d'énoncés caractérisés par le fait qu'ils sont tenus dans l'espace public et sont formés des commentaires *extérieurs* sur une technique, son emploi, le contexte et les conséquences de son usage ». À cet effet, l'article de Louise Bouchard et Marie-Noëlle Ducharme (2000) sur « Les défis posés au travail social à l'ère des technologies de l'information » ; quatre numéros de la revue *Informations sociales* et le rapport du Conseil supérieur du travail social, *Nouvelles technologies de l'information et de la communication et travail social* (Romier, 2001) condensent les principaux enjeux d'une réflexion sur pareille thématique.

- Des vagues d'implantations et des usagers multiples

L'article de Louise Bouchard et de Marie-Noëlle Ducharme (2000 : 119) « rend compte des enjeux relatifs à l'implantation des nouvelles technologies de l'information et des communications (NTIC) à travers les phases successives de leur apparition dans les champs d'intérêt du travail social ». Le principal enjeu est paradoxal puisque les TIC engendrent de nouvelles inégalités que le travail social doit pouvoir endiguer » (*ibid.* : 120). En conséquence, les travailleurs sociaux doivent être vigilants à l'« apparition de nouvelles formes d'exclusion » et devront y répondre parfois en réorganisant le travail et les stratégies d'intervention » (*ibid.* : 121).

Les auteurs (*ibid*. : 124-125), à partir de plusieurs revues de littérature, identifient trois vagues d'implantation des TIC et ce depuis vingt ans dans le travail social : « Les différentes vagues d'implantation des outils informatiques ont connu sensiblement la même évolution au Québec que dans les États comparables. La première vague date des années 1970. Elle a présidé à l'implantation des systèmes centraux et des systèmes clients destinés à la gestion administrative et à l'établissement de bases de données pour les clientèles rattachées à des institutions. La seconde vague, amorcée dans les années 1980, a vu apparaître les systèmes interactifs (les systèmes experts et les jeux thérapeutiques par exemple). La troisième vague, qui déferle depuis le début des années 1990, consacre l'entrée des outils numériques (Web, courriel, domotique, etc.). À ces vagues correspondent des catégories d'utilisateurs distincts soit, successivement, les gestionnaires et le personnel administratif pour la première vague, les praticiens puis l'ensemble des utilisateurs pour la deuxième et troisième vague ». Par ailleurs, « 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 (Rafferty, 1997 ; Beaudoin *et al.*, 1990). […] Il est aussi reconnu que le domaine du travail social "traîne de la patte" par rapport à d'autres disciplines dans l'utilisation des NTIC (Resnick, 1994 ; Roosenboom, 1991 ; Rafferty, 1997). Dès les premières phases de l'informatisation, l'essentiel des critiques des travailleurs sociaux a porté sur la déshumanisation et la standardisation des processus, sur la confidentialité des renseignements sur les clients, sur l'accès aux technologies, la technocratisation, la création de nouvelles classes de marginaux, l'impact sur le travail des femmes (Steayert, 1995 ; Collectif, 1984) » (*ibid*. : 125-126).

Il faut préciser que dans la troisième vague, « de plus en plus de projets communautaires incluent des activités pour favoriser l'accès à l'Internet ou au courrier électronique dans des projets liés à l'employabilité, l'alphabétisation ou la réadaptation (Elkouri, 1999 ; Gouvernement du Québec, 1998) » (*ibid*. : 129), ce que nous confirmons également dans cette étude. En revanche, les auteurs (*ibid*. : 132) nous encouragent à faire la distinction entre les usages sociaux et la marchandisation du social : « La difficulté consiste encore à distinguer ce qui relève de la société de l'information, comme type sociétal (au même titre que la société industrielle, par exemple), de ce qui relève des logiques de profitabilité ». Enfin, les auteurs (*ibid*. : 133) rappellent que « l'une des clés pour l'accès universel aux NTIC reste l'accès à l'éducation de base et l'amélioration de sa qualité » et inversement, dans une

dynamique récursive, aujourd'hui les TIC confrontent le milieu de l'éducation spécialisée à la nécessité de cette éducation renforcée par les TICE.

- Une revue d'informations sociales sur les TIC

Créée en 1946, la revue *Informations sociales* est bimestrielle (6 numéros par an), et pluridisciplinaire (sciences humaines et sociales : sociologie, sciences politiques, économie, psychologie, histoire, etc.). Elle est éditée par la Caisse nationale des allocations familiales et payante sous format papier, pour les publications anciennement UNCAF (Union nationale des caisses d'Allocations familiales, organisme national précédant la CNAF). Depuis 1946, quatre volumes ont été consacrés à la technique et aux technologies : les numéros 7, 8 et 9 de 1968 étaient consacrés à « L'informatique ». Dès 1983, cette même revue titre lors du numéro 5, « Vivre avec les nouvelles technologies ». En 1988, elle questionne le binôme « Droit et informatique ». En 1995, l'un des effets attribués à la technologie est celui de l'intégration, la revue intitule son numéro 44 « Participer : les techniques ». On observe un changement de dénomination, un glissement de la technologie à la technique, qui pourrait signaler une forme de désenchantement, d'un retour à la tradition de la technique comme mode d'intervention sociale. Rentrons alors plus dans le détail du contenu de ces revues.

Les numéros de 1968 se décomposaient en 12 articles abordant l'ensemble des enjeux en lien avec l'informatique : « L'industrie de l'informatique » (M. Allègre) ; « De la machine de Pascal aux organes peur de demain » (R. Pourcel) ; « L'informatique et l'évolution des besoins » (Cl. Le Moguen) ; « Un ordinateur pour quoi faire ? » (B. Mottini) ; « Informatique et recherche scientifique » (J. D'Olier) ; « Le témoignage des utilisateurs » (Ph. Grapin *et al.*) ; « Science-fiction ou réalité » (J. Benay) ; « L'information et nous » (J-C. Pagès) ; « Des ensembles électroniques de la sécurité sociale » (J. Hordesseaux) ; « Professions et formations » (G. Lhoste) ; « Organisation, fabricants, revues, bibliographie » (G. Lhoste) ; « Mini glossaire » (R. Letemplier).

Nous remarquons que Jean Hordesseaux, alors chef de division du traitement de l'information à l'UNCAF s'exprimait dans ces numéros, car dix-neuf CAF utilisaient un ordinateur (dont dix à cartes et neuf à support magnétique) et que l'un des établissements de notre corpus, un centre de travail adapté, mentionne avoir développé son activité informatique *via* la sous-traitance de travaux issus de la CAF (Éric, entretien du 08/06/10). Il nous semble que les questions abordées par les auteurs sont toujours d'actualité et qu'un manque de

mutualisation – dont le désintérêt de la revue et d'autres pour cette thématique depuis 1995 est symptomatique – ne permet pas d'avoir une vue d'ensemble sur les usages et pratiques dans ce champ.

L'édition de 1983, « Vivre avec les nouvelles technologies » mêlait des retours d'expériences sur « le travail en mutation » (« Travail à domicile et professions libérales », « L'impact social des nouvelles technologies »), mais également sur les pratiques professionnelles (« L'enseignement assisté par ordinateur au centre médico-pédagogique Compiègne », « Télématique année 1990 et travailleurs sociaux », « Informatique et action sociale dans les Caisses d'allocations familiales »), ainsi que sur la formation et la conception (« L'univers des clubs », « L'enseignement assisté par ordinateur ») ; des analyses socio-économiques (« Aujourd'hui, c'est déjà demain », « L'avènement des fibres optiques », « Dix emplois perdus… Combien de retrouvés ? », « Le consensus social de l'Occident passe par la machine à laver ») ; et enfin des projections d'usage (« Vie quotidienne : les scénarios du futur », « La communication électronique est arrivée ». Nous voyons l'importance accordée aux usages éducatifs *via* l'ordinateur qui fait l'objet de deux des articles, mais dont nous ne nous mesurons pas encore aujourd'hui l'impact.

Le numéro de 1988 ouvrait la réflexion sur le l'évolution du droit avec l'arrivée de l'informatique. Il se scindait en trois parties : « les principes » de l'informatique dans le domaine du droit ; « le public et ses applications » ; « la maîtrise des techniques ». L'article de Danièle Bourcier (1988 : 6) succédant à l'introduction titrait : « Un remède à la complexité » voyant dans l'irruption de l'informatique dans le domaine du droit « une véritable redéfinition des enjeux, une redistribution des pouvoirs et des qualifications ». En somme, cette édition dressait un état de l'art des évolutions induites par l'introduction de l'informatique dans un domaine et pour les acteurs de celui-ci.

Enfin « Participer : les techniques », numéro 44 de 1995, déplace quelque peu son objet de réflexion, c'est-à-dire de l'informatique au « culturel », et un seul article traite des médias *via* l'expérience citoyenne des premières radios pirates. Le terme technique appuie donc une instrumentalisation des pratiques par la mobilisation de différentes médiations ou médiatisations suivant le contexte d'usage (art, éducation, théâtre, musique, etc.), tout en élargissant le champ des possibles pour finalement atteindre un objectif de participation à la culture.

- « NTIC et travail social »

Le rapport du Conseil supérieur du travail social daté de 2001 questionnait les nouvelles technologies de l'information et de la communication face au travail social. Quatre parties constituent la trame de l'ouvrage.

La première partie évoque « le contexte de l'introduction de l'informatisation des nouvelles technologies ». Les auteurs constatent « une évolution des attitudes et des mentalités confortées par les nouvelles technologies » et posent un « regard sur quelques-uns des nouveaux outils ». « Les nouvelles technologies dans la conduite et la gestion des interventions sociales » constituent l'ancrage de la deuxième partie. La problématique de « l'évaluation des situations et procédures de décision : la mise en œuvre des outils ? » et « la mise en place des systèmes d'information pour l'intervention sociale et les politiques sociales » est le deuxième axe de réflexion. Dans la troisième partie, il s'agit de « développer et maîtriser l'usage des tic » (*sic*.) qui est appréhendé par les thématiques « des nouvelles technologies, animation, autonomie et citoyenneté » et celle de « la formation et l'évolution des compétences des travailleurs sociaux ». Enfin, la dernière partie axiologique, est celle des « avis et recommandations ».

La préoccupation des auteurs (Romier *et al.*, 2001 : 12) de ce rapport était de ne pas considérer uniquement « l'informatique et les techniques de l'information et de la communication (TIC) par le seul biais de l'informatique de gestion "d'aide à la décision"». En revanche, ils concèdent que « l'appropriation des TIC par les citoyens, même dans le cadre du travail social, est de ce fait demeurée par trop en dehors de nos investigations ». Ils (*ibid*.) précisent également le rôle que doivent jouer les travailleurs sociaux : « Ces questions renvoient également, et nous insisterons fortement sur ce point, au rôle de relais ou de médiateur que peuvent jouer les professionnels de l'intervention sociale dans cette société et donc à la formation que cela implique ». Deux enjeux majeurs sont donc identifiés « à savoir la construction de la citoyenneté d'une part, celle de la professionnalité d'autre part » (*ibid*.).

Nonobstant, les controverses du travail social se répercutent dans les discours d'accompagnement aux usages des TIC, en tension entre des interprétations divergentes dont cette assertion est une illustration : « L'informatisation et les nouvelles technologies sont pour le travail social un risque et une chance : un risque, car elles peuvent contribuer à briser la

relation entre professionnels et usagers, mettre en cause la confidentialité, c'est-à-dire le respect de chacun et son autonomie, briser la responsabilité fondamentale des acteurs. Une chance, car elles peuvent au contraire contribuer à une plus grande autonomie, physique, intellectuelle ou sociale des citoyens, obliger à une nouvelle réflexion sur les métiers des fonctions, aider à la structuration d'un milieu professionnel – éventuellement élargi – en favorisant la formation, l'échange des pratiques, la communication au-delà des cadres strictement institutionnels ».

Les contributeurs sérient dix « recommandations stratégiques » (*ibid.* : 129) : « Faire évoluer le rapport des cultures professionnelles aux NTIC » ; « Favoriser dès maintenant l'émergence d'une culture critique et constructive face aux NTIC » ; « Banaliser l'outil pour en maîtriser l'usage » ; « Relancer et systématiser la réflexion éthique » ; « Encourager des initiatives de formalisation et de diffusion des savoirs par les NTIC (enseignement à distance) ainsi que sur les NTIC (adapté au champ social) » ; « Soutenir des lieux de pratique réelle en les intégrant dans un projet global afin de gérer la tension entre la technique (NTIC) et l'usage (travail social) » ; « Mettre en place un dispositif de formation de personnes-ressources ou groupe-relais » ; « Observer les NTIC produites et utilisées en action sociale et réaliser des recherches » ; « Soutenir la production de contenus multimédias spécifiques du travail social » ; « Investir dans les NTIC, avec des garanties à long terme ».

Notre recherche dans le champ de la prise en charge du handicap mental nous permet d'affirmer que certaines de ces recommandations sont effectives, mais appliquées de manière disparate et sans généralisation. Dix ans après, ces discours accompagnent une réflexion et sont plus difficiles à mettre en action du fait même, selon nous, d'un champ du travail social morcelé, complexe et aux savoir théoriques peu explicités.

3.2.2 Recherche sur le handicap : vers des *disabilities studies* ?

Nous avons précédemment appréhendé la recherche dans le champ du travail social, dont le handicap mental est l'un des « objets » de prise en charge, mais celle sur le handicap est un autre domaine de recherche à structurer, auquel nous nous sommes confrontée. En effet, des recherches antérieures ont pu être mobilisées pour notre étude.

a. Faiblesse de la recherche sur le handicap

Le rapport Fardeau sur la structuration de la recherche sur le handicap, réalisé en 2004, reste la référence dans le domaine. L'auteur mentionne (Fardeau, 2004 : 1) que « l'activité de recherche en est souvent absente, et lorsqu'elle est abordée, c'est essentiellement pour dénoncer la faiblesse de ses moyens, son absence d'organisation, et sa trop faible visibilité. […] Ceci contraste avec l'intérêt croissant que ce champ de recherche évoque dans d'autres pays, comme les États-Unis, le Québec, l'Angleterre ou les pays scandinaves. […] L'intérêt pour ce champ de recherche est allé croissant au cours de ces vingt dernières années, avec un développement important des Recherches en Sciences de la Réadaptation et l'avènement d'une discipline nouvelle dans le champ des sciences sociales, les "*Disability Studies*" ». La situation en France est faible, dispersée et manque de visibilité (Fardeau, 2004 : 7). Concernant les domaines des déficiences mentales et psychiques, ainsi que des personnes polyhandicapées, les lacunes sont considérables (*ibid.* : 12). Trois raisons de cette faiblesse (*ibid.* : 2) sont répertoriées :

- l'absence fréquente, ou la très faible place, faite aux problèmes du handicap dans l'enseignement général ;
- l'absence habituelle d'affichage du handicap comme priorité dans les organismes de recherche ;
- l'absence d'accord sur le périmètre des recherches en question : certains n'y voyant qu'un secteur particulier des sciences humaines et sociales et des sciences de l'éducation, d'autres n'y voyant qu'un secteur de la recherche biomédicale proche des techniques de rééducation, d'autres enfin ne voyant sous ce vocable qu'une recherche technologique axée sur le développement de matériel automatisé ou robotisé. Toutes ces conceptions reflètant le découpage disciplinaire prévalent dans nos universités. Or la recherche dans le domaine du handicap est avant tout une recherche « transversale », et par essence pluridisciplinaire.

Michel Fardeau estime que (*ibid.* : 6) « le contrôle réel de ce champ de recherche est donc complexe ; on peut assez aisément s'accorder sur ce qui en constitue le cœur, c'est-à-dire toutes les recherches visant à la restauration des capacités fonctionnelles des personnes et l'amélioration de leur participation à la vie sociale ». Il faut noter qu'en France, les associations participent également à la recherche notamment dans le domaine des technologies ; par exemple, l'Association des paralysés de France (APF) a constitué un réseau

technologies et l'Union nationale des associations de parents, de personnes handicapées mentales et de leurs amis (UNAPEI) a mené des enquêtes d'usage des technologies[66].

b. Construction de la recherche sur le handicap en sciences humaines et sociales

Dans l'ouvrage *Handicaps et innovation. Le défi de compétence* (Chastenet, Flahault, 2010), Jean-François Ravaud et Vincent Boissonnat (2010) signent un article intitulé « Développer la recherche française en sciences humaines et sociales sur le handicap. Les propositions de l'Observatoire national sur la formation, la recherche et l'innovation sur le handicap (ONFRIH) », qui offre un panorama actuel de l'état des lieux, de l'évolution et des enjeux de cette recherche. Les auteurs se fondent partiellement sur les rapports de 2008 et de 2009 de l'ONFRIH. Cet observatoire été créé suite à la loi du 11 février 2005 « afin d'améliorer la prise en compte des questions relatives au handicap dans les politiques et programmes de recherche, de formation et de prévention » (*ibid.* : 273). Il a pour objectif de mener un état des lieux de la recherche sur le handicap en France et de formuler des préconisations. L'observatoire a donc déjà réalisé deux rapports : le premier porte sur la recherche en SHS, le deuxième est en sciences de l'ingénieur et le troisième concernera le domaine des sciences biomédicales.

Les auteurs (*ibid.* : 275) réaffirment « la faiblesse de la recherche française sur le handicap » et précisent que « pour étudier la place de la recherche sur le handicap au sein de l'activité des principaux opérateurs de la recherche, en l'absence d'inventaire permanent et exhaustif des équipes de recherche travaillant dans ce domaine, l'état des lieux s'est appuyé sur des contributions écrites qui ont été fournies par différents organismes de recherche ». Il s'avère qu'en dehors des quelques instituts de recherche spécialisés sur le handicap, les auteurs (*ibid.* : 277) « déplore[nt] l'absence d'instrument pour appréhender l'activité de recherche dévolue au handicap au sein des universités dorénavant autonomes ».

Entre autres[67], la Direction générale de la recherche et de l'innovation (DGRI) et ses outils de pilotage, notamment le « contrat quadriennal », doit permettre de garantir « la mise en

[66] Voir *Les Cahiers de l'UNAPEI* de 1998, 1999 et dernièrement, une enquête en 2011 a eu lieu, à laquelle j'ai indirectement participé en échangeant sur les modalités de ma propre enquête et en communiquant les premiers résultats de celle-ci. Nous renvoyons également le lecteur à l'article de Catherine Barral et Evelyne Bouteyre (1992), « Associations de parents et recherche dans le champ de la déficience mentale », *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, numéro spécial, pp. 41-44.

[67] Adossés à la DGRI, on peut citer les « dispositifs programmatiques » de type Agence nationale de la recherche (ANR), la Caisse nationale de solidarité pour l'autonomie (CNSA), la Direction de la recherche, des études, de

cohérence de la politique des organismes avec la politique nationale » (Faure *et al.*, 2009 : 30). Cependant, à ce jour la DGRI « ne recense pas les thématiques inscrites comme axes stratégiques de recherche dans ces contrats » (*ibid.*), comme c'est le cas pour le handicap dans la Maison des sciences de l'homme de Lorraine. S'agissant des thèses inscrites dans le Fichier central des thèses (FCT) mentionnant le terme « handicap », elles sont apparues et en progression depuis 1990. Entre 2005 et 2008, le nombre varie de 15 à 20 par an (*ibid.* : 32). En revanche, « les doctorants sont dispersés entre de nombreux organismes de rattachement ; quelques pôles ressortent cependant, comme certains établissements parisiens, mais aussi certaines universités en région » (*ibid.*). Pour le fichier « Thésa », qui compte environ 2000 références de thèses, alimenté par une quarantaine de grandes écoles, aucune occurrence du mot « handicap » n'apparaît (*ibid.*). De plus, concernant la production scientifique sur le handicap, la France se classe au 18ème rang mondial avec une mince part de 0,5 % en 2006. Enfin, des évolutions notables telles que l'enquête HID, « Handicaps, incapacités, dépendance » ne comblent pas « une situation encore insatisfaisante » à laquelle l'ONFRIH propose quatre leviers d'amélioration : « Inscrire le handicap comme priorité thématique nationale pour dynamiser la recherche », « mieux combiner les efforts pour favoriser les synergies », « rapprocher communauté scientifique et société » et « développer les bases de données pour faciliter une percée thématique » (*ibid.* : 280-281)[68].

c. Les disabilities studies

L'article de Gary L. Albrecht, Jean-François Ravaud et Henri-Jacques Stiker, portant sur le courant de *disabilities studies* et datant de 2001, reste d'actualité en l'absence d'une contribution plus récente sur la comparaison avec la situation française. Les auteurs (Albrecht *et al.*, 2001 : 44) mentionnent que « l'expression anglo-saxonne "disability studies" n'a pas

---

l'évaluation et des statistiques (DREES), l'Institut de recherche en santé publique (IReSP), le Programme de recherche et d'innovation dans les transports terrestres (PREDIT), le Programme hospitalier de recherche clinique (PHRC), le milieu associatif, l'Institut des maladies rares. Il faut aussi mentionner les opérateurs de recherche. En premier lieu, les équipes et unités de recherche avec les organismes de recherche, notamment le CNRS et l'Institut national de la santé et de la recherche médicale (INSERM), l'Institut national de recherche sur les transports et leur sécurité (INRETS), l'Institut national d'études démographiques (INED) ; les établissements d'enseignement supérieur et de recherche, ainsi que les grandes écoles telles que l'École des hautes études en sciences sociales (EHESS) et les autres organismes internationaux ou nationaux, comme l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE), la DREES, le Centre technique national d'études et de recherche sur les handicaps et inadaptations (CTNERHI) ou les Instituts régionaux de travail social (IRTS). En second lieu, ce sont les partenariats et les réseaux, par exemple les Instituts fédératifs de recherche sur le handicap (IFR).

[68] Les articles de Jacques Langevin, Carmen Dionne, Sylvie Rocque et Michel Boutet (2000), « Un domaine d'intervention à structurer », *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, numéro spécial, pp. 87-91 et de Claude N. Normand (2005), « Conditions favorisant l'émergence de nouveaux chercheurs », *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, numéro spécial, pp. 53-55.

d'équivalent simple en français. L'obstacle n'est bien sûr pas uniquement d'ordre sémantique et ne tient pas à une simple difficulté de traduction. En effet, ces termes sont sensés se référer aux études et recherches menées dans le domaine du handicap, ce qui ne suffirait pas à leur conférer une réelle originalité par rapport à la situation française. Mais, derrière cette expression que nous conserverons ici sous sa forme originelle, c'est à la constitution d'un véritable champ scientifique que nous assistons Outre-Atlantique. Les *disability studies* acquièrent ainsi dans plusieurs pays un statut de courant académique autonome à l'instar de ce qui s'est fait dans les domaines des "*women studies*" ou "*ethnie studies*" ».

Pour la recherche en *disability studies*, « le point de départ est toujours la société et ses barrières, la déficience n'étant qu'une composante, mais non centrale du handicap » (*ibid.* : 46). Au début des années 2000, les *disability studies* « constituent une discipline universitaire en plein essor aux États-Unis, auxquels il faut joindre le Canada » (*ibid.* : 47). À l'origine de ce courant, c'est « l'activisme social » qui, « dépassant les différences relatives aux divers groupes (sourds, aveugles, vétérans, etc.) ayant des intérêts catégoriels, la recherche d'une communauté d'expérience constitutive même du handicap servit de point de rassemblement et d'unification du mouvement handicapé » (*ibid.* : 47).

Cependant, en France, les débats français sont « marqués par l'utilisation de la Classification internationale des handicaps (OMS, 1980), par le rapport entre la question du handicap et celle de l'exclusion posant la question de la citoyenneté (Bessis, 1995 ; Castel, 1995 ; Gros-Jean et Padieu, 1995), par la confrontation entre le principe de non-discrimination et la discrimination positive, par l'évaluation du poids des associations gestionnaires dans l'institution du handicap, par l'étude du sens des politiques sociales ». Il n'y a pas eu en France un mouvement émanant des d'usagers, semblable à celui qui existe aux États-Unis, « même si une certaine continuité peut être relevée entre les mouvements handicapés contestataires de lutte contre l'assistance des années soixante-dix ». Les auteurs (*ibid.* : 50) expliquent la faiblesse du mouvement des personnes handicapées en France par « la structuration » et « l'emprise des grandes associations nationales, très importante ». Toutefois, ils (*ibid.* : 51) remarquent que « le courant de pensée des chercheurs français puise de plus en plus aux mêmes sources bibliographiques internationales d'origine majoritairement anglo-saxonnes ». De même, les auteurs rappellent qu'« il n'y a pas eu en France une opposition aussi forte que dans d'autres pays, entre le "modèle médical" et le "modèle social" » (ibid. : 58). En outre, ils affirment que « les *disability studies* sont pluridisciplinaires par nature parce

que le handicap est déterminé par une interaction complexe de facteurs culturels, économiques et politiques, dont la prise en compte est indispensable pour définir et interpréter la différence (la déficience) » (*ibid.* : 60).

Par ailleurs, aux États-Unis, il existe des cursus académiques avec masters et des doctorats « dans les universités dans des “collèges” littéraires, scientifiques ou dans les professions de santé. Ainsi, un doctorat de *disability studies* est proposé conjointement par le *Department of Disability and Human Development* et par les *Departments of Physical and Occupational Therapy* à l’Université de l’Illinois à Chicago, par exemple » (*ibid.* : 61). En France, un master « technologie et handicap » est proposé depuis 2001 à l’université Paris 8. Enfin, les auteurs (*ibid.*) estiment que le succès des *disabilities studies* dépend « des capacités d’ouverture des universitaires et chercheurs dans le domaine, de la rigueur et de la qualité du travail accompli, de la crédibilité des résultats produits et d’une juste implication tant au niveau de la théorie que de la pratique ».

3.3 La recherche sur le handicap mental et les technologies[69]

Nous avons effectué notre recherche sur de nombreux portails, bases de données ou sites Internet (*via* différents moteurs de recherche) recensant des ressources que nous citons non-exhaustivement ici : le site Internet ATIEF (Association des technologies de l’information pour l’éducation et la formation) ; le site Internet de la Caisse nationale de solidarité pour l’autonomie (CNSA) ; le site Internet de Daniel Calin ; le site Internet Canal U ; la base de données du *Center for international rehabilitation research information and exchange* (CIRRIE) ; les bases de données du CTNERHI (le Centre technique national d’études et de recherches sur les handicaps et les inadaptations) ; le catalogue du centre de documentation du Programme France de Handicap international ; le site Internet du Conservatoire national des archives et de l’histoire de l’éducation spécialisée et de l’action sociale ; la base de données du *Center for universal Design* ; le site Internet d’ESCARP (Éducation Spécialisée, CAtalogue des Revues Professionnelles) ; la base de données du centre I’COM ; le site Internet du *Coleman Institute for Cognitive Disabilities* ; le site Internet de l’Institut fédératif de recherche sur les aides techniques pour personnes handicapées (IFRATH) ; le site éducTice de l’Institut français de l’éducation (Ifé) ; la base de données Inist du CNRS ; le site Internet de l’INSERM (Institut national de la santé et de la recherche

[69] On peut noter la création aux États-Unis, d’une chaire de recherche sur les technologies de soutien à l’autodétermination (TSA) ; voir sur : http://www.chairetsa.ca/TSA/index.php/accueil

médicale) ; la base de données de l'INSHEA (Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés) ; les bases de données des IRTS (Instituts régionaux du travail social) ; le site Internet du Groupement d'intérêt scientifique Marsouin ; le site Internet de *La documentation française* ; la revue archivée en ligne *Les bulletins de l'épi* ; la base de données PsycINFO ; le site Internet des Rencontres ouvertes du multimédia et de l'Internet citoyen et solidaire (Roumics) ; le site Internet du Réseau fédératif de recherche sur le handicap (RFRH) et notamment l'IFRH (l'Institut fédératif de recherche sur le handicap) ; les sites Internet des différents ministères français ; les différents moteurs de recherche dont « csun.edu », *Google scholar*, *Vizzeo*, etc. ; le portail OASIS en travail social ; le site Internet de la Revue européenne du handicap mental (REHM) ; le site Internet de la Revue francophone en déficience intellectuelle (RFDI) ; le site Internet du Réseau histoire en travail social (RHTS) ; le portail « revues.org » ; les sites Internet de différentes revues non recensées dans « revues.org » (*Activités*, *Le nouvel éducateur*, *Nouvelles pratiques sociales*, etc.) ; le site Internet du Réseau international sur le processus de production du handicap (RIPPH) ; la base de données *Science directe* ; le portail « le social.org » ; la base de données SOMREV (base de signalement de sommaires de périodiques) ; la base de données SUDOC ; le site Internet de l'Université ouverte des humanités (UOH) ; la base de données Yanous ; le site Internet de l'association *Webaim*.

3.3.1 Notre corpus en langue française

Nos nombreuses recherches nous ont amenée à sélectionner des ressources en lien direct avec notre thématique, c'est-à-dire l'usage des technologies par les personnes handicapées mentales, qu'elles soient accompagnées ou non. Les types de publications en langue française sur le sujet des technologies pour les personnes handicapées mentales sont essentiellement techniques et pratiques ; on trouve : des fiches techniques, des comptes rendus d'expériences, des dossiers thématiques, des mémoires de fin de stage pour l'obtention d'un diplôme (éducateur spécialisé essentiellement), quelques thèses (en science de l'éducation et en médecine), quelques articles et quelques livres.

a. Des recensions : entre contextes éducatif et psychosocial

Trois types de recensions ont été trouvés, émanant d'auteurs irlandais et québécois. Les deux premières références traitent des TIC dans un contexte éducatif, la seconde identifie les

contextes d'intervention où ces technologies sont utilisées : éducatif et psychosocial. On se confronte donc de nouveau à une partition entre éducation et socio-éducatif. Les dernières abordent la question des technologies d'assistance.

L'article de Mark O'Reilly *et al*. (1996) porte sur « L'utilisation de l'enseignement assisté par ordinateur pour les personnes avec un handicap mental sévère : une recension des articles parus sur ce sujet » ; il est paru dans la *Revue Européenne du Handicap Mental*. Les auteurs ont mené cette recension « au cours des quinze dernières années à l'aide d'un programme CD-ROM sur les publications en psychologie et du catalogue informatique du Centre national de Réadaptation en Irlande » (*ibid*. : 33). Il apparaît que la recherche sur cette thématique existe depuis les années 70. Ils ont retenu 16 articles selon le critère du handicap mental moyen ou sévère et de l'utilisation de l'ordinateur pour leur enseignement. Il s'avère que les bases de l'enseignement assisté par ordinateur pour ces personnes est « d'identifier les stratégies de promotion de l'autonomie » et d'« améliorer leurs performances » (*ibid*. : 34). De manière générale, l'informatique semble être une solution rentable dans la réadaptation : au fur et à mesure qu'elle est moins coûteuse et plus facile d'utilisation, elle augmente « l'efficacité des efforts faits par le personnel éducatif » (*ibid*.). Dès les débuts de la recherche, les auteurs s'accordent « à dire que l'éducation des personnes avec un handicap mental sévère devrait porter directement sur leurs possibilités de fonctionnement dans leur environnement quotidien et dépasser le cadre strictement scolaire » (*ibid*.). Il nous est impossible de restituer ici la synthèse des analyses dans l'utilisation de l'ordinateur, mais nous retraçons les problématiques transverses. La première concerne celle de l'efficacité de l'ordinateur face à l'être humain dans l'enseignement. Pour Mark O'Reilly *et al.*, (*ibid*. : 35), « la question n'est pas de savoir si l'enseignement assisté par ordinateur est de meilleure qualité que l'enseignement humain et devrait de ce fait le remplacer, mais plutôt comment on pourrait l'améliorer de sorte qu'un plus grand nombre de personnes puisse en bénéficier ». Selon nous, le binôme « ordinateur-être humain » déplace la réflexion vers la part de « machinique » dans les conduites et pratiques d'enseignement (importance de la répétition, lassante pour les professionnels) et d'humanisation de l'ordinateur (forte adaptabilité de l'ordinateur et diversification des applications) ce qui amène Mark O'Reilly *et al.*, (*ibid*.) à avancer qu'« en un sens, les progrès techniques ont rendu l'ordinateur plus "humain" ». De même, l'ordinateur introduit un changement de rôle et de position des acteurs en co-présence, ce qui influe sur le comportement et les apprentissages des personnes handicapées mentales. En effet, on sait que « l'enseignement assisté par ordinateur peut évoquer des images de pouvoir coercitif mais,

bien qu'il soit largement reconnu que l'interaction sociale entre les soignants et les personnes avec un handicap mental est un facteur important de changement du comportement, certains chercheurs ont trouvé que le niveau de ces interactions est parfois fort bas (Realon, Favell et McGimsey, 1992) » (*ibid.*), ce que peuvent compenser les interactions avec l'ordinateur qui permettent une réelle individualisation des pratiques (*ibid.* : 43) et une communication spontanée.

La deuxième problématique est celle du cadre des recherches portant sur ces thématiques. D'hier à aujourd'hui, on retrouve les mêmes caractéristiques, l'isolement et le manque de mutualisation des chercheurs qui sont en général des étudiants, ce que traduisent les propos de Mark O'Reilly *et al.*, (*ibid.* : 36) : « Lorsqu'un nouveau sujet de recherche apparaît en psychologie, il est en général marqué par la parution d'une nouvelle revue spécialisée, ce qui n'a pas été le cas pour l'enseignement assisté par ordinateur pour les personnes avec un handicap mental. La grande majorité des recherches ont été effectuées dans les établissements, généralement par des étudiants ».

Par ailleurs, les auteurs (*ibid.* : 38) de cette recension sérient des pistes pour la recherche et conseillent que « les travaux futurs devraient être centrés sur les besoins des personnes avec un handicap mental en général et non sur des groupes spécifiques de handicaps » et par extension, la conception de systèmes informatiques devrait s'orienter vers un *design* universel « pour permettre une interaction avec des personnes très différentes les unes des autres » (*ibid.*). Enfin, ils (*ibid.* : 45) mettent l'accent sur les possibilités d'évaluation de la pratique enseignante et des apprentissages, ce qui nous semble un aspect essentiel encore peu développé dans les usages observés.

Hajer Chalghoumi et Sylvie Rocque (2007) signent un article portant sur « la recherche sur l'utilisation des technologies de l'information et de la communication en éducation d'élèves qui ont des incapacités intellectuelles : regard critique sur leurs contributions à la recherche ». Les auteurs (*ibid.* : 10) considèrent que « l'utilisation de ces technologies est une condition nécessaire à la réussite sur le plan de la qualification et de l'insertion professionnelle et sociale ». Ils expliquent la réalisation de leur corpus et ne retiennent au final que 67 textes répondant à leurs critères de sélection.

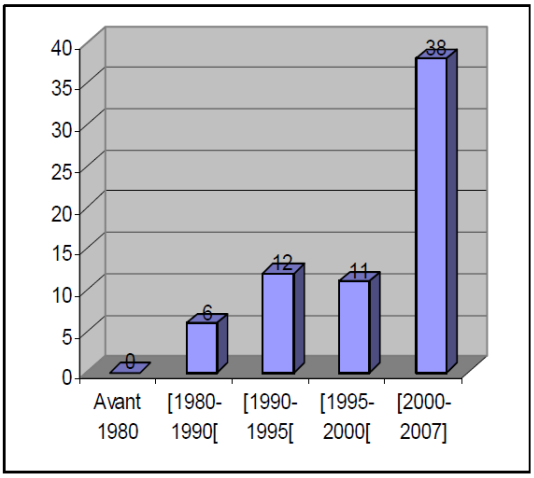


Figure 8 : Répartition des recherches recensées en fonction de leur date de publication (Chalghoumi, Rocque, 2007 : 11).

« Une grille d'analyse élaborée pour les fins de la présente recherche a permis de consigner notamment les informations, les cadres de référence utilisés, les processus d'intervention mis en œuvre (sujets, intervenants, milieu, ressources, objets d'apprentissage, les technologies utilisées, stratégies d'enseignement), les méthodes de recherche utilisées et enfin, les résultats obtenus » (*ibid.* : 11). En résumé, il apparaît que la majorité des textes ne se fond pas sur des recherches antérieures et ne conçoit pas des cadres théoriques interprétatifs et c'est donc « l'empirisme qui règne » (*ibid.* : 12). Concernant les aspects pédagogiques, « l'enseignement assisté par ordinateur apparaît comme une piste prometteuse pour faciliter l'apprentissage par automaticité ». De plus, les types d'incapacités des personnes handicapées mentales étudiées est hétérogène :

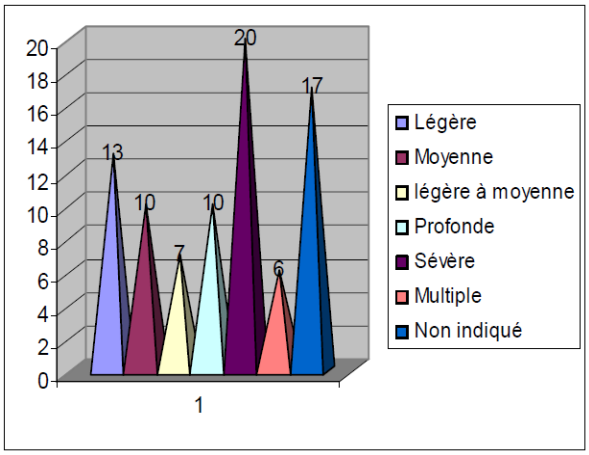


Figure 9 : Répartition des recherches selon le type d'incapacités étudiées (Chalghoumi, Rocque, 2007 : 14).

Enfin, les résultats obtenus montrent des « effets positifs sur l'acquisition, notamment des habiletés de communication et des habiletés de gestion de l'argent et du temps. Les résultats ont été moins concluants et mitigés quant à la généralisation et au transfert des connaissances acquises à travers l'utilisation des technologies à un contexte réel » (*ibid.* : 14). De plus, « l'utilisation des technologies affecte aussi la participation sociale des personnes qui ont des incapacités intellectuelles, notamment à travers l'acquisition d'habiletés sociales » mais « sept recherches rapportent des résultats non concluants quant aux effets positifs de l'utilisation des TIC pour l'enseignement auprès d'élèves avec des incapacités intellectuelles ». Enfin, « la majorité des recherches se préoccupe de l'autonomie de l'exécution plus que de l'autonomie de décision dans l'identification des objets d'intervention. En effet, un nombre important des recherches se base sur l'automaticité (répétition) comme stratégie d'apprentissage » (*ibid.*).

De plus, les rapports d'Isabelle Blanchette (2010, 2011) sur le *Bilan des écrits sur la déficience intellectuelle et les troubles envahissants du développement de 2005 à 2009* et celui du *Bilan des écrits sur la déficience intellectuelle et les troubles envahissants du développement de 2005 à 2009* sont menés à une échelle internationale. Nous ne reviendrons pas sur la méthodologie de l'auteur, largement explicitée dans ses rapports, mais spécifions qu'elle (2010 : 9) a retenu vingt-trois thèmes récurrents dans les recherches.

Catégorie	Nombre de références 2010 Total = (13594)	% 2005- 2010
A – Capacités motrices	226	2
B – Capacités perceptuelles	251	2
C - Comorbidité - autres troubles mentaux	382	4
D – Diagnostic et symptômes	1042	7
E – Éducation	804	5
F – Émotions, tempérament, personnalité	313	2
G – Épidémiologie	274	2
H – Étiologie	334	2
I – Évaluation de programmes	165	1
J – Famille	641	4
K – Fonctions cognitives	815	5
L – Interventions psychosociales	712	5
M – Langage et communication	561	4
N – Législation, politiques	437	3
O – Neurologie et génétique	4096	28
P – Partenariat	132	<1
Q – Polyhandicap	33	<1
R – Relations sociales	468	3
S – Résidence, institution, et aspects reliés à la pratique professionnelle	346	2
T – Santé physique	679	5
U – Sexualité	95	<1
V – Traitement médical	470	3
W – Travail	74	<1
Z - Autres	256	2

Figure 10 : Thématiques récurrentes (Blanchette, 2011 : 12).

La recherche biomédicale est prépondérante, notamment la « Neurologie et génétique » bien qu'elle ait diminué de 2 % par rapport à 2009 (de 30 % à 28 %).

Nous remarquons que la section « éducation » ne représente que 5 % des recherches en 2010 contre 6 % en 2009, mais que les usages des TIC y sont mentionnés. L'auteur (2010 : 28) décrit ainsi la recherche sur cette thématique : « Les travaux regroupés sous le thème *éducation* portent évidemment largement sur les enfants, avec une plus faible proportion de travaux dans la catégorie adultes. Ces derniers reflètent probablement principalement l'étude des jeunes adultes. Plusieurs études portent sur la description ou l'évaluation de l'efficacité de différentes interventions pédagogiques ou de soutien. La description et l'évaluation des apprentissages occupent aussi une part de la recherche. Les études sur l'intégration sociale en milieu scolaire, ainsi que les conditions d'accueil dans les milieux (attitudes et aptitudes des enseignants) couvrent un cinquième du thème. Les facteurs reliés aux pairs et l'utilisation des nouvelles technologies dans l'enseignement représentent une part de moindre importance ».

De même, dans la thématique des « interventions psychosociales », l'auteur (*ibid.* : 37) « note que les études portant sur les interventions psychosociales comportent relativement moins de travaux empiriques. La proportion de travaux portant sur les enfants (6-17 ans) est aussi plus élevée. La répartition des sujets est très large et distribuée. On note tout de même que les interventions utilisant les principes d'apprentissage, ainsi que la stimulation précoce, sont parmi les plus étudiées.

Les thérapies reliées aux arts et à la musique représentent le point d'intérêt central d'une certaine portion des écrits, ainsi que l'utilisation des nouvelles technologies dans les interventions ». Les usages des TIC sont donc étudiés selon deux objectifs et contextes : d'éducation et psychosocial qui renvoient à la partition des interventions entre deux polarités éducatives, soit davantage orientées vers la prise en charge pédagogique ou thérapeutique.

Affiliation des chercheurs	nombre	%
Canada	586	5%
Afrique	12	<1%
Amérique latine	101	1%
Asie	475	4%
États-Unis	6283	56%
Europe	3004	27%
Moyen-Orient	226	2%
Océanie	463	4%
Total	11150	

Figure 11 : Recension des écrits à l'échelle internationale (Blanchette, 2010 : 19).

La part de la recherche en Europe représenterait donc plus d'un quart et « une recherche séparée pour les pays européens francophones (France, Belgique, Suisse) révèle 777 références (6,7 % du total) ».

De plus, Yves Lachapelle, Marc Gosselin et Gilles Cloutier (2000 : 92) proposent un article sur « L'utilisation des technologies d'assistance à l'autonomie par les personnes présentant une déficience intellectuelle ». Ils observent sur la scène mondiale et ce « depuis une vingtaine d'années environ, une augmentation significative de l'utilisation des technologies d'assistance à l'autonomie (*assitive devices*). Les auteurs (*ibid*.) retiennent cette définition : « Il s'agit de toute pièce d'équipement ou produit d'un système modifié ou fait sur mesure qui est utilisé afin d'accroître, de maintenir ou d'améliorer les capacités fonctionnelles des individus ayant des déficiences. Plusieurs études récentes soulignent l'utilité de telles technologies pour des personnes présentant une déficience intellectuelle (Software Publishers Association, 1990 ; Wehmeyer, 1995). Toutefois, très peu de ces personnes utilisent actuellement des technologies d'assistance à l'autonomie tels l'ordinateur et les logiciels spécialisés ». Ils réalisent une recension des écrits sur cette thématique et sur 211 études, n'en retiennent que 45 selon divers critères.

Ces études recensées sont regroupées selon sept catégories. La première catégorie regroupe 13 études où des chercheurs utilisent des ordinateurs et des logiciels dans diverses situations et

notamment dans le but de développer les compétences cognitives et sociales. En revanche, il semble que « malgré l'utilisation accrue de logiciels éducatifs dans les écoles québécoises pour enfants "spéciaux", une seule étude a été réalisée » (*ibid.*). La deuxième est constituée de quatre études utilisant un appareil d'orientation acoustique pour les personnes non-voyantes. Une troisième catégorie de quatre études concerne l'utilisation de tableaux de communication ou la manipulation de symboles tels des graphiques ou des lexigrammes : « Les résultats de ces études démontrent que l'utilisation de tableaux de communication, tout comme l'utilisation de symboles permettent de développer des habiletés de communication » (*ibid.* : 92-93). La cinquième catégorie examine neuf études qui traitent de l'utilisation d'appareils de types VOCA (*voice output communication aide*) : « Il s'agit d'appareils permettant de recourir à des séquences verbales pré-enregistrées ou d'enregistrer ses propres séquences qui serviront, en situation d'interactions sociales, d'agent facilitant la communication. Toutes les études rapportent des effets positifs à l'utilisation de tels appareils » (*ibid.* : 93). La sixième catégorie rassemble neuf études qui portent sur la communication facilitante : « Cette catégorie n'évalue pas une classe d'appareil technologique en soi, mais propose plutôt une approche où une tierce personne offre un soutien physique à la personne pour faciliter la communication chez cette dernière » (*ibid.*). Enfin, quatre études sont regroupées dans la catégorie des appareils d'assistance technologique.

En somme, « il ressort que très peu d'études reliées à l'utilisation des technologies d'assistance à l'autonomie par des personnes présentant une déficience intellectuelle ont été effectuées. Il est probable que ce résultat soit en partie redevable à l'inaccessibilité de ces technologies pour ces personnes. […] Par ailleurs, les études analysées insistent peu sur les habiletés requises par les personnes présentant une déficience intellectuelle pour être en mesure d'utiliser adéquatement les technologies. Il faudra donc prévoir l'élaboration de modalités d'intervention et de formation (tant aux intervenants qu'aux personnes présentant une déficience intellectuelle elles-mêmes) à l'utilisation des technologies en vue d'un éventuel déploiement de ces technologies. L'analyse démontre également que la grande majorité des études recensées est effectuée auprès de personnes présentant une déficience intellectuelle sévère ou profonde. Les quelques études concernées vérifient l'utilité de programmes informatiques "maison" au détriment de programmes spécialisés. Un autre constat intéressant concerne les participants aux diverses études recensées. Toutes les études sont réalisées auprès de personnes âgées de 40 ans et plus. Il y a donc absence d'étude

évaluant l'utilisation des technologies avec de jeunes enfants présentant une déficience intellectuelle ».

Enfin, Yves Lachapelle, Marie-Claire Haelewyck, Catherine Mondy, Jean Voyer et Germain Couture (2004 : 32), dans l'article « J'ai des choses à te dire : aide technologique de communication et personnes polyhandicapées » se sont intéressés aux technologies d'assistance pour les personnes polyhandicapées et ils effectuent une recension des écrits à ce sujet. Ils n'identifient que cinq études qui montrent que ces technologies sont bénéfiques pour aider les personnes à « exercer un minimum de contrôle de leur environnement » (*ibid.* : 33). De plus, ces auteurs ont conduit une expérimentation avec l'un des derniers communicateurs sortis sur le marché à cette époque : ORALYS. Ils (*ibid.* : 35) concluent que « la réussite d'un tel projet repose également sur la conviction de toutes les personnes concernées que le recours à des aides technologiques peut s'avérer utile pour atteindre les objectifs poursuivis ».

b. Les livres : des TIC aux TICE

Aucun ouvrage en langue française entièrement dédié à ce thème n'a été recensé, même si celui d'Hélène Garrel et de Daniel Calin[70] (2000), *L'enfant à l'ordinateur. Une pratique d'aide aux enfants en difficulté : observations et réflexions,* aborde la question de la remédiation pédagogique de différents enfants, avec notamment des troubles du comportement, *via* l'ordinateur. En revanche, des articles ou chapitres au sein de quatre livres en lien sur le handicap et les technologies ont été répertoriés.

C'est en 2007 que Daniel Jacquet propose un premier article sur « Les Tice, nouvelles technologies à l'école : quels apports, quels bénéfices pour des élèves autistes ? Travailler en groupe avec l'ordinateur en UPI », dans le livre dirigé par Christian Philip : *Scolariser les élèves avec autisme et troubles envahissants du développement*. L'auteur dirige sa réflexion vers les effets des usages des Tice pour le public des adolescents autistes scolarisés en Unité pédagogique d'intégration (UPI). Il commence par présenter la méthodologie et les outils pour introduire une analyse du changement des comportements traduisant une motivation à poursuivre l'enseignement par ordinateur et une concentration accrue (*ibid.* : 128-129). Il (*ibid.* : 130-131) dresse aussi un bilan des apprentissages, essentiellement l'entrée dans une démarche hypothético-déductive et le travail de groupe qui a permis de développer différentes

[70] Des articles en ligne sur le site Internet ressource de Daniel Calin approfondissent certaines thématiques en lien avec l'ordinateur et la remédiation scolaire : http://dcalin.fr/

compétences suivant les individus : l'expression orale, capacité de décision ou acceptation de l'erreur comme résultat.

Daniel Jacquet (2008) nous livre un second article sur « Les Tice au service des apprentissages des élèves handicapés mentaux. De l'outil spécifique à l'utilisation spécifique des outils », publié dans l'ouvrage dirigé par Jack Sagot et Thierry Bertrand : *Des aides techniques pour l'accessibilité à l'école*. Dans cet article l'auteur « examine quelle est l'offre en matière de Tice au service des élèves handicapés mentaux et essaie de dégager quelques principes directeurs contribuant à la conception et à l'organisation d'usages pertinents de ces technologies ». Il questionne alors la place de l'ordinateur, en tant qu'« adaptation ou obstacle supplémentaire », ainsi que sur le choix des outils : « spécifiques ou adaptés ? » pour finalement interroger le « rôle de l'enseignant ».

Dans ce même ouvrage, Monique Moizan (2008) signe un article sur les « Aides rééducatives en IME. Médiations au moyen de l'ordinateur ». Elle (2008 : 115) y « expose comment – ne trouvant pas ou peu, dans les publications des éditeurs, d'outils pédagogiques adaptés pour enseigner à des élèves présentant des difficultés d'apprentissage dues à un handicap – une enseignante spécialisée mobilise l'outil informatique qui s'avère pertinent et efficace. En particulier, la création d'exercices "sur-mesure" à l'aide d'un logiciel auteur tel que *JClic* présenté dans cet écrit, permet de répondre aux besoins pédagogiques spécifiques de ces élèves ». Cette pratique enseignante a permis « une adaptation totale au rythme et aux capacités de chacun » tout en modifiant la position de l'enseignant, où l'élève est acteur de ses apprentissages et l'enseignant l'accompagne. De plus, « l'appétit » et le « plaisir » d'apprendre ont été décuplés. De même, cette pratique développe « l'activité motrice, le repérage visuel, l'écoute, la logique et la structuration de la pensée » (*ibid*. : 128).

Enfin, Philippe Collignon P., 2003 rédige un livre sur *L'informatique au service des handicapés* dans lequel il aborde l'informatique adaptée selon divers public et notamment celui « pour le handicap mental » (*ibid*. : 193), ce qui représente une petite dizaine de pages. Le parti pris de l'auteur est de développer une méthodologie générale d'accès à l'informatique.

c. La littérature grise

Dans cette littérature grise, les rapports, thèses ou mémoires portant sur la thématique large « handicap mental et TIC » sont présentés succinctement lorsqu'ils ne sont pas exploités plus en détail au cours de cette thèse.

- Des rapports appréhendant tous les domaines

Une quinzaine de rapports seront présentés tout au long de cette thèse ; ils compilent les différents thèmes étudiés, notamment ceux socio-économiques. Par ailleurs, en plus des rapports précédemment cités en lien avec le travail social, nous pouvons faire mention de celui émanant de l'Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers, *Les besoins éducatifs particuliers en Europe* (Meijer *et al.*, 2003). Ce rapport consacre une dizaine de pages à l'analyse des « Technologies de l'information et de la communication et les besoins éducatifs particuliers » (*ibid.* : 40). D'une manière synthétique, les auteurs abordent de nombreuses questions au niveau européen, inhérentes à cette thématique : les « dispositions politiques relatives aux TIC dans les pays européens », les « types de TIC spécialisées dans le soutien des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers », les « faiblesses remarquées des TIC dans le soutien de l'éducation des élèves ayant des besoins particuliers », les « avantages avérés des TIC dans le soutien de l'éducation des élèves ayant des besoins particuliers », les « obstacles à l'utilisation individuelle des TIC par l'enseignant pour l'éducation des élèves ayant des besoins particuliers », les « facteurs favorisant une utilisation individuelle des TIC dans l'éducation des élèves ayant des besoins particuliers », les « dispositifs de formation aux TIC dans l'éducation des élèves ayant des besoins particuliers », les « infrastructure – équipement hardware, software et accès Internet », les « liens avec les théories de l'éducation (pédagogie) », les « enjeux au niveau de l'enseignant » et les « éléments au niveau de l'élève ».

De même, le compte-rendu d'expérience de Michel Chellet (2005) portant sur *Les Nouvelles technologies de l'information et de la communication à l'IME CAT de Boissor* a pour objectif d'évaluer le projet NTIC de leurs établissements. L'auteur présente les apports pour les professionnels, pour les usagers des structures, pour l'établissement, ainsi que les problèmes rencontrés afin d'adapter le projet dans l'avenir et ce selon les attentes de chacun. Synthétiquement, il apparaît que le projet NTIC pour les professionnels est un « espace de

formation » et un « lieu de création » (*ibid.* : 4). Concernant les apports pour les personnes handicapées, ils sont multiples : « Exploration d'un monde nouveau », personnalisation de la prise en charge, travail éducatif pluriel, etc. (*ibid.* : 5-6). Pour les établissements, « au-delà de l'aspect technique, du plus indéniable en ce qui concerne la communication et les apprentissages, il existe une possibilité de médiation supplémentaire recelant de grandes richesses » (*ibid.* : 19).

Dans le projet d'atelier de Lynda (2009), éducatrice technique, après avoir dressé un état des lieux, elle présente les « axes du projet d'atelier », c'est-à-dire les objectifs visés : « Développer la motricité fine », « développer l'attention et la concentration », « la valorisation », « maintenir et/ou renforcer les acquis scolaires ». Ensuite, elle traite du fonctionnement de l'atelier à partir du « programme d'actions », de la « matérialisation du programme d'activités », des « fiches pédagogiques (fiches d'activité) », des « fiches techniques » et des « grilles d'évaluation » pour finir sur la catégorisation des différentes pédagogies utilisées (différenciée, de projet et par essai/erreur) et l'évaluation du projet.

De plus, le rapport, *L'ordinateur médiateur. Quand des enfants présentant des troubles graves du développement explorent les usages de l'ordinateur* (Bernadet, 2008) retrace une démarche d'accompagnement, à partir de l'ordinateur, d'enfants hospitalisés ayant des troubles du comportement et/ou une forme d'autisme. Cette approche descriptive prend la forme d'un compte rendu d'expérience problématisé *via* une pratique de médiation avec l'informatique.

- Des mémoires et thèses issues des champs de l'éducation et du social

La thèse de Pascal Plantard (1992 : 91) soutenue en Sciences de l'éducation et intitulée *Approche clinique de l'informatique*, analyse les usages de l'informatique *via* diverses expérimentations et études de cas particuliers, ce qui l'amène à avancer que « dans les pré-expérimentations, ce qui caractérise l'enfant ou l'adolescent déficient intellectuel, c'est son enfermement derrière la débilité qui conduit et qui se renforce dans une institutionnalisation immobile et définitivement aliénante ». De même, l'auteur (*ibid.* : 96) développe ainsi son propos en mettant à jour ces mêmes tensions et déplacements de logiques institutionnelles *via* l'informatique : « À la lumière des expérimentations courageuses de certains établissements, on voit que l'informatique dérange la logique de la débilisation. D'abord parce que c'est une technologie intellectuelle neuve. Certains sujets intelligents, c'est le cas de beaucoup

d'enfants institutionnalisés, peuvent-ils alors prouver leurs capacités en dehors du système scolaire ? Deuxièmement parce l'informatique est en mouvement permanent. Peut-elle aider à rompre cet espace où le temps se fige dans la lenteur mortifère de la débilisation ? Ensuite parce que c'est un outil de gestion individuelle. Peut-elle permettre de mettre à jour les déviances des procédures d'évaluation, d'orientation et de suivi de cette population ? Mais, n'oublions pas que ce mythe informatique est à double tranchant. Il peut aussi conforter certains parents, professionnels ou décideurs dans le leurre de la résolution technologique toute puissante du handicap ». Par la suite, Pascal Plantard s'intéressera davantage à la fracture numérique et aux dispositifs d'insertion sociale.

Dans *L'ordinateur, pour apprendre*, Gilles Couteille (2002) réalise un mémoire en vue de l'obtention du CAPSAIS option D : Certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap pour les personnes avec des troubles cognitifs. L'auteur expose d'emblée son orientation : il considère l'ordinateur comme un vecteur d'apprentissage dans le cadre de sa pratique professionnelle.

De même, Jean Horvais (2006) pour l'obtention du CAPA-SH option D ou handicap mental (Certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap) titre son mémoire, *À dos de souris sur la toile : le « raisonnable » voyage des Princes de Serendip. Pour découvrir le monde et communiquer : quelques usages des TICE en IMPro*. L'auteur sélectionne « trois objets » dans la pratique des TICE : « La messagerie électronique et la communication interindividuelle », « le "blog" et l'ouverture sur le monde » et « le web, Powerpoint et la valorisation de l'expression ».

De plus, Céline Jacob (2004) a réalisé un mémoire en vue de l'obtention d'un DEA (Diplôme d'études approfondies) en Sciences de l'éducation à l'université Lyon 2 intitulé : *Les technologies de l'information et de la communication utilisées par des personnes atteintes de traumatismes crâniens*. Elle appréhende l'ordinateur comme un outil à la médiation et à la remédiation, tout en identifiant les compétences sollicitées et développées.

Lynda (2010), dans son mémoire pour l'obtention du diplôme d'éducateur technique, prolonge la réflexion entamée dans son projet d'atelier par celle sur l'insertion professionnelle

des personnes déficientes intellectuelles *via* l'informatique. Elle déplace l'analyse des compétences cognitives à celles professionnelles et présente les différentes tâches réalisées telles que l'« informatique-mailing ».

d. Les articles

Nous classons ici les articles selon huit thématiques.

- Réflexion théorique générale

Nous avons retenu un seul article dans le cadre d'une réflexion écologique des TIC, celui de Patrick Fougeyrollas et de Maurice Blouin (1989 : 103) qui illustre concrètement comment « la variable environnementale "technologies" peut jouer sur chacun des niveaux conceptuels du modèle » Processus de production du handicap présenté *supra*. Dès 1989, les auteurs (*ibid.* : 109) relatent l'importance d'« alliances » entre personnes porteuses d'un handicap différent pour la conception universelle : « Il serait naïf de croire que cela ne nécessitera pas d'accroître la pression des organisations de corps différents en intensifiant les alliances entre les personnes ayant des déficiences physiques, sensorielles, intellectuelles et psychiques avec les groupes représentant des personnes âgées en perte d'autonomie. C'est une alliance que l'on peut sûrement prédire, mais qui n'est pas actuellement réalisée » et qui ne l'est toujours pas aujourd'hui.

- La communication améliorée et alternative (CAA)

Historiquement, la CAA est le premier domaine d'application des technologies rattaché aux sciences de la réadaptation et notamment l'orthophonie et l'ergothérapie. Pour Jeff Sigaroos *et al.*, (2009 : 1), « la CAA ne désigne non pas seulement plusieurs modes ou systèmes de communication non orale, mais aussi une gamme de stratégies et de techniques d'intervention dans le but de permettre une communication efficace au moyen de symboles et d'aides de CAA ». De plus, « la CAA est principalement utilisée pour deux raisons et auprès de deux populations : a) afin d'améliorer la communication des personnes ayant des troubles de fluidité verbale ou d'articulation, ou (b) d'offrir un mode palliatif de communication aux personnes ne pouvant s'exprimer oralement ou n'ayant pu acquérir suffisamment de langage pour leur permettre de communiquer de façon efficace » (*ibid.*).

Dans le domaine du handicap mental, les techniques et/ou technologies incluant une communication par pictogrammes rentrent dans cette catégorie. De plus, les téléthèses, c'est-à-dire un dispositif permettant d'agir à distance, sont aussi considérées comme aide technique de communication. On peut voir aujourd'hui une évolution de la recherche et de la conception, centrée auparavant quasi uniquement sur la communication orale vers celle écrite. L'ouvrage *Recherches sur la société du numérique et ses usages*, dirigé par Godefroy Dang Nguyen et Priscilla Creach, faisant suite à un colloque tenu en 2010 à Dinan et organisé par le GIS Marsouin, présente trois articles dans la section « Le numérique pour surmonter le handicap », centrés sur la communication :

- « Usage(s) d'une aide technique à la communication langagière : de l'apprentissage de la langue vers la réhabilitation de la communication » par Sandrine Rannou, Marine Guyomar, Maryvonne Abraham ;
- « L'apprentissage de la langue quand l'écriture est remplacée par des images : le cas des pronoms personnels » par Maryvonne Abraham et Olivier Breton ;
- « Permanenciers assistants de régulation médicale au travail. Quelles pratiques de communication sur une plateforme multimédia ? » par Mélanie Henault-Tessier.

- Éducation et TIC(E)[71]

- Hajer Chalghoumi, Jacques Langevin et Sylvie Rocque (2007) proposent le « Développement d'un cadre d'analyse de l'intervention éducative avec les technologies de l'information et de la communication auprès des élèves qui ont des incapacités intellectuelles ». Ils (*ibid.* : 17) se fondent sur « le travail de Langevin (1996) et Rocque, Langevin, Belley et Trépanier (1997) qui ont proposé une adaptation du modèle systémique de la situation pédagogique (Legendre, 1983) en fonction de la spécificité des situations d'intervention auprès des personnes qui ont des incapacités intellectuelles ». Ils (*ibid.* : 21) étayent ainsi leur modèle : « En l'absence d'un cadre d'analyse relatif à l'intervention éducative avec les TIC auprès de cette clientèle, notre modèle, en développement, peut guider, à la fois, les recherches futures et les pratiques dans ce domaine. Legendre (1983) explique que les modèles sont indispensables à titre de cadres de référence et sont, de ce fait, une condition sine qua non à une étude scientifique de l'éducation, d'où l'intérêt de notre travail

[71] À noter le wiki « Edu Tech », voir la partie sur les « technologies éducatives et handicap mental » : http://edutechwiki.unige.ch/fr/Technologies_%C3%A9ducatives_et_handicap_mental. De même, l'article d'Anne Cauchoix, Claire Colomb et Henry Yeoh-Grange (2009) sur « L'intégration de l'ordinateur en milieu scolaire ordinaire pour les enfants en situation de handicap » même s'ils ne traitent pas frontalement du handicap mental, est une ressource riche pour saisir le rôle des différents acteurs.

pour les recherches futures. Pour les praticiens, notre modèle pourrait les aider à mieux aborder la complexité de l'intervention éducative avec les TIC auprès des personnes qui ont des incapacités intellectuelles. En effet, c'est un modèle dynamique et global qui permet une meilleure vision de la réalité, en tenant compte de ses différentes composantes et de l'interaction entre elles. Dans un double contexte où le gouvernement du Québec souscrit à des politiques et à des orientations qui favorisent l'inclusion et la participation sociale de tous ses citoyens et qu'il incite activement à l'intégration systématique des TIC en éducation, ce travail est particulièrement important ».

Hajer Chalghoumi, Jean-Claude Kalubi et Sylvie Rocque (2008 : 72) complètent leur analyse par un article s'intéressant aux « technologies de l'information et de la communication dans l'éducation des élèves qui ont des incapacités intellectuelles : rôle des perceptions, de la formation et du niveau de qualification des enseignants en adaptation scolaire ». Ils montrent que « les technologies de l'information et de la communication (TIC) sont considérées comme une piste de solution prometteuse pour l'enseignement et l'apprentissage chez les élèves présentant des incapacités intellectuelles ». En revanche, « plusieurs indices mettent en évidence la faible utilisation de ces technologies dans l'enseignement. Parmi les facteurs qui expliquent cette faiblesse, il faut mentionner le niveau de formation et de qualification des enseignants, de même que leurs perceptions des conditions particulières d'utilisation des TIC » (*ibid*.).

Des exemples d'initiatives empiriques de transformation de l'école *via* les TIC existent et l'article de Maria Teresa Eglér Mantoan (1998) sur le « projet Kaléidoscope » au Brésil en est une illustration : « Le Kaléidoscope a été conçu par un groupe de personnes qui s'intéressent à la diffusion d'idées et à l'approfondissement des connaissances à l'aide des outils les plus modernes. Ces personnes défendent cependant un point de vue : les nouvelles technologies de l'information ne doivent pas servir qu'à transmettre des messages et à rendre disponibles des connaissances. Elles doivent aussi mettre à la disposition de tous un nouveau cadre où il sera possible de questionner et de transformer l'école ; dans notre cas, l'école brésilienne. Le symbole choisi par le groupe est le kaléidoscope, car cet instrument représente "l'école pour tous" : un espace dynamique, caractérisé par la diversité de ses composantes ».

- Enquête d'usages en milieu d'intervention sociale

Les travaux d'Yves Lachapelle, Gilles Cloutier, Marc Gosselin et Michel-Robert Masson (2001) sur « L'utilisation des TIC dans les CRPDI du Québec » sont l'équivalent de notre recherche à un niveau géographique différent. Ces CRPDI, c'est-à-dire les Centres de réadaptation pour personnes présentant une déficience intellectuelle, sont étudiés par les auteurs (*ibid.* : 29) qui se questionnent : « Les TIC sont-elles présentes dans le quotidien des intervenants et des personnes présentant une déficience intellectuelle au Québec ? ». Les auteurs (*ibid.* : 30) restituent certains résultats qui sont proches des nôtres, détaillés en partie deux. 71 % des répondants mentionnent « que certains intervenants utilisent l'ordinateur à des fins d'intervention auprès des usagers inscrits dans leurs services ». Cependant, « la majorité d'entre eux n'ont pas reçu de formation à cet égard ». Les objectifs et intentions visés pour un peu plus de la moitié (56 %) sont les apprentissages, l'aspect ludique ou de stimulation. Il est intéressant de remarquer, qu'à la différence de notre étude, 81 % des personnes interrogées estiment « que leurs employés ne possèdent pas les connaissances requises pour former les usagers à l'utilisation des technologies de l'information et de la communication », mais il faut rappeler que cette étude a eu lieu au début des années 2000.

De plus, les auteurs (*ibid.*) soulignent que les demandes d'usages émanent de la part des parents et des usagers pour 77 % des interrogés. Pour la moitié de ces derniers, les centres ne sont pas en mesure de répondre à ce besoin, et le manque de budget spécifique semble être un des freins identifiés. *In fine*, les auteurs (*ibid.*) identifient quatre « facteurs faisant obstacle à l'implantation des technologies dans leurs milieux » : « Les trois premiers concernent l'aspect financier, le niveau de pertinence des appareils et des logiciels et le niveau de formation requis par le personnel. Enfin, la moitié des répondants estime que la complexité des adaptations requises peut constituer un obstacle à l'utilisation des TIC ». Ces résultats sont ensuite détaillés au sein d'un article paru en 2002, rédigé par Yves Lachapelle, Gilles Cloutier et Michel Robert Masson intitulé : « Les technologies de l'information et des communications (TIC) dans les centres de réadaptation pour personnes présentant une déficience intellectuelle au Québec ».

- La conception et objectifs des usages en contextes

Dès 1991, Michel Mercier et Martine Galand présentaient une communication lors du colloque HANDITEC sur les « Logiciels adaptés au développement cognitif des personnes handicapées mentales » et notamment un logiciel de gestion budgétaire.

Puis, en 1992, Thierry Lepoutre, Michel Mercier et Martine Galand ont misé sur le « Développement d'une boîte à outil informatisée et de scénario de processus cognitifs permettant de répondre aux besoins d'utilisateurs déficients mentaux ». Les auteurs (*ibid.* : 100) ont élaboré des logiciels d'aide à la structuration cognitive, considérés comme des prothèses cognitives destinées à des personnes handicapées mentales.

Mais, la technologie n'est pas uniquement au service du développement des compétences des personnes handicapées, elle peut aussi faire évoluer les représentations. Par exemple, Marjorie Lenain, Jacques Langevin et Sylvie Rocque (1996 : 36) ont créé un prototype de jeu de simulation des incapacités intellectuelles à l'usage des parents, afin de mieux comprendre les difficultés d'apprentissages de leur enfant.

Par ailleurs, Geneviève Bazier, Jean-Luc Collignon, Jacqueline Delville, Odette Witdouck et Michel Mercier (1996 : 75) coécrivent un article sur l'« Élaboration d'un logiciel sur la connaissance du corps comme outil d'éducation pour la santé » à destination de personnes déficientes intellectuelles. Les auteurs estiment que « des moyens techniques tels que des logiciels et des vidéogrammes constituent des outils d'éducation offrant à la personne déficiente les éléments de connaissance nécessaires à son intégration » car la connaissance du corps serait un élément nécessaire pour l'autonomie et l'adaptation.

Geneviève Bazier, Sophie Bylyna et Michel Mercier (2002) poursuivent la réflexion sur la « Conception de logiciels d'aide à l'apprentissage et leur impact cognitif dans le domaine du handicap mental : une logique d'éducation cognitive ». Les auteurs (*ibid.* : 45) affirment que « l'outil informatique a des conséquences positives sur l'aspect cognitif et motivationnel des apprenants présentant un déficit cognitif. Les apprentissages mis en œuvre avec les personnes présentant un retard mental doivent tenir compte des déficits cognitifs qu'elles présentent. Les outils pédagogiques doivent obligatoirement être souples et modulables étant donné la diversité et la complexité de ces déficits ».

De même, Maria Teresa Eglér Mantoan (2002 : 104) dans l'article « Milieux d'apprentissage virtuels et éducation inclusive » relate une expérience de conception assistée par les utilisateurs brésiliens : « En 1999, nous avons rassemblé un groupe d'élèves ayant le Syndrome de Down [aussi appelé trisomie 21]. Nous les avons placés en situation d'apprentissage de lecture et d'écriture et nous leur avons demandé de participer activement en tant qu'utilisateurs finaux à la production de logiciels éducatifs. Ils ont participé tout au long du cycle de la conception et du développement des environnements »

Magali Jobert (2008) livre un article sur l'« Environnement Informatique pour Apprentissage Humain (EIAH) dédié à la déficience cognitive : apprentissage sans erreur ». Elle (*ibid.* : 1) fait « l'hypothèse que la prise en compte des émotions est un facteur essentiel dans l'environnement Informatique pour Apprentissage Humain (EIAH) destiné aux personnes déficientes cognitives ». L'auteur a intégré « des notions telles que l'autonomie, le plaisir d'usage et la diminution de la frustration des apprenants ». Il apparaît que le système développé « est valorisant et rassurant et ne permet pas l'échec. Les tests montrent que les apprenants ont le sentiment de réussir (même s'ils ont échoué) et donc l'envie de continuer » (*ibid.*). De plus, Magalie Jobert et Gabriel Michel (2008) co-rédigent un article sur « La prise en compte des émotions : une solution pour les logiciels éducatifs pour enfants déficients intellectuels » : leur « travail avec ces enfants, les éducateurs et les parents a abouti à la conception d'un didacticiel spécifique plus compatible que les logiciels actuels et a permis de construire un certain nombre de recommandations ergonomiques ». De même, ils ont « fait le pari de l'introduction des émotions » dans les interfaces. Ils ont « reconstruit un univers virtuel qu'on ne trouve pas dans les didacticiels actuels, souvent neutres et lisses : il s'agit d'un univers de contes qui relate des histoires crues qui semblent réelles et qui sont souvent plus proches de la réalité de ces enfants. Les premières évaluations de ce didacticiel sont prometteuses » (*ibid.* : 1).

Girish Muzumdar (2009), dans l'article « Pour l'autonomie des personnes handicapées mentales : le projet Pictomédia », présente des logiciels de pictogrammes qui peuvent être utiles pour les personnes handicapées mentales dans différents domaines de leur vie : apprentissages, mobilité, communication, intégration, etc.

Bien que de nombreux articles traitent de l'ergonomie, nous retenons celui de Jean-Claude Sperandio (2007), « Concevoir des objets techniques pour une population normale, c'est-à-dire comprenant aussi des personnes handicapées ou très âgées. Contribution de l'ergonomie », nous apparaissant comme le plus complet pour appréhender la conception pour les personnes handicapées mentales.

- Évaluation des besoins

Les articles recensés n'abordent pas la question de l'évaluation en fonction du public spécifique des personnes handicapées mentales, mais il nous apparaît fondamental d'appréhender les usages des TIC comme aides techniques à prescrire selon diverses évaluations. Par exemple, Jean-Claude Cunin (2009) propose de s'intéresser aux applications dans d'autres pays et notamment l'Espagne. Il estime que cette évaluation favorise la participation sociale. De même, Sylvain Hanneton et Agnès Roby-Brami (2007) voient dans l'information et le conseil sur les aides techniques une contribution au processus d'expression des besoins des personnes handicapées.

- Maîtrise de son environnement (domotique) et autonomie

Bruno Facon (1996 : 101) souhaite « Promouvoir les loisirs chez les personnes polyhandicapées : une priorité possible et nécessaire » *via* l'utilisation de dispositifs mécaniques ou électroniques appelés capteurs ou contacteurs leur permettant d'agir sur leur environnement. À partir des résultats de deux interventions éducatives, l'auteur (*ibid.*) démontre qu'utiliser « un contacteur pour actionner des jouets est une compétence accessible, même pour des personnes gravement handicapées ». Il (*ibid.*) liste aussi les bénéfices occasionnés par cet apprentissage : « Élévation du niveau d'activité, amélioration de la qualité de vie, réduction de la fréquence des comportements stéréotypés ». Cette étude aborde donc les aides techniques de contrôle de son environnement que nous avons pu voir en fonction pour accéder à des logiciels et/ou à l'Internet.

Hélène Pigot, Sylvain Giroux, Philippe Mabilleau et Francis Bouchard (2007 : 14) traitent dans un article de « L'assistance cognitive dans les habitats intelligents pour favoriser le maintien à domicile ». Les personnes déficientes intellectuelles, mais pas seulement (les personnes traumatisées crâniennes, schizophrènes ou âgées notamment atteintes de démence) « éprouvent des difficultés à vivre de manière autonome. En effet, des déficits mnésiques,

d'initiative, d'attention et de planification entraînent une désorganisation de leur vie quotidienne » (*ibid*.). Les auteurs (*ibid*.) pointent du doigt un manque de systèmes d'assistance cognitive et de supervision qui conduit souvent les personnes ayant un déficit cognitif à quitter leur domicile pour vivre en institution. En revanche, « l'évolution fulgurante de la technologie, combinée à la baisse des coûts du matériel, autorise le développement d'applications, encore inconcevables il n'y a pas si longtemps. Dans des habitats devenus intelligents, l'assistance cognitive et la télévigilance constituent une source d'espoir parce qu'elles favoriseront le maintien à domicile » (*ibid*.). Les auteurs (*ibid*.) démontrent « comment un habitat peut se transformer en véritable prothèse cognitive ».

Dany Lussier-Desrochers, Yves Lachapelle, Hélène Pigot et Jérémy Beauchet (2007) dans l'article « Des habitats intelligents pour promouvoir l'autodétermination et l'inclusion sociale » estiment que des personnes présentant une déficience intellectuelle souhaitent « vivre dans des appartements autonomes et supervisés mais plusieurs obstacles en limitent l'accès (sécurité, complexité des routines quotidiennes) ». Aujourd'hui, « la puissance des systèmes informatiques permet de créer des habitats intelligents. Ces environnements flexibles assurent un support constant pour la réalisation de routines qui pourraient s'avérer complexes ». Les auteurs (*ibid*.) présentent « une description de ces environnements, les applications auprès des personnes présentant une DI et les impacts sur l'autodétermination » ainsi que « les applications futures de ce modèle résidentiel novateur ».

- L'Internet

Encore moins de ressources en langue française analysent frontalement la thématique du handicap mental et de l'Internet. Toutefois, Gabriel Michel, Raoul Masson, Jean-Claude Sperandio (2006 : 12) signent un article portant sur l'« Internet est-il accessible aux personnes ayant des incapacités ? ». Les auteurs (*ibid*.) dressent un état des lieux car « depuis plusieurs années, selon les pays, des lois et des circulaires ont été produites afin d'inciter, voire obliger les concepteurs de sites Internet (publics en particulier) à rendre ces derniers accessibles ». Ils (*ibid*.) remarquent qu'« actuellement, la plupart des travaux sur l'accessibilité à l'Internet concernent les incapacités visuelles » et en conséquence ils étudient la problématique liée à l'incapacité visuelle. Mais, ils vont aussi s'intéresser à « l'accessibilité pour les autres incapacités : sensorielles (auditives et de la parole), cognitives ou intellectuelles et motrices. Selon le cas, l'accessibilité est très variable, mais on constate que le problème de l'accessibilité à ces catégories de populations est très peu étudié actuellement. Pour rendre le

Web accessible à tous, en accord avec le rêve d'une société de l'information ouverte à tous, il faut une volonté à la fois politique, économique et de développement ».

3.3.2 Notre corpus en langue anglaise

Nous n'avons retenu qu'une série d'articles que nous classons par thèmes ci-après.

a. Les Assistives technology (AT)

Michael L. Wehmeyer est la référence en matière de recherche sur le handicap mental et les technologies. Docteur en développement humain et sciences de la communication, il est professeur en éducation spécialisée à l'université du Kansas. Dès 1988, il publiait un article restituant certains résultats d'une enquête nationale portant sur les usages des technologies d'assistance par des adultes avec un retard mental. Il a produit de nombreux articles, mais qui ne sont pas à l'heure actuelle traduits. Parmi ses travaux récents, on peut citer les articles « *Design and evaluation of a computer-animated simulation approach to support vocational social skills training for students and adults with intellectual disability* » (Stock *et al.*, 2010) ; « *Evaluation of cognitively-accessible software to increase independent access to cell phone technology for people with intellectual disability* » (Stock *et al.*, 2008) ; « *The efficacy of technology use by people with intellectual disability: A single-subject design meta-analysis* » (Wehmeyer *et al.*, 2008) ; « *Technology use by people with intellectual and developmental disabilities to support employment activities: A single-subject design meta analysis* » (Wehmeyer *et al.*, 2006) ou encore « *Internet-based multimedia tests and surveys for individuals with intellectual disabilities: A brief report* » (Stock *et al.*, 2004).

De plus, les travaux d'Anja Kintsch et Rogerio De Paula (2002) dans la construction d'un cadre d'adoption et d'usage des technologies d'assistance ; de Christopher M. Lee et Carolyn P. Philips (2002) sur l'étude du point de vue des utilisateurs des technologies d'assistance ; de Paul M. A. Baker et Helena Mitchell (2003) dans l'analyse des politiques de promotion des technologies pour les personnes handicapées constituent des travaux de référence. De même, un article d'Edmund Franck LoPresti, Alexe Mihailidis et de Ned Kirsch (2004) dresse un état de l'art des technologies d'assistance pour la réhabilitation cognitive. Par ailleurs, d'autres auteurs s'intéressent aux technologies d'assistance en contexte éducatif (Edyburn, 2006 ; LoPresti, Bodine, Lewis ; 2008 ; Garcia, 2010).

b. Études d'usages

Dès 1995, Mélissa Salem Darrow étudiait les environnements virtuels pour travailler les compétences cognitives, tandis que Giulio E. Lancioni, Eleornor Van den Hof, John F. Furniss, Mark F. O'Reilly et Silva Cunha (1996) se sont questionnés sur l'impact de l'ordinateur comme aide à l'exécution de tâches auprès de personnes avec un handicap mental sévère. De même, Gunnar Fagerberg (1999) relate la recherche en télématique pour soutenir la cognition des personnes handicapées ou âgées et Karin Renblad (2001) restitue une recherche doctorale sur l'usage des TIC pour favoriser l'*empowerment* des personnes handicapées mentales. En outre, Stefan Carmien et Andrew Gorman (2003) présentent une étude des technologies favorisant l'autonomie, l'indépendance à domicile et la qualité de vie, de même qu'Yvonne Gillette et Roberta DePompei (2004). En parralèle, Mary C. Rizzolo, Micah Thompson et Rodney Belle (2004) effectuent un état de l'art des technologies pour les personnes avec un handicap cognitif.

c. Design

Dans cette thématique que nous approfondissons en partie deux, des auteurs tels que Gerhard Fischer (2003) font figure de proue dans les travaux sur le *design* universel. De même, les travaux de Kanta Jiwnani (2000) ; Erica Kolatch (2001) ; Mark Harniss, Pat Brown et Kurt Johnson (2005, 2006) questionnent le cadre de conception de l'*universal design*.

d. L'Internet

Par analogie avec la situation française, moins de recherches concernent l'Internet. Nous citons donc de nouveau le travail de Michael L. Wehmeyer en collaboration avec Daniel K. Davies (2001) concernant l'utilisation d'un navigateur Internet pour favoriser l'accès autonome au Web.

Deuxième partie

Faire avec des objets. Contexte général des usages et implications socio-économiques : genèse, représentation et conception

Les recherches en sociologie des usages (Proulx, 2000, 2002, 2004, 2006, 2008) et notamment les travaux en socio-économie (Mœglin, 1999, 2005, 2008, 2010 ; Miège, 1996, 1997, 2005, 2007 ; Paquienséguy, 2006, 2007, 2010) sont les fils conducteurs de l'analyse du « faire avec des objets » (De Certeau, 1990 : 50). Le découpage de cette partie suit les préconisations de Pierre Mœglin (1999) : « L'on identifiera trois niveaux interdépendants mais distincts : celui des logiques sociales et des représentations accompagnant les usages sociaux de ces outils ; celui des logiques de l'offre et des conditions de leur mise en marché ; celui, enfin, des logiques organisationnelles et des modalités de leur intégration ». Nous commençons par présenter les logiques organisationnelles, puis celles sociales et ensuite celles économiques. Nous sommes aussi en accord avec les travaux de Françoise Paquienséguy (2007 : 2) qui appréhende comment les « facteurs exogènes, dont ceux issus de l'offre, façonnent les pratiques communicationnelles et sont nombreux, d'origines différentes et influent, de façon variable, sur la formation des usages des Tic numériques ». Nous commençons par une étude de l'offre organisationnelle d'une prise en charge avec les TIC, – qui s'apparente aux « modalités, complexes et controversées, de l'insertion sociale des techniques » (Miège, 1997 : 143) – pour conduire à l'analyse de la formation des usages et à celle d'un marché du handicap des technologies inclusives.

De plus, pour gagner une épaisseur diachronique, un recours à d'autres auteurs et d'autres recherches permet de répondre à ce qui est devenu aujourd'hui un impératif analytique : la genèse des usages. Ce qui montrera « en quoi, le plus souvent, l'explication de l'innovation technique [ou du changement des pratiques] gagne à se dégager d'une vision micro-sociale des négociations entre acteurs directement concernés et à prendre en compte son inscription dans des mouvements de plus longue ampleur et de longue durée » (Miège, 1997 : 143-144). Par ailleurs, ces travaux introduisent d'autres contextes qui sont ceux institutionnel, technologique et socio-économique face aux sept identifiés par Alex Mucchieli (1999).

Nous rappelons que le processus de contextualisation temporelle nous permet ponctuellement de mettre à jour ces logiques organisationnelles, sociales et économiques, car « tous les acteurs sociaux sont immergés dans le temps. Ce qui s'est fait, se fait et peut se faire sert toujours de contexte par rapport auquel les différentes communications généralisées vont prendre un sens » (Mucchieli, 2004 : 68). Les contextes spatial et normatif serviront également à modéliser une analyse suivant l'unité étudiée dans le continuum de l'usage : modalités d'équipement ou les significations d'usage.

Chapitre 4. Logiques organisationnelles : modalités de l'intégration des TIC

Ce chapitre a pour vocation de contextualiser l'intégration des TIC au sein de logiques organisationnelles et de celles des acteurs de ces organisations (Mœglin, 1999 : 12). Ces objets technologiques mettent en lumière un certain nombre de paradoxes et de rapports de force inhérents à la structuration historique de la prise en charge du handicap. « Aucun outil ne s'impose tout fait ; pour trouver son emploi, il faut à chacun des circonstances propices : des fédérations d'alliés pour en assurer la promotion contre les fédérations d'autres alliés » (*ibid*.) : les objets technologiques permettent d'apporter une cohérence et de concilier des tensions exposées en introduction. Plutôt que de parler de diffusion des TIC, nous utilisons sciemment le terme d'« intégration » des TIC qui succède à leur introduction/insertion et qui précède à leur inclusion[72]. Cette réflexion est alimentée par des travaux, notamment sur le système éducatif. À l'instar de Thierry Karsenti, Daniel Peraya et Jacques Viens (2002 : 461), si « l'école a pour mission de mieux préparer les futurs citoyens aux défis de la société de demain, elle se doit de favoriser une intégration en profondeur, quotidienne et régulière, des technologies de l'information et de la communication pour mettre à profit les possibilités nouvelles, invitantes, prometteuses et diversifiées des TIC en éducation (Karsenti, 2002) », l'éducation spécialisée a toujours eu pour vocation de (ré)adapter les personnes à besoins particuliers avec une visée forte d'intégration. Dès lors, si les personnes handicapées ne peuvent pas aller en milieu ordinaire, ce sont ces attributs symboliques ou physiques que les professionnels vont choisir d'intégrer aux milieux clos. Françoise Massit-Folléa (2002 : 8) parle quant à elle d'« acclimatation des TIC dans des milieux constitués ».

4.1 Ancrage socio-historique pour une genèse organisationnelle des usages

Nous nous intéresserons aux particularités institutionnelles des usagers, ainsi qu'aux profils professionnels des acteurs encadrant la pratique de l'informatique et/ou de l'Internet pour montrer qu'avec les TIC, mais pas seulement, la prise en charge du handicap est en tension

[72] Les termes d'intégration et d'inclusion sont mis en concurrence et ils ne bénéficient pas d'une définition arrêtée (Weber, 2004 : 12 se fondant sur les travaux de Ravaud, Stiker, 2000). Pour nous, intégrer signifie introduire *a postériori* alors qu'inclure renvoie à une pensée en amont de ce qui doit être constitutif d'un système.

entre des logiques organisationnelles historiquement paradoxales (parcellarisation du travail social).

4.1.1 Contexte institutionnel du continuum d'usages et de pratiques

Nous présentons dans cette section les profils des répondants institutionnels aux questionnaires, aux entretiens et lors des observations à partir de trois critères : types de structures, association gestionnaire et implantation régionale.

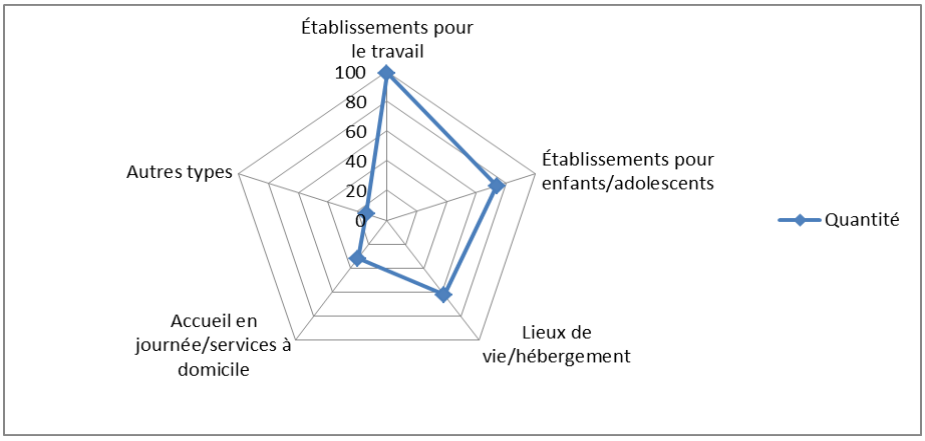
a. Hétérogénéité des institutions utilisatrices

Dans l'enquête « usager », une question s'intéressait aux types d'établissements où travaillaient les interrogés[73] ; 24 items ont été proposés afin de montrer que tous les types d'établissements étaient concernés et par incidence, tous les types de pratiques avec l'informatique et/ou l'Internet. Ces items étaient : « Accueil de jour », « Centre d'initiation au travail et aux loisirs », « Établissement et service d'aide par le travail » (ESAT), « Établissement expérimental », « Établissement pour personnes polyhandicapées », « Établissement spécialisé pour autistes », « Externat médico-pédagogique (EMP) », « Foyer d'accueil médicalisé », « Foyer d'accueil spécialisé (FAS) », « Foyer d'adultes handicapés graves », « Foyer de vie », « Foyers d'hébergement », « Foyer occupationnel », « Institut médico-éducatif (IME) », « Institut médico-pédagogique (IMP) », « Institut médico-professionnel (IMPro) », « Institut thérapeutique, éducatif et pédagogique (ITEP) », « Jardin d'enfants spécialisé », « Maisons d'accueil spécialisées », « Résidence », « Service d'accompagnement à la vie sociale (SAVS) », « Service d'accompagnement médico-social pour adultes handicapés (SAMSAH) », « Service d'éducation spécialisée et de soin à domicile (SESSAD) », « Autre ». Nous avons de nouveau procédé à un regroupement des items par catégories :

- « Établissements pour le travail/entreprise » à 26,98 % (« entreprises », « formation », « Établissement et service d'aide par le travail ») ;
- « Établissements pour enfants/adolescents » à hauteur de 20,16 % (« EMPro », « IME », « IMP », « IMPRo », « ITEP », « SIFPro ») ;

[73] S'agissant de l'ensemble des structures pour personnes avec un handicap mental, les chiffres varient selon les sources. Le Guide Néret recense 4313 structures alors que Cécile Brouard dans la synthèse intitulée « Le handicap en chiffres » de 2004, en dénombre en tout 4808 : 1215 en éducation spéciale, 2291 établissements médico-sociaux (personnes avec une déficience intellectuelle, un pluri-handicap ou un polyhandicap) et 1302 ESAT.

- « Lieux de vie/hébergement » qui concernent 16,89 % (« FAM », « FAS », « foyer de vie », « foyer d'hébergement », « foyer en milieu ouvert », « foyer occupationnel », « résidences » ; « Maisons d'accueil spécialisées ») ;
- « Accueil en journée/services à domicile » qui représentent 8,72 % (« Cyberbase », « EPN », « espace culturel ou d'insertion », « université » ; « SAVS », « SAMSAH », « SESSAD » ; « Accueil de jour », « accueil sur temps libéré », « CITL »,) ;
- « Autres types » à 3,81 % ;
- « Sans réponse » à 23,43 %.



Graphique 1 : Types d'établissements.

Il faut remarquer qu'il y a plus d'établissements que de réponses, car certains établissements sont groupés (en tout 367 structures sont concernées). En outre, il est intéressant de noter la présence, dans la partie « Accueil en journée/services à domicile », d'espaces publics ouverts vers le public des personnes handicapées mentales. On trouve : des « Espaces publics numériques (EPN) », « espaces culturels » ou « d'insertion », notamment à l'« université » ou encore une « cyberbase[74] ». Les autres types sont des « Établissement pour personnes polyhandicapées », un « Établissement spécialisé pour autistes », une « Maison départementale des personnes handicapées (MDPH) », une « résidence école en soin psychosocial », une « Unité psychiatrique de soins de réadaptation » et un « parent », c'est-à-dire qu'il développe certainement seul une prise en charge avec l'informatique et/ou l'Internet.

[74] Nous attirons le lecteur sur le développement d'une cyberbase en milieu carcéral, conférer : http://www.caissedesdepots.fr/actualite/toutes-les-actualites/toutes-les-actualites-hors-menu/premier-espace-cyber-base-en-milieu-carceral.html

Il est intéressant de constater la diversité des établissements utilisateurs. Il semble tout à fait logique de retrouver les ESAT (97,98 % de ce groupe) en usagers premiers, suivi par les établissements pour enfants qui doivent s'adapter aux nouvelles possibilités d'apprentissages avec les TIC(E), puis par les lieux d'hébergement qui essaient également de proposer un mode de vie proche d'une majorité de citoyens, c'est-à-dire connecté à l'Internet. Les accueils de jour ou les autres types d'établissements étant moins nombreux, il est aussi cohérent de les retrouver en faibles utilisateurs. En outre, les services à domicile ne se concentrent pas nécessairement sur les loisirs/la formation. De plus, les FAM et les MAS, des établissements accueillant des personnes lourdement handicapées, représentent 24,19 % du groupe « lieux de vie/hébergements ».

En somme, comme cela a été expliqué en introduction, un ensemble de méthodes pour des recueils de données a été mis en place afin de répondre à une conditionnelle question : les établissements médico-sociaux utilisent-t-ils les outils informatiques et/ou Internet ? À noter, 42 % des établissements en France sont des établissements d'éducation spéciale pour enfants déficients intellectuels (Brouard, 2004 : 31) : « Ces établissements et services se sont développés à partir des années 1950, essentiellement du fait de la croissance du nombre d'établissements pour enfants déficients intellectuels » (*ibid*.). S'agissant de l'ensemble des structures pour personnes avec un handicap mental, en sont dénombrées 1215 en éducation spéciale, 2291 établissements médico-sociaux (personnes avec une déficience intellectuelle, un plurihandicap ou un polyhandicap), pour les ESAT, 1302 ; ce qui totalise 4808 structures (*ibid*.). Selon ces statistiques étatiques, cette étude prendrait en compte environ 12 % des établissements. En revanche, l'ensemble des types d'établissements propose des usages de l'informatique, ce qui peut signifier que ce n'est pas le handicap ou le niveau de handicap qui détermine les usages mais davantage un engagement institutionnel et/ou professionnel.

Nous comptabilisons 233 réponses concernant l'association ou le regroupement gérant les établissements sondés. L'UNAPEI est représentée à 49,79 % ; les 50,21 % restant sont les « Autres associations » au nombre de 66 (dont le GEPSo à 5,15 %[75]). L'UNAPEI fédère 3000 établissements et services médico-sociaux, ce qui symbolise un taux de 4 % de représentation. Le GEPSo compte 183 adhérents soit 6,56 % de représentation dans cette enquête. On compte

[75] Selon Michel Chauvière (2005 : 53), à propos du secteur social et médico-social, « un bon tiers de ce secteur est public et le reste relève du secteur privé associatif (loi de 1901), sachant que le privé lucratif y progresse depuis quelques années ». Dans cette enquête, le secteur public est moins représenté.

six établissements de l'Association pour adultes et jeunes handicapés (APAJH) sur 455 structures accueillant des personnes avec une déficience intellectuelle. Le nombre de participants dans la catégorie « Autres établissements » varie ensuite de un à quatre.

Une autre question demandait de préciser le département d'implantation de la structure[76] (voir tableau ci-après). On compte 238 réponses (soit 70,62 %) et 99 « Sans réponse ». On peut constater que le taux de participation est significativement plus élevé en Franche-Comté (60,71 %), en Lorraine (40 %), en Basse-Normandie (27,03 %) et en Rhône-Alpes (26,72 %). En outre, la moyenne participative est à près de 18 %, soit quasi une réponse sur cinq. Il faut préciser que cette moyenne est calculée à partir du listing mèl du fichier du Guide Néret[77] de 2009 qui est révisé tous les ans. Le nombre d'adresses mèl est à 1509 et redescend à 1349 en ne comptant pas les doublons (des établissements peuvent avoir le même mèl). Ce taux de participation a certainement été amélioré grâce à différents relais internes aux établissements et par la publicisation de l'enquête *via* le net (Sur *Facebook*, *Déclic*, *Handiforum*, *Bienveillir.org*, *Netpublic*, etc.). De plus, nous pouvons expliquer le bon taux de participation de la Lorraine du fait que l'enquête émanait d'une université lorraine. À l'inverse, la Picardie (5,77 %), la Provence-Alpes-Côte-D'azur (6,36 %), la Champagne-Ardenne (7,89 %), la Bretagne (8,33) et le Centre (9,47) sont en dessous des 10 % de taux de réponse. Par ailleurs, les régions les plus représentées en pourcentage de réponses sont l'Ile de France (18,49 %), suivi par le Rhône-Alpes (13,03 %), et à égalité la Franche-Comté et les pays de la Loire (7,14 %). De même, le pourcentage d'usagers par rapport au nombre de structures totales sur les territoires classe la Franche-Comté en premier (14,66 %), puis la Corse (12,5 % qui s'explique par un nombre peu élevé de structures), l'Ile de France (9,21 %) et la région Rhône-Alpes (8,07 %). En parallèle, les usagers les moins nombreux, en dessous des 3 % d'utilisateurs, se situeraient en Picardie (2,01 %), Bretagne (2,55 %), Provence-Alpes-Côte-D'azur (2,63 %) et Languedoc-Roussillon (2,87 %).

---

[76] Nathalie Bélanger (1997 : 37) citant les travaux de S. Godet Montalescot explique que « les résultats de l'enquête montrent qu'il existe une offre d'"équipement" (établissements, professionnels, etc.) variable selon les départements français et cela, indépendamment des demandes d'orientation. Le schéma décrivant au mieux la réalité serait donc celui de la pression de l'offre d'équipement. À juste titre, l'auteur fait remarquer que le handicap est supposé se répartir aléatoirement sur le territoire. Par ailleurs, il faut souligner que les demandes d'orientation aboutissent, de façon presque incontournable, à des orientations effectives dans ce que l'auteur nomme le "parc médico-éducatif." Cela freine, par conséquent, la politique d'intégration scolaire commencée dès le début des années 70 ».

[77] Le fichier du Guide Néret a été sélectionné pour cette révision annuelle et la mention des mèls (ce qui n'est pas le cas dans le fichier FINESS du gouvernement). Il subsiste certainement des erreurs dans ce fichier puisque lorsque que nous avons envoyé le mailing, 15 structures nous ont informés ne pas être concernées par l'enquête. Ces chiffres sont donc certainement à revoir à la baisse.

Régions	Nb réponses	%	Nb structures	Nb ad. Mail	% réponses	% d'usagers
Départements d'Outre-Mer	0	0,00	0	0	/	/
Territoires d'Outre-Mer	0	0,00	0	0	/	/
Etranger	3	1,26	0	0	/	/
Franche-Comté	17	7,14	116	28	60,71	14,66
Lorraine	14	5,88	185	35	40	7,57
Basse-Normandie	10	4,20	137	37	27,03	7,3
Rhône-Alpes	31	13,03	384	116	26,72	8,07
Limousin	6	2,52	101	33	18,18	5,94
Pays de la Loire	17	7,14	315	102	16,67	5,4
Ile-de-France	44	18,49	478	265	16,6	9,21
Midi-Pyrénées	9	3,78	219	56	16,07	4,11
Nord-Pas-de-Calais	10	4,20	262	72	13,89	3,82
Bourgogne	8	3,36	136	58	13,79	5,88
Auvergne	6	2,52	122	45	13,33	4,92
Corse	1	0,42	8	3	12,5	12,5
Aquitaine	7	2,94	225	57	12,28	3,11
Alsace	10	4,20	159	82	12,2	6,29
Poitou-Charentes	6	2,52	153	51	11,76	3,92
Languedoc-Roussillon	6	2,52	209	55	10,91	2,87
Haute-Normandie	5	2,10	120	47	10,64	4,17
Centre	9	3,78	239	95	9,47	3,77
Bretagne	6	2,52	235	72	8,33	2,55
Champagne-Ardenne	3	1,26	95	38	7,89	3,16
Provence-Alpes-Côte-D'azur	7	2,94	266	110	6,36	2,63
Picardie	3	1,26	149	52	5,77	2,01
TOTAL	238	100	4313	1509	17,396667	5,63

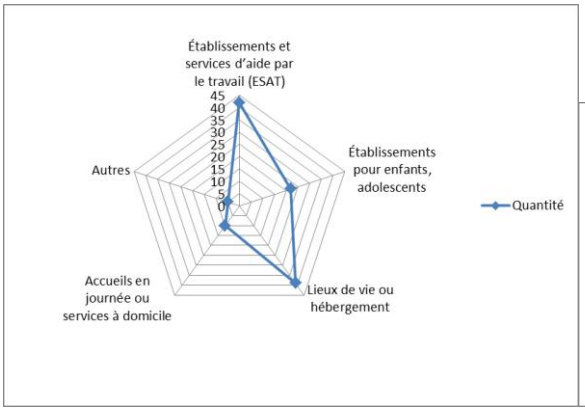
Tableau 13 : Participation régionale des usagers.

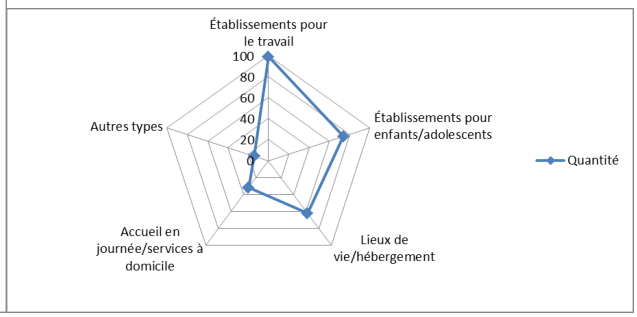
b. Des similitudes entre usagers et non-usagers

Les types d'établissements analysés à partir de 118 réponses sont récapitulés ci-dessous :

Types	Pourcentage	Quantité
Établissements et services d'aide par le travail (ESAT)	**35,59**	**42**
Lieux de vie ou hébergement	**33,05**	**39**
Établissements pour enfants, adolescents	**18,64**	**22**
Accueils en journée ou services à domicile	**8,47**	**10**
Autres	**4,24**	**5**
TOTAL	**100**	**118**

Tableau 14 : Types d'établissements (questionnaire non-usage).





Graphique 2: Types d'établissements non-usager. **Graphique 3 :** Types d'établissements usager.

En comparant les types d'établissements qui ont participé à l'enquête « usage » et « non-usage », une corrélation des proportions apparaît avec une inversion entre établissements pour enfants/adolescents et lieux de vie/hébergement, ce qui est à relier avec une visée d'apprentissages dans les IME/IMPro. Nous pouvons notamment en conclure que les ESAT sont les plus préoccupés par la question des usages de l'informatique et/ou de l'Internet et ce face à une logique marchande qui a gagné le social que d'aucuns relèvent.

Nous souhaitions également savoir s'ils disposaient d'un internat accueillant des personnes handicapées ce qui pose la question de l'accès aux technologies dans un lieu privé (nombre total de réponses : 129) : 50 (64 %) répondent par l'affirmative, 43 (56 %) par la négative, sept ne renseignent pas cet item (9 %).

Quant-aux associations ou regroupements gestionnaires, on retrouve le même profil que pour le questionnaire usager, à savoir, une majorité d'UNAPEI (nombre total de réponses : 105). L'UNAPEI représente à elle seule plus de 50 % des répondants. Le morcellement de la prise en charge trouve un écho dans un maillage associatif éclaté (*cf.* annexe n°16). Ci-après, nous présentons les départements et régions où se situent les établissements (usagers comme non-usagers :

Régions	Départements	Nb rép.	%	Nb struct.	Nb ad. Mail	% rép.	% non usagers	% rép. usagers	% usagers	Total réponses mail %	Total rép. struct. %
Rhône-Alpes	01 07 26 38 42 69 73 74	24	22,02	384	116	20,69	6,25	26,72	8,07	47,41	14,32
Ile-de-France	75 77 78 91 92 93 94 95	16	14,68	478	265	6,04	6,04	16,6	9,21	22,64	15,25
Alsace	67 68	11	10,09	159	82	13,41	6,92	12,2	6,29	25,61	13,21
Pays de la Loire	44 49 53 72 85	8	7,34	315	102	7,84	7,84	16,67	5,4	24,51	13,24
Lorraine	54 55 57 88	7	6,42	185	35	20	3,78	40	7,57	60	11,35
Nord-Pas-de-Calais	59 62	7	6,42	262	72	9,72	2,67	13,89	3,82	23,61	6,49
Aquitaine	24 33 40 47 64	5	4,59	225	57	8,77	2,22	12,28	3,11	21,05	5,33
Provence-Alpes-Côte-d'Azur	04 05 06 13 83 84	5	4,59	266	110	4,55	2,21	6,36	2,63	10,91	4,84
Bourgogne	21 58 71 89	4	3,67	136	58	6,9	3,68	13,79	5,88	20,69	9,56
Languedoc-Roussillon	11 30 34 48 66	4	3,67	209	55	7,27	1,91	10,91	2,87	18,18	4,78
Champagne-Ardenne	08 10 51 52	3	2,75	95	38	7,89	3,16	7,89	3,16	15,78	6,32
Limousin	19 23 87	3	2,75	101	33	9,09	2,97	18,18	5,94	27,27	8,91
Picardie	02 60 80	3	2,75	149	52	5,77	2,01	5,77	2,01	11,54	4,02
Auvergne	03 15 43 63	2	1,83	122	45	4,44	1,64	13,33	4,92	17,77	6,56
Franche-Comté	25 39 70 90	2	1,83	116	28	7,14	1,72	60,71	14,66	67,85	16,38
Poitou-Charentes	16 17 79 86	2	1,83	153	51	3,92	1,31	11,76	3,92	15,68	5,23
Basse-Normandie	14 50 61	1	0,92	137	37	2,7	0,73	27,03	7,3	29,73	8,03
Centre	18 28 36 37 41 45	1	0,92	239	95	1,05	0,42	9,47	3,77	10,52	4,19
Midi-Pyrénées	09 12 31 32 46 65 81 82	1	0,92	219	56	1,79	0,46	16,07	4,11	17,86	4,57
Bretagne	22 29 35 56	0	0	235	72	0	0	8,33	2,55	8,33	2,55
Corse	2A 2B	0	0	8	3	0	0	12,5	12,5	12,5	12,5
Départements d'Outre-Mer	971, 972, 973, 974, 975, 976	0	/	0	0	/	/	/	/	/	/
Etranger	Belgique/suisse /Sénégal	0	/	/	0	/	/	/	/	/	/
Haute-Normandie	27 76	0	0	120	47	0	0	10,64	4,17	10,64	4,17
Territoires d'Outre-Mer	984 986 987 988	0	/	0	0	/	/	/	/	/	/
TOTAL	238	109	4,55	4313	1509	6,77	2,63	16,87	5,63	23,64	8,26

Tableau 15 : Récapitulatif des statistiques de participation.

On peut constater que le taux de participation est significativement plus élevé en Rhône-Alpes (22,02 %), en Ile-de-France (14,68 %), en (27,03 %) et en Alsace (10,09 %). La région Rhône-Alpes était déjà classée en troisième position dans le questionnaire « usager ». Plusieurs régions n'ont pas participé et nous ne pouvons donc pas en tirer de conclusion. On peut noter que la Lorraine a l'un des meilleurs taux de réponses de 20 % (en plus des régions

précédemment citées) par rapport au nombre d'adresses mèl. Les Pays de la Loire avec près de 8 %, ont la proportion la plus élevée de non-usagers. La Franche-Comté (67,85 %), la Lorraine (60 %) et la région Rhône-Alpes (47,41 %) ont les meilleurs taux de participation par rapport au mailing. Pour la Lorraine, l'enquête émanant de cette région, les réseaux de diffusion ont eu un impact. Pour la région Rhône-Alpes, nous avons été contactée par une association gestionnaire de nombreux établissements dans le département 42, la Loire, qui semble avoir mobilisé massivement ses structures.

c. Propriétés des entretiens

Dans les entretiens, nous ne présentons que ceux réalisés avec des professionnels encadrant ou ayant encadré la pratique de l'informatique et/ou de l'Internet (pour la légende, « NE » signifie non-enregistré ; s'il n'y a rien de précisé, l'entretien a alors été enregistré) :

Professionnel (enquête exploratoire)						
Interrogé	**Profession**	**Structure**	**Date**	**Durée**	**Mode admin.**	**Lieu**
Eddy	Éducateur spécialisé	Foyer	02/11/09	39m40s	Tél.	Charleroi
Françoise	Aide-médico-psychologique	MAS	02/11/09	32m28s	Tél.	Dijon
Lynda	Éducatrice technique	IME IMPro	04/11/09	48m42s	Tél.	Pont-l'Évêque
José	Enseignant spécialisé	IMPro	06/11/09	50m54s	Tél.	Noisy-le-Sec
Mme Ca.	Éducatrice spécialisée	IME	06/11/09	1h00m04s	Tél.	Marseille
Pascale	Éducatrice spécialisée	IME	10/11/09	58m32s	Tél.	Région parisienne
Denis	Directeur adjoint	FAS	16/11/09	1h09m20s	Tél.	Région parisienne
Daniel	Éducateur spécialisé	Foyer	25/11/09	Matin	Face à face N.E.	Verdun
Anne-Marie	Éducatrice spécialisée	Foyer	25/11/09	Journée	Face à face N.E.	Verdun
Corinne	Chef de service	Foyer	25/11/09	Après-midi	Face à face N.E.	Verdun
Stéphanie	Chef de projet	Centre icom'	02/02/10	2h12m02s	Tél.	Lyon
Mme	Enseignante spécialisée	CLIS	11/02/10	1h12m27s	Tél.	Région parisienne
Céline	Psychologue	Centre icom'	19/02/10	1h09m22s	Tél.	Lyon
TOTAL : 13						

Tableau 16 : Récapitulatif des entretiens réalisés avec les professionnels lors de l'enquête exploratoire.

Il s'agit d'un classement par date. De plus, des personnes peuvent être interrogées deux fois, pour leur double qualité : par exemple, concepteur et professionnel encadrant la pratique de l'informatique/l'Internet. De même, le tableau suivant recense les entretiens menés avec les professionnels lors de l'enquête complémentaire (à la suite des réponses au questionnaire) :

Entretiens complémentaires avec les professionnels						
Interrogé	**Profession**	**Institution**	**Date**	**Durée**	**Mode Admin.**	**Lieu**
Emmanuel	Éducateur technique	ESAT	24/03/10	58m54s	Tél.	Fontenay Le Fleury
Jean	Enseignant spécialisé	IME IMPro	31/03/10	1h04m22s	Tél.	Région lyonnaise
Raphael	Chef de projet	Complexe	31/03/10	51m16s	Tél.	Seine et Marnes
Catherine	Ergothérapeute	IMP/IME	19/04/10	1h21m48s	Tél.	Grenoble
Hervé	Animateur, moniteur éducateur	Centre d'accueil et d'activité	26/04/10	1h18m31s	Tél.	Nantes
Christiane	Ergothérapeute	SAJH	10/05/10	33m17s	Tél.	Strasbourg
Julien	Animateur multimédia	EPN	10/05/10	1h05m34s	Tél.	Montbéliard
Dr. Jean	Médecin	MAS	10/05/10	23m33s	Tél.	Strasbourg
Marie E.	Éducatrice spécialisée	ESAT	11/05/10	1h02m39s	Tél.	Versailles
Stéphane	Chef de service	Foyer de vie	12/05/10	41m24s	Tél.	Millau
Patrice	Éducateur technique	IMPRO	12/05/10	48m39s	Tél.	Besançon
Grégory	Animateur multimédia	EPN	19/05/10	51m34s	Tél.	Romans
Aude	Psychologue	MAS	08/06/10	52m14s	Tél.	Clermont-Ferrand
Eric	Directeur	CAT	08/06/10	1h03m45s	Tél.	Paris
Jean-Jacques	Directeur	Foyer	08/06/10	46m21s	Tél.	Hérault
Thomas	Éducateur spécialisé	ESAT	08/06/10	52m05s	Tél.	Lille
Jacques	Enseignant spécialisé	IME	10/06/10	1h08m23s	Tél.	Saint-Maixent
Patricia	Animatrice de soutien	ESAT	08/07/10	55m37s	Tél.	Basse-Normandie
Pierre	Animateur	ESAT	08/07/10	1h04m44s	Tél.	Mâcon
Thierry	Chef de service éducatif	IME IMPro	13/07/10	42m58s	Tél.	Danemarie
Philippe	Directeur	ESAT	13/07/10	30m28s	Tél.	Beaune
Didier	Éducateur spécialisé	Foyer d'hébergement	26/07/10	36m39s	Tél.	Hauts-de-Seine
Thibault	Chef de service	SAVS	27/07/10	39m21s	Tél.	Marcoussi
Jean-Claude	Éducateur spécialisé	ESAT	27/07/10	41m29s	Tél.	Aveyron
Corinne	Éducatrice spécialisée	ESAT	28/07/10	45m01s	Tél.	Région parisienne
Marie C.	Éducatrice spécialisée	ESAT	29/07/10	24m52s	Tél.	Région parisienne
TOTAL : 26						

Tableau 17 : Entretiens complémentaires.

En somme, lors des entretiens, sur trente-neuf structures, on comptabilise dix « Établissements pour le travail », neuf « Établissements pour enfants/adolescents », onze « Lieux de vie/hébergements », sept « Accueils en journée », deux « Autres ».

d. Des observations exposées

Neuf établissements ont été observés (*cf.* annexes n°17 des cinq tableaux récapitulatifs détaillant les différents types d'observations effectuées) :

- ESAT en région strasbourgeoise (observation du 16/06/10 au 17/06/10) dédié aux travailleurs handicapés avec un handicap mental (sans autre précision)[78] : quatre types d'échanges en situation ont été observés (entretiens, atelier gestion de stock, formation, blanchisserie. Nous nous sommes entretenue avec deux professionnels (un informaticien responsable de la formation, une stagiaire qui doit développer l'informatique à domicile) et quatre travailleurs handicapés.

- SAJH en région strasbourgeoise (observation du 14/06/10 au 17/06/10) : il s'agit d'un foyer d'accueil polyvalent et d'un accueil en foyer de vie pour adultes handicapés avec une déficience Intellectuelle (sans autre indication). Nous comptabilisons huit situations d'échanges différentes : « pédagogie » (deux fois), « pause dans la salle cinéma pour visionner le foot » (trois fois), « entretien pour l'activité art plastique », « observation en chambre » (deux fois), « rencontre avec M. Le Directeur », « discussions pendant temps d'attente après les activités », « photographie », « journal ». Quatre éducateurs spécialisés, une AMP, un éducateur technique et une ergothérapeute, ainsi que dix-huit personnes handicapées ont été rencontrés.

- IMP à Grenoble, (observation du 20/09/10 au 22/09/10) : cet établissement et internat de semaine accueille des enfants ou adolescents polyhandicapés. Huit types de situations ont été observés : « Réunion de groupe », « séance d'ergothérapie » (six fois), « entretien » (quatre fois), « activité informatique » (deux fois), « visite du foyer » (deux fois), « classe », « atelier photographies », « discussion informelle ». Nous avons échangé avec onze professionnels (dont ergothérapeutes (trois), éducateurs (quatre), enseignant spécialisé, psychologue, directrice, orthophoniste) et vingt-deux personnes handicapées.

- IME/IMPro et semi-internat en région lyonnaise (observation du 23/09/10 au 29/09/10) (accueille des enfants et adolescent avec retard mental moyen en journée et en semi-internat également polyhandicapés). Les différentes situations d'échange peuvent être regroupées en quinze thématiques : « Discussion informelle » (sept fois), « classe » (deux fois),

[78] La classification du handicap mental adoptée par l'Organisation mondiale de la santé (OMS) identifie quatre catégories : léger, modéré (moyen), sévère, profond (Lambert, 1995 : 19). Les établissements visités accueillent des personnes avec une déficience intellectuelle modérée à sévère. La définition du polyhandicap selon l'annexe 24 ter du 29 octobre 1989 est : « Handicap grave à expression multiple avec déficience mentale sévère ou profonde, entraînant une restriction extrême de l'autonomie et des possibilités de perception, d'expression et de relation ». Paradoxalement, plusieurs personnes polyhandicapées accueillies dans l'IMP ont fait preuve de très bons niveaux de compréhension, avec des usages avérés de l'ordinateur et d'Internet (lancer et jouer à des jeux, recherche d'information, utilisation de la webcam, etc.).

« rencontres », « réunion », « entretien » (huit fois), « activité blog », « visite sur temps libre », « activité actualité », « intervention d'un enseignant spécialisé sur un groupe éducatif », « entretien sur le blog », « atelier menuiserie », « activité code de la route », « activité photographie », « atelier démontage d'ordinateur », « activité jeux ». Seize professionnels, dont deux enseignants spécialisés, une directrice, un éducateur technique et douze éducateurs spécialisés, ainsi qu'une cinquantaine de personnes handicapées ont été rencontrés.

- Fondation Bompard : groupement de 4 établissements à Novéant-sur-Moselle (observations ponctuelles du 04/10/10 au 10/01/11) : il s'agit d'une MAS pour adultes handicapés, accueil de jour et hébergement complet en internat (tous types de déficiences) ; d'un Foyer d'hébergement adultes handicapés avec foyer de vie et hébergement complet en internat (tous types de déficiences) ; d'un foyer d'accueil médicalisé pour adultes handicapés, c'est à dire un accueil temporaire et médicalisé pour adultes handicapés et hébergement complet en internat (tous types de déficiences). Les six professionnels (une directrice, une neuropsychologue, une ergothérapeute, une éducatrice spécialisée et coordinatrice du foyer, une chef de service et un éducateur technique) et les dix-huit personnes handicapées ont été rencontrés lors d'une réunion de groupe, d'une « activité mails », « activité journal », d'un « atelier informatique », d'entretiens (pratique individuelle) (cinq fois).

Apports de la triangulation des données

1. Concernant les types de structures : on retrouve les mêmes profils de répondants avec une majorité d'établissements de travail protégé. On peut remarquer que les lieux de vie/hébergement ont répondu à la même fréquence que les établissements de travail aux entretiens. Pour les observations, nous avons volontairement opté pour des types différents de structure.
2. Par rapport aux associations gestionnaires, l'UNAPEI représentent plus de 50 % des répondants au questionnaire, en revanche, ils sont moins représentés dans les entretiens et les observations.
3. Au niveau de l'implantation territoriale, la Lorraine et la région Rhône-Alpes ont davantage répondu pour les raisons que nous avons déjà évoquées. Dans les entretiens, 13/39 institutions sont implantées en Île de France. Pour les observations, nous ne pouvons pas en tirer de conclusion, notre échantillon étant trop restreint.

→ *In fine*, c'est moins le type de structure qui conditionne l'accès et les usages qu'une acceptabilité socio-organisationnelle de ceux-ci.

e. Perspective contextuelle diachronique : des milieux clos aux auto-éco-organisations

À partir du constat précédent, l'activité de prise en charge ou d'intervention appréhendée par le prisme des logiques institutionnelles manifeste un dialogisme plus qu'un déterminisme, ce qui peut confirmer notre choix d'une théorie organisationnelle se fondant sur les travaux d'Edgar Morin (1980 : 20) sur les éco-systèmes ou auto-éco-organisation. De surcroît, pour Joseph Rouzel (2002 : 79) – un ancien éducateur prolixe sur la question d'une professionnalité éducative – l'espace institutionnel fait tiers entre les sujets et l'activité « à la fois dans ses aspects de mission, de projets, mais aussi dans le cadre et les contrats passés entre professionnels, y compris avec les personnes prises en charge. Ce qui fondra l'espace de médiation sont ces deux dimensions incontournables : l'activité et l'institution ». L'auteur distingue « établissement » et « institution », terme que nous pourrions remplacer par « organisation » dans le sens qu'en donne Joseph Rouzel (*ibid.*) : « L'institution, ce n'est pas des murs, mais ce qu'un groupe humain (ici de professionnels et d'usagers) pose pour tenir ensemble. L'institution établit le cadre des relations ». Edgar Morin (*ibid.* : 61) nous enjoint à associer à cette tercéité (sujet, activité, institution) une relation écologique où « l'*autos* individuel » doit être considérée dans les relations entre écologie, système et organisation et non pas dans les caractères « héréditaires » et de ceux du « milieu ».

Dès lors, dans l'analyse des logiques institutionnelles, nous ne pouvons passer outre les réflexions d'Erving Goffman que nous souhaiterions « assouplir ». En effet, pour nous ces milieux clos ou institutions totales ne sont pas étanches aux autres milieux sociaux ; la terminologie de milieux clos traduit alors plus ces logiques organisationnelles et d'acteurs que d'une réalité empirique. Des « milieux clos », nous conservons leur force ontologique et tenterons de montrer qu'ils s'apparentent davantage, selon notre recherche, à des auto-éco-organisation. Par ailleurs, la terminologie d'institution prend elle-même une définition moins déterministe sur le modèle de celle proposé par Jean-François Gomez (2005 : 50) : « Une institution […] c'est un certain nombre d'acteurs sociaux qui "construisent du sens dans un bricolage institutionnel permanent". Ce sens ne résulte pas d'une machinerie qui désignerait depuis une vue surplombante la valeur du monde et des choses. Elle résulte comme le dirait Garfinkel [1987] des "accomplissements pratiques" ».

Il faut rappeler que cette réflexion en termes de milieux clos s'inscrit dans la filiation de travaux sociologiques. En effet, Alain Blanc (2001 : 200) estime que les établissements accueillant des personnes handicapées « présentent les caractéristiques générales des institutions totales décrites par Goffman ». La caractéristique déterminante des institutions totales (IT), « tout est sur place » amène à un argument, celui de s'adapter aux populations visées en reconstruisant un microcosme *artefact* de la société. Nous verrons que la demande d'utilisation des TIC par ces populations est un vecteur de régulation. Bien que l'engagement des individus au sein des IT est variable : de la contrainte (prison) au volontariat (couvent), Erving Goffman (cité par Blanc, 2001 : 200) propose trois caractéristiques supplémentaires : « Un cadre fermé, la promiscuité et l'enchaînement strict et réglé de leurs activités ». Dès lors, « le respect des consignes, des comportements, jamais définitivement assurés chez les déficients, implique de la part des personnels les encadrant des attentions particulières assurant la conformité à un ordre collectif : ces personnels imposent discipline et contrôle » (*ibid.* : 202). Alain Blanc (*ibid.* : 203) remarque d'ailleurs que la discipline est celle du corps qui est malmené chez les personnes handicapées et le contrôle est celui « de la fiabilité des reclus » d'autant plus que ces établissements sont aujourd'hui soumis « aux pressions extérieures favorisant leur ouverture » de la part des financeurs notamment (*ibid.*).

Mais plus qu'une exposition aux pressions, dans un jeu récursif d'ouverture et de fermeture, l'institution assure sa pérennité. La marge de manœuvre des personnes handicapées en institutions, bien que le public ne soit pas identique, est la négociation. En effet, toutes peuvent négocier un ordre « interagissant avec l'ordre collectif propre à l'IT qui impose ses propres contraintes » (*ibid.* : 204). Cet ordre négocié recouvre trois aspects : « D'abord certains éléments issus de l'interactionnisme (la conception straussienne, les adaptations secondaires de Goffman), ensuite le poids du nombre et la représentation syndicale, enfin les familles » (*ibid.* 204-205). Nous voyons bien qu'en négociant l'ordre, les personnes handicapées ou leurs représentants insèrent dans le rouage institutionnel du désordre et nous savons que « les organisations ont besoin d'ordre et besoin de désordre. Dans un univers où les systèmes subissent l'accroissement du désordre et tendent à se désintégrer, leur organisation permet de refouler, capter et utiliser le désordre » (Morin, 1990 : 119). L'ouverture du milieu, ou du système selon notre conception, est la condition de sa fermeture ou sa clôture et de sa pérennité. Tout « bon milieu clos » qui perdure est un milieu qui plus que tout autre s'est ouvert à des éléments *a priori* perturbateurs en tant qu'extérieurs au milieu.

De plus, cohabitent au sein de ces établissements, plusieurs professions différentes issues historiquement de trois branches : médicale et paramédicale, éducative et de l'animation où la négociation entre les parties pour imposer sa vision peut être sujet de tensions. En outre, les adaptations secondaires dont parle Erving Goffman (1968 : 245) concernent les pratiques qui permettent de s'affranchir du carcan de l'IT, « de s'écarter du rôle et du personnage que l'institution lui assigne ». Plus qu'un affranchissement, ces adaptations conduisent tout autant à la production de soi que du milieu/système, auxquelles participent les technologies. Différentes pratiques qui vont en ce sens seront présentées tant de la part des personnes handicapées (réactions des « reclus »), que de celles des professionnels (stratégies diverses de soutien et de protection des « reclus » contre l'IT). Pour Alain Blanc (*ibid*.), dans un jeu d'ajustement, les professionnels ont pour but de faire sortir l'individu de l'IT, alors il accepte volontiers de se plier à la tutelle de ceux-ci. Mais, la sortie de l'individu n'apparaît pas en ces termes et s'immisce avec les TIC une forme de détachement de l'emprise tuteurée. En effet, c'est davantage l'autonomie et surtout l'indépendance *versus* la dépendance au professionnel qui prime. Nous avons vu aussi que l'ordre est aussi négocié avec les familles et les technologies vont participer à cette négociation, car elles servent la cause de l'auto-production ou de l'auto-éco-organisation. Nous verrons alors que les visions mortifères afférentes au concept d'institution totale ne sont pas à l'image des pratiques d'intervention ou d'accompagnement avec les TIC. Pour résumer, nous sommes en accord avec des propriétés et des processus qu'induisent les milieux clos (entre autres, certaines techniques de mortification, système des privilèges, stratégies d'adaptation, etc., Goffman, 1968), mais s'agissant des établissements visités, cette vision nous apparaît quelque peu obsolète. Il convient de ne plus les considérer uniquement sur le mode d'un régime totalitaire, mais aussi libéral dans une logique récursive. Par ailleurs, de totale, il ne reste plus que parfois et paradoxalement la communication (Martin, 2011), ce que nous approfondirons en partie 3.

Enfin, il semble que les établissements pour personnes handicapées mentales se soient complexifiés : « On peut dire grossièrement que plus une organisation est complexe, plus elle tolère du désordre. Cela lui donne une vitalité parce que les individus sont aptes à prendre une initiative pour régler tel ou tel problème, sans avoir à passer par la hiérarchie centrale. C'est une façon plus intelligente de répondre à certains défis du monde extérieur. Mais un excès de complexité est finalement déstructurant. À la limite, une organisation qui n'aurait que des libertés, et très peu d'ordre, se désintégrerait à moins qu'il y ait en complément de cette liberté une solidarité profonde entre ses membres. La solidarité vécue est la seule chose qui

permette l'accroissement de complexité » (Morin, 1990 : 124). Les professionnels ont une relative autonomie dans les modalités d'accompagnement de la personne handicapée, qui est aujourd'hui reconnue dans sa capacité à formaliser un projet personnel. Cette autonomie transparaît dans la diversité des profils professionnels ayant décidé d'utiliser les TIC.

4.1.2 Profils professionnels

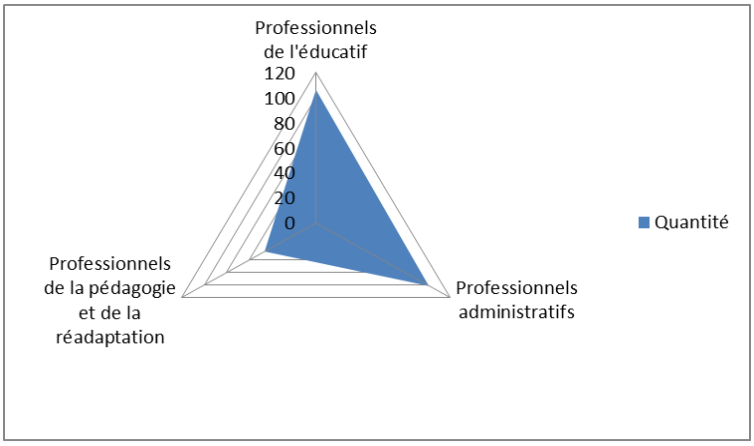
Nous nous intéresserons aux profils professionnels des acteurs encadrant la pratique de l'informatique et/ou de l'Internet, mais aussi à ceux qui ne proposent pas ce type d'usage.

a. Éclectisme des professionnels face aux TIC

Une question de l'enquête sur l'usage s'attachait aux professions, elle proposait neuf items de réponses (par ordre alphabétique, « Autre », « Cadre socio-éducatif », « Chef de service », « Directeur », « Directeur adjoint », « Éducateur spécialisé », « Éducateur technique », « Moniteur éducateur », « Secrétaire »). Ces items avaient été sélectionnés en fonction des réponses à deux enquêtes précédentes par questionnaires (sur la Moselle en 2007 et lors du séminaire du GEPSo en 2009), ainsi que suite aux entretiens exploratoires, et conservés pendant les phases de tests. Notre cible était les professionnels de l'éducatif et/ou les directeurs/directrices ou autres cadres dirigeants, puisque ce sont les deux champs professionnels qui ont manifesté un intérêt pour ce travail dans les précédentes enquêtes et ce, pour deux raisons complémentaires : la première est d'ordre empirique pour les professionnels de l'éducatif, c'est-à-dire être reconnus dans leur particularité professionnelle ; et la seconde est politique pour les professionnels de l'encadrement, soit s'inscrire dans une optique d'amélioration de leurs services. L'item « secrétaire » a été conservé comme un indicateur du niveau d'implication des sondés dans cette enquête, puisque le secrétaire est, en général, la personne la moins bien placée pour répondre des pratiques professionnelles de chacun. Au final, cinq secrétaires ont répondu, soit 1,48 % des sondés. Nous avions volontairement mis de côté des professions relevant de la pédagogie et de la rééducation, car peu représentatives selon les données de l'enquête exploratoire, ce qui fut une erreur et ces professionnels se sont inscrits dans la catégorie « Autre ». Il s'avère que pour faciliter l'analyse, nous avons regroupé la professionnalité des sondés sous trois catégories[79] en référence à l'histoire des professions du social :

[79] Voir annexe n° 1.

- l'« Éducatif » (« aide médico-pédagogique », « assistant social spécialisé », « AVJiste »[80], « chargé d'insertion/chargée de mission », « conseiller ESF », « éducateur scolaire », « éducateur spécialisé », « éducateur sportif », « éducateur technique », « éducateur technique spécialisé », « moniteur d'atelier », « moniteur éducateur ») qui représente 31,45 % des réponses ;
- l' « Encadrement » (« attaché de direction », « cadre (privé) », « cadre socio-éducatif », « chargé de communication », « chef de service », « directeur », « directeur adjoint », « directeur pédagogique », « responsable SAVS », « responsable SI/responsable informatique », « responsable technique », « secrétaire » « technicien »,) est à hauteur de 29,97 % ;
- la « Pédagogie et réadaptation » à 13,65 % ;
- les « Sans réponse » s'élèvent à 24,93 %.



Graphique 4: Profil des répondants.

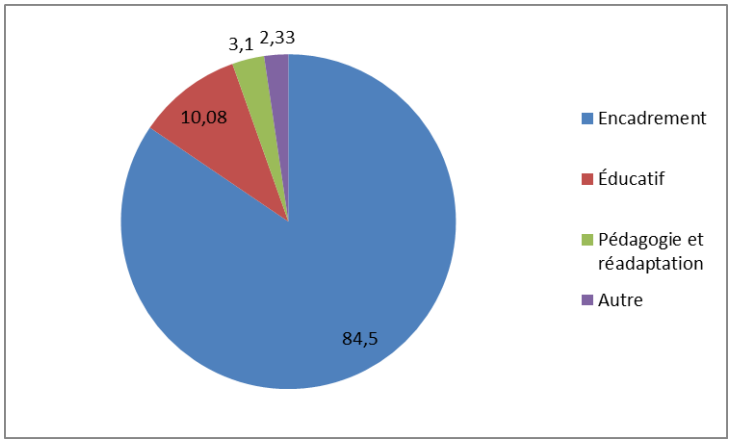
Les réponses à l'item « Autre » représentaient en réalité le champ de la pédagogie (réponses de type « enseignant spécialisé », « enseignant » ou « chargé de formation », « formateur », « consultant », ou encore « animateur », « animateur de formation » et « divers » avec « retraité de l'éducation », « stagiaire animateur », « animateur/dessinateur », « parent ») et de la réadaptation (« ergothérapeute », « Technicien supérieur hospitalier (TSH) », « psychologue », « psychanalyste »). Nous considérons cette catégorie comme extensive ; le « pédagogique » peut relever de l'éducation, comme de l'animation et de la formation, alors que le « rééducatif » est du domaine vaste du paramédical. En conséquence, même si ce questionnaire n'était pas directement adressé aux professionnels relevant de cette dernière

[80] Aide à la vie journalière.

catégorie, près de 15 % d'entre eux ont souhaité faire part de leur expérience et considèrent certainement que leurs pratiques rentrent pleinement dans le cœur de cette thématique de recherche. D'ailleurs, les observations menées à la suite de cette enquête ont montré que ces professionnels apportaient un savoir complémentaire à ceux du champ de l'éducatif et qu'une équipe de travail pluridisciplinaire semble à recommander. En outre, la cible privilégiée était les professionnels de l'éducatif, qui sont au final les plus représentés. Il faut remarquer un taux élevé de « sans réponse »[81] qui se répercutera sur la suite du questionnaire et qui peut s'expliquer par une bonne part de curiosité pour le sujet sans pouvoir y répondre (ils sont peut-être non-utilisateurs ou ne se reconnaissent pas dans le questionnaire). Dès lors, il faut considérer qu'un quart des 337 réponses est inutilisable en tant que tel, mais manifeste d'un intérêt « muet » pour la thématique.

b. Contrat d'enquête respecté par les non-usagers

La profession est étudiée à partir de 130 réponses que le graphique ci-dessous retranscrit en pourcentage :



Graphique 12 : Répartition des professionnels (en pourcentage).

En « autre », on peut classer les réponses ainsi :

- para-médical : « psychologue » ;
- encadrement : « agent d'accompagnement administratif », « cadre de santé », « cadre commercial », « informaticien » ;
- pédagogie : « professeur des écoles » (deux), « formateur » ;

[81] Les « sans réponses » se divisent en réalité entre l'item « sans réponse » et celui « non complété ou non affiché » qui sont variables pour chaque question. Une interprétation des « sans réponses » est celle d'un public souhaitant participer mais à qui l'enquête ne correspond pas. Les « non complété ou non affiché » semblent être ceux qui ont « feuilleté » le questionnaire plus par curiosité que par volonté d'y répondre.

- éducatif : « AMP » (Aide médico-psychologique), « CESF » (Conseiller en économie sociale et familiale), « chargée d'insertion » ;
- autre : « étudiant » et trois sans réponses.

La consigne de faire remplir le questionnaire par la direction a été respectée à près de 85 %, dont 82 professionnels directeurs (67) ou directeurs-adjoints (15).

c. Récapitulatif des professionnels entendus en entretiens

Nous proposons un classement par champ professionnel :

Champ professionnel	**Profession**	**Quantité**
Animation	Animateur Animateur multimédia Animateur et moniteur éducateur Animateur de soutien	5
	TOTAL	**5**
Education/pédagogie	Chef de projet	2
	Chef de service/chef de service éducatif	4
	Directeur	3
	Directeur-adjoint	1
	Éducateur spécialisé	11
	Éducateur technique	3
	Enseignant spécialisé	4
	TOTAL	**28**
Paramédical	Ergothérapeute	2
	Médecin	1
	Psychologue	2
	TOTAL	**5**
TOTAL		**38**

Tableau 18 : Classement par champ professionnel.

Nous précisons qu'une professionnelle aide-médico-psychologique n'est pas prise en compte, car elle n'avait pas encore mis en place l'activité. Nous classons les professionnels de l'administratif dans les professions éducatives, car ce sont tous d'anciens travailleurs sociaux. Concernant les animateurs, nous précisons que nous avons mené des conversations suivies par mèls, mais nous ne les prenons pas en compte dans cette analyse. De plus, pour les enseignants spécialisés, une conversation ordinaire avec une enseignante en classe spécialisée ne pourra pas l'être non plus. Ces trois conversations ne sont donc pas quantifiées dans le tableau précédent.

d. Des professionnels observés

Nous avons rencontré 36 professionnels différents qui encadraient l'utilisation de la pratique de l'informatique et/ou de l'Internet. Nous verrons par la suite les différentes modalités d'encadrement :

Champ professionnel	Profession	Quantité
Animation	Formateur informatique	1
	TOTAL	1
Education/pédagogie	AMP	1
	Chef de service	1
	Éducateur spécialisé	21
	Éducateur technique	2
	Enseignant spécialisé	3
	TOTAL	28
Para-médical	Ergothérapeute	5
	Neuropsychologue	1
	Orthophoniste	1
	TOTAL	7
TOTAL		36

Tableau 19 : classement par champ professionnel.

Le choix de classer les professionnels selon ces trois champs trouve une explication historique à la sous-partie suivante.

e. Homologie entre profils des encadrants et champs professionnels du social

Il existe un parallèle entre le profil des usagers et la structuration des pratiques professionnelles. En même temps, il y a un dépassement de ces profils professionnels des usagers, car on peut constater un brouillage des repères identitaires dans les pratiques professionnelles.

Dominique Rolin (2010) propose une histoire des professions sociales et des formations. Trois champs vont se scinder, celui de l'assistance, de l'éducation spécialisée et de l'éducation populaire. Le champ de l'assistance, premier champ constitué, n'est pas du tout représenté dans notre corpus. Historiquement, l'auteur rappelle que la Révolution française a promulgué la question sociale en un devoir d'État ; sa mise en œuvre a lieu sur le XIXe et son expansion

sur le XXe siècle. Les agents de l'État interviennent alors dans le domaine de l'assistance ; les premiers corps professionnels sont constitués en 1904 par les inspecteurs de l'enfance. Par la suite, l'intervention publique dirigera son action simultanément en direction des populations vulnérables et vers le monde du travail (*ibid.* : 94). Les premières aides familiales et sociales publiques apparaissent. L'ensemble des professions constituées fusionnera au cours de la première moitié du XXe siècle pour devenir des assistants sociaux. Des écoles de formation spécifiques sont créées aboutissant au premier brevet de capacité d'assistant de service social et d'État français en 1932. En 1946, la protection du titre conduit à la création d'une profession corporatiste.

Ensuite, l'éducation spécialisée apparaît comme une alternative à l'enfermement (*ibid.*). Les premiers moniteurs éducateurs, essentiellement des enseignants détachés de l'Éducation nationale, apparaissent en 1930, alors que « les éducateurs spécialisés se mettront en place sous le régime de Vichy (Chauvière, 1980) sous la forme d'un corps professionnels chargé de la rééducation des enfants inadaptés » (*ibid.*). De plus, « c'est par l'ordonnance de 1945 relative à l'enfance délinquante que l'État, au sortir de la guerre, édicte le principe de l'éducabilité des mineurs en difficulté pour les sortir de l'enfermement et des prises en charge ultra-moralistes » (*ibid.*). La parenté entre la délinquance et le handicap, dans une analyse stigmatisante proche d'Erving Goffman, trouve aussi une justification historique pour ne pas dire naturaliste. De plus, les premières filières d'éducation spécialisée datent de 1950. En revanche, deux circuits parallèles vont voir le jour : « Le ministère de la Justice crée sa propre école de la protection judiciaire de la jeunesse en 1952. La seconde va se structurer en des multitudes d'écoles de droit privé. Des formations vont être réglementées par l'État et un diplôme sera institué en 1967 ». La loi d'orientation de 1975 consacre la prise en charge des personnes handicapées, alors que la profession d'éducateur spécialisé ne se spécialisera pas pour autant sur une typologie de population ou de problématique (*ibid.* : 95) : « Cela aura des effets identitaires au sens où il est délicat de dessiner le corps de l'éducation spécialisée tant le périmètre du potentiel d'exercice professionnel est large au côté d'une mosaïque d'employeurs associatifs » (*ibid.*). En effet, cet éclatement nous a poussée à nous intéresser à l' « activité » plutôt qu'à la « profession » et à proposer divers items professionnels avec en vue de les regrouper par la suite. Cet enjeu identitaire, nous l'avons appréhendé comme enjeu de revendication, nous poussant à ménager des espaces de représentativité au sein des questionnaires.

De surcroît, le champ de l'éducation populaire s'est stabilisé en 1979 avec l'émergence des animateurs « structurés en DEFA » (Diplôme d'État relatif aux fonctions d'animation) remplacé aujourd'hui par le diplôme d'État de la Jeunesse et de l'Éducation populaire et du Sport ». Ces formations vont également rencontrer des difficultés quant à la définition d'une identité propre : « Ces formations représentent un poids marginal comparativement aux éducateurs alors que, dans les années 80, les animateurs connaîtront un élargissement de leur champ professionnel lié aux politiques publiques de l'intervention sociale, suscitées par les problématiques des quartiers en difficultés (Ion, 1992 : 111) » (*ibid.*). Dans le champ de l'animation, nous regroupons les professionnels travaillant en EPN, ainsi que les formateurs. Par ailleurs, les champs médical, paramédical et de l'Éducation nationale sont en concurrence avec celui du travail social. En effet, au sein du travail social, trois sous-champs cohabitent (assistance, éducation spécialisée, éducation populaire) et deux autres champs (paramédical et éducation) constituent également les forces vives à ne pas oublier du travail social de prise en charge du handicap. C'est pourquoi nous préférons employer les termes d'interventions spécialisées.

Nous ne pouvons qu'être en total accord avec ces propos de l'auteur (*ibid.* : 95) qui étayent les modalités de prise en charge avec les TIC : « Nous pouvons affirmer que la structuration des professions sociales ne s'est pas faite à partir des formations. Celles-ci, au contraire, ont suivi l'interprétation des besoins de structuration des corps professionnels émergeants, pour d'une part, transmettre les doctrines et savoirs nécessaires à l'exercice tels que perçus par les institutions publiques et privées, et d'autre part, assurer les codes de transmission culturels des trois grandes catégories de travailleurs sociaux. […] Ces trois voies de constitution des professions n'ont cessé de se croiser jusqu'à nos jours ».

Aujourd'hui, selon Sylvie Faugeras (*ibid.* : 33), « pour tous les types d'institutions médico-sociales, les prises en charge sont plus globales, et le travail en équipe pluridisciplinaire vise autant à éduquer et à insérer qu'à soigner ». La trilogique historique soigner-éduquer-insérer se trouve intégrée au sein d'une même démarche d'accompagnement.

Apports de la triangulation des données

Les différents champs professionnels encadrant la pratique se retrouvent aussi bien dans les questionnaires, les entretiens et les observations avec une prééminence d'utilisateurs issus des professions éducatives, par ailleurs massivement représentée dans ces structures.

→ Différents corps professionnels peuvent proposer et/ou réaliser des interventions avec les TIC, ce n'est donc pas l'objet de la prise en charge (pédagogique, éducative, rééducative, etc.) qui fait le professionnel mais ses objectifs (apprendre, rendre autonome, rendre mobile, etc.) auxquels semblent pouvoir répondre les TIC. Inversement, nous verrons que l'objet technologique « peut faire » le professionnel.

4.2 Structuration et intégration de l'informatique et/ou l'Internet

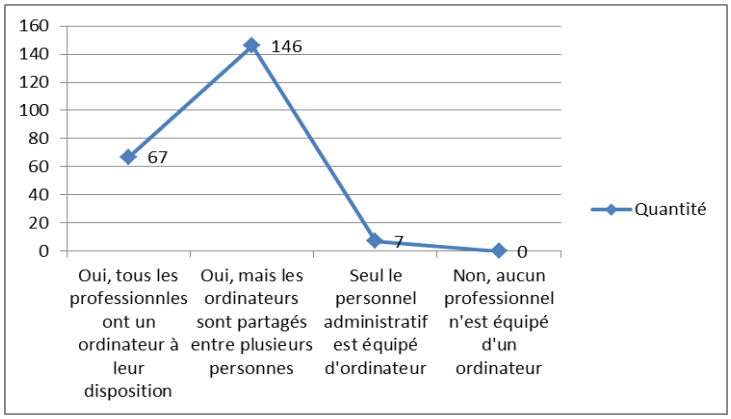
Il convient de présenter les différentes modalités d'accès et d'équipements, ce qui nous permettra de constater des parallèles structurels entre l'intégration des TIC et la structuration de la prise en charge du handicap.

4.2.1 Les modalités d'accès et d'équipements

Les conditions d'accès et d'équipement informatique et/ou Internet ont fait l'objet de diverses questions au sein de l'enquête. Lors des entretiens et des observations, nous n'avons pas abordé frontalement ces dimensions. Ces dernières n'ont pas été soulevées spontanément par les participants.

a. Modalités d'accès et d'équipements : questionnaire usagers

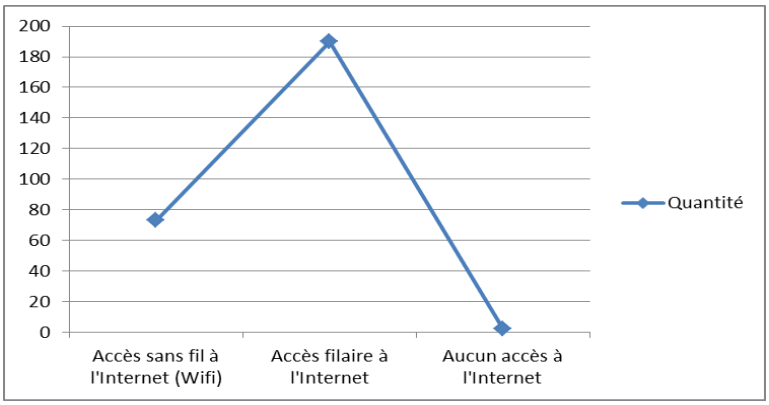
Une question demandait si les professionnels étaient équipés d'un ordinateur au sein de l'établissement. 19,88 % des professionnels ont un ordinateur personnel à leur disposition, alors que 43,32 % disent le partager avec plusieurs personnes. 2,08 % des sondés mentionnent que seul le personnel administratif est équipé d'ordinateur et fait remarquable, l'item « Non, aucun professionnel n'est équipé d'un ordinateur » ne comptabilise aucune réponse. 34,72 % n'a pas répondu.



Graphique 4 : Équipement des professionnels.

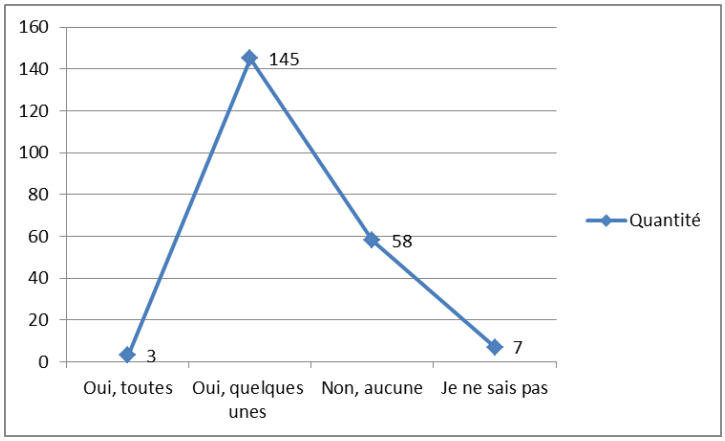
La question suivante concernait l'accès à l'Internet pour ceux qui ont un ordinateur à disposition :

- 56,38 % des établissements possèdent un accès filaire à l'Internet ;
- 21,66 %, d'un accès sans fil à l'Internet (Wifi) ;
- 0,59 %, d'aucun accès à l'Internet ;
- 21,37 % ne répondent pas.



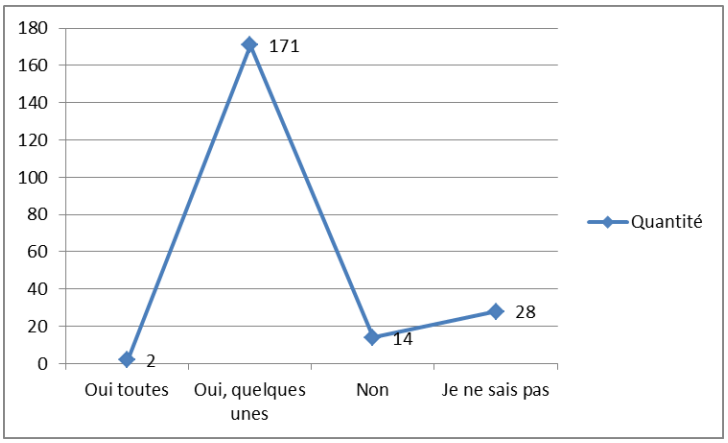
Graphique 5 : Accès à l'Internet.

« Les personnes handicapées mentales accueillies dans l'établissement possèdent-elles un ordinateur personnel ? » est la question suivante. Une majorité de réponses indique que quelques personnes ont un ordinateur (43,04 %) et 0,89 % mentionnent que toutes en ont un. En revanche, 17,21 % disent qu'aucune n'en possède ; 2,08 % ne savent pas et 36,80 % ne répondent pas. En somme, près de la moitié des sondés disent que quelques personnes accueillies ont aujourd'hui un ordinateur personnel.



Graphique 5 : Équipements en ordinateur des personnes handicapées.

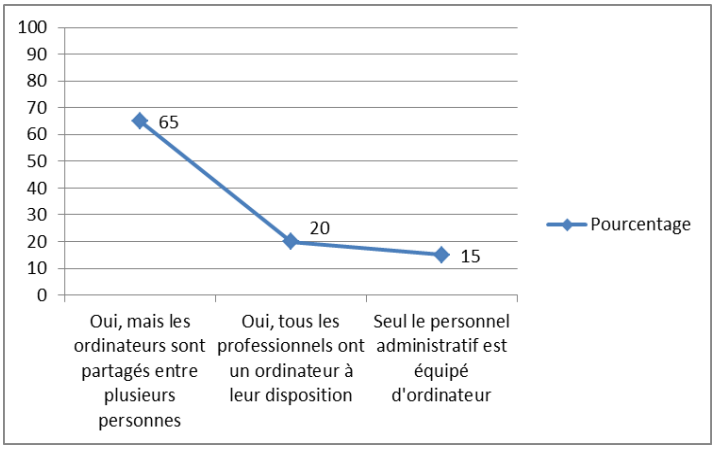
« Les personnes handicapées mentales accueillies dans l'établissement utilisent-elles l'ordinateur et l'Internet au domicile familial ? » est la question d'après. 50,74 % affirment que quelques-unes y ont accès et 0,59 % pensent que toutes y accèdent. Cependant, 8,31 % ne savent pas répondre, alors que 4,15 % pensent qu'elles n'y ont pas accès. Et 36,20 % ne répondent pas. Dès lors, plus de la moitié des sondés estiment que quelques personnes ont l'opportunité d'aller sur l'ordinateur et/ou l'Internet au sein du domicile.



Graphique 6 : Accès à l'informatique/l'Internet au domicile des personnes handicapées mentales.

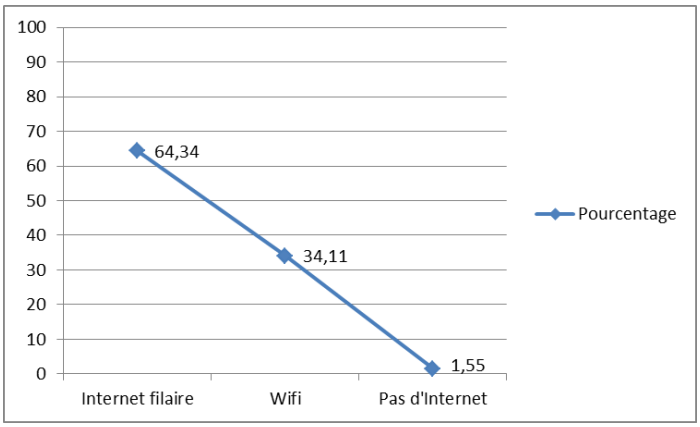
b. Profil identique du côté des non-usagers

L'équipement informatique des professionnels est étudié selon l'accès à un ordinateur (nombre total de réponses : 101) :



Graphique 7 : Accès à l'informatique pour les professionnels.

Seuls 20 % de professionnels ont leurs propres ordinateurs, les professionnels accompagnant les personnes handicapées partagent en général les ordinateurs. Concernant l'équipement Internet de l'établissement (nombre total de réponses : 129), l'Internet filaire est prépondérant :

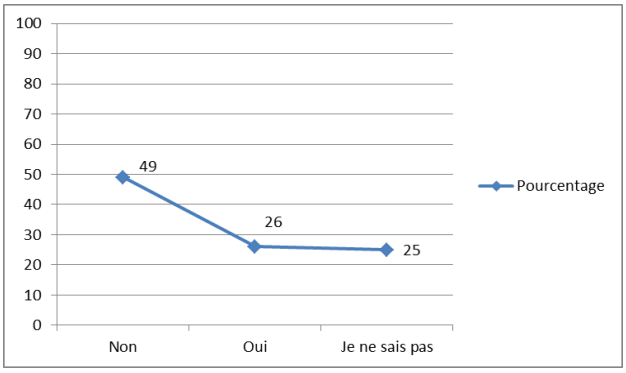


Graphique 8 : Accès à l'Internet dans l'établissement.

Les établissements sont quasi tous connectés à l'Internet, mais le Wifi reste encore moins fréquent que l'Internet filaire ce qui peut freiner l'accessibilité au sein de la structure, notamment pour les établissements avec internat (nombre total de réponses : 54 sur 64 possédant un internat) :

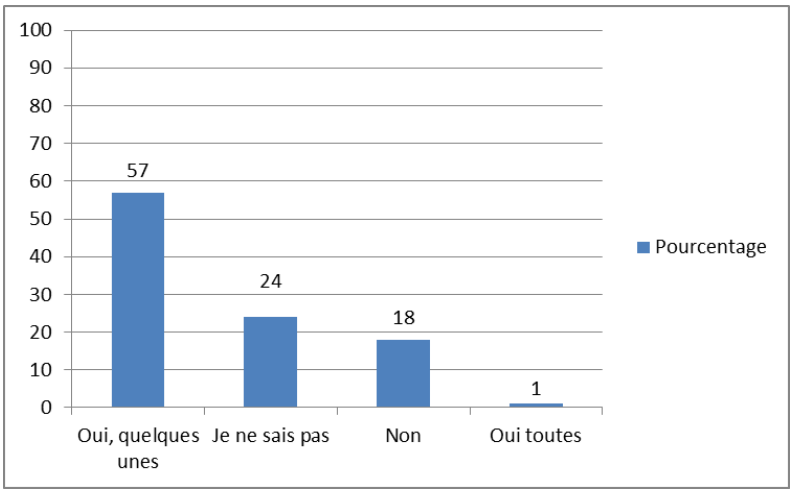
	Pourcentage	**Effectifs**
Non, aucune	57	31
Oui, quelques-unes	34	18
Je ne sais pas	7	4
Oui, toutes	2	1
TOTAL	**100**	**54**

Tableau 20 : Équipement des personnes handicapées.



Graphique 9 : Taux de possession d'un ordinateur par les personnes handicapées.

Plus d'une personne handicapée mentale sur quatre aurait un ordinateur personnel ; cet objet faisant partie d'une panoplie des TIC. L'utilisation d'un ordinateur par les personnes handicapées mentales au domicile familial, si ce n'est une réalité, est une possibilité plausible pour les sondés (nombre total de réponses : 97) :



Graphique 10 : Utilisation par les personnes handicapées de l'ordinateur dans la famille.

Plus de la moitié des personnes handicapées mentales accueillies aurait déjà utilisé l'ordinateur au sein de la famille.

c. Interactions entre microsystèmes : analyse méso-systémique entre usager premier, usager second et proches

S'intéresser aux rôles et relations avec les familles, c'est prendre acte de « la problématique du parent comme acteur à part entière dans l'action publique [qui] se développe explicitement depuis plusieurs années » (Chauvière, 2003 : 13). Par ailleurs, Michèle Chauvière (*ibid.*), par un recours à l'histoire, a montré que le trinôme parents-institutions-professionnels fait

émerger des relations de concurrence et de service qui peuvent également se répercuter dans la prise en charge avec les TIC.

Certaines familles sont identifiées par les professionnels comme utilisatrices de l'informatique et/ou de l'Internet sans que ce soit impulsé par l'établissement. Ces questionnements nous permettent d'appréhender les interactions entre microsystèmes (classe, groupe éducatif, activités, etc.) et la famille/les parents. Nous abordons la dimension des usages des personnes handicapées en contexte personnel avec 19 personnes interrogées lors des entretiens et une lors des observations.

- L'informatique/l'Internet, un révélateur de l'état de la communication avec les familles

Ces relations mettent en exergue des logiques institutionnelles de fonctionnement. Par exemple, Jean (observation du 23/09/10) rencontre des difficultés pour communiquer avec les familles sur ses activités. Je lui demande s'il ne serait pas envisageable de récupérer les adresses mèls des familles. Ses propos donnent des explications sur la relation des professionnels avec les familles : « Il y en a quelques-uns, parce que j'ai des ***relations un peu plus personnelles*** avec eux et qui me la confient [l'adresse mèl] et parce que j'ai ***des activités aussi associatives***, il y a certains, je les connais par ce biais-là. Ça ne fait pas de quoi faire une liste de diffusion. Je n'ai pas voulu trop… j'ai senti quand même qu'il y avait ***des résistances pour tout ça, de la part des collègues et tout ça***, ce que je te racontais sur les débuts du blog, donc du coup je ne me suis pas encore senti suffisamment sûr pour pouvoir dire, "tiens je mets une feuille d'émargement pour que les gens mettent leur adresse", bon c'est quand même, tu vois y'a quand même toujours un peu ***des barrières***. Ici on ne fonctionne quand même pas tout à fait comme dans une ***école ordinaire*** où l'enseignant a le contact direct avec les familles. Voilà, maintenant je les rencontre un peu plus facilement mais fut ***une époque*** où il y avait… les seules personnes qui rencontraient, je parle de cela il y a 10, 15 ans, les seules personnes qui rencontraient les familles, c'était le médecin psychiatre et l'équipe de direction, point barre. ***Même les éducateurs ne parlaient pas aux parents***. Ça c'est des veilles histoires de l'éducation spécialisée, y'a du chemin à faire (rires). C'est-à-dire que si tu veux pendant très longtemps, les personnes accueillies dans cet établissement faisaient naître une telle souffrance chez les parents et ***il planait l'idée assez récurrente d'une certaine toxicité***. C'était réservé au milieu médical de s'adresser à des gens. Les enfants, on les éduquait mais les parents, on les traitait comme des patients d'une certaine façon ».

La relation avec la famille est empreinte d'une longue histoire d'institutionnalisation du handicap mental avec des prises en charge psychiatriques et psychologiques prépondérantes. Pour être « du côté des parents », il faut soi-même être un acteur associatif. De plus, les enseignants spécialisés arrivent en bout de chaîne dans la prise en charge, leur rôle est variable suivant les politiques d'établissement. De plus, logiques professionnelle, institutionnelle et/ou économique et éducative peuvent s'affronter, comme l'illustre la citation suivante (Jacques, entretien du 10/06/10) : « Ils [les parents] aimeraient bien qu'on leur donne des éditions JOCATOP, le problème c'est que je n'ai pas le droit d'une part, parce que c'est une ***licence établissement*** et deuxièmement, ***je ne veux pas*** trop qu'ils aient le même outil chez eux parce qu'au bout d'un moment si le gamin ne fait que ça, il va se démobiliser sur cet outil-là. Donc ***on préfère que ce soit une spécificité*** ».

- Le soutien des parents face à l'informatique

Les parents et familles sont identifiés dans leur rôle d'accompagnement par divers professionnels (15/35[82]), notamment lorsque qu'ils s'aperçoivent que l'établissement propose ce genre de pratiques : Jean (observation du 23/09/10), qui a monté un blog, remarque tout de même à propos d'une sortie que « la famille est allée voir sur le blog ». Jean-Claude (entretien du 27/07/09) précise que lorsqu'il faisait travailler le B2I (Brevet Informatique et Internet), « plusieurs [adolescents handicapés] me demandaient d'avoir le logiciel chez eux, le B2I, pour pouvoir s'entraîner chez eux. Et les parents sont venus me le demander ». Thierry (entretien du 13/07/10) explicite : « Et puis aussi les relations avec les familles, les échanges avec les familles. Là aussi on a un site Internet au niveau de l'établissement, et les élèves vont le consulter pour trouver le menu de la semaine, pour voir les photos, pour se tenir informés de choses et d'autres. ***Donc là il y a aussi cet aspect de lien entre la famille et l'établissement***, qui est une autre utilisation mais qui est intéressant aussi, pour certains le site est bien investi. Voilà il y a des choses de cet ordre-là ». Pour Aude (entretien du 08/062010), « ***il y a des parents qui ont pris le relais*** c'est pour ça qu'on développe les apprentissages en autonomie pour que la personne puisse chez elle le faire seule sans technique particulière de la famille ».

[82] Le chiffre de 35 correspond au nombre d'entretiens retenus (l'AMP qui n'avait pas encore mis en place de pratique informatique, l'enseignante spécialisée qui a des contacts davantage avec les familles, un ESAT accueillant plus de personnes malades mentales et le médecin qui accueille plus des personnes avec handicap cognitif n'ont pas été comptabilisés).

- Le temps des usages et réseau de sociabilité[83]

Les usages peuvent être replacés dans un temps et un contexte d'apprentissage. Jean-Jacques (08/06/2010) « pense que la plupart de celles qui utilisent actuellement ***ont appris par elles-mêmes ou avec la famille ou avec des amis*** ». Pour Stéphane (entretien du 12/05/2010) : « Nous on a des résidents qui sont relativement âgés, donc avec des familles encore plus âgées, donc on sait pertinemment que toutes les familles ne peuvent pas accéder à l'informatique ». Selon Catherine (entretien du 19/04/10), « il y a une attente des familles » ; propos qu'elle reconfirmera pendant l'observation/la discussion du 20/09/2010.

- Des usages entre contrôle et autonomie

Des professionnels connaissent aussi les demandes et pratiques des personnes handicapées et la famille apparaît en retrait face aux usages des TIC. Une éducatrice (Anne-Marie, entretien du 25/11/2009) mentionne que certaines personnes utilisent « avec ***l'aide*** de leur parent. Il y en a qui ***se débrouillent seuls***. ***Je pense à une mère aussi un peu surprotectrice***. Il y en a un qui fait de la saisie de texte, il regarde des CD et il a un appareil photo numérique ». Isabelle (observation du 29/09/2010) raconte que des personnes handicapées ont demandé à utiliser l'informatique mais « c'est un peu expérimental sur un trimestre. ***Ce n'est pas initié par les parents*** ». Selon Marie C. (entretien du 29/07/10), « oui, ***Facebook, MSN tout ça à la maison***. Le premier ne savait pas du tout, par contre celui qui fait le Code de la route en a un à la maison donc, il connaît déjà, il sait manier la souris ou ouvrir l'ordinateur et taper le code secret, ça il le savait déjà ». Jean-Claude (entretien du 27/07/10) précise : « Pour certains oui. Le milieu dans lequel nous sommes, au niveau des parents souvent, les parents ont envie de booster. Donc quand il y a quelque chose de nouveau, même si c'est infantile, c'est quand même nouveau pour certains, ils s'y intéressaient***. Il y a aussi une double pratique, car d'un autre côté ils n'osent pas, car souvent ils ont un ordinateur à la maison, mais ils n'osent pas s'en servir***. Et si c'est, par exemple, leur fils handicapé qui dit : "Mais si, il faut faire ça comme ça", là, ils commencent à avoir un sacré doute. Ils me disent : "Mais comment il sait ça ?", je leur dis justement, "profitez-en, ça le met en valeur, si c'est lui qui vous montre" ».

Mme C. (entretien du 06/11/2009) répond sans détour à ma question des usages dans la famille : « Alors je peux vous dire que ***majoritairement non***. J'ai fait depuis quelques

[83] *Cf.* chapitre 10 plus un étayage théorique.

années… avec des familles avec qui j'avais de bonnes relations, à qui j'ai donné un ou deux voire trois logiciels du catalogue et ils le reprennent à la maison. Là actuellement, j'ai deux familles dans ce cas-là. Mais c'est à titre gratuit. ***L'établissement ne le sait pas***, c'est un accord... J'ai donné un logiciel à la famille parce que ce sont des gens avec qui je m'entends bien. Le gamin, bon, il a tout intérêt, et je sais que ça va être repris à la maison, voilà ». Nous sommes de nouveau confrontés ici à une opposition entre logique organisationnelle et professionnelle qui prend une dimension éthique. Patricia (entretien du 08/07/2010) mentionne : « Donc en fait ceux qui sont en foyer ***ne pratiquent pas l'informatique en dehors*** de l'ESAT. Ceux qui sont en foyer-appartement, certains, j'en ai deux, ***qui vont dans les cyberbases*** ».

- Le cas particulier des Travailleurs handicapés (TH) en ESAT

Dans les établissements de travail protégé, il est parfois plus difficile pour les professionnels de faire le lien avec les familles : Marie C. (entretien du 29/07/10) nous avoue qu'« au niveau des usagers, il n'y en a pas beaucoup. ***Je ne sais pas vous dire***, c'est souvent pour les usagers qui sont encore en famille et cela concerne une vingtaine de personnes sur les 150, c'est vraiment minime ». Corinne (entretien du 28/07/2010) n'a « ***pas beaucoup*** » de contact avec les parents. Lorsqu'elle encadrait la pratique, « à l'époque [elle] ne connaissait pas de personnes qui avaient des ordinateurs. Cela remonte quand même à quelque temps ». Thomas (entretien du 08/06/10) « ne sai[t] pas, moi je ne suis pas dans les familles donc je ne peux pas voir trop ce qui se passe. Déjà je pense que pour pas mal de familles, s'il y avait un ordinateur et s'il y avait Internet dans chaque famille ça se saurait. Il y a des personnes pour qui il n'y a pas l'informatique à la maison, et c'est tout, parce qu'on n'est pas là-dedans. Pour les autres, après je ne sais pas je ne suis pas dans les familles, je sais simplement ***j'ai eu deux, trois témoignages de personnes qui m'ont dit "il y a un ordinateur à la maison mais papa ou maman ne veulent pas que je m'en serve". J'ai déjà eu ce genre de réflexion***. Après il y en a certainement qui…, ça je n'en ai pas connaissance, qui auraient accès ou qui pourraient être accompagnés justement dans la découverte de l'informatique ».

Les personnes handicapées peuvent aussi avoir leur propre ordinateur et connexion sur leur lieu de vie personnel : Corinne (entretien du 28/07/2010) nous mentionne que « quelques-uns, oui. Il y en a quelques-uns qui se sont équipés en informatique. Et qui l'utilisent. […] Je sais qu'elles ont Internet. Ce sont des personnes qui sont à l'extérieur, qui vivent en appartement, par contre il y a aussi le foyer, ce sont des appartements avec une grande pièce à vivre, et là,

ils ont aussi l'ordinateur ». Selon Éric (entretien du 08/06/2010), « les trois-quarts ont un ordinateur personnel, ont leur adresse MSN, ils chattent sur tout ce qu'on veut en dehors de leur temps de travail ».

- Des tabous refont surface dans une société « risquée »

En effet, lorsque des professionnels ont des retours sur les usages des personnes handicapées, ils relèvent parfois des tabous mêlant l'Internet et le sexe : Philippe (entretien 13/07/2010) raconte : « Très honnêtement je ne sais pas trop. Le seul retour que j'ai ce sont des gens qui sont à leur domicile ou en famille dont ***l'usage est toujours un petit peu délicat***. J'ai des retours ***par rapport à des choses qu'ils sont allés faire sur Internet***, elles ne sont pas toujours faites dans un aspect logique. La ***notion de risque*** sur l'accès Internet, c'est toujours un peu délicat. Là, je dois avoir cinq personnes qui ont Internet chez elles ou dans leur famille. Mais au niveau du service résidentiel je ne sais pas trop, oui, ils ont accès maintenant, je ne sais pas trop comment ils peuvent le faire ». Ou encore Christiane (entretien du 10/05/2010) mentionne : « Je sais que certains adultes résidents ont des ordinateurs dans leur chambre, mais je ne crois pas encore qu'ils soient à même de travailler seuls ». Dès lors, « avoir accès » pour cette précédente interrogée n'est pas nécessairement en faire usage et/ou bon usage ce qui conduit certains à des décisions radicales expliquant parfois des cas de « non-usage ». Thomas (entretien, 08/06/2010) nous explique son choix de ne pas avoir mis en place un blog : « Mais bon, le blog, si c'est pour qu'elles postent quelque chose auquel elles n'ont pas accès parce qu'elles n'ont pas chez elle Internet, où elles n'ont pas accès, parce que c'est ça aussi la réalité. C'est qu'il y a souvent des personnes qui ont Internet chez elles ou qui vivent chez leurs parents, par exemple, et ***les parents ne veulent absolument pas qu'ils aillent sur Internet parce que genre ça va dérégler l'ordinateur ou elles ont peur que les personnes ne sachent pas se débrouiller***. Du coup, elles ne sont pas forcément ***acteur*** ». Ne pas avoir accès fait apparaître en creux la dimension de la dépendance et de l'autonomisation recherchée par les TIC, ce que nous détaillerons en partie trois.

Thibault (entretien du 27/07/10) nous explique que « pour ce qui est jeux vidéo en ligne, on fait quand même plutôt un atelier, donc on le contrôle plutôt pas mal. ***Ce qu'on contrôle beaucoup moins c'est ce qui se passe à la maison, les personnes qui jouent toute la nuit aux jeux vidéo et qui le lendemain ne vont pas travailler, ça on en a plusieurs***. Mais c'est plus des jeux vidéo qu'Internet en tant que tel ». D'autres fois encore, le risque est parfois prévenu et contenu par les établissements : « Ça par contre, on l'explique aux parents. Donc les

enseignants travaillent, en début d'année, on fait une réunion de rentrée : une première demi-heure où on est tous ensemble et puis une deuxième demi-heure ou heure où les enseignants sont dans leurs classes avec les élèves et on a ***tout ce discours là sur la prévention d'Internet***, ***on explique aux parents***. On leur explique que nous, on les empêche d'aller sur Internet en classe. ***On ne leur dit pas qu'il faut qu'ils le fassent chez eux, parce que il y en a qui seraient capables de dire qu'on se mêle de ce qui ne nous regarde pas***, quoiqu'on est dans la prévention et la protection des mineurs, alors on peut le faire quand même, mais on le fait d'une manière plus délicate » (Jacques, entretien du 10/06/2010). L'informatique et/ou l'Internet reposent ces questions du public et privé, intérieur et extérieur de l'établissement, ce qui amène parfois à (re)communiquer avec la sphère familiale.

Apports de la triangulation des données

1. Les professionnels partagent majoritairement les ordinateurs, le cœur de leur travail étant la relation d'aide, l'informatique institutionnellement est en train de trouver sa place, d'abord dans la gestion du social (dossiers informatisés), puis dans celle de l'humain (socio-(ré)éducommunication médiatisée).
2. L'Internet filaire est plus utilisé, il permet un contrôle plus facile des points d'accès, mais il freine les usages des personnes handicapées, notamment de celles qui ont leurs lieux de vie au sein de la structure.
3. Les connaissances d'utilisation des TIC en dehors de l'établissement, notamment dans la famille, pose problème ; la communication est difficile du fait d'antécédents historiques. Dans les établissements de travail protégé, les travailleurs handicapés sont des adultes et les professionnels ont en toute logique moins de contacts avec les familles. Les réponses de type, « je ne sais pas » sont donc significatives d'une opacité entre ces deux micro-systèmes. Les professionnels sont davantage informés sur les équipements possédés lorsque les personnes handicapées ne vivent plus sur le lieu familial.
4. L'informatique et/ou l'Internet permettraient d'assurer une continuité des usages qui sont transversaux entre les différents environnements de vie, car soutenus par les familles.
5. Les temps des usages rappellent qu'il faut resituer l'accès dans celui du développement de la micro-informatique familiale et des déterminants sociologiques d'équipement et d'usage.
6. Le retrait des familles dans les usages des TIC manifeste d'une forme d'émancipation des personnes handicapées ; l'accompagnement familial n'est pas forcément un facteur discriminant des usages et pratiques.

7. Les risques de l'informatique et les tabous de l'Internet conduisent parfois institutions et familles à l'échange.

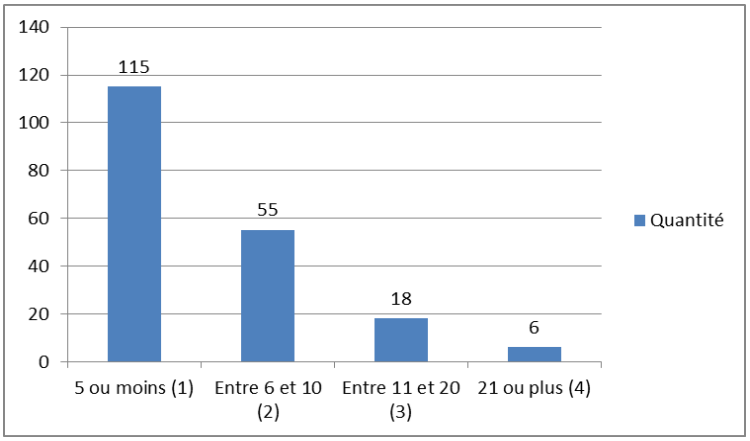
→ En somme, des récursions organisationnelles sont à l'œuvre : les TIC posent un certain nombre de questions (apprentissages, motivations, risques, etc.) qui engagent à une communication avec les personnes handicapées et/ou leur famille. Pour s'assurer de conserver leur place, les établissements sont alors amenés à s'emparer de ces questions et à se positionner face aux TIC et aux familles, ce qui impacte alors les logiques organisationnelles (« on ne fait pas car… », « on délègue à l'extérieur », « on accompagne aux apprentissages, à l'éducation », etc.). Nous rappelons que dans un principe hologrammatique, les logiques organisationnelles transparaissent dans celles des acteurs. Finalement, la question de la communication entre intériorité et extériorité, et inversement, est (ré)activée par ces objets hybrides.

4.2.2 Les vecteurs d'équipements pour les usages

Le nombre d'ordinateurs à disposition et les vecteurs d'équipements sont l'occasion de faire émerger des logiques organisationnelles d'ordre économique.

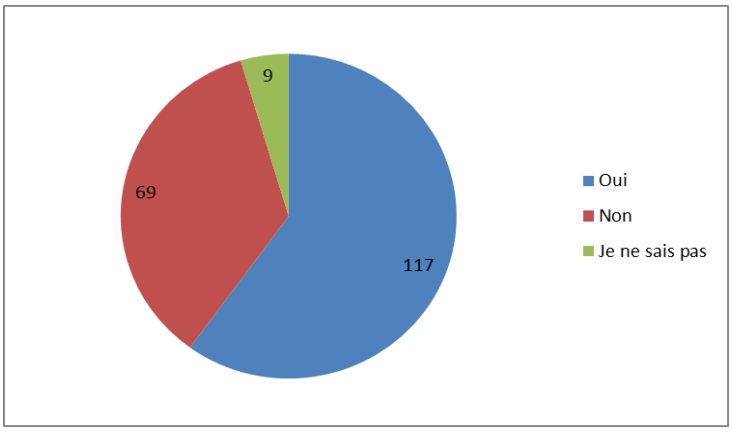
a. Des formes plurielles investies

Ce sous-titre en jeu de mots rappelle que les TIC sont l'objet d'investissements au sens premier d'économique mais aussi de symbolique (Thévenot, 1986 : 5) ce qui transparaît dans l'analogie entre vecteurs d'équipements et construction du champ de la prise en charge du handicap. Une question de l'enquête usager portait sur le nombre d'ordinateurs disponibles :



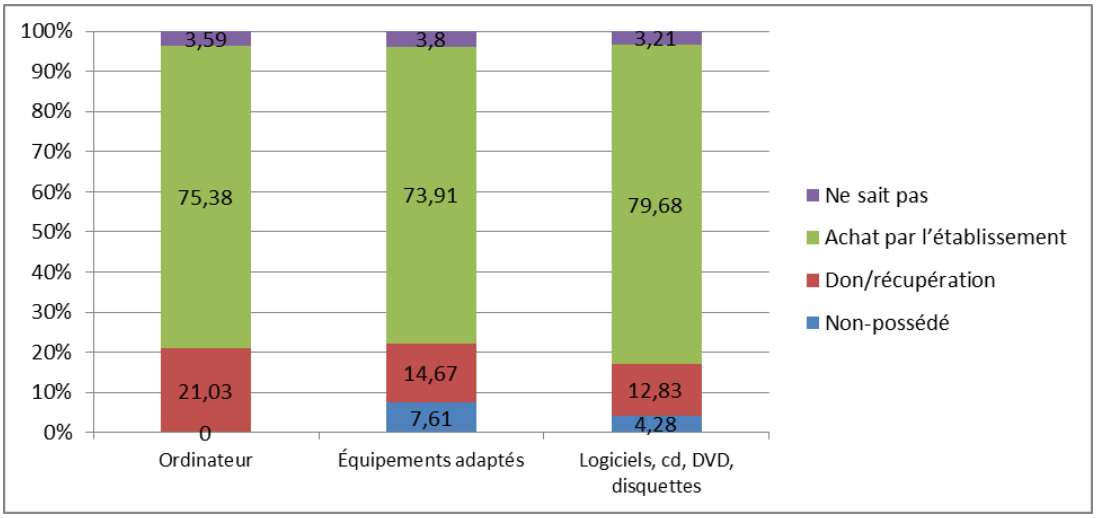
Graphique 11 : Nombre d'ordinateurs disponibles.

En moyenne, les établissements possèdent de petites salles informatiques, et ce aussi parce que les groupes de travail ne doivent pas comporter trop de personnes en même temps. Dans une continuité logique, nous demandons si le nombre d'ordinateurs est suffisant :



Graphique 12 : Avis sur le nombre d'ordinateurs (en quantité).

60 % ou 117 interrogés disposent d'une quantité suffisante d'ordinateurs et 35,28 % ou 69 individus considèrent que leurs pratiques pourraient bénéficier d'un apport supplémentaire de machines informatiques. De même, une autre question interrogeait les vecteurs d'équipements, l'achat reste prépondérant :



Graphique 13 : Vecteurs d'équipement.

b. Contexte spatial des observations

Nous présentons brièvement le contexte spatial, c'est-à-dire un lieu matérialisé où se joue la communication (Mucchieli, 2004 : 71), afin de montrer que ce lieu catégorise (usages pensés en amont, prescriptions) et détermine (participe à la construction de l'échange

communicationnel) les usages et pratiques. Nous n'effectuons pas ici une analyse dynamique de ce contexte (comment les formes d'intervention changent la valeur du contexte pour les acteurs, *ibid.* : 72), mais proposons ici une description de ces lieux pour poser le cadre des communications et illustrer les modalités d'investissement de l'informatique et du numérique.

Dans nos entretiens, nous avons pu constater que les professionnels disposaient effectivement de peu d'ordinateurs, moins de cinq. Plusieurs fonctionnent avec un ou deux ordinateurs. Dans les dix établissements visités, quatre disposaient d'une salle de plus de quatre ordinateurs. En revanche, de nombreux ordinateurs sont disséminés sur les lieux de vie.

Région strasbourgeoise			
Établissement	**Lieux**	**Usages**	**Description**
ESAT Orientation professionnelle et professionnalisante (145 travailleurs handicapés)	Salle informatique	« Usages en formation »	Six ordinateurs relativement anciens, disposés en face à face, on ne peut pas se déplacer en fauteuil roulant dans cette salle. Cette dernière est éloignée des ateliers de production, dans un bâtiment avec les administratifs
	Atelier blanchisserie	Usages professionnels	L'ordinateur, ancien, est dans un coin de la salle, derrière une table pleine de sacs de vêtements à enregistrer sur le logiciel
ADAPEI Centre de ressources	Salle informatique connectée	« Usages en accès »	Une salle informatique avec une dizaine d'ordinateurs en face à face. Il s'agit d'une salle destinée aussi à la découverte et à l'appropriation des usages
Nombre d'ordinateurs identifiés pour l'utilisation des personnes handicapées		**Une quinzaine**	

Tableau 21 : Contexte spatial de l'ESAT.

Région strasbourgeoise			
Établissement	**Lieux**	**Usages**	**Description**
SAJH : orientation vers l'occupationnel Connexion Wifi dans le bâtiment (30 personnes)	Salle informatique	Multi-usages : pédagogie, journal, activité photographie	Cinq postes alignés sur un mur, écrans plats sous Windows 2007 (tous les ordinateurs de l'établissement sont identiques) ; une bibliothèque pleine de CDRoms ; une table de travail ; une photocopieuse-imprimante, une imprimante entre les postes informatiques. Une salle cagibi attenante pour différents matériels
	Salles d'activités	Détournement d'usage : ordinateur prévu pour le professionnel mais utilisé également par les personnes handicapées	Il s'agit de la salle d'arts plastiques. En utilisant l'ordinateur, l'usager tourne le dos aux tables situées au centre de la salle
SAJH Foyer Connexion Wifi dans le bâtiment (30 personnes)	Dans le couloir	Sous-usage : le couloir est un lieu de passage où personne ne s'arrête. L'ordinateur ne fonctionne pas correctement, il a plus une fonction décorative	Un ordinateur près d'une fenêtre entre deux salles : télévision et appartement thérapeutique
	Dans les chambres	Usages domestiques différents suivant les individus	Un ordinateur *high tech*, l'usager déclare jouer à un logiciel ludique et regarder la télévision avec Un autre ordinateur de type portable, l'usager déclare utiliser les mails Un ordinateur portable inutilisé par son propriétaire qui ne parvient pas à utiliser la souris
Nombre d'ordinateurs identifiés pour l'utilisation des personnes handicapées		**7**	
Nombres d'ordinateurs appartenant à des personnes handicapées		**3**	

Tableau 22 : Contexte spatial de l'établissement SAJH.

Grenoble			
Structure	**lieux**	**usages**	**Description**
IMP Orientation multi-disciplinaire pour personnes poly-handicapées Connexion Wifi dans le bâtiment (40 personnes) (10 places)	Salle d'ergothérapie	Usages individualisés rééducatifs : les jeux sont l'opportunité de rééducation et d'évaluation. Mais, les professionnels s'adaptent aux envies des usagers (de communiquer ou de jouer)	Un ordinateur écran plat et tactile sous Windows 2007 (tous les ordinateurs des bâtiments sont identiques) dans une petite salle qui permet d'accueillir des personnes en fauteuil roulant. Il y a une bibliothèque avec quelques Cédéroms. La salle est attenante à une autre salle qui regroupe les bureaux des ergothérapeutes (avec un vieil ordinateur). Pour y accéder, il faut passer par une salle principale d'ergothérapie avec des jeux/objets classiques pour la rééducation
	Salle ordinateur	Usages individualisés éducatifs. Les usagers utilisent différents jeux sur cédéroms, créent différents documents, parfois sur demande et ce accompagnés avec une éducatrice	En face des salles d'ergothérapie, il s'agit d'une petite salle avec un seul ordinateur, et un petit rangement de logiciels ludo-éducatifs. Cette salle ressemble plus à une salle de rangement à cause de sa superficie. Elle est aménagée de telle manière que les personnes en fauteuil roulant y accèdent. Seule l'éducatrice qui utilise l'informatique utilise cette salle
	Salle d'activité pour jeunes adultes	Usages en libre accès (les éducateurs sont dans la salle à côté)	Deux salles attenantes de même taille. La première pour l'ensemble des activités, la seconde pour l'informatique. Un seul des deux ordinateurs initiaux fonctionne. C'est aussi une salle où l'on passe de la musique avec une chaîne hifi
	Salle d'activité pour adolescents	Détournement d'usages : ordinateur prévu pour le professionnel mais utilisé également par les personnes handicapées	L'ordinateur, initialement prévu pour les professionnels, ces derniers l'utilisent notamment pour l'activité photographie ; c'est-à-dire sélectionner des photographies pour les imprimer et les mettre dans le cahier personnel
	Classe	Usages pédagogiques	L'ordinateur et l'Internet sont utilisés pour illustrer du contenu pédagogique
	Orthophonie	Usages pédagogiques et accompagnés	L'orthophoniste utilise l'informatique et/ou l'Internet pour la lecture fonctionnelle et narrative (contes). Elle accepte de laisser son ordinateur sur des temps libres à des personnes handicapées (en sa présence)
IMP Foyer Connexion Wifi dans le bâtiment	Salon, salle à manger	Usages en libre accès orientés vers le loisir (un éducateur au moins reste au moment des utilisations)	L'ordinateur est dans un coin de la salle opposé à celui du coin de la télévision. Il est sur une table conçue par le personnel de l'établissement pour accueillir une personne en fauteuil roulant (avec une encoche adaptée). Il s'agit d'un écran plat comme dans le reste de l'établissement
Nombre d'ordinateurs pour les pers. handicapées		**8**	

Tableau 23 : Contexte spatial de l'établissement grenoblois.

Région lyonnaise			
Établissement	**Lieux**	**Usages**	**Description**
IME Se situe dans un ancien bâtiment, les appartements ont été aménagés en salles de travail. Toutes les salles communiquent entre elles. Il n'est pas facile d'y circuler. (IME/IMPRO : 60 enfants, adolescents)	Salle d'activité groupe orientation (jeunes adultes)	Usages ludiques et accompagnés à l'informatique (blog)	Un ordinateur écran plat avec enceintes
	Salle d'activité des 8-12 ans	Usages professionnels et ludiques	Un ordinateur fixe écran plat, enceintes, utilisé davantage par les professionnels, et les enfants font parfois des jeux et des recherches Internet. La salle est chargée et laisse très peu de place pour circuler
	Salle d'ordinateurs	Usages ponctuels ludiques, à la demande	Trois anciens ordinateurs sur une table contre le mur, une armoire et une table au milieu
	Salle de classe	Usages pédagogiques exclusivement	Trois anciens ordinateurs, une table centrale, une armoire
	Salle d'activité des plus petits	Usages éducatifs et ludiques	Un ancien ordinateur dans un placard.
	Salle d'activité du groupe initiation (adolescents)	Usages ludiques	Deux anciens ordinateurs dont un très lent avec enceintes
Nombre d'ordinateurs pour les pers. handicapées		**11**	
IMPro	Salle de classe 1	Usages pédagogiques et accompagnés à l'apprentissage	On trouve un ordinateur fixe écran plat et le portable de l'enseignant, un Mac qu'il préfère faire utiliser. Il y a aussi une ancienne télévision, un rétroprojecteur, un écran de projection, une imprimante et une connexion l'Internet
	Salle d'activité	Usages éducatifs	Un ordinateur portable disponible pour tous les professionnels, un rétroprojecteur, un tableau et une ancienne télévision sont dans la salle
	Salle de classe 2	Usages pédagogiques	Cinq ordinateurs anciens disposés le long de deux murs, une table centrale
	Salle de classe 3	Usages pédagogiques	On trouve un ordinateur fixe écran plat
	Atelier réparation dans une maison éloignée de quelques kilomètres des bâtiments	Usages professionnalisant	Des ordinateurs en morceaux sont dispatchés sur des étagères
Nombre d'ordinateurs pour les pers. handicapées		**9**	

Tableau 24 : Contexte spatial des établissements en région lyonnaise.

Novéant-sur-Moselle			
Établissement	**Lieux**	**Usages**	**Description**
FAS La Chavée (une quarantaine de personnes sur trois sites)	Salle multi activités	Usages accompagnés Activité mails	Deux anciens ordinateurs avec enceintes et imprimante
	Dans les chambres	Usages personnels	Deux résidents possèdent chacun un récent ordinateur avec connexion Internet Une résidente vient d'avoir l'ordinateur portable qu'elle a demandé pour son anniversaire
MAS (66 personnes)	Salle en service d'ergothérapie	Usages éducatifs Activité journal et mails Usages en réadaptation Outils de communication	Un ordinateur récent avec ancien écran, une imprimante dans une grande salle permettant à plusieurs personnes en fauteuil roulant d'être présentes
FAM (soixantaine de personnes)	Dans les chambres	Usages personnels	Trois résidents possèdent de récents ordinateurs avec connexion Internet.
FAS La Louvière	Salle à manger, salon	Usages en autonomie (usage personnel) ou accompagné (ludiques)	Deux anciens ordinateurs, l'un dans la partie salon, l'autre dans celle de la salle à manger.
	Dans les chambres	Usages personnels	Une résidente possède un récent ordinateur écran plat.
Nombre d'ordinateurs pour les pers. handicapées		5	
Nombres d'ordinateurs appartenant à des pers. handicapées		7	

Tableau 25 : Contexte spatial des établissements à Novéant-sur-Moselle.

c. Des investissements sans risque

Qui dit informatique dit nécessairement investissements et coûts ; la problématique de la rentabilité de l'investissement par rapport au coût se répercute également dans les établissements médico-sociaux, dont les dirigeants sont toujours à la recherche de financement pour faire fonctionner leur structure. Initialement, les premiers professionnels à mettre en place une « activité informatique » ont dû trouver les moyens (inventifs) pour

s'équiper. Les différents passages d'entretiens ou de conversations ont pour vocation d'abord d'indiquer des multiples leviers d'équipement sans prétention exhaustive. Cette question des financements et/ou du budget est abordée par 15 personnes dont deux lors des observations.

- Faire appel à la charité : entre collecte, don et récupération

Mme Ca. (entretien du 06/11/09), après avoir mobilisé un ordinateur de son mari, souhaitait de nouveaux équipements pour travailler : « Nous avons pu être informatisé au niveau de l'établissement grâce au "***Blé de l'espérance***". Le "Blé de l'espérance" vous savez, ce sont les petits sachets de blé qui sont vendus, je ne sais pas si ça se fait sur d'autres régions, sur la région de Marseille cela se fait depuis longtemps. Les gens trouvent dans les boulangeries, des grandes surfaces, des petits sachets de blé qu'ils achètent un euro et avec cet argent, le "Blé de l'espérance" équipe, répond à des projets sur des établissements, sur des hôpitaux, etc. ». La même personne interrogée, Mme Ca. (entretien du 06/11/09), nous explique qu'elle a fait appel à la générosité des parents pour pouvoir continuer à travailler comme elle le faisait avec des enfants handicapés lorsqu'ils vont deux journées par semaine à l'école : « Il n'y avait dans la classe qu'un ordinateur *Apple*, or pour moi, je ne connais pas *Apple* […]. Donc l'année dernière ***on a fait un appel aux parents*** pour savoir si l'on pouvait avoir un ordinateur, on a réussi à en avoir un ***mais très vieux***, donc on a pu réussir à faire tourner que nos très vieux logiciels ». Elle complète en expliquant qu'elle est parvenue à avoir un ordinateur plus récent toujours par un système de don (son mari informaticien a sa propre entreprise) : « Mais là, cette année, on s'est débrouillé avec mon époux par le biais d'un assembleur, enfin la société qui entretient son matériel chez qui il achète. Il nous a fait ***un don d'un ordinateur récent*** et donc sur lequel on a mis, ça date d'il y a un mois, tous nos logiciels et je les ai présentés à l'institutrice ce matin ».

La face négative du don matériel est celle de la récupération avec son lot de mauvaises surprises. Pascale (entretien du 10//11/09) explique que l'informatique progresse dans les établissements spécialisés : « Oui, cela avance. Il y a des dons d'ordinateurs des entreprises, mais après ils sont tellement ***obsolètes*** on ne peut rien y mettre, quelquefois, cela reste intéressant ». D'ailleurs elle précise son parcours de professionnel encadrant la pratique de l'informatique : « Au début, il n'y a pas eu un investissement, au début l'investissement était de la part des parents, puisque je suivais un enfant, et ils ont vu tout l'intérêt que je portais à l'informatique, et ***ils ont souhaité faire un don et des démarches auprès de leurs propres entreprises pour récolter des fonds en vue de financer un ordinateur*** ». Nous constatons que

les dons fonctionnent comme un système organisé et indirect de collecte, ce que confirment les propos d'Anne-Marie (entretien du 25/11/09) : « À partir du ***partenariat IBM-UNAPEI***, IBM a fait des dons d'ordinateurs et nous avons réussi à en avoir d'occasion par Jeunesse et Sport. Par IBM, nous avons réceptionné deux ordinateurs neufs, mais nous les avons mis dans les bureaux du personnel. En faisant notre demande, nous ne pensions rien avoir. Nous avons été très étonnés ». Cette citation présente une trajectoire d'équipement complexe, où les destinataires des collectes ne sont pas nécessairement les personnes handicapées, bien que la démarche initiale allait en ce sens. Elle met l'accent sur un mécanisme de hiérarchisation des dons tout à fait révélateur, les ordinateurs neufs sont à destination des professionnels, les anciens pour les personnes handicapées. En effet, au sein même de la structure, les objets « se déclassent », ne semblent plus efficaces dans leurs premiers usages assignés et parviennent aux personnes handicapées sans trop imaginer qu'elles peuvent réellement les utiliser. Pierre (entretien du 08/07/10) nous raconte comment il s'est équipé : « Je travaille dans l'établissement depuis 92. Quand je suis arrivé, c'était les balbutiements. Il n'y avait pas du tout d'informatique. Petit à petit, c'est un outil qui s'est imposé, qui m'est apparu intéressant d'utilisation dans le cadre des activités. Assez rapidement d'ailleurs, puisque les premiers ordinateurs qu'on a pu avoir, ***c'était des ordinateurs qui avaient été déclassés du bureau*** qu'on a récupéré pour les activités avec les personnes handicapées, c'est en 95 ».

La récupération concerne également les logiciels, car avec des ordinateurs anciens, toutes les applications ne peuvent fonctionner, comme Thomas (entretien du 08/06/10) le développe : « Le problème c'est que moi j'ai réussi à retrouver, mais je fonctionne ***avec des vieux coucous, je me demande encore comment ça fonctionne***, heureusement je suis encore sur XP, ça fonctionne encore un petit peu, c'est des trucs qui datent de 95, 98 ; je me demande comment ça tourne encore ce genre de truc, mais ça tourne. Enfin, pour quelques trucs en fait, parce que ce sont des activités au départ (je ne sais même pas ***où j'ai récupéré ça***, c'est dans un autre ESAT), les activités de logique, de mathématiques, vraiment des choses très basiques ». Pierre (entretien du 08/07/10) a dû aussi procéder à de la récupération : « Par exemple, par le passé on avait récupéré comme logiciel, je ne sais pas si vous connaissez, *Galswin* ». Jean-Claude (entretien du 27/07/10) a aussi récupéré des logiciels et des ordinateurs pour assurer une formation : « Et nous avons fait une formation, une formation professionnelle, et j'ai deux personnes qui ont assisté à une formation en informatique. C'était plus sur leur demande que pour des besoins réels de l'ESAT. Cela fait que ces gens-là ont eu à

monter un PC de A à Z. Le formateur est venu avec le matériel, et ils ont monté deux PC chacun. J'ai ***récupéré*** aussi une quinzaine de PC d'une entreprise qui changeait de matériel, et là, avec rien dessus, rien qui ne pouvait fonctionner, ils ont installé Windows, des logiciels libres. Mais cela ne concerne que deux personnes sur 35 ». Il nous dit aussi, sans se souvenir de son nom, « il existait un logiciel que j'avais ***récupéré*** ».

Certains ont opté pour des partenariats directs, comme Stéphane (entretien du 12/05/10) : « Ça ne se faisait pas dans cet établissement-là, c'est pour cette raison. Il n'y avait pas de matériel non plus. Après il a fallu trouver des solutions pour se fournir en matériel, puisque on n'est pas forcément aidé : nous ***on a développé un partenariat avec un institut*** qui est sur Lyon, qui fait de la formation en informatique pour des personnes handicapées pour en faire leur métier après, ce sont des personnes qui ont un handicap physique ; c'est la formation professionnelle sur les métiers de l'informatique. On a développé un partenariat avec eux, l'institut nous ***a remonté des bécanes, des vieilles machines***, et qui nous ont remonté et qui nous ont... C'est à travers ce partenariat qu'on a pu se fournir en matériel. ***On a pu aussi acheter une machine neuve*** et ensuite cet organisme de formation qui nous a installé les machines, qui nous a équipé, on a acheté les webcams, des choses comme ça, et sont venus le mettre en place, etc. Ils nous ont assuré la mise en route. Ils nous ont également fait une formation par rapport à l'utilisation de scan et l'utilisation de la webcam ». Ce partenariat est interne au monde du handicap ; les propos de Stéphane traduisent une réticence initiale de l'établissement qui a « laissé faire » plus qu'accompagné le professionnel. En revanche, par la suite, il a pu obtenir un budget : « On a par exemple acheté des claviers qui sont au départ prévus pour des enfants parce qu'il y a des touches beaucoup plus grosses, comme on en a certains qui ont des problèmes de vue, on avait acheté ces claviers pour ces personnes-là ». D'ailleurs, cette thématique du budget est récurrente au sein des entretiens.

- L'allocation de ligne budgétaire, une question de profit avant tout

La récupération profite aux personnes handicapées et aux professionnels, mais aussi aux structures. Elles n'ont souvent pas engagé de financement et n'ont donc pas couru de « risque financier ». Mais, l'informatique à moindre coût offre un gain symbolique notable pour certains établissements. Lynda (entretien du 04/11/09) nous explique que son établissement n'a rien déboursé : « C'est un autre éducateur avec l'argent de la taxe professionnelle, qui avait mis en place la salle, qui avait installé la salle. Donc, c'était l'éducateur technique de l'atelier menuiserie, il avait fait lui-même les tables et il avait acheté des ordinateurs avec

l'argent de la taxe professionnelle ». Le parcours de Patricia (entretien du 08/07/10), de la récupération à la demande de budget spécifique, est emblématique. Elle nous explique que l'ouverture d'une salle informatique n'est pas en projet, mais que l'établissement « a changé notre parc informatique et on a demandé à ***récupérer*** un deuxième poste chacune dans nos bureaux comme ça on pourrait prendre deux personnes à la fois. Et ça ce n'est pas sûr que ça se fasse ». Mais, elle pense que cela va évoluer vers plus de moyens : « Pour l'instant 2010, c'est sûr ça va continuer comme ça, puisqu'on n'a pas de moyens financiers parce que c'est pareil, le budget investissement a été voté. Pour 2010, ça reste comme ça. Pour 2011, on a demandé au niveau de l'investissement à récupérer au moins un ordinateur pour agrandir un peu la proposition. On a également demandé ***à acquérir des logiciels et on a demandé à partir en formation***. Donc du coup ça devrait changer, ça devrait porter ses fruits au niveau du contenu et de la façon dont on présenterait l'atelier ».

Pour Marie (entretien du 29/07/10), une salle informatique est « une vitrine » : « Je ne sais pas, comme je viens d'arriver et que la salle informatique était assez…, ***je ne dirais même pas vétuste parce qu'il y a quand même du matériel, mais il manquait du matériel et comme j'ai fait la demande, on a accepté cette demande***. ***Je ne sais pas si c'est alloué spécifiquement informatique parce qu'apparemment ma collègue qui fait du soutien théâtre, elle a demandé des choses et on ne lui a pas forcément accordées***. […] Je pense que c'est une vitrine, on a une belle salle informatique. Dans l'optique peut-être de développer une activité en rapport avec l'informatique, puisqu'on a quand même des compétences dans ce domaine ; c'est intéressant aussi d'avoir une salle informatique avec matériel ». Une éducatrice (observation du 22/09/10), entendue lors d'une observation, nous raconte comment la visibilité d'une prise en charge avec l'informatique, par le biais d'une activité photographies, peut compenser un manque de moyens : « Cette année pour la première fois, nous avons demandé une participation financière aux parents, de 15 euros, ***parce que nous avons un trop petit budget*** et nous n'avions pas suffisamment d'argent pour acheter des cartouches pour tout le monde. C'est une demande parce que les parents aiment bien le cahier de vie ».

Un cas particulier est celui de Grégory (entretien du 19/05/10) qui travaille dans un EPN et pour qui la problématique s'inverse ; est-ce que le fait d'accueillir des personnes handicapées est un levier de développement de ces espaces ? Il nous raconte : « Au bout des quatre séances tout le monde maîtrisait souris, clic gauche, démarrer l'ordinateur, avec de l'aide pour arriver sur Internet. Pour moi, c'était l'essentiel pour pouvoir démarrer quelque chose après. ***Il faut***

savoir que je travaille en moyens constants, avec zéro euro de budget. Essentiellement donc, l'idée c'est de trouver de la ressource directement sur Internet et je monte des séances à partir de ce que je trouve sur les sites adultes, enfants, sites de jeu, sites éducatifs, sites ludo-éducatifs… ». Nous voyons bien que leur ressource principale et leur spécificité professionnelle est la maîtrise de l'Internet.

De plus, si l'informatique se corrèle parfois à un gain en notoriété, des contradictions entre logiques organisationnelles et socioéducatives se révèlent. Julien (entretien du 10/05/10), animateur dans un EPN, rapporte : « Les animateurs qui venaient avec nous étaient très satisfaits des progrès de ce qui avait été mis en place et on souhaitait équiper un petit peu la structure avec des logiciels. Mais quand ils ont voulu faire leur commande, ***leur direction n'a pas validé*** les commandes qu'ils ont faites parce que ***c'était trop enfant***, donc ils leur ont demandé de prendre des logiciels de type encyclopédie *encarta*, des choses un petit peu trop poussées par rapport à l'intérêt du public qu'on avait. ***Le matériel a été acheté mais n'a jamais été utilisé***. Je le sais parce que je suis rentré dans la salle et j'ai bien vu que le matériel n'a jamais été utilisé parce que ça ne convenait pas du tout aux attentes du public ». Nous verrons par la suite que la problématique constante de l'âge, dans les entretiens et observations, trouve ses fondements notamment dans une conception médicale du handicap.

Cette citation et la suivante décrivent un passage tant d'un support à un autre (de l'ordinateur et son pack intégré à des supports adaptés aux handicaps) que d'une conception (occupation) et des moyens (investissement et projet à long terme) d'une prise en charge à une autre. Nous avons vu que les vecteurs d'équipement informatique n'étaient pas les organisations d'accueil elles-mêmes, mais les professionnels qui font appel à d'autres entités pour des collectes d'aides humaines, de dons financiers ou de matériels. Dès qu'il s'agit de développer l'offre de contenus, notamment spécialisés au handicap, des difficultés surgissent. Par exemple, Thomas (entretien du 08/06/11) a le projet d'acheter des logiciels adaptés : « On arrive à 600 €. C'est sur un seul CD, après il suffit d'installer, c'est assez simple. ***Le plus difficile c'est d'abord le budget*** ».

Nous voyons que même les petites fournitures ne sont pas exemptes de la question des financements : Mme C. (entretien du 06/11/09) nous fait part de son problème : « Donc écoutez, moi je vais vous donner un exemple, j'ai donc deux ordinateurs et une imprimante, j'ai fait une commande de cartouches d'imprimante depuis le mois de mars que j'attends

toujours […] parce que le budget n'est pas passé. On m'a dit, il faut passer par une commande, donc je vais remettre la commande de juin, laquelle doit passer à la direction, et j'ai peut-être une chance d'avoir ma cartouche en décembre, voilà. […]. C'est pour tout le monde, c'est une histoire de coûts. ***Ça coûte moins cher d'acheter un jeu de société à 20 euros qu'une imprimante ou un ordinateur***. C'est une histoire de coûts ». Ce passage d'entretien est révélateur des logiques institutionnelles de prise en charge, avant tout gestionnaires, tournées vers l'occupationnel et non vers l'éducation. D'ailleurs, Cécile (observation du 24/09/10), enseignante spécialisée a également « très peu de budget pour tout ce qui est fichier ou autre ». Elle utilise « des sites spécialisés pour enseignants, qui proposent des fiches en libre accès ».

Il semble aussi que le temps peut jouer en la faveur du développement de cette offre. Christiane bénéficie aujourd'hui d'une salle tout équipée en informatique de six postes, alors qu'elle a commencé avec un seul ordinateur : « C'est une structure qui existe depuis 20 ans parce qu'on servait de service d'accueil et d'aide à domicile, ***au début j'avais des jeunes individuellement car je n'avais pas les moyens, je n'avais qu'un ordinateur*** ; je les prenais un par un, c'était essentiellement d'ailleurs des polyhandicapés ». Plus généralement, la position de Catherine (entretien du 19/04/11) nous permet de mettre à jour des logiques politiques structurantes : « Pour nous ***le département de l'Isère*** a toujours été extrêmement bien doté pour tout ce qui était handicap, que ce soit enfants, adultes, services divers, accessibilité sociale, etc., que l'on retrouve aussi au niveau des tutelles, des administrations. Donc quand on fait la comparaison avec d'autres départements, on peut faire ce constat-là. Donc je crois qu'il y a toujours, malgré tout, toujours une volonté politique qui accompagne ces projets ; et puis notre établissement, qui a maintenant une trentaine d'années, mais a toujours – par les différents gestionnaires, puisqu'on a eu plusieurs gestionnaires qui ont finalement gardé cette optique-là – a été positionné dans le département comme ***établissement ressource*** du point de vue du polyhandicap. Si bien que cela s'accompagne d'un certain nombre d'actions et c'est vrai qu'on est bien doté en termes de plateaux techniques, de rééducateurs qu'on retrouve très peu dans les autres établissements, pas à cette hauteur-là, etc. C'est un ensemble, d'une certaine façon les financeurs veulent bien doter des établissements en termes d'outils, dans la mesure où ils ont l'assurance – ce sont des outils qui sont onéreux – qu'ils vont être bien accompagnés, utilisés. ***Si c'est doter un établissement d'outils qui se retrouvent au fond d'un placard parce que personne ne sait les utiliser, on n'y retourne pas deux fois***. C'est une de mes explications ». Elle confirme et complète ses propos

lors d'une observation dans son établissement (observation du 20/09/10) : « Nous sommes bien dotée en France, nous sommes un des rares en France, nous avons été créés en 70 par une association de parents, nous sommes gérés aujourd'hui par une mutuelle. À l'époque, nous avions bien été conseillés et nous étions très visionnaires sur le plateau technique des soins éducatifs ; nous avions réussi à l'époque à obtenir un budget conséquent. Et que nous avons réussi à monter, à maintenir. ***On est très vigilant à justifier le travail que l'on fait, nous sommes très convaincus de l'importance des choix professionnels, mais les financements ne viennent pas comme ça*** ».

La dynamique d'évaluation qui est à l'œuvre aujourd'hui dans le secteur social semble être une réponse dans l'aide au montage de projet informatique. Savoir déployer des discours, des rhétoriques de justification (Meyer, 2004) est une des conditions d'accès et d'usage. Elle n'est pas un garant de réussite, surtout si le projet n'est pas porté par un établissement ou un organisme gestionnaire, mais elle est une des clés à essayer. En même temps, l'informatique permet de mettre en place des procédures d'évaluation simplifiées, elle peut faire « coup double » pour le professionnel convaincu de son bienfondé, qui peut aussi répondre aux logiques socio-économiques qui gagnent du terrain dans ces organisations.

d. Logiques d'équipements et organisationnelles : des parallèles structurels

Il faut rappeler selon Anthony Giddens (1987 : 74, cité par Paquelin, 2009 : 44) que les structures sont des « règles et ressources, ou ensemble de relations de transformation, organisées en tant que propriétés des systèmes sociaux ». En ce sens, les systèmes sociaux sont des « relations entre acteurs ou collectivités, reproduit et organisé en tant que pratique sociale régulière ». En effet, dans cette section, nous montrerons comment s'est organisé le champ de la prise en charge du handicap ainsi que les pratiques professionnelles afférentes, pour montrer enfin que l'ensemble forme un système auto-éco-organisé.

Pour bien saisir les modalités de l'intégration des technologies, il faut aussi comprendre que les logiques organisationnelles peuvent fonctionner comme des structures. Dès lors, « chaque processus d'action produit quelque chose de neuf, et en même temps toute action existe en continuité avec le passé qui fournit les moyens de son initiation. Pour ce faire, il mobilise un ensemble de règles et de ressources qui sont tout à la fois nécessaires et insuffisantes. Leur mobilisation s'accompagne d'une interprétation, d'une transformation. Il y a une production en actes » (Paquelin, 2009 : 44). Les structures organisationnelles mises à jour dans la

construction du champ de la prise en charge du handicap ont aussi été à l'œuvre lorsque ces organisations ont introduit et utilisé les TIC. Comme le stipule Sylvie Faugeras (2007 : 23), s'intéresser à la structuration du champ du handicap demande « de mettre en lumière les processus sociaux ayant permis l'émergence d'un nouveau secteur professionnel » ou des productions en acte. Elle met ainsi en exergue quatre périodes principales : l'ère de la charité, l'assistance, l'ère de la solidarité et la professionnalisation des actions éducatives.

À l'ère de la charité, de l'Antiquité à l'aube de la Révolution française, les pratiques sont exclusivement en lien avec la spiritualité ; elles prennent corps et vie dans les offrandes, les prières ou les pèlerinages (*ibid*.). La médiation est recherchée dans un but de mise en relation avec Dieu, elle est médiatisée par des objets spirituels. La cause des pauvres, « des démunis et des culs-de-jatte » est plaidée directement auprès de Dieu, car lui seul pourrait réparer ce tort. La période de l'assistance se superpose à l'ère de la charité chrétienne ; elle naît avec les premiers établissements destinés à accueillir des enfants (dès le XIIe siècle) et avec les lois émises (fin du XVIIe siècle) qui leurs accordent les mêmes droits qu'à tous les enfants, notamment la scolarisation. L'assistance publique ouverte en 1849 permet de faire travailler conjointement, au sein de ces institutions d'accueil, personnel soignant et instituteurs (*ibid*. : 26-25).

L'ère de la solidarité émerge après la Seconde Guerre mondiale avec la création de la Sécurité sociale en 1945, ainsi qu'avec la loi en faveur de l'emploi des personnes handicapées. Cependant jusqu'en 1967, il n'existe pas de formations spécifiques, car il s'agit de la date à laquelle les premiers diplômes d'État d'éducateur spécialisé sont remis (*ibid*. : 26-29).

La période de professionnalisation des actions éducatives est longuement amorcée, mais non définitive. Depuis l'après-guerre, le rôle des associations est reconnu par des conventions et des habilitations émanant de la justice et de la santé. L'auteur (*ibid*. : 28) estime que « l'assistanat n'en devient pas moins "prise en charge", dans laquelle l'histoire personnelle des individus prime sur la généralisation des parcours ». Sylvie Faugeras (*ibid*. 30) prédit que le secteur devra se réorganiser, les professions se restructurer, face à une demande sociétale grandissante, mais avec une réduction drastique des moyens financiers et humains. Dans les établissements accueillant des personnes adultes et âgées, l'auteur (*ibid*. : 38) avance que « les personnels doivent aujourd'hui être beaucoup plus qualifiés qu'hier, formés au travail sanitaire et social, et en plus grand nombre, afin de faire face à la dépendance des résidents ».

Le vieillissement des personnes handicapées mentales avec les progrès en matière de médecine – elles vivent dorénavant plus longtemps qu'auparavant – amène à s'interroger en terme de prise en charge. Normalement, après un parcours dans l'éducation spécialisée, les personnes handicapées peuvent décider de travailler en milieu ordinaire ou en entreprises adaptées, ou encore en ESAT, ou ne pas travailler et vivre dans en milieu ordinaire (dans leur appartement, chez leur parents), ou en établissement spécialisé suivant l'orientation conseillée par la MDPH (appartement thérapeutique, foyer ou maison d'accueil spécialisée). La dimension éducative au sein des MAS ou foyers n'est plus censée être privilégiée. Cependant, les professionnels accompagnants relèvent d'une équipe éducative, où sont reproduits les mêmes modes d'activités que dans les établissements pour enfants/adolescents (dessins, cuisine, théâtre, jardin, etc.). Parallèlement, les accueils de jour doivent nécessairement fonctionner sur le mode des activités. En outre, certains établissements pour adultes font le choix de faire intervenir des animateurs extérieurs en plus de l'équipe médico-éducative.

Si une genèse de la prise en charge du handicap devait être mise en lumière, les textes et interventions relatifs aux dispositifs de protection de l'enfance de 1945 à 2002 devraient être repris du travail de Sylvie Faugeras (*ibid.* : 30). En effet, c'est à partir de la prise en charge des enfants inadaptés qu'a pu se construire le secteur du médico-social. Sans détailler ces différents principaux textes législatifs comme a pu le faire l'auteur (se référer aux pages 30 à 32), la loi n°75-535 relative aux institutions sociales et médico-sociales, la circulaire 60AS de 1978 sur les Centres d'aide par le travail (CAT) maintenant nommés Établissement et service d'aide par le travail (ESAT), l'Annexe XXIV d'octobre 1989 et la loi du 2 janvier 2002 dite de rénovation sociale peuvent permettre de comprendre la construction d'une prise en charge socio-éducative. En effet, avec la loi de 1975, se crée le secteur de l'enfance inadaptée, mais cette loi est davantage tournée vers les institutions que vers ses usagers. En revanche, « les principes fondateurs de la participation à la vie de l'établissement sont posés » (*ibid.* : 34). La circulaire de 1978 « précise la complémentarité de la production économique et du travail d'accompagnement social, ces établissements sont considérés comme des débouchés très pertinents des Instituts médico-éducatif (IME) et des Instituts médico-pédagogique (IMP), en lien direct avec les objectifs d'insertion sociale des structures d'éducation spécialisée » (*ibid.* : 45). Les annexes XXIV d'octobre 1989 de la loi du 30 janvier 1975 introduisent une série d'outils pratiques, dont le principal est le projet thérapeutique et éducatif, et ce afin de mettre un œuvre une réponse adaptée aux besoins des personnes handicapées et de leurs familles. Sylvie Faugeras (*ibid.* : 34) remarque qu'entre 1975 et 1989, « c'est le début d'un

véritable chantier de réformes qui vise à remettre l'usager au centre du dispositif », ce qui se pérennise avec la loi du 2 janvier 2002, puisque « pour la première fois, le législateur donne une définition des finalités de l'action sociale et médico-sociale » (*ibid*.). L'article 2 stipule que (Art. L. 116-1) « l'action sociale et médico-sociale tend à promouvoir, dans un cadre interministériel, l'autonomie et la protection des personnes, la cohésion sociale, l'exercice de la citoyenneté, à prévenir les exclusions et à en corriger les effets. Elle repose sur une évaluation continue des besoins et des attentes des membres de tous les groupes sociaux »[84], ce que nous avons détaillé en chapitre trois. Pour conclure sur la structuration du champ de la prise en charge du handicap, les propos de l'auteur (*ibid*. : 45) annoncent donc une nouvelle ère de ce secteur professionnel, celle de l'évaluation des actions éducatives qui induit certains bouleversements au sein des conduites et pratiques professionnelles : « L'évaluation de la satisfaction des usagers est un stade délicat de l'évolution du secteur, parce qu'elle réintroduit la notion de jugement extérieur ». Enfin, nous tirons un parallèle entre la structuration de la prise en charge, les modalités d'équipement des TIC et le développement des usages :

Périodes	**Équipements**	**Usages**
Charité	Dons d'ordinateurs	Mise en relation thérapeutique, rentrer en relation, développement historiquement en premier des aides à la communication
Assistance	Mêmes droits d'accès (recommandation d'accessibilité et consignes d'équipements)	Essor des apprentissages scolaires (notamment ludo-éducatifs)
Solidarité	Essor du *design for all* et des réglementations	Phénomène de contagion des usages : acception, outil banal
Professionnalisation	Formations adaptées, généralisation des usages et entrée de l'évaluation	Création de nouveaux métiers pour la prise en charge du handicap ou l'insertion des personnes handicapées
Évaluation	Conception de logiciels, d'applications ou de méthodologies avec les TIC permettant d'évaluer les compétences	Institutionnalisation au sein de dispositifs légitimes ?

Tableau 26 : Parallèles structurels.

Par ailleurs, au sein de cette période transparaissent des lignes de force structurelles qui ont participé à l'organisation des prises en charge. Ces lignes de force organisationnelles se

[84] Accessible sur : http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=30C1BA555DA4D1FE41CF774B38EC1AFE.tpdjo04v_1?cidTexte=JORFTEXT000000215460&categorieLien=id

répercutent au moment de l'introduction des TIC. On a pu voir que ces technologies étaient cristallisatrices de tension, mais elles présentent aussi des points d'accord ou de rencontre :

Lignes de force organisationnelles	Points de force avec l'utilisation des « TIC »
L'éducabilité des enfants inadaptés : séparation entre éducation scolaire et éducation spécialisée.	Les outils et médias : entre l'éducatif et le communicationnel. La place des apprentissages scolaires et cognitifs reprend le dessus
Focalisation sur les établissements médico-sociaux et moins sur les usagers	De tout temps, rôle prépondérant de la technique dans la prise en charge. Les outils et médias peuvent être considérés comme des technologies (entre activité intellectuelle et agir technique).
Objectif de professionnalisation	Objectif conservé tout en gardant à l'esprit le rôle de ces objets frontières entre le professionnel (formation tout au long de la vie) et la sphère privée (loisirs et gain en autonomie)
Retour, au moins dans les textes, de l'usager au centre de sa prise en charge : les professionnels sont alors des accompagnants	Les outils et médias semblent pouvoir jouer le rôle d'interface (entre les individus et les organisations) et permettent au professionnel d'être à sa place d'accompagnant
L'évaluation est obligatoire en vue de l'amélioration de la qualité de vie	Les outils et médias sont aussi des moyens d'évaluation et participent au gain en qualité de vie

Tableau 27 : Lignes et points de force.

Ces points de force, considérés comme des intersections entre les différentes lignes de force, sont justifiés dans la suite du développement.

Apports de la triangulation des données

1. Les nombres d'ordinateurs disponibles sont peu élevés et dénotent des modalités d'exercice plutôt orientées vers un accompagnement individuel voire en binôme. Il subsiste des activités de groupe, mais nous ne sommes pas en mesure de donner une proportion entre ces différentes modalités. Il semble y avoir peu d'ordinateurs regroupés dans une salle informatique et ils sont surtout disséminés au sein des différents lieux d'activité professionnelle.
2. La question du nombre d'ordinateurs suffisant n'est pas abordée ici, elle est en fait corrélée aux leviers d'accès que nous expliquons par la suite.
3. Les vecteurs d'équipement sont divers : à l'interprétation des données quantitatives, ce sont les achats, mais les entretiens (données qualitatives) font émerger les pratiques de dons, collectes, récupérations. L'idée de reclassement permet d'expliquer des achats initialement prévus pour des professionnels, dont les ordinateurs sont ensuite redistribués aux

professionnels encadrant la pratique de l'informatique et/ou Internet des personnes handicapées.

→ Finalement, nous avons pu mettre en lumière des parallèles structurels entre les logiques organisationnelles et celles d'équipement.

Chapitre 5. Logiques organisationnelles d'acteurs

Ici l'impact des actions des acteurs au sein de l'organisation sur le continuum de l'usage est étudié à travers la temporalité, leur rôle et les facettes du non-usage.

5.1 Un continuum d'inscription des usages et pratiques

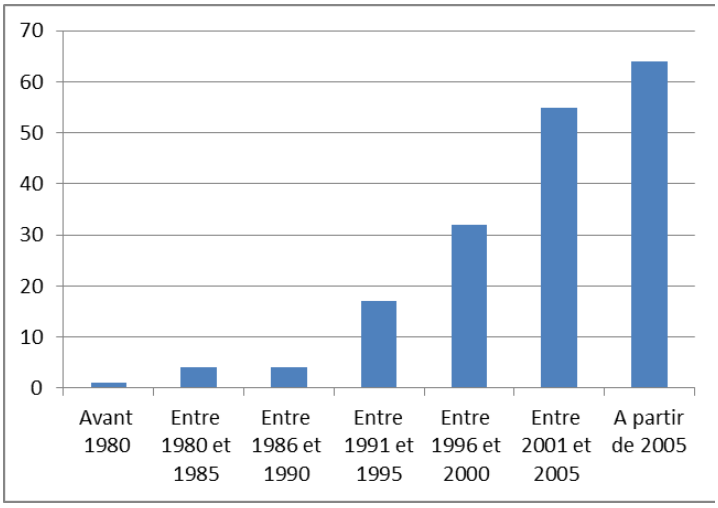
Nous rappelons que nous employons le terme de continuum pour figurer une inscription des usages et pratiques qui ne peuvent pas être analysés « comme un instantané, mais bien comme une construction spatialement, temporellement et socialement située » (Paquelin, 2009 : 31).

5.1.1 Le temps long des usages

Nous souhaitions identifier à partir des réponses obtenues les leviers et initiateurs de développement des usages et pratiques de l'informatique et/ou l'Internet.

a. Des usagers au fil du temps

Au sein du questionnaire à destination des usagers, nous nous sommes intéressée au commencement temporel des usages :



Graphique 14 : Au commencement des usages.

En majorité, c'est-à-dire à 24,62 % (64 réponses), la pratique est relativement récente et existe depuis 2005, avec la stabilisation des offres et l'Internet à prix accessible. En outre, 21,15 % (55) des usages ont commencé entre 2001 et 2005, c'est-à-dire avec le début de l'essor des technologies. 12,31 % (32) ont débuté entre 1996 et 2000, soit avec le développement de

l'informatique et de l'Internet. Entre 1991 et 1995, temps de développement de l'informatique et de création d'Internet, il s'agit de 6,54 % (17). Certains ont commencé à utiliser l'informatique avant 1991, ce sont neuf sondés (3,46 %) qui ont été des pionniers des technologies informatiques. À noter que 17 sondés (7,61 %) ne savent pas quand a débuté la pratique puisqu'elle n'a pas été créée à leur initiative. On trouve 25,38 % (66) de non-réponses.

b. Des histoires qui se croisent

La chronologie ci-après récapitule les temps forts du développement de l'informatique et nous offre l'opportunité de retracer plus précisément les histoires des usages dans les établissements spécialisés. On trouve parfois des références à ce type d'utilisation, mais qui s'apparentent plus à des effets d'annonce, car elles ne font pas écho à des études précises. Par exemple, à propos du développement des usages pédagogiques : « Les succès pédagogiques liés à l'utilisation de matériel technologique sont de ce fait très localisés. Certains sont remarquables dans le rattrapage scolaire et le handicap. Ils sont le résultat de l'enthousiasme et bien souvent du volontarisme d'une équipe » (Bouthors, 1987 : 80).

Date	**Création**	**Précisions**
1809	Machine pour apprendre à lire	Dépôt d'un brevet d'une « machine pour apprendre à lire ». Près de 600 modèles s'en inspirent (Mœglin, 2010 : 39) avec divers objectifs : apprendre une langue ou plus largement tout système d'enseignement programmé par ordinateur. Cette machine marque le tournant de la conception de « machine à enseigner » de tout genre.
À partir des années 50	Recherche informatique pour la productivité maximale grâce à l'ingénierie éducative	À la suite, se structure le courant de la technologie éducative dont Henri Dieuzeide est un représentant en France (Mœglin, 2010 :44).
1954	Création d'un centre ressource	Un établissement public est créé pour réunir le musée pédagogique et tous ces services, établissement qui prend le nom de Centre national de documentation pédagogique. Dès 1956, il change plusieurs fois de nom puis en 2010, il s'agit de l'Institut français de l'éducation (IFE).
26 sept. 1957	Un arrêté institue le brevet de technicien supérieur de « la mécanographie à cartes perforées et de ses prolongements électroniques »	Il « est préparé en lycée technique. Dès le début des années 60, par des expériences dans plusieurs lycées techniques, l'enseignement industriel est également concerné (dans les bureaux d'études, les bureaux des travaux, l'informatique progresse liée aux contrôles, aux automates, aux robots...) » (Archambault, 2005).

Tournant des années 60/70	Ère de l'industrialisation et de la coopération avec la recherche	Trois programmes de recherche aux États-Unis scellent la banalisation de l'informatique (*ibid.* : 46).
Années 60	« Plan calcul »	Création de départements informatiques dès 1966 dans les universités.
1966	Popularisation de « l'école parallèle »	Georges Friedman reprend « le mot d'un instituteur qui voit dans le cinéma et la télévision "une école parallèle" » (Jacquinot, 2007 : 171), les TIC s'inscrivent dans cette lignée.
1968	Création d'un organisme de recherche	Centre d'études et de recherches pour l'innovation dans l'enseignement de l'OCDE.
Années 70	Rupture et déplacement des problématiques : de l'enseignement à l'apprentissage	*Computer-based-instruction* avec « Scholar » et « Logo » « au croisement de l'intelligence artificielle et de la psychologie génétique piagétienne » (*ibid.* : 49).
	Création du langage de programmation LES	Langage symbolique d'enseignement.
	Essor du « libre »	« L'Institut National de Recherche Pédagogique met en place des groupes disciplinaires (Informatique et Lettres, Informatique et Sciences naturelles, etc.), expérimente et produit les premiers logiciels éducatifs. Ces logiciels sont diffusés gratuitement dans le système éducatif. L'esprit du « libre » s'enracine profondément dans la démarche de l'informatique pédagogique française » (Baudé, 2011).
1970	Acculturation technique	« À cette époque, le ministère de l'Education nationale demande à des spécialistes de l'informatique, parmi lesquels Wladimir Mercouroff et Jacques Hebenstreit, d'organiser une première expérience dans l'enseignement secondaire. Ils la justifient en ces termes dans un rapport préparatoire : "Il s'agit de faire connaître, en les démythifiant, les caractères principaux d'une technique qui commence à envahir le monde et va imprégner celui de demain. C'est une affaire de culture générale" » (Pouts-Lajus, 2005 : 9).
1971	Création de l'enseignement public et informatique (EPI)	La recherche francophone crée l'association EPI et l'expression « informatique pédagogique ».
1976	Bilan de l'expérimentation de 1970	« 500 professeurs ont suivi des stages de six mois à un an, conçus pour eux par des universités bénéficiant de l'appui des premiers formés ; nombre d'entre eux enseignent dans les 58 lycées équipés et disposent de décharges significatives pour accompagner leurs collègues, animer des clubs informatiques, produire. Plus de 400 logiciels ont ainsi été conçus, réalisés et mis à disposition des enseignants : logiciels outils comme le traitement de texte, logiciels auteurs, exerciseurs, logiciels de simulation, d'apprentissage, d'entraînement et ce dans toutes les disciplines » (Bardi et Bérard,

		2005 : 3).
1978	Rapport ministériel sur l'informatique	« Un rapport signé Nora-Minc avait formalisé en 1978 une distinction entre l'informatique objet d'enseignement et l'informatique outil d'enseignement, les deux s'opposant parfois dans les lycées. Avec le micro-ordinateur, l'informatique sort du domaine réservé des spécialistes et pénètre nombre d'activités humaines » (*ibid*. : 4).
Année 80	Usage des TICE marquée par l'activité de programmation	« Depuis ce big bang, l'informatique scolaire a produit et continue de produire des œuvres multimédias dont la quantité et la variété ne cessent de grandir : jeux, programmes didactiques, pièces de musique, textes, feuilles de calculs, messages, images, photos, films, dessins animés, sites Web, etc. Cette activité de production n'a cessé de dominer les usages. Le réseau lui a donné, dès le départ en France grâce à la télématique mais ensuite d'une façon plus éclatante avec Internet, sa pleine dimension ; car les œuvres de l'esprit ont toutes vocation à circuler » (Pouts-Lajus, 2005 : 10).
1981	Recommandation pour les lycées	Le directeur des lycées, Claude Pair défend après 1981 l'idée d'une complémentarité des deux approches informatique objet ou outil d'enseignement
Les 21 et 22 nov. 1983	Colloque sur l'informatique et l'enseignement	« Sur proposition de l'EPI au ministre Alain Savary et avec la participation active de l'Association, un grand colloque « Informatique et enseignement ». Ce colloque a connu une affluence record et a permis aux très nombreux visiteurs de participer à de nombreuses tables rondes et à des démonstrations très variées souvent proposées par les adhérents de l'EPI. L'association reçoit le Président de la République et le Premier Ministre sur son stand » (Baudé, 2011).
1984	Lancement du plan « 100 000 micros et 100 000 enseignants formés » Essor de l'ordinateur MO5 de Thomson	« La société Thomson parie sur un ordinateur familial, petit, robuste, branché sur téléviseur, muni d'un lecteur de cassettes, d'un clavier et d'un crayon optique. L'occasion est donnée à l'État de soutenir cette nouvelle aventure industrielle et de faire entrer une informatique à la fois plus simple et moins coûteuse dans les écoles et dans les collèges » (Bardi, Bérard, 2005 : 4). « Pour l'Éducation nationale, le système scolaire devra disposer en 1988 de 100 000 micro-ordinateurs et de 100 000 éducateurs formés à leur usage. En 1983-1984, 20 000 enseignants doivent être concernés, l'équipement de tous les lycées s'achevant en 1986, celui de tous les collèges en 1988 » (Archambault, 2005).
1985	Promotion des usages (les rendre accessibles)	Plan « informatique pour tous » abandonné deux ans après. « Présenté par le Premier Ministre le 25 janvier 1985, ce plan a pour objectif, par l'équipement de tous les établissements publics d'enseignement, d'initier tous les élèves et les étudiants à l'informatique. Ces

		équipements seront accessibles à tous les citoyens. En 1985, 120 000 micro-ordinateurs sont installés, 110 000 enseignants reçoivent une formation informatique, 500 logiciels sont diffusés (400 pour l'enseignement et la formation professionnelle, 100 dans le domaine de l'informatique pour tous) » (Archambault, 2005).
2 et 3 sept. 1988	Premier Colloque francophone sur la didactique de l'informatique	Organisé par l'association Enseignement Public et Informatique (EPI), il s'est tenu à l'Université Paris Descartes
1989	Loi n° 89-486 du 10 juillet 1989 BO du 1er août 1989	« Les technologies modernes au service de l'éducation »
1991	Circulaire n° 91-117 du 14-5-1991 BO n° 22 du 6 juin 1991	« Informatique et nouvelle politique pour l'école primaire »
1989-1997	Bilan de 8 ans de stagnation	« Beaucoup de temps perdu par manque d'une politique volontariste et cohérente. Des errements symbolisés par la suppression de l'option informatique des lycées en 1992, son rétablissement en 1995, sa nouvelle suppression en 1998 ! Une prise de conscience de l'importance des TICE émerge lentement mais les moyens suivent mal. Les points faibles restent la formation initiale et continue des enseignants, la politique des logiciels, l'évolution des programmes et des concours de recrutement, la maintenance et l'assistance pédagogique sur le terrain » (2002)
24 nov. 1993	Recommandations de l'EPI	L'EPI est active sur la question de l'informatique pédagogique et émet une série de réflexions et recommandations : « Xavier Darcos, Conseiller auprès du ministre de l'Éducation nationale, écrit à l'EPI : "Vous avez bien voulu m'adresser la déclaration solennelle de l'Assemblée générale de l'EPI qui s'est réunie le 6 novembre dernier. Comme vous le savez, nous sommes d'accord sur vos principes... J'ajoute que les retards que vous regrettez sont essentiellement liés à des contraintes budgétaires et que nous sommes les premiers à les déplorer". Contraintes budgétaires ou absence de volonté politique ? » (Baudé, 2011)
1997-1999	« Plan pour les nouvelles technologies dans l'enseignement » »	« Le discours du Premier ministre Lionel Jospin, le 25 août à Hourtin, « Préparer l'entrée de la France dans la société de l'information » manifeste une volonté de relancer l'informatique dans le système éducatif » (2002)
2000	Bilan sur la contribution de l'EPI au développement de l'informatique	« La Revue EPI trimestrielle de 240 pages n'a pas d'équivalent au plan national, ni même européen, selon l'enquête récente d'une agence spécialisée dans la publicité éditoriale. Diffusée en France mais aussi à

	pédagogique	l'étranger elle est particulièrement appréciée pour la richesse et la qualité des contributions. Adressée aux responsables administratifs (Ministère, Inspection, Rectorats, IUFM...) ainsi qu'à la presse, elle contribue à faire largement connaître les réalisations du terrain. Son lectorat, notamment dans les établissements scolaires, peut être estimé à plusieurs dizaines de milliers de personnes » (Baudé, 2011).
20 août 2001	Discours de Jack Lang lors de l'Université d'été de la communication à Hourtin	Nouvelles technologies e-éducation : les nouvelles mesures proposées par Jack Lang, ministre de l'Éducation nationale, où il mentionne qu'actuellement aucune « informatique sérieuse » n'est enseignée (Baudé, 2011).
22 sept. 2005	Circulaire n° 2005-135 du 9-9-2005 (BO n° 34)	Recommandations à propos des Technologies d'information et de communication dans l'enseignement scolaire
14 sept. 2006	Plan en faveur des technologies de l'information appliquées à l'Éducation	Discours de Gilles de Robien, ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche à Poitiers
22 mars 2010	Formation des enseignants pour l'enseignement de spécialité « Informatique et sciences du numérique en Terminale S » : une audience au cabinet de Luc Chatel auquel l'EPI participe	« Au nom de l'EPI (Association Enseignement Public et Informatique) et du groupe ITIC de l'ASTI (Association Française des Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication), Jean-Pierre Archambault, président de l'EPI, Gérard Berry, membre de l'Académie des Sciences et professeur au Collège de France, Gilles Dowek, professeur d'informatique à l'École Polytechnique, et Maurice Nivat, membre correspondant de l'Académie des Sciences, ont été reçus au cabinet du ministre de l'Éducation nationale Luc Chatel par Érick Roser, conseiller du ministre de l'Éducation nationale pour les affaires pédagogiques et Benoît Labrousse, conseiller technique (nouvelles technologies, éditeurs, multimédia) »
25 nov. 2010	Plan de développement du numérique à l'école	Au salon Educatec-Educatice, Luc Châtel présente ce plan axé autour de cinq grands objectifs.

Cette brève histoire du développement de l'informatique en lien avec l'éducation permet une lecture des précédentes réponses au questionnaire ; lecture à compléter avec d'autres éléments d'histoire. En effet, nous n'avons pas trouvé de ressources qui abordaient frontalement l'histoire des techniques et technologies en éducation spécialisée. Le secteur de l'éducation spécialisée et de la prise en charge du handicap pâtissent d'un déficit de mémoire : « Le travail social, […] constamment mobilisé par le réel immédiat, ses urgences, ses "drames", y demeure enfermé. Son passé se limite à ses expériences pionnières et à quelques projets pédagogiques dépassés. Monopolisée par sa pratique et par l'apaisement des ambiguïtés qui

s'y révèlent sans cesse, cette discipline est coupée de son histoire » (Lascoumes, 1977 : 73 cité par Yvorel, 2006 : 31).

Nous constatons qu'avant 1980, ce sont les prémices et la micro-informatique pénètre des terrains divers : innovation, recherche et éducation. Il faut remarquer que l'une des premières préconisations étatiques des années 70 reste valable et reprise dans les discours des professionnels : la nécessité d'une acculturation technique. Par ailleurs, le plan « 100 000 micros » a également formé des éducateurs, ce qui ne se reproduira pas par la suite. Dans notre courbe, les années 85-86 marquent une légère baisse de lancement de la pratique informatique qui est corrélée avec l'échec du plan « Informatique pour tous » et d'une stagnation dont parlent certains auteurs. L'évolution de la micro-informatique, aussi bien dans la vie privée qu'en entreprise, paraît être un élément fondamental, mais les politiques ne visent pas directement l'éducation spécialisée dans les discours. À titre d'exemple, nous nous sommes intéressée au bilan de la fréquentation du salon professionnel EDUCATEC-EDUCATIC 2010, car lors de nos entretiens, plusieurs professionnels avaient mentionné y participer. En revanche, à aucun moment n'apparaît l'éducation spécialisée dans cette étude.

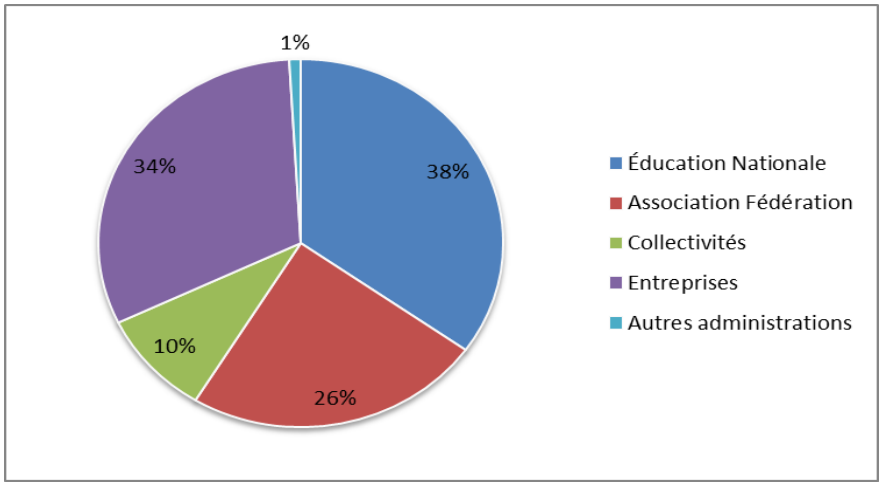


Figure 13 : Fréquentation du salon EDUCATEC EDUCATICE 2010.

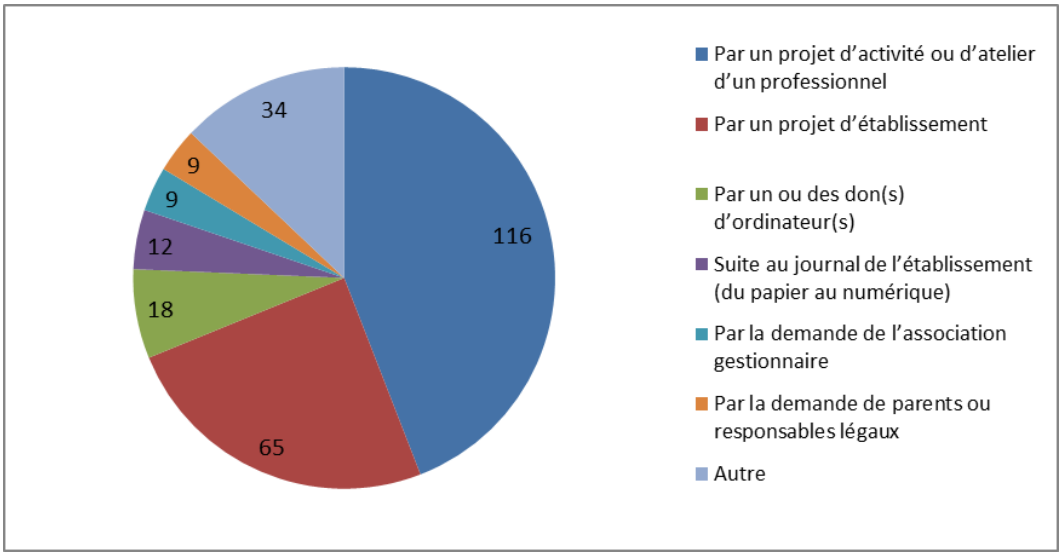
On peut supposer que l'éducation spécialisée est alors représentée au sein des catégories qui ne sont pas l'Éducation nationale, mais elle est une oubliée d'un salon qu'elle fréquente pourtant. En revanche, nous verrons que l'Éducation nationale et l'éducation spécialisée ont des histoires d'usage des TIC qui se croisent et se ressemblent.

5.1.2 Le rôle des initiateurs d'usage

Leur rôle est évalué quantitativement avec l'enquête par questionnaire et mis en perspective qualitativement avec les entretiens.

a. Des promoteurs d'usages isolés

Une question révèle la genèse des usages, c'est-à-dire « comment l'activité ou l'atelier informatique a-t-il vu le jour ? ». Le projet d'activité ou d'atelier d'un professionnel, à 34.42 % (116), arrive en tête et confirme les résultats de la question précédente ; suivi par un projet d'établissement, à 19.29 % (65) ; par d'autres raisons, à 10.09 % (34) ; par un ou des don(s) d'ordinateur(s), à 5.34 % (18) ; suite au journal de l'établissement (du papier au numérique), à 3.56 % (12) : et à égalité, à 2,67 % (9), par la demande de l'association gestionnaire et par la demande de parents ou responsables légaux.



Graphique 15 : Genèse des usages (en quantité).

L'item « Autres » (34 réponses) peut se diviser en quatre raisons :

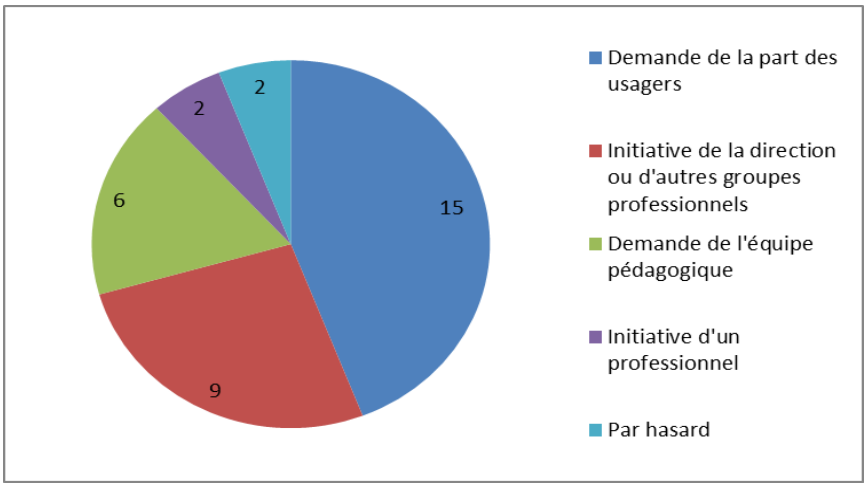
- demande des usagers/des personnes handicapées (15 occurrences) : « Par une demande des personnes accueillies », « par la demande de formation », « demande des travailleurs », « demande des résidents » (trois fois), « en réponse à la demande de personnes accompagnées », « par la demande des ouvriers », « demande des usagers » (deux fois), « être dans la vie de la cité », « projet individualisé, demande TH [Travailleur handicapé] », « par nécessité pour atteindre des objectifs personnels d'indépendance des résidents concernés ».
- impulsion de la direction ou demande d'autres groupes professionnels ou de professionnels du paramédical (neuf fois) : « Par un souhait de la direction et d'une partie des

professionnels », « démarche commerciale de l'ESAT vers une entreprise », « service médico-social », « par la demande de l'ergothérapeute », « orthophoniste », « par des professionnels motivés », « puis inscrit au projet d'établissement », « par le directeur » ;

- demande de l'équipe pédagogique (citée six fois) : « Par la demande des enseignants », « dans le cadre du projet pédagogique », « *via* un soutien pédagogique », « cadre scolaire », « par la demande de l'équipe enseignante », « activité de soutien »,

- quatre réponses se réfèrent à la proposition à l'« initiative d'un professionnel » : « Passionné d'informatique, c'est un outil adaptable et interactif », « initiative d'un moniteur » (deux fois), « suite à l'accueil d'un stagiaire en formation » ;

- deux réponses « par hasard » sont à noter.



Graphique 16 : Autres réponses pour l'origine des usages.

Il est intéressant de constater que d'autres professionnels, qui ne sont pas nécessairement issus du champ de l'éducatif, ont contribué à la mise en place de la pratique de l'informatique et/ou de l'Internet. Il semble toutefois que cette pratique est à l'initiative de personnes isolées, plus que validée par une équipe de travail. Cette manière de procéder découle aussi du projet individualisé, suivi par un référent et variable d'un individu à l'autre.

L'impact d'une politique gestionnaire ou étatique dans la formation des usages ne semble pas ou peu reconnu par les professionnels répondants. En revanche, est en question l'acceptabilité sociale de l'outil par des acteurs institutionnels. En effet, enseignants de l'Éducation nationale ou corps professionnels issus des métiers du travail social se rejoignent, comme nous le verrons *infra*, dans leurs usages et pratiques : « Parallèlement [aux politiques], les enseignants exploraient de façon empirique une autre voie d'usage, plus conforme celle-là au projet initial

de 1970, en choisissant d'inscrire l'activité de production et de traitement d'objets numériques dans la logique de l'action pédagogique » (Pouts-Lajus, 2005).

b. Récits des logiques organisationnelles d'acteurs

Dans la catégorie des initiateurs d'usages, nous avons pu discerner divers profils révélateurs des logiques organisationnelles et d'acteurs (Mœglin, 1999). 25 professionnels retracent l'histoire de l'informatique, l'Internet dont un lors des observations.

- Les pionniers de l'informatique : des personnes ressources

Lorsque nous questionnons José (entretien du 06/11/09) sur sa pratique de l'informatique, il répond spontanément : « ***Ça remonte, depuis qu'il y a des ordinateurs, j'ai toujours utilisé les ordinateurs*** ». Mme C. (entretien du 06/11/09), elle, nous explique que « ***l'établissement était très très branché informatique***, en 84, nous avons eu le premier Thomson, c'était des M.O 5 ». Eddy (entretien du 02/11/09) pense qu'il utilise l'informatique dans l'établissement depuis « 97, dans ces eaux-là » à suite de la rédaction du journal papier, il a souhaité passer à la version informatique. Il confirme que « ***c'est comme ça que l'outil informatique est venu dans notre établissement*** » ; il en a été l'initiateur. Pascale (entretien du 10/11/09) fait aussi partie de ces précurseurs : « Je travaille auprès de personnes en situation de handicap mental depuis plus de 20 ans. Et j'utilise l'informatique auprès de ces personnes ***depuis plus de 10 ans, peut-être même 15 ans*** ». Éric (entretien du 08/06/10) retrace l'histoire de l'entrée des ordinateurs dans son entreprise adaptée : « À partir de 85, il y a eu quelques ordinateurs d'intégrés mais ça c'est vraiment mis en place il y a 11 ans donc ça fait 1999. […] Moi je n'étais pas là, c'est mon prédécesseur, mon prédécesseur était féru d'informatique notamment d'Access au niveau des logiciels, c'est lui qui a mis en place un véritable *open space* avec 10 postes informatiques ». Ce témoignage dévoile une intégration effective de l'informatique qui continue de se développer bien que l'initiateur des usages ne soit plus en poste ; une forme de « contagion » (Le Coadic, 2007) des usages est opérante.

- Des personnes ressources à la « contagion » des usages

Hervé (entretien du 26/04/10) nous raconte comment il participe à l'introduction de l'informatique dans deux établissements : « C'est moi qui ai proposé au directeur en 1993 de ***rentrer*** une machine informatique au sein du foyer qui nous servirait pour des jeux, et ma formation technique, j'allais dire, me donnait toutes les aptitudes nécessaires pour mettre cette

activité en place. Le directeur a accepté sous réserve. […] J'ai mis ça en place de moi-même, ***j'avais carte blanche***. Aujourd'hui, j'ai changé de foyer, ***on m'a fait cette proposition d'aller dans un autre foyer***, mettre en place ce que j'avais fait dans l'autre foyer, c'est-à-dire musique et informatique. Je suis dans ce foyer depuis 2003 et ça tourne avec eux, je fais des temps de musique et des cours d'informatique ». L'idée de faire rentrer l'informatique, de l'introduire dans ces « milieux clos » file la métaphore des explorateurs. Jean (entretien du 31/03/10) nous livre : « Je pense que dans l'établissement dans lequel je suis, ***petit à petit, à partir de la classe que j'ai équipée et ensuite…*** les éducateurs étaient plutôt réticents à ces outils-là, ils n'en voyaient pas les usages, même à titre personnel. ***Petit à petit, en quelques années cela s'est développé en ce sens*** ; chaque groupe éducatif s'est équipé d'un ordinateur et d'une connexion Internet, cela a permis de ***banaliser*** l'objet ». Nous avons vu que Christiane (entretien du 10/05/10), après avoir débuté avec un ordinateur il y a 20 ans, dispose aujourd'hui d'une salle informatique tout équipée avec six postes : « C'est une structure qui existe depuis 20 ans […], je n'avais qu'un ordinateur, je les prenais un par un […]. Et ***puis ça a évolué***, on a ouvert il y a 5 ans une nouvelle structure avec des gens qui sont en SESSAD, d'autres qui sont accueillis de jour et ***là j'ai un groupe de sept adultes*** ».

Stéphane (entretien du 12/05/10), aujourd'hui chef de service, a déjà eu une expérience d'encadrement de l'informatique qu'il a souhaité transférer dans son établissement actuel : « L'atelier on l'a monté il y a un an. ***Et puis c'est venu aussi de mon expérience. Moi j'ai lancé l'idée, après je suis sur une position, c'est à l'équipe de s'investir du truc et de proposer de le faire vivre***. Moi j'ai lancé l'idée après l'équipe s'en est saisie, un certain nombre de personnes dans l'équipe s'en est saisie et donc ont développé un projet ». Ce récit nous permet d'assurer la transition avec la partie suivante, l'informatique/l'Internet semblant faire partie aujourd'hui de certaines logiques organisationnelles. Le récit de Patrice (entretien du 12/05/10) relate une convergence entre le souhait d'un professionnel de travailler avec l'informatique et celui d'une structure de renforcer ces usages : « En 2002, l'IMPRO où je travaille actuellement recrutait un éducateur technique spécialisé pour remplacer quelqu'un qui partait ailleurs. ***Moi je fais l'informatique vraiment depuis tout gamin***, je fais partie de la génération qui a eu les premiers ordinateurs, j'ai vraiment suivi les évolutions de l'informatique au fur et à mesure et j'ai été totalement autodidacte là-dedans, j'ai toujours été passionné par ça. Donc en 2002, quand l'IMPRO a recruté la personne, je me suis présenté et ***j'ai postulé en mettant en avant justement mes compétences informatiques et puis eux ça les a vraiment intéressés parce qu'ils souhaitaient développer cette activité au***

sein de l'IMPRO. Il y avait déjà deux, trois ordinateurs qui étaient posés dans un coin dans la salle de réunion, mais qui n'étaient pas vraiment utilisés par les jeunes accueillis. […] Donc en 2002 j'ai été embauché ici, je suis parti en formation d'éducateur technique spécialisé, j'ai poursuivi ma formation entre 2004 et 2006 à l'IRTS de Besançon et j'ai travaillé sur l'informatique et le handicap mental. Au fur et à mesure j'ai construit un atelier informatique ici et aujourd'hui je fais ça quasiment toute la semaine avec les jeunes accueillis ». On voit bien qu'en plus d'impulser une activité informatique, Patrice s'est également formé à celle-ci.

Didier (entretien du 26/07/10), qui s'est désigné et a été reconnu comme l'éducateur référent du projet informatique ***car convaincu de son intérêt***, nous explique qu'« en fait, c'est assez récent le projet informatique dans l'établissement ; il a été lancé, on a commencé à travailler il y a quelques mois seulement ***par une psychoclinicienne*** qui était stagiaire dans l'établissement, et pour le moment, nous en sommes au début seulement de l'activité informatique ». Thibault (entretien du 27/07/10) raconte qu'il y a 6 ans, il y a eu une « ***prise de conscience*** » et une volonté de rendre accessible l'informatique et l'Internet. Le projet a alors été porté par le directeur : « ***C'était le directeur de l'époque qui avait, à l'époque, mis un ordinateur avec un accès Internet libre et qui avait formé tous les éducateurs à l'outil pour qu'ils puissent eux même former les résidents*** ». La contagion des usages peut se passer à un moment opportun, lors des (re)constructions des bâtiments de l'établissement, comme c'était déjà le cas pour Christiane et Catherine, ainsi que pour Aude (entretien du 08/06/10) : « C'est un établissement qui a ouvert ses portes en 2006, en novembre 2006, fin 2006 ». Il faut noter que la salle informatique ouverte en 2007 n'était pas prévue lors de la construction des bâtiments, ce sont les professionnels, dont Aude, qui l'ont préconisée : « En fait, sur le service administratif, il y a une salle informatique qui est dédiée aux professionnels, et dans les salles d'activités, on a une salle d'informatique uniquement salle informatique pour les résidents. Et, on a installé un deuxième poste dans une salle qu'on appelle "jeux de société, jeux sur table", ce qui fait que quand il y a quelqu'un dans la salle, on peut aussi aller en informatique ». En réalité, ils se sont « ***inspirés de ce que [leurs] collègues avaient fait au FAM*** », un autre établissement du complexe qui utilise l'informatique depuis près de 20 ans.

- L'informatique et le numérique mêlés aux logiques organisationnelles : vers des dispositifs ?

Raphaël (entretien du 31/03/10) explicite comment le complexe d'établissements pour lequel il travaille a particulièrement intégré l'informatique et/ou le numérique au sein de divers

projets : « Nous, on a développé plusieurs projets dans ce sens, au niveau notamment des adultes donc des personnes qui travaillent, des TH, il y a eu une formation et un suivi de l'appropriation de l'outil informatique et du passage du B2i. Au niveau de l'IME, donc des enfants et des adolescents, il y a également l'usage de l'informatique, également cette composante B2i, puisque l'IME est aussi régi par l'Éducation nationale. Donc, ça fait partie du programme de travail et nous avons mis, en place notamment dans les classes, ce qu'on appelle les classes Primi-TICE avec des postes, des logiciels adaptés qui permettent dans l'ensemble de s'approprier un peu mieux l'usage de l'informatique, et également des choses un peu plus éducatives comme des petits modules de formation, quelques choses comme ça ».

De plus, la pratique de l'informatique est parfois tellement rivée à un professionnel avant d'être banalisée, que certains interviewés ne sont plus en mesure de retracer son histoire. Par exemple, lors d'un entretien complémentaire, Catherine ne me donnera pas la même date que Monique, éducatrice entendue pendant les observations (observation du 21/09/10) : « En y repensant, j'ai fait un mémoire là-dessus. Je n'en avais pas parlé. Je fais de l'ordinateur depuis 92. À un moment, c'était un choix de la direction qu'on puisse se spécialiser. Sur chaque groupe, il y a des spécialisations, art thérapie, musique thérapie. Et moi je me suis formée toute seule à l'informatique. Au début il n'y en avait pas à l'IMP. ***Là on a l'impression que tout le monde s'y met, mais je me suis battue, au début j'étais toute seule et les gens n'y croyaient pas, mais maintenant ils ne se rappellent pas***. Ce n'est pas grave ». Cette citation illustre aussi de la dissolution des trajectoires d'intégration de l'outil informatique dans le fonctionnement organisationnel, l'informatique faisant partie intégrante de celui-ci. De plus, alors qu'Hervé a été débauché pour son expérience informatique, car un autre établissement souhaitait en bénéficier, Marie (entretien du 11/05/10) a été embauchée sur un poste profilé « encadrement de l'informatique » : « Simplement moi, ça fait trois mois que je débute, c'est une expérience toute jeune encore. […] Je ne suis pas venue avec ma demande, ***ça faisait partie du poste*** ».

En conséquence, Marie (entretien du 11/05/10) rencontre des difficultés pour retracer l'histoire de l'utilisation de l'informatique dans l'établissement employeur : « Il y avait une personne qui faisait un peu de soutien informatique, mais qui était vraiment basique sur du jeu. Donc moi j'ai repris l'informatique, il y avait eu une interruption d'au moins huit mois, et donc j'ai repris l'informatique en faisant quelque chose de tout à fait nouveau ». Lorsque nous souhaitons en savoir plus sur les modalités du soutien de l'informatique, Marie

précise : « ***C'est difficile, on ne m'en a pas trop parlé***. D'après ce que j'ai entendu, c'était une personne qui était éducatrice spécialisée. Il n'y avait pas tellement un suivi de l'activité, puisqu'il y avait de nombreuses absences ». Ces pratiques informatiques ne semblent pas devoir faire l'objet d'un partage d'expériences et d'une évaluation. La figure du travail social comme ventre-mou nous revient alors à l'esprit.

Thomas a également été employé pour assurer l'informatique dans le cadre des soutiens en ESAT : « C'est un petit peu particulier, dans la mesure où je ne suis embauché que depuis le mois de novembre dans l'établissement dans lequel je suis. ***J'ai commencé l'atelier informatique parce que c'est une activité qui avait cours à l'ESAT avant que je n'arrive, par un collègue qui était là avant et des stagiaires qui prenaient en charge cet atelier***. Et donc, on m'a demandé de proposer une initiation informatique pour différentes personnes dans le cadre de ce qu'on appelle les activités de soutien dans les ESAT ». Il semble que ce soit une activité récente, ce qu'il confirme avec quelques doutes : « ***Je n'ai pas trop l'historique mais je pense que oui***. C'était jusqu'en juillet 2009, il y avait une personne qui était là, une stagiaire qui était là pour un an et apparemment, c'est elle qui a monté cette activité informatique. Alors après je n'ai pas trop le recul. En plus, avec le problème qu'on a chez nous, à savoir que ***notre parc informatique a été cambriolé*** l'année dernière, du coup l'activité informatique, je suis obligé de la faire dans un autre ESAT qui n'est pas très très loin d'ici, où là il y a un parc informatique. Donc, ça m'oblige à chaque fois à faire des kilomètres. Mais on essaie d'assurer quand même le truc. Je pense que jusqu'à ce qu'il n'y ait plus d'ordinateur, il y avait cet atelier qui était assuré par une stagiaire ». Des difficultés successives subsistent bien que l'établissement soit à l'origine de la demande.

Julien (entretien du 10/05/10), lui, nous fait part de son choix de changer de métier pour développer la formation informatique à destination des publics handicapés, et ce notamment parce que l'EPN pour lequel il travaillait ne pouvait pas développer un service à ce type de public : « Il y avait une problématique puisque… C'est un service public, donc il y a une problématique de financement et donc, en fonction des objectifs fixés par le financeur, on peut aller dans un sens ou dans un autre, mais on ne peut pas aller contre. ***Et au niveau du handicap, ce n'était pas une politique au départ de notre communauté d'agglo***. On a laissé démarrer les ateliers, notamment avec un foyer ADAPEI, ensuite chez … au Centre Icom' à Handicap international à Lyon pour l'adaptation des postes informatiques et des réflexions sur la méthode pour mener des ateliers quel que soit le handicap. Et puis, par la suite, j'ai

commencé à avoir des ateliers avec des personnes déficientes visuelles, et ensuite je n'ai pas pu développer plus, parce que le financement n'étant pas prévu, le poste, si je voulais développer des ateliers en plus, ça ne fait pas partie des objectifs. Donc du coup, j'ai décidé de quitter les espaces publics numériques ». En revanche, ne pas assoir une politique n'est pas renier ce qui peut être fait, car selon notre interrogé, « elle est toujours en fonctionnement cette activité, le groupe est resté, puisque j'ai travaillé avec plusieurs personnes, au fur et à mesure ***j'ai formé d'autres personnes avec moi***. La convention a été mise en place, on n'y touche pas, il n'y a pas de problème ». Une passation de compétences confirme la légitimité institutionnelle de ces usages, ce qui manquait dans les récits précédents.

Les logiques organisationnelles d'intégration des TIC suivent aussi celles socio-éco-politiques comme le traduit le récit de Jacques (entretien du 10/06/10) : « Pour le secteur pédagogique, ***c'est le programme de lancement de l'informatique par le ministre Chevènement, c'est le déroulement qui s'est passé depuis quelques années, ça doit être dans les années 1982-83***. D'un point de vue éducatif, moi je n'étais pas encore sur cet établissement, mais il se trouve qu'il y avait un ***éducateur qui était passionné*** par l'informatique et qui a donc créé, qui a écrit un projet éducatif pour l'informatique, qu'il a soumis à son directeur et qui a été accepté, et ça c'était ***dans les années 90***. L'utilisation de l'informatique s'est faite dans les années 90, uniquement le soir au niveau ***de l'éducatif***, c'est-à-dire que lui était le seul responsable de la salle et le seul ayant les compétences. Donc, il accueillait les enfants en groupe de huit, accompagné d'un autre éducateur, et il travaillait sur…, enfin ils utilisaient l'outil informatique : découverte de programmes, de logiciels de jeux, de peinture, de graphismes etc. ***Ensuite se sont développées les connexions Internet avec les réseaux, et puis quand l'ADSL est apparue surtout***. ***Et cet atelier informatique a perduré jusque dans les années 2002, puisque d'autres éducateurs s'en sont occupés***. Ensuite, il y a eu une grande transformation c'est qu'on a, nous les enseignants, renouvelé le matériel informatique d'une part dans cette salle pour faire un travail commun avec les enfants, et en plus dans chaque classe nous avons du matériel informatique pour que chaque enseignant travaille avec ses élèves et que les élèves travaillent de manière individuelle ». En revanche, on ne peut pas généraliser ce témoignage à l'ensemble des établissements accueillant des enfants/adolescents handicapés, puisque chacun développe sa propre politique de gestion.

De même, le récit de Thierry (entretien du 13/07/10) relate un partenariat mariant secteur associatif (logiques sociales) et secteur industriel (logiques marchandes), comme cela était

déjà le cas pour Anne-Marie et IBM : « Précisément concernant l'arrivée des ordinateurs dans l'établissement, disons qu'en 2001, quand l'actuel directeur a pris son poste, il y avait deux postes informatiques dans l'établissement : c'était le sien le directeur et celui de la comptable. Et donc à partir de là, avec le développement des technologies d'information et de communication, l'établissement a été saisi par un appel d'offre, ***donc un parrainage privé qui s'est proposé : c'était « Vivendi Universal » qui faisait la promotion de l'utilisation des outils informatiques dans le cadre de l'éducation spécialisée***. ***Et donc, en 2003, c'est grâce à cette subvention qu'il y a eu un premier parc de sept ordinateurs qui a été installé*** dans une salle spécialisée et l'usage c'était de rendre cet outil accessible aux élèves et de l'utiliser par rapport aux apprentissages particulièrement scolaires. Donc on a démarré dans ce contexte-là. […] En tous cas là, il y a une subvention, il me disait de 10 000 €, quelque chose de conséquent, les appareils étaient plus chers à l'époque. Et donc ça, ça a permis d'acquérir ce parc et de mettre en place cette salle informatique. […] Et là ***c'était le directeur qui était arrivé deux ans avant, qui était chargé de faire évoluer la structure, qui a aussi donné l'impulsion pour que ça se concrétise de cette manière*** ».

Dès lors, le cas de Grégory (entretien du 19/05/10), travaillant dans un EPN, devant répondre à une injonction de sa direction, illustre aussi les rencontres entre deux « mondes » : « Parmi mes missions, quand j'ai pris poste en 2005, il y avait donc "aller à la recherche de partenariats" avec des groupes différents de ceux de mon collègue qui a aussi un espace multimédia sur le territoire de la commune. Lui, était plutôt sur le socio-éducatif et donc le but était d'essayer de faire un petit peu différent. ***Et par le plus grand des hasards, le jour de l'inauguration, un groupe d'adultes déficients est venu à la médiathèque pour autre chose, une exposition, et comme il y avait un peu d'animation autour de mon espace multimédia, ils se sont approchés, on a commencé à discuter et de fil en aiguille, on s'est donné rendez-vous un mois plus tard pour une première séance de session informatique*** ».

- Une accessibilité en deux temps : du déclassement au reclassement

Nous avons précédemment constaté que les outils informatiques pouvaient faire l'objet d'un déclassement de service administratif pour être « relégués » à celui d'éducatif. Dans un processus complémentaire, ces outils informatique et numérique (notamment l'Internet) sont aussi reclassés au fur et à mesure que l'accompagnement a fait ses preuves. Le récit de Catherine (entretien du 19/04/10) en atteste : « On utilise l'outil informatique depuis une bonne dizaine d'années dans l'établissement. ***Par contre, Internet depuis 6 mois*** puisque

donc nous avons été connectés à Internet il y a seulement 6 mois dans l'établissement, à usage des personnes accueillies. Jusqu'à présent, il y avait juste un réseau Internet dédié à l'administration, qui a été maintenant étendu depuis 6 mois à tous les services, donc éducatif, pédagogique et de rééducation, ce qui a permis d'élargir l'offre que l'on pouvait faire aux jeunes ».

De même, lorsque nous interrogeons Jean-Jacques (entretien du 08/06/10) sur les modalités de l'introduction de l'informatique, il répond spontanément : « D'une façon tout à fait simple. Moi je suis arrivé dans l'établissement il y a une dizaine d'années, il y avait dans cette institution ***quelques postes informatiques anciens qui avaient été mis à disposition du personnel*** d'abord, avec une ébauche de réseau qui avait été abandonné il y a plusieurs années. Et nous avons, il y a maintenant deux ans, émis l'hypothèse que l'informatique était un outil incontournable maintenant et qu'il fallait absolument que tous les professionnels de l'institution qui en avaient un besoin quotidien soient équipés : d'abord de matériel fiable, et ensuite soient en mesure de travailler entre eux à distance puisque nous avons plusieurs sites. Même si ce ne sont pas des sites éloignés, donc nous avons mis en place un réseau. […] Donc on s'était décidé, il y a maintenant deux ans, à mettre en place un réseau informatique au sein de l'établissement, donnant à chacun des personnels dont nous avons pensé qu'ils en avaient besoin, l'accès à l'ADSL d'une part, et ensuite la capacité de dialoguer entre eux par le biais d'un réseau, je crois que ça s'appelle intranet. ***Dans la foulée on s'est dit qu'il serait peut-être intéressant de mettre à disposition des résidents un poste informatique pour lequel il y avait un accès effectivement à Internet et une imprimante***. Voilà comment ça s'est passé tout simplement. […] L'idée est arrivée il y a deux ans, la mise à disposition au niveau des résidents un an. Donc c'est tout récent ». Nous l'interrogeons sur la présence de professionnels intéressés par la pratique de l'informatique avec les résidents et il (*ibid*.) précise que « ***c'était une des conditions*** de la mise à disposition de l'outil informatique ; c'était qu'il y ait parmi le personnel éducatif une ou plusieurs personnes qui s'engageaient dans de l'accompagnement à ce niveau-là ». Le cas de Pierre (entretien du 08/07/10) exemplifie aussi ce regain d'intérêt : « Je travaille dans l'établissement depuis 92. Quand je suis arrivé c'était les balbutiements. Il n'y avait pas du tout d'informatique. Petit à petit c'est un outil qui s'est imposé, qui m'est apparu intéressant d'utilisation dans le cadre des activités. Assez rapidement d'ailleurs, puisque les premiers ordinateurs qu'on a pu avoir, c'était des ordinateurs qui avaient été déclassés du bureau qu'on a récupéré pour les activités avec les personnes handicapées, ***c'est en 95***. […] C'est plus au niveau des bureaux, au niveau

administratif. Toute l'intendance, ils ont commencé à s'équiper. ***Après il y a eu des renouvellements d'ordinateurs, donc on a pu en récupérer et par la suite on a pu voir que c'était un outil intéressant dans le cadre des activités, entre autres dans le cadre des activités de soutien, dans le cadre des activités éducatives avec les personnes*** ».

Ce reclassement que l'on pourrait nommer (re)qualification concerne directement les professionnels. Les propos de Philippe (entretien du 13/07/10) l'illustrent : « Pour l'instant ***historiquement Internet n'a pas été conçu***, mis en place comme moyen d'accès à un mode de communication pour les personnes en situation de handicap. ***C'est un ajustement de nos outils que l'on met aujourd'hui à disposition des travailleurs de l'ESAT***. […] [C'est] de façon spécifique, voilà. On n'a pas généralisé, ce n'est pas dans notre projet d'établissement d'offrir une activité, un entretien des connaissances pour tous. ***Ça se fait de façon particulière en fonction du projet personnalisé***. […] C'est vraiment occasionnel, on n'a pas énormément de demandes. On a affiché la semaine dernière, je ne sais pas si c'est une coïncidence avec votre appel, on a affiché la possibilité, une information à l'ensemble des travailleurs de l'ESAT, ***la possibilité d'avoir accès à Internet s'ils le souhaitent en demandant à leurs moniteurs référents*** ».

- Des usages et des contenus signifiants

La question des contenus sera abordée plus en détail par la suite, mais nous reprenons un large passage d'entretien pour montrer que le développement de l'accès (équipement) va de pair avec le développement des usages (acceptabilité), qui est également en relation avec celui des contenus (appropriation). Patricia nous explique : « En fait moi, je l'utilise puisque je suis animatrice de soutien, c'est moi qui l'utilise directement avec les usagers. On est parti sur une demande tout simplement des usagers. La demande s'est faite parce que, pour certains, c'est un outil inconnu, pour d'autres c'est un outil mal connu. Il y a eu la demande de la direction également puisqu'on est parti, lui a ciblé les activités de soutien plus par rapport à un lien avec le travail. Donc pour lui, l'outil informatique était devenu indispensable, donc c'était intéressant. Et les moniteurs d'ateliers également ont demandé à ce que l'outil informatique soit développé parce qu'ils utilisent pour des bons de commande, pour des bons de livraison, pour des étiquetages,… ce genre de choses. ***Donc en fait c'était unanime, c'était une demande de tout le monde, de tout le personnel, que ce soit à n'importe quelle fonction confondue*** ». Lorsque nous la questionnons sur les débuts de ses usages, elle ne peut réellement répondre ; problème que nous avons rencontré dans une forme de « contagion des

usages » qui perdent de leur force historique : « Le problème c'est que ***je n'ai pas de recul*** puisque je ne suis arrivé ici que depuis sept mois. Ma collègue le faisait avant, mais c'était plus par rapport à rechercher par exemple des coloriages, des choses pas forcément très éducatives ni très en lien avec le travail. ***Ce n'était pas répondre à une demande, c'était faire une activité tant bien que mal***. Là ça date vraiment de janvier de cette année où c'est vraiment entré dans les mœurs ».

L'interrogée soulève ici la dimension des objectifs de l'informatique avec les personnes handicapées. Nous lui demandons alors si cette activité a pris un peu de la teneur avec son arrivée : « Complètement. Je pense qu'ils ont profité d'une nouvelle personne pour renouveler le panel des activités proposées, c'était l'occasion. Et puis l'activité en elle-même s'est aussi beaucoup développée, puisque qu'on utilise l'informatique pour vraiment diverses activités et de diverses façons. On va plus loin que le coloriage, ce genre de choses ». Nous verrons par la suite quelles sont les différentes modalités d'appropriation de l'informatique et/ou de l'Internet dans un cadre professionnel.

- À la demande des usagers

Plusieurs récits relatent des demandes de personnes handicapées mentales, qui ont conduit l'institution à s'y adapter en proposant une offre de service informatique et/ou Internet. Nous ne les retracerons pas tous ici, car ils seront mis en perspective en partie trois avec les pratiques d'acculturation et d'a-normalisation. Nous reprenons uniquement celui de Jean-Claude (entretien du 27/07/10), de Corinne (entretien du 28/07/10) et Marie C. (entretien du 29/07/10), car ils décrivent aussi d'évolutions réglementaires quant à l'encadrement des TH : « Alors, premièrement, cela a dû se passer il y a à peu près 5 ans, 5-6 ans, dans le cadre du soutien. ***Puisque l'ESAT a vocation, sur des 35 heures de travail, de proposer 2 h de soutien professionnel aux usagers accueillis en ESAT***. Donc, dans ces 2 h, il fallait trouver des thèmes à aborder. Ces thèmes étaient un peu à la demande, au départ, sur des projets individuels des personnes ; on leur demandait quels étaient leurs souhaits. ***Il y avait une grande majorité de personnes qui voulaient une initiation à l'informatique***. Pour des gens, qui avaient déjà un ordinateur chez eux et qui avaient du mal à s'en servir, et pour ceux qui n'en avaient pas et souhaitaient le découvrir. Cela a été la règle principale. […] Disons que je faisais partie des gens qui intervenaient dans le cadre du soutien, qui organisaient ces soutiens et qui étaient parmi ceux qui connaissaient le plus l'informatique. Je connaissais bien

l'informatique, donc j'aimais bien partager aussi. Donc il n'y a pas eu le souci d'embaucher quelqu'un ».

De même, selon Corinne (entretien du 28/07/10), « ***c'est par rapport à leur demande à eux***, puisque le CAT a été équipé très tôt d'ordinateurs, puisque nous avons eu la chance d'avoir ***un directeur qui était féru d'informatique***. Au début, quand ça a commencé, nous avions le premier ordinateur avec le jeu du Pong, ça a commencé comme cela. Au départ cela n'était que des jeux, car même nous, au niveau du bureau, lorsque nous avons eu les premiers ordinateurs, c'était quand même tard puisque nous avions des machines à écrire, on avait ce genre de choses. Le fait que l'outil informatique s'étant généralisé, on en est venu à l'utiliser pour tout. Il en a découlé, que les personnes ont eu envie, elles aussi, de l'utiliser. Aussi bien personnellement qu'au sein du travail. Il y en a qui en ont acheté qui en ont fait l'acquisition. Ils ont voulu aussi connaître ça. Donc, voilà, c'est venu comme ça, cela remonte à..., j'ai des difficultés avec les dates. Je ne me rappelle plus du tout des premiers ordinateurs, de l'année, car moi cela fait très longtemps que je suis là, je suis arrivée en 81 au CAT, je dirais trois ou quatre ans après. Je pense en 1986 ». On retrouve dans ce récit une conjonction entre personne ressource, demande et acceptabilité sociale des outils comme de cette demande.

Marie C. (entretien du 29/07/10) nous explique aussi : « ***C'est avant tout un besoin de l'usager, car l'outil est de plus en plus utilisé au niveau de l'atelier***. Je ne suis que deux personnes au niveau de l'informatique, ma collègue en suit beaucoup plus, mais elle n'a pas encore répondu à votre enquête, elle va le faire ; et qui, elle, utilise beaucoup plus de logiciels dans tout ce qui est alphabétisation, remédiation cognitive, tout ça. Moi, je travaille avec deux usagers, en fait c'était leur demande, ***afin d'être valorisé au niveau de l'atelier, de pouvoir relayer et soulager un petit peu le travail des moniteurs***. C'est aussi pour répondre à une demande de la direction qui a mis en place une formation gestion des stocks au niveau de l'ESAT, et qui a désigné du coup ***six usagers qui ont été formés à la gestion des stocks***, tant sur le plan informatique que sur le plan du magasin. Donc c'est pour répondre à une demande de la direction et de l'usager ». Ces demandes sont, elles aussi, congruentes avec une évolution socio-économique à laquelle les ESAT ne sont pas exempts.

In fine, les initiateurs d'usage s'éloignent des profils précédemment identifiés dans des contextes pédagogiques en éducation scolaire. Éric Bruillard et Georges-Louis Baron (2006 : 272) en donnent un aperçu et notre conclusion diffère de la leur : « Il existe une frange

importante d'innovateurs inventifs, mus par des idées pédagogiques assumées, et conscients de possibilités nouvelles ; lors des phases de développement de nouvelles technologies, leur action est souvent donnée en exemple, présentée dans les médias. Cependant, elle est rarement contagieuse, comme c'est souvent le cas dans d'autres contextes. Faire aussi bien qu'eux suppose non seulement une représentation de ce qu'il est possible d'atteindre, une idée claire des buts recherchés, mais aussi une maîtrise de l'organisation de ces nouvelles modalités de formation, qui commencent généralement par complexifier la situation didactique ». En effet, nous estimons que l'informatique/l'Internet ne complexifient par la situation de relation socio-(ré)éducative et la rend même possible selon divers objectifs : communication, apprentissages, autonomie, etc. (ce que nous étayons en partie trois).

Apports de la triangulation des données

1. Les réponses du questionnaire usager contextualisées par des éléments d'histoires expertes (ressources documentaires) ou profanes (entretiens) mettent l'accent sur un problème de mémoire du travail social avec lequel il faut composer pour la recherche.
2. Les réponses aux questionnaires ou aux entretiens se recoupent ; le rôle d'une personne ressource dans la mise en route de l'informatique reste primordiale. Les entretiens permettent de mettre en exergue un processus de « contagion des usages » à mesure que l'informatique et que le numérique se banalisent et qu'ils sont acceptés socialement en sein de ces « milieux clos ». Nous verrons par la suite quelles sont les significations d'usage qui ont pu participer à cette acceptabilité.

→ La récursion entre clôture et ouverture du système organisationnel est opérante et assure sa pérennité ; l'intégration de l'informatique et/ou de l'Internet trouvant légitimité au sein des logiques socio-éco-institutionnelles en place, et ce sans les bousculer. Le déficit d'histoire du travail social et/ou des interventions spécialisées peut être expliqué partiellement par ce processus d'anamorphose ou de greffe, dont les mécanismes de rejet (non-usage) sont traités par la suite. En effet, ces « milieux clos », pris dans les tourmentes législatives et économiques, doivent aujourd'hui tout faire pour proposer un service aux plus près des attentes des usagers. Les structures peuvent être considérées telles des hologrammes de la vie hors-mur et doivent conserver leur légitimité d'être, tout en intégrant les nouvelles propriétés du social (en référence à l'évolution vers une auto-éco-organisation).

5.2 Appréhender le non-usage

Le continuum d'usage s'appréhende également par la dimension du non-usage plus complexe qu'elle n'y paraît, car les catégories d'usage et de non-usage ne sont pas étanches, ce que traduit l'idée de continuum.

5.2.1 La pérennité et les freins d'usage

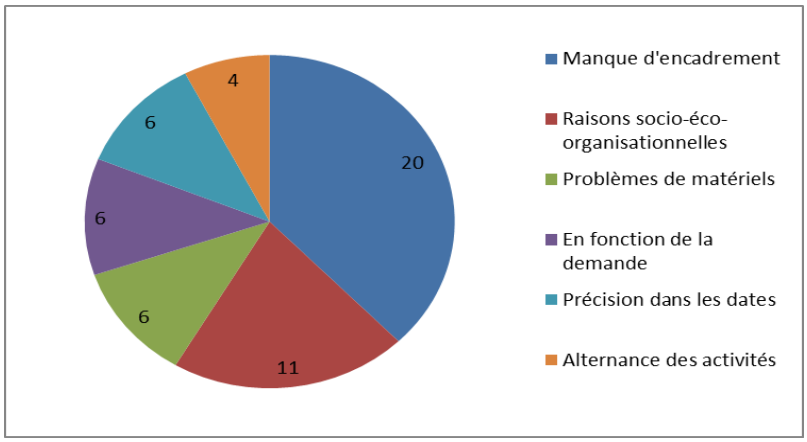
Nous nous intéressons à présent à la dimension pérenne et aux freins des usages.

a. Des usages discontinus

Une interrogation dans le questionnaire usage abordait la pérennité de la pratique dans le temps. Pour 53,63 % (133 sondés), elle a toujours fonctionné sans interruption dans le temps. Pour 20,56 % (51), différentes raisons ont causé son interruption. 25,81 % (64) ne répondent pas. Les raisons invoquées peuvent être classées en six thèmes :

- le manque d'encadrement (20 fois) : « Manque d'encadrement et de matériel », « salarié motivé pour accompagner les résidents », « changements d'encadrants », « absence animateur soutien », « pour formation », « absence personnel », « départ éducateur », « selon les enseignants », « manque d'encadrant », « absence du référent », « intervenant », « congés », « suite à mon départ de l'institution, la salle informatique s'est dégradée et je ne sais pas si elle existe encore ! Depuis l'équipement 1995, départ de l'institution 2003 », « problème de disponibilité des encadrants », « changement de personnel », « absence du moniteur de soutien », « entre 2001 et 2007 cela dépendait des professionnels et de leur compétence en informatique. Aujourd'hui, tous les professionnels (enseignants, éducateurs) l'utilisent plus ou moins », « dépend des éducateurs », « manque de formation des professionnels », « manque de temps des personnels de proximité et changement d'ergothérapeute » ;
- raisons institutionnelles, structurelles et économiques (11 fois) : « Fermeture de l'établissement », « activités de soutien professionnel (utilisation de l'ordinateur), internes à l'établissement dépendent de l'activité professionnelle en cours », « marché de sous-traitance avec un client mis en place en juillet 2009 », « en fonction des thèmes de soutiens », « flux de la production imprévisible », « abandon du soutien », « changement d'activité », « plusieurs restructurations de l'établissement », « travaux », « déménagement en 2010 », « raisons de service » ;

- le manque/problème de matériels (six fois) : « Manque d'encadrement et de matériel », « vétusté du matériel avant le remplacement en 2003 », « difficulté dans la gestion du matériel », « besoin de subventions pour mener ces ateliers », « déménagement, matériel non opérationnel », « panne d'ordinateurs » ;
- dépend des besoins des personnes accueillies (six fois) : « Évolution de la population », « besoins des personnes », « en fonction des demandes des usages », « dépend du projet individuel de l'usager et du travail à réaliser », « utilisé pour l'aide à la lecture et problème d'organisation », « activité ponctuelle, selon les besoins » ;
- pratique récente/précision des dates sans interruption (six fois) : « Certainement depuis 1995 », « mis en place en 2010 », « depuis seulement 2 ans », « débute en 2010 », « mise en place 2009 » (2) ;
- alternance des activités, activité annexe (quatre fois) : « En alternance », « activité de soutien organisée par un service inter-CAT de l'association en sessions discontinues », « interruption d'un an pour l'activité journal, mais continuité des temps d'activité avec support informatique », « selon les disponibilités et les périodes d'inactivité ».



Graphique 17 : Raisons d'interruption (en quantité).

Ces raisons mettent l'accent sur une dimension primordiale qu'est la formation des professionnels. La pratique de l'informatique est moins dépendante de l'adaptation technique que de celle « humaine » en termes de compétences d'encadrement. Les usages de l'informatique et/ou de l'Internet resteront anecdotiques tant qu'ils ne seront pas intégrés dans une politique plus globale de prise en charge ou de compensation du handicap.

Une autre question soulevait le problème des restrictions d'utilisation de l'informatique et d'Internet. 44 sondés (18,49 %) ont dû recourir à des restrictions d'utilisation contre 139 (58,40 %) qui n'ont pas rencontré ce problème et 55 (23,11 %) qui ne se prononcent pas.

Une série de raisons expliquant ces restrictions a été proposée à la question suivante. 80 réponses ont été données soit près de deux par sondés. La raison qui arrive en premier est la « difficulté à contrôler les contenus Internet » pour 27 personnes (8,01 %), puis à égalité « pour éviter des troubles du comportement », « inintérêt pédagogique de l'utilisation » et « autre raison » pour dix individus (2,97 %). Vient ensuite le « développement d'une dépendance à l'informatique » pour sept sondés (2,08 %), puis à égalité le « risque de "casse" des équipements » et la « complexité d'utilisation » pour six personnes (1,78 %), et enfin la « demande de la part du ou des responsables légaux » selon quatre sondés (1,19 %).

Les raisons des restrictions pour l'item « autres » sont en lien avec :
- les problèmes techniques et humains (quatre) : « Manque de moyens humains », « matériels défectueux », « nombre de postes restreint », « gestion du planning » ;
- les « dangers » de l'informatique (trois) : « Piratage et achats compulsifs au-delà des moyens des usagers », « risque lié à l'épilepsie », « épilepsie » ;
- le rôle secondaire de ces technologies (un) : « Privilégier les activités pédagogiques sur papier. L'Internet venant en complément pour certaines tranches d'âge » ;
- un inintérêt pédagogique (un) : « Stagnation hors symbolisation de l'usage » ;
- une information complémentaire (un) : « Restriction pour une minorité ».

b. De l'usage au non-usage

Dans cette dynamique de continuum de l'usage, le non-usager a pu être un ancien utilisateur. Nous avons ainsi posé cette question : « Votre établissement a-t-il été obligé de fermer une activité ou un atelier informatique et/ou Internet ? », (nombre total de réponses : 129). 74 répondent par la négative et cinq par la positive (21 ne savent pas). Les raisons invoquées pour les cinq établissements sont (plusieurs réponses possibles) :
- dégradation des équipements (une personne) ;
- dépendance à l'objet (une réponse) ;
- manque d'équipements adaptés (deux réponses) ;
- difficulté à contrôler les contenus Internet (un sondé) ;
- manque d'animateur (quatre réponses).

Nous avons vu que le manque d'animateur n'est pas nécessairement un manque de motivation, mais plutôt de compétence.

5.2.2 Non-fréquentation et non-usage

Avant d'entrer dans le vif du sujet, une précision conceptuelle et épistémologique portant sur les recherches s'intéressant aux non-usagers permet en retour de situer les résultats de ce travail.

a. Mise au point sur les non-usagers

Pour analyser le non-usage, différents modèles ont été constitués, notamment des modèles mathématiques déterministes puis stochastiques (Le Coadic, 1997 : 70) de diffusion des usages. Il s'agit d'étudier « les comportements sociaux, les processus de communication-diffusion (communication des idées, des informations, diffusion des techniques, diffusion des pratiques culturelles, etc.) s'analysent selon deux principales variables quantitatives : le temps (qui traduit la durée de la diffusion) et le nombre de personnes qui ont adopté l'idée, l'information, qui font usage de la technique en question » (*ibid*.). Mathématiquement, la diffusion est proportionnelle au nombre de relations entre les usagers et les non-usagers. En général, l'adoption se réalise lentement au début, elle augmente jusqu'à ce que « la moitié des usagers potentiels » ait utilisé la technique ou la technologie ; enfin, la diffusion continue à un rythme plus faible (*ibid*.). En réalité, processus « de contagion » et de « propagation » se combinent ; le processus de propagation répondant aux lois épidémiques (*ibid*. : 73).

Après près de trente ans d'expansion de la sociologie des usages, une sociologie du non-usage s'est constituée, notamment à partir de travaux anglo-saxons. En revanche, « historiquement, la problématique des non-usages est apparue avec la sociologie de la diffusion dans les années 1950 » (Jauréguiberry, 2010 : 22). Dans notre perspective écologique, l'usage est pluri-formes et s'inscrit sur un continuum d'appropriation technique oscillant entre la non-utilisation et l'adoption élevée des TIC (Coulibaly *et al*., 2010 : 123). Les recherches portant sur les non-usagers s'attachent à décrire les différents profils types (en général en corrélation avec certaines catégories socio-professionnelles) et les raisons évoquées ou invoquées pour expliquer cette non-utilisation. En réalité, sous le terme générique de non-usager, se dissimulent plusieurs figures identifiées et ce aussi en fonction des objets étudiés. Nous les évoquerons succinctement – à partir de différents écrits rétrospectifs sur les travaux en sociologie du non-usage – afin d'attester une évolution de la visibilité (idéologique, scientifique, épistémologique) d'une minorité que l'on connaît essentiellement massifiée sous le vocable d' « exclue des TIC ». L'enjeu est « de s'interroger non pas seulement sur l'usage

et le non-usage, mais sur les circonstances sociales et humaines qui participent à l'émergence de ces catégories [Conein, 2005] » (cité par Trémenbert, 2008 : 1).

Les sociologues de la diffusion, dans les années 50, introduisent dans les cinq profils d'usager, classés par ordre croissant (du plus innovateur au plus réfractaire), la catégorie des « retardataires » qui renvoie à une vision normalisante des TIC. On pense à certains psychologues qui évaluent le développement d'un individu par rapport à une normalité, d'où la catégorie « retard du développement ». Cette vision évolutionniste a été atténuée par Everett Rogers (1962) lorsqu'il introduit un processus de réinvention de l'innovation au contact des usagers.

En réponse au modèle d'Everett Rogers, la théorie de la résistance à l'innovation de Sudha Ram (1987) « évite le biais déterministe et pro-innovation des théories de la diffusion, en proposant de s'intéresser aux processus de résistance à l'innovation comme réaction et réponse normale de la part des usagers confrontés au changement » (Trémenbert, 2009 : 3). Cette figure déterministe sociale des résistants confère les pleins pouvoirs et autonomie aux usagers.

Une deuxième figure est apparue par jeu de transparence ou d'opposition statistique. En effet, les enquêtes d'usages s'attachent à mesurer un pourcentage d'utilisateurs et « c'est finalement ce qui reste une fois tous les cas de figure d'usagers épuisés » (Jauréguiberry, 2010 : 23). Par déduction, cette figure de l'oubli se lit entre les chiffres et donnera naissance à la catégorie des exclus, qui sera elle-même divisée en sous-catégories ou renommés (public empêché, public à besoins particuliers, etc.). En revanche, à mesure que les enquêtes d'usages s'intéressent à des pratiques microsociologiques, la réflexion glisse des inégalités d'accès aux inégalités d'usages. En effet, « plusieurs chercheurs (par exemple Selwyn, Van Dijk, DiMaggio, Hargittai, Lenhart, Helsper ou Dutton) dépassent alors la première vision mécanique de la fracture numérique (ceux qui ont et ceux qui n'ont pas un accès matériel aux TIC) en proposant de prendre en compte les modes d'utilisation et les inégalités qui y sont liées, et qui renvoient non plus à une seule inégalité (avoir ou ne pas avoir), mais à des inégalités en terme d'usages (savoir-faire et bénéfices) » (*ibid.* : 25). Les recherches dévoilent alors les conditions d'appropriation où les débats sur le capital social et culturel ainsi que sur les compétences sont au centre des discussions (Le Guel, 2004 ; Granjon, 2008 ; Granjon, 2009 ; Valenduc, 2009 ; Van Dijk, 2009 cités par Jauréguiberry, 2010 : 26).

Francis Jauréguiberry (*ibid.* : 27) rappelle que « Wyatt, Thomas et Terranova (2002) font éclater la notion de non-usagers en quatre catégories : les *rejecters* (abandon volontaire suite à une mauvaise expérience), les *expelled* (abandon involontaire par déficience), les *excluded* (non accès par manque de moyens) et les *resisters* (refus). Cette classification se fonde sur les raisons du non-usage. Une autre typologie se fixe sur une fréquence d'utilisation « les *evaders* (ceux qui esquissent), les *dropouts* (ceux qui abandonnent), les *intermittent users* (ceux qui utilisent très occasionnellement) et les *truly unconnected* (ceux qui n'ont jamais utilisé) » (Lenhart, 2003, cité par Jauréguiberry, 2010 : 27). Cette dernière typologie est proche de celles de « Selwyn (2006), […] [qui] distingue trois catégories de non-usagers : les *absolute no-users* (les totalement non-connectés), les *lapsed users* (des personnes ayant essayé puis abandonné) et les *rare users* (utilisation très ponctuelle) » (Jauréguiberry, 2010 : 27) et de Sonia Livingtone et Ellen Helsper (2007), « les abandonnistes volontaires », « les abandonnistes involontaires », « les exclus d'internet », « les utilisateurs potentiels » (Granjon, 2011). En somme, Fabien Granjon (2010) effectue une synthèse de ces travaux en notant que « sont fondés sur trois dimensions classantes de natures assez diverses : *infrastructurelle* d'abord (l'accès – have vs. Nave nots), *pratique* ensuite (l'usage – use s. non-use) et *décisionnaire* enfin (le caractère "volontaire" ou non des deux premières variables) ».

Parmi les travaux francophones, ceux du Groupement d'intérêts scientifiques M@rsouin sont exemplaires. Dans « Panorama 2005 des usages des TIC en Bretagne » (Jullien, Tremenbert, 2005) sont sériés des profils « des non internautes à partir des 47 % de Bretons déclarant ne pas avoir utilisé Internet au cours de l'année précédente » (Trémenbert, 2008 : 6). Cette typologie traduisait l'attrait constant pour le média, puisque elle a été construite à partir d'une déclaration d'intention future d'utilisation : « (i) Ceux qui allaient s'y mettre ; (ii) ceux qui devaient s'y mettre : avec des résistants et des volontaires et (iii) ceux qui étaient loin de s'y mettre (81%) : avec les exclus socio-économiques, les exclus de génération et les indifférents » (*ibid.*).

Dans le cadre de son enquête sur l'utilisation d'Internet en 2005, l'organisme statistique national du Canada a également réalisé une classification sur la base d'une potentielle utilisation : « Les non-utilisateurs radicaux », les « utilisateurs potentiels distants », les « quasi utilisateurs » (*ibid.*). De plus, « dans le cadre d'un travail mené entre 2006 et 2008 sur les

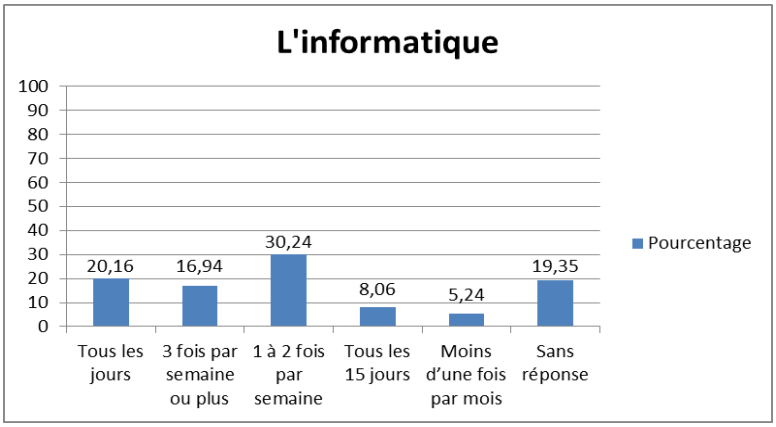
“non-internautes” aquitains, Aurélie Laborde et Nadège Soubiale ont réalisé une enquête […] elles proposent une classification […] [avec] quatre catégories de non-internautes : les non-utilisateurs radicaux, les indifférents jeunes, les indifférents vivant avec un internaute et les quasi utilisateurs [Laborde et Soubiale, 2008 : 72] » (*ibid.* : 7). Une dernière typologie avancée est celle de l’ Agence Wallonne des Télécommunications « qui a identifié six profils de la fracture numérique à partir des 31 % de Wallons qui déclarent ne pas utiliser Internet : (1) résistants à la nouveauté et réfractaires ; (2) non “usagères” actives ou inactives avec proxys ; (3) fracturés sociaux actifs avec proxys ; (4) fracturés sociaux inactifs et sans proxy ; (5) seniors en couple sans proxy ; (6) seniors seuls sans proxy [AWT, 2008] » (*ibid.* : 7).

Nous souscrivons au positionnement de Fabien Granjon (2010) qui souhaite « développer une perspective analytique critique qui n’opposerait pas les représentations et pratiques. La sociologie des usages sociaux des TIC a très tôt souligné la richesse heuristique à penser ensemble les dimensions pratiques (usages) et perceptives ». Finalement, l’ensemble de ces études représente notre démarche de recherche sur le non-usage, se déclinant de l’analyse des « pionniers » (les initiateurs), en passant par les « suiveurs » (la contagion), les « explorateurs » (ceux qui utilisent jusqu’à la fin d’une motivation exploratrice : par exemple, l’impression d’avoir tout découvert ou de ne pas pouvoir continuer à explorer à cause de difficultés apparemment insurmontables). Les « intégrateurs » sont ceux qui parviennent à convaincre et à faire adhérer l’organisation à ces usages. Chaque profil peut donc basculer dans celui des abandonnistes volontaires ou involontaires ou *dropout* ou *rejecter* ou *expelled* ou *lapsed users* (par mauvaise expérience ou déficience). Des quasi-utilisateurs ou des *rare users* ou encore des *evaders* ou *intermittent user* ont également été identifiés et ont pour particularité de ne pas se considérer comme de « vrais utilisateurs ». La catégorie des exclus ou *exclued* ne revêt par le même sens pour notre public d’acteurs organisationnels ; ils semblent s’exclure davantage par désarmement (de compétences ou motivationnel) que par manque de moyen. Ils peuvent devenir alors des « utilisateurs potentiels ». Nous n’avons pas rencontré à proprement parler de résistants, mais les catégories de *trully inconnected* ou *absolute non users* s’adaptent mieux. Notre étude met à jour que la dimension « infrastructurelle » de l’accès n’est pas un critère aujourd’hui pertinent ; les logiques organisationnelle (« critère décisionnaire ») et d’acteur (« dimension des pratiques ») sont davantage structurantes.

b. Des usages à double vitesse

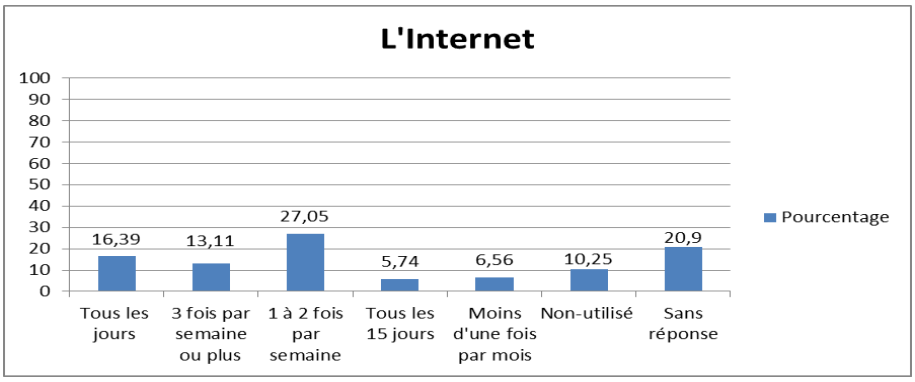
Dans le questionnaire usager, une question interrogeait la fréquence d'utilisation :

- de l'informatique, avec 30,24 % (75) des sondés qui l'utilisent 1 à 2 fois par semaine, 20,16 % (50) tous les jours, 16,94 % (42) 3 fois par semaine ou plus, 8,06 % (20) tous les 15 jours, 5,24 (13) % moins d'une fois par mois et 26.41 % (89) de sans réponse ;



Graphique 18 : Fréquence d'utilisation de l'informatique.

- de l'Internet, avec 27,05 % (66) qui l'utilisent 1 à 2 fois par semaine, 16,39 % (40) tous les jours, 13,11 % (32) 3 fois par semaine ou plus, 10,26 % (25) ne l'utilisent pas, 6,56 % (16) moins d'une fois par mois, 5,74 % tous les 15 jours et 20,90 % de sans réponse.

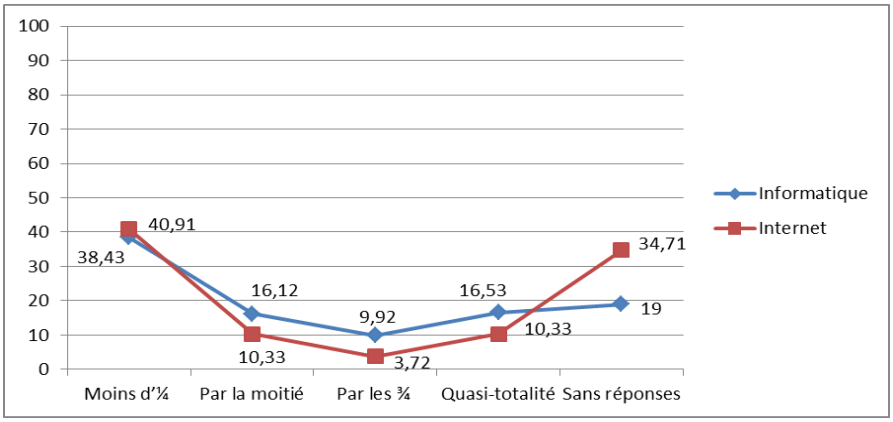


Graphique 19 : Fréquence d'utilisation de l'Internet.

L'informatique et/ou l'Internet sont utilisés majoritairement au minimum toutes les semaines. Ensuite, il a été demandé aux sondés s'ils souhaiteraient développer une activité ou un atelier mobilisant davantage l'Internet. 122 (50 %) répondent affirmativement, alors que 31 (12,70 %) par la négative. Il y a 37.30 % de sans réponse. Ce dernier taux désigne un frein d'appropriation de l'Internet en termes de possibilités ou signification d'usages.

La fréquence est aussi questionnée à partir du nombre de personnes utilisatrices par rapport à l'ensemble des personnes accueillies :

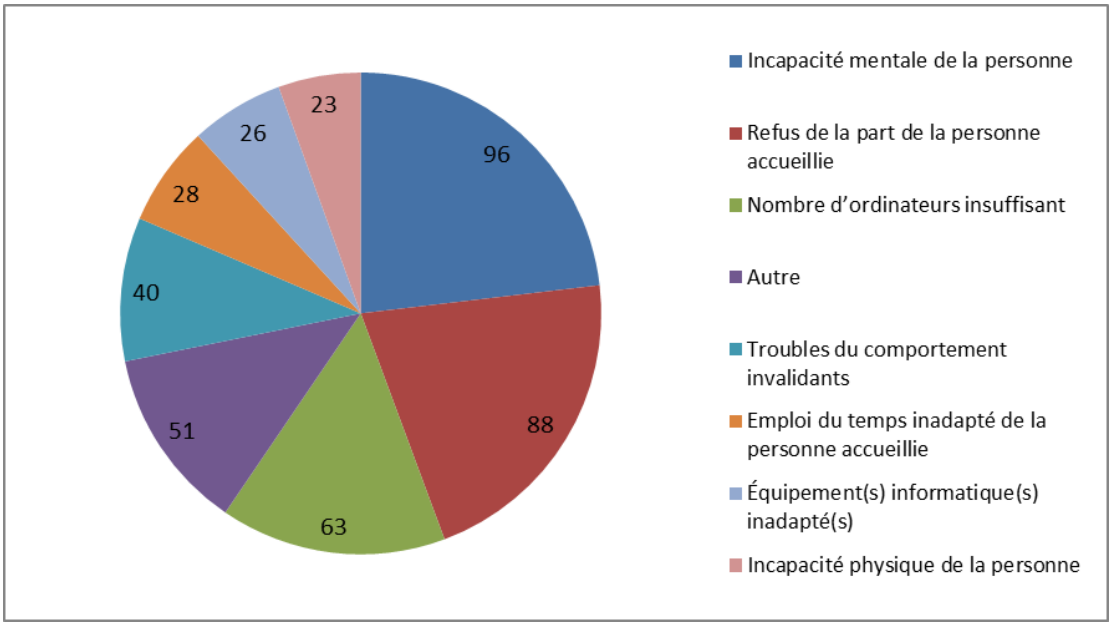
- l'informatique est fréquentée par moins de ¼ à 38,43 %, par la quasi-totalité à 16,53%, par la moitié à 16,12 % et par les ¾ à 9,92 % ; soit 42,57 % à plus de la moitié (19 % de sans réponse) ;
- l'Internet est fréquenté par moins de ¼ à 40,91 %, la quasi-totalité à 10,33 % à égalité avec la moitié, puis les ¾ à 3,72 % ; soit 24,38 % à plus de la moitié (34,71 % de sans réponse).



Graphique 20 : Fréquentation.

La question suivante interrogeait les raisons (au nombre de 51 occurrences, car plusieurs réponses étaient possibles) de non-fréquentation des activités et/ou ateliers informatique et/ou Internet (par ordre croissant) :

- « Incapacité mentale de la personne » à 28,49 % (soit 96 réponses) ;
- « Refus de la part de la personne accueillie » à 26,11 % (88) ;
- « Nombre d'ordinateurs insuffisant » à 18,69 % (63) ;
- « Autres » à 15,13 % (51) ;
- « Troubles du comportement invalidants » à 11,87 % (40) ;
- « Emploi du temps inadapté de la personne accueillie » à 8,31% (28) ;
- « Équipement(s) informatique(s) inadapté(s) » à 7,72 % (26) ;
- « Incapacité physique de la personne » à 6,82 % (23).

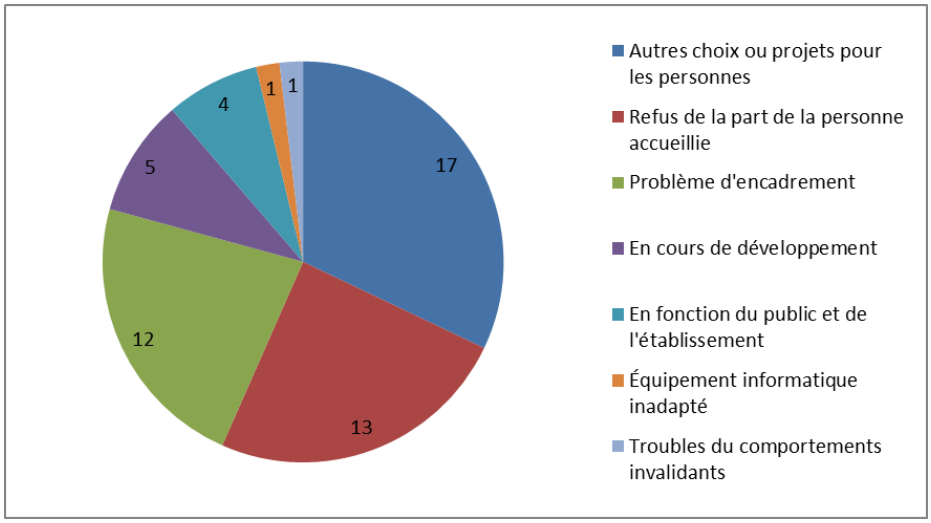


Graphique 21 : Raisons de non-fréquentation.

L'item « Autres » peut se découper en sept thèmes :

- en cours de développement ou arrêt de l'activité : « En cours apprentissage », « adaptation des postes en cours », « montée en puissance prévue », « demande de financement pour une montée en puissance progressive, objectif la moitié de l'établissement dans un an », « cette activité n'existe plus » (cinq),
- « équipement(s) informatique(s) inadapté(s) » : « Logiciels inadaptés » (un) ;
- « refus de la part de la personne accueillie » : « Génération accueillie qui ne connaît pas cet outil », « par goût. Aucune section n'est obligatoire », « absence d'intérêt de la personne », « pas de motivation », « pas intéressées », « manque d'intérêt », « pas d'intérêt », « peur de l'outil », « seules les personnes intéressées participent aux activités informatiques », « problème pour mobiliser la personne », « non intérêt », « pas envie », « indifférence » (13) ;
- autres choix ou objectifs pour les personnes accueillies : « Autres ateliers », « membres d'autres ateliers », « n'a pas choisi cette activité », « besoin de l'activité non nécessaire pour la personne en fonction de son projet individuel », « pas de demande dans le projet individuel », « d'autres choix d'activité », « pas de demande », « choix d'autres activités de soutien », « selon les axes de travail de leur projet individualisé », « pas de demande », « ne correspond pas à son projet individualisé ou l'activité ne justifie pas forcément l'utilisation de l'informatique », « autre », « projet individualisé professionnel », « emploi du temps choisi par l'usager », « projet », « pas d'objectifs capitaux liés à l'ergothérapie et à l'utilisation de l'informatique », « pas de correspondance avec le projet personnalisé » (17) ;

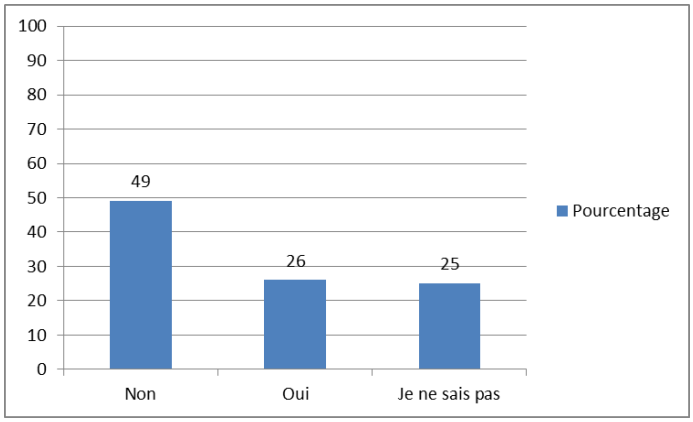
- « troubles du comportement invalidants » : « Pas encore en capacité psychique pour aborder ce type d'outil » (un) ;
- problème d'encadrement (disponibilités, formations, temps d'alternance) : « Nombre de demandes pour participer, largement supérieur aux capacités réelles (disponibilité de l'encadrant) », « manque de personnel formé », « manque de temps éducatif », « sur l'extérieur, donc des groupes et par roulement », « planning de l'atelier ne suffit pas pour la totalité des personnes accueillies », « planning atelier insuffisant pour accueillir tous les élèves », « activité de soutien inter-ESAT : partage du temps de disponibilité du matériel et des animateurs », « grand nombre de personnes à accueillir », « atelier alterné propose également cette activité », « nombre de participants limité par rapport au type d'activité. Les adultes participent à beaucoup d'activités ludiques, sportives ou culturelles et font donc un choix », « temps », « la production des ateliers » (12) ;
- en fonction du public et de l'établissement : « Tous fréquentent l'atelier, ils viennent pour cela », « toutes les personnes accueillies participent à l'atelier, ils viennent pour cela », « pouvoir rester assis un petit peu, et être capté par l'écran un petit peu », « atelier surtout proposé aux enfants inscrits à l'Impro » (quatre).



Graphique 22 : Autres raisons de non-fréquentation.

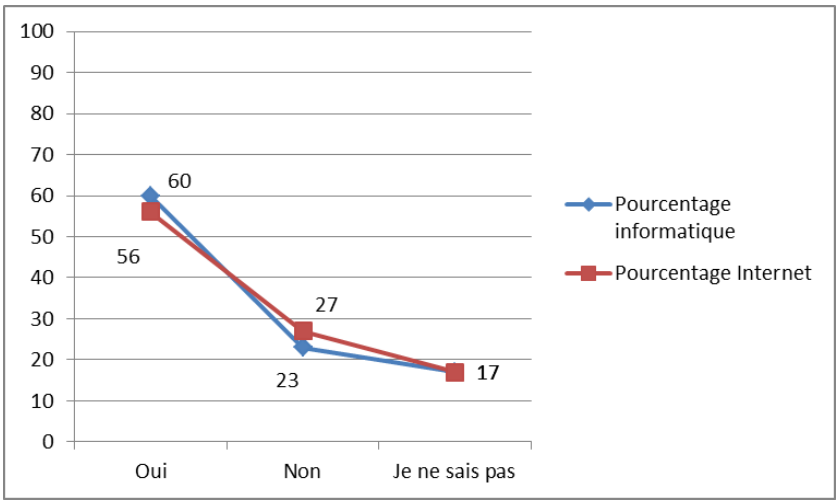
c. Non-usage et principaux freins

Nous avons demandé leur avis aux sondés concernant la possibilité d'utilisation d'une activité informatique ambulante, véhicule qui se déplacerait d'établissement en établissement (nombre total de réponses : 93) :



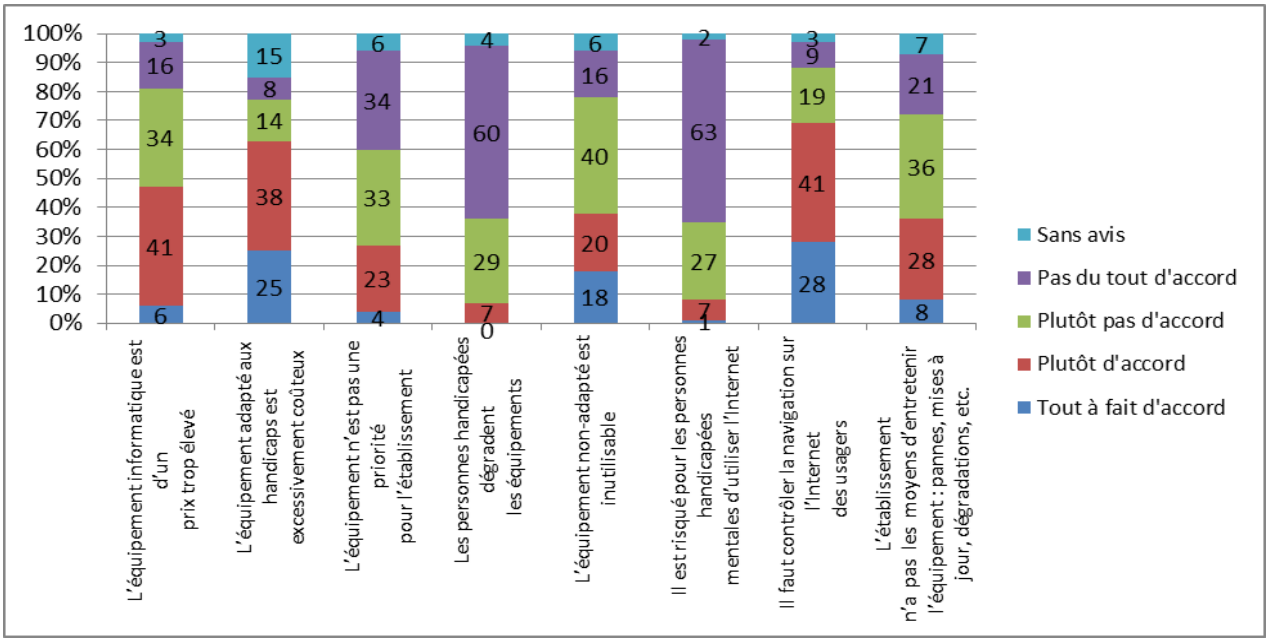
Graphique 23: Avis sur la possibilité d'une activité « ambulante ».

Pour la moitié des sondés, ce n'est pas un problème de coût et d'investissement qui ralentit l'accessibilité, mais d'autres freins qu'il s'agit d'identifier. Nous avons ensuite demandé si les sondés souhaiteraient développer une activité ou un atelier pour les personnes handicapées mentales mobilisant plus particulièrement l'informatique ou l'Internet (nombre total de réponses, respectivement : 90 et 86) :



Graphique 24 : Souhaits d'utilisation de l'informatique et d'Internet.

La moitié précédente de réfractaires se retrouve dans ces statistiques avec une crainte légèrement supplémentaire concernant l'Internet. Nous nous sommes aussi intéressée aux avis des interrogés sur un certain nombre d'affirmations concernant l'équipement informatique, les ordinateurs, les écrans, la souris, la connexion :

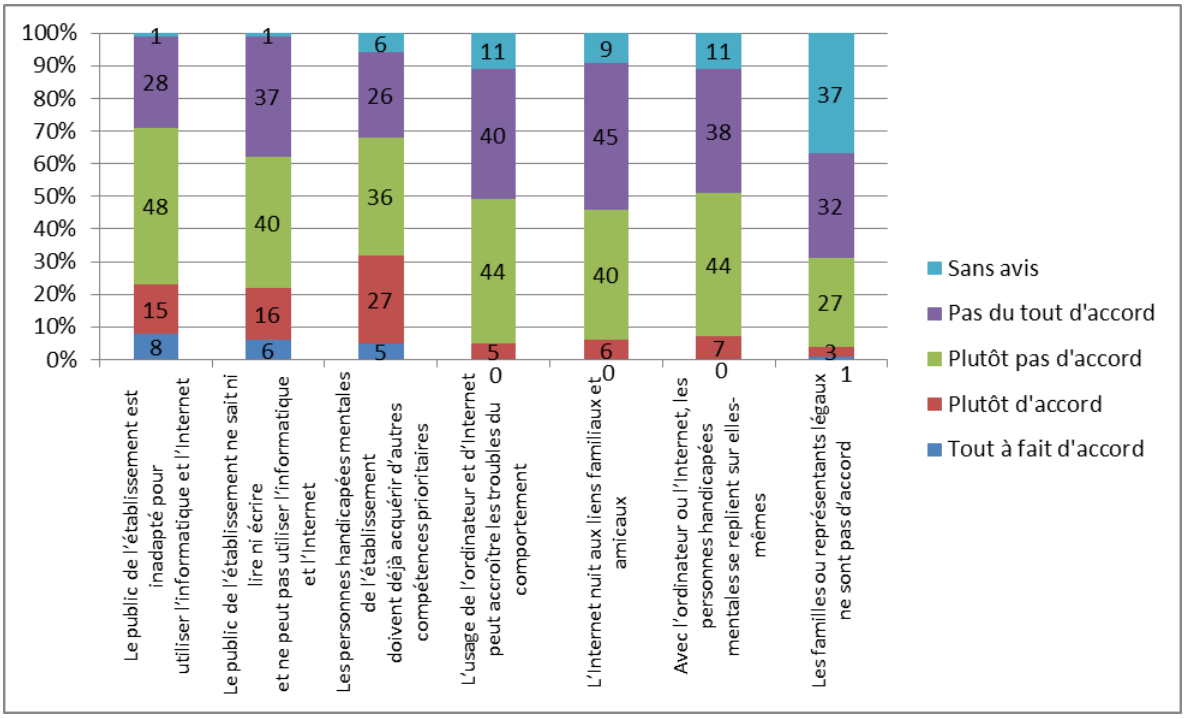


Graphique 25 : Avis sur l'équipement.

Les sondés sont notamment davantage d'accord à deux assertions : le coût excessif de l'équipement adapté (63 %) et la nécessité de contrôler la navigation Internet des personnes handicapées mentales (69 %). Suit à 47 % l'accord avec le coût trop élevé de l'équipement informatique. L'un des premiers obstacles identifiés dans ce questionnaire est donc un problème de coût. Un deuxième est l'inadaptation du média Internet aux logiques institutionnelles de contrôle de pratiques inadaptées dans un lieu semi-public.

Les sondés sont massivement en désaccord avec ces propositions : « Les personnes handicapées dégradent les équipements (89 %) et « Il est risqué pour les personnes handicapées mentales d'utiliser l'Internet ». Suit « L'équipement n'est pas une priorité pour l'établissement » (73 %), « L'établissement n'a pas les moyens d'entretien de l'équipement » (64 %) et « L'équipement non-adapté est inutilisable » (62 %).

Le problème de l'équipement n'est donc pas lié à une peur de dégradation et de rapide désuétude. De plus la réticence à utiliser l'Internet n'est pas tant attachée à un risque possible encouru par les personnes handicapées, mais à l'impossibilité de respecter cette logique institutionnelle de contrôle. Nous nous sommes aussi intéressée à leur avis sur un certain nombre d'affirmations concernant l'adéquation entre le public accueilli dans l'établissement et l'informatique :



Graphique 26 : Avis sur le public et les technologies.

Cette série d'acceptions marque un désaccord massif de la part des sondés. À plus de 80 %, les sondés sont en désaccord avec « L'Internet nuit aux liens familiaux » (85 %), « L'usage de l'ordinateur et d'Internet peut accroître les troubles du comportement » (84 %) et « Avec l'ordinateur ou l'Internet, les personnes handicapées mentales se replient sur elles-mêmes ». De près suivent « Le public de l'établissement ne sait ni lire ni écrire et ne peut donc pas utiliser l'informatique et/ou l'Internet » (77 %), « Le public de l'établissement est inadapté pour utiliser l'informatique et l'Internet » (76 %). Avec l'assertion « Les personnes handicapées mentales doivent déjà acquérir d'autres compétences primordiales », 62 % des sondés sont en désaccord et donc 32 % sont d'accord avec celle-ci. Ils sont 41 % à mentionner que « Les familles ou représentants légaux ne sont pas d'accord ». Il faut remarquer qu'à cette dernière assertion, les sondés se sont abstenus à 37 %, marquant une communication partielle avec les représentants légaux.

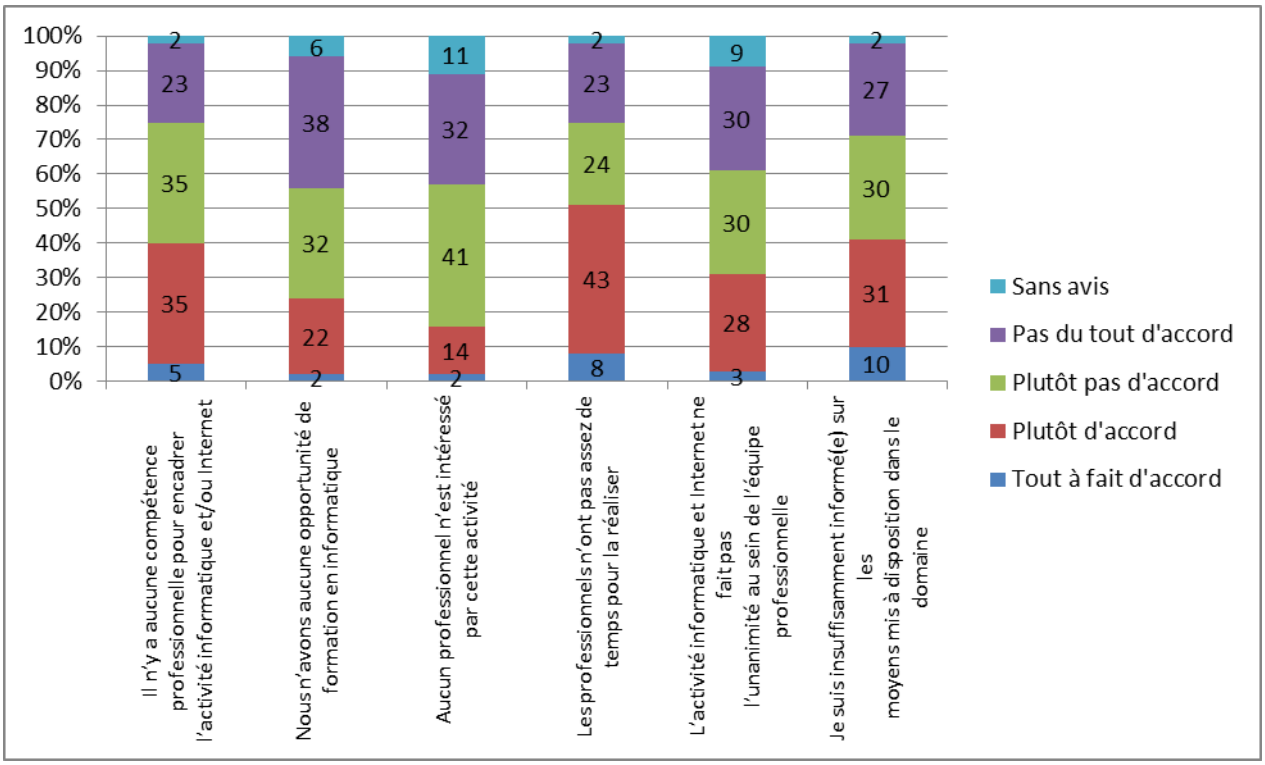
Trois raisons de non-usage peuvent être identifiées :

- pour 1/3 des établissements, des compétences sont prioritaires sur celles de l'informatique et du numérique (32 %) ;
- pour ¼ des sondés, le public de l'établissement ne peut pas accéder et utiliser l'informatique et l'Internet (23 %) ;

- ¼ des structures mentionnent que ne savoir ni lire ni écrire constitue un sur-handicap dans l'accès et l'utilisation de l'informatique et/ou l'Internet.

La peur d'une augmentation du handicap avec ces médias ne peut pas être une cause de non-usage (accords avec augmentation du trouble du comportement à 5 %, repli sur soi-même 7 % et de coupure avec les amis/famille à 6 %).

Nous les avons ensuite questionnés sur un certain nombre d'affirmations concernant les professionnels de l'établissement et l'informatique :



Graphique 27 : Avis des professionnels sur l'informatique.

Par rapport aux items précédents, il semble que le problème d'un manque de professionnel pour encadrer la pratique est le plus entravant. À plus de la moitié, « Les professionnels n'ont pas assez de temps pour la réaliser », cette activité passant au second plan face à celles déjà installées. De plus, 41 % estiment être insuffisamment informés sur les moyens mis à disposition dans le domaine. En conséquence, « Il n'y a aucune compétence professionnelle pour encadrer l'activité informatique et/ou Internet » (40 %). Pour 1/3, « L'activité informatique et Internet ne fait pas l'unanimité au sein de l'équipe professionnelle », ¼ soulève le manque d'opportunité de formation en informatique et seuls 16 % des sondés

mentionnent qu'« aucun professionnel n'est intéressé par cette activité ». Le manque d'intérêt pour l'informatique ne peut pas élucider le non-usage. En revanche, une série de problèmes peut expliquer que certains établissements n'ont pas pu mettre à jour ce type d'activité.

d. Éclairages des acteurs sur les entraves aux usages

Les entretiens et les observations nous permettent d'expliciter davantage les différents freins précédemment mis au jour.

- L'argent ne fait pas les usages, mais les logiques organisationnelles y contribuent

La question du budget et des financements a été abordée dans le cadre de l'analyse des modalités d'équipement. José (entretien du 06/11/09) explique qu'« il y a beaucoup de voies parallèles, il y a des associations qui remettent en état des ordinateurs, tout ça. Actuellement, pour 80 ou 100 €, on peut avoir un petit ordinateur avec écran tout complet. Ce sont des choses qui sont reconditionnées, mais qui fonctionnent. ***L'argent n'est pas toujours le vrai frein je crois*** ». Lorsqu'il fait écho aux voies parallèles, ce sont les organisations associatives qu'il cite en premier.

Philippe (entretien du 13/07/10) confirme les propos de José en introduisant une précision que nous avions déjà relevée, celle de l'acceptabilité organisationnelle de ces usages : « Je ne suis pas sûr que ce soit une question de moyens. Quand on a des objectifs, on peut toujours se donner les moyens à mon sens. ***La difficulté serait plus dans la prise en compte de cet objectif, c'est-à-dire dans le projet d'établissement***. Ensuite, on fonctionne avec une association de parents qui peut toujours donner des subventions, qui peut aider. Et puis ensuite, on a des subventions qui peuvent être allouées par des organismes ou même par, je pense, la Région ou même pourquoi pas aux niveaux national et européen. ***Quand on veut vraiment se fixer un objectif, les moyens ensuite c'est secondaire*** ». Finalement, les professionnels se confrontent à un principe de réalité où la pression économique règne : « Le problème de l'informatique dans les établissements, c'est essentiellement un problème de budget, c'est-à-dire que ***l'on a des grands rêves mais peu de budget*** » (Mme Ca., entretien du 06/11/09).

- Le manque de formation et d'information

Les propos de Pascale (entretien du 10/11/09) attirent l'attention sur l'information et indirectement sur la formation : « Il y a le problème du budget et il y a le problème du temps. ***Et la connaissance de tous les modes d'accès possibles, par exemple, il faut être à l'affût de toutes les nouveautés pour que cela soit le plus adapté possible aux besoins de cette personne-là, en fonction de ses capacités, ce n'est pas toujours simple d'aller récolter les bonnes informations*** ». Le manque de formation est surtout relevé par les non-utilisateurs, les autres ayant mis en place des stratégies d'adaptation qu'ils avouent être plus ou moins satisfaisantes. Thomas (entretien du 08/06/10) soulève la question du temps conséquent d'auto-formation et des contraintes professionnelles : « ***Le problème c'est que ça demande énormément de temps, d'investissement, de matériel. Actuellement je fais déjà ces trois activités informatiques par semaine, je n'ai pas que ça comme fonctions, donc pour l'instant ce n'est pas quelque chose que j'ai encore trop fouillé*** ».

- De nombreux freins techniques et logistiques

Lors des observations comme des entretiens, nous avons pu identifier plusieurs problèmes techniques qui ne sont pas nécessairement des freins, mais qui peuvent parfois le devenir comme pour Grégory (entretien du 19/05/10) : « Après j'avais d'autres idées, d'autres projets sur la communication orale avec des choses type Skip ou MSN Live… ***le problème est que techniquement je suis freiné par un proxi serveur qui ne me permet pas de faire du Skype ici ni du Messenger*** ». De même, Julien (entretien du 10/05/10) explicite bien les soucis de recherche d'outils adaptés aux usages des personnes : « Le problème aussi, c'est qu'on a trouvé des logiciels, des jeux qui peuvent être extrêmement intéressants, mais pour une raison, je ne sais pas, pour une raison, je ne sais pas pour un tout petit détail technique vraiment, je vous parle par rapport à la formation que j'ai eue en termes d'ergonomie d'utilisation du logiciel ; pour un tout petit détail quelconque, je ne sais pas, une validation à la fin qui ne se fait pas, un message de félicitations à la fin qu'il n'y a pas, une zone de sélection beaucoup trop petite par rapport à l'objectif du jeu. Alors que le jeu peut être très bien, la règle du jeu peut être intéressante pour pouvoir faire évoluer la personne dans sa réflexion, ***ne serait-ce que pour un petit détail comme ça, le jeu sera inutilisable pour cette personne,*** alors que la zone de sélection aurait été à peine plus grosse pour elle, il serait passé sans problème ».

Pour Patricia (entretien du 08/07/10), « le problème de l'informatique c'est qu'on ne peut prendre qu'une personne à la fois. Parce qu'en fait, on fait sur notre ordinateur de bureau, on n'a pas de salle informatique donc du coup, comme on n'a qu'un poste, on est obligé de faire une personne à la fois. […] ***Donc automatiquement les créneaux informatiques je ne pouvais pas en mettre trop dans mon emploi du temps parce que du un pour un ça me prenait trop de temps malheureusement*** ». De plus, Patricia (entretien du 08/07/10) ayant trop de demandes est obligée de faire un roulement qui a des répercussions négatives sur les apprentissages : « Mais le problème, par exemple, ***ceux qui ont participé au journal les trois premiers mois, ne sont pas ceux qui ont continué là au mois de juillet***. Donc automatiquement on recommence ». C'est le même cas de figure pour Thomas (entretien du 08/06/10) : « ***Il y a des personnes qui demandent informatique et qui n'ont pas pu être exaucées dans la mesure où elles avaient des prestations extérieures, des choses comme ça***. Après c'est les problèmes d'emploi du temps ou alors des problèmes justement, des personnes qui ont demandé informatique et qui ont déjà une, deux voire trois activités de soutien, alors que normalement, on essaye d'en avoir deux par personne pour ce soit à peu près équitable ».

Jean-Jacques (entretien du 08/06/10), lui, « pense que le vrai gros problème, il est général, il n'est pas spécifique au personnel, aux personnes handicapées, mais il est spécifique à l'ensemble des utilisateurs, ***c'est qu'il faut absolument préciser et faire en sorte que l'accès à l'ordinateur soit libre mais que l'accès aux modifications de l'ordinateur ne le soit pas***. C'est-à-dire que les téléchargements sauvages de logiciels qui pourraient servir à, etc., devraient être, sinon interdits, du moins très très encadrés et laissés à l'initiative des vrais professionnels de l'informatique. Parce qu'on s'aperçoit qu'on se retrouve avec plein d'ennuis techniques du coup, c'est à ce niveau-là que j'aurais quelques restrictions à faire ; après pour le reste, je ne vois vraiment pas où est le problème. Vous avez soulevé le problème des sites illicites effectivement, illicites ou particuliers, effectivement il faut peut-être sur l'utilisation commune faire en sorte que ces accès soient impossibles. ***Mais juste parce qu'il s'agit d'une utilisation commune et que ce n'est pas spécialement tolérable au sein d'une collectivité. Après dans le privé les gens qui veulent*** ». Cette dernière citation nous permet de faire le lien avec la thématique suivante en tant qu'elle met au jour une tension entre privé/public.

- La frilosité Internet : un frein organisationnel psycho-socio-logique

Nous avons déjà précédemment mentionné que les professionnels réfèrent aux risques de l'Internet utilisé par les personnes handicapées mentales. Par la même occasion, ils participent

à la régulation des usages, comme le traduit le récit de Thibault (entretien du 27/07/10) : « ***On freine quand même tout ce qui est Facebook, tous ces trucs-là, on ne pousse pas du tout la dedans***. On ne va guère plus loin que la création d'une adresse e-mail pour ceux qui le souhaitent, ça reste quand même assez marginal, parce qu'on a affaire quand même à des personnes qui sont quand même largement dans le stade de l'oralité et pas tellement dans l'écrit. Donc s'ils ont quelque chose à se dire ils vont aller… ils vont plus utiliser le texto que le mail ». Thibault en dit davantage sur son institution : « Après il y a toute la réflexion sur laquelle on a du mal à avancer parce qu'on a eu pas mal d'affaires assez délicates sur Internet, ***donc on a une association extrêmement frileuse sur les blogs et autres***. On avait quelques projets de faire des sites personnalisés pour le service, mais l'association ayant eu quelques soucis dans le passé, elle reste encore très bloquée là-dessus ».

D'ailleurs, l'interview de Françoise (entretien du 02/11/09), dont l'établissement ne propose pas encore de pratique informatique, est emblématique d'un frein organisationnel empreint de l'histoire de la prise en charge du handicap : « Je voulais vous dire déjà d'un point de vue professionnel, on n'a pas tous d'ordinateur dans les bureaux. Déjà on a de gros soucis là-dessus. Internet, ça ne fait pas longtemps, ça fait depuis la rentrée de septembre. Et, c'est vraiment figé, c'est de telle heure à telle heure. Il y a des heures pour ; ils bloquent tout. Donc vous voyez un petit peu la mentalité, entre guillemets, de... C'est cloisonné, c'est quand même... Ça, ça vient de nos... Très haut, de la direction. Pourquoi ? Je ne peux pas vous dire. Par contre on nous parle de communication, alors là quand on a des réunions institutionnelles qui sont tellement rares et qui sont même boycottées, c'est quelque chose de dérangeant. Ils nous prônent la communication, pour moi Internet en fait partie, mais voilà, on est dans les non-dits. ***Ce n'est pas tabou comme j'allais vous dire la sexualité ou des choses comme ça, mais ils ne sont pas au clair non plus***. […] ***C'est notre culture. [Nom de l'association] à l'origine si on reprend l'histoire des [Nom de l'association], c'est une association qui était très catholique si vous voulez***. Bon, mon nouveau directeur tente de gommer ça petit à petit, mais il y a encore beaucoup de résidents qui ont, entre guillemets, leurs vieux parents qui baignent encore dans cette culture et c'était encore des membres fondateurs si vous voulez. Donc, de façon encore une fois implicite, peut-être dans l'association, dans les... Au niveau conseil d'administration, peut-être dans notre direction, ***ils ne veulent peut-être pas aller trop vite pour ne pas brusquer certaines personnes qui pourraient encore, comment dire, entre guillemets, fantasmer*** je n'en sais rien moi... On dit tellement de choses sur Internet, des sites où il ne faut pas aller, etc. ».

Les propos de Grégory (entretien du 19/05/10) manifestent une tension entre logique de contrôle et de maintien des règles organisationnelles : « L'avantage c'est qu'ici on travaille avec un *firewall* matériel, ***on a bloqué un maximum de sites et de mots-clés dessus***. Ça nous sécurise quand même dans l'accès des données qu'ils peuvent trouver sur Internet. Après le risque n'est pas nul ». De plus, l'informatique, l'Internet étant des objets parcourus et révélateurs de tensions, la question de l'autonomie avec les TIC passe du gain au frein pour le même professionnel (Thibault, entretien du 27/07/10) : « En tout cas, il ne la freine pas, ***ce n'est pas un frein à l'autonomie***. Est-ce que c'est un…, ça développe autonomie ?... c'est un outil de loisirs essentiellement. Après quand ils commencent à s'enfermer et à regarder des heures leur écran plutôt que de jouer aux jeux de société avec les autres résidents de leur pôle, je ne suis pas sûr que ce soit un plus démesuré. Tant que ça reste mesuré et qu'on arrive à le gérer, oui. Si après ils ont un poste chez eux et qu'ils en oublient, qu'ils passent des nuits sur Internet, et que le lendemain ils ne vont pas bosser, non ce n'est pas un outil qui favorise l'autonomie. Ils ont quand même une mauvaise appréhension du temps, donc si jamais ça prend tout leur temps, ***c'est plutôt un frein à l'autonomie*** ».

Un autre récit traduit cette ambivalence définitionnelle de l'autonomie que nous étayerons en partie trois. Il semble que les professionnels de l'éducatif, ayant un but de relation d'aide et d'accompagnement, ne sont pas au fait d'une définition de l'autonomie, pour Pierre (entretien du 08/07/10) : « ***Effectivement c'est un peu la grosse difficulté, le gros problème. C'est-à-dire qu'effectivement ils ont assez peu de contacts, à part quelques-uns, en règle générale ils ont assez peu de contacts et ensuite le suivi de ces contacts exige beaucoup de temps. Effectivement il faut les accompagner, il faut aller voir s'ils ont du courrier, s'ils ont bien répondu, s'ils arrivent à repérer les messages non lus, on se trouve confronté à des difficultés vraiment assez importantes*** ». Dans ce témoignage, l'autonomie semble noyée derrière des problématiques de socialisation et de maîtrise technique et cognitive. Un manque d'outil d'évaluation est incontestable.

D'ailleurs, le témoignage d'Aude (entretien du 08/06/10), expliquant que l'IME au sein du complexe de structures est l'institution qui, de manière surprenante, utilise le moins l'informatique, indique une inertie organisationnelle paralysée par des routines : « Je crois ***qu'il y a un problème de suivi au niveau des équipes***. Ce n'est pas chapeauté par la psychologue. Donc la continuité, je pense que les équipes comme ce sont des enfants qui ont des handicaps assez sévères, les progressions ne sont pas forcément évidentes, donc pour les

accompagnants il y a peut-être un peu de ***lassitude***. Mais moi, je suis un peu extérieure à ça. ***C'est un établissement qui est plus ancien***. Pour la MAS et le FAM sur notre site, c'est l'ouverture en 2006. Donc c'est une structure plus récente ».

- Accès à l'informatique/l'Internet et aspects onto-systémiques

Catherine résume les diverses problématiques d'accès individuel (niveau onto-systémique) : « Il y a plusieurs raisons, les jeunes pour lesquels justement il y a des freins à l'accès. Le premier auquel on s'intéresse c'est ***l'accès moteur*** et autant je dirais, il y a sept-huit ans ça pouvait vraiment être un frein parce qu'on n'avait peu d'options, alors que là, on en a de plus en plus. Donc même si on fait des essais qui peuvent durer quelques mois, dans la mesure où le jeune comprend ce qu'on lui demande, est intéressé et motivé, on arrive à passer au-delà de cette difficulté motrice. Par contre, ce dont on se rend compte aussi, c'est à un moment ou un autre, ***une forte déficience mentale*** peut limiter l'accès si l'enfant ne comprend pas qu'en appuyant sur un bouton il provoque quelque chose, ***la nette notion de cause à effet***, ça rend difficile l'accès à l'écran. L'écran reste quelque chose, c'est une représentation à plat de la réalité, et un certain nombre de jeunes que nous avons ne font pas ce lien entre une réalité et une représentation virtuelle. On fait des essais pendant un certain temps souvent, qui sont au moins de l'ordre d'un an on va dire, d'une année scolaire et puis on se rend compte que le jeune finalement ne fait pas de lien entre son action motrice et ce qui se passe sur l'écran. On en déduit que ce n'est pas à l'heure actuelle le bon outil pour lui dans sa progression, quitte à lui reproposer plus tard si on constate d'autres progrès. C'est souvent la déficience mentale qui est un des freins les plus importants à l'usage, alors qu'il y a cinq-six ans, c'était plus la déficience motrice des fois qui nous bloquait parce qu'on n'avait pas, on ne trouvait pas le bon outil, la bonne interface entre la personne et l'ordinateur, ce qui est de moins en moins le cas. Et puis, c'est dans les deux dernières années, on était très gêné aussi par ***la déficience visuelle,*** puisque on a des jeunes non lecteurs, donc on ne pouvait pas utiliser tout ce qui était grossissement d'écran sur traitement de texte, des choses comme ça, cela n'avait pas d'intérêt pour eux. Par contre, on a maintenant des écrans tactiles avec un accès direct, vous voyez sans doute ce dont je parle, ce qui permet aux jeunes d'être très près de l'écran et d'avoir un accès direct par le doigt sur l'écran. Et, on s'est rendu compte que pour deux jeunes en particulier avec une forte malvoyance, qui jusqu'à présent n'avaient pas pu du tout utiliser ce qu'on leur proposait, ça a réduit les intermédiaires et le fait d'avoir un

accès direct à l'écran et d'avoir un regard entre 5 et 10 cm de l'écran leur permet d'y accéder beaucoup plus facilement ».

Catherine aborde trois types de handicaps et son histoire dépeind une évolution de l'accès en fonction de celle du développement technologique. Le contexte technologique macro-systémique a donc une influence directe sur les modalités d'accès et d'usages et par là même sur l'individu (onto-système). Concernant la déficience intellectuelle, et plus précisément les compétences cognitives, les professionnels abordent leurs améliorations comme nous le verrons ensuite. De plus, les propos de Céline (entretien du 19/02/10) nous permettent d'identifier un frein principal (« la maîtrise cognitive de l'artefact » ; Proulx, 2002) qui peut être pallié quand se met en place une approche, voire une réflexion interdisciplinaire : « Alors que les ergothérapeutes, c'est leur boulot de dire "maintenant on pourrait imaginer un truc comme ça" […]. Donc c'est vraiment cette rencontre entre plusieurs professionnels qui fait qu'à un moment on se dit, là en effet, on va réussir à travailler un vrai truc qui peut être un vrai frein à l'utilisation de l'ordinateur, mais qui peut être travaillé par différentes techniques. Ça c'est la rencontre entre plusieurs professionnels, qui permet de faire sortir un point saillant et une stratégie d'adaptation ». Les interactions méso-systémiques entre microsystèmes – on sait que la prise en charge du handicap est plurielle et souvent morcelée – peut permettre de mettre en place des « stratégies d'adaptation ».

- Entre freins et défis : le manque d'acquis scolaires (lecture/écriture)

La dimension des profils des personnes handicapées, notamment à travers les compétences scolaires, sera étudiée par la suite. En revanche, il faut saisir que le principal frein pour l'ensemble des interrogés est le manque d'acquis scolaires, notamment la lecture pour l'accès aux TIC qui devient un défi possible à relever grâce à des objets multimédias. Le récit de Marie (entretien du 11/05/10) l'illustre : « Ce qui est intéressant, enfin moi je le vois au niveau de la personne que je suis vraiment principalement au niveau d'Excel et tout ça, c'est ce que l'on peut mettre en avant lorsque la personne n'a aucun acquis de base. ***Parce que la personne que j'accompagne ne sait ni lire ni écrire, donc il faut mettre en place des outils pour qu'elle puisse accéder à l'informatique malgré ses difficultés, et ça, c'est vachement intéressant***. ***Du coup, cela met en avant que son manque d'acquis ne le freine pas dans la découverte et dans l'utilisation de l'outil, et c'est ça qui est important***. Moi, c'est la première année que je fais ça, puisque je ne suis pas normalement missionnée pour ça, et c'est vrai que du coup cela devient intéressant et pour lui, et pour moi, parce que lui est capable d'utiliser

l'outil et moi je dois être assez créative pour lui proposer des supports qui puissent l'accompagner dans l'utilisation de l'outil informatique ». Grégory, qui utilise quasi uniquement des ressources en ligne, pointe du doigt ce défi : « Voilà, c'est uniquement en ligne. Sur l'apprentissage de la souris il y a énormément de choses. Et puis ensuite, ***le défi c'est un petit peu à chaque fois de monter des séances qui tiennent la route et où il y a peu ou pas lecture*** ».

- S'adapter plutôt qu'adapter : pour dépasser l'infantilisation

L'un des autres freins mentionné est le manque d'équipements adaptés, ce qui a donc poussé les professionnels à s'adapter, eux, aux personnes handicapées et à demander en retour à ces dernières de s'adapter aux TIC. Les propos de Mme Ca., parmi d'autres, ont été repris : « Donc j'étais intéressée d'emblée, mais je me suis heurtée à un problème, les seuls logiciels qui existaient, c'était des logiciels Nathan et Hachette ; ce sont les premiers qui se faisaient à l'époque sur ces machines, mais c'était des logiciels même bien trop compliqués pour les enfants que nous avions ». Quant à Jean-Claude (entretien du 27/07/10), il demande de l'aide : « ***Alors moi je vous poserais bien une question vu que vous êtes là-dedans, s'il vous plaît, si vous trouvez des choses adaptées à des gens qui ne savent pas lire et qui puissent y avoir accès, alors là je suis demandeur. Parce que j'ai beau chercher et moi cela m'embête de mettre des gens de 50 ans devant Adibou. On me dit d'en faire abstraction, mais je pense qu'il y a vraiment quelque chose à faire là-dessus. Même un jeu de lettres comme peut le faire Adibou, mais pas qu'il y ait un bonbon au bout. Donc là s'il y a quelque chose que vous trouvez là-dessus, je suis preneur*** ».

Thomas (entretien du 08/06/10) a résolument un problème éthique avec l'utilisation de supports enfantins : « ***Après la difficulté de trouver des logiciels qui soient accessibles sans être enfantins. C'est ça tout le problème actuellement***. […] Et sinon toujours pour ce troisième groupe, j'ai réussi à trouver des choses, mais alors le problème c'est qu'on se retrouve vraiment… "Lulu le lutin". […] Encore une fois tout le problème, c'est que souvent des environnements… même au niveau de l'habillage, c'est vachement enfantin, je pense notamment à *poissonrouge.com* donc là, c'est clairement identifié activité pour enfants ». En fin d'entretien, il revient sur cette difficulté : « Je sais que j'ai un gros problème pour trouver ça, comme je vous l'ai dit tout à l'heure. ***Pour qu'elles soient accessibles, il faut qu'elles soient simples et quand elles sont simples, elles sont à destination des enfants***. Et donc du

coup, on se retrouve avec des environnements très enfantins. La seule remarque que j'aurais à faire, c'est, ***est-ce que vous, vous connaissez des sites ou vous êtes au courant de choses comme ça que je pourrais éventuellement utiliser ?*** ». Les propos de Céline (entretien du 19/02/10) résument bien cette dynamique d'adaptation : « Par rapport au champ de la déficience, je partais plus du principe de dire, "on va partir de ce qui existe déjà au niveau grand public et ***on va se l'approprier nous***". Mais l'appropriation sur du détail… Mais, j'étais pas pour qu'on achète des logiciels spécifiques, du ludo-éducatif adapté c'est quelque chose à laquelle je n'adhérais pas forcément. Mais quand on se retrouve confronté à des difficultés, c'est pas valable dans tous les genres de handicap, notamment pour le handicap moteur il y a besoin d'adaptations qui existent, qui sont validées, qui sont bien travaillées par d'autres professionnels ; je pense aux ergothérapeutes, ***mais pour la déficience intellectuelle, j'en voyais pas trop l'intérêt surtout qu'avec peu de choses, on arrive à avoir… après tout dépend de ce qu'on souhaite travailler*** ».

- Une trilogique : intégration/inclusion organisationnelle, adaptation professionnelle, appropriation personnelle

Nous avons vu que les TIC doivent être intégrées par l'organisation, au sens fort, dans leurs logiques de fonctionnement. En effet, nous pensons que l'introduction des TIC dans les « milieux clos » peut s'analyser en termes d'intégration et d'inclusion, comme cela est le cas dans un mouvement inverse, du milieu clos vers le milieu ordinaire. En effet, dernièrement des discours politiques et des dispositifs législatifs traduisent le développement d'une perspective inclusive, on parle d'inclusion des personnes handicapées dans la société comme de l'e-inclusion. Cette perspective « succèderait à celles promouvant l'intégration puis la participation sociale. Pour d'autres, l'acte d'intégrer serait un geste "*a posteriori*" alors que celui d'inclure se ferait "*a priori*" au sein du groupe. Cette perspective met en avant une représentation du changement social qui implique, dès le départ, la participation de tous » (Boucher, 2004 : 4). Nous avons vu que la greffe des TIC *a posteriori* a souvent réussi dans notre échantillon et que parfois même les TIC sont pensées en amont d'un dispositif de prise en charge de la personne handicapée.

Dès lors, la question des freins ne se pose pas en ces termes pour les professionnels interrogés, mais davantage en termes d'adaptation, comme le souligne Marie E. : « Au départ, j'ai essayé d'adapter mes activités au niveau des personnes. ***Donc des freins j'en rencontre mais pas plus que ça et après c'est une adaptation d'activité***, comme je vous disais, je

voulais partir sur un résumé [de film], j'ai vu qu'ils n'arrivaient pas à voir le sens une phrase puisqu'une phrase c'était trop long. Donc je suis partie plutôt sur des mots. Sinon, au niveau des adaptations, ça doit être la seule que j'ai faite parce que dans mes groupes, je ne me suis pas heurtée à plus de difficultés que ça ». Nous verrons ensuite les modalités d'appropriation personnelle qui permettent de mettre en place des pratiques d'usage.

Apports de la triangulation des données

1. Les raisons de non-usage, de problème de pérennité des usages et de restriction ont des origines majeures identiques : le manque d'encadrement et des problèmes d'adaptation liés à la technique.
2. Ceci nous a conduite à proposer une typologie des usagers et des non-usagers.
3. La fréquentation partielle de la pratique est justifiée par deux réponses apparemment contradictoires : le manque de capacités et l'*empowerment*, c'est-à-dire autonomisation ou capacitation.

→ Le rôle des initiateurs d'usage se confirme dans leur vecteur d'insertion, d'intégration et de financement des équipements *via* des stratégies diverses. De multiples leviers d'analyse ont également été introduits, mais que nous ne pourrons pas tous traiter ici (frilosité Internet, la lecture/l'écriture, etc.).

Chapitre 6. Logiques et représentations sociales

Pierre Mœglin (1999 : 9) rappelle que « l'on ne peut qu'être surpris par la rareté des mentions, dans la littérature pédagogique, à la manière dont les représentations sociales et les filiations d'usage jouent dans les décisions d'équipement », manquement que nous essayerons de palier en s'inscrivant dans une analyse de ces logiques sociales. Selon l'auteur (*ibid*.), il faut discerner « des modèles sociaux et, fondamentalement, des visions politiques contradictoires qui sont en présence. De là vient également que les outils qui leur correspondent dans le domaine de la formation révèlent et cristallisent des clivages idéologiques qui les dépassent de beaucoup ». Ces tensions dépassent les usages des objets technologiques, mais nous soutenons que ces objets aident à dépasser des clivages structurels et fonctionnels dans le champ des interventions spécialisées.

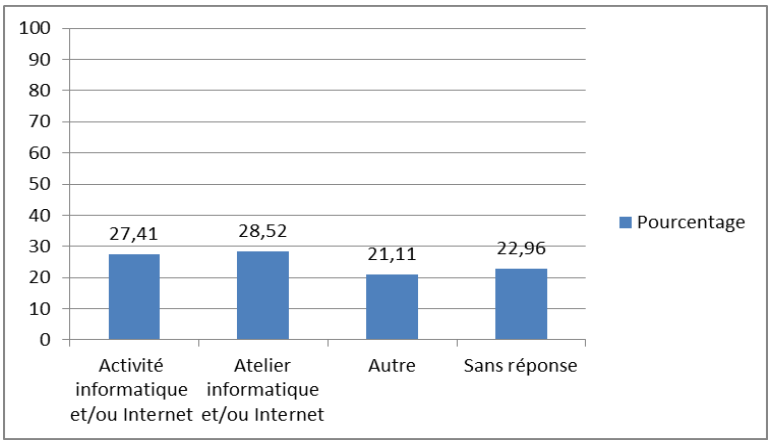
Par ailleurs, nous rappelons que nous utilisons la terminologie d'outil et de média uniquement lorsque nous faisons référence à un contexte de pratique. Pierre Mœglin (*ibid.* : 12) soulève une ambivalence fondamentale à propos de ces outils et des médias, oscillant entre la communication et l'éducation ; les premiers appartiennent davantage au monde des loisirs où information, culture et distraction l'emportent ; les deuxièmes relèveraient de l'école, lieu privilégié des savoirs, de la pédagogie et du contrôle des connaissances. L'utilisation de l'informatique et/ou de l'Internet par les personnes handicapées mentales accueillies en établissements spécialisés ne trouve une cohérence ni du côté exclusivement des loisirs, ni historiquement de celui du scolaire. Dans une sorte de balancier perpétuel mu par les positionnements socio-culturels, politiques et législatifs, le travail médico-social se dote de matériels éducatifs qui doivent répondre à une double exigence : permettre d'entrer en relation au sens premier de communicationnel, ainsi que développer les apprentissages éducatifs bien que les savoir-faire et savoir-être soient en général privilégiés aux savoirs moins opérationnels. En repérant les différents types d'objets employés, nous pourrons proposer une nouvelle catégorisation de ces outils et médias et des pratiques afférentes.

6.1 Logiques sociales d'usage : des contenus et des contenants

Nous étudions les logiques sociales de l'usage *via* les actes de langage, c'est-à-dire la dénomination de la pratique, les contenus et objectifs visés et la diversité des objets utilisés.

6.1.1 La dénomination de la pratique

Nommer la pratique de l'informatique et/ou de l'Internet, c'est donner un sens symbolique aux actions et objets de l'action. Une question de l'enquête d'usage (270 réponses complètes) permettait de connaître la dénomination utilisée par les professionnels pour nommer la pratique de l'informatique et/ou de l'Internet, avec présupposés que les termes d'« activité » et d'« atelier » utilisés pour les autres pratiques seraient récurrents. 28,52 % (77 réponses) utilisent les termes « Atelier informatique et/ou Internet », ce qui va de pair avec la forte participation des ESAT ; ils sont 27,41 % (74) pour « Activité informatique et/ou Internet » et 21,11 % (57) à nommer différemment cette pratique. Les sans réponse sont au nombre de 22,96 % (62).



Graphique 28 : Dénomination de la pratique.

55,93 % des sondés se reconnaissent dans les termes « d'activité » ou « d'atelier ». Sept axes d'analyse transparaissent à travers les réponses « Autres » :

- l'informatique et l'Internet sont objets d'apprentissage (« section informatique », « soutien informatique » (six) ou « activité de soutien informatique et/ou Internet » (trois), « séance informatique », « formation informatique » (cinq), « informatique et/ou Internet et/ou NTIC » (quatre), « cours d'informatique ») soit 19 sur 57 ;
- la pratique est aussi considérée comme personnelle ou personnalisable : « Salle informatique », « c'est la vie contemporaine », « pas d'atelier pour le moment, juste utilisation personnelle des résidents », « salle informatique en accès libre sur temps de

pause », « temps de pause », « utiliser l'ordinateur », « outil institutionnalisé », « CDI centre de documentation et informatique », « pour certains activités (jeux…), pour d'autres apprentissage de certains outils et de l'Internet » ou « séances individuelles » (11 fois sur 57) ;

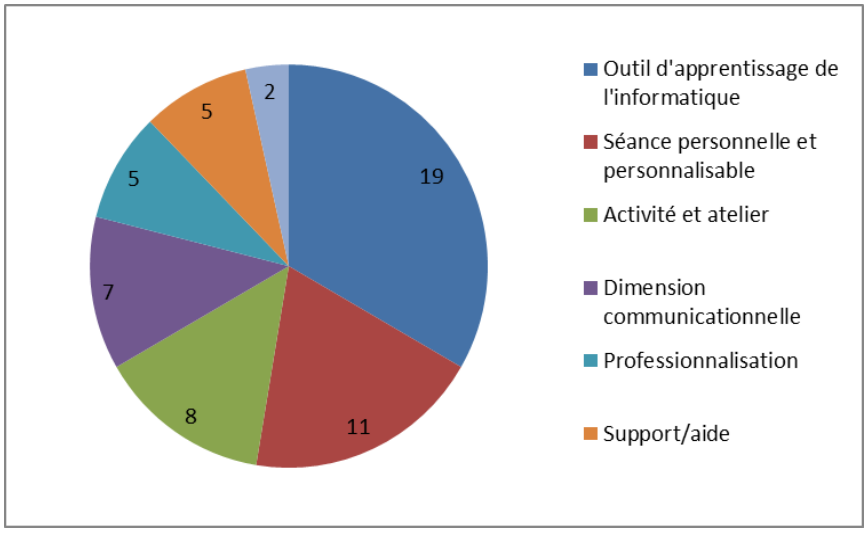
- les deux termes peuvent être utilisés au vu de l'hétérogénéité des pratiques mises en place et ce en fonction des individualités des personnes accueillies. Ce sont, en conséquence, des structures qui proposent à la fois une insertion professionnelle et sociale (cité huit fois sur 57) ;

- les termes « d'atelier expression », « multimédia », « Internet », « journal », « Nouvelles technologies, Internet et communication », « atelier journal avec support informatique » ou « atelier histoire de vie » renvoient à l'approche communicationnelle, une des fonctions de ces objets (mentionné sept fois) ;

- les expressions « bureautique et Internet », « atelier bureautique », « travail », « utilisation dans le cadre de l'activité professionnelle » ou « travail sur ordinateur » renvoient à la professionnalisation, à l'intégration professionnelle par les TIC (cinq fois) ;

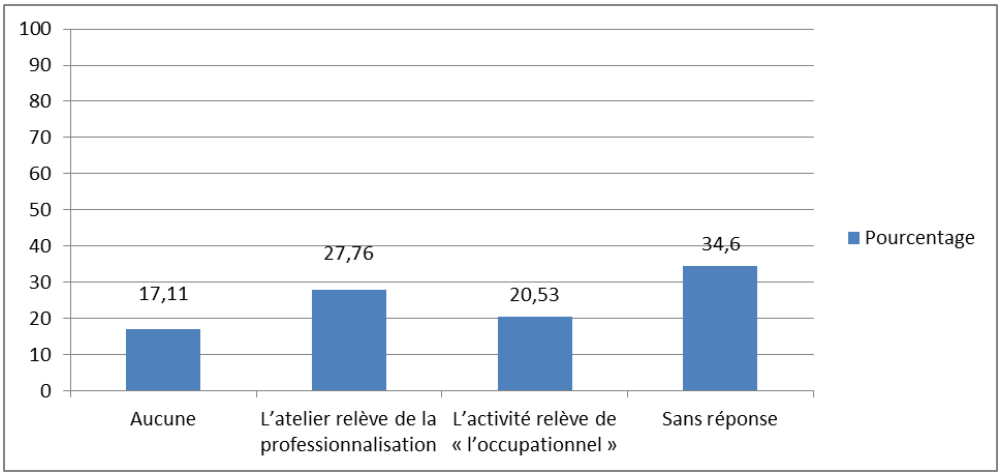
- l'informatique et/ou l'Internet sont des outils mobilisés comme aide (on pourrait parler d'aide technique) ou support à d'autres actions ou activités : « aide et accompagnement », « pratique intégrée à la classe ou à une autre activité », « utilisé comme activité, mais aussi comme outil pour d'autres activités », « l'informatique n'est qu'un support pour d'autres activités », « l'informatique est pratiquée en support d'autres activités », (apparaît cinq fois).

- les termes « enseignement aux TICE » ou « atelier des savoirs » évoquent directement la dimension d'éducation en tant qu'objet d'apprentissages (deux fois).



Graphique 29 : Autres dénominations (en quantité).

Pour résumer, une approche classique de l'informatique et/ou de l'Internet est privilégiée comme objet d'apprentissage. Ensuite, les personnes interrogées soulèvent que c'est un outil plutôt laissé au bon vouloir des utilisateurs. De plus, certains utilisent les deux termes, d'activité et d'atelier suivant les objectifs recherchés. La dimension communicationnelle de ces technologies est exploitée par certains. L'outil de travail est cité, mais il pourrait rentrer dans la catégorie « Atelier informatique ». L'aspect aide technique ou technologique est pointé par quelques sondés, de même que celui des TICE, de la transmission du savoir. Quant aux termes d'activité et d'atelier, ils renvoient chacun à une tradition de la prise en charge. Le premier au domaine de l'occupationnel et le deuxième à celui du professionnel. Les modalités « autres » ont permis d'introduire des nuances dans leurs applications. Il semble que ces technologies brouillent les frontières entre des modalités de prise en charge qui étaient relativement stables. Dès lors, la question suivante est présentée afin de vérifier le sens, c'est-à-dire de faire appel à la fonction méta-communicationnelle du langage : « Quelle différence faites-vous entre "une activité" et "un atelier" ? ». 27,76 % (73 réponses) sont en accord avec l'assertion, « L'atelier relève de la professionnalisation » ; 20,53 % (54) avec celle « L'activité relève de "l'occupationnel" » ; 17,11 % (45) ne voient aucune différence et 34,60 % (91) sont sans réponse. Les difficultés rencontrées par les sondés pour répondre à cette question traduisentune prise en charge relativement peu normalisée qui a laissé chaque association ou institution voire professionnels œuvrer en autonomie.



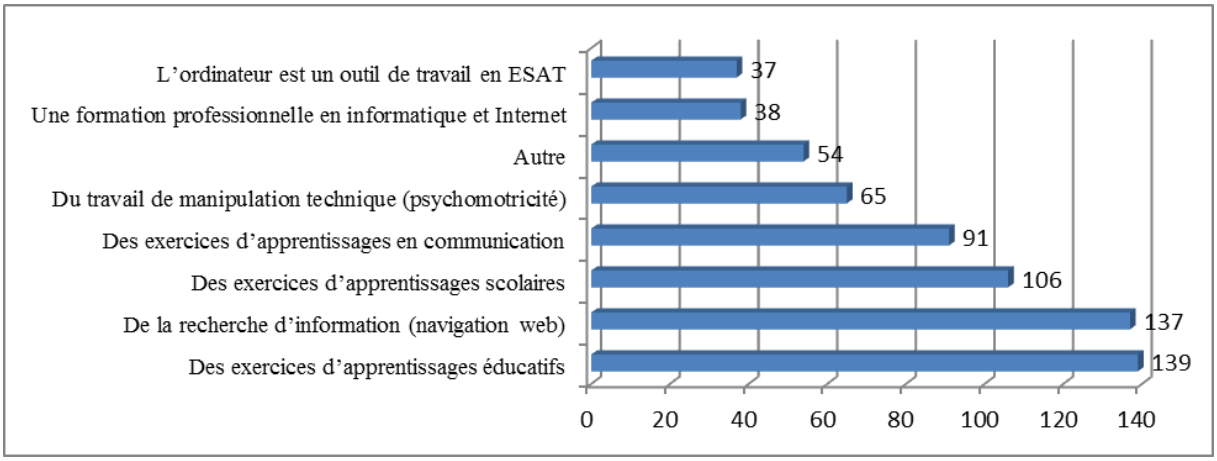
Graphique 30 : Sens des termes « activité » et « atelier ».

6.1.2 Contenus et objectifs d'usage

Les contenus et les objectifs d'usage sont étudiés selon les réponses au questionnaire comme lors des entretiens et en fonction de la pratique observée.

a. Des contenus fidèles et novateurs

Une question s'intéressait au contenu de la pratique, c'est-à-dire les objectifs visés. 667 réponses sont comptées :



Graphique 31 : Contenu de la pratique.

Dans les réponses « Autre », certaines correspondent aux items proposés :

- des exercices d'apprentissages scolaires : « Maintien des acquis scolaires » (deux) ; « formation pour l'obtention du B2i (Brevet informatique et Internet) (quatre) ; « maintien acquis et appréhension du clavier » ; « ASSR (Attestation scolaire de sécurité) » ;
- des exercices d'apprentissages en communication : « Messagerie Internet » (deux) ; « communication à base de pictogrammes » (deux) ; « expression » ; « courrier » (deux) ; « mails aux proches » ; « rédaction d'un journal interne » (deux) ; « communication (mails), tests en vue de mise en place de synthèse vocale et de contrôle de l'environnement » ;
- des exercices d'apprentissages éducatifs : « Jeux éducatifs : logique, classement, comptage, mémorisation » ; « éducation à la consommation » ; « vie sociale et professionnelle » ; « initiation et prévention des risques sur le net » ; « saisie CV » ; « formation à la sécurité à travers l'outil informatique » ;
- du travail de manipulation technique (psychomotricité) : « coordination motrice » (deux) ;
- recherche d'information (deux) ;

D'autres propositions apparaissent :

- de la communication multimédias : « Photo et multimédia » ; « multimédia » : « photos » (quatre) ; « utilisation de l'image et de la photo » ; « montage photographies » ; « travail photos et réalisation en vidéo » ; « travaux photos, création de films vidéos, dessins techniques » ;

- médiation ou apprentissage technique : « Apprentissage de l'utilisation de l'outil » ; « utilisation d'un ordinateur, utilisation des fonctions d'un système d'exploitation de type Windows, Word, Excel » ; « Word » ; « saisie » ; « traitement de texte » (trois) ; « commande directe Internet » ; « apprentissage traitement de texte, logiciel PAO » (deux) ; « les bases de l'informatique » ;
- du loisir : « des jeux vidéo » (un), « des jeux » (cinq) ; « création artistique[85] » ; « des jeux, de la poésie, du dessin = des loisirs » ; « outil loisirs et travail artistique » ; « dessins » ; « éveil, loisir, découverte » ; « loisirs : écouter de la musique, faire un jeu en ligne » ;
- médiation culturelle : « Découverte du monde à travers les outils informatiques et Internet » (deux) ; « découverte du monde au travers des outils informatiques et multimédias » ; « découverte de l'outil informatique » ; « navigation Internet, visionnage des actualités » ; « éveil, loisir, découverte » ;
- usage personnel : « utilisation personnelle » (deux) ; « suivant les projets de chacun ».

Les contenus semblent être fidèles à une professionnalité, mais aussi novateurs par rapport aux statuts, fonctions et missions assignées aux professionnels de l'éducatif, de l'encadrement et de la pédagogie/réadaptation, ce que nous développons à la suite.

b. Croisement entre contenu et champ professionnel

Nous avons croisé les réponses aux questions « professions » et « contenu(s) de la pratique » afin d'envisager si les usages peuvent dépendre de la professionnalité.

Des exercices d'apprentissage scolaires	Éducatif	Encadrement	Pédagogie/réadaptation
Oui	1.50	-1.27	-0.40
Non	-1.24	1.05	0.33

En réalisant un croisement entre contenu de la pratique et champ professionnel, on constate que l'éducatif propose davantage d'apprentissages scolaires, contre toute attente, car ils ne sont pas formés pour cet objectif. En effet, quatre domaines de compétences ont été listés dans le référentiel d'éducateur spécialisé (2007) : « Accompagnement social et éducatif spécialisé » ; « Conception et conduite de projet éducatif spécialisé » ; « Communication professionnelle » où « Savoir utiliser les nouvelles technologies » est précisé ; « Implication dans les dynamiques partenariales, institutionnelles et inter-institutionnelles ». À aucun moment le référentiel n'utilise les mots d'« éducation », de « pédagogie » ou

[85] On pourrait classer la « création artistique » dans la catégorie « communication », « expression personnelle », mais des sondés semblent classer la création du côté des loisirs.

d'« enseignement » et les « apprentissages » sont liés à l'éducatif : « L'apprentissage des règles de vie collective ». En revanche, dans le référentiel d'éducateur technique spécialisé, « les grands courants éducatifs et pédagogiques », « les pédagogies de l'apprentissage » et « les pédagogies spécialisées » font partie des « savoirs de référence ». Les apprentissages sont ceux d'ordre professionnel – « construction, mise en œuvre et évaluation d'une progression d'apprentissages professionnels adaptée à la population accueillie » – et l'on sait que « ils sont davantage le reflet des formations initiales des éducateurs techniques que de l'état réel du marché du travail » (Velche, 2004 : 291). En revanche, une mission claire portant sur les TIC existe : « Adapter les apprentissages professionnels aux nouvelles Technologies ».

Des exercices d'apprentissages éducatifs	**Éducatif**	**Encadrement**	**Pédagogie/réadaptation**
Oui	0.72	-0.39	-0.51
Non	-0.77	0.42	0.55

En toute logique, l'éducatif se positionne davantage sur des apprentissages de type éducatif, même si l'écart est peu significatif.

Des exercices d'apprentissages en communication	**Éducatif**	**Encadrement**	**Pédagogie/réadaptation**
Oui	-0.21	-0.93	1.69
Non	0.16	0.68	-1.25

Le champ de la pédagogie et de la réadaptation fait en effet de la communication son cheval de bataille.

Du travail de manipulation technique, psychomotricité	**Éducatif**	**Encadrement**	**Pédagogie/réadaptation**
Oui	1.001	-1.098	0.107
Non	-0.583	0.639	-0.062

L'éducatif et la pédagogie/réadaptation, plus que l'encadrement, trouvent un intérêt psychomoteur dans l'usage de l'informatique, l'Internet.

L'ordinateur est un outil de travail en ESAT	**Éducatif**	**Encadrement**	**Pédagogie/réadaptation**
Oui	0.634	-0.201	-0.666
Non	-0.263	0.083	0.276

Nous savons que ce sont davantage les personnels éducatifs qui encadrent le travail en ESAT.

De la recherche d'information, navigation web	Éducatif	Encadrement	Pédagogie/réadaptation
Oui	-0.21	0.42	-0.31
Non	0.22	-0.45	0.33

Les personnels de l'encadrement semblent proposer de la recherche d'information, leur fonction d'encadrement encourageant peut-être les usages accompagnés plus que les apprentissages, ce que peut éventuellement confirmer le tableau suivant :

Une formation professionnelle en informatique et Internet	Éducatif	Encadrement	Pédagogie/réadaptation
Oui	0.494	-0.626	0.178
Non	-0.201	0.255	-0.072

Le tableau suivant synthétise les logiques d'usage suivant les champs professionnels (réalisé à partir des différentes techniques de recueil de données) :

USAGES			
Champs de pratiques	**Logiques d'usages durant l'activité**	**Déterminants de la relation objets-sujets**	**Finalités ou rôles endossés par les objets**
Animation	- Utilité pour l'usager - Identitaire (appartenance à un groupe) - Participation sociale	- Prescription professionnelle - Prescription de l'entourage - Auto-détermination	- Découverte de l'outil et du monde (médiation culturelle) - Éducation aux médias - Apprentissages citoyens
Éducatif	- Utilité professionnelle - Prise en charge, accompagnement différenciés - Utilité pour les usagers (répondre à la demande) - Identitaire (estime personnelle, valorisation)	- Prescription professionnelle - Prescription de l'entourage - Auto-détermination	- Conservation des acquis - Performance de sa culture/Intégration (médiation technique et technologique) - Professionnalisation - Occupationnel - Socialisation et liens sociaux - Communication - Autonomie
Pédagogie	- Utilité professionnelle et pour l'usager : co-logiques d'usages - Évaluation des acquis (impact du travail professionnel) - Évaluation des compétences (adapter son travail professionnel)	- Prescription professionnelle - Prescription de l'entourage - Auto-détermination	- Supports aux apprentissages - Évaluation des acquis et des compétences - Favoriser la communication
Réadaptation	- Utilité professionnelle - Évaluation des compétences (contribue à la formulation du projet personnel de l'usager)	- Prescription professionnelle - Prescription de l'entourage - Auto-détermination	- Évaluation cognitive et sensorielle - Travail de la motricité - Favoriser la communication

Tableau 28 : Usages et champs de pratiques (tableau adapté de Picard, Souzy, 2007 : 12).

c. Des contenus de pratiques observés

Nous avons pu constater que le contenu des usages n'est pas nécessairement en lien avec une professionnalité ou des types d'établissements. *Infra*, différents tableaux synthétisent la pratique observée et le contenu mis en place. Il faut noter de manière générale qu'un des effets indirects des usages des TIC est de travailler la lecture/écriture sans pour autant se situer dans des exercices scolaires.

ESAT Strasbourg	
Contexte	**Contenu**
Animation découverte	Pluriels selon les demandes des établissements et des personnes
Atelier gestion de stock	L'ordinateur est un outil de travail en ESAT qui se double d'une formation continue professionnelle en informatique et Internet
Formation	Pluriels selon les personnes accompagnées
Blanchisserie	L'ordinateur est un outil de travail en ESAT qui se double d'une formation continue professionnelle en informatique et Internet

Tableau 29 : Observations ESAT.

IMP à Grenoble											
Contexte	**Ex. Scol.**	**Ex. com.**	**Ex. éduc.**	**Psychomot.**	**Rech. info**	**Com. MM**	**Ex. tech.**	**Loisir**	**Cult.**	**Usage perso**	**Outil prof.**
Séance ergothérapie avec Idir	X	X		X			X				
Séance ergothérapie avec Bryan		X		X			X	X			
Séance ergothérapie avec Célia	X	X	X	X			X				
Séance ergothérapie avec Étienne				X			X		X		
Activité informatique	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Visite du foyer					X			X	X	X	
Activité informatique individuelle	X	X	X	X	X	X	X	X	X		
Classe	X		X								
Séance ergothérapie avec Antoine		X		X			X				
Séance ergothérapie avec Magalie				X	X	X	X	X	X		
Orthophonie	X	X	X	X	X		X	X	X	X	
Séance ergothérapie avec Mégane	X	X	X	X	X		X	X	X		
Atelier photographie						X	X	X			
TOTAL	7	8	6	10	6	4	11	8	7	3	0

Tableau 30 : Observations IMP.

SAJH Strasbourg											
Contexte	**Ex. scolaire**	**Ex. com.**	**Ex. éduc.**	**Psychomot.**	**Rech. info**	**Com. MM**	**Ex. tech.**	**Loisir**	**Cult.**	**Usage perso**	**Outil prof.**
Pédagogie groupe 1	X		X	X			X				
Art plastique			X		X	X			X		
Usages au foyer					X			X	X	X	
Pédagogie groupe 2	X		X	X			X				
Photographie			X			X		X	X		
Journal		X			X	X			X		
TOTAL	2	1	4	2	3	3	2	2	4	1	0

Tableau 31 : Observations SAJH et foyer SAJH.

IME/IMPro région lyonnaise											
Contexte	**Ex. Scol.**	**Ex. com.**	**Ex. éduc.**	**Psychomot.**	**Rech. info**	**Com. MM**	**Ex. tech.**	**Loisir**	**Cult.**	**Usage perso**	**Outil prof.**
Classe 1 (IMPro)	X								X		
Classe 2 (IMPro)	X	X	X			X	X		X		
Activité blog		X			X	X	X		X		
Activité (groupe des enfants)			X		X			X			
Classe (IME)	X				X				X		
Activité (Groupe des petits)						X		X			
Temps libre (groupe des adolescents)								X		X	
Activité actualité					X				X		
Activité blog (Impro)	X	X	X		X	X			X		
Activité photographie		X					X		X		
Activité cuisine			X								
Temps libre (heures du midi)								X		X	
Atelier démontage d'ordinateur											X
Activité jeux	X		X					X		X	
TOTAL	5	4	5	0	5	4	3	5	7	3	1

Tableau 32 : Observations IME/IMPro.

Fondation Bompard : groupement de 4 établissements à Novéant-sur-Moselle											
Contexte	**Ex. Scol.**	**Ex. com.**	**Ex. éduc.**	**Psychomot.**	**Rech. info**	**Com. MM**	**Ex. tech.**	**Loisir**	**Cult.**	**Usage perso**	**Outil prof.**
Activité Mails (FAS)						X				X	
Activité Journal (FAM/MAS)		X		X		X	X		X		
Activité jeux (FAS 2)	X		X					X		X	
Pratique individuelle (lieu public ou privé) (FAS 2)						X		X		X	
Atelier informatique (FAS)	X		X		X	X	X	X	X	X	
Pratique individuelle (FAS)								X	X	X	
Pratique individuelle (MAS/FAM)			X		X	X		X	X	X	
Pratique individuelle (lieu public ou privé) (FAS 2)					X	X		X		X	
Pratique individuelle (MAS/FAM)			X		X	X		X	X	X	
TOTAL	2	1	4	1	4	7	2	7	5	8	0

Tableau 33 : Observations FAM, MAS, FAS (deux).

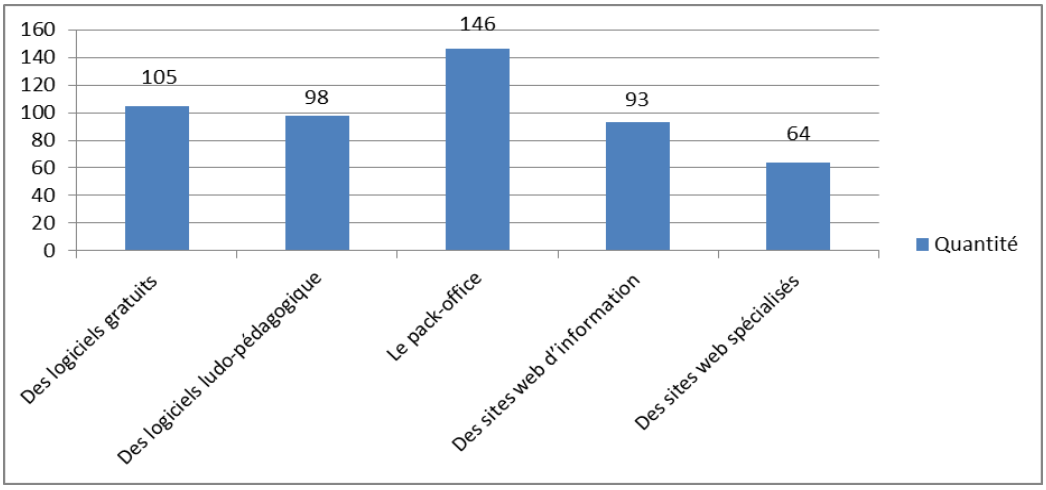
Apports de la triangulation des données

1. La dénomination de la pratique est variable, d'autant plus qu'au sein des équipes, il n'y a pas un réel consensus sur celle-ci.
2. Les contenus et objectifs d'usage peuvent être orientés suivant la professionnalité, mais ce sont aussi les compétences et demandes des personnes handicapées qui sont les moteurs d'usage.

→ Plus la pratique est individualisée, plus le contenu des usages varie. À l'âge adulte, les personnes en ESAT bénéficient d'un soutien des acquis scolaires, alors que celles accueillies dans les établissements de type occupationnel ont des pratiques informatiques davantage orientées vers le loisir, ce qui peut participer à creuser davantage la fracture entre ceux qui sont insérés professionnellement et ceux qui ne le sont pas.

6.1.3 Des objets hybrides

Nous avions demandé lors de l'enquête : « Utilisez-vous dans le cadre de l'activité ou de l'atelier ces outils technologiques. Citez des noms et/ou marques 1) Outils grand public » :



Graphique 32 : Types d'objets utilisés.

Les tableaux suivants récapitulent les différents types d'objets listés par les professionnels. En proposant le terme de « gratuit », nous pensions effectivement pouvoir intégrer ainsi sous cette appellation, les logiciels libres. En effet, dans les logiciels dits gratuits, propriétaires ou non-propriétaires, les professionnels citent aussi des logiciels libres et des « suppléments » à d'autres produits.

Logiciels gratuits		
Type	**Quantité**	**Réponse**
Bureautique/Pack	19	« Open office », « Tux et dérivés (tuxpaint, tuxtype) », « les logiciels intégrés au mac », « office free »
Traitement image/vidéo/multimédia	8	« Gimp », « FreeGuppy (création de site Internet) », « Xnview Photofiltre »
Logiciel éducatif	16	« Donner la parole », « maths en poche », « ortholud », « Jocatop », « gcompris », « Puzzle », « memory », « logiciels gratuits de lecture à télécharger », « logiciels scolaires », « Lutin Malin », « Puzzmat », « Adibou », « je sais lire », « je sais compter », « Jeux de réflexion (tangram, pendu, puzzles...) », « Génération 5 »
Jeux en ligne	2	jeux internet en flash
Sites Internet/explorateur	13	« itunes », « firefox », « thunderbird », « site siwadam », « animaux de Thomas Tangram », « WIKIPEDIA », « site de la prévention routière », « ZAC browser (site spécialisé enfant autiste) », « jeux »
Messagerie	1	« msn »
Autres	7	« spybot », « Scrartch », « anastase », « ALEX », « créé par un informaticien maison », « FLE »
TOTAL	**66**	

Tableau 34 : Logiciels gratuits.

Logiciels ludo-pédagogiques		
Type	**Quantité**	**Réponse**
Apprentissage code de la route	5	« Code la route ROUSSEAU sur cd »
Adibou	16	
Atout clic	4	
Entreprise	14	« Nathan pour les plus jeunes », « LOGICOM », « Passeport », « Hachette », « GERIP », « Club Pom », « Logiciels ASSIMO », « Hop toys »
Autres logiciels	33	« Lecture en couleurs », « Yakaklike-Oncle », « logiciels de jeux Rayman », « Le livre de la jungle », « Ernest, l'heure, l'euro », « Mindscape », « micro application », « Sybéria », « la Nature Larousse », « Lapin malin », « Toboclic », « Lecto/je lis (logitron) », « Dora et autres jeux », « Ptit clic », « Lire avec Fury / Easy Gouv », « Encyclopédie (adultes et enfants) », « LETTRIS », « Apprentissages scolaires », « Corps humain, logiciels pédagogiques type ludiques », « Galdwin », « Kid'Ecole », « Micro application.pointsoft »
Aides techniques	6	Clavier Génération 5, Zoom
Non précisé	2	« Possédé mais peu adapté au public »
TOTAL	**80**	

Tableau 35 : Logiciels ludo-pédagogiques.

Les logiciels ludo-éducatifs restent les médias numériques les plus utilisés et la figure d'Adibou est emblématique des premiers usages.

S'agissant des « pack-office », les sondés utilisent majoritairement *Microsoft*, mais des logiciels libres de type *Open office* sont aussi largement moblisés. Des logiciels de création multimédias sont également constitutifs des intentions d'usage :

« Pack-office »		
Type	**Quantité**	**Réponse**
Open office	14	Org writer
Microsoft office	33	Word, Excel, Windows, Powerpoint
Traitement multimédia	9	Publisher, Photoshop, logiciel photos
Autre	6	Paint, Pme, texte-diaporama, 2007, office pour mac
TOTAL	**62**	

Tableau 36 : Pack office.

Les différents sites web utilisés sont très hétéroclites et représentent le panel des possibilités du Web, même des sites publicitaires développant ce que l'on nomme des « *advert game* », des jeux publicitaires, sont cités :

Type	Quantité	Réponse
Sites éducatifs	3	« Jeux gratuits coloriages.com », « mandala »
Sites informatifs	10	« Wikipedia », « Libération », « Le Monde », « La Croix », « et ceux des enfants »
Sites spécialisés	6	« Internetsanscrainte », « citoyendedemain », « defipourlaterre », « monjtquotidien.com », « google earth », « météo », « culture »
Sites spécialisés handicap	5	« Maxetom », « Handicap international », « Artesi », « Soutien 67 »
Moteur de recherche	4	« Google »
Sites culturels	3	« Les musées », « lieux de sortie », « sorties », « loisirs », « spectacles... »
Autres	7	« Coraia », « à partir de notre agrégateur Netvibes », « recherche à domicile divers selon le type de recherche en fonction des sujets traités », « toutes les ressources du net avec les personnes qui possèdent elles-mêmes un ordinateur »
TOTAL	**38**	

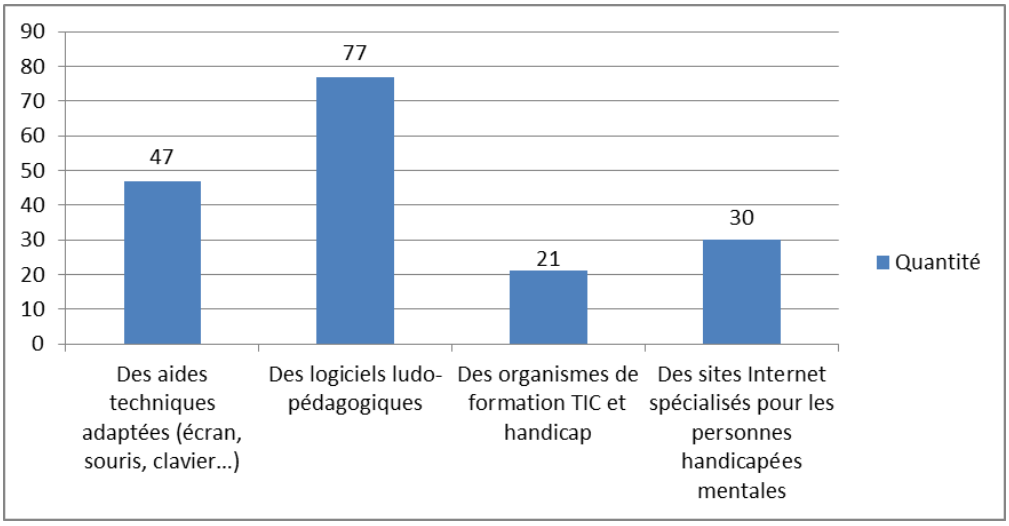
Tableau 37 : Sites web d'information.

Dans les sites Internet spécialisés, c'est la dimension éducative qui est visée.

Type	Quantité	Réponse
Site ludo-(créa)éducatif	19	« jeux, sites d'activités pour enfants », « La main à la pâte », « poissonsrouges.org », « tout petits.com », « Les coccinelles », « jeux de lecture en ligne », « exercices de maths en ligne », « Cartoonerie », « Lulu le lutin », « cartables.net », « ressourcepedagogique.com », « www.jeux.fr », « telecharger.com », « Le sac à idées »
Site d'association handicap et spécialisés	5	« Unapei », « travail social, juridiques », « pédagogique exemple éducation nationale », « ESAT »
Site d'ergothérapeutes	2	« Papunet », « Up to ten »
Autre	10	« à partir de notre site : http://laborimprobus.canalblog.com/ », « recherche à domicile », « Messagerie Google », « offices tourismes », « sites culturels », « supports visuels », « commandes de livres », « CNED », « commandes de matériel informatique », « Presse spécialisée (sport..) », « Sites culturels », « Youtube », « musique, photos, cinéma »
TOTAL	**36**	

Tableau 38 : Sites Internet spécialisés.

Nous souhaitions aussi savoir quels outils technologiques adaptés au handicap mental utilisent les professionnels :



Graphique 33 : Types d'objets adaptés utilisés.

Dans les outils dits « adaptés au handicap mental », on pourrait restreindre à « adaptés au handicap » et on peut faire le constat qu'une définition de ce qui est adapté est extensible, ce que nous creuserons au chapitre sept.

Type	**Quantité**	**Exemple**
Souris	16	« Trackball », « souris », « contacteurs Easyball », « souris Generation 5 », « Microsoft easyball », « Intellimouse Trackball », « souris 1 click Apple », « Joystick au menton », « souris au clic déporté »
Logiciels scolaire/éducatif/entreprise	3	« Jocatop », « hop toys »
Clavier/écran	14	« clavier des bébés », « claviers adaptés grandes touches et simplifiés », « Intellikeys », « Tablet pc », « smart board », « Generation 5 », « écran Phillips 24 pouces », « pad clavier spécifique », « clavier avec touches multicolores », « Clavier INTELLIKEYS »
Dictée	2	« Synthèse Vocale JAWS »
Autre	8	« Clevy », « Durcie », « on aimerait bien !!!!! », « 9 portables en wifi et réseau intranet-internet », « suppléance », « plume info », « vidéo projecteur », « non »
TOTAL	**43**	

Tableau 39 : Types d'objets adaptés utilisés (aides techniques).

Le constat fait précédemment se réitère dans les différents types de logiciels adaptés cités :

Type	Quantité	Exemple
Labellisé handicap	18	« LOGICOM », « logiciel de jeux de cause à effet », « logiciels d'apprentissage de l'utilisation des contacteurs », « Logiciels Lara mera », « Galswin "un peu ancien" », « mind express », « ex personnalisés », « cds du clavier alternatif generation 5 », « Makaton », « EAS2000 », « INFORMATIQUE – EDUCATION », « ACADIAL », « Logiciels de l'association Idée »
Non spécialisé handicap	11	« Code de la route », « films "C'est pas sorcier" », « GRATUITS SUR INTERNET », « Adibou », « Je sais lire, je sais compter », « Atout Clic », « Je sais lire/compter », « Mon premier alphabet », « Auto-école... », « divers... dont certains en téléchargements gratuits »
Non précisé	1	« logiciels spécialisés »
TOTAL	**30**	

Tableau 40 : Types d'objets adaptés utilisés (logiciels).

Dans les formations adaptées, on trouve :

Organisme	Nom
Associatif	« Notre propre Apei : pictogrammes-itinéraires », « Réseau Informatique APF », « NTIC lot 46, association d'établissements mettant en commun leur expérience depuis plus de 10 ans... personnes ressource/formation/ vécus professionnels »
Privé	« NTIC lot », « Gerfi », « CRI », « First »
Organisme de formation	« ISSM Mulhouse »
Autre	« contenu pédagogique adapté au handicap »

Dans les sites Internet, les personnes listent :

Type	Nom
Sites spécialisés handicap	« Helpkidz = jeux en ligne très simples pour enfants handicapés », « ZAC browser »
Sites associatifs	« site des structures », « U.N.A.P.E.I.....et autres.... »
Sites institutionnels	« Education nationale » ;
Sites de professionnels	« Siwadam » ;
Sites ludo-éducatifs	« Des jeux sur internet : le jeu de Lulu le lutin malin, www.absoluflash.com » ;

Dans les sites « spécialisés handicap », on peut constater qu'il n'existe pas réellement de labellisation handicap et qu'une fois encore, il semble que c'est l'usage adapté qui permette d'affirmer que ce soit utilisable par des personnes handicapées mentales.

6.2 Conjonction des logiques dans les significations d'usage

Dans cette section, il convient de présenter les significations d'usage qui participent à l'appropriation et nous développerons alors une catégorisation de ces objets en termes de socio-(ré)éducommunicationel.

6.2.1 Des significations d'usage à la rencontre des logiques organisationnelles[86]

Dans cette sous-partie, les processus d'appel, de construction ou d'émergence de normes (Mucchieli, 1999, 2004) sont éclairés à partir des significations d'usage des acteurs. Pour communiquer, ces acteurs doivent s'entendre sur la base d'un accord implicite constitué d'un ensemble de règles et de définitions. Pour Alex Mucchieli (2004 : 40), « aucune communication ne peut donc se faire en dehors d'un contexte culturel qui est *déjà là*. […] Aussi, voir le sens d'une communication, c'est essentiellement percevoir sa connexion internet à une norme, le reconnaître comme cas d'application d'une règle ». Par analogie, le sens d'une communication médiatisée par l'usage d'objets technologiques peut s'appréhender dans ses interrelations aux normes organisationnelles s'insérant dans une culture organisationnelle voire professionnelle. Les significations d'usage sont en réalité pour les professionnels des significations d'objectifs et d'intentions d'usage. Ces différents objectifs et intensions relevés se regroupent en sept thématiques, présentées en ordre décroissant (du plus cité ou moins cité) pour les usagers professionnels et les non-usagers. Pour les non-usagers, il faut préciser que ces significations constituent des projections sur l'intérêt d'utiliser ces objets :

Thématiques usagers	**Quantité citées**	**Thématiques non-usagers**	**Quantité citées**
Les apprentissages	225	Les apprentissages	20
La participation, intégration, inclusion	105	La participation, intégration, inclusion	19
L'ouverture	68	L'ouverture	19
La communication	64	Les intérêts professionnels	16
Les intérêts professionnels	42	La communication	13
La qualité de vie	41	Utilisation existante	9
Les propriétés de l'outil informatique	40	Les limites	9
Quantité	585	Quantité	105
Nombre de thématiques par réponses au questionnaire (170)	**Un peu plus de 3.**	**Nombre de thématiques par réponses au questionnaire (47)**	**Un peu plus de 2.**

Tableau 41 : Synthèse des significations d'usage.

Un parallèle entre réponses des usagers et des non-usagers apparaît, car les significations pensées ou projetées des usages se fondent sur un partage de normes communes qui donne sens à l'action et performe la culture, ce que nous développerons par ailleurs en partie trois. En revanche, les réponses des non-usagers restent évidemment moins précises et ils investissent différemment les intérêts professionnels qu'ils envisagent davantage en termes de

[86] Nous ne pourrons pas croiser les différentes thématiques mises au jour dans les questionnaires, bien que les professionnels les abordent pendant les entretiens et les observations. La partie trois développera certaines de ces significations d'usage : « Ouverture », « intérêts professionnels » et « qualité de vie ».

visibilité de l'action sociale (en référence à l'histoire des pratiques de prise en charge) et moins dans leur possibilité de différenciation éducative (qui est ancrée dans le domaine de la pédagogie et qui va de pair avec la thématique récurrente des apprentissages). N'utilisant pas, ils projettent leurs propres intérêts sur la technique. En effet, Françoise Paquienséguy (2007 : 3 citant Laulan, 1995 : 1) rappelle que « l'insertion sociale d'une nouvelle technologie de communication dépend moins de ses performances techniques et fonctionnelles que des possibilités qu'elle offre à une nouvelle intégration dans l'ensemble des significations sociales, culturelles, symboliques et imaginaires des modes de vie des usagers » ou des pratiques de prise en charge professionnelle.

En somme, les différents types d'usage mis en évidence peuvent être ainsi caractérisés :
1. usages (ré)éducatifs au sens pluriel de rééduquer (sous-catégorie « apprentissages rééducatifs »), d'éduquer (sous-catégorie « éducatif ») et d'éducation (les « apprentissages » au sens général) ;
2. usages socialisateurs au sens de socialisation et de participation sociale à la vie sociale, (thématique de « la participation, l'intégration, l'inclusion » et de « l'ouverture ») ;
4. usages communicationnels ;
5. des usages professionnels *versus* « des intérêts professionnels » s'alliant aux « propriétés de l'outil » qui permettent de développer certaines pratiques et compétences pouvant aussi participer de l'évaluation de ces dernières.

C'est cet ensemble qui conduit à proposer la terminologie de pratiques socio-(ré)éducommunicationnelles pour décrire celles des professionnels dans l'accompagnement aux et avec les TIC, dans ce qu'elles contribuent à l'amélioration de la « qualité de vie » dans les établissements. Finalement, comme le rappelle Françoise Paquienséguy (2007 : 4), « l'idée "d'objets frontières" reprise par Dominique Boullier (2002 : 48) fait des objets techniques des communicants, des passeurs, des relais entre les différents mondes dont ils sont membres, caractéristique accrue dans le cas d'objets techniques supportant la communication ».

a. Intérêts des usagers professionnels

Nous développons maintenant les différentes intentions d'usage et leurs impacts sur la prise en charge.

- Les apprentissages

Dans la thématique « apprentissage », dix sous-thèmes émergent de l'analyse de contenu. Les cinq plus importants concernent d'abord le développement des « compétences, cognitives »[87] – notamment la place de la « motivation » – et sont majoritairement cités par les personnes interrogées. Force est de constater que les TIC opèrent un décentrement ; l'intelligence ou le Quotient Intellectuel (QI) n'apparaissant plus comme l'unique facteur d'« éducabilité » (Rolin, 2010 : 94). En effet, la motivation, entre autres, avec les TIC, conduit au renforcement de l'ensemble des compétences cognitives que nous avons pu repérer dans notre recherche *i.e.* l'attention, la perception visuelle et l'expression des émotions.

Vient ensuite, la dimension « éducative », et plus particulièrement « l'autonomie ». Les TIC semblent enfin pouvoir répondre à un impératif de la profession, celui de « favoriser » cette autonomie. Dans notre analyse, nous évaluerons l'autonomie selon la typologie générale de Sylvie Rocque *et al.*, (2003) et l'autodétermination à partir des travaux de Mickaël L. Wehmeyer (1999).

Les apprentissages « scolaires » apparaissent en troisième position, c'est-à-dire ceux relevant purement de l'enseignement scolaire (lecture, écriture, calcul) et ce bien que la majorité des répondants appartienne au champ éducatif. Nous voyons que l'informatique redonne une place à l'école et à ses apprentissages pour l'intégration qu'ils apportent dans la vie sociale. Par ailleurs, les professionnels citent l'intérêt d'« apprentissages » sans toutefois en préciser le contenu, ce qui place cette thématique générale en quatrième position.

Une thématique, que nous intitulons la « production de soi » et/ou la « mémoire de soi », est aussi l'un des effets directs de l'apprentissage des TIC : les personnes handicapées sont en mesure de produire des documents informatiques et numériques personnels, professionnels voire artistiques (à destination d'un public), qui sont un support valorisant et valorisable. Par exemple, des productions écrites comme des rapports de stage ou autres documents numériques, en général illustrés de photographies, contrastent avec les difficultés de certains à s'exprimer à l'oral.

[87] La psychologie cognitive série dix domaines d'exploration (Lieury, 2008) : « La variété des sens » et notamment « la perception visuelle », les différentes formes d'« apprentissage », « la mémoire », « la chronopsychologie, l'attention et la conscience », les « langage et image », « l'intelligence », « la motivation », « les émotions » et « la personnalité ».

Les cinq autres sous-thèmes identifiés sont les « apprentissages informatiques/l'éducation aux médias », le « jeu », les aspects « ludo-éducatifs », la « gestion du quotidien et/ou les occupations » et les « compétences professionnelles ». Ces dernières visent l'acquisition d'une maîtrise ciblée de l'outil informatique en vue d'une insertion professionnelle (en général, une maîtrise technique pour la bureautique).

- L'intégration et l'inclusion

Dans cet aspect, la signification d'accompagnement aux usages comporte six dimensions. En premier lieu, les professionnels pensent, en toute logique, que ces usages conduisent à l'« insertion » et à l'« intégration sociale et professionnelle », ce qui répond à l'une de leur mission de prise en charge du handicap. En deuxième lieu, certains ne se posent pas réellement la question en termes d'intérêt, l'outil étant contemporain, les personnes doivent l'utiliser ; ces sondés raisonnent sur le modèle de l'« inclusion ». Dès lors, ces usages conduisent à un processus que nous nommons d'a-normalisation sur le modèle de l'acculturation (en tant que rapprochement entre deux cultures ou deux mondes, Cuche, 1996 : 58) : en utilisant, la personne handicapée gagne en « normalité » et peut s'identifier à la catégorie des usagers des TIC. En conséquence, l'un des avantages concrets pour les personnes est l'« accessibilité aux droits et services, à la culture et aux informations ». En effet, la « participation sociale et culturelle » semble passer inéluctablement pour les professionnels « par un accès aux TIC ». Le registre de la normalisation fonctionne aussi sur le mode de la « compensation » voire de l'effacement du handicap.

- L'ouverture et la communication

Cette notion d'ouverture fait écho aux modalités de fonctionnement de tout système qui se complexifie. Ce principe est effectif à plusieurs niveaux contextuels : « Culturel et/ou expérientiel et/ou éveil » ; « social » avec la « socialisation », le « faire collectif » ; « personnel », c'est-à-dire avec des découvertes et enrichissements intellectuels personnels, mais surtout « communicationnel ».

Par ailleurs, plusieurs lieux et formes de communications (Lamizet, 1992) subsistent, notamment une communication institutionnelle dont la vocation est le changement des représentations des personnes handicapées auprès du « grand public ». Ce destinateur « grand

public » est une figure de l'abstraction qui « désigne l'ensemble des déterminations institutionnelles qui engagent le sujet dans la communication, et en fonction desquelles il exerce sa fonction d'énonciation dans le procès de l'échange et de la diffusion des symboles et des représentations » (*ibid.* : 197). Cette communication appartient « aux champs du politique » et « de la médiation ».

On relève ensuite une communication relationnelle proche de la fonction phatique du langage, qui a pour objectif la mise en place et le maintien de la communication, afin que puisse s'installer une relation d'aide. Nous sommes bien dans une communication comme « acte social. Issue de la relation sociale, la communication forme [qui] maintient ou transforme la relation » (Meunier, Peraya, 2010 : 271). Avec cette disposition relationnelle, le partage d'information peut commencer, car l'ordinateur « concrétise la présence de la culture commune dans la relation » lors d'interventions spécialisées (Garrel, 2002).

C'est ici qu'on peut parler d'une communication connexionnelle, où le « lien social » est réparé ou créé. Nous employons sciemment la terminologie de connexion, qui relève à la fois du domaine de la technique et peut renvoyer au social ; il spécifie un questionnement qui ne cesse de peser à mesure que les TIC numériques prennent de l'ampleur : « Internet représente-t-il une menace pour le lien social ? » (Breton, 2000, cité par Casilli, 2010 : 228). Nous trouvons une réponse correspondant à nos observations dans les propos d'Antonio Casilli (2010 : 229) : « Le lien social à l'heure d'Internet oscillerait, comme un pendule, entre l'isolement angoissant et la collectivisation forcée de l'identité et des informations privées. […] Par-delà l'enfermement des joueurs compulsifs de jeux vidéo ou la traçabilité implacable des adeptes des médias sociaux, la grande masse des usagers se sert d'Internet dans le cadre de contextes sociaux préexistants. C'est pour entretenir des liens établis […] ou alors c'est pour les développer ». Enfin, une forme de communication créative conduit à la fabrique de soi-même, d'un renouvellement créateur (Morin, 1977 : 159).

- Gagner en relation et en participation

L'utilisation des TIC comme des outils et médias socio(ré)éducommunicationnels fait entrevoir des gains en termes professionnels pour les encadrants, avec une relation qui prend une tournure transactionnelle de type gagnant-gagnant. Ces « gains » se retrouvent dans cinq composantes de leur exercice professionnel.

Tout d'abord, ces outils et médias sont à l'image du couteau suisse, le professionnel utilisant ceux (les uns ou les autres) qui lui semblent les plus adaptés à la situation. Le choix des termes pour nommer leur pratique avec les TIC traduit aussi un positionnement – parfois flou –, accompagné de diverses terminologies. Les professionnels rencontrés mobilisent massivement le terme d'« outil », puis « moyen », en minimisant toujours leur pouvoir et en précisant qu'ils contrôlent l'objet TIC (ce que nous étayons en chapitre neuf). Ce positionnement spécifique est généralement lié à cette « crainte que ne se produise une instrumentalisation de [l'intervention spécialisée], et corrélativement une perte d'autonomie » du professionnel (Miège, 2004 : 173).

Gagner en relation avec ces outils, c'est également viser la personnalisation *via* une « remédiation » qui est l'une des pratiques heuristiques de rééducation déjà soutenue par Hélène Garrel[88] et Daniel Calin (2000). Leur pratique d'aide et de rééducation aux enfants en difficulté *via* l'ordinateur (*ibid.* : 19) montre que « lorsqu'un enfant choisit le support informatique, nous avons constamment observé, quelles que soient ses difficultés, une accélération considérable de ses processus d'évolution ». La « personnalisation » réfère, elle, directement à une particularité des TIC où « le numérique est à l'origine une convergence technique puissante entre télécommunications qui introduisent les réseaux et le transport de données, l'audio-visuel qui amène des images et des sons articulés et construits, et l'informatique qui fournit les supports nécessaires pour le stockage et la lecture » (Séguy, 1999 : 3). Ces multimodalités peuvent constituer une variable pédagogique intéressante – et encore peu travaillée – dans le cadre des interventions spécialisées auprès de personnes handicapées mentales. En effet, Michel Chauvière (2006 : 26) mentionne qu'« avec la loi de rénovation 2002-2, s'impose une nouvelle obligation de prise en charge, celle de l'individualisation » voire de personnalisation, comme le traduit la mise en place d'un projet personnalisé pour chaque usager d'un établissement (Faugeras, 2007 : 53).

La mise en place de l'accompagnement aux TIC est en fait inhérente aux besoins et demandes des usagers des établissements. Cet intérêt est la manifestation d'une évolution de la prise en charge du handicap, où la parole de l'usager *versus* sa participation sont au centre des

[88] Hélène Garrel est rééducatrice et le travail de rééducation ou de remédiation qu'elle effectue ne s'applique pas aux établissements médico-sociaux mais uniquement aux établissements scolaires de l'Éducation nationale. C'est pourquoi nous préférons employer le terme de remédiation car celui de rééducation peut induire en erreur.

préoccupations[89]. En permettant ainsi une participation différenciée, les TIC peuvent aussi servir les dispositifs d'évaluation et plus spécifiquement en interne. Elles peuvent même apparaître comme une opportunité pour les professionnels soumis à un impératif évaluatif réitéré avec la loi de 2002-2[90] et notamment en termes de traces d'une activité et d'une progression pédagogique et/ou de gestion des contacts interpersonnels à distance avec les proches ou parents des personnes accueillies.

Ce développement peut aussi croiser l'approche gestionnaire du champ du social devenu le « tertiaire relationnel » (Meyer, 2005 : 149) et qui peut conduire à certaines dérives « où se mêlent logiques de performance et développement économique » (*ibid*.). Mais outre de possibles dérives, il y a aussi certaines réalités, à l'instar de celles que vivent les établissements de travail protégé qui subissent également la pression d'une « logique économique » et dans lesquels les travaux en numérique et bureautique sont une occasion de diversification de la production par de « nouvelles activités » ou ateliers.

Cet accompagnement aux TIC permet donc aussi de développer une stratégie de positionnement du professionnel avec ces outils et médias, offrant la possibilité à ceux issus du champ de l'éducatif de relever pleinement leur (nouvelle) fonction d'accompagnant où l'acteur est avant tout la personne handicapée.

Dans la catégorie « qualité de vie », des items sont orientés vers la théorie de l'auto-efficacité (Bandura, 2003) dont « les croyances d'efficacité personnelle constituent le facteur clé de l'agentivité humaine. Si une personne estime ne pas pouvoir produire de résultats, elle n'essaiera pas de les provoquer. Selon l'approche sociocognitive, le sentiment d'efficacité personnelle s'exprime sous formes de croyances propositionnelles ». Les professionnels font souvent mention de l'incidence de l'échec sur les stratégies de valorisation ou de dévalorisation ; l'élitisme scolaire est à l'image des performances sportives, dont Albert Bandura (2003 : 584) se fait l'écho : « Les critères d'évaluation ont été déformés à tel point que toute médaille autre que l'or paraît être un échec personnel qui peut hanter des sportifs

[89] On peut lire une analyse critique de certaines de ces préoccupations autour de la parole et ses liens avec l'évaluation dans les travaux du Comité scientifique de l'éthique et des pratiques professionnelles du GEPSo (Laforcade, Meyer, 2008).

[90] Cette loi rénovant l'action sociale et médico-sociale impose aux établissements médico-sociaux ces évaluations internes tous les 5 ans et externes tous les 7 ans.

pendant des années. […] Plus élevées sont les attentes, plus lourd est le prix à payer en autodévalorisation ».

b. Projections des non-usagers

Dans la logique du continuum de l'usage, ces non-usagers sur l'axe de l'usage peuvent être des usagers dans d'autres contextes, et notamment personnels, ce qui va alimenter les significations d'usage (en corrélation avec les dispositions professionnelles et institutionnelles) (*cf.* annexe n° 19). La première thématique redondante est celle des apprentissages abordés à travers les items (20 occurrences) : « Scolaire », « compétences, notamment cognitives », « ludo-éducatif », « éducatifs/autonomie », « gestion du quotidien », « éducation aux medias », « rééducatif », « loisir/occupation ». La deuxième est celle de « l'ouverture » avec des thèmes tels que : « Ouverture personnelle », « socialisation », « ouverture culturelle et/ou expérientielle et/ou éveil » (19 occurrences). La participation, l'intégration, l'inclusion forment la troisième thématique (cités 19 fois) ; les intérêts de « normalisation », d'« accessibilité aux droits et services », et l'« évidence des usages » ont été sériés. Des enjeux d'intérêts professionnels sont relevés ensuite (16 fois) avec des thématiques comme la « visibilité de l'établissement/ image, culture institutionnelle », « répondre à une demande », la « diversification pédagogique » et la « logique économique ». La communication succède (13 occurrences) ; elle permettrait de favoriser l'« intégration », le « lien social » et la « création ».

Neuf sondés précisent qu'il y a une utilisation existante bien qu'ils répondent au questionnaire non-usager ; on peut lister les motifs suivants : « Mauvaise maîtrise », « utilisation à la marge des personnes handicapées », « choix d'une activité à l'extérieur ». Neuf individus préfèrent aborder les limites de tels usages : « Dubitatif sur l'intérêt des résidents », « demande un accompagnement adapté, problème de personnel », « précisions sur le public et cas par cas, problème d'évaluation », « à réfléchir en équipe » et « immobilisme organisationnel ».

La comparaison des significations d'usage entre les utilisateurs avérés et les non-utilisateurs prouve « que l'insertion sociale d'une TIC, son intégration à la quotidienneté des usagers, dépendait moins de ses qualités techniques *intrinsèques*, de ses performances et de sa sophistication, que des significations d'usage projetées et construites par les usagers sur le dispositif technique qui leur était proposé » (Mallein, Toussaint, 2002 : 27).

6.2.2 Des outils et médias à visée socio-(ré)éducommunicationnelle

Nous avons vu précédemment que les usages pouvaient se résumer sous l'appellation socio-(ré)éducommunicationnelle ; proposition émise à partir des enquêtes par questionnaires et des entretiens. Elle se confirme par les observations, ce qui nous permet de tirer un parallèle entre les logiques de stratification des outils et médias (Mœglin, 2005) en éducation spécialisée et en éducation scolaire. Mais auparavant, force est de constater que discours d'accompagnements à l'accessibilité des TIC et significations d'usage rentrent en résonnance.

a. Une lecture contextuelle des politiques d'accès

Une synthèse (Maout, 2009) des préconisations d'accès aux TIC, relative à la convention internationale aux droits des personnes handicapées, montre que les TIC sont :

- « un outil d'accession aux libertés fondamentales et aux droits de l'homme », ce que la thématique de l'insertion, l'intégration, l'inclusion et de la participation a pu faire émerger ;
- « une partie de la définition du concept de "communication" », comme nous avons déjà pu le mettre en exergue ;
- « un moyen d'accéder à l'éducation » et surtout pour les personnes handicapées mentales ;
- « un moyen de liberté d'expression et d'opinion et d'accès à l'information », la liberté d'expression transparaît dans la thématique de la communication créative, l'accès à l'information a été listé dans celle de la participation sociale ;
- « un accès à la participation à la vie politique et à la vie publique » dont la thématique de l'ouverture rend compte ;
- « une aide à l'adaptation et à la réadaptation » qui est constitutive de la stratégie principale des interventions spécialisées étudiées.

Niveau international: la convention relative aux droits des personnes handicapées

Selon la convention :

Les TIC sont...	Un outil d'accession aux libertés fondamentales et aux droits de l'homme	Une partie de la définition du concept de « communication »	Un moyen d'accéder à l'éducation	Un moyen de liberté d'expression et d'opinion et accès à l'information	Un accès à la participation à la vie politique et à la vie publique	Une aide à l'adaptation et à la réadaptation
	Préambule	Art 2	Art 24	Art 21	Art 29	Art 26

La convention engage les États parties a:	Encourager l'offre et l'utilisation des TIC	Fournir les informations sur les TIC	Rendre accessible les TIC	Promouvoir les TIC et leur accès	Former les accompagnateurs de l'accès aux TIC
	Art 4g)	Art 4 h)	Art 9	Art 9	Art 9

Figure 14 : Convention internationale relative aux droits des personnes handicapées (Maout, 2009).

b. Des logiques de stratifications organisationnelles avec les outils et médias

Comme le rappelle Pierre Mœglin (2005 : 7), « outils et médias d'aujourd'hui sont aussi lestés du poids de ceux d'hier » tels que tableau noir, cahier d'écolier, manuel, livre pour la jeunesse, etc. Sur les mises en garde de divers auteurs (Mœglin, 2005 ; Akrich, 1993), se référer à l'histoire et à la genèse des usages antérieurs permet de ne pas attribuer un qualificatif de novateur à des pratiques qui actualisent des conduites précédentes voire incorporées. De surcroît, il existe des usages en fonction des outils et médias éducatifs scolaires qui ne présagent pas d'une fonction pédagogique, éducative, communicationnelle, etc. (Mœglin, 2005 : 50). Pierre Mœglin (2005) mène un inventaire dans la salle de classe pour « penser les outils et médias éducatifs. Il en distingue cinq strates :

1. « Admirer le spectacle du monde » (*ibid.* : 43)

Cette dimension relève de la pédagogie de l'étonnement et qui enjoint à cette « ouverture » sur le monde. On peut recenser l'activité « actualité » ou les pratiques de « recherche d'information » qui « font entrer le monde […], tel quel ou par ses représentations ». Nous reprenons ici le contenu d'une intervention avec un ordinateur et Internet où l'éducateur utilise des sites d'informations pour développer une culture générale et sociale afin aussi que les personnes handicapées prennent conscience de leur situation (qui peut être privilégiée au regard de certains critères) :

> Jean-Michel (montrant une image de bidonville, il demande) : Il y en a qui habitent dans des maisons ? Qu'est-ce que vous avez dans vos maisons ?
> Adolescent(e) handicapé(e) : une télé, un salon, des jeux, un puzzle, une D.S, la WII.
> JM : Qu'est-ce qu'il peut y avoir dans votre frigo ?
> AH : De la nourriture, à manger.
> JM : On a tous la même chose à manger, c'est super. Regardez ici est-ce que vos appartements ou vos maisons ressemblent à ça ?
> AH : Non.
> JM : Regardez qu'est-ce qu'on appelle ça ? C'est du fer, c'est de la tôle. La petite flèche qu'est-ce que c'est ? Comment on appelle ça ?
> AH : C'est dégueulasse.
> JM : Des déchets, et regardez la petite fille. Elle est toute seule et vous savez qu'ici c'est sa maison.
> AH : Non.
> JM : Et pour se nourrir, elle va aller chercher là-dedans.
> AH : Ha, ha, c'est dégoutant !

JM : Et bien ça s'appelle, regardez c'est ce que disait Mohamed tout à l'heure, il y a plein de gens qui ont faim et c'est le mot pauvreté. Ce sont des gens qui n'ont rien. Parce que dans leur pays qu'est-ce qu'il peut y avoir ? C'est la guerre.

AH : C'est dégoutant !

JM : Les gens, il n'y a plus de travail, et il y a un pays par exemple, vous voyez vous par exemple vous êtes au [nom de l'établissement], vous mangez le midi et vous ne payez pas le repas.

AH : C'est plutôt les parent qui payent.

JM : Là ce n'est même pas vos parents qui payent. C'est parce qu'on est dans un pays où on a des richesses. Donc on a un gouvernement : Sarkozy le président, plein de gens, d'autres personnes des gens riches font que le pays est riche. Donc on a suffisamment d'argent pour pouvoir manger, que vous puissiez aller à l'école, pour que vous puissiez avec votre handicap suivre d'autres ateliers, suivre des tas de choses, et tout ça c'est gratuit. Par contre dans un pays comme ça vous voyez l'attitude, non seulement son pays ne lui donne pas d'argent pour qu'elle ait à manger, elle n'a pas d'argent pour habiter dans quoi, dans une maison ou un bel appartement. Est-ce que vous croyez qu'à l'intérieur de ça il y a des jeux vidéo ?

AH : Non.

JM : Et là c'est ce qu'on appelle un pays pauvre, ce sont des gens qui sont très très pauvres. Donc que font nos pays ?

AH : Non, c'est dégoutant !

JM : Qu'est-ce qu'on fait par exemple nous en France ? Et bien vous voyez souvent la publicité en montrant des gens comme ça qui disent « donnez vos dons. » Qu'est-ce que c'est ?

AH : Des sous pour les personnes qui sont pas en France qui n'ont pas à manger.

JM : Très bien Maxence.

AH : Des jouets.

JM : Ça peut être de l'argent, ça peut être…

AH : Une fois quand j'étais petit, j'avais tout donné.

AH : Il y a aussi les enfoirés.

JM : Là, c'est des gens qui ont payé pour aider ces gens-là, là les enfoirés, c'est très intéressant Marion. Les enfoirés c'est pour quoi alors ?

AH : Pour gagner des sous.

JM : Oui, pour les restos du cœur, ils chantent. Car chez nous dans notre pays, il y a aussi des pauvres.

AH : Comme les personnes qui sont dans les rues qui demandent, chaque fois ça me fait mal au cœur.

AH : Le président il est pas d'accord.

JM : Vous savez on dit le président en France mais il y en a dans d'autres pays, il y en a en Allemagne, en Angleterre, en Espagne. En Europe, on est un pays riche. C'est pas que nous, on est plusieurs pays à avoir beaucoup d'argent et c'est bien d'en donner un petit peu aux autres. Voilà pour les aider à ne plus être pauvre. D'accord ? On y reviendra de toute façon. Vous vous rappelez ce qu'on a vu aujourd'hui en actualité ? Qu'est-ce qu'on a vu en premier ?

AH : Les attentats.

JM : Oui et après…Le réchauffement….de la planète, voilà. Qu'est-ce qu'il y avait d'autre ? Qu'est-ce qu'on a vu en troisième, alors en premier le terrorisme, le réchauffement de la planète et le troisième c'était quoi ?

AH : Le truc de pauvres.

JM : La pauvreté. Un autre truc après la pauvreté, qu'est-ce qui s'est passé aussi en France ces derniers temps. Est-ce que vous avez entendu parler …Tiens qui va lire ? Clément tu y vas !

Ce passage nous permet de « juger des intentions et des usages » (Jacobi, 2003 : 335 cité par Mœglin, 2005 : 47). Il est emblématique d'une utilisation éducative des médias qui font « admirer le monde ». Un jeu de question/réponse permet de connaître l'état des connaissances *a priori* et *a posteriori* de l'activité contemplative.

2. « Observer l'ordre du monde » (*ibid.* : 47)

Dans cette stratification, « l'important est l'ordre des matières, qui reflète celui du monde » (*ibid.* : 48). Les outils de classement utilisés pendant le travail rentrent dans cette catégorie. Un extrait d'entretien réalisé sur le lieu de travail d'un travailleur handicapé, Saïd et en présence d'Éric, son formateur, montre une maîtrise et non plus uniquement d'une observation de cet ordre du monde :

TH : Alors là, on est dans le système informatique ABC, alors là je vais aller dans hygiène, je vais prendre, je regarde sur ma feuille de commande, le produit qu'ils ont commandé. Alors là ils ont commandé du canard w.-c. (rires). Là je vais aller dans le H Y, je clique dessus une fois, après je vais aller de l'autre côté, je regarde combien il y en a en stock et après je descends en dessous pour regarder ou ça va partir, là ça va aller à « retour » alors je clique et commande 3 produits d'hygiène alors je mets 3 et je clique « sortie de stock ».

Audrey : Oui, c'est pas évident (rires).

TH : Oui.

Éric : Ça paraît assez fou, on se dit que ça y est. On ne connaissait pas au départ, moi je ne connaissais pas et j'ai vu, oui c'est intéressant mais il va falloir le mettre devant quand on est constamment devant ça va.

A : Alors là les bons de commande vous les recevez par fax en général ?

TH : Par fax des ateliers techniques, blanchisserie, menuiseries, on a tout vers nous et aussi un système que l'on a fait, un éducateur ici et nous ici.

A : Quand vous dites « signer », c'est à chaque fois signer les bons de commande et bons de sortie ?

TH : Les bons de commandes, les bons de sorties hum… les inventaires parce que lorsqu'on a plus rien en stock. Comme ici c'est moi que, nous aussi quand on a plus de papier, on fait aussi une commande pour nous.

A : Et pour le réapprovisionnement du stock ?

TH : Quand il n'y en a plus on à 2 feuilles de route. Nous on prend la feuille d'inventaire, on la remplit avec, on compte combien on a de produits, la feuille d'inventaire après on la donne à notre chef que notre chef après, il a aussi un outil informatique mais plus élevé que nous. Donc lui il va faire une recherche, il peut commander et on peut recevoir des quantités on va dire maxi, voilà c'est tout.

A : Est-ce que ça vous arrive parfois, là vous recevez un bon de commande, il y a 3 lots d'Antikal et là vous vous rendez compte qu'il n'y en a plus que 1 ou 2 dans le stock.

TH : Là on fait un inventaire on va dire vite fait. Un exemple on a un collègue à nous qui fait l'entretien des établissements, lui il vient chez nous commander le papier toilette, des produits d'hygiène, des gants et tout ça…quand on n'a plus de papier toilette, il nous reste un maximum on va dire 12 rouleaux de papier toilette, là on fait carrément la feuille d'inventaire, on la fait, après on la donne à notre chef de service qui est [Nom] qui n'est pas là, après on lui donne et on va dire 3 ou 4 jours après, on a la palette ici.

A : Là on a comme un seuil minimum en fait ou vous vous dites si j'arrive à 12 rouleaux là il va falloir que je recommande c'est ça ?

M : C'est pour ça qu'il y a un minimum pour qu'ils se disent, « là il m'en faut ».

A : D'accord là il faut faire ça pour tous les produits, un stock minimum pour ne pas être en rupture.

TH : Il y a 2 mois on a eu le stock carrément vide et comme Éric est en formation parce que à l'école il était en stage. Comme on avait un autre chef d'atelier qui s'appelle Marc…

M : Il n'a pas fait son boulot.

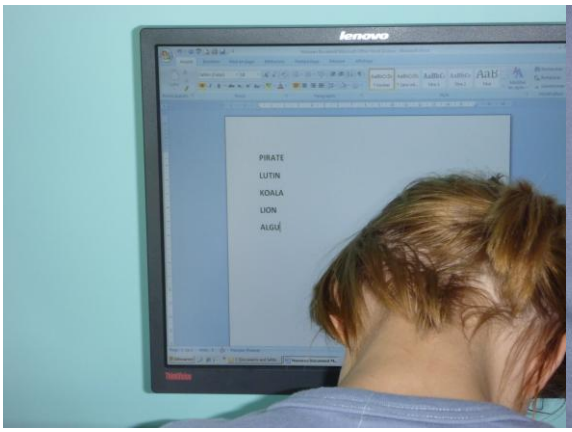
TH : Il a fait son travail mais si tu veux il n'avait pas les mêmes compétences que Éric et avec ça il a eu un peu de mal mais après quand Eric est revenu c'était reparti comme avant.

Finalement, les activités éducatives auprès des personnes handicapées ont pour fondement initial l'ordonnancement de soi-même. L'observation du monde n'est qu'une suite logique : « Il n'est pas surprenant que, toutes les techniques, celles du classement et du rangement soient les premières à être enseignées. Mettre en ordre ses affaires, tenir son cahier, organiser son travail, se comporter correctement » (Mœglin, 2005 : 49). Il faut aussi préciser que l'observation est l'une des premières méthodes pédagogiques, c'est-à-dire une pédagogie par l'imitation ; la personne handicapée devant reproduire ce qu'on lui montre de faire.

De plus, « les environnements interactifs se recommandent, eux aussi, de l'observation et de l'expérimentation du monde. […] Concurrents des microscopes, tubes à essai, flacons et autres dispositifs "en vrai", les systèmes informatisés ne relèvent donc pas seulement de cette seconde strate. Ils en augmentent la richesse » (*ibid.* : 50). Cette relation de cause à effet fonde la majeure partie des usages de logiciels ludo-éducatifs où l'essai d'une réponse conduit à la solution. De même, il existe des environnements virtuels de simulation d'activités sociales, mais que nous n'avons pas pu observer en fonction.

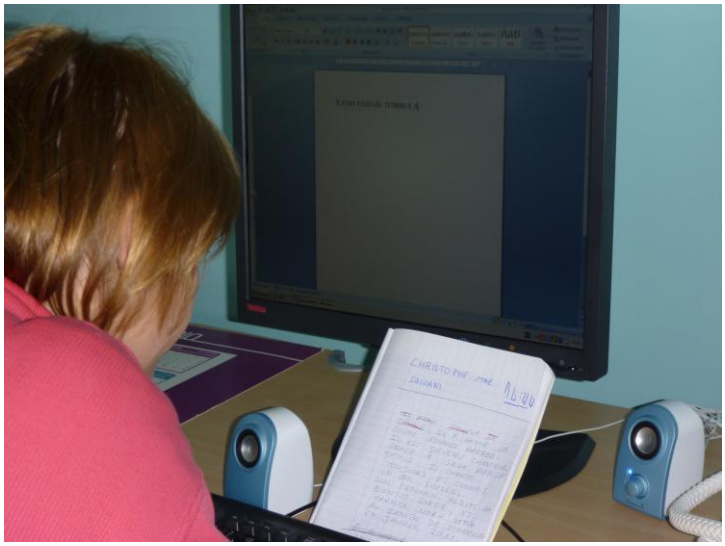
3. « Apprendre les alphabets du monde » (*ibid*. : 51)

De cette troisième strate émergent des outils et médias « pour dessiner, photographier, pour calculer et compter, ainsi qu'abécédaires et autres syllabaires » (*ibid*.) qui sont au fondement de tout logiciel ou applications ludo-éducatives. Par ailleurs, la place accordée aux apprentissages scolaires se justifie par les possibilités de révélation des compétences, de conservation, et/ou renforcement des acquis : « Un manuel n'est d'aucune utilité pour un élève illettré. Cependant, la pratique du manuel renforce les compétences en lecture de celui qui sait déjà un peu lire » (*ibid*.). Par exemple, après avoir vu Christelle lors de deux activités informatiques, l'une en « pédagogie » et l'autre en « journal », nous avons pu constater que les professionnels estimaient qu'elle ne savait pas lire bien que son souhait soit de taper à l'ordinateur des textes. En revanche, nous avons pu l'entendre épeler un mot lors de la pédagogie et en journal, dicter des lettres.



Photographie 1 : Christelle en pédagogie.

Photographie 2 : Les supports de Christelle.



Photographie 3 : Christelle pendant l'activité journal.

Remplir des pages d'écriture et le maniement du langage informatique avec des diplômes de type B2i rentrent aussi ans cette strate. De plus, « apprendre à "lire l'image", à connaître ses

codes, sa syntaxe et sa grammaire devient l'objectif principal des programmes d'éducation aux médias » (*ibid.* : 53) que certains établissements médico-sociaux mettent en place pour l'utilisation de l'Internet.

4. « Créer un monde à part du monde » (*ibid.* : 54)

Ainsi « les outils et médias de cette strate ne diffèrent-ils pas seulement de ceux de la strate de la compréhension du monde, ils s'y opposent » (*ibid.* : 55). L'ensemble des outils de communication spécialisée que sont les tableaux de communication ou les pictogrammes constituent un langage propre des personnes avec des troubles de la communication. Ce sont d'ailleurs ces outils informatiques de communication alternative et augmentée qui sont d'abord constitutifs du champ des technologies spécialisées. En revanche, nous n'avons pas rencontré de personne utilisant ce type d'outil, pour la simple raison qu'ils ont tendance à être délaissés au fil de l'évolution de l'individu au profit de communications para-verbales et/ou verbales. L'objectif des professionnels entendus et observés est de ne pas s'enfermer dans un « monde handicap », mais bien d'utiliser des outils non-spécialisés.

5. « Se donner en spectacle au monde »

Les blogs et autres supports de communication sont aussi pensés à destination des parents qui sont demandeurs d'une visibilité des prises en charge. Un extrait d'entretien lors d'observations (24/09/10) est exemplaire :

> Audrey : qu'elle est l'histoire de l'activité Blog ?
>
> Fred : c'est Jean qui l'a créée. C'est né de l'intérêt de l'informatique, de Jean, et de moi. Nous sur le groupe, on a beaucoup de retours de parents. Ils gueulaient quand le blog n'était pas alimenté, quand nous nous n'avions pas le temps pour eux, ça leur offre une visibilité de ce que fait leur enfant. Parfois certains n'ont pas la possibilité d'expliquer ou simplement pas envie. On fait des petites vidéos des sorties, de pique-nique etc. et puis des activités aussi. Et puis du coup certains découvrent certaines capacités. Du coup on voit son enfant différemment, on voit son enfant qui a grandi qui arrive à faire des choses. Ça sert aussi de travail finalement avec la famille.
>
> Audrey : Cette évolution d'une culture d'ouverture vers l'extérieur vous semble logique ?
>
> Fred : Certains professionnels avaient parfois peur de ce côté-là, de ne plus rien cacher à la famille.
>
> Isabelle : Ce n'est pas toute la journée qui est filmée et mise en ligne, c'est seulement quelques sorties ludiques.
>
> Fred : le quotidien, non.
>
> Isabelle : ça dépend après, c'était des activités, mais c'est un peu comme le quotidien quand même.
>
> Fred : oui mais on ne va pas filmer les temps morts ou les repas. Mis à part si on fait des hamburgers, ça peut être sympa.

> Isabelle : si on filmait vraiment des activités du quotidien, je le verrais plus comme du voyeurisme.
> Fred : après les réticences, on les voit bien, elles ont été exprimées verbalement dans un premier temps. Vous pourriez redemander à Jean, mais le blog, il est alimenté grâce à lui. D'autres personnes pourraient le faire. Nous ici, c'était pour faire un blog sur l'IME. Les gens étaient intéressés, avec quelques réticences, mais quand même à nous donner des choses, des photos ou des écrits. Ce n'est pas entré dans les mœurs, et après il y a un peu de collègues qui ne sont pas à l'aise avec les ordinateurs.
> Isabelle : savoir allumer déjà. Ils ne sont pas dans la même dynamique.

Cet extrait traduit d'une difficulté à définir ce qu'est le quotidien et ce qu'est l'acte éducatif et met en lumière des usages à double vitesse au sein d'une équipe de professionnels. En somme, ces stratifications rentrent dans une logique de panoplie plus que de sélection dans le prolongement de l'objectif de l'adaptation. Dès lors, « aucune médiation technique ne jouit d'un quelconque monopole, ni même d'une véritable préséance » (*ibid.* : 49).

6.3 Profils des usagers premiers et seconds[91]

Pour analyser les profils des usagers premiers comme secondaires, le fil conducteur sera la tension entre éducation spécialisée et éducation scolaire, qui a cristallisé des identités et des positionnements transparaissant avec les outils et médias.

6.3.1 Une histoire de l'éducation spécialisée

Ci-après, nous présentons un historique non-exhaustif de la scolarisation des personnes avec un handicap mental. Il serait intéressant d'effectuer une recherche sur l'introduction des enseignants spécialisés dans les établissements médico-sociaux, à titre d'exemple, certains IME ont mentionné qu'il leur a fallu attendre les années 90.

Cette histoire nous permet de rendre compte de l'intérêt croissant pour l'éducabilité et l'éducation des personnes handicapées mentales réaffirmées par les usages des TIC en éducation spécialisée.

[91] Nous ne présenterons pas tous les apports possibles d'un croisement des données, la partie trois creusera différentes thématiques mises au jour dans la partie deux.

Date	Création	Remarque
1891	Projet de création de classes spéciales pour les arriérés par Désiré Magloire Bourneville médecin à l'asile de Bicêtre, près de Paris	« À la fin du XIXe siècle, sont encore enfermés et mêlés dans les asiles des enfants et des adultes extrêmement divers, arriérés graves ou malades mentaux, aussi bien que simples délinquants, enfants vagabonds, mendiants, enfants dits en danger moral ou encore sourds, aveugles, infirmes moteurs » (Vial, 2003 : 210). Cette création serait en réalité « le produit d'une importation dans l'école d'un savoir médico-psychologique » (Bélanger, 1997 : 29 citant Vial, 1990).
15 avril 1909	Loi qui crée dans les écoles les classes dites « de perfectionnement » Loi qui institue également la création du CAEA (certificat d'aptitude pour l'enseignement aux arriérés) et donc d'un corps d'enseignants spécialisés	Elles étaient destinées à l'éducation des « arriérés ». Deux analyses en sont faites : - en tant que loi d'intégration « créant des structures permettant de garder dans l'école ordinaire des enfants qui, sans elle, en auraient été exclus et n'auraient pas bénéficié de l'instruction primaire » ; - comme loi d'exclusion « autour des années 1968-1970, dans la mouvance de la sociologie de Pierre Bourdieu » (Vial, 2003 : 209-210)
Début du XXe	Bourneville demande des classes spéciales pour les enfants en difficultés (échec scolaire)	Des spécialistes tels que les Docteurs Jean-Philippe et Georges Paul-Boncour, le psychologue Alfred Binet et son collaborateur, le médecin aliéniste Théodore Simon tendent à considérer comme anormaux des enfants définis comme tels à partir de leur seul comportement scolaire. Pour les désigner, sont alors créés de nouveaux termes : non plus enfants, mais *élèves* ou *écoliers* anormaux ou « mentalement anormaux » ; non plus anormaux ou arriérés *mentaux*, mais anormaux ou arriérés scolaires » (*ibid.* : 211). Ces enfants sont consiédérés comme représentant un danger social (risque de démoralisation ou de révolte).
18 juil. 1939	Décret du 18 juillet 1939	Création du certificat d'aptitude à l'enseignement des écoles de plein air.
1945	Création du statut d'éducateur	Michel Chauvière (2001 : 72) soutient que le métier d'éducateur s'est instauré sous l'impulsion du Gouvernement de Vichy qui avait pour vocation d'encadrer et de moraliser « les enfants inadaptés ».
Après 1950	Fonction d'explusion prédominante de ces classes	« Après 1960, on tendra à ne plus recevoir en classe de perfectionnement d'enfants gravement handicapés. Ils seront rejetés vers des internats de statuts divers » (ibid. : 217)
12 juillet 1963	Décret n° 63-713	Création du CAEI : certification des enseignants spécialisés, il a remplacé le certificat d'aptitude à l'enseignement des enfants arriérés (créé par le décret du 14 août 1909, pris en application l'article 7 de la loi de 1909 créant les classes et écoles de perfectionnement) et le certificat d'aptitude à l'enseignement des écoles de plein air (créé par le décret du 18 juillet 1939).
1967	La création des SES	Sections d'enseignement spécialisé.

1975	La loi d'orientation en faveur des personnes handicapées	Cette loi mentionne l'accès à l'éducation, soit une éducation ordinaire, soit une éducation spéciale en fonction des besoins particuliers.
1978	On parle de « besoins éducatifs spéciaux »	« La notion de "besoin éducatifs spéciaux", utilisée dès 1978, opère une adéquation entre la reconnaissance d'un ou plusieurs troubles privés chez l'enfant (*private trouble*) et une prise en charge publique, assurée par la société (*public issues*) » (Bélanger, 1997 : 27).
1980	Essor de l'intégration ou de l'insertion	Selon Nathalie Bélanger (1997 : 35) : « Afin d'entreprendre la démonstration de sa thèse, l'auteur [Muel Dreyfus] se réfère à M. Gauchet et G. Swain (1980). Il tente de montrer que la naissance de l'asile moderne et de l'éducation spéciale s'opère par le renversement qu'institue Pinel quand celui-ci expose ses idées concernant la curabilité. Selon cette notion, on postule une "identité essentielle des hommes" et on attribue comme finalité à l'action thérapeutique, pédagogique ou institutionnelle "l'intégration" ou l'insertion dans "le monde" : "ramener aux conditions de la vie commune celui qui en serait exclu" (Raynaud, 1982a, p. 84). On veut ainsi faire du "fou" autre chose que lui-même, ajoute l'auteur. Dans ce sens, l'institution est vue, au siècle dernier, comme un moyen de guérison, comme une "machine à socialiser" (Raynaud, 1982a, p. 86) ».
15 juin 1987	Décret n° 87-415	Création du CAPSAIS est une certification des enseignants spécialisés remplacement du CAEI.
10 juillet 1989	La loi d'orientation sur l'éducation n° 89-486 du 10 juillet 1989 (dite loi Jospin)	Elle confirme les recommandations de 1975. Elle affirme dans son article 1er « que l'acquisition d'une culture générale et d'une qualification reconnue est assurée à tous les jeunes, quelle que soit leur origine sociale, culturelle et géographique » et que « l'intégration scolaire des jeunes handicapés est favorisée. Les établissements de soins et de santé y participent ».
1991	La circulaire n° 91-303 du 18 novembre 1991 Création des CLIS (Classe d'intégration scolaire)	La circulaire rappelle que : Les dispositions de la loi n 75-620 (art. 1) du 11juillet 1975 relative à l'éducation stipulent que « tout enfant a droit à une formation scolaire obligatoire entre six et seize ans », et que « l'État affecte le personnel enseignant nécessaire à ces actions éducatives ».
1995	Création des UPI	Unité pédagogique d'intégration
5 janvier 2004	Le décret n° 2004-13 du 5 janvier 2004	Il crée le certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap et le certificat complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap. Le CAPSAIS a été abrogé par les textes de Janvier 2004 instituant le CAPA-SH, qui s'y substitue, et le 2CA-SH, première certification des professeurs de lycées et collèges pour l'enseignement spécialisé.

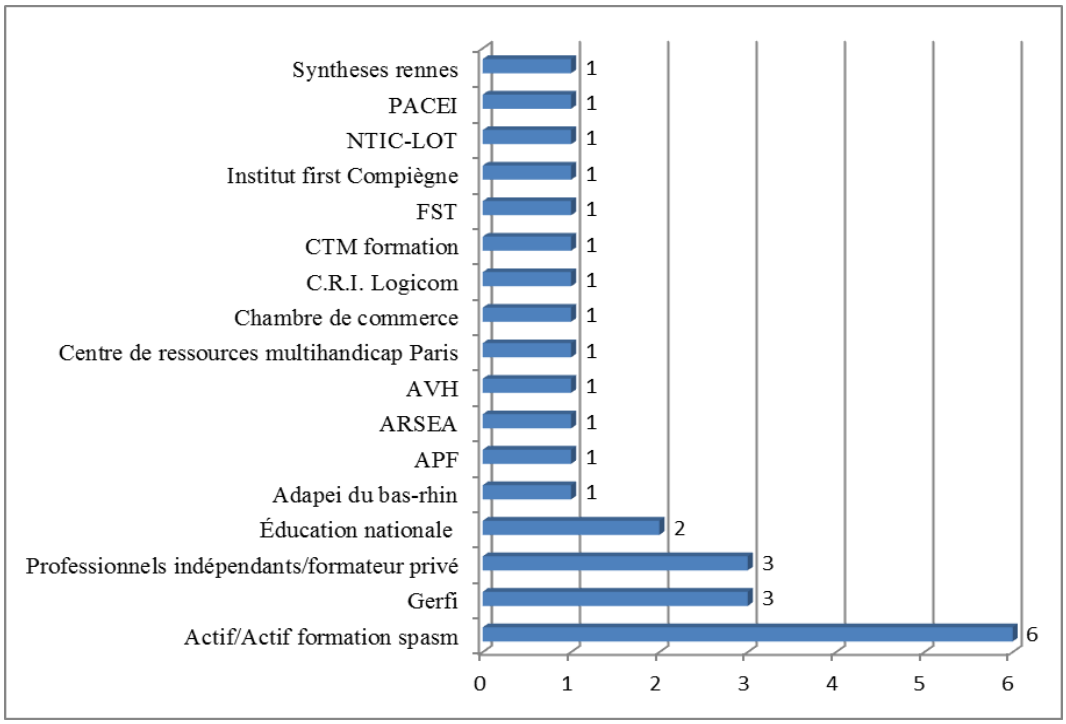
11 février 2005	La loi n° 2005-102 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées	Cette loi reconnaît l'accès à l'éducation pour toute personne y compris handicapée mentale.
30-12-2005	Décret N°2005-1752 de la loi de du 2002-2 de 2005	Article 2 : « Un projet personnalisé de scolarisation définit les modalités de déroulement de la scolarité et les actions pédagogiques, psychologiques, éducatives, sociales, médicales et paramédicales répondant aux besoins particuliers des élèves présentant un handicap, dans les conditions prévues à l'article L.112-2 susvisé du code de l'éducation ». Pour permettre la mise en place d'un PPS, la famille doit solliciter la Maison départementale des personnes handicapées (MDPH) à l'aide d'un formulaire de demande. Une fois le PPS élaboré par l'équipe pluridisciplinaire de la MDPH, il est transmis à la famille qui dispose de 15 jours pour apporter ses observations. Après accord de la famille, le projet est validé par la Commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH) et transmis à l'enseignant référent qui est chargé de sa mise en œuvre et de son suivi.
2 avril 2009	Décret n° 2009-378 relatif à la scolarisation des enfants, des adolescents et des jeunes adultes handicapés et à la coopération entre les établissements mentionnés à l'article L. 351-1 du code de l'éducation et les établissements et services médico-sociaux mentionnés aux 2° et 3° de l'article L. 312-1 du code de l'action sociale et des familles.	L'article 2 mentionne : - « L'établissement s'assure le concours d'une équipe pédagogique et éducative comprenant selon l'âge et les besoins des enfants : « 1° Des enseignants mentionnés dans l'arrêté prévu à l'article D. 351-20 du code de l'éducation dont la rémunération est prise en charge par l'Etat en application de l'article L. 351-1 du même code ; « 2° Des éducateurs assurant des actions orientées vers le développement de la personnalité et la socialisation des enfants et adolescents. « Dans le cadre de l'enseignement professionnel, l'établissement ou le service peut également faire appel à des éducateurs techniques. »
2009	Création d'une école EDELWEISS par l'ADAPEI 92 à La Garenne Colombes (Hauts de Seine)	Un projet « emblématique de la Loi du 11 février 2005 ». Il concerne 45 enfants et adolescents polyhandicapés ou avec des troubles envahissants du développement (TED). L'approche globale pédagogique, thérapeutique et éducative constitue le socle du projet de scolarisation inclusive. Il s'agit d'« une méthodologie innovante ». Le projet s'inspire d'une expérience réussie à Londres (*Swiss Cottage School*).

6.3.2 Trajectoires d'appropriation et profils d'usagers professionnels

Les trajectoires d'usages donnent un aperçu des différents profils professionnels utilisateurs des TIC.

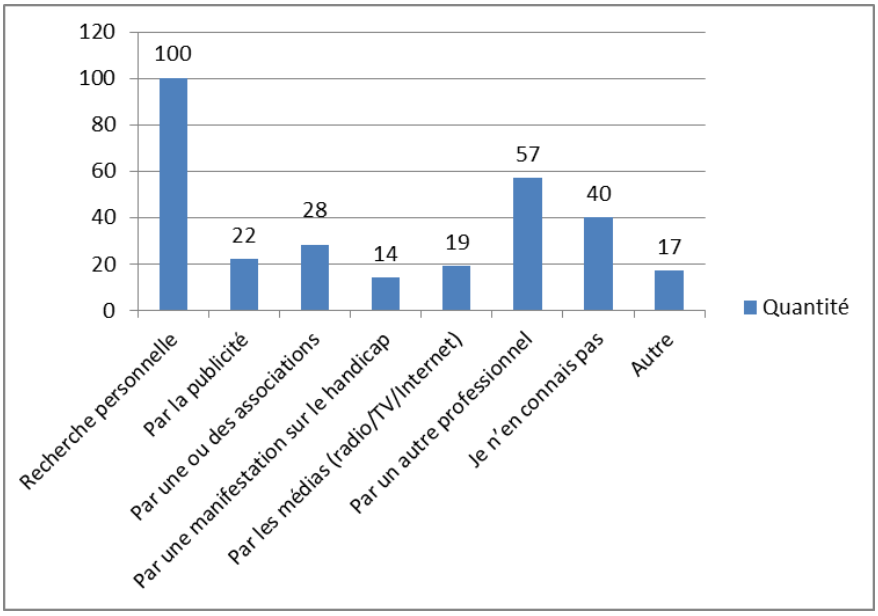
a. Aux origines des choix et compétences professionnels

Nous avons demandé aux professionnels qui encadrent cette pratique s'ils ont suivi une formation sur l'utilisation de l'Informatique/l'Internet auprès du public des personnes handicapées mentales : 162 (70,43 %) individus répondent négativement, 26 (11,30 %) en ont suivi une et précisent l'organisme, (18,26 % soit 42 sans réponses).



Graphique 34 : Organismes de formation.

Nous avons également interrogé les vecteurs de connaissance de ces outils technologiques adaptés aux handicaps où la recherche personnelle et les réseaux de sociabilité prédominent :



Graphique 35 : Sources d'information sur les outils adaptés.

b. Des trajectoires contées

Ci-après, nous détaillons ces différentes trajectoires d'appropriation aux usages des professionnels.

- Circuit des usages : des usages professionnels aux usages personnels et inversement

Eddy (entretien du 02/11/09) animait un journal papier que l'institution vendait et il a souhaité utiliser l'argent pour acheter des ordinateurs : « Ce petit journal, on le vendait et donc avec les bénéfices on a commencé à acheter des ordinateurs. Et donc petit à petit, le journal s'est informatisé. […] ». Il n'était pas formé à l'ordinateur : « Au tout début non. ***Et puis après je me suis intéressé à l'outil informatique ; j'ai acheté moi-même un ordinateur*** ». José qui a « commencé l'informatique en 81 », il « avait un petit ZX 80 », a « suivi toute l'évolution de l'informatique à l'école ». Jean, lui, a commencé à s'intéresser aux TICE avant la médiatisation de leurs usages : « Moi, je suis instit, j'ai longuement travaillé dans d'autres contextes que celui du spécialisé dans lequel je travaille depuis sept ans. Et alors, je me suis intéressé à l'usage des TICE de l'éducation bien avant ça parce que d'un côté, dans des engagements associatifs, plutôt dans le domaine de la lutte contre les exclusions, j'étais amené à travailler sur un réseau d'acteurs dans notre région et un des animateurs de ce réseau nous a vraiment appris aux uns et aux autres à utiliser cet outil pour l'usage propre du groupe de

travail ». On voit ici la place des personnes ressources. Par ailleurs, José et Jean sont tous deux enseignants spécialisés.

Patrice (entretien du 12/05/10) a été recruté par un établissement à la recherche d'un éducateur technique compétent en informatique. Et il précise d'emblée sa prédilection pour l'informatique : « Moi je fais l'informatique vraiment ***depuis tout gamin***, je fais partie de la génération qui a eu les premiers ordinateurs, j'ai vraiment suivi les évolutions de l'informatique au fur et à mesure et j'ai été totalement autodidacte là-dedans, j'ai toujours été passionné par ça ». Et de fil en aiguille, il a passé un diplôme d'éducateur spécialisé en informatique. Corinne s'est professionnalisée au rythme du développement des NTIC : « Je suis arrivée au CAT en 1981, à l'époque, je travaillais avec des secrétaires. J'ai commencé au secrétariat comptabilité, j'utilisais des machines à écrire, au fur et à mesure de ma présence au CAT, j'ai fait des formations, qui m'ont permis d'arriver à ce que je suis aujourd'hui. J'ai suivi l'évolution des ordinateurs aussi ».

- Une mauvaise image par association : le professionnel entre disqualification et surqualification

José (entretien du 06/11/09) raconte sa pratique et l'image qu'elle véhiculait : « C'était quelque chose d'empirique, de personnel. ***Oui et puis même que ce n'était pas vu d'un bon œil par les collègues. On pensait que l'ordinateur était une machine froide qui allait déranger les jeunes plus que les aider***. Il fallait faire évoluer toute cette façon de penser ». Mme Ca. dans son récit associe également son histoire personnelle à l'image subie par association : « Moi, j'étais très intéressée, nous nous avions un petit M. O5 à la maison, mon mari s'amusait déjà avec ça, notre fille de deux ans aussi commençait. ***Mais au niveau du secteur, au départ cela a été mal vu car les gens pensaient que l'ordinateur allait prendre leur place***. Je vous parle des années 80, donc ça remonte ». Anne-Marie et Daniel (entretien du 25/11/09), eux aussi, utilisent depuis longtemps l'informatique (1998) ; ils relatent des conflits avec le personnel administratif à qui étaient initialement destinés les ordinateurs : « "Les ordinateurs savants", c'était le point de vue au départ de la secrétaire du foyer. En revanche, nous on faisait des copier/coller pour faire des affiches alors que la secrétaire ne savait pas le faire. Il y a alors eu des tensions avec la secrétaire. Par exemple, il n'était pas question que les adultes aient des ordinateurs plus puissants. Ou, les affiches, elles étaient acceptées si c'était fait à la main mais pas par ordinateur. Au début, on n'avait pas le droit d'envoyer des fichiers vers l'extérieur et nous n'avions pas de budget ».

- Des sauts d'intérêt conjoints

Pascale (entretien du 10/11/09) utilise l'informatique auprès de ces personnes depuis près de 15 ans. Elle s'est particulièrement intéressée aux générateurs d'applications en tant que logiciels de communication, ce qui l'a amenée à être également conceptrice. Elle ne se rappelle pas du « déclic » d'usage, mais l'associe à la nécessité de « créer » en travail social tout en s'adaptant au public et à ses intérêts : « Ce qui est certain, c'est que lorsque l'on travaille auprès d'enfants, puisqu'au départ il s'agissait d'enfants, enfants handicapés mentaux, ***il faut toujours chercher leurs centres d'intérêt***. Ce qui est récurrent, ce qui vient dans la plupart des cas, c'est un intérêt pour le visuel. Qu'il s'agisse de photos, d'images, mais également pour tout ce qui est image télé ou informatique. Donc il y avait déjà un intérêt au niveau de l'ordinateur ».

Lynda (entretien du 04/11/09) et Catherine (entretien 19/04/10) en appellent à l'évidence, c'est-à-dire un mouvement qui suit son cours : « Tout simplement parce qu'il n'y avait pas l'activité informatique et puis ***les jeunes étaient intéressés*** par l'activité est si vous voulez, ce n'était pas encadré du tout » (Lynda). Catherine est dans la même configuration argumentative : « ***C'est venu on peut dire de tout le monde. C'est venu comme une évidence*** je dirais, puisque on a une pratique de l'informatique qui est maintenant un petit peu ancienne, et maintenant que ce soit du point de vue des logiciels adaptés, des modes d'accès à l'ordinateur, etc., de plus en plus de choses sont proposées sur Internet et même souvent en accès gratuit sur Internet, donc le fait de ne pas être connectés nous privait d'un certain nombre de possibilités. Alors nous, vu les difficultés des jeunes, on est confronté à différents types de besoins que ce soit… et le 1er temps et ça a été sans une des 1ères raisons qui nous ont orientés vers l'outil informatique, c'est les difficultés motrices d'un certain nombre de jeunes à manipuler des dispositifs d'apprentissage ou ludique du fait de leur difficulté motrice ». Cette histoire montre aussi que l'informatique est venue au handicap mental à partir d'un autre handicap.

- Des « accidents » ou hasards de la vie : l'informatique, un point de force

Le point de force de l'ordinateur est de joindre des logiques d'acteurs à un moment charnière de la vie de Françoise (entretien du 02/11/09) : dépassement de soi-même dans la guérison, recherche de professionnalisation, maillage associatif, et l'ensemble concourt à la production de soi. Françoise fait la connaissance d'Henri par le biais d'un article qu'il a publié dans une

revue au sujet du bien vieillir. Henri alimente un site Internet à ce sujet. Françoise était en arrêt maladie longue durée suite à un accident. Henri demande à Françoise de collaborer au site en écrivant des articles. Elle lisait cet article dans la revue papier car elle souhaitait soutenir un diplôme. Elle explique qu'elle a eu des handicaps divers et en dit un peu plus sur ses usages informatiques pendant son souci de santé :

> « Alors c'était un ordinateur traditionnel, là j'ai repris à plein temps. Là j'ai des séquelles de type en marche, je fatigue peut-être un peu plus vite mais je fais même travail qu'avant. […] Je pense que ça m'a servi quelque part de rééducation. […] L'ordinateur parce que je savais qu'au niveau des pas, de la marche, j'étais un peu... Que j'ai encore des séquelles comme je vous dis, ça m'a permis de comment dire, si vous voulez dans la vie quotidienne, on ne compte pas ses pas quand on n'est pas fatigué, quand on n'est pas malade ou pas fatigué, et maintenant si vous voulez ça devient un automatisme je ne fais pas des pas pour rien. Et là, au niveau manuel, les mains qui fonctionnaient pas très bien encore, parce que j'allais en rééducation effectivement, mais c'est comme un pianiste j'ai envie de vous dire, qui a eu un souci, je ne sais pas peut-être qu'il s'est cassé la main les doigts etc. peu importe, qu'il y a une rééducation, et moi de façon inconsciente mais avec le recul, je pense que ça m'a aidé inconsciemment à me fortifier les mains, je m'en sers maintenant quasi comme avant. Moi je suis intimement convaincu que ça a joué, au niveau simplement physique. Bons alors après au niveau personnel, intellectuel si l'on veut parler comme ça, ça n'a fait que m'enrichir mais j'étais curieuse, moi ma curiosité elle a toujours été assez débordante. Et puis bon, j'ai un métier qui me plait on ne peut pas... Voyez, je serai toujours intéressée par cet items on peut dire même lorsque j'arrêterai physiquement ma profession ».

Mme C. (entretien du 11/02/10), elle, s'est professionnalisée dans l'informatique et l'éducation spécialisée suite à la naissance de ses jumeaux handicapés.

- Des déterminants multiples

Hervé (entretien du 26/04/10) répond à cette question du « pourquoi » par une multiplicité d'arguments qui manifestent également de ses trajectoires de professionnalisation *via* l'usage : « De façon personnelle comme ***je suis touché par un membre de ma famille***, de là à dire que cela a pesé fortement dans la balance pour en faire une expérience professionnelle avec ce public non, mais inconsciemment je ne peux pas dire que je ne suis pas là pour rien. Comme ***je sors de l'industrie, je suis passé par l'enseignement donc c'était déjà du social***, c'était des expériences que je voulais vivre ce dont je vous parle. J'ai arrêté l'enseignement en 1993 ***depuis je suis dans le social avec les personnes handicapées qui ont intellectuellement une déficience sans trouble du comportement*** pour que vous puissiez replacer le contexte de la population. Et donc, j'ai fait cette expérience qui m'a plu, je suis toujours avec eux et leur

propose une activité informatique et musique car je suis musicien et je les accompagne le cas échéant, à des sorties extérieures ». Pour résumer, Hervé a d'abord travaillé dans l'industrie où il a appris l'informatique : il y a eu une « formation industrielle […], on appelait ça à cette époque-là de robotique, c'est-à-dire travailler et régler des machines à commande numérique ». Il a ensuite été professeur de technologie au collège avec des quatrièmes et troisièmes. Il est entré dans le social sans formation : « Je n'avais pas de formation dans le social et par le biais interne j'ai pu faire quelques semaines par-ci par-là pour me former. Mais ma formation a toujours été axée dans le social sur comment proposer l'activité musique, c'est-à-dire faire de la musicothérapie ». Il allie donc une double activité, informatique et musique.

- Les « nouveaux » professionnels faces aux (N)TIC[92]

Les « anciens » professionnels utilisant les NTIC, bien qu'ayant parfois subi une forme de disqualification au regard des autres professionnels, ont continué à perfectionner une pratique informatique et les nouvelles technologies ont changé de statut pour perdre leur qualificatif de « nouvelles ». En parallèle, nous estimons que les « milieux clos » ont dû plus ou moins s'ouvrir vers la modernité, ce qui les a conduits aujourd'hui, pour certains, à proposer des nouveaux postes où l'informatique/l'Internet font *de facto* partie du panel de prise en charge.

Pour Stéphanie (entretien du 02/02/10), Céline (entretien du 02/02/10) et Alexandra (entretien du 05/02/10), c'est en travaillant dans un centre ressource handicap qu'elles ont été amenées à œuvrer en partenariat avec des établissements accueillant des personnes handicapées mentales. Julien (entretien du 10/05/10) et Grégory (entretien du 19/05/10) étant animateurs multimédia, ils ont accepté de travailler avec ce public des personnes handicapées mentales par le hasard de rencontres. Pour Marie E. (entretien du 11/05/10), sa fiche de poste incluait l'accompagnement informatique. Stéphane (entretien du 12/05/10) raconte que l'informatique/l'Internet est un projet d'équipe. Pour Aude (entretien du 08/06/10), dans le projet de reconstruction de l'établissement, l'informatique/l'Internet avait été recommandé. Éric (entretien du 08/06/10) est dans un centre d'adaptation au travail qui a vu son activité évoluer vers l'informatique. Jean-Jacques (entretien du 08/06/10), directeur de structures, « il

[92] Dominique Rolin (2010 : 99) citant Jacques Ion (1994 : 8) « indique que les institutions sociales et médico-sociales reconsidèrent leur organisation en distinguant trois nouveaux niveau d'intervenants sociaux qui coexistent et agissent aux côté des travailleurs sociaux "classiques" : « ceux du dessus » qui représentent la nouvelle technocratie ; « ceux du côté » où apparaissent les nouveaux métiers comme les « chargé de mission informatique » et « ceux du dessous » (moins qualifiés en travail social).

y a maintenant deux ans, [a] émis l'hypothèse que l'informatique était un outil incontournable maintenant ». Thomas (entretien du 08/06/10) a été employé pour reprendre notamment une activité qui existait déjà. Jacques (entretien du 10/06/10) – ici seul professionnel à avoir une pratique ancienne – raconte comment l'IME où il travaille a suivi le développement de l'informatique pour devenir un outil généralisé de prise en charge. Patricia (entretien du 08/07/10) relate une demande d'usage émanant de tous les acteurs. Thierry (entretien du 13/07/10) est directeur depuis cinq ans d'un établissement qui utilise l'informatique depuis 2003. Philipe (entretien du 13/07/10), en tant que directeur d'un ESAT a répondu à la demande des travailleurs handicapés d'utiliser les TIC. Didier (entretien du 26/07/10) a accepté d'être l'éducateur référent du tout nouveau projet informatique car il est convaincu de l'intérêt des TIC comme outil de loisir pour les « jeunes ». Thibault (entretien du 27/07/10), chef de service d'un SAVS, voit dans les TIC un outil de citoyenneté. Le service propose un accompagnement informatique et numérique depuis six ans et les professionnels n'ont pas eu de difficulté « à renter dans le moule ». Jean-Claude (entretien du 27/07/10) depuis 5-6 ans encadre l'informatique mise en place à la fois à la demande des travailleurs handicapés et dans le cadre des deux heures d'activité de soutien que doivent proposer les ESAT. Marie C. (entretien du 29/07/10) répond également à une demande des travailleurs handicapés.

6.3.3 L'appropriation dans le cadre organisationnel

Nous présentons dans cette section les stratégies d'appropriation des professionnels.

a. Appropriation professionnelle : entre changements et stratégies

Pour Serge Proulx, (2002 : 255-256), on peut parler d'« appropriation » lorsque trois conditions sociales sont réunies. En premier lieu, faire preuve d'un minimum de maîtrise technique et cognitive de l'objet technique. En second lieu, les usages doivent s'insérer de manière « significative et créatrice aux pratiques quotidiennes de l'usager ». Enfin, « l'appropriation ouvre vers des possibilités de détournements, de contournements, de réinventions ou même de participation directe des usagers à la conception des innovations ». Il semble que les professionnels étudiés se situent bien dans cette troisième dimension, car ils sont confrontés à la nécessité d'adapter les outils et médias à la personne handicapée mentale et nous présentons ici quelques aspects.

Par ailleurs, Madeleine Akrich (1998) citée par Serge Proulx (*ibid*.) a mis en avant quatre cas de figure de l'appropriation :

- le déplacement : « L'utilisateur modifie le spectre des usages sans introduire de modifications majeures dans le dispositif technique » ;
- l'adaptation : « L'utilisateur modifie le dispositif pour l'ajuster à son usage sans changer la fonction originelle de l'objet » ;
- l'extension : « On ajoute des éléments au dispositif permettant d'enrichir la liste des fonctions » ;
- le détournement, notion la plus connue héritière des travaux de Michel de Certeau (1990) : « L'utilisateur se sert du dispositif pour un propos qui n'a rien à voir avec les usages prévus ».

Si l'appropriation peut se définir à partir de la question du changement de support et de l'innovation, nous préférons pour notre part nous référer à une catégorisation qui permet de faire la distinction entre les deux termes (Miège, 2004 :172) :

- « stratégie d'absorption (c'est le cas généralement lorsqu'on remplace des transparents par des diapos conçues à l'aide du logiciel PowerPoint)» ;
- « stratégie de superposition (ou d'accumulation, lorsqu'on ajoute de nouveaux textes à ceux en usage) » ;
- « stratégie d'augmentation (dans la mesure où elles ajoutent de nouvelles potentialités à celles connues ; a priori, l'hypertextualité se rattache à cette modalité) » ;
- « stratégie de génération (le produit conduit à des pratiques d'apprentissage effectivement nouvelles ».

Finalement, avec les personnes handicapées mentales, la focalisation sur les capacités d'apprentissage scolaire étant quasi-inexistante, une stratégie de génération par l'usage d'outil et de médias informatiques et/ou numériques conduit, en contexte, à des pratiques d'apprentissage nouvelles.

b. L'appropriation durant le processus d'adoption

Le schéma ci-dessous récapitule les différentes étapes de l'appropriation (Ologeanu-Taddei, Staii, 2009) que nous pensons avoir mis au jour dans les précédentes pages :

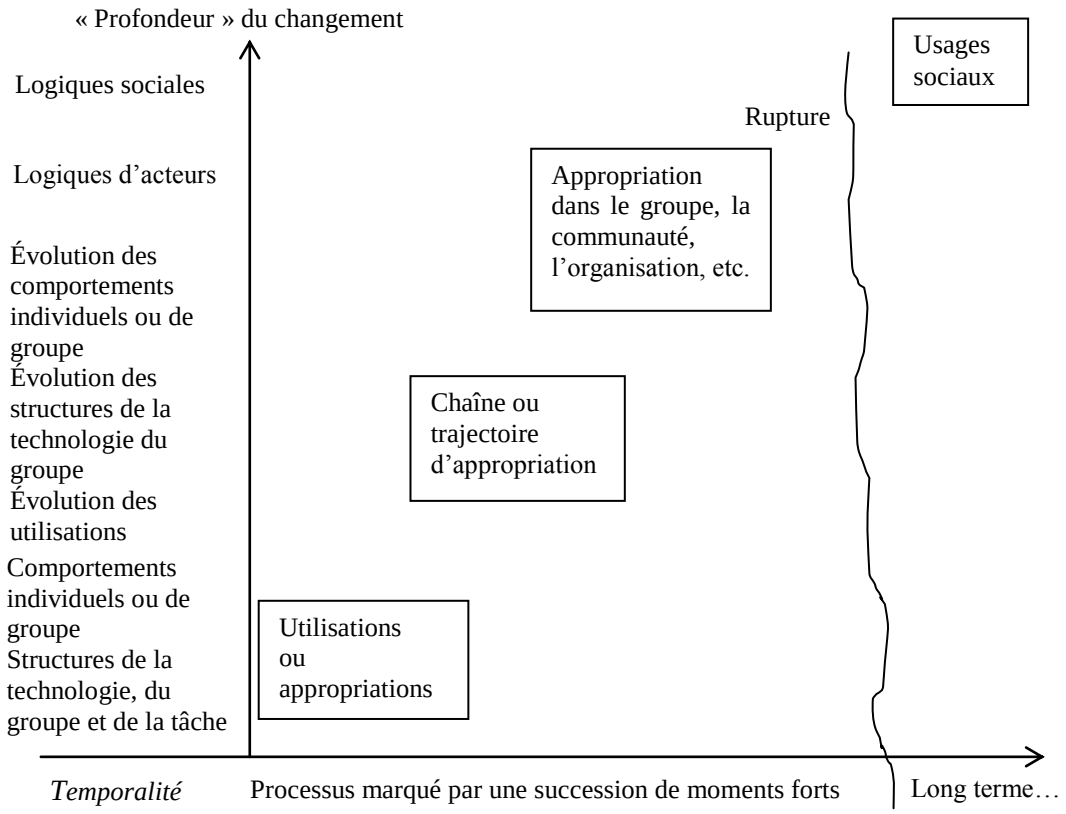


Figure 15 : Les étapes de l'appropriation (Ologeanu-Taddei, Staii, 2009).

En effet, suivant ce schéma et les différentes analyses précédentes, il semble que l'appropriation se situe au niveau des logiques d'acteur et la temporalité, pour la majorité des usagers, sur le moyen terme.

De plus, on sait que « lorsqu'une technologie est nouvelle, son esprit est en cours de définition. Les concepteurs indiquent comment la technologie devrait être utilisée, mais l'adoption de cette technologie en façonne également l'esprit. Avec le temps, l'esprit est moins ouvert à des interprétations contradictoires et devient plus rigide dès lors que la technologie est stabilisée et utilisée selon des routines » (Ologeanu-Taddei, Staii, 2009). Ce second schéma (ci-après) illustre bien les différentes facettes de l'appropriation qui ont pu être observées durant le processus d'adoption :

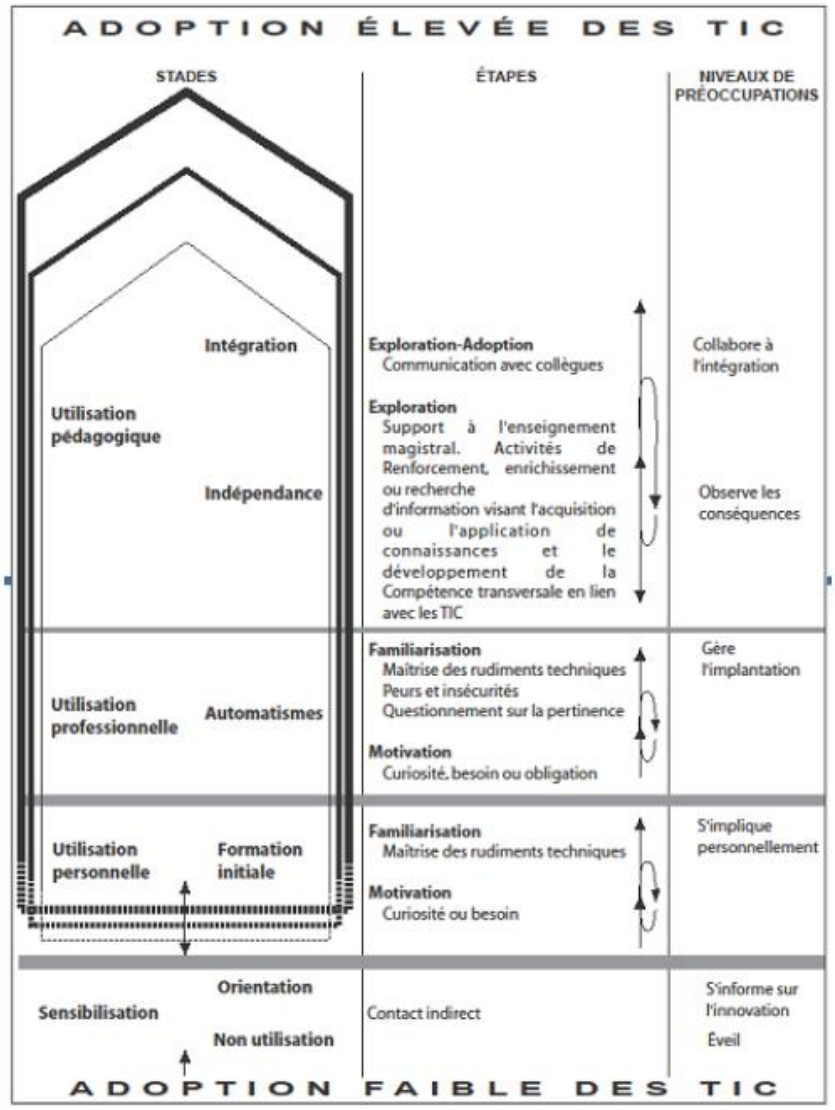


Figure 16 : Modèle synthèse du processus d'intégration des TIC (Coulibaly, Karsenti, Gervais, Lepage, 2010 : 123, inspiré des modèles de Hall et Hord, 1987 et de Raby, 2005).

Selon Éric Bruillard et Georges-Louis Baron (2006 : 276), « les processus conduisant à l'adoption généralisée d'une technologie connaissent plusieurs phases : invention, innovation, banalisation, pour reprendre l'analyse de Norbert Alter. Pour cet auteur, les innovations sont des processus s'inscrivant généralement dans des dialectiques de "changement conservateur", elles sont moins gouvernées par un principe de rationalité que par des croyances, elles entrent toujours en tension avec l'organisation établie, se prêtant mal à déprogrammation précise ». Ce changement conservateur rentre dans la dynamique d'une auto-éco-organisation. Les auteurs (*ibid.*) analysent l'intégration d'une technologie à l'école à partir du processus invention-innovation-scolarisation, selon trois entrées : technologie éducative, instruments généraux et instruments disciplinaires. Nous reprenons ce canevas en adaptant les conclusions à notre contexte :

	Invention	Innovation	Scolarisation
Technologie éducative	« Projet militant. Visée de changement » de la prise en charge du handicap	Raisons professionnelles : « volonté d'essayer des méthodes plus efficaces »	« "Naturalisée", intégrée dans les méthodes traditionnelles »
Instruments généraux	« Intuition moderniste ou militante. Visée d'ouverture [des établissements médico-sociaux] sur le monde extérieur »	« Modernité, lien avec ce qui se passe en dehors de [l'établissement]. Incitation par des pairs militants »	« Pression sociale » ; les personnes handicapées utilisent parfois en dehors de l'établissement ou souhaitent apprendre (a-normalisation)
Instruments disciplinaires	« Intérêt de recherche, résolution de difficultés » éthiques et professionnelles. « Renouvellement » des approches disciplinaires	« Conseils prescripteurs intermédiaires et de pairs » en travail social. « Intérêt » professionnel	« Prescription dans les » discours d'accompagnement

Tableau 42 : Motivations à l'usage des TIC selon leurs phases de développement (Bruillard, Baron, 2006 : 276).

6.3.4 Les modalités de l'appropriation pour les personnes handicapées mentales

Nous présentons dans cette section trois axes d'analyse : le profil des personnes handicapées concernées par les usages en établissements spécialisés, la fréquence des usages (ou l'intégration dans les pratiques) et un effet de re-catégorisation des usagers handicapés.

a. Les personnes handicapées concernées par les usages

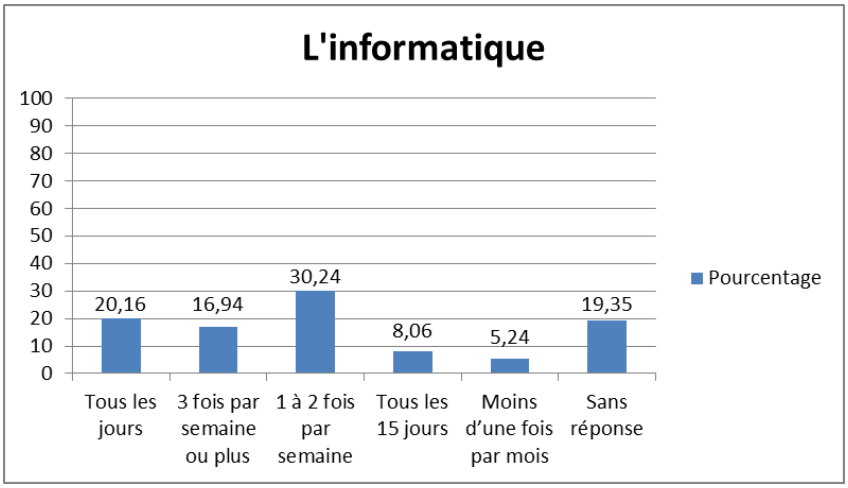
Il a été demandé, lors de l'enquête par questionnaires, le nombre de personnes handicapées mentales accueillies au sein des établissements ; 232 réponses sont recensées. Les institutions accueillent en moyenne 285 personnes et, en tout, 45 879 personnes handicapées sont concernées par les usages de l'informatique et/ou de l'Internet. Ce chiffre sera pondéré à la suite par la fréquentation des activités en lien avec ces technologies. 13,63 % des personnes handicapées mentales accueillies en établissement sont donc concernées de près ou de loin par les usages de l'informatique et/ou de l'Internet.

Une autre question s'intéressait à l'âge des utilisateurs ; 203 résultats ont été décomptés, la moyenne d'âge est d'un peu plus de 31 ans, les âges s'étalonnent de 0 à 60 ans. Cette moyenne est relativement élevée et traduit un intérêt de toutes les tranches d'âge.

b. Fréquence d'usage

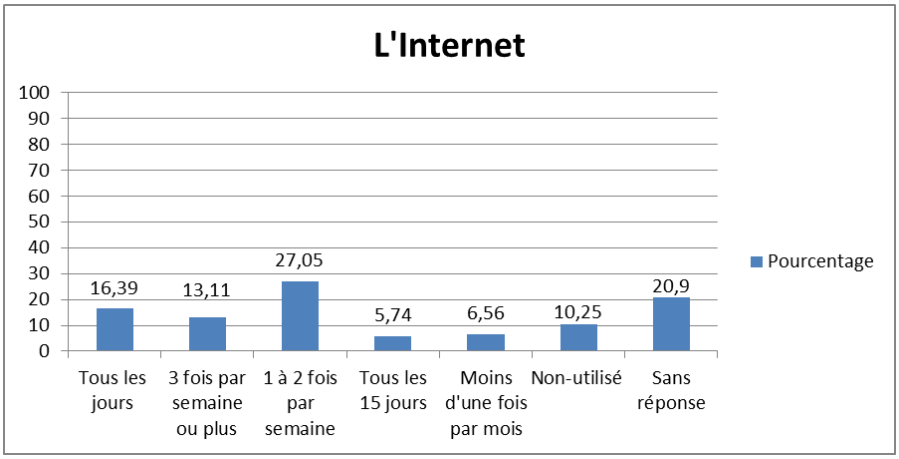
Une question interrogeait la fréquence d'utilisation :

- de l'informatique avec 30,24 % (75) des sondés qui l'utilisent 1 à 2 fois par semaine, 20,16 % (50) tous les jours, 16,94 % (42) 3 fois par semaine ou plus, 8,06 % (20) tous les 15 jours, 5,24 (13) % moins d'une fois par mois et 26.41 % (89) de sans réponses ;



Graphique 36 : Fréquence d'utilisation de l'informatique.

- de l'Internet avec 27,05 % (66) qui l'utilisent 1 à 2 fois par semaine, 16,39 % (40) tous les jours, 13,11 % (32) 3 fois par semaine ou plus, 10,26 % (25) ne l'utilisent pas, 6,56 % (16) moins d'une fois par mois, 5,74 % tous les 15 jours et 20,90 % de sans réponse.

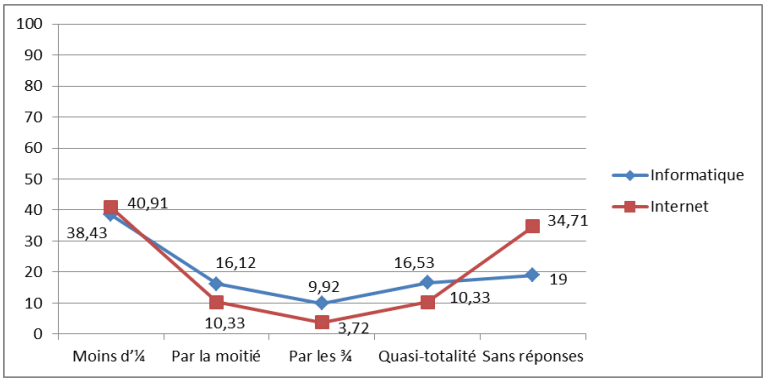


Graphique 37 : Fréquence d'utilisation de l'Internet.

L'informatique et/ou l'Internet sont utilisés majoritairement au minimum toutes les semaines.

Ensuite, il a été demandé aux sondés s'ils souhaiteraient développer une activité ou un atelier mobilisant davantage l'Internet. 122 (50 %) répondent affirmativement alors que 31 (12,70 %) par la négative. Il y a 37.30 % de sans réponse. Ce dernier taux peut traduire un frein d'appropriation de l'Internet en termes de possibilités d'usages. La fréquence est aussi questionnée à partir du nombre de personnes utilisatrices par rapport à l'ensemble des personnes accueillies :

- l'informatique est fréquentée par moins de ¼ à 38,43 %, par la quasi-totalité à 16,53%, par la moitié à 16,12 % et par les ¾ à 9,92 %, soit 42,57 % à plus de la moitié (19 % de sans réponse) ;
- l'Internet est fréquenté par moins de ¼ à 40,91 %, la quasi-totalité à 10,33 % à égalité avec la moitié puis les ¾ à 3,72 % soit 24,38 % à plus de la moitié (34,71 % d'abstention).



Graphique 38 : Fréquentation.

c. Une re-catégorisation

Les entretiens nous ont permis de faire émerger une forme de recatégorisation des personnes handicapées. Nous parlions du reclassement des objets TIC précédemment, il semble que les personnes handicapées mentales soient également sujettes à une recatégorisation proche du « reclassement » de leurs compétences. En effet, des personnes handicapées (loi), à la déficience intellectuelle (agrément des établissements), aux « jeunes », « résidents », « patients », suivant la prise en charge, les personnes handicapées, avec l'informatique/l'Internet sont identifiées en résumé à :

- des non-lecteurs ;
- des lecteurs partiels (« déchiffre ») ;
- des lecteurs/écriteurs (« sait lire/écrire ») avec des niveaux variables.

Cette précédente typologie souligne la force de l'institution scolaire. En effet, « Anne-Marie Chartier (1999 : 210) estime qu'"un dispositif assimilé est donc une réalité intérieure autant

qu'extérieure, subjective autant qu'objective, représentée autant qu'instituée. On s'y réfère sans y penser". L'auteur donne l'exemple du dispositif scolaire (lorsque l'on demande l'âge d'un enfant, l'interrogé va souvent effectuer une corrélation entre âge et classe : "il est en CP"). On peut reprendre : le niveau de handicap et le type d'établissement va conditionner l'identité de la personne handicapée ("il est en IME" (Institut médico-éducatif), "il est déficient léger", "il a un niveau de grande section maternelle" [le pouvoir du dispositif scolaire reste parfois prégnant] etc.). L'auteur (*ibid.*) rappelle que "ce sont de tels empiètements imprévus qui font la force (le pouvoir) des dispositifs, en rendant solidaires des réalités a priori disjointes, situées dans des lieux différents de la réalité sociale" » (Bonjour, 2010 : 100). Avec cette analyse, on comprend que la force de l'institution scolaire réside dans son introduction réamorcée avec les TIC dans ces « milieux clos » qui ont développé leur propre modèle d'éducation. Un glissement catégoriel du handicap et/ou de la déficience vers les compétences scolaires s'opère et est donc le signe d'une percée du scolaire dans ces établissements qui s'en sont pourtant historiquement écartés.

De surcroît, Karine Gros (2009), enseignante auprès d'enfants qui ont des troubles cognitifs légers, des problèmes d'audition et autistiques (déficience cognitive option D en UPI), a pu mettre en place des profils de lecteurs plus précis grâce à l'utilisation des TICE : « Elle voudrait montrer dans quelle mesure l'utilisation des TICE permet de réduire les causes d'échec […], permet une meilleure scolarisation des élèves handicapés, et favorise leurs apprentissages. Elle remarque qu'aujourd'hui l'évaluation de la lecture passe par les critères de bons lecteurs, moyen lecteur ou mauvais lecteurs, mais « ce classement ne dit rien ni de la difficulté des élèves ni des besoins pédagogiques » (*ibid.*).

Elle utilise les logiciels *Lirebel*, *Lectron*, *Elsa* ; l'utilisation des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement lui a permis de définir six profils de lecteurs (*ibid.*) :

- « lecteurs centrés uniquement sur le code, le déchiffrage et qui ne cherchent pas le sens et utilisent essentiellement une stratégie grapho-phonétique » ;
- « le lecteur centré uniquement sur le sens : stratégie sémantico-contextuelle, c'est-à-dire dégager le sens par rapport au contexte, il s'agit de l'opposé du profil un » ;
- « le lecteur centré sur la reconnaissance lexicale, il s'agit donc de la reconnaissance visuelle immédiate des mots, et quand il lit, c'est perceptible à haute voix, il n'allie pas les mots qu'il connaît, reconnaît, ou croit reconnaître » ;

- « le lecteur centré en priorité sur le code : stratégie grapho-phonétique (début des mots), il s'agit d'une stratégie devinette » ;
- « lecteur centré soit sur le code soit sur le sens : le lecteur possède plusieurs stratégies de lecture, mais il ne sait pas les faire interagir » ;
- « le lecteur combinant le code avec une partie du contexte mais sans faire de vérification : il utilise des stratégies pertinentes et variées, mais il ne fait pas de vérification ; il s'approche du lecteur le plus compétent, mais il a encore des lacunes ».

Cette typologie pourrait permettre aux pédagogues de développer les compétences de lecture et d'écriture des personnes handicapées et cette expérience est une preuve supplémentaire des possibilités d'évaluation avec les TIC.

Chapitre 7. Logiques de l'offre commerciale et industrielle

Dans ce chapitre, nous analysons l'état de l'offre commerciale de produits et formations adaptés au handicap mental. Cette étude fait apparaître que ce « travail de production » s'apparente à une industrie créative et à une ingénierie socio-(ré)éducommunicationnelle. Nous constaterons également que l'offre ne correspond pas à la demande, ce qui ouvre des perspectives d'ajustements aux besoins des acteurs de terrain et ainsi de renouvellement commercial.

7.1 Étude de l'offre des produits et formations adaptés au handicap mental

L'analyse dans cette section porte sur l'inscription des dimensions organisationnelles, l'impact des logiques de conception et de commercialisation, ainsi que sur les limites de conception et les discours de justification.

7.1.1 Inscription des dimensions organisationnelles

Les modalités de conception et de commercialisation révèlent les logiques organisationnelles sous-jacentes à cette activité de production. Nous aborderons les genèses et trajectoires de conception, la dimension culturelle des organisations et la question des publics.

a. Genèse et trajectoire de conception

De multiples parcours de conception ont pu être mis au jour, ce que nous retraçons ici.

- Les différentes entreprises

Ces entreprises issues du secteur économique tertiaire relèvent de différents types et secteurs d'activité. Elles proposent divers produits et/ou services en référence au classement de l'INSEE[93] :

[93] Accessible sur : http://www.insee.fr/fr/methodes/default.asp?page=definitions/secteur-d-activite.htm

Nom	Type de secteur	Secteur d'activité	Produit/service
ADAPEI Alsace	Associatif	- « Enseignement » : « la formation informatique, hors formation professionnelle continue » - « Information et communication » : « Autres activités informatiques »	Formation informatique à domicile Installation d'ordinateurs personnels
Axorm	Privé	- « Enseignement » : « la formation informatique, hors formation professionnelle continue » - « Information et communication » : « Programmation informatique »	Formation informatique
Communic' action	Associatif	- « Information et communication » : « Programmation informatique » - « Enseignement » : « les autres activités éducatives ne pouvant pas être classées par niveau »	Formation en communication Conception de logiciels
ERGOclic	Privé	- « Information et communication » : « Programmation informatique » - « Information et communication » : « Édition de logiciels »	Conception et édition de logiciels
Floc Multimédia	Privé	- « Information et communication » : « Programmation informatique » - « Information et communication » : « Édition de logiciels »	Conception et édition de logiciels ; applications en ligne
Handi France	Privé	- « Enseignement » : « la formation informatique, hors formation professionnelle continue »	Formation informatique
Informatique et éducation	Privé	- « Information et communication » : « Programmation informatique » - « Information et communication » : « Édition de logiciels »	Conception et édition de logiciels
Université Paul-Verlaine LASC	Public	- « Enseignement » : « Enseignement supérieur » - « Information et communication » : « Programmation informatique »	Conception de logiciels
Made	Privé	« Industrie manufacturière » : « Fabrication d'ordinateurs et d'équipements périphériques »	Conception d'ordinateurs et d'environnements informatiques
Orange	Privé	- « Information et communication » : « Télécommunications » - « Industrie manufacturière » : « Fabrication d'ordinateurs et d'équipements périphériques »	Conception d'ordinateurs et de périphériques informatiques
Pictomédia	Privé	- « Information et communication » : « Programmation informatique » - « Information et communication » : « Édition de logiciels »	Conception et édition de logiciels
Sios	Privé	« Industrie manufacturière » : « Fabrication d'équipements de communication »	Conception d'outils d'aide à la communication
Siwadam	Associatif	- « Information et communication » : « Programmation informatique »	Conception d'un site Internet

Tableau 43 : Les différents secteurs d'activité.

- Professionnalité et concepteur

Sur 17 concepteurs, neuf sont des professionnels du médico-social qui ont conservé, pour la plupart, leur emploi initial, c'est-à-dire « un pied sur le terrain » :

Trajectoire de conception	**Professionnels**	**TOTAL**
Médico-social	Éducateur : Eddy, Mme Caulavier (*Informatique et éducation*), Pascale Gracia (*Axorm*), Anne-Marie et Daniel Waldschmidt (*Siwadam*)	5
	Autres : José est enseignant spécialisé (*Floc Multimédia*), Philippe Bolac (*Handi France*) et Magalie Jobert (*ERGOclic*) sont psychologues, Alexandra est diplômée d'un master en intervention sociale (*ADAPEI Alsace*)	4
Parents	*Communic'action*	1
Autres	Proches issus du médico-social : Mlle Caulavier Proches issus du médico-social et compétences informatiques : M. Caulavier Profil des « entrepreneurs » : Thomas Hugues (*Sios*), Bernard Debargue (*Made*), Girish Muzumdar (*Pictomédia*) Parent et chercheur : Alain Delime (*Laboratoire d'automatique humaine et de sciences comportementales-LASC*) Leader opérateur (*Orange*)	7

Tableau 44 : Professionnalité des concepteurs.

- Les rencontres forment les entreprises

José (entretien du 06/11/09)[94] de *Floc Multimédia* a fait des rencontres lors d'un stage informatique, qui ont débouché sur la création de l'entreprise et un partenariat avec un éditeur. La famille C. (entretien du 06/11/09) travaille, elle, de concert ; la mutualisation des compétences a conduit à la création d'*Informatique et éducation*. Mlle C. met également l'accent sur le rôle d'une rencontre avec une orthophoniste espagnole, qui a mené à la sous-traitance sur le marché espagnol. De son côté, Pascale Gracia (*Axorm*) (entretien du 10/11/09) est éducatrice et a été sollicitée par une entreprise pour donner des formations ; par ailleurs elle a créé des applications informatiques. De même, Philippe Bolac (entretien du 05/02/10) pense qu'une rencontre a participé à la création d'*Handi France* : « Ça c'est difficile… le déclic je ne sais pas. Moi, je faisais des formations aussi autres que celle-là en informatique, dans les nouvelles technologies et je pense que ***c'est le fait d'avoir rencontré cette structure spécialisée dans tout ce qui est sanitaire et social avec effectivement des stagiaires qui étaient confrontés à des personnes handicapées*** ». Par analogie, Giris Muzumdar (entretien du 26/02/10) de *Pictomédia* s'est spécialisé dans les médias éducatifs et culturels ; des

[94] Les entretiens étant moins nombreux pour ce chapitre, nous ne mentionnerons leur date que lors de la première citation.

rencontres ont encore favorisé l'orientation d'un projet : « ***En fait c'est parce que j'ai eu des contacts avec un établissement d'enseignement spécialisé qui utilisait des pictogrammes et qui trouvait les usages, l'utilisation un peu fastidieuse***. Ces pictogrammes étaient formés sur support papier. Il y a eu une première rencontre où l'établissement cherchait à avoir un outil informatique. Donc on a bâti le projet ensemble. C'est assez long, je ne vais pas rentrer dans tous les détails. Le premier projet a été lancé ***dans le cas d'un programme européen cofinancé par l'AGEFIPH*** ». Il faut également noter le rôle des organismes financeurs, c'est-à-dire des promoteurs d'innovation.

- Des parcours personnel ou professionnel doubles

Anne-Marie et Daniel (*Siwadam*) (entretien du 25/11/09) sont ***un couple d'éducateurs spécialisés ; Daniel s'est passionné pour l'informatique et a commencé à s'auto-former. Ils ont créé un site Internet ressource***, notamment sur le handicap mental et les TIC en y intégrant un forum vocal de discussion pour les personnes handicapées. Philippe Bolac retrace sa réflexion sur la création de l'organisme de formation *Handi France* qu'il a ouvert « il y a sept ou huit ans » : « Pourquoi je me suis penché sur ce problème là ? En partie parce que je me suis aperçu qu'il n'y avait absolument rien de fait, c'est-à-dire qu'il n'y avait aucune formation ». Il précise son cursus : « Moi, mon parcours il est un peu double. ***Ma formation initiale en psychologie et puis j'ai passé après une licence nouvelles technologies de l'information,*** quelques années plus tard donc j'avais ici deux choses qui me permettaient d'englober le sujet ».

- Rôle des organisations : la force vive parentale et associative

L'association *Communic'action* (entretien du 11/02/10) qui propose des enseignements d'un langage adapté – le Makaton, créé en 1976 – et développe des logiciels ludo-éducatifs, est en réalité un groupement de personnes concernées par le handicap : « ***À l'origine, nous sommes un groupe totalement d'amis et professionnel concerné par le handicap*** à vouloir permettre à ce que les activités de sport de loisirs soient accessibles à des personnes souffrant de handicap intellectuel. […] Notre groupe, tout en travaillant à la recherche de partenaires, de bénévoles voulant bien nous aider à organiser des sorties visant cet objectif-là, on a travaillé aussi en s'appuyant sur un outil de communication qui s'appelle le "Makaton"». Elle précise qu'une autre organisation a permis la réussite de l'association : « J'ai presque envie de dire, ***par hasard, au tout début de notre création il y a eu un appel à projet qui a été lancé par la***

Fondation de France. Et cet appel à projet c'était le multimédia pour tous. Comme déjà localement, on essayait au travers du *Makaton*, de rendre possible l'accès à l'ordinateur pour ces personnes-là. On s'est dit, eh bien, c'est peut-être l'opportunité de faire quelque chose dans ce sens-là. Car on voit bien que les logiciels, qui existent dans le commerce, ont des navigations, des procédures et une arborescence qui sont bien trop compliquées. Ils ne peuvent pas piloter ça. Et si on se lançait dans cette aventure ? Et donc on a rédigé un projet qui a retenu l'attention de la Fondation de France qui nous a octroyé une subvention ».

- Détection d'un besoin

C'est un problème d'accessibilité pour l'un de ces jeunes enfants qui a poussé Bernard Debargue (*Made*) (entretien du 10/11/09) à entamer des échanges à ce sujet avec la communauté éducative. De même, Mme Jobert (entretien du 18/05/10) nous raconte son histoire personnelle : « En premier lieu, j'ai fait ça au sein de mes études universitaires à Metz. Ça a commencé en année de maîtrise, j'ai travaillé sur un sujet qui était l'élaboration de recommandations ergonomiques pour la conception de logiciels donc pour les enfants handicapés mentaux. ***Donc on est allé dans divers établissements, on a présenté notre projet au Challenge Handicap et Technologie et on a remporté un prix et du coup ça m'a décidée à aller plus loin parce qu'on a vraiment le sentiment qu'il y avait un besoin et qu'il y avait beaucoup d'enfants qui attendaient un logiciel qui leur était adapté. Donc ça m'a donné vraiment l'envie de concevoir un produit fiable et utile*** ». Philippe Bolac et Thomas Hugues (entretien du 10/11/09) relatent également ce besoin à l'origine de la conception. Tous font partie de la catégorie des entrepreneurs-concepteurs, car les professionnels-concepteurs ne formalisent peut-être pas ce besoin, qui leur semble être du ressort de l'évidence.

b. Logique et/ou culture organisationnelles

La conception de produits et/ou formations adaptés au handicap mental peut faire apparaître des logiques organisationnelles et structurelles (ère de la charité).

Eddy (entretien du 02/11/09) est l'exemple du travailleur social qui profite d'une liberté d'action où la dialectique motivation/création est un moteur. Il trouve seul des réponses pour l'amélioration de la prise en charge des personnes handicapées : « Je vais dire, ***les outils on peut les créer, il y a assez d'outils je crois sur Internet pour pouvoir essayer de faire quelque chose***. L'exemple d'Handi forum, c'est un forum qui a été installé, qui a été créé, je

vais dire, les outils je crois que l'on sait faire soi-même, à partir d'un programme comme Powerpoint, on peut faire des albums, on peut faire des exercices éducatifs, etc., adaptés. Donc, je crois que tout dépend aussi de la motivation de l'éducateur, je crois ». La succession du verbe « croire » révèle une croyance portée par les logiques institutionnelles et l'histoire de la prise en charge emblématique de l'ère de la charité : il faut parfois savoir payer de sa personne. Et ceux qui « ne paient pas » ont des « utilisations très basiques ». José est quant à lui sensibilisé à ***un coût moindre de ces produits*** pour pouvoir être acceptés par le milieu du médico-social suspicieux d'une forme de marchandisation du handicap. La famille C. remarque que le handicap est la « cinquième roue du carrosse » : « Dans la société en général, quand on parle d'accessibilité pour le handicap, je pense que c'est vraiment, on fait souvent référence au handicap moteur et pas au handicap mental. On voit souvent l'APF qui se bat pour l'accessibilité des bâtiments pour les handicapés moteurs, mais on parle beaucoup moins de l'accessibilité pour le handicap mental. ***Il y a un grand combat en ce moment sur le handicap, parce que je pense aussi, je vais peut-être être politiquement incorrect, que le handicap est à la mode, entre guillemets, mais c'est vraiment le handicap moteur ; on ne parle pas du handicap mental*** ».

c. Des publics et des clients

Ces entreprises ont chacune des cibles privilégiées que nous restituons grâce à l'analyse des entretiens. *Floc multimédia* ne labellise par ses logiciels « handicap mental » mais « ***éducation spécialisée*** ». Ils disent cibler aussi bien « ***les enfants, qu'adolescents et adultes*** ». Dans les utilisateurs secondaires, sont visés « ***tous types de professionnels, éducatif et paramédical (notamment orthophoniste)*** ». Leur public cible est institutionnel et notamment ***l'Éducation nationale*** (car ils ont reçu le label RIP-Reconnu d'intérêt public). Ils confirment qu'ils ont plusieurs clients issus du médico-social : « On a pas mal de clients dans les milieux spécialisés, que ce soit même dans le milieu du handicap moteur, handicap visuel aussi... Nos logiciels sont pas mal adaptés, comme ils restent très sobres et la navigation peut se faire en quelques clics, ce sont des logiciels qui sont bien adaptés pour ça ». Il y a plus d'utilisateurs de type établissements accueillant des personnes handicapées mentales, car « c'est là où il y a le plus de besoins ». *Informatique et éducation* a pour public cible tous les établissements spécialisés, surtout que de plus en plus de nouveaux clients en ESAT sont demandeurs. Ils ciblent aussi les CLIS et UPI, mais il n'y a pas de retour, « il faut du temps ». Les utilisateurs majeurs sont les ergothérapeutes et les éducateurs techniques : ils ont des savoirs qui sont davantage formalisés que les éducateurs spécialisés. Après, ils vont proposer

un logiciel pour les psychomotriciens. La cible privilégiée de *Made* « reste les enfants dans leurs premiers pas ».

Sios destine ses produits à « des handicaps moteurs et à des handicaps de la parole, des troubles de la communication orale, notamment pour les personnes aphasiques ou alors pour des personnes autistes, les trauma-crâniens, du handicap mental ». 29 pays utilisent leurs produits. Il a fait le constat dernièrement que des ergothérapeutes et des orthophonistes se sont intéressés à leurs produits. De même, *Axorm* et notamment Pascale Gracia possède un public très variable qui suit ses formations. Ses principaux clients sont les établissements médico-sociaux, mais parce qu'ils « n'ont pas communiqué auprès des prospects, notamment les familles ». Philippe Bolac d'*Handi France* a développé des « formations [qui] s'adressent aux encadrants, aux éducateurs, aux ergothérapeutes, aux personnes qui vont encadrer les personnes handicapées dans les ateliers. Elles ne s'adressent pas du tout en direct aux personnes handicapées ». Il ne cible pas les particuliers, bien qu'il pense que ce serait « la même chose ». Son public se constitue des éducateurs spécialisés en grande majorité, il a eu quelques ergothérapeutes ; il rajoute, « c'est surtout les animateurs et les éducateurs spécialisés voire les… La nouvelle catégorie… Les aides, comment ils appellent ça ? Des aides-médico-psychologiques. […] J'ai eu la semaine dernière aussi des infirmiers psychiatriques. Mais ce sont des minorités, c'est peut-être 10 % par rapport à… À 90 % ce sont des éducateurs ». Les structures sont des ESAT, des IME, « c'est très hétéroclite ». Il a remarqué une forte augmentation de la demande de formation et aussi une demande de la part des personnes handicapées. *Communic'action* constate « un intérêt croissant depuis 2005 », l'interviewée l'explique par les lois de 2002 et de 2005.

Par ailleurs, Giris Muzumdar mentionne 300 à 400 utilisateurs de l'outil *Pictomédia* dans les établissements médico-sociaux, sans qu'il y ait eu de demande de formation sur le logiciel.
Mme Jobert détaille les caractéristiques de certains publics : « Surtout dans les classes d'intégration scolaire. Ce sont des enfants déficients intellectuels, ce ne sont pas des enfants handicapés mentaux, ce n'est pas une maladie génétique, ils ne sont pas porteurs d'un handicap mais ils ont des difficultés scolaires, ils ont du mal à se concentrer, du mal à ci, à ça. Et les enseignants nous ont dit que pour eux, ils pensaient sincèrement que c'était dû à leur environnement social. […] Il peut y avoir une forme d'inhibition intellectuelle accentuée par un sentiment de dévalorisation ; à force de s'entendre dire que l'on est bête, on finit par le croire ». Par ailleurs, pour la prochaine gamme, elle s'oriente vers des enfants

sourds : « Pendant les tests[95] utilisateurs, comme on travaillait dans des classes, il ne fallait pas faire de bruit, quelquefois on a dû couper le son. Et là, je me suis rendue compte que l'interface était tellement intuitive, pour un enfant qui connaissait déjà le jeu, il faut quand même qu'il sache ce qu'il faut faire, un enfant sourd n'a pas de déficience intellectuelle donc on peut très bien lui expliquer le but du jeu, on peut lui expliquer les consignes et après on s'est rendu compte que sans le son, les utilisateurs pouvaient se débrouiller ». Mais, son public cible reste les CLIS et non les UPI car l'environnement est « trop enfantin ». Le LASC (entretien du 18/05/10) a développé un outil de communication dédié aux personnes avec des troubles envahissants du développement. Enfin, *Orange* (entretien du 17/09/10) ne commercialise plus « Hello d'Orange », un ordinateur simplifié adressé aux personnes âgées mais bien utilisé par les personnes handicapées mentales. Le groupe s'oriente vers la « conception universelle » pour ne pas être sur une « niche » et cibler un public large, mais surtout les « primo accédants ».

Les publics cibles et clients identifiés, nous nous intéressons à présent aux différentes logiques de conception intégrant la commercialisation et les gammes d'usage.

7.1.2 Logiques de conception, commercialisation et gammes d'usage

Nous reprenons la définition d'une gamme d'usage de Françoise Paquienséguy (2006) en l'adaptant au marché des technologies spécialisées : « La gamme d'usages peut donc s'analyser comme une "tactique" de mise en marché qui opère doublement. Elle permet d'optimiser et de suivre la consommation là où elle se fait, car le consommateur rencontre une offre riche, large et souple lui permettant de configurer l'outil à sa situation de consommation, en choisissant le type de terminal, d'abonnement, de contenus, de dispositif de communication. La gamme d'usages n'est plus seulement supportée aujourd'hui par les fonctionnalités de l'appareil terminal, puisqu'elle repose aussi sur le contrat souscrit avec le câblo-opérateur qui en fixe les modalités d'utilisation et qui conditionne l'accès aux contenus.

[95] Madeleine Akrich (1993 : 88-89) nous éclaire sur la dimension des tests en conception : « Les épreuves diverses auxquelles les concepteurs se soumettent et soumettent leur innovation – tests techniques, association avec d'autres acteurs qu'ils soient techniques, financiers, ou commerciaux, expérimentation auprès d'usagers supposés – s'interprètent alors comme une confrontation entre l'environnement inscrit dans le dispositif et l'environnement décrit par son déplacement. Le mot "décrit" doit ici être entendu dans un sens fort, dans un sens actif : il ne s'agit en aucun cas de comparer un monde imaginaire, celui des concepteurs, à un monde réel qui serait là, donné par avance ; il s'agit plutôt de faire se spécifier conjointement et de manière indissociable le dispositif technique et son environnement ; c'est en ce sens que l'on peut, à notre avis, parler de médiation technique. Autrement dit, les acteurs comme les éléments naturels ou les dispositifs techniques sortent transformés de ces différentes épreuves : l'innovation en tant que processus produit à la fois des savoirs, des dispositifs techniques et des formes d'organisation ».

Un des principes d'exploitation du marché par l'offre est donc de faire une proposition matérielle et commerciale à géométrie variable, afin que chaque client puisse justement composer sa propre configuration, pas forcément stable ni pérenne d'ailleurs » (Paquienséguy, 2006). En effet, les concepteurs essaient de proposer une « offre riche », appelée par certains « globale », où la configuration aux besoins, que le terme de personnalisation traduit, est un *leitmotiv*. De surcroît, certains ont développé une offre sous forme de contrat donnant accès à diverses ressources en lignes complémentaires aux logiciels créés (Modèle socio-économique du club privé selon Pierre Mœglin, 2008)[96]. Le tableau ci-après récapitule ces différents éléments.

Entreprise et gamme d'usage	**Financement/conception**	**Distribution/communication positionnement**
Adapei Alsace Accès et formation « TIC et handicap »	- coût symbolique pour l'équipement et la formation	- ***développer l'accessibilité informatique à domicile*** : former professionnels et cours informatique à domicile
Axorm Formations « TIC et handicap » ; elle les anime seule en général, mais parfois elle intervient avec un formateur technique, informaticien	- ***repérage d'une demande et d'un manque de formation*** - pour ces tableaux de communication, considéré comme ***aide technique*** donc c'est un ***financement avec les MDPH*** ; - ***logique de dépouillement visuel*** : justifié tout autant pour les personnes handicapées et les professionnels ; - elle pense que ***ce n'est pas le coût qui fait la qualité***, « il y a des produits gratuits sur Internet qui sont très bien » ; la limite de ces produits gratuits est le temps que ça demande dans les essais ; - conseil de tester les produits avant achat ; - elle conseille de ***suivre une formation lorsque ça s'inscrit dans un projet de structure*** ; - ***logique et de personnalisation et/ou de « bricolage »***, elle crée les formations ou des tableaux de communication en fonction des demandes, mais, et de son expérience de terrain : « L'autre idée aussi, a été que pour une personne qui voulait ***bidouiller*** un petit peu, elle puisse utiliser les exercices créés et les modifier »	- Pascale n'est pas rattachée à un seul organisme ; - elle ne pousse pas « au tout informatique » ; - elle estime qu'il y a ***complémentarité des offres de formation*** ; - elle crée aussi des tableaux de communication, à distance, en lien avec les familles et les professionnels dans toute la France, elle forme aussi la famille
Communic'action Quatre types de logiciels : logiciel ludique d'aide à la communication, de	- il n'y ***a pas de risque de se perdre, linéarité de la navigation*** - ***logique de personnalisation*** : progression en fonction du handicap	- ***les TIC au service du Makaton*** : pour apprendre un langage de communication, développement d'un jeu ludo-éducatif - ***ludo-éducatif*** : il y a des apprentissages communications et scolaires

[96] Nous pouvons faire l'hypothèse d'une évolution des modèles socio-économiques des produits éducatifs spécialisés. Pierre Mœglin (2008) nous propose une typologie de ces modèles : modèle éditorial « droit de propriété » ; du flot« droit d'accès » ; du club privé ; du compteur et du courtage informationnel.

conversion et rédaction de textes en pictogrammes, livre interactif numérique, de fabrication de supports accessibles		
Ergoclic 4 CD ludo-éducatifs	- choix d'un ***groupe témoin*** (les enfants) - ***comparaison*** de leurs logiciels avec un du commerce très connu, Adibou ; - modèle économique : est passée du studio de développement à ***éditeur*** (pour ne pas perdre trop sur le prix de vente) - ***sous-traitance quand même de la partie développement informatique*** ; - ***gain du concours de la création d'entreprises de technologies innovantes*** ; - rentabilité : « pour l'instant il y a de la commercialisation, mais on est encore beaucoup sur la phase de recherche et de développement donc pendant toute cette phase là bien sûr il n'y a pas de bénéfice, mais c'est une phase à laquelle on ne peut pas échapper. […] Mais les ventes sont là, elles sont de plus en plus… Il n'y a pas de souci » ; - ***ne peut pas se perdre dans la navigation*** : « en fait c'est simple la conception du logiciel est basée sur les sites Internet. On fait des clics ici et là et on tombe toujours sur quelque chose » ; il y a une histoire globale et des jeux ludo-éducatif - ***effet couteau suisse***, on connaît toutes les fonctionnalités et on les active sinon on ne fait que ce qu'on connaît - ***logique de prise en compte de l'utilisateur second comme de l'utilisateur premier*** ; - ***transfert d'émotion*** : « c'est le personnage qui n'a pas réussi, ce n'est pas l'enfant » ; - ***trois méthodes d'apprentissage dans le jeu*** : « on connaît la réponse soit on n'a pas compris la consigne et du coup on clique […] et on arrive sur la bonne réponse, soit on ne comprend rien du tout on […], on clique trois fois sur la mauvaise réponse et là le logiciel prend le relais et donne à l'enfant la bonne réponse » ; - ils ont intégré aussi de la ***kinésiologie éducative*** : « Ça ressemble à une danse, c'est de la gymnastique et donc cette gymnastique permet de faire des croisements haut bas droite gauche »	- ***multiples usages et multiples effets*** en se comparant avec des logiciels gratuits accessibles en ligne : la principale différence réside dans la capacité de ces logiciels à répondre à la diversité du handicap mental et d'avoir multiples usages (renforcement de l'estime aussi) - ***concurrence plus ciblée en rééducation et trop chère ; logiciels du commerce pas suffisamment adaptés*** - ***modes de diffusion multiples*** : « il y a le site Internet, j'écris également des articles sur Ludovia, qui est une plate-forme d'information sur le multimédia, j'ai également pris contact avec l'Education nationale, avec le réseau… l'Observatoire multimédia de l'informatique dans l'Education nationale. J'ai également contact avec l'ORME, c'est aussi un observatoire du multimédia basé à Marseille. J'ai des contacts comme ça et puis ça se fait par communication, c'est-à-dire que je leur envoie une plaquette avec les derniers logiciels, des choses comme ça et eux redistribuent l'information dans les écoles » ; - ***positionnement prix accessible*** : « ça a été vraiment une des questions vraiment redondante dans les deux études de marché qu'on a menées, on a vraiment demandé aux utilisateurs combien ils étaient prêts à mettre dans un tel logiciel et donc on a vraiment fait les prix en fonction des réponses » ; - ***positionnement ludo-éducatif, ce n'est pas un logiciel pour apprendre*** : « jamais on n'a fait des tests sur les apprentissages parce que notre but […] ; nous ce qu'on propose c'est juste un ***déblocage des inhibitions, libérer l'enfant de toutes ses angoisses, de ses complexes*** pour qu'il puisse acquérir, pour qu'il puisse appréhender les apprentissages plus sereinement »
Floc Multimédia - 5 CD ludo-éducatifs (avec en préparation en 6ème et 7ème) ;	- production « artisanale » avec sous-traitance d'un graphiste : « au départ il n'y a pas du tout eu une idée commerciale derrière si vous voulez. Au début on allait vers des logiciels pour	- ne fonctionne que sur ***PC*** ; - ***peu de concurrence car 8 logiciels RIP dont 4 des leurs*** ; - ***licence famille (ludique) et professionnelle (création, évaluation)***

- support mixte : papier et numérique (téléchargeable en ligne) ;	travailler dans nos classes, et on a vu que c'était accepté par une maison d'édition, on s'est dit « tiens c'est peut-être pas si mal que ça ». Et c'est à partir de là qu'on a continué à se lancer. On a rencontré une troisième personne, on est une équipe de trois, Régine, qui elle est la créatrice du site des *jeux de Lulu* » = partenariat mixte, gratuit/commercial (co-habitation) - manière simple de faire, privilégiant le fond plutôt que la forme ; - ***logiciels « impersonnels », « personnages intemporels »*** pour palier le problème de l'infantilisation ; - ***personnalisation : profondeur de complexité*** dans le logiciel afin de cibler les familles comme les professionnels	- ***promotion de leur travail grâce au gratuit*** ; - ***logique de réseau, de partenariats*** avec Prométhée par exemple qui commercialise des tableaux blancs interactifs » : « il y a une synergie entre le tableau et le logiciel » ; - ***publicité via des salons (de l'éducatif), bouche à oreille, conférences pédagogiques*** - ***choix de diffuseurs*** : « éditions Pirouette, Cède, on a des CMDP, par exemple la CMDP de Poitiers »
Handi France Offre de formation « TIC et handicap »	- avis sur les logiciels : « ***Pour les logiciels il faut se débrouiller tout seul. Il faut s'auto-former***. Un logiciel on arrive toujours à le décortiquer. […] Un logiciel pour moi c'est un logiciel. Ils sont à peu près tous structurés pareils » ; - informe pour construire la pratique : « ***c'est aux gens d'adapter l'outil à la personne*** » ; - ***favorise logiciel libre*** : « Parce qu'il ne faut pas ignorer qu'il y a beaucoup de structures qui ont des budgets qui ne sont pas du tout… qui n'ont pas de budget ouverts sur l'acquisition de logiciels, de matériel, etc. » ; - ***préférence pour les technologies grand public plutôt que spécialisées (marchandisation du handicap)*** : « Je pense qu'il y a une grosse aussi réticence des accompagnants vis-à-vis du commercial lié au handicap, mais pour des raisons qui sont évidentes : c'est que quand vous allez sur un site marchand comme Protéor ou Ossimis qui sont des fabricants de matériel adapté, quand vous voyez qu'ils vous vendent par exemple un contacteur en plastique, 80, 100, 200 €, alors qu'en fait les gens savent très bien ce qu'il y a dedans, il y a un morceau de plastique, un ressort, un contacteur. Donc je pense que c'est mal ressenti cette exploitation en fait marchande du handicap par les acteurs, tous ceux qui travaillent autour de ce secteur-là » ; - il pense qu'il faut ***simplifier au maximum l'informatique qui est trop complexe et il faut aussi personnaliser (réalisable avec ce qui existe aujourd'hui)*** : « Il faut une interface simplifiée […]. En fonction d'un individu, il va avoir besoin d'une	- ***recherche sur les concurrents qui sont peu nombreux*** - il travaille pour lui et pour un centre, un organisme de formation, PACEI ; - il préfère ***diversifier son activité*** parce qu'il « ne veut pas faire cela tout le temps » ; - il est étonné que « personne ne s'en occupe davantage » au sujet des demandes de formation ; - ***logique d'échelonnement*** : pour arriver à Internet il faut accéder à l'informatique

	interface qui est modifiable aussi. […]Donc moi mon but c'est d'apprendre aux gens à personnaliser par exemple leur interface. Une interface par session pour chaque individu, ça, ça ne coûte rien. Juste du savoir-faire, c'est tout. Avec que ce qui existe on peut déjà faire beaucoup de choses »	
Informatique et éducation - ***création de 60 logiciels adaptés dans tous les domaines*** : « Scolaire, les troubles cognitifs, l'orientation spatiale, l'orientation temporelle et jusqu'aux apprentissages professionnels. […]. ***Il y a toujours une option lisant ou non-lisant*** » ; - ***renforce le rythme de production : un logiciel par mois, dans deux ans, 24 au plus*** ; - ***importation de logiciels d'Espagne***	- ***justification de la conception : la mère est leur « cobaye », retour d'expérience qui a remplacé une « étude de marché »*** ; - nécessité de « ***parler le même langage*** » avec l'informaticien (qui est son mari) - ***secteur du service d'audit et de produit sur mesure*** : travail à la demande avec certains établissements ; - ***logique de services et de produits à la carte versus au menu*** car logique d'adaptation des logiciels à quasi chaque enfant ; stratégie d'adaptation aux enfants et aux adolescents en changeant les écrans de fond ; - ***personnalisation*** : activités progressives au sein des logiciels et redondantes pour faciliter les apprentissages ; et personnalisation pour les professionnels en fonction objectif ; - ***comparaison et logique de conception logique de dépouillement*** : « On ne peut pas faire la même chose que ce qui existe ; c'est normal, le public est différent, donc il faut qu'on fasse différent, c'est dans cette voie-là qu'il faut aller. Il faut alléger, il faut que l'essentiel ressorte le plus possible »	- ***logiques commerciales qui surdéterminent les logiques d'adaptation*** : « J'ai d'ailleurs été très surprise de me trouver face à cette réflexion, lorsque nos logiciels sont rentrés dans le catalogue de Hop'Toys, […] mais c'est vrai que, pourtant ils sont spécialisés, à un moment, ils sont arrivés à me dire "vos logiciels ne sont pas assez ludiques" » ; - ***stratégie de communication et commercialisation en quatre temps*** : prise de rendez-vous, mailing, publicité sur un site spécialisé handicap et un ancien directeur d'établissement à la retraite qui s'est proposé de les représenter ; - pour les parents, il est possible qu'il y ait une logiciel « allégé » ; logiciels adaptés également aux handicaps moteurs mais pas visuels ou auditifs - au départ, ils proposaient des formations sur l'environnement Windows mais les usages de la sphère privée ont impacté ceux de la sphère professionnelle ; - amélioration de la partie graphique et des scénarii
LASC Logiciel d'aide à la communication et aux apprentissages	- « On travaille sur l'informatique et pas encore sur Internet. ***On est parti du postulat commun que l'informatique pouvait être utile pour eux*** » ; - ils sont partis du constat qu'ils ont ***besoin de support alternatif*** ; - Les chercheurs sont partis des méthodes d'apprentissage les plus connues en communication : PECS, TEACH et ABA ; - ***il oppose le principe de protection et principe d'accessibilité*** : il y a d'un côté la surprotection, de l'autre la compensation ; - ***Logiciel évolutif*** : « ce logiciel a pour particularité d'être évolutif. Ce sont les utilisateurs qui vont faire évoluer le produit. Il y a un journal d'utilisation qui est intégré »	- ce sont des enseignants chercheurs qui ont développé cela à l'université, le logiciel est donc ***gratuit***. Il faut que les personnes aient déjà à disposition un ordinateur ; - organise des ***réunions de présentation*** du logiciel auprès des professionnels qui doivent d'abord se l'approprier
Made - Développement d'un ordinateur adapté ;	- ***démarche de projet, et volonté d'entreprendre ;*** - « ***face nord*** » : se sont intéressés d'abord à l'accessibilité physique	- ils fournissent les produits ***en prêt*** sur une durée indéterminée ; - ***promotion par le gratuit*** : il a fait développer un logiciel gratuit de zoom,

- ***au bout de cinq ans, développement d'une offre globale*** « pour rester dans des termes plus marketing, qui permet justement de mettre n'importe quel utilisateur, quel que soit son niveau, même pas son niveau de connaissances informatiques, quel que soit son niveau de compréhension de l'environnement, à le mettre devant un ordinateur » ; - « ***proposition de solutions d'intermédiation, l'interface comme on dit qui permette d'accéder quand même*** » ;	- ***auto-formation à l'ergonomie ;*** - ***test avec des volontaires ;*** - ***financement difficile*** : « ça a été des démarches très personnelles, c'est-à-dire, pas forcément convaincant pour des financiers ou des banquiers mais auquelles moi, j'étais sûr, j'étais décidé d'aller au terme, que c'était rentable ou pas » ; - ils sont dans la « mouvance » de « ***solutions artisanales*** », ils font partie de tous ces professionnels qui essaient de trouver des solutions ; - ***logique de conception par simplification ou désœuvrement*** ; « en enlevant la tentation, on enlève le risque : « on est parti là aussi sur une hypothèse extrêmement simple, issue de la vie courante, c'est ce que l'on ne voit pas, ne nous tente pas » ; c'est-à-dire ***ôter « tout ce qui n'est pas utile », choix d'une simplification*** ; « on a enlevé toutes les parties plastiques externes qui n'avaient pas lieu d'être, on a sécurisé l'écran, le clavier, avec un film étanche, de façon à cacher… Le mot n'est pas demain, de cacher tout ce qui peut faire peur, tout ce qui peut être un frein à l'envie d'aller vers le contenu de l'écran » ; - ***logique de personnalisation et de stratification*** : « dès le départ, on a conçu le projet par module, par brique […] De façon à avoir l'hypothèse à l'époque et qui est maintenant confirmée, de changer la partie front Office, donc la partie visible, visuelle et de l'adapter à d'autres populations tout en conservant la technicité et la base du logiciel, le code de départ » ; - ***« facilité d'utilisation » et personnalisation*** : « le *Papoo* et qui va vous permettre, mais vraiment facilement, sans aucune connaissance en informatique de choisir des images dans votre ordinateur, des images d'appareil photo numérique, de Google image, peu importe la provenance des images » ; - ***encore une nouvelle personnalisation*** avec de nombreux paramètres, l'idée est de s'adapter à son niveau de handicap : « il y a peut-être une centaine de paramètres comme ça qui vont justement affiner la complexité de l'appareil ou le côté simple de l'appareil pour adapter l'appareil à l'utilisateur à son niveau de capacité. […] Et l'appareil va finalement suivre et accompagner l'utilisateur et va également s'adapter à son niveau d'handicap » = ***l'appareil s'adapte à la***	mais il n'a pas eu de retour, il se questionne : « après, est-ce que c'est réellement porteur, est-ce que c'est réellement intéressant, j'avoue que je n'en sais rien, même dans le monde du handicap, on ne m'a pas particulièrement, à chaque fois, que j'en fais la présentation, on me dit, ah oui bon bah O.K., je ne sens pas d'accroche particulière » ; - le concepteur ne parle pas de handicap mental ou de handicap moteur, mais il part ***d'une difficulté d'accès***

	personne et évolue en même temps qu'elle	
SIOS Outils d'aide à la communication	- ***recueil et compréhension fine des besoins*** : « Deux années à rencontrer beaucoup de personnes, les parents d'enfants handicapés, les accompagnants, les professionnels de la santé, etc. » ; - il s'agit d'écouter : « Finalement je ne vais pas dire que c'est simple loin de là mais nous on a juste à écouter les gens » ; - modèle de conception : ***appareils médicaux pour être remboursés*** ; - ***personnalisation*** de la conception avec les photos ; - ***considère ses produits comme beaux***, « surtout quand on voit la beauté, parce qu'on est beaucoup de *design* dans nos produits » ; - ***logique de différentiation*** : « donc un contacteur qui est tout simplement un bouton, cependant le nôtre est entièrement tactile et ne demande aucune force », « il n'y a pas besoin de précision parce que vous pouvez augmenter la sensibilité de l'appareil » ; - conception sur le modèle du ***couteau suisse*** : « On prend à chaque fois la technologie qui est utile pour la mettre dans un concentré d'appareil » ; - ***logique de simplification*** : « Alors, lors de la conception des produits on connaît le besoin des personnes c'est-à-dire ce qui est important avant tout c'est la fonction de l'appareil et l'utilité qu'il va en avoir, c'est-à-dire que ça ne sert à rien de faire des usines à gaz, s'ils veulent un appareil avec juste un bouton pour cliquer, il faut pas rajouter 20 000 fonctions » ; - ***intuitif*** : « alors il demande pas vraiment de concentration » ; - ***discours de simplicité apparente*** : « en haut ou en bas, donc c'est super simple, et quand on veut valider quelque chose on cligne de l'œil »	- ***se positionne comme aide technique*** afin que les personnes handicapées soient subventionnées ; - ***complémentarité de l'offre*** : « Nos produits, parce qu'on prend le temps de les concevoir, sont complémentaires à ceux qui existent » ; - ***entreprise B2B*** : « On ne nous les achète pas directement, c'est-à-dire qu'on les achète à nos partenaires commerciaux qui sont des distributeurs spécialisés en France et ces distributeurs reçoivent des demandes de particuliers » ; - ils ont opté pour des ***réseaux de distribution spécialisés*** qui ne sont pas orientés grand public ; - ***essais de leurs produits***, notamment par le réseau de l'APF
Orange Ordinateur sur clé USB	- ***Personnalisation via la conception pour tous*** : « ***Maintenant nous développons une clé USB. Elle doit permettre de donner accès à des personnes âgées ou à des personnes handicapées au Web, nous souhaitons prendre en compte n'importe quel public***. Elles vont permettre ainsi de personnaliser l'ordinateur et de le retrouver à n'importe quel endroit. Par exemple en Pologne, les grands-parents qui n'ont pas d'argent et qui ont des enfants, ils pourront aller sur l'ordinateur	- « Nous devons travailler en termes de ***design for all et de contenus*** »

	de leurs enfants grâce à cette clé USB »	
Pictomédia Développement de logiciels utilisant les pictogrammes pour apprendre à lire, communiquer, créer/traduire des textes en pictogrammes	- ***financement par*** partenariat et aujourd'hui est contacté : « Jusqu'ici la manière dont ça s'est passé : lorsque j'avais une méthode ou un outil qui me semblait intéressant, je prenais contact avec des établissements, des associations, pour chercher des partenaires » ; « jusqu'à récemment c'est moi qui allais chercher les partenaires. Récemment j'ai eu des contacts avec des personnes qui ont assisté à une conférence ou qui ont vu le site ou qui sont venus me voir pour des projets » ; - ***pour l'instant sur l'activité de commercialisation des produits, elle n'est pas rentable*** : « si on parle seulement de la commercialisation des produits je dirais non. Si on prend l'activité globale, les projets et tout le reste, si tout se passe bien, oui bien que ce ne soit pas une solution permanente » ; - Les ***pictogrammes représentent un « tremplin pour les personnes pour qui le saut entre la non lecture et la lecture est trop important »*** ; - accent sur la pédagogie : « ***il faut aborder les outils du point de vue de la pédagogie et non pas de la technique***. Les éducateurs comme les formateurs, les enseignants ne sont pas des informaticiens. Donc ce qu'il faut faire c'est peut-être ***partir de l'usage*** : voilà ce qu'on voudrait faire et après chercher l'outil » ; - ***développement d'une méthode d'apprentissage*** : « Là on a travaillé par exemple sur un projet de méthode pédagogique adaptée aux jeunes apprentis déficients intellectuels, parce que l'apprentissage est une voie intéressante pour les personnes handicapées mentales, travailleurs handicapés »	- il y a une ***expansion vers d'autres publics, ceux qui sont non lecteurs*** ; - ***Pas de concurrence*** : «Apparemment il n'y a pas de concurrents. Je dirais il n'y a ***pas d'offre globale*** dans ce domaine-là. […] Le but, l'objectif derrière le logiciel *Pictomédia*, c'est de dire que la personne handicapée mentale est capable de beaucoup plus que ce que l'on imagine, à condition de lui fournir les outils de formation adaptés dans chaque aspect de sa vie, dans toutes les facettes de sa vie y compris les loisirs, la culture et tout, pour qu'on n'associe pas les pictogrammes qu'aux corvées, de formation, de travail » ; - ***logique de commercialisation versus d'adaptation*** : « Nous parlons des problèmes de représentation, car les pictogrammes sont aujourd'hui en noir et blanc et il y a eu des demandes de couleur », cependant il ne pense pas que ce soit une bonne solution ; « ***les couleurs pouvant entraîner des confusions*** »
Siwadam Site internet référençant les TIC à utiliser avec les personnes handicapées		- ***utilise les logiciels gratuits*** : « Il y a déjà beaucoup à faire avec. Ce n'est pas la peine de vouloir un budget, on peut faire l'activité avec pas grand-chose »

7.1.3 Limites dans la conception pour les usages

Eddy, qui a créé un dossier recensant les outils adaptés au handicap mental, met l'accent sur un ***choix non-infantilisant*** d'outil. Il a mis aussi en place un forum accessible aux personnes handicapées mentales et ***la limite qu'il remarque des usages de l'Internet est celle d'un***

problème de visibilité et d'exposition : « La personne handicapée a autant le droit à l'accès à l'informatique qu'une autre personne. Donc à partir de ce moment-là, l'utilisation qu'elle peut en faire, elle peut être identique à d'autres personnes. Donc c'est pour ça que l'accès est mis aussi sous certaines conditions. Par exemple, il y a des personnes chez nous qui vont sur *Facebook*, sur le forum handicapé, donc moi je dois vérifier quand même ***s'ils sont en majorité, et non pas en minorité prolongée*** ».

Les représentants d'*Information et éducation*, dont une éducatrice spécialisée signale que l'« ***on demande de plus en plus aux éduc. qui ont peut-être aussi de moins en moins de temps à consacrer à la recherche de nouveaux matériels*** ». Cette citation montre un déplacement des fonctions de l'éducateur utilisateur de l'informatique, qui doit aussi effectuer de la veille informationnelle. D'un point de vue technique, l'adaptation des besoins relevait des professions de la réadaptation, soit du paramédical. L'adaptation, d'un point de vue social était du ressort du champ du social et l'adaptation scolaire (pédagogie spécialisée) a finalement peu été développée pour le public des personnes handicapées mentales. La force de travail dans les établissements appartenait davantage au domaine de l'éducatif, ainsi les professionnels ont dû trouver des solutions par leurs propres moyens. Une autre limite, pour cette même éducatrice, est celle des apprentissages, et donc d'une difficulté à la conception pour tous : « ***On ne peut pas établir de normes dans l'apprentissage d'un enfant en situation de handicap mental*** ». Elle relève également un problème de gamme de produit qui, en fait, renvoie à la difficulté du public adulte *versus* outil adapté à l'âge : « Au niveau de l'occupationnel, on n'a pas pour l'instant une gamme très développée, mais par exemple le logiciel sur la découverte des couleurs, pour de l'occupationnel, ça peut complètement convenir. Par exemple, dans ce logiciel sur les couleurs, on a également un support photos, donc on peut l'adapter pour des personnes adultes handicapées mentales ».

De plus, les représentants de cette entreprise pensent que la conception de produits adaptés n'est possible qu'avec le soutien de professionnels de terrain, ce qui fait écho à l'opposition ***logique de commercialisation versus d'adaptation*** : « L'informaticien lui-même, les informaticiens généralistes, ou les concepteurs de jeux pour enfants normaux, ou de jeux vidéo, je pense qu'il y a vraiment une conception au niveau, une approche au niveau de la conception radicalement différente par rapport à ceux qui sont habitués à développer et il y a un véritable langage, on va dire dans l'éducation spécialisée. Nous, souvent ce que l'on a rencontré, on l'a rencontré plutôt sur notre activité espagnole, des professionnels qui nous

disaient, ***enfin on tombe sur des informaticiens qui comprennent ce que l'on veut leur dire***, qui comprennent qu'il ne faut pas qu'il y ait trop de choses à l'écran, qu'il faut que ce soit ludique, mais il ne faut pas que ce soit trop ludique ». Elle assoie cette explication par un exemple de politique marketing : « ***L'année dernière j'ai proposé le logiciel à Fnac éveil et jeu qui a lancé une catégorie Fnac éveil et handicap et qui parle du handicap mental ; les logiciels sont partis en test, nous n'avons même pas eu une réponse de politesse***. Après je veux dire, si on veut vraiment faire du handicap, ce n'est pas la peine de le faire qu'à moitié ou de proposer la même chose un peu maquillée que ce qui se fait actuellement, ce n'est pas la peine quoi ». Une autre problématique, et non des moindres, est de nouveau celle de ***la catégorie « handicap mental » qui effraie***. L'entreprise ne se labellise pas « adapté au handicap mental » sur son site Internet : « C'est en partie volontaire parce que lorsque nous avons relancé la société, c'est vrai que j'espérais pouvoir également toucher un petit peu plus d'écoles sans forcément les effrayer ».

Dans le discours de l'entreprise *Made*, on constate une terminologie oscillant entre de usages à la fois simples et complexes : « ***Solution à la fois simple et compliquée à tous points de vue*** ». Le concepteur semble avoir hésité entre un choix simple et un choix complexe, sans pouvoir toutefois trouver un compromis. Nous pensons qu'en simplifiant trop l'objet, même en conservant la forme d'un ordinateur, on perd de sa force symbolique. Malgré tout, il semble que ***l'intuitif*** serait le compromis entre le simple et le complexe : « Et vous verrez que, bon, dans un premier temps, c'est un nouveau logiciel, c'est compliqué on n'a jamais vu, mais une fois qu'on y regarde de près, c'est extrêmement simple et rapide. C'est-à-dire, il n'y pratiquement pas besoin de la doc. ». Cependant, sa vision « risquée » de la technologie renforce ce modèle de conception : « Comment je peux accéder à des informations, comment je peux exprimer quelque chose en me servant d'un clavier d'une souris et ***en ayant aucun des risques afférents aux machines et aux logiciels au départ conçus pour le plus grand nombre*** ». Il nous semble que *Made* se situe à un seul moment du processus d'appropriation et d'acculturation technique, ce qui ne lui permet pas de toucher un large public de personnes handicapées, alors que ce pourrait être le cas. En effet, l'interviewé parle de la dimension d'imitation, lorsque les enfants utilisent un jouet qui ressemble à un ordinateur portable, ce qui lui permet ensuite de passer à des outils « réels ». Dès lors, le concepteur rencontre des problèmes pour faire accepter son produit dans le monde du handicap : « La chose malheureusement se délie un peu voir beaucoup, et n'aboutit pas aux résultats que j'espérais, parce que du coup ***j'ai pris beaucoup d'initiatives via le monde du handicap*** […]. Faut être

honnête, j'ai rencontré ***un monde de l'éducation*** plus conventionnel, plus classique des enfants, ***il y a un mur, il y a un gros mur, je peux même le dire comme ça, il y n'a que quelques initiatives individuelles qui vont dans ce sens-là*** ». Cette citation illustre encore d'une opposition entre logique marchande, commerciale et de services publics ou associatifs, ce qui se confirme dans la suite de ces propos : « ***Le monde du commerce, entre guillemets, à mon avis on nous préjuge, qui va mettre le nez sur des choses qui sont du domaine de l'associatif, qui sont du domaine du cœur, de non commerçant, comme s'il devait y avoir une frontière intangible entre les deux, j'ai vraiment l'impression que tout ça est réservé au domaine de l'associatif***. Quand je participe tous les ans au forum qui est organisé par IBM, par la cellule handicap de l'UNAPEI, alors à chaque fois je rencontre les mêmes personnes… Qui se démènent comme des chiffonniers, alors ils sont payés, entre guillemets, par les fonds publics, par de l'associatif, donc ils ont la porte ouverte, ils se tutoient, ils sont du même monde, ***alors moi j'arrive, avec ma carte de visite, mon site Internet, ma présentation de produits ; je péjorative un peu car je suis pas comme ça, mais je mets un peu l'idée, alors non, surtout pas, de toute manière, on n'a pas d'argent… Mais qui vous parle d'argent ?*** Oui mais, je vous ai pas parlé d'argent, je vous ai parlé d'expérimentation, de tests, d'hypothèses, de brainstorming, de remue-ménage, de se poser des bonnes questions avec l'hypothèse de bonnes réponses, voilà quoi ! ». De même, il doute d'usages effectifs : « Il y a une classe qui utilise son ordinateur mais, il n'est pas allé « voir à la rentrée ***s'il ne l'avait pas mis au placard*** parce que d'une année sur l'autre, comme ils ne sont pas là pendant trois mois, ils peuvent très bien avoir oublié qu'ils ont du matériel qu'ils ont mis dans un coin ». Finalement, un autre problème relevé est la ***dichotomie entre un temps de commercialisation et de diffusion*** qui peut rendre obsolète des produits développés.

Pour ***Sios***, la première limite est celle de la compréhension du « cause à effet ». Il soulève également la question de ***l'opposition entre logique rentabiliste et sociale*** : les concepteurs ont besoin d'être intégrés au monde du handicap pour espérer vendre leurs produits. De même, une autre limite apparaît dans la définition même de l'accessibilité, qu'il développe : être accessible, il semble que ce soit censurer : « ***On est en train de voir justement comment offrir un appareil encore moins cher, mais qui par contre aurait des fonctions adaptées, enfin bridées, qui répondra à un certain besoin, là on est en train de travailler là-dessus pour avoir quelque chose de plus accessible*** ». Ils disent ne pas avoir rencontré de difficultés avec le monde du handicap : « Nous, on ne le ressent pas de notre côté, mais par contre les fabricants de logiciels, là, il y a quelque chose du conflit d'intérêt.

Parce que le logiciel, contrairement au produit, est quelque chose de dématérialisation donc qui dans l'inconscient ne coûte pas ». Et là, il note l***'opposition entre le gratuit et le commercialisé*** : « Entre les associations ou les particuliers qui ont des connaissances en informatique et qui développent des solutions informatiques, logiciels ou autres, ça peut prendre n'importe quelle forme, je pense à des tableaux de communication ou à ce genre de chose. Là, ce sont des personnes qui l'ont mauvaise de voir que l'on peut développer des logiciels gratuitement comme eux le font sur leur temps libre, le weekend, etc. Alors qu'il y a des personnes qui les vendent ».

Pascale Gracia d'*Axorm*, elle, ne comprend pas pourquoi l'informatique n'est pas plus utilisée ; elle pense que la problématique du coût n'est pas une bonne excuse, « on peut trouver l'argent, c'est possible ». Cependant, pour bien utiliser ces produits, « il n'y a pas de mystère, il faut énormément manipuler pour aller de plus en plus vite et créer de plus en plus rapidement », donc il s'agit plus d'un ***problème de temps***. Cette dernière limite lui permet d'introduire un risque, celui d'une généralisation et d'une mauvaise adaptation : « ***Il n'y a pas un outil pour tout le monde***, c'est ce qui est adapté au regard de ses besoins, c'est pour cela que je parle toujours du projet de la personne, il ne faut jamais oublier, car le risque c'est de former des personnes et qu'elles placardent l'informatique à tout le monde. Comme cela, sans réflexion. Cela ne sert à rien ». Elle n'a pas été confrontée à un sentiment d'exclusion, opposant logique marchande et logique associative, mais à une crainte des professionnels : « ***Ils disent que cela va être une difficulté supplémentaire par rapport au reste de leur travail*** », « ils n'ont pas perçu tout l'intérêt que cela pourrait avoir », « certaines personnes seront tellement mal à l'aise que ce n'est même pas la peine de le proposer ».

Anne-Marie et Daniel défendent le forum spécialisé qu'ils ont créé et voient un ***risque dans les réseaux sociaux*** : « Certains ont beaucoup de mal à s'interroger, que ce soit sur Internet ou autre chose. C'est quand même un réseau génial, pas plus mal. Ils ont quand même des contacts avec d'autres, par contre c'est risqué d'aller sur des réseaux de type *Facebook* comme ça. Ce n'est pas évidement, pour les règles […]. Il faut faire attention que l'on n'abuse pas d'eux ». Pour Philippe Bolac d'*Handi France*, la difficulté principale réside dans le manque de construction du champ théorique : « ***Au niveau du champ théorique il n'y a quasiment rien, ce n'est pas du tout organisé, il n'y a pas de grille d'évaluation, ni de logiciels spécialisés, ni de matériel, rien du tout***. On est dans le chou. Moi je travaille dessus mais c'est très très long ». En conséquence, ***lors des formations, les attentes sont mélangées***

et répondre à la demande est plus compliqué : « La grosse difficulté dont je me rends compte c'est que j'ai des gens qui n'ont à traiter que des personnes à handicap physique et d'autres que des personnes à handicap mental. Là leurs préoccupations sont complètement différentes. Là c'est compliqué » et s'il divise les groupes, il « prendrait le risque que les publics, que les inscrits se diluent ». Une limite aussi concerne ***la crainte d'une addiction*** des personnes handicapées aux objets technologiques, limite qu'il balaie par une réflexion en termes d'intégration (et surtout d'a-normalisation et de personnalisation, *i.e.* partie trois) : « Après les risques d'addictions, c'est autre chose, les risques d'addictions, ***est-ce qu'il faut quelqu'un qui soit addicté à un système plutôt que quelqu'un qui n'est rien*** ? Je ne sais pas, je n'ai pas de réponse à ça. Tout ce qu'on voit, en tout cas, ils sont demandeurs. Après, est-ce qu'il faut tout laisser-faire, je n'en sais rien. C'est un autre débat ». Il nous fait part d'une autre problématique, c'est-à-dire ***les limites de la mutualisation d'expériences via l'Internet*** : « J'ai ouvert, il y a un groupe forum […] où tous les stagiaires s'inscrivent et peuvent d'ailleurs débattre entre eux et échanger entre eux des expériences, et ils peuvent me poser les questions qu'ils veulent. Mais le problème, disons que ça ne fonctionne pas dans le sens où on a l'impression que chacun revient dans son quotidien, qu'il oublie un peu justement de s'adresser aux autres. Ce réseau a beaucoup de mal à se constituer, en partie je pense simplement, parce qu'il faudrait quelqu'un pour s'en occuper, c'est-à-dire un animateur ».

De surcroît, il serait possible d'associer l'Éducation nationale à la question de la formation aux TIC pour les apprentissages des personnes handicapées, mais pour M. Bolac, ***la prise en charge est trop cloisonnée*** : « Il faut quand même savoir que l'Éducation nationale est un milieu qui est extrêmement fermé, ils ne se forment pas à l'extérieur. C'est un autre monde, eux ils ont des conseillers pédagogiques, ils ont des personnes ressources qui sont chargées de transmettre, de former mais en aucun cas, on voit quelqu'un de l'Éducation nationale se former à l'extérieur ». M. Bolac relate également les limites du pictogramme, « c'est vraiment adapté à un contexte, il faut avoir la machine sur soi, et quel type de machine ». Pour la représentante de *Communic'action*, ***une des limites est celle d'une utilisation marginale des ordinateurs dans les établissements*** : « Tout cela demande beaucoup de connaissances de la part des personnes qui encadrent, la gestion de l'ordinateur pour fabriquer des sous-programmes comme des tableaux de communication intégrés à un ordinateur et faire en sorte que la personne, elle puisse jongler sur différents tableaux de communication pour que son expression soit la plus juste possible, que ce soit vraiment son expression ». De plus, elle remarque, plus globalement, la difficulté des établissements associatifs gérés par des parents,

au vu de la « complexité des lois » : « Je deviens de plus en plus dubitative sur la capacité des parents à pouvoir gérer des fonds publics. Et tout en impulsant une politique associative, d'entraide, de valeurs à défendre ». Ces propos résument ses réticences et enjeux au sujet de l'informatique : « ***Ça demande un investissement humain pour l'accompagnement au quotidien, avec une volonté institutionnelle, avec, vraiment, une prise en charge transdisciplinaire dans un institution, pour que les personnes avec un handicap comprennent bien ces enjeux. Et donc, apprennent*** ».

Giris Muzumdar de *Pictomédia* est conscient de certaines ***limites des pictogrammes***, notamment en termes de traduction, c'est-à-dire de symbolisation : « pour *Pictomédia*, l'idée c'est de ne pas figer les pictogrammes puisqu'on n'est pas certain d'avoir la meilleure représentation pour chaque concept. […] On travaille à partir de règles sémantiques. Lorsqu'on crée les règles sémantiques, on pense à toutes les situations possibles, il se peut très bien qu'il y ait des situations qui nous aient échappées et puis lorsqu'on est confronté à la réalisation de pictogrammes pour ces nouvelles situations, que ça mette en cause la règle de base. Et on peut également avoir des situations où on a une règle qui marche pour un concept donné mais par rapport à d'autres, des nouveaux pictogrammes qu'on a créés, on se trouve en situation de conflit, en situation conflictuelle entre deux règles ». Il relève, comme les autres concepteurs, ***l'affrontement entre logique marchande et associative*** : « De notre côté, je pense que ça serait effectivement bien que les associations et les entreprises ou autres puissent travailler en collaboration, en partenariat. Mais c'est vrai qu'il faut également que de part et d'autre, on se fasse à l'idée qu'il y a moyen de travailler en partenariat parce que quand moi je vais, je parle des projets, je suis en entreprise privée, mais une bonne partie de mon activité est à cheval sur le social et économique, et quand je vais rencontrer les associations, des financeurs ou autres, ils sont toujours méfiants… Qui s'intéresse aux personnes handicapées ? Donc ce n'est pas toujours facile de faire financer ou de faire porter des projets comme ça. […] Et pourtant les projets que je mène auraient pu très bien être initiés en milieu ordinaire. J'aurais eu beaucoup moins de difficultés à trouver des financements que j'ai eu moi ». Dès lors, il a peur de rencontrer ***un problème de financement*** : « On continue le projet un peu avec les moyens du bord en espérant qu'on ait des financements pour faire des expérimentations et avoir des résultats avant fin juillet ». Il soulève aussi ***les limites de la coopération*** : « Je dirais le projet avec le labo américain, c'est la première vraie expérimentation qu'on a menée avec un labo universitaire. Parce que (vous êtes universitaire) ce n'est pas facile de travailler avec les universitaires ». Et en tant qu'informaticien, il fait par

aussi de ***ce problème de « langage commun »*** : « Je crois que le problème, parce que je suis informaticien de formation, les difficultés qu'ont les techniciens ou toute personne en fait, c'est se mettre à la place de l'utilisateur et parfois il y a certaines choses que l'on considère comme acquises parce que ça nous paraît tellement évident, mais ce n'est pas forcément évident pour tout le monde. […] C'est plus délicat parce qu'on ne sait pas toujours comment des personnes perçoivent les choses, comment ils réagissent à des trucs, parfois aussi parce qu'on sous-estime les capacités de la personne ».

Magalie Jobert d'*Ergoclic* remarque ***le problème de l'interopérabilité*** ; ses jeux ne pouvant pas être utilisés sous d'anciens systèmes informatiques. De plus, de ses observations en classe d'intégration, elle nous livre : « Moi, ce que j'en ai retiré c'est que bien sûr ils s'en servent, mais ça ne fait pas partie de leurs priorités ». Nous retenons également ***l'« effet marathon*** » des usages de l'informatique que nous avons pu également constater lors de notre observation participante : « Des séances informatiques, quand on a fait des entretiens avec les institutrices, elle nous a dit que c'était un vrai marathon, ça n'a duré qu'une heure mais elles étaient à bout de souffle une fois que c'était terminé parce qu'il faut courir d'un ordinateur à un autre pour aider l'enfant à continuer dans le jeu ». De surcroît, ***elle distingue le public des autistes de ceux des personnes avec un handicap mental*** : « Ces enfants sont beaucoup enfermés sur eux. Ils utilisent l'ordinateur, mais ils essaient vraiment de favoriser les rapports homme-homme plutôt que homme-machine, parce qu'ils sont déjà tellement enfermés, ils ne vont encore pas les enfermer dans une machine, dans un ordinateur ».

Alain pense qu'il y a surtout ***un manque de méthodologie pour les usages*** de l'informatique avec ce public : « L'informatique est chère par rapport aux outils de communication. Ils ne sont pas forcément adaptés à tout, ça impose une méthode (rigide), il n'y a pas de suivi. Les professionnels utilisent un peu ces outils et après ça s'arrête. Ce ne sont pas des usages avec des objectifs à long terme ». Enfin, le professionnel d'*Orange* soulève ***un problème de rentabilité des outils adaptés*** : « Les pictogrammes, par exemple, c'est trop de niches en termes de diffusion ».

7.1.4 Discours de justification et positionnement commercial

Dans cette section, nous nous sommes intéressée aux discours de justification des usages, c'est-à-dire quels sont les intérêts d'usages ? L'objectif premier de *Floc multimédia* est ***d'adapter les outils aux pratiques professionnelles***. Les représentants d'*Informatique et*

éducation savent bien qu'ils sont sur une « niche », mais pensent avoir pu se différencier des concurrents ou du « gratuit » en visant ***le développement des apprentissages, « scolaires, comme troubles cognitifs, l'orientation spatiale, l'orientation temporelle et jusqu'aux apprentissages professionnels*** ». Et ils justifient ainsi le prix par les usages : « Si vous voulez, c'est vrai que quand vous achetez un logiciel Adibou, ça coûte 30 €. Après, on revient au même problème. Je ne veux pas après dévaloriser Adibou, loin de là, mais je pense que de notre côté, il y a quand même ***toute une réflexion pédagogique adaptée*** qui est quand même plus poussée évidemment ; et il y a également dans tous nos logiciels un système de résultats intégrés qui va permettre d'enregistrer tous les résultats obtenus dans tous les exercices, et à partir de quatre résultats obtenus vous allez pouvoir sortir des graphiques d'évolution par exercice ».

Il semble que la plus-value des produits de *Made* soit la possibilité d'être utilisés par un utilisateur premier (personne handicapée) et second (professionnel) : l'objectif était de créer « ***un environnement de confort*** dans lequel ils ne peuvent pas faire d'erreur. Quelles que soient les erreurs qu'ils peuvent faire avec le clavier ou la souris, les clics inappropriés, ***tout est contrôlé, tout ce qui n'est pas utile et indispensable à l'accès à l'information ou à l'accès à l'activité qu'elles soient ludiques ou pédagogiques est interdit, enfin interdit pas au sens répressif du terme, mais n'est pas accessible, n'est pas visible*** ». Il parle d'« ***interface unique*** » : « On est capable de réaliser une interface unique, pour un besoin unique, pour une personne qui a besoin de ça et ça sans aucune difficulté. […] Et nous à ce moment-là, on peut réaliser le logiciel unique pour ces personnes à l'extrême, tout est un problème de modèles économiques, mais techniquement, on s'est affranchi du maximum de ces difficultés là, pour pouvoir répondre à des cas particuliers ». De plus, il insiste sur la dimension prothétique, d'accompagnement, de cognition distribuée et finalement d'autonomisation : « ***Il [le handicapé] peut avoir l'appareil avec lui en permanence et finalement ça devient sans la remplacer une orthophoniste portable*** ». Ses produits ont aussi une ***fonction expressive***. L'interviewé relate le cas d'un homme handicapé : « Il a dit "enfin je vais pouvoir exprimer mes émotions et pouvoir dire certaines choses à ma mère par exemple". C'est une personne qui avait 35 ans à peu près, elle a été une des personnes à qui on a fait appel pendant les tests et qui donc nous a montré l'intérêt de l'appareil pour évoquer des émotions comme l'amour, comme la tristesse, comme la détresse aussi ; malheureusement beaucoup de personnes cherchent à dire "je voudrais mourir" ou bien "je suis vraiment triste", "je suis pas heureux" ou ce genre de choses. Mais au moins ils peuvent évoquer leurs

émotions, car la personne dont je vous parlais à l'instant, qui arrive à s'exprimer, était incapable de retranscrire ses émotions qui se passaient dans sa tête en paroles ».

Sios produit des outils d'aide à la communication et au contrôle de son environnement ; il mobilise des technologies de pointe : *Sios* « conçoit des appareils électroniques dits aide technique pour personnes handicapées qui sont basés ***sur les meilleures technologies qui existent aujourd'hui*** ». Il précise que « c'est exactement le type d'appareil qui permet d'utiliser ***la relation de cause à effet*** » et d'être un ***moyen d'action*** : « Piloter », « valider une action ». Deux autres intérêts majeurs sont cités par le concepteur : « ***Un appareil petit que l'on peut transporter facilement et l'utilisation de photos personnalisables*** ».

Il mentionne également que ***les personnes autistes peuvent tirer des bénéfices de l'usage de leurs produits*** : « ***Ce sont des personnes qui ont de suite compris l'intérêt de l'appareil, qui sont convaincues de l'utilité de l'avoir et des personnes à qui on va prêter du matériel gratuitement pour qu'ils puissent les tester*** ». Par ailleurs, ces produits seraient ***incassables*** selon le concepteur : « Ce sont des appareils qui sont extrêmement robustes. Alors se sont des appareils que vous pouvez laisser tomber par terre, les tests que nous faisons c'est deux étages de haut, on monte dessus avec le corps humain, on roule dessus avec une voiture, donc c'est des tests qui vont à chaque fois, bien sûr, si je vous en parle, c'est qu'ils sont concluants et l'appareil reste pratiquement intact, si ce n'est les marques d'éraflures mais le produit reste utilisable […]. Il peut aussi y avoir de la bave dessus ».

Pascale Gracia d'*Axorm* plaide, elle, pour ***les générateurs d'application « qui permettent de créer sur mesure en utilisant des photos personnelles par exemple*** ». L'intérêt principal de l'informatique serait de « ***favoriser l'autonomie*** » avec en arrière-pensée l'idée d'intervention précoce : « L'une des difficultés des personnes en situation de handicap mental c'est la mémoire. On peut tout à fait créer des applications pour enchaîner les actions, réaliser une tâche ; en expliquant les tâches les unes après les autres, il y a un rappel visuel qui est constamment là, ce qui évite à un éducateur technique ou au cuisinier par exemple, d'intervenir et de réexpliquer ce qu'il faut faire. L'informatique peut favoriser l'autonomie, cela a vraiment toute sa place dès le plus jeune âge ». De même, elle cite ***la socialisation*** : « Il y a un intérêt qui est très important de mon point de vue, en termes de socialisation, lorsque l'on voit l'importance que l'ordinateur et l'informatique ont dans les familles, lorsqu'un enfant peut partager un jeu de voiture avec son grand frère, il y a un effet magique,

relationnel. Le médiateur est l'informatique ». Elle les complète par ***le plaisir*** : « Il y a un autre intérêt, qui est peut-être moins louable, mais tellement important, c'est le plaisir que cela peut procurer, il ne faut pas que cela soit un objectif en soi que la notion de plaisir, mais cela peut être important dans un moment où une personne peut se trouver en état un peu dépressif, ce qui arrive très fréquemment dans la vie des personnes en situation de handicap ; il peut trouver un plaisir en utilisant l'informatique, pourquoi pas ».

Anne-Marie et Daniel de *Siwadam* ont visé ***la socialisation et le lien social*** avec leur forum adapté. Ils estiment aussi que l'informatique peut être une technologie de soutien dans une logique toute prothétique : « Dire que les personnes handicapées mentales ont droit comme les autres à l'accès aux NTIC ; ce n'est pas une chasse gardée pour les personnes dites normales. C'est mon cheval de bataille. L'ordinateur peut être une béquille pour une personne handicapée mentale, un soutien. Par exemple, si elles ont besoin de faire une lettre, il y a le correcteur d'orthographe, ça limite le nombre de fautes ». De même, les logiciels ***démystifient l'échec, s'adaptent aux compétences cognitives et valorisent***.

Philippe Bolac d'*Handi France* propose aujourd'hui ***une formation généraliste*** : sinon il faudrait « changer complètement les intitulés et les contenus, en définissant des objectifs concrets de formation en disant apprendre à faire quelque chose de très précis avec un handicapé et non pas faire ce qu'on fait actuellement, c'est-à-dire une espèce de revue générique de tout ce qui existe et puis finalement c'est plus de la… Ça ne va pas répondre à tous les besoins, mais ça va répondre à une information générale de tout le monde sur l'ensemble des produits et des pratiques ». De plus, l'intérêt de l'informatique ressort par comparaison avec la vidéo : « Au départ, je pense que c'était le même effet effectivement de mode, d'accès à la technologie. Mais je pense que ce n'est pas la même chose parce que l'informatique est quelque chose qui s'inscrit dans une pérennité. ***La vidéo, on peut s'en passer. L'informatique, je pense que c'est amené à continuer à développer ne serait-ce que pour l'autonomie des personnes***, sans même parler des ateliers ou des acquisitions de compétences ou d'habilités. Mais, déjà rien que pour leur autonomie personnelle, l'accès par Internet etc., un certain nombre d'actions, un certain nombre de démarches, ça ne pourra jamais être un simple effet de mode. C'est profondément ancré dans une logique », sociale aurait pu préciser Bernard Miège. Il estime également que la socialisation et l'autonomie sont des effets des usages.

Alexandra de l'*ADAPEI* voit dans l'informatique ***un médiateur de lien social***. La représentante de *Communic'action*, elle, se réfère à des études scientifiques (qu'elle ne peut pas citer mais qu'elle a lues) pour affirmer que le support informatique, c'est-à-dire visuel permet de ***favoriser les apprentissages***. Elle explique aussi que l'informatique et l'Internet lui ont permis de ***communiquer*** avec ses jumeaux handicapés et de ***pérenniser le lien familial***. Les logiciels développés par *Pictomédia* permettent « ***l'accès au savoir et à la culture*** » qui favoriserait « ***l'autonomie de la personne*** », « au *self-advocacy* » : « Il faut laisser à chacun la possibilité d'aller au plus loin de ses possibilités » ; « ***ça donne confiance en soi, l'estime de soi*** et puis l'envie, la possibilité d'aller plus loin. Je pense qu'il y a une bonne partie des personnes qui sont en établissement aujourd'hui qui pourrait avoir des vies en milieu ordinaire ». *Ergoclic* a conceptualisé des logiciels ***éducatifs*** et ***ludiques*** qui permettent un ***gain en autonomie*** : « En fait, il y a deux utilisations avec ces logiciels : soit on s'en sert pour vraiment acquérir une connaissance et là, l'aide de l'adulte est nécessaire, ou bien on s'en sert pour s'occuper et là, on peut laisser un enfant sur le logiciel pendant 45 minutes, 1h et il se débrouille tout seul ». De même, ***leur utilisation favoriserait un sentiment de réussite*** : « Avec notre logiciel même si l'enfant ne répondait pas juste il avait un sentiment de réussite ».

Il y a aussi ***un intérêt pour les accompagnants*** : « Il y a un intérêt de … de prise de conscience c'est-à-dire qu'au travers de l'ordinateur, l'enfant est beaucoup plus coopératif ». De surcroît, ils ont choisi de se baser « sur les histoires des contes d'Andersen parce que ce sont des comptes qui fascinent les enfants, ce sont des contes très crus, mais ça les fascine. Bien évidemment avec ce type de public, on n'a pas fait un logiciel noir, mais on trouve des enfants qui sont attachés, des enfants qui ont faim et donc ça a un côté comme ça,… ça agit sur… L'enfant veut absolument délivrer les enfants, il veut absolument leur faire traverser la rivière parce qu'ils ont faim, parce que le pique-nique se trouve de l'autre côté. C'est un vecteur sur le… je ne trouve pas les mots excusez-moi… sur ***la motivation à faire l'exercice***. Parce que ce serait une simple interface où il y a une question qui apparaît à l'écran et puis c'est soit la réponse a, la réponse b, la réponse c, là il n'y a pas d'émotion, il n'y a pas de vecteurs ». Leurs études ont aussi montré que cela favorisait la ***concentration***. Quant à la ***kinésiologie***, ce peut être simplement distractif pour certains ou apaiser et permettre de travailler la coordination motrice pour d'autres.

Pour Alain du LASC, l'informatique est « ***un outil de changement du regard***. C'est un outil essentiel, c'est vrai pour tout le monde. L'ordinateur, ça peut être important, ils ne peuvent pas y aller tout seuls. Ils ont besoin d'une aide pour débuter. Pour certains, ce sera tout le temps, pour d'autres, ils arriveront à être autonomes. On ne prend du plaisir que si on gagne, si on aide à rentrer dedans afin d'éviter les échecs ». De même, ils l'ont « conçu comme un outil d'expression et d'information et peut-être après, ***ce sera un outil de communication***. Il faut que ça soit indirect ». Enfin, le représentant d'*Orange* voit surtout ***un intérêt d'accessibilité et d'accroissement des clients*** : « Nous levons ainsi des freins d'usage pour les primo accédants à l'Internet, ce qui représente 21 % ».

7.2 Les conditions de mise en marché commerciales et industrielles

À partir des analyses précédentes, les propos de Bernard Miège (1997 : 177) s'appliquent pleinement à nos résultats : « Les interpénétrations entre "sphère marchande" et "sphère non-marchande" sont beaucoup plus fréquentes, et mêmes étroites, et en tout cas en plein essor ». En effet, l'auteur développe (*ibid.*) : « On doit même envisager pendant une période assez longue, dont il est évidemment impossible de prévoir la durée, que cette production (néo)industrielle coexiste avec des productions non-marchandes, ou semi-marchandes, développées au sein de l'appareil éducatif, ou en liaison directe avec lui, que celle-là ne considère pas celles-ci comme des concurrents, ou qu'elle les tienne pour un vivier de concepteurs ou un terrain d'expérimentation. Cette multiplicité des composantes de l'offre de produits éducatifs est à mettre en relation avec une autre caractéristique sur laquelle il convient d'insister, à savoir l'extrême variété des formes sous lesquelles les produits sont appelés à être proposés. […] Par conséquent, longtemps résistant à une industrialisation même limitée de ses activités, l'éducation est peu à peu en train de devenir, en prenant appui sur les ressources communicationnelles, un terrain propice à l'avancée d'industries nouvelles ».

Il faut aussi rappeler que la mise en dispositif « se trouve grandement facilitée par la compétence technique des utilisateurs, qui, alliée à la simplification des manipulations, entraîne aujourd'hui une meilleure maîtrise des Tics, utilisées là où les difficultés de maniement limitaient les usages développés il y a encore peu [Miège-Bouquillion-Paquienséguy, 2003] » (Paquienséguy, 2006). Ainsi productions « semi-marchandes » et « mise en dispostif » peuvent-elles concourir au développement d'offres pour l'éducation et notamment spécialisée.

7.2.1 Un marché en évolution : l'informatique/l'Internet, des aides techniques ou des technologies d'assistance ?

Finalement, l'évolution du champ de la prise en charge du handicap et particulièrement du travail social traduit un glissement des logiques sociales à d'autres plus économiques. De plus, nous présentons le marché des aides techniques afin d'établir de quels marchés dépendent les activités et usages précédemment étayés.

a. Des logiques sociales aux logiques économiques

Paradoxalement, c'est l'entrée des établissements médico-sociaux dans une logique économique et gestionnaire libérale qui participe aussi à l'évolution notable de la place accordée aux personnes handicapées mentales dans ses possibilités d'*empowerment*, c'est-à-dire d'autonomisation. En effet, il faut rappeler avec Michel Chauvière (2006 : 22) que les tensions entre logiques sociales et économiques sont intrinsèques à l'histoire du travail social. L'auteur (*ibid*.) identifie trois naissances du social comme objet de travail. La première qui nous intéresse est la « croyance partagée dans l'existence d'une société distincte de la somme des individus qui la composent » ; elle permet de rappeler les fondements de l'opposition entre logiques sociales et logiques économiques. Ces dernières et notamment du courant des libéraux ne distinguent « au contraire que des individus rationnels et un marché » (*ibid*.). En revanche, aujourd'hui avec la loi de rénovation 2002-2, s'impose une nouvelle obligation de prise en charge, celle de l'individualisation (*ibid*. : 26) voire de personnalisation (Faugeras, 2007). Avec cette injonction législative, s'opère un glissement du modèle social à celui de l'individu et du marché. Les professionnels doivent alors trouver les outils de cette prise en charge individualisée et les professionnels interrogés, encadrant la pratique de l'informatique et/ou de l'Internet, mentionnent justement cet intérêt principal d'utilisation, la possibilité d'individualiser dans le groupe. On est en droit de se demander s'il ne s'agit pas d'une porte ouverte aux concepteurs de produits et de formations adaptés sur le secteur du social. Dans tous les cas, ceux interrogés remarquent une évolution de leur vente et une ouverture des institutions.

Nous l'avons mentionné, cette individualisation a été précédée par une révolution culturelle (*ibid*. : 24) impactant la représentation du handicap. D'une conception médicale à une sociale et environnementale, le handicap se définit comme un processus et l'on parle de personne en situation de handicap. Cette volonté de re-personnaliser les « handicapés » semble avoir

ouvert la voie à celle de l'individualisation et à la révolution socio-économique. L'auteur (*ibid*. : 24) rappelle aussi la distinction entre travail social professionnalisé qui « doit être et rester fondamentalement non-marchand » et « travail social ordinaire » (le bénévolat). Cependant, « dans ce montage historique, l'usager n'existe historiquement pas comme sujet à part entière, encore moins comme consommateur de services. Il n'est qu'un citoyen ordinaire conjoncturellement destinataire d'une forme d'aide légitime […] plus que méritée » (*ibid*. : 25). Cette contradiction entre objet du travail social et sujet du travail social ne cesse de se réactiver aujourd'hui puisque l'usager et son expertise est au cœur des réflexions. *In fine*, « nous assistons au passage d'un travail social individualisé et socialement mandaté, à dominante clinique et socio-clinique, avec un développement social corrélatif conçu en termes d'institutions redistributives et d'équipements spécialisés (qui persiste), à un travail social toujours autant individualisé – peut-être même davantage –, mais de type service (qui progresse) » (*ibid*. : 29) et il semble que les usages de l'informatique et/ou l'Internet vont en ce sens.

b. Le marché des aides techniques

Dans cette sous-partie, nous analysons différents rapports ministériels portant sur les aides techniques. Le rapport (2011 : 33), « Des enjeux économiques et industriels au-delà du secteur du handicap », rappelle que l'accroissement de l'espérance de vie augmente les maladies chroniques invalidantes, ce qui développe des besoins inédits « qui se traduisent en attentes nouvelles dessinant les contours de nouveaux marchés de biens ou de services (ou induisant la réorganisation de marchés existants) et posant la question de leur financement » ; ce qui peut aussi avoir un impact sur la prise en charge des personnes handicapées. De plus, le marché français est estimé « à plus d'un milliard d'euros annuels pour les seules aides techniques définies comme des dispositifs médicaux (fauteuils roulants, prothèses auditives, etc.) ». La segmentation ou diversification de ce marché conduit à « plusieurs types de marchés nouveaux, aux périmètres plus ou moins larges […]. Les enjeux économiques et industriels sont donc considérables. Il s'agit d'une part de faciliter l'accessibilité de produits grand public aux capacités des personnes présentant des déficiences. Des groupes industriels de taille mondiale en font un gage de compétitivité […]. Le principe d'accessibilité généralisée, énoncé dans la loi du 11 février 2005, rejoint cette préoccupation d'une "conception universelle" (*design for all*), c'est-à-dire la prise en compte de la diversité des capacités fonctionnelles de tous les usagers dès le début de la conception des produits destinés au grand public ». Dans un mouvement complémentaire, il s'agirait

aussi proposer la commercialisation de produits et services spécifiques afin d'améliorer les capacités des personnes ou compenser leurs déficiences, ce dans l'optique d'un gain en autonomie et d'une évolution de leur participation sociale. Par ailleurs, « si les technologies dont tout le monde tire avantage doivent bénéficier aussi aux personnes handicapées, l'inverse peut être également vrai : des technologies innovantes spécifiquement conçues pour ces dernières peuvent profiter aux personnes valides (on connaît l'exemple emblématique de la télécommande, initialement conçue pour les personnes à mobilité réduite et rapidement généralisée à de très nombreux appareils grand public) » (*ibid.*). Précisons que LPP signifie Liste des produits et prestations remboursables.

	Coût total Domicile TTC	**Coût actuel LPP**	**Reste à charge pour l'utilisateur**	**Nombre de produits LPP/ produits concernés**
Aides à l'hygiène	367,5M€	149M€	218,5M€	2250/2428
Aides à la mobilité	365,5M€	276M€	89,5M€	1833/2026
Aides au repos et au maintien à domicile	231M€	221,7M€	9,3M€	228/245
Aides aux fonctions sensorielles	3 405M€	228M€	3177M€	Milliers de produits
Aides à la communication	23M€	0	23M€	0/172
Aides tâches domestiques	0,5M€	0,15M€	0,35M€	2/103
Aides à l'intégrité du corps et à l'esthétique	29M€	15,7M€	13,3M€	indéterminable
Aides à la cohérence	2,5M€	0M€	2,5M€	0/36
Aides à l'apprentissage, à la culture et aux loisirs	0,5M€	0	0,5M€	0/NR
Aides à l'aménagement des véhicules	4M€	0	4M€	Au moins 56
Aides à l'aménagement du logement (hors travaux et pose)	3,5M€	0	3,5M€	Au moins 34
TOTAL	**4,432Md€**	**890,6M€ (20,1%)**	**3,541Md€**	**4313/5010** sur les fonctions où ces nombres sont chiffrables

Tableau 45 : Montant selon les différents types d'aides techniques (Lecomte, 2004 : 84).

L'informatique/l'Internet pourraient se situer en priorité dans les aides à la communication et/ou dans les aides à l'apprentissage, à la culture et aux loisirs, bien que par exemple, dans les aides aux tâches domestiques, on pourrait proposer une tablette PC en cuisine. En revanche, dans le rapport de 2005, à aucun moment il n'est fait mention d'ordinateur ou de logiciel ludo-éducatif. De même, les personnes rencontrées ont mentionné qu'elles n'avaient pas pu financer ces achats par la MDPH. De plus, force est de constater que le poste des dépenses apprentissage-culture-loisirs est le moins important.

Concernant la « demande » (Gohet, 2005 : 8-9), trois leviers d'amélioration sont identifiés :
- l'« adaptation et personnalisation du matériel », car les aides techniques doivent « s'inscrire dans le cadre d'un projet de vie ». Dès lors, « pour tester le matériel et l'adapter au cas de chaque personne, des centres régionaux ou interrégionaux de référents sont nécessaires. Ces centres doivent fonctionner en liaison avec les fabricants qui prêteraient du matériel pour faire des essais (l'exemple de Garches) » ;
- la « procédure de remboursement », l'« organisation » étudiées *via* un état des lieux des aspects économiques du marché des aides techniques. Le coût de certains produits « les rend inabordables » pour certaines catégories de personnes ; la question de « la solvabilisation de la demande pose la question du juste prix des produits » ;
- la « définition des produits et aides techniques » car « le champ des aides techniques est très large et à ce stade de réflexion, aucune limite n'est arrêtée pour définir ce champ. On peut pour l'instant retenir la norme ISO 9999 qui retient comme aide technique "tout produit, instrument, équipement ou système technique utilisé par une personne handicapée, fabriqué spécialement ou existant sur le marché, destiné à prévenir, compenser, soulager ou neutraliser la déficience, l'incapacité ou le handicap" ». Cette définition considère qu'une aide technique peut aussi être un produit destiné au « grand public » et il nous semble que l'informatique/l'Internet peuvent tout aussi bien « prévenir » lorsqu'ils sont utilisés pour développer les apprentissages, que « compenser » le handicap pour favoriser l'autonomie d'action.

L'offre est abordée selon quatre axes :
- l'« organisation de l'offre » où « le marché des aides technique est très limité et il est tenu par une industrie très spécialisée. Le marché pour certains produits est artisanal. Le développement des produits de haute technologie coûte cher. Les fabricants sont principalement de petites tailles ». Il est conseillé alors de « favoriser la concurrence pour rendre le marché des produits plus compétitif pour faire baisser le prix et mieux appareiller les personnes handicapées » ;
- l'« organisation de la vente » car « le marché n'est pas uniforme. Pour certains produits, la distribution doit pouvoir se banaliser. La formation des revendeurs doit être plus performante. Le conseil et l'essai avant la vente sont importants, mais il faut prévoir une rémunération pour les revendeurs, notamment dans le cas de l'essai des produits » ;
- l'usage et la fiabilité des aides techniques, le conseil avant et après la vente : « Les produits doivent évoluer en fonction des besoins de la personne, de son âge, de son mode d'usage et de

l'évolution de son handicap. Mettre l'accent sur le confort, l'adaptation et la personnalisation du matériel » ;
- l'« évaluation des produits » : elle doit être unifiée au niveau national ; une « agence d'évaluation » peut être mandatée sur cette mission.

Par ailleurs, Daniel Calin (2000) insiste sur l'importance du « bon développement du marché [des technologies d'assistance qui] a de grandes chances de freiner la progression des coûts de santé ». Il nous met en garde contre le risque d'une délocalisation des marchés « au profit de la concurrence étrangère, en particulier celle des États-Unis, où plusieurs lois, qui rendent obligatoire le principe d'accessibilité, comme par exemple la loi de 1990 sur les Américains ayant un handicap (1990 *Americans with Disabilities Act*) et l'article 508 de la loi de 1986 sur la réadaptation (*Rehabilitation Act*), ont donné une grande impulsion à l'industrie de la TA ». Enfin, le marché des aides techniques ou technologies d'assistance « annoncé comme juteux n'a finalement pas percé » (Chauvière, 2010 : 71) et nous soutenons qu'une fois encore, l'ambivalence de ces aides, entre le « social », le « médical » et le « médico-social » ne facilite pas l'évaluation des besoins et des usages. Dominique Lecomte (2004 : 43-48) a interrogé 170 professionnels ou accompagnants sur l'attribution de ces aides. Il (*ibid.* : 42) conclut « que l'approche produit par produit manque de lisibilité, n'est pas modélisable, et est entachée d'arbitraire, car chacun a une analyse personnelle voire corporatiste du problème. Ces résultats ont apporté la preuve qu'il est impossible d'obtenir une frontière claire entre le caractère social ou médico-social et le caractère médical d'une aide technique, ceci explique le taux parfois important de non-réponses : les personnes interrogées ne voulaient ou n'osaient pas se risquer à une telle distinction, craignant que leur choix oriente vers une modification de prise en charge qui leur serait défavorable ». D'autant plus que le terme « social » masque une pluralité de prises en charge, notamment éducative. L'auteur (*ibid.*) développe ses propos auxquels nous adhérons : « Elle nous a conforté dans l'idée que la procédure de la LPP manque de cohérence et que l'exercice demandé à l'administration pour décider de l'inscription ou non d'une aide technique, *in extenso* et en dehors du contexte personnel ne peut être qu'aléatoire et entachée de subjectivité, ce qui n'est pas non plus satisfaisant pour les usagers ».

Dominique Lecomte (*ibid.*) a mené son étude selon trois catégories de handicaps : « Incapacité motrice et polyincapacité motrice », « incapacité sensorielle et polyincapacité sensorielle » et « incapacité psychique et mentale » et interrogé les professionnels sur neuf

domaines d'aide technique : « Apprentissages », « cohérence », « communication », « domestique », « mobilité », « hygiène », « viscérale », « sensorielle » et « esthétique ». Les professionnels estiment, en majorité, tous handicaps confondus, que les évaluations sont du champ du social (excepté pour l'hygiène et le viscéral ; les attributions du sensoriel et de l'esthétique varient selon les handicaps). Cependant, s'agissant des handicaps psychiques et mentaux, il subsiste une prégnance du social dans les dires. Nous pouvons conclure qu'en France, les TIC ne sont pas considérées telles des aides techniques bien que, suivant le contexte (domotique ou aide à la communication), les équipements informatiques peuvent être ponctuellement remboursés et que le poste « apprentissage » peut évidemment être renforcé *via* les TICE. Les TIC ou TICE en contexte éducatif n'ont donc pas pénétré le marché des aides techniques ou technologies d'assistance et il nous apparaît, suite à l'étude de l'offre, que les concepteurs s'inscrivent dans une industrie de type créative, ce que nous étayons *infra*. Le tableau suivant récapitule les différentes typologies des aides techniques :

Classement des aides techniques (AT) (Rapport de 2003 sur les aides techniques)	**Besoins en AT suivant le contexte (Rapport de 2010 sur la loi de 2005)**	**Typologie des AT (Rapport sur la formation, la recherche et l'innovation sur le handicap, 2010)**
Aides à l'hygiène	École et apprentissages accessibles	Aides techniques à diffusion (très) rapide (dérivent de produits d'usage courant)
Aides à la mobilité	Citoyen avant tout dans une société inclusive	Aides techniques très spécifiques (labellisées dispositif médical par l'administration, régulation de la mise sur le marché et des remboursements)
Aides au repos et au maintien à domicile	Le logement et ses diverses modalités	Continuum d'entreprises (recherche et développement et/ou la recherche académique)
Aides aux fonctions sensorielles	Les dispositifs permettant la vie à domicile	
Aides à la communication	Situation des personnes en grand déficit d'autonomie	
Aides aux tâches domestiques		
Aides à l'intégrité du corps et à l'esthétique		
Aides à la cohérence		
Aides à l'apprentissage, à la culture et aux loisirs		
Aides à l'aménagement des véhicules		
Aides à l'aménagement du logement (hors travaux et pose)		

Tableau 46 : Typologies des aides techniques.

7.2.2 De l'industrie éducative spécialisée à une industrie créative ?

De l'analyse précédente, notamment des aides techniques à l'apprentissage-culture-loisirs, nous pouvons reprendre les propos de Bernard Miège (1997 : 79) : « En l'absence d'une pression sociale suffisamment forte pour imposer une certaine individualisation des pratiques éducatives, les produits éducatifs (qui tendent à se rattacher de plus en plus au secteur de la communication) n'ont pas trouvé les bases économiques nécessaires pour donner naissance à des filières de production durable ou de taille suffisante ». Pour l'auteur (*ibid*.), « les produits éducatifs utilisant les ressources de la communication se rattachent, dans leurs formes comme dans les processus aboutissant à leur production, à la "nouvelle industrialisation", celle qui accorde une place décisive aux contenus, aux productions en petites séries, ainsi qu'aux relations étroites entre les réseaux, les matériels et les programmes ».

a. Qu'est-ce qu'une industrie créative ?

Nous reprenons à cet effet la définition de Françoise Paquienséguy (2010 : 102) d'une industrie créative :

> « Le concept de créativité dépasse ici largement le seul domaine de l'art ou du *design* pour recouvrir une gamme variée et différenciée d'activités et de compétences, souvent éloignées de la création artistique proprement dite, comme c'est le cas pour certains secteurs référencés par le DCMS, celui des logiciels par exemple. La créativité retenue ici contient une large part d'inventivité, de nouveauté, d'originalité qui se lit dans l'offre de services créatifs plus que dans celle de biens créatifs, et nombres de prestations en ligne s'y rattachent alors ; "*la créativité est partout*" (Tremblay, 2010). Le renversement proposé par les industries créatives agit sur un déport de la créativité de l'offre industrielle vers les individus, les petites structures ou les start-up comme *MyMajorCompany*. Les stratégies de l'économie créative visent à l'exploitation de la créativité de tous indépendamment du statut et des compétences de chacun. Ainsi les usages et les pratiques, culturelles par exemple, articulés sur les Tic numériques participent-ils à un processus de valorisation et de développement de la créativité sur des logiques à la fois marchande et non-marchande, individuelle et collective ».

De plus, Pierre Mœglin (2008) met en exergue une des caractéristiques saillantes de ces industries : « Chaque filière est marquée par l'"interpénétration entre la culture marchande et la culture non-marchande" (Miège, 1984 : 213). Complémentairement aux produits industriels et marchands, interviennent, en effet, ceux de l'action culturelle et ceux du secteur associatif, auxquels s'ajoutent aujourd'hui les productions d'amateurs, reprises et diffusées sur des réseaux et plates-formes telles que Dailymotion, MySpace ou YouTube » ; caractéristique qui

s'applique à notre étude de la conception de produits ou formations adaptés et/ou utilisés avec les personnes handicapées mentales.

De même, Françoise Paquienséguy (2010 : 104-105) relève trois aspects significatifs d'une industrie créative : l'utilisation massive des TICN ; l'appropriation et la production individuelle des usagers (de contenus et d'actes communicationnels) et les « usages collectifs » apparents dans les « pratiques communautaires telles les forums, les blogs ou les plateformes ». L'auteur (*ibid.* : 105) explique que ce dernier niveau d'usages, « qui n'est nullement exclusif des autres, nous paraît révélateur des pratiques à l'œuvre dans certaines industries créatives relevant de la communication ou de l'information ou de la culture ». En effet, l'essor de la majorité des industries créatives se fonde « sur la formation d'usages spécifiques liés à la participation de l'internaute. C'est ce que Jenkins aborde au travers de l'idée de convergence, qui définit pour lui cet espace permettant un flot et un brassage sans véritable limite, de contenus médiatiques, de pratiques culturelles et d'expériences individuelles ». De plus, cette créativité n'est pas sans rappeler une quasi injonction pour le travailleur social qui souhaite s'abstraire des « normes et normalisation en travail social », celle d'adopter « une posture critique entre responsabilité, résistance et créativité » (Meyer, 2010). Les usages des TIC, tels que nous les avons décrits à partir de notre échantillon d'usagers, relève cette participation à la création, tout en spécialisant leurs contenus. Une de leurs évolutions peut être celle de renforcer un développement des TICN. Nous proposons ci-après de résumer les diverses propriétés des industries créatives :

Industrie éducative	Usage en éducation spécialisée	Industrie éducative spécialisée
Édition de manuels	Peu d'usage des livres	Des outils pour apprendre un métier *versus* s'instruire
Informatique pédagogique	Effets indirects de l'usage des produits pour l'éducation non formelle	Informatique socio(ré)-éducommunicationnelle
Formation à distance	Accompagnement à distance	e-travail social
Produits pour l'éducation non formelle	Brèche vers le scolaire	Éducation scolaire spécialisée ou pédagogie spécialisée
Systèmes numériques d'information et de gestion	Industrialisation du social	Systèmes numériques d'information et de gestion du social

Tableau 47 : Industries éducatives.

b. Une typologie des produits adaptés, créatifs, inclusifs[97]

Suivant les différentes analyses précédentes, les produits et formations que nous avons étudiés peuvent être catégorisés d'« adaptés », de « créatifs » ou d'« inclusifs » (*design for all*), suivant le modèle de conception privilégié et le discours d'accompagnement déployé. En général, les produits adaptés sont du domaine des aides techniques permettant d'accéder et/ou d'intégrer divers environnements (virtuel ou réel), ceux créatifs renvoient aux logiciels ludo-éducatifs et ceux inclusifs aux produits grand public pensés tout public.

Bernard Miège (2004 : 74-75) a sérié trois types différents de produits culturels marchands : « les produits semi-reproductibles, ceux reproductibles avec intervention des travailleurs culturels et les produits reproductibles n'intégrant pas directement le travail des artistes ». Sur cette base, nous pouvons proposer une typologie des produits marchands adaptés pouvant relever d'une technologie inclusive suivant le modèle de conception privilégié. On passerait alors, sur le modèle de l'analyse des usages, des TIC (intégration), à l'intégration-adaptation (outil et média suivant le contexte) jusqu'à l'inclusion (technologies inclusives) :

1. Software personnalisables ; Bernard Miège (*ibid.* :74) intègre dans « les produits semi-reproductibles » (type n°3 selon la typologie de l'auteur), « les estampes, l'artisanat d'art ou les livres à tirage limité » et « la limitation de la reproductibilité est une caractéristique de la valeur d'usage que l'on attribue aux produits ». Dans ce que nous nommons les produits personnalisables, la personnalisation est la condition de la limitation de la reproduction. Les concepteurs se situent sur un marché presque de type luxe. La variante se situe dans le potentiel de personnalisation à l'initiative de l'usager.
2. Software, dans cette catégorie, nous intégrons tous les logiciels, applications, site Internet ou jeux utilisés par le public des personnes handicapées mentales. Les produits reproductibles avec intervention de créateurs (type n°2) répondent à une logique de flot, où l'obsolescence rapide est un risque. La spécificité de ce domaine est de se trouver à l'intersection du champ de l'éducatif et du ludique. Tout ce qui est produit dérivé assure également une publicité, ce qui est peu utilisé dans ce milieu.

[97] Daniel Jacquet (2008 : 54) propose la typologie fonctionnelle d'outils non-spécifiques, inadaptés, adaptés ou adéquats.

3. Hardware, cette dénomination intègre tous les équipements qui permettent d'accéder aux précédents produits (qui s'apparentent au type n°1 désigné par Bernard Miège).

De plus, l'auteur (*ibid.* : 76) liste trois critères particuliers des industries culturelles, dont celles créatives sont le prolongement : « Le caractère incertain (ou aléatoire) des valeurs d'usage créées – ou reprises dans les marchandises culturelles – est un élément spécifique des industries culturelles, et qui concourt à en faire des industries pas tout à fait comme les autres. […] Ceci m'amène à rappeler que l'incertitude ne provient pas de l'incapacité du producteur à façonner le marché, ou de l'arbitraire des goûts artistiques (ce serait en quelque sorte la version artistique de la théorie du "consommateur rationnel"). Le producteur culturel, même lorsqu'il fait appel aux techniques les plus affinées du marketing, rencontre toujours d'énormes difficultés pour maîtriser les conditions de valorisation de chacun des produits fabriqués. Cette maîtrise, ils ne peuvent l'obtenir que sur un ensemble de produits : d'où la nécessité de constituer des catalogues des titres. Et si impondérables éditées ou indéterminations il y a, ce ne peut être que pour un ou plusieurs titres pris isolément, et non pour une collection ». Nous ne pouvons qu'utiliser ces précédents propos pour montrer que les concepteurs qui s'attaquent au marché du handicap, bien qu'essayant d'identifier les différents besoins des professionnels comme des personnes handicapées, se situent sur le registre de l'arbitraire tant les variables assurant l'accès et l'appropriation des personnes handicapées semblent à géométrie variable. Une des solutions, pour laquelle certains concepteurs ont optée, est en effet celle de diversifier leurs produits, ou leur « catalogue de titres ».

Par ailleurs, Bernard Miège (2004 : 127-128) liste différentes logiques sociales : « Éditorial/de flot et leurs déclinaisons » ; « l'oligopole et la fourmilière » ; « articulation entre industrie de réseaux, industrie de matériels et industries de contenus » ; « informationnalisation » ; « réticulaire » ; « fragmentation de l'espace » ; « alignement sur le média dominant » ; « médiatisation des instances de médiation » ; métissage des supports de la communication ; hypothèse de la « transnationnalisation rampante de l'information, de la culture et de la communication sociales » et celui qui nous intéresse derechef, « individualisation des pratiques informationnelles et culturelles ». L'auteur (*ibid.*) la définit comme l' « autonomie croissante des pratiques, qui n'est pas en opposition avec la socialisation. Se remarque autant dans le procès de formation et de "personnalisation" des usages des TIC, que dans les demandes d'interaction adressées aux

médias de masse ». De surcroît, la communication ou socio-(ré)éducommunication médiatisée et plus généralement « la médiatisation (supposant le recours à des outils, et surtout à des réseaux de communication et à des dispositifs, c'est-à-dire à des systèmes combinant plusieurs outils) introduit en effet une certaine mise à distance entre les protagonistes de la communication pédagogique, et surtout une (relative) individualisation des pratiques » (*ibid.* : 167). En conséquence, plus les activités de prise en charge avec les TIC développeront la médiatisation et s'inscriront ainsi au sein d'un dispositif (que nous rajoutons légitime, c'est-à-dire reconnu comme tel par les institutions), plus les professionnels pourront remplir la mission qui leur est assignée, celle de l'accompagnement qui assure une autonomie et individualisation des pratiques des personnes handicapées mentales, tous domaines de vie confondus.

Enfin, la médiatisation des instances de médiation sera le cœur de notre analyse en partie trois mais non comme « substitution à la communication ordinaire » (*ibid.* : 128), mais mise en forme d'une autre modalité de pratique professionnelle.

7.2.3 De l'accessibilité à la conception universelle

Pour un accès et un usage pensés en fonction de divers objectifs (éducatif, scolaire, communicationnel, etc.), le *design* des produits mobilisés peut déterminer l'accessibilité et l'utilisabilité (« possibilité de mettre en œuvre les moyens »). Cette dernière notion est à confronter à l'acceptabilité (« représentation mentale de son utilité et de son utilisabilité ») et à l'utilité (« possibilité d'atteindre un but ») (Amiel, Camps, Lutz, Morcillo, Plégat-Soutjis, Tricot, 2003 : 391). Au final, nous avons vu qu'il existe trois catégories de produits technologiques, ceux grand public, ceux dits adaptés aux personnes handicapées mentales et enfin les produits technologiques conçus actuellement dans une optique d'*universal design*, c'est-à-dire de conception universelle, que l'on nomme aussi technologie inclusive. Un état des lieux de la recherche sur la thématique de l'*universal design*, notamment concernant des applications informatiques (interfaces et logiciels ludo-éducatifs) et d'Internet, sera exposé.

a. Recherches sur l'universal design

L'universal design part d'un constat évolutif ; on reconnaît aujourd'hui le handicap comme un processus qui serait causé par des environnements sociaux et physiques (Steinfeld, 2010 : 1). Nous savons qu'en partant du constat des compétences cognitives nécessaires pour manipuler

ces outils, la conception ou l'*universal design* peuvent progresser pour un large public, car « il y a au moins deux façons de classer les handicaps cognitifs : par la déficience fonctionnelle ou par l'état clinique. Les diagnostics cliniques peuvent être utiles du point de vue médical pour le traitement, mais en ce qui concerne l'accessibilité des sites Web, le classement des handicaps cognitifs par l'incapacité fonctionnelle est plus utile »[98]. Lors de la pratique de l'informatique, les encadrants ne proposent pas les outils en fonction des handicaps ou de la déficience, mais en rapport avec les compétences ou les besoins et/ou envies. C'est à l'analyse de ce fonctionnement « harmonieux » d'une pratique informatique, à la fois individualisée et en groupe, que s'attache cette recherche. En effet, « l'environnement, comme dans le cas d'un enfant n'ayant pas accès à une école, peut s'avérer la source de limitations d'activité et de restrictions de participation, même en l'absence d'une incapacité » (*ibid*.).

La conception universelle se définit comme « "la conception de produits et d'environnements qui soient utilisables par tout individu, dans la plus grande mesure possible, sans recourir à l'adaptation ou à la conception spécialisée" (Mace 1985 ; Mullick, Steinfeld 1997 ; Ostroff 2001) » (*ibid*.). Mais, il faut distinguer la conception accessible, « une conception qui n'exerce aucune discrimination à l'encontre des personnes ayant des incapacités » (*ibid*.) du *design for all*. Cette dernière expression peut être traduite par la « conception pour tous » ou « la conception inclusive » ou encore « la conception transgénérationnelle » relativement proches de la conception universelle (*ibid*.). Par ailleurs, une conception universelle pourrait être « appliquée aux interventions sociales, comme aux pratiques pédagogiques, de même qu'à l'environnement physique » (Bonjour, 2011 : 80, citant Steinfeld, 2010 : 2).

En somme, « le nouveau paradigme de la conception pour la diversité remplace le vieux paradigme d'accessibilité qui mettait l'accent sur la protection d'une classe définie de la population. Ce nouveau paradigme harmonise les objectifs des personnes ayant des incapacités aux objectifs de beaucoup d'autres groupes défavorisés et cherche à mettre l'accent sur la conception pour une population diversifiée dans toute sa variété » (*ibid*.). En outre, « du point de vue de la réadaptation et du nouveau modèle de production du handicap, cela est logique puisque l'optimisation des capacités et de la participation nécessite une attention axée sur la personne entière, et pas uniquement sur une caractéristique physique, sensorielle ou intellectuelle » (Steinfeld, 2010 : 3). La conception universelle ne suppose pas

[98] Texte de présentation sur l'accessibilité du Web pour les personnes avec une déficience cognitive. Accessible sur : http://webaim.org/articles/cognitive/cognitive_too_little/

pour autant la fin de la création de produits adaptés et les influences réciproques des deux modes de conception permettent de faire progresser la recherche et développement. En effet, « la conception universelle cherche en fait à offrir les avantages de la conception adaptative (*enabling design*) sans les connotations négatives associées à la conception pour les personnes handicapées ou les personnes âgées » (*ibid* : 4).

La conception universelle demande aussi d'intégrer l'usager dans le processus de conception. Il existerait sept principes à respecter (utilisation équitable, flexibilité d'utilisation, utilisation simple et intuitive, information perceptible, tolérance à l'erreur, faible niveau d'effort physique, dimensions et espace libre pour l'approche et l'utilisation) (Steinfeld, 2010 : 5-7). L'importance d'adhérer aux principes de cette conception universelle permet de s'assurer que l'accessibilité est centrale au processus de conception – qu'elle ne soit pas une considération laissée à la fin du processus – que ce soit pour des sites Web ou pour des environnements physiques. L'initiative récente de l'Organisation des nations unies (ONU) intitulée « *The Global Initiative for Inclusive ICTs* » (G3ict) permet d'ouvrir des discussions pour promouvoir dans les pays signataires la conception universelle (Roulstone, 2010 : 10).

De plus, selon Gerhard Fisher (2003 : 1), « la théorie de la connaissance distribuée (Hollan *et al*., 2001 ; Salomon, 1993) fournirait un cadre conceptuel efficace pour comprendre l'interaction homme-ordinateur, et ce y compris pour la conception d'objets technologiques adaptés aux troubles cognitifs puis pour leurs évaluations ». Dès lors, « cette conception de l'évolution de la cognition critique les deux réductions propres aux modèles classiques des sciences cognitives : la réduction de la cognition à un système interne (neural ou mental) ou sa restriction à une cognition individuelle. Les artefacts et les groupes sociaux sont conçus comme des moyens d'étendre le système cognitif au-delà des limites d'un organisme vivant » (Conein, 2004 : 57).

b. L'Internet pour tous

Michael Wehmeyer est un chercheur américain renommé qui s'est intéressé, entre autres, aux technologies adaptées aux personnes déficientes intellectuelles. En 2001, avec d'autres chercheurs, il a développé un navigateur Web spécialisé pour les personnes avec un « retard mental ». Il (2001: 108) est parti du constat, en se fondant sur diverses études, que l'utilisation

de l'ordinateur avait des effets bénéfiques[99]. En effet, elle permet d'augmenter l'estime personnelle et la confiance en soi (« *enhanced self esteem and self-confidence* »), l'indépendance (« *increased independence* »), la possibilité de formation ou d'entraînements (« *training* »), les opportunités pour l'individu de prendre ses propres décisions (« *opportunities for self-direction and enhanced self-determination* »). Elle offre aussi l'avantage de diminuer le temps des aidants (« *efficient use of time* »).

De plus, selon l'auteur (*ibid*.), l'Internet permettrait d'accroître ces effets positifs. Ainsi pour constituer ce navigateur, les chercheurs ont-ils mis en place une méthodologie impliquant des personnes handicapées mentales, de la conception, aux tests utilisateurs à son utilisation finale. Ils ont d'abord attaché de l'importance au *design* du navigateur qui doit tenir compte des caractéristiques physiques, perceptuelles, et intellectuelles de la population d'utilisateur. S'agissant du retard mental, une attention particulière aux barrières cognitives pour l'accès à l'ordinateur est nécessaire. Ils ont testé différentes interfaces et se sont appuyés sur des études antérieures de création de logiciel qui préconisaient de veiller à la minimisation d'erreur, de proposer des instructions audio et une rétroaction, ainsi que d'utiliser des images et autres graphiques. Les résultats ont montré que le navigateur spécialisé a permis une plus grande indépendance pour accéder à l'Internet par rapport à *Internet Explorer*, notamment pour se repérer sur le Web et enregistrer des favoris. Ce qui peut avoir des implications pour cette population en termes éducatifs et de loisirs (Bonjour, 2010 : 84, citant Wehmeyer, 2001 : 107).

En outre, différents chercheurs ou communautés de chercheurs proposent des recommandations à suivre dans la création de sites Web et ce dans une logique de conception universelle. La communauté WEBAIM[100] a établi une série de recommandations pour rendre accessible le Web aux personnes avec une déficience cognitive[101]. La première conseille de « créer du contenu transformable, riche, multimodal » (« *create transformable, rich, multi-modal content* ») ; la deuxième demande de « concentrer l'attention de l'utilisateur » (« *focus the attention of the user* ») ; la troisième engage à « concevoir un environnement cohérent » (« *design a consistent environment* ») ; la quatrième insiste sur « créer du contenu simple et concis » (« *create simple, concise content* ») ; la cinquième rappelle qu'il faut

[99] Traduction personnelle.
[100] Accessible sur : http://www.webaim.org/articles/cognitive/cognitive_too_little/
[101] Traduction personnelle.

« accorder à l'utilisateur suffisamment de temps pour accéder et agir avec le contenu » (« *allow the user sufficient time to access and interact with content* ») ; enfin la sixième préconise de « permettre aux utilisateurs de se sortir d'interactions accidentelles et incorrectes », en leur demandant par exemple de confirmer leurs choix et/ou en procédant par phases successives simples et courtes (« *allow users to recover from accidental and erroneous interactions* ») (Bonjour, 2010 : 83).

Erica Kolatch en 2001, Kanta Jiwnani en 2000, Lisa Seeman en 2002, Heather Mariger en 2006 et, Gabriel Michel, Raoul Masson, et Jean-Claude Sperandio en 2006 émettent également une série de conseils pour le *design* du Web facilitant l'accès aux personnes avec un handicap cognitif, proches de ceux présentés précédemment et/ou ils en développent certains aspects. Pour précision, « aux États Unis et en Australie, le manque d'accessibilité de certains sites Internet a donné lieu à des procès dont certains ont été gagnés par les personnes ayant des incapacités ». Citons par exemple les procès de *SouthWest Airlines*, de la société *American On Line* (AOL) ou celui du comité des jeux Olympiques de Sydney (Bonjour, 2010 : 85, citant Michel, Masson, Sperandio, 2006 : 15).

En définitive, de nombreuses études américaines, nordiques ou québécoises ont mis l'accent sur la nécessité de penser en amont la conception des produits et services, le « laisser-faire » n'étant pas une solution. Il existe actuellement des recommandations à suivre pour le développement du Web. Pour les interfaces informatiques, diverses recherches mettent l'accent sur la multimodalité, la personnalisation et la simplicité d'utilisation.

7.3 Interactions et coordinations entre concepteurs et usagers

Serge Proulx (2002 : 12) dans son modèle de la construction sociale des usages propose un niveau d'analyse se rapportant aux interactions et coordination entre concepteurs et usagers : « Reprenons l'idée du couplage entre une "virtualité de l'usager" et une "virtualité du concepteur" pour traiter du procès de coordination entre les pratiques du concepteur et celles de l'usager (Bardini, Horvath, 1995). Du côté de la "virtualité de l'usager", nous retrouvons l'ensemble des représentations que le concepteur se fait de l'usager potentiel et qu'il traduit en *affordances* (Gibson, 1977) dans le dispositif. Quant à la "virtualité du concepteur", elle met en jeu les frontières que l'usager rencontre dans son usage et qui sont tracées précisément par ces *affordances*, c'est-à-dire les limites et possibilités de maniement

qui se donnent à voir à travers la conception des interfaces de l'objet technique ». Nous avons étudié précédemment l'offre commerciale et nous abordons à présent ses limites *via* la question de l'adaptation aux usages et aux pratiques.

7.3.1 Enjeux d'une analyse en termes d'adaptation

L'adaptation, dans le sens qu'en donne Edgar Morin (1980), met l'accent sur les stratégies d'adaptation déterminant le processus d'auto-éco-organisation et n'accorde plus un prima uniquement à l'environnement ou au milieu. Le modèle du processus de production du handicap ne peut donc pas faire l'impasse sur ces stratégies.

a. Adaptation et éco-auto-organisation

Selon Edgar Morin (1980 : 47), « deux termes règnent pour concevoir la relation des êtres vivants à leur environnement : adaptation et sélection. Nous allons voir que l'un et l'autre terme ont un sens plat, un sens limité, un sens incertain, un sens riche ; nous allons voir que l'un et l'autre ont besoin d'être associés, non seulement l'un à l'autre, mais aussi à la notion d'intégration naturelle, elle-même inséparable du concept d'éco-organisation ». L'auteur (*ibid*.), rappelle que « l'adaptation est la condition première et générale de toute existence » et par analogie de tout usage (Paquienséguy, 2007 : 6). Edgar Morin (*ibid*. : 48) propose un « concept assoupli d'adaptation [qui] comporte donc un complexe d'adaptation/adaptativité, d'adaptation-de-soi/adaptation-à-soi ; il comporte l'aptitude à s'adapter, à adapter, voire à adopter. Ainsi conçue, l'adaptation complexe devient tout à fait autre que l'adaptation conçue dans son sens premier de convenance à des conditions très précises. Du même coup, l'aptitude à s'adapter/adapter fait intervenir ce qui était invisible dans le cadre de la seule notion d'organisme. Un être éco-organisateur qui élabore ses stratégies de vie, d'insertion, de lutte, etc. ». Cette approche permet de ne pas oublier que la conception de produits labellisés adaptés au handicap, notamment mental, suppose une adaptation et adoption de l'usager.

b. L'adaptation, une alternative à l'intégration, l'inclusion et la participation

Philippe Weber (2004 : 15), dans un article intitulé « Travail social et handicap : de l'inclusion à la participation sociale », considère qu'« appréhender le système social par la participation sociale, c'est précisément entrer au cœur de l'action, des conflits et des tensions, qui constituent tant de points d'intégration de l'individu dans son environnement ». Nous proposons, dans le dernier chapitre de la troisième partie, une étude de la participation sociale

via une évaluation de l'autodétermination avec les TIC. Mais, ce qui nous a particulièrement interpellée dans la réflexion de l'auteur est le rapprochement qu'il opère entre « participation » et « adaptation » tout en se référant à la définition que Pierre Tap (1988 : 13) donne de l'adaptation, auteur que nous mobilisons également : « L'acteur social ne cherche véritablement à s'adapter à son milieu social, à s'y intégrer, que dans la mesure où il a le sentiment de pouvoir s'y réaliser, non seulement à travers la satisfaction de ses désirs, mais grâce à la possibilité d'y faire œuvre, de transformer tel ou tel aspect de la réalité extérieure, physique ou sociale, en fonction de ses propres projets ». Dans ce sens, adaptation, intégration et participation sociale sont des termes voisins. Participer socialement veut bel et bien dire avoir un impact sur son environnement, sur les obstacles comme sur les outils (ou les facilitateurs). Faiblement déterminé par son milieu, l'homme, s'il veut survivre, ou mieux encore vivre, doit assumer ce rôle d'acteur pour pouvoir construire un environnement viable. C'est d'autant plus vrai pour la personne ayant des incapacités, dont la participation sociale est souvent entravée par des obstacles physiques, psychologiques, culturels, sur lesquels une action s'impose. Une analyse, en termes d'adaptation des produits et formations utilisés selon les attentes des utilisateurs, rentre pleinement dans celle de la participation sociale des personnes handicapées mentales. Par ailleurs, nous pouvons remarquer que les concepteurs ont pour ambition que leurs outils, appareils, machines, etc., s'adaptent et évoluent avec la personne handicapée. En revanche, il semble que les professionnels préfèrent « adapter » la personne handicapée à la technologie. On peut observer trois mouvements de logiques de conception et d'usage :

- adapter une technologie, parfois à l'« extrême » (hyperspécialisation) ;
- s'adapter à la technique (la personne handicapée) ou à la personne handicapée (le professionnel) ;
- concevoir pour tous ou l'« adaptation universelle », quels que soient le contexte et l'utilisateur.

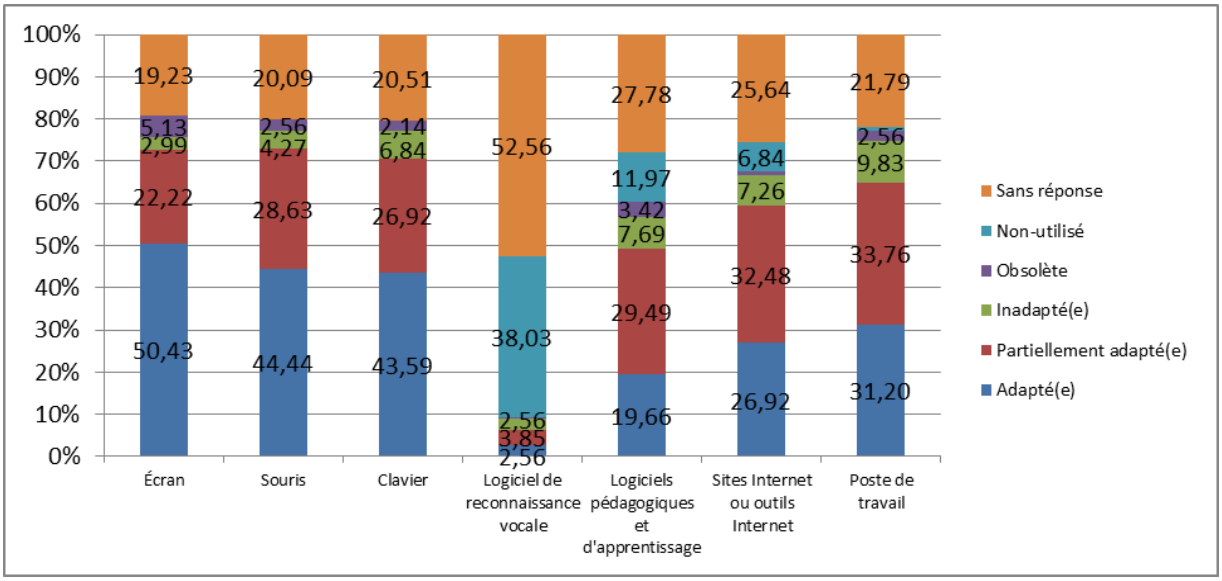
Enfin, le schéma de Françoise Paquienséguy (2007 : 6) met en évidence ce mouvement des usages aux pratiques :

	Offre		Consommateurs	
Equipement – Donne technique	Antériorité	←	Adaptation	
		Usages		
	Adaptation	→	Stabilité	Pratiques communicationnelles

Figure 17: Des usages au pratiques et processus d'adaptation.

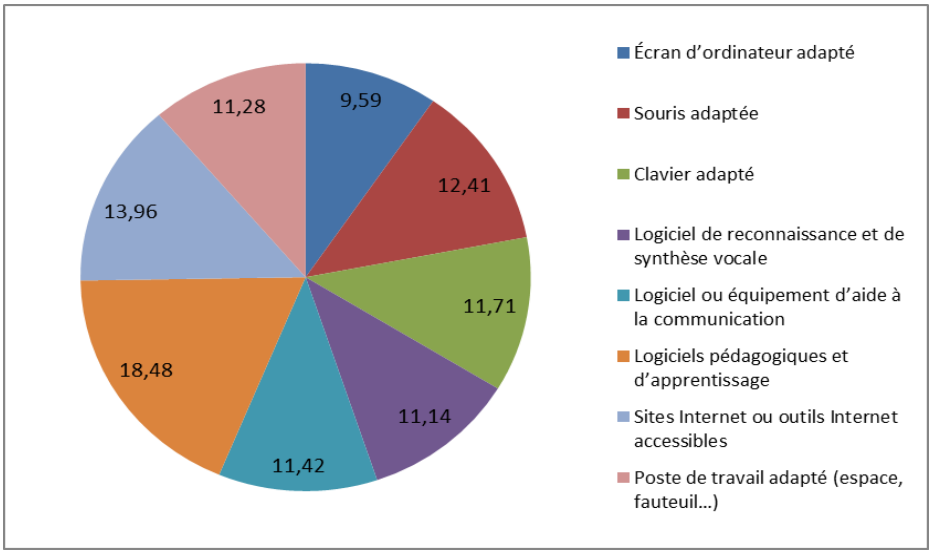
c. Évaluations et besoins en équipements adaptés

Dans notre questionnaire, nous avons interrogé les utilisateurs sur l'adaptabilité des équipements. Il s'avère que les logiciels ludo-éducatifs sont les moins bien adaptés, alors que les équipements informatiques sont satisfaisants en moyenne pour les 2/3 des répondants.



Graphique 39 : Adaptabilité des équipements.

Nous leur avons aussi demandé de quels équipements adaptés ils souhaiteraient bénéficier. En toute logique, les logiciels ludo-éducatifs, c'est-à-dire les logiciels pédagogiques ou d'apprentissage arrivent en courte tête :



Graphique 40 : Besoins en outils adaptés (en pourcentage).

7.3.2 Les principales difficultés rencontrées dans les usages

Ci-après, nous exposons les différentes difficultés d'adaptation relatées par les professionnels lors de nos entretiens.

a. Des problèmes d'adaptation multiples

Les entretiens et observations ont mis au jour divers problèmes d'adaptation des outils et médias utilisés.

- Des outils et/ou médias non-adaptés aux non-lecteurs

Le souci n'est pas forcément que ce ne soit pas adapté au handicap, mais à des personnes qui ne savent ni lire et écrire, ce qui conduit à un problème d'infantilisation. En effet, Jean-Claude (entretien du 27/07/10) précise qu'il n'a pas trouvé de logiciel adapté pour l'entraînement au B2i, seules les personnes qui savaient lire et écrire ont pu faire l'ensemble des exercices. Il me demande : « Alors moi, je vous poserais bien une question, vu que vous êtes là-dedans, s'il vous plaît, ***si vous trouvez des choses adaptées à des gens qui ne savent pas lire et qui puissent y avoir accès, alors là je suis demandeur***. Parce que j'ai beau chercher et moi, cela m'embête de mettre des gens de 50 ans devant *Adibou*. On me dit d'en faire abstraction, mais je pense qu'il y a vraiment quelque chose à faire là-dessus. Même un jeu de lettres comme peut le faire *Adibou*, mais pas qu'il y ait un bonbon au bout. Donc là, s'il y a quelque chose que vous trouvez là-dessus, je suis preneur ». Christiane (observation du 14/06/10) propose à Isabelle de taper du texte qui doit être en majuscules (pour la corrélation papier/clavier), mais

Christiane nous confie qu'elle a des difficultés « à trouver quelque chose d'adapté » et utilise, faute de mieux, des supports pour enfants.

- Adapter les diplômes informatiques

Jacques (entretien du 10/06/10) nous livre : « ***On veut faire un B2I adapté à nos élèves, parce qu'on en a même certains qui sont plus forts que des élèves de troisième générale, au niveau de la gestion d'un ordinateur***. Je ne parle pas au niveau des compétences en français, par rapport à la rédaction. Mais par rapport à la connaissance de l'ordinateur en tant que tel et de ce qu'il peut apporter à l'ordinateur, oui notamment au niveau de la publication assistée par ordinateur, en PAO, on en a qui sont très très bons ». En revanche, Jean (observation du 27/09/10) a une autre approche de la valeur des connaissances, qui ne transparaît pas dans un diplôme « au rabais », dans l'esprit de beaucoup (Jacques et Jean sont tous deux enseignants spécialisés). Jean dit alors tout haut, ce que l'on peut penser tout bas : « Par exemple le B2i, ça peut servir d'appui mais il y a des choses à revoir, la formulation des mots, il faut le retravailler. Si on accorde une valeur au B2i, c'est que l'on est encore dans cette logique des notes. Je pense que c'est un niveau d'abstraction formelle qui n'est pas intéressant à travailler avec eux. Qu'est-ce que ça fait de plus de proposer quelque chose d'adapté ? Il a l'IMPro B2i et on s'en fout ».

- Besoins en outils et médias adaptés à l'âge adulte : la question de l'infantilisation

Didier (entretien du 26/07/10) nous fait part de ses recherches pour trouver des supports adaptés à l'âge : « Déjà sur Internet, en regardant sous "informatique adaptée", sincèrement je n'ai pas trouvé grand-chose. Même pour les jeux, c'est super compliqué à trouver je trouve. ***C'est beaucoup de logiciels essentiellement adaptés pour les enfants et qui ne sont pas forcément adaptés aux personnes adultes avec autisme. Moi dans l'idée, j'aimerais réellement trouver des logiciels qui fassent référence à la vie quotidienne, mais ce sont des jeux à vocation plutôt éducative*** ». Dans cette phrase, le sens du mot « éducatif » serait celui plutôt d'éducation. Pierre (entretien du 08/07/10) confirme que « c'est toujours la difficulté pour trouver des logiciels un petit peu adaptés à un public adulte ». Christiane (entretien du 10/05/10) certifie également : « J'en ai trouvé un ou deux par hasard, mais c'est vraiment très peu. C'est ce que je reproche au système, c'est qu'ils sont très infantilisants, mais malgré tout je m'aperçois que mes adultes sont très infantilisés de toute façon et que ça ne les gêne pas

plus que ça, j'en ai pas eu un qui m'a fait une réflexion en me disant "ça c'est trop bébé ton truc" ».

De même, Jean (entretien du 31/03/10) soulève ce problème : « Par ailleurs les logiciels, je sais qu'il existe des petits logiciels, qui sont destinés à l'enseignement primaire enfin plutôt le parascolaire. Il y en a beaucoup dans les rayons des supermarchés liés à l'apprentissage de la lecture. Je crois surtout qu'ils servent de renforcement pour les enfants qui sont en train d'apprendre, ***moi avec des adolescents de l'âge de mes élèves, je ne leur fait pas utiliser cela parce que des petits lapins qui gambadent dans l'herbe, ce n'est pas vraiment adapté non plus***, donc il faut passer à autre chose. C'est pareil, l'apprentissage de la lecture, c'est un autre domaine ; moi je le conçois comme un projet dynamique, pas seulement faire de la répétition ». De surcroît, Corinne (entretien du 28/07/10) précise que le problème se situe au niveau du graphisme : « Encore les jeux et tout cela se passent bien, mais cela reste avec des graphismes très enfantins. Quand c'est des choses assez simples, car on ne demande pas des choses très compliquées, les graphismes s'adressent toujours à des enfants et c'est dommage ». Et, même en formation ciblée sur le handicap mental et les TIC, Corinne (entretien du 28/07/10) est déçue des outils et médias proposés : « À la formation à Annecy, je suis encore restée sur ma faim. Dans la formation, je n'étais pas que moi CAT, il y avait aussi des IME, des personnes aussi de ces établissements-là, et c'est vrai que cela reste quand même très enfantin. On m'a proposé des sites, mais je trouve que cela n'est pas encore assez. C'est difficile de toute façon de trouver des sites qui ciblent bien ou qui représentent bien ce que les personnes en attentent. C'est très difficile quand même. Monter un projet informatique avec une personne handicapée, c'est très compliqué. Parce que l'on parle de choses tellement abstraites, tellement vastes, que réussir à ramener ça à du concret c'est très difficile ».

Marie (entretien du 11/05/10) est dans la même problématique de l'âge et des centres d'intérêt : « Dans le groupe, je me retrouve avec des personnes qui ne peuvent faire que des petits jeux éducatifs et avec d'autres qui doivent apprendre à utiliser la souris et le clavier mais qui sont plus demandeurs d'activités… adaptées à leur âge et aussi à leurs centres d'intérêt ». Lynda (entretien du 04/11/09) « utilise surtout *Passeport* et *Adibou*. En fait, ce sont des logiciels déjà anciens que l'on trouve dans les magasins de type grande solderie où les logiciels sont soldés, bradés. Mais, ce sont quand même des bonnes références ; *Passeport* c'est quand même bien. Mais c'est vrai, que ce n'est pas adapté purement aux handicaps. On n'a rien d'adapté aux handicaps au niveau logiciel. […] C'est vrai que c'est très infantilisant

ces logiciels. Trouver le lapin, enfin des choses comme ça, ce n'est pas génial, ce n'est pas du tout adapté ».

Enfin, Marie-Christine (observation du 11/10/10) a pu trouver une parade à l'infantilisation : « J'ai aussi utilisé des jeux pour une résidente qui veut améliorer sa lecture ou son écriture avec des lettres qui reviennent. Avec elle, je recherche sur Internet des jeux qui lui conviennent. Un site de jeux de lettres mais simplifié. Quelquefois les sites adaptés sont des sites de personnes âgées, c'est écrit plus gros. On travaille ça avec un collègue qui nous aide sur la communication par les images ou d'autres supports ».

- Besoins en outils et médias en travail adapté

Philippe (entretien du 13/07/10) est convaincu que les technologies de soutien peuvent être renforcées en travail adapté : « Peut-être aujourd'hui, on n'a pas encore trouvé le logiciel adapté aussi. Dès qu'on parle de gestion de stock, on est vite face à de l'inventaire, de la comptabilité, c'est très complexe. Après peut-être que des outils peuvent être adaptés aux compétences des travailleurs d'ESAT en fonction des secteurs, je suis persuadé qu'il y a des choses à faire ».

- Besoin de niveaux d'apprentissage progressifs

Thomas (entretien du 08/06/10) explique son problème principal avec les logiciels ou applications ludo-éducatives : « Ce qu'il y a c'est que c'est trop simple et les personnes se lassent, je n'ai pas essayé beaucoup mais de ce que j'ai essayé pour l'instant, soit les personnes se lassent parce qu'elles ont l'impression que c'est trop simple, et dès que ça se complique un petit peu le niveau de difficulté, j'ai l'impression que du coup elles se retrouvent perdues dès qu'on augmente un tout petit peu la difficulté ».

- L'ordinateur est adapté, les logiciels le sont moins

Aude (entretien du 08/06/10) considère que les outils qu'elle utilise sont adaptés (nous ne savons pas exactement quels sont-ils). L'ordinateur en lui-même, lui paraît tout à fait adapté aux adultes. Anne-Marie (entretien du 25/11/05) fait le même constat, les outils favorisant l'accès sont facilitants, alors que les logiciels spécialisés ne sont pas probants : « En FAM, il y a un équipement adapté : écran tactile et clavier alternatif. Ça simplifie. […] J'ai essayé des logiciels spécialisés, mais ce n'était pas adapté au final (*Assimo* et *Babar*) ». Enfin, les propos

de Basile (observation 24/09/10) résument le rôle du professionnel face à la technique : « Un ordi, si on sait s'en servir, pour moi, c'est un outil adaptable. Si on sait l'adapter, c'est un outil adapté ».

- L'accès à l'informatique est adapté

Catherine (entretien du 19/04/10) explique que « l'informatique, ça nous a permis de leur proposer un certain nombre de jeux, soit pour des objectifs ludiques on va dire, ou d'apprentissage par le support informatique en leur donnant des accès adaptés par des claviers adaptés, des contacteurs, etc., qui leur permettent d'être interactifs, en interaction directe avec le jeu, ce qui n'était pas le cas avant. […] Et donc il y a deux postes informatiques : un poste qui est plutôt pour elle un outil de travail, il n'y a pas d'adaptation spécifique pour les enfants ; et puis un autre poste avec des interfaces adaptées aux jeunes ».

Dans le groupement de structures où travaille Raphaël (entretien du 31/03/10), l'accès à l'informatique a été favorisé : « Au niveau de l'IME, donc des enfants et des adolescents, il y a également l'usage de l'informatique […], puisque l'IME est aussi régi par l'Éducation nationale. Donc ça fait partie du programme de travail et ***nous avons mis en place, notamment dans les classes, ce qu'on appelle les classes primi-tice avec des postes, des logiciels adaptés qui permettent dans l'ensemble de s'approprier un peu mieux l'usage de l'informatique*** et également des choses un peu plus éducatives comme des petits modules de formation, quelque chose comme ça ».

- Limites de l'accès : une impossible généralisation

Denis (entretien du 16/11/09) nous rappelle la spécificité de la prise en charge française du handicap pour comprendre les modalités de l'accès à l'informatique/l'Internet : « C'est parce que la spécificité de l'accompagnement français, qui est proprement latin, est d'abord et avant tout une approche communautaire. C'est une approche collective. ***Donc la personne avec un handicap mental bénéficie d'abord d'une protection avant de bénéficier de droits***. On l'a vu dans la mise en place, il y a d'abord la loi de 1975 qui a organisé les institutions et ensuite la loi de 2005 qui a dit que finalement ils ont aussi des droits. Cette approche-là fait que contrairement à nos amis canadiens, par exemple, qui sont beaucoup plus centrés sur l'individu et le droit de l'individu, on freine beaucoup parce que l'accès se fait par l'intermédiaire de quelqu'un de l'institution, quelqu'un de la famille ou un aidant, et on

n'imagine pas que cela puisse se faire autrement. Enfin, je ne dis pas qu'on n'imagine pas, mais on ne développe pas suffisamment ce qui permettrait de le faire autrement ». Éric (observation du 17/06/11), lui, précise qu'à propos de l'environnement, « On a adapté au mieux comme on pouvait, mais il y a aussi l'outil informatique, il faut s'habituer à ça ». Enfin, les propos de Pascale (entretien du 10/11/09) renvoient à cette impossible généralisation : « Il n'y a pas un outil pour tout le monde, c'est ce qui est adapté au regard de ses besoins, c'est pour cela que je parle toujours du projet de la personne, il ne faut jamais oublier, car le risque c'est de former des personnes et qu'elles placardent l'informatique à tout le monde. Comme cela, sans réflexion. Cela ne sert à rien ».

- La navigation Internet, bien qu'en évolution, reste peu adaptée

L'Internet pour Grégory (entretien du 19/05/10) n'est « pas du tout adapté. Plus le niveau est bas et moins c'est adapté. Des façons d'améliorer, il y aurait de transformer beaucoup de choses et ***d'iconographier beaucoup de choses***. Je pense qu'il va se passer des choses avec les écrans tactiles aussi, pour beaucoup ça faciliterait la vie. Après, il y a tout ce qui est recherche, il faudrait des choses qui existent déjà, mais adaptées à Internet sur de la recherche vocale, qu'ils puissent exprimer ce qu'ils recherchent pour avoir un retour plutôt que de le rédiger à travers un *Google*, ou autres moteurs de recherche ». Patrice (entretien du 12/05/10) mentionne que l'Internet n'est pas adapté, même s'il « sait que maintenant ça se développe un petit peu les sites Internet pour justement les personnes handicapées aussi bien déficientes visuelles, auditives, que les personnes handicapées mentales avec les nouveaux pictogrammes qui ont été mis en place par l'UNAPEI : le S3A, je ne sais pas si vous connaissez un petit peu : c'est une charte qui a été mise en place, qui a été créée à l'initiative de l'UNAPEI (association nationale de personnes handicapées mentales) pour la navigation Internet qui va être plus par le biais de pictogrammes, d'images, des choses comme ça, où les liens hypertextes ne seront pas sous forme de textes, donc qui va permettre une navigation plus aisée pour les personnes handicapées ».

- Adapter les usages des personnes handicapées à ceux du « grand public »

Patrice (entretien du 12/05/10) a fait le choix d'adapter les usages des personnes handicapées à ceux du « grand public » : « Quand j'ai commencé à encadrer ce type d'activité, je me suis posé la question, à savoir : ***est-ce qu'il fallait utiliser des logiciels adaptés ou alors est-ce qu'il fallait adapter la formation aux logiciels tout venant*** qu'on trouve dans le commerce,

qu'on va trouver sur la majorité des ordinateurs familiaux, pour justement que le public puisse reproduire ce qu'il fait ici, qu'il puisse aussi bien le reproduire à la maison ou n'importe où ailleurs quand il est en présence d'un ordinateur[102]. C'est donc cette deuxième solution que j'ai choisie. Parce que l'offre de logiciels adaptés était quasiment nulle sur le marché, pour avoir fait une recherche, les éditeurs ça ne les intéresse pas de développer ce genre de choses et puis le peu de logiciels que l'on trouvait adaptés et que l'on trouve encore ce sont des choses infantiles et infantilisantes ». De même, Jean (entretien du 31/03/10), dans sa pratique d'enseignant, a opté pour des logiciels bureautiques : « Je peux aider chacun individuellement, mais ce sont des outils très communs ; *Powerpoint* pour l'écriture, c'est plus facile pour eux d'y mettre de l'image par rapport à *Word*, c'est un exemple ; c'est le choix d'un logiciel grand public plus adapté à leurs difficultés, aux limites de l'utilisation ». Céline (entretien du 19/02/10) a préféré aussi partir des usages grands publics, ce qu'elle nous explique : « Par rapport au champ de la déficience, je partais plus du principe de dire, on va partir de ce qui existe déjà au niveau grand public et on va se l'approprier nous. […] J'étais pas pour qu'on achète des logiciels spécifiques du ludo-éducatif adapté. C'est quelque chose à laquelle je n'adhérais pas forcément. Mais quand on se retrouve confronté à des difficultés – c'est pas valable dans tous les genres de handicaps ; notamment pour le handicap moteur, il y a besoin d'adaptations qui existent, qui sont validées, qui sont bien travaillées par d'autres professionnels je pense aux ergothérapeutes –, mais pour la déficience intellectuelle, j'en voyais pas trop l'intérêt. Surtout qu'avec peu de choses, on arrive à avoir… après tout dépend de ce qu'on souhaite travailler. […] Pour les adultes, on était beaucoup sur des… Si on était sur Internet pareil, on avait un travail de veille important sur la recherche de sites qui nous semblaient pertinents, adaptés en termes d'environnement, qu'il n'y ait pas d'environnements visuels ou sonores surchargés, une navigation, etc. Donc on avait des listes de sites qui, pour nous, nous paraissaient adaptés. Après, les logiciels de bureautique, on a beaucoup travaillé avec des supports écran, ce dont je vous parlais, des imprimes écran, ce dont on parlait tout à l'heure. Et puis on avait aussi une CD TEC, et où, là pareil, on avait travaillé sur la critique de

[102] On pourrait aussi parler d'usages sociaux (Miège, 1997 : 155) : « la première étape, marquée par l'antériorité de l'offre du produit, est surtout celle qui, à partir de discours prescritifs, relayés par des comportements et des prises de position apologétiques, s'achève par l'ajustement du dispositif et par la définition des cibles "porteuses" ainsi que des pratiques qui vont assurer l'émergence. La seconde étape est celle où les correctifs (et parfois les reformulations) apportés aux techniques et aux programmes sont testés "en vraie grandeur" ; les prescriptions d'utilisation s'affirment et progressivement la technique se stabilise, et n'autorise plus guère que des variations acceptées retenues par les actions de promotion commerciale. La troisième étape se repère "par l'émergence et la reproduction d'utilisations constantes et récurrentes, intégrées dans la quotidienneté", et par la fidélisation d'un certain nombre de cibles identifiées. En toute logique, c'est à partir d'elles seulement que l'on se trouve en présence d'"usages sociaux" ».

toutes ces interfaces et ou en fonction des niveaux, en fonction des projets et en fonction des personnes, on proposait tel ou tel genre de CD. De la même façon pour les enfants on n'a pas eu recours à des choses très spécifiques ».

Le positionnement de Monique (observation du 21/09/10) nous permet de comprendre que ce choix a une visée intégrative plus large : « ***Moi j'essaye de faire en sorte, parce que je suis éducatrice, que ce soit adapté aux structures adultes…*** J'ai connu une fille qui avait une souris frontale, elle est partie avec en structure adulte et ne s'en est jamais servie. C'est un appareil trop sophistiqué qui fait que les gens n'utilisent pas. Le tout est de trouver un bon appareil qui a quand même une manette comme un fauteuil, comme celle du fauteuil électrique ».

- Où s'informer ? Le problème de la recherche d'information

Lorsqu'on questionne Grégory (entretien du 19/05/10) sur les ressources dites adaptées aux personnes handicapées mentales, il répond spontanément que « ça n'existe quasiment pas. Sur les sites français, ça n'existe quasiment pas. Pas en gratuit ». Il fait référence ici aux applications et logiciels ; dans la suite de la conversation, il fait écho aux adaptations techniques : « Et j'ai zéro matos adapté, mais on tourne le bureau, on tourne l'écran, on bloque le clic droit de la souris, on essaie de s'adapter… ». C'est donc le professionnel et la personne handicapée qui s'adaptent. Pour Patrice (entretien du 12/05/10), « mis à part *Galswinn*, je n'en connais pas d'autre. Et je peux vous dire que j'ai fait des recherches pendant les deux ans de ma formation, j'ai vraiment essayé de rechercher partout ce qui se faisait, et on ne trouve rien du tout de vraiment adapté ».

Christiane (entretien du 10/05/10) a été mal renseignée, elle cherchait une souris un clic, ce qui est paramétrable dans l'environnement informatique : « Les outils spécialisés comme la boule, je n'ai pas été très très contente. Je reconnais que je suis revenue à la souris traditionnelle tout en n'étant pas très contente non plus, parce que je n'arrive pas à trouver une souris où il n'y ait qu'un clic. Et le fait de faire un clic gauche pour eux, ça leur pose toujours beaucoup de problèmes. Ils cliquent toujours sur le petit bouton central, sur le droit, mais le gauche c'est plus difficile à atteindre ; j'ai mis une grosse pastille dessus pour qu'ils comprennent que c'est là qu'il faut cliquer, mais je trouve que ce n'est pas très adapté ; je rêve de trouver une souris unique où il n'y ait pas plusieurs clics, je me suis renseignée et je n'ai pas trouvé ».

Une éducatrice (observation du 24/09/10), qui s'est intéressée dès les débuts de l'informatique à la possibilité d'initier les personnes handicapées, semble désabusée car sur toutes ces années, elle n'a pas trouvé de formation qui soit vraiment adaptée et n'a pas réussi seule à mener à bien son projet. En conséquence, les enfants handicapés ont l'ordinateur « dans le placard […]. Il semble que le projet informatique, c'est vraiment en fonction des enfants et contenus ; si on n'a pas de matériel hyper adapté, c'est difficile de parler d'initiation ».

- Limites des applications gratuites

Stéphane (entretien du 12/05/10) « n'a pas trouvé grand-chose qui fasse de la formation sur l'utilisation de l'informatique avec les personnes handicapées, on n'a pas trouvé grand-chose de vraiment probant. Pour le moment, c'est nous qui nous débrouillons avec notre expérience. Au niveau logiciel, il n'existe pas grand-chose de vraiment adapté ; on a trouvé sur Internet quelques petits logiciels qui ont été conçus pour les handicapés et qui sont très rapidement limités ; ce sont des logiciels gratuits donc ce n'est pas très développé. Et après pour le maintien des acquis, on travaille avec des logiciels scolaires. Nous, avec nos personnes adultes, on va travailler avec des logiciels de maternelle, de CM1, de CP... Nous, on va prendre le niveau qui correspond à la personne ». Il complète, « on a par exemple acheté des claviers qui sont au départ prévus pour des enfants, parce qu'il y a des touches beaucoup plus grosses, comme on en a certains qui ont des problèmes de vue, on avait acheté ces claviers pour ces personnes-là. On utilise aussi des petits logiciels que j'ai trouvés sur Internet, qui étaient conçus pour des personnes handicapées, mais qui restent un petit peu limités parce que ce sont des logiciels gratuits. Donc, ils ne sont pas très très développés, ça va nous permettre de travailler ponctuellement sur le repérage dans l'espace, de reconnaître les lettres, les chiffres, les petits logiciels comme ça ».

- Créer pour utiliser adapté

Julien (rencontre du 10/05/10) « a également créé des jeux. Comme j'ai fait ma formation en produits multimédias, j'ai travaillé sur des logiciels comme "Flash" qui permettaient de faire des jeux sonores ; donc on a commencé à faire des jeux comme ça pour répondre un peu plus à des demandes, des logiciels qu'on ne trouvait pas. C'est vrai que nous aussi, on essayait de trouver des logiciels gratuits, des jeux gratuits, notamment un navigateur qui s'appelle… c'est vraiment adapté pour les enfants autistes. […] C'est un navigateur que vous téléchargez, qui va vous cibler un petit peu les activités que vous pouvez faire avec les enfants et qui va

occulter complètement l'interface de l'ordinateur, […] il est vraiment intéressant ». Lynda (entretien du 04/11/09), qui a pris la suite d'une activité informatique où les logiciels ludo-éducatifs étaient majoritairement utilisés, a finalement construit ses propres outils de travail : « Disons que moi, j'ai travaillé différemment, j'ai un peu laissé tomber les logiciels, et je créé moi-même mon propre programme. En fait, je suis partie sur le programme du B2i, je ne sais pas si vous connaissez, de l'Éducation nationale. Donc j'ai pris le référentiel B2i écoles et, je fabrique moi-même les exercices pour les jeunes, et donc on travaille à partir de là ». Enfin, Pascale (entretien du 10/11/09) relate qu'« effectivement *Adibou* c'est très simple, mais devant un PC et il n'y a rien à faire, mais il y a des choses beaucoup plus adaptées ». Et à propos des aides à la communication, elle développe : « Ce que l'on peut faire, c'est quand même plus particulièrement adapté que de changer de CD par exemple. Maintenant, les deux n'ont pas les mêmes objectifs ».

- La question des ressources Internet

Myriam (observation du 29/09/10), qui encadre un atelier cuisine, s'est intéressée aux recettes disponibles sur le net (en audio-visuel), mais « à chaque fois, il faut modifier, prendre une recette avec une image, rexpliquer les étapes, on modifie un peu la recette. Ce n'est pas un support que j'utilise directement, je suis obligée d'adapter. […] Il y a des recettes que j'ai déjà adaptées, c'est déjà illustré, la base est déjà faite sur informatique ».

- Adaptation d'une activité *versus* outil spécialisé : une pédagogie différenciée

Pour Thierry (entretien du 13/07/10), « à mon avis on est ***plutôt dans l'adaptation d'une activité au niveau des élèves, on est plutôt là dedans que dans l'outil spécialisé*** ». Les propos de Jacques (entretien du 10/06/10) nous permettent d'introduire une réflexion d'ordre pédagogique : « C'est ce qu'on appelle la mise en place de la pédagogie différenciée et de la pédagogie adaptée. C'est un excellent outil pour mettre en place la pédagogie différenciée ».

- C'est au professionnel de s'adapter : l'importance réaffirmée de la pédagogie

David et Valérie (observation du 17/06/10) accompagnent des personnes handicapées à l'activité journal *via* l'ordinateur et l'Internet. Nous retraçons ici une bribe de conversation :

> David : oui, on écrit le texte sur des feuilles en lettre…
> Sylvie : (incompréhensible)
> David : et c'est elle qui me dit le texte, moi je fais l'adaptation (rires).

> Valérie : « oui il y a des temps d'échange qui peuvent être assez longs en fait pour qu'ils arrivent vraiment à travailler leurs idées, ce qu'ils veulent dire et la tournure des phrases en fait, voilà. Donc effectivement, l'éduc. l'écrit de manière à ce que ce soit lisible pour la personne, et après c'est du recopiage et pour l'instant, c'est ce que l'on a trouvé. Je ne pense pas que ce soit la meilleure solution mais… Je pense qu'il faudrait qu'ils aient plus de la pédagogie avant en fait pour pouvoir faire vraiment un journal. Et en fait, quand l'atelier a été créé, on n'a pas pris ce critère en compte là. Et on s'en est rendu compte au fur et à mesure de l'avancée de l'atelier journal. Donc en fait, on adapte. Voilà ».

Béatrice (observation du 22/09/10) est dans cette même dynamique et nous relate son travail informatique avec Magalie : « Au niveau compréhension, c'est compliqué, donc ce sont des choses très simples. C'est difficile de trouver des centres d'intérêt pour Magalie. J'ai proposé à la famille de faire un diaporama, qui est adapté à elle, et que l'on fait ensemble. Il y a des jeux qu'elle aime bien faire, puis il y en a d'autres… […] C'est vraiment la notion de plaisir d'échange et de communication, on essaie de s'adapter aux enfants, on fait vraiment du cas par cas ». *In fine*, les propos de Jean (observation du 27/09/10) nous permettent de conclure que s'adapter, c'est respecter la personne que le professionnel/parent accompagne : « Il y a deux positions, le déni du handicap et en même temps il faut s'adapter à l'enfant réel face à l'enfant rêvé ».

- Une double contrainte : adapter sans perdre toute la symbolique de l'informatique/l'Internet

Mme C. (entretien du 06/11/09) explique qu'une logique de conception en termes de « dépouillement » est adaptée pour les personnes avec un handicap : « Nous on a des enfants qui sont hypers fragiles, hypersensibles, c'est vrai que tout ce qui est, on le dit déjà pour les enfants normaux, mais tout ce qui bouge, ce n'est pas l'idéal parce que la réalité et la fiction pour eux c'est pareil ». Pascale (entretien du 10/11/09) met le doigt sur la principale limite de l'adapté : « Il y aurait plein de choses à développer, à proposer. Ce qui existe est trop pauvre, ce n'est pas forcément adapté, c'est souvent beaucoup trop sophistiqué. Souvent, cela est créé par des adultes qui ont toutes leurs facultés. Il faut aussi que cela soit une demande des familles, une famille qui a un enfant handicapé mental peut vivre très mal de recevoir un logiciel où il n'y a pas 10 000 sons à la minute, comme on peut le voir partout, cela fait pauvre à côté au niveau graphique. Pour le parent d'handicapés, cela peut être difficile, donc il va plus se tourner vers un logiciel qui sera joli, mais qui ne correspondra pas aux besoins de son enfant ».

- L'adapté, sans valeur ajoutée, où la prééminence du gratuit

Les propos Eddy (entretien du 02/11/09) résument la problématique du marché des technologies spécialisées : « C'est vrai qu'au niveau logiciel, au niveau du commerce, en fait on ne trouve quasi aucun logiciel qui est adapté pour les personnes handicapées. Quand on parle du logiciel éducatif, souvent c'est adapté pour les enfants par tranche d'âge. Et donc c'est une difficulté pour trouver des logiciels complètement adaptés pour les personnes handicapées mentales adultes. Maintenant, il en existe mais comme c'est très spécialisé, c'est hors de prix. Trois ou 400 € pour un logiciel, c'est des prix totalement pour moi injustifiés. Maintenant le problème c'est, que j'imagine, en fonction de l'offre et de la demande ; s'il n'y a pas beaucoup de demandes, et bien les logiciels sont plus chers. Mais, il y a toujours possibilité du gratuit. Moi à travers ce dossier ce que je voulais montrer c'était, on voit beaucoup des logiciels adaptés payants où ce sont des prix exorbitants, et en fait en cherchant bien, on sait trouver des logiciels complètement gratuits qui font quasiment la même chose peut-être un peu moins bien mais qui peuvent, comment je vais dire ça, qui sont plus ou moins équivalents à des logiciels payants ; du style des logiciels de reconnaissance vocale ». Monique (observation du 20/09/10) est dans une réflexion pragmatique : « Comment adapter l'ordinateur pour pas grand-chose et surtout, il y avait des coûts disproportionnés par rapport aux résultats ». De même, Julien (entretien du 10/05/10), qui a suivi une formation pour l'adaptation du poste informatique au Centre Icom', nous fait part de son expérience : « Moi, peut-être ça peut vous intéresser, peut-être par rapport à votre étude, je peux vous donner l'expérience que j'ai eue quand j'étais aux espaces publics numériques, la façon dont on travaillait. Comme j'ai fait cette formation au Centre Icom', on a vraiment vu les moyens d'adapter l'informatique avec des équipements qui sont pas forcément extrêmement chers, c'est vraiment leur objectif de formation, et du coup on a vu des techniques assez simples pour adapter les postes ».

- Rôle des professionnels de la réadaptation (paramédical)

Marjorie (observation du 04/10/10), ergothérapeute, nous explique son positionnement : « On ne fait pas de rééducation, on empêche que les choses se dégradent, c'est-à-dire de la réadaptation ». En conséquence, elle teste toujours l'intérêt d'un outil : « Par rapport à l'intérêt, je travaille avec des CD de démonstration, je teste pour voir si c'est adapté, si je peux leur proposer ».

b. Confrontation de l'offre et de la demande[103]

En fin de compte, les hypothèses et choix techniques des concepteurs (Akrich, 1990 : 96) ne sont que partiellement en adéquation avec les besoins des utilisateurs secondaires à qui sont quasi-automatiquement destinés les produits et formations, issus que ce soit d'une industrie socio-médicale (aides techniques) ou éducative spécialisée (formations, outils et médias pour l'intervention spécialisée). Nous proposons donc quelques recommandations faisant suite à notre analyse de l'offre et de la demande, selon trois axes.

1. Les logiciels ludo-éducatifs

En premier lieu, il est primordial de proposer une forme des supports adaptés à l'âge et aux intérêts des personnes handicapées mentales, ce qui pourrait accroître considérablement le nombre d'usagers et donc asseoir une certaine stabilité à un marché. En effet, ces contenus pourraient être également à destination d'un public élargi, notamment les déficiences intellectuelles, les formes d'autisme, les troubles de l'apprentissage, la maladie d'Alzheimer, les personnes traumatisées-crânienness et les maladies mentales (LoPresti, Bodine, Lewis [5], 2008 : 29). Mais, plus largement, les personnes vieillissantes (Charcosset[104], 2010) sont touchées de même que les enfants, adolescents et adultes rencontrant des difficultés sociales. Enfin, ce marché peut aussi intéresser les personnes étrangères (Muzumdar, 2009) pour faciliter leur intégration.

En second lieu, sur le fond, lorsqu'il s'agit de développer les apprentissages quels qu'ils soient, il importe de moduler les exercices pour un apprentissage progressif. Cependant, les logiciels ou applications trop paramétrables ne permettent pas à la personne handicapée mentale de s'affranchir de l'accompagnant et donc de développer des usages en autonomie.

Enfin, il y a une demande croissante de ces logiciels que l'essor du *serious games*[105] démontre. Pour les professionnels représentant des personnes handicapées mentales, le

[103] Les recommandations de cette sous-partie sont significatives des apports de la triangulation des données.

[104] Henri Charcosset est l'administrateur d'un site Internet fédérant des contributions tous azimuts. Il développe : « Ce site traite du pouvoir bien vivre de 50 à 100 ans, même en situation de handicap sévère. Il est fait d'articles concis tous sujets, parce que bien vieillir c'est continuer à s'intéresser à tout pour pouvoir s'exprimer sur tout. Sur le chemin de la vie, les plus jeunes ont besoin de notre expérience tout autant qu'on a besoin d'eux ». Accessible sur : http://bien.vieillir.perso.neuf.fr/

[105] *Cf.* les travaux de Sébastien Genvo et notamment : Simonnot B., Genvo S., Craipeau S., (Dirs.), 2010, *Le jeu vidéo, au croisement du social, de l'art et de la culture*, Nancy, Presses universitaires de Nancy.

souhait est de faciliter l'accès à la lecture/écriture et des logiciels adaptés pourraient être créés en ce sens.

2. La formation des professionnels

La formation des professionnels est insuffisante lorsqu'elle ne passe que par l'information sur la thématique des « TIC et du handicap mental ». Les professionnels souhaitant encadrer la pratique de l'informatique/l'Internet devraient suivre une formation technique leur permettant ainsi de débloquer certaines situations, où le frein principal reste l'accès à l'environnement informatique.

De même, cette formation favoriserait la création d'applications ou exercices ; même si le « gratuit » apparaît limité, il peut répondre ponctuellement à un individu et/à une situation donnée. Il nous apparaît aussi primordial d'encourager le professionnel à poser clairement les objectifs attendus de la pratique, afin qu'il puisse réellement adapter l'activité à l'usage. Une initiation à la pédagogie apparaît être le minimum requis.

De plus, la demande d'information sur les possibilités d'usage et les outils et médias existants reste constante. Une solution serait la création de centres ressources numériques et l'identification de personnes ressources (notamment les ergothérapeutes). Il apparaît que l'Internet est le moins bien adapté à l'usage des personnes handicapées mentales, mais des navigateurs simplifiés ont été créés et l'enjeu est bien la mutualisation des connaissances.

Enfin, la question des diplômes, entre autres informatiques, aussi bien pour les accompagnants que pour les personnes handicapées mentales, a été soulevée. Dans l'avenir, la légitimité de la pratique passe nécessairement par sa reconnaissance institutionnelle, dont les diplômes sont les substrats.

3. La conception

La voix du *design* universel, c'est-à-dire l'inscription dans des usages grand public ou sociaux est privilégiée par les accompagnants, dont sont aussi demandeuses les personnes handicapées mentales. En s'éloignant d'un *design* « social », soit en se rapprochant de celui « spécialisé », les objets perdent de leur force symbolique et donc de leur attrait. Par ailleurs, la conception aujourd'hui davantage « intuitive » facilite l'appropriation d'une large frange de la

population. C’est en termes de contenus universels qu’il faut accentuer la recherche et le développement.

De plus, nous avons pu constater les prix exorbitants d’un marché spécialisé qui risque de s’enclaver ou du moins d’exclure des usages les personnes handicapées mentales. De même, cette conception pour tous pourrait accroître l’accès à l’emploi des personnes handicapées, l’informatique étant un objet quasi incontournable d’une professionnalité.

Troisième partie

Actualisations, régularités et cristallisations des pratiques socio-(ré)éducommunicationnelles médiatisées

Nous rappelons que suite à l'analyse des logiques organisationnelles, sociales et économiques des usages des outils informatiques et média Internet, nous défendons l'idée d'un processus de « médiatisation des instances de médiation » que nous étayons dans cette partie. En effet, nous avons vu que l'espace institutionnel fait tiers entre les sujets et l'activité (Rouzel, 2002 : 79). De même, les pratiques dont il est question sont celles des professionnels comme des personnes handicapées et nous les qualifions de socio-(ré)éducommunicationnelles suite à l'analyse précédente des significations d'usage. Nous savons qu'elles peuvent être orientées en particulier vers l'un des piliers de la prise en charge du handicap (professionnel) et/ou de l'action humaine (personne handicapée) –, c'est-à-dire soit vers le social, le rééducatif, l'éducatif et/ou le communicationnel – mais leur point de convergence reste la médiatisation. C'est pourquoi, l'expression « socio-(ré)éducommunicationnel » désigne une visée des pratiques dont la forme est médiatisée, et nous nous situons alors dans le prolongement des travaux sur les pratiques de communication médiatisée. Cette troisième partie a donc pour ambition de montrer les usages mis au jour au sein d'un processus temporel de construction des pratiques, c'est-à-dire leur actualisation, régularité et cristallisation voire changement.

Le processus de médiatisation des instances de médiation en travail social n'est pas nouveau et nous traitons donc de l'actualisation de pratiques médiatiques ou, pour le dire autrement, des médias, (dans le prolongement de la sociotique, Meyer, 2004) des professionnels comme des personnes handicapées. Dans cette actualisation des pratiques se joue tout particulièrement la dimension communicationnelle où la manifestation et la visibilité des compétences (Trépos, 1999) semblent quasiment relever d'une « injonction existentielle », celle de défendre les périmètres d'action d'un travail social, celle de performer la communication pour appartenir à une culture. Du « faire avec » à l'« être avec », il n'y a qu'un *medium*, au sens premier du terme de milieu. Pour saisir ce mouvement du « faire à l'être », de « l'être au faire », il importe de replacer l'action dans son *medium* et au long de son histoire. À l'instar d'Yves Jeanneret (2007 : 10), nous estimons qu'« il n'est pas plus juste d'étudier ce que les gens font aux médias que de se demander ce que les médias font aux gens. Ce qui pose problème, c'est l'extériorité supposée entre deux entités que la médiatisation rend indissociables. La pratique médiatique tient à la liaison intime de ces deux "faire". Tout privilège exclusif accordé à l'un d'entre eux la fait disparaître ». Et nous pensons que de ces deux "faire", la dimension identitaire est en joug.

De plus, nous avons choisi de traiter une des régularités dans la pratique de l'informatique et/ou de l'Internet émergeant de notre recueil de données et des lectures théoriques, soit la problématique de la médiation. En effet, nous nommons cette régularité « le paradoxe de la médiation », car cette dernière posture professionnelle ne fait pas l'unanimité au sein du champ du travail social et nous souhaitons l'éclairer *via* une analyse des représentations des professionnels sur leurs propres pratiques. Pour ce faire, avant d'analyser les occurrences terminologiques matérialisant les objets qu'ils utilisent, il nous semble indispensable de procéder à une relecture théorique du concept de médiation – et notamment d'instance de médiation – ce qui nous conduira à traiter ceux d'instrumentation et de médiatisation.

Enfin, on peut discerner des transformations opérantes *via* le changement de support médiatique : le renforcement de l'autodétermination et des rôles sociaux valorisés pour les personnes handicapées mentales, ainsi que pour les professionnels ; l'évolution des modalités d'évaluation des déficiences et des représentations sur les personnes handicapées.

Chapitre 8. Actualisation d'usages et de pratiques, transformation des organisations

Pour appuyer ce processus d'actualisation des usages et pratiques, nous mobilisons une citation de Françoise Paquienséguy (2006) : « Les usages en devenant sociaux inscrivent leur propre marque dans les mécanismes sociaux traçant des logiques sociales [Miège, 1989] qui pèsent sur les rapports entre technique et social au-delà de la technologie visée car ils sont "suffisamment intégrés dans la vie quotidienne pour être capables de se reproduire et le cas échéant de s'imposer aux pratiques culturelles préexistantes. Autrement dit, avant d'être érigées en normes sociales, les utilisations des TICN ne sont que des contributions provisoires à un processus évolutif où prévalent l'antériorité et la domination de l'offre industrielle. " [Lacroix, Mœglin, Tremblay, 1992] ». L'auteur (*ibid.*) recommande d'étudier les usages développés par les acteurs des cours en ligne « en référence à leur contexte quotidien de référence et non dans les limites du dispositif en ligne, car les habitudes et expériences de manipulation de la technique, exogènes, restent très fortement présentes dans les pratiques pédagogiques, pour les étudiants comme pour les enseignants » ou dans les pratiques personnelles et professionnelles d'une manière plus générale.

8.1 Reproduction de pratiques professionnelles

À la lumière des travaux de Jean-Yves Trépos (1992) et de Vincent Meyer (2004), il apparaît que les usages de la communication médiatisée servent autant à réaliser une mission professionnelle (accompagner les personnes handicapées) qu'à manifester ses compétences mises à mal par une injonction communicationnelle toujours plus pressante ; les établissements médico-sociaux renvoyant une image mortifère que la catégorisation de « milieux clos » rend compte.

8.1.1 Équiper la communication et « acculturer » les personnes handicapées mentales

Un des résultats de notre recherche montre que la communication médiatisée « fait coup double » : elle est une répartie à « la manifestation », à « la visibilité et [à] l'impératif communicationnel[106] d'un engagement comme équipement et mesure d'une compétence

[106] Roland Janvier (2010 : 13-15) étaye l'injonction communicationnelle *via* une approche historique et il met au jour trois chocs du travail social : « Le choc des postures professionnelles : l'irruption de techniques nouvelles comme cadres, supports et finalités de l'action ne permet plus aux professionnels de l'action sociale de conserver

professionnelle » (Meyer, 2004 : 11), tout en répondant à un autre impératif, celui de l'accompagnement des personnes handicapées. Cet accompagnement prend la forme d'une acculturation technique et numérique[107], soit plus généralement médiatique, qui conduit les personnes handicapées à performer leur culture voire à les rendre « normales » par un processus d'a-normalisation fonctionnant sur le modèle de l'acculturation. En effet, « dans "acculturation", le préfixe "a" n'est pas privatif ; il provient étymologiquement du latin *ad* et indique un mouvement de rapprochement » (Cuche, 1996 : 58) ce qui va de pair avec la théorie de la liminalité du handicap (Gardou, 1997 ; Calvez, 2000) qui « qualifie le moment où un individu a perdu un premier statut et n'a pas encore accédé à un second statut » (Calvez, 2000 : 83).

a. Du sociomédiatique à la sociotique

Vincent Meyer (2004 : 9) s'est attaché à montrer les effets résultant de l'interaction entre deux champs professionnels, celui de l'intervention sociale et celui des médias français. Ces derniers ont pour particularité « de coconstruire, d'articuler diverses formes d'activités humaines et non humaines plus ou moins stables, plus ou moins permanentes » (*ibid.*). La rencontre de ces deux champs en pleine mutation est susceptible de transformer durablement les pratiques. Ils se sont aussi construits mutuellement dans une forme de va-et-vient, des médias au social, du social aux médias. Dès lors, pour l'auteur, les conduites et pratiques sociomédiatiques sont le cœur d'analyse, étant jusqu'alors relativement peu prises en compte. Précisons que les conduites sont « des actions spontanées, ponctuelles et/ou circonstancielles » répondant à des situations diverses, ainsi que « des actions de routine » (*ibid.* : 10) ; les pratiques sont quant-à-elles « un ensemble ou un agrégat de conduites validées et légitimées et […] associées à une stratégie » (*ibid.*) en réponse également à différentes situations. L'approche sociologique de l'auteur, qui s'appuie notamment sur les apports théoriques de la sociologie des professions, nous permettra d'analyser les évolutions de ces conduites et pratiques. En effet, nous nous référerons au modèle d'analyse

---

des positions héritées de l'humanisme sur le fond de la modernité » ; « le choc des compétences : les nouveaux "médias" qu'offre la technicisation à la relation d'aide interpellent directement les compétences. Les corpus de connaissances requis dans l'acte éducatif ou dans l'acte d'assistance ne sont pas de même nature s'il s'agit d'une conception très personnalisée de la relation ou s'il s'agit d'une prestation fondée sur des référentiels techniques plus extérieurs aux acteurs » et « le choc des légitimités : les professionnels du social tiraient leur légitimité de la mission de service public qui leur était déléguée au titre d'une politique publique d'intervention sociale. La technicisation des processus impose un déplacement du centre de gravité des légitimités du statut de l'intervenant vers la qualité de la relation et de l'action ».

[107] L'acculturation ne commence pas nécessairement avec l'intervention spécialisée, mais elle peut la renforcer de même que l'acculturation concerne au final tous les acteurs concernés.

conceptualisé par l'auteur, c'est-à-dire se fondant sur « des problématiques de construction et de manifestation de la compétence professionnelle (Trépos, 1992) complétées par certains acquis de la sociologie des professions ». Rappelons que le concept de professionnalisation renvoie aux « processus multiples de construction des identités et communautés professionnelles » (De la Broise, 2008 : 105) et qu'il subsiste des « rapports étroits entre culture et identité […] perceptibles dans le monde du travail » (Cuche, 1996 : 8).

Mais alors que Vincent Meyer s'était davantage intéressé aux « anciens médias », c'est-à-dire au sociomédiatique, nous approfondirons la question d'une sociotique avec l'essor des « nouveaux médias ». Comme l'auteur (*ibid.* : 11) le remarquait déjà, « le processus de professionnalisation des uns et de déprofessionnalisation des autres » sera abordé au travers des usages des technologies, des outils et médias. Les trois axes de recherche (rhétorique de légitimation ; manifestation des compétences ; visibilité et impératif communicationnel) mis au jour par l'auteur seront partiellement repris dans l'optique d'opérer une confrontation des pratiques pour évaluer dans quelles mesures elles s'actualisent et/ou se régularisent et/ou se se cristallisent (situations emblématiques).

Déjà l'auteur (*ibid.* : 12) mentionnait que « le recours aux médias et/ou l'appropriation de leur technicité, sont de plus en plus évidents et nécessaires pour un nombre croissant d'organismes gestionnaires d'intervention sociale dans la légitimation de leurs besoins et de leurs activités ». Nous verrons que le recours aux nouveaux médias apparaît également comme une évidence pour bon nombre d'institutions gestionnaires d'établissements. Mais plus encore, nous avons montré que le professionnel est le premier à s'être approprié ces technologies, on parle de « changement construit », « résultat d'une impulsion de la base », face « au changement prescrit », émanent des dirigeants (Cordelier, 2007 : 97).

De plus, selon Vincent Meyer, (*ibid.* : 12), « il apparaît que ces formes de médiatisation simplifient et grandissent les alliances entre groupes professionnels, notamment par l'action des garants de légitimité (comédiens, sportifs…) et par la montée en charge du mécénat de solidarité ». Par analogie, les différentes formes inventées, précédemment étudiées, de médiatisation de la personne handicapée à son rapport au monde, modifient également les alliances entre groupes professionnels et notamment au sein du champ du travail social, relativement « éclaté » entre l'éducation populaire et/ou l'animation, l'éducation spécialisée (éducatif et éducation), et les professions paramédicales. Cette hétérogénéité de la prise en

charge, combinée à la transversalité des pratiques de communication médiatisée, amène à faire nôtre une assertion de Vincent Meyer (*ibid.* : 13) : « Ainsi on a considéré qu'un groupe professionnel n'est pas seul et unique dépositaire d'une compétence, même s'il a contribué à la construire ». La comparaison avec le travail de Vincent Meyer nous invite à penser les pratiques professionnelles dans leurs actualisations davantage dépendantes de contextes que d'une culture professionnelle.

b. Transmission des savoirs versus savoir-être

Nous avons vu que l'éducation spécialisée s'est construite en parallèle de l'éducation scolaire et a développé ses propres outils d'apprentissage. En revanche, nous avons fait le constat que le pouvoir du dispositif scolaire reste prégnant pour évaluer des compétences ou acquis : « Autant il peut être facile de déclarer que l'on sait lire, écrire et compter ou que l'on est capable de résoudre une équation du second degré, autant il est difficile de désigner les dispositions construites indépendamment de tout dispositif *pédagogique explicite* » (Lahire, 1998 : 22). Cette assertion amène à conclure à un problème de visibilité et de reconnaissance du travail pédagogique des professionnels de l'éducation spécialisée : « Dans les représentations communes, c'est l'école qui a réussi à imposer sa conception de ce que c'est que "lire" et de ce que c'est qu'"écrire" » (*ibid.* : 24) et nous avons vu que la communication médiatisée repose de front la problématique de l'alphabétisation.

Cette citation de Bernard Lahire (*ibid.* : 20) illustre les logiques de prise en charge du handicap mental : « Dans certaines situations de socialisation, l'enfant (puis l'adulte) est amené à construire des habitudes, des dispositions, des savoirs et des savoir-faire dans des cadres socialement organisés, sans qu'il y ait eu véritablement "transmission" expresse (volontaire, intentionnelle). Ainsi, dans bien des situations d'apprentissage non formelles de métiers, ce qui se "transmet" n'est pas un "savoir", mais un "travail" ou une "expérience", comme l'ont bien montré Geneviève Delbos et Paul Jorion [1984 : 128] dans le cas des paludiers : "Mais que voit l'enfant ? Son père et sa mère au travail sur le marais. Il voit des gens au travail, il ne voit pas du "savoir" ou des "connaissances", ceux-ci sont soit communiqués, soit abstraits, et dans ce dernier cas par un travail spécifique" ». En conséquence, « lorsque les savoirs et les savoir-faire ne sont pas objectivés, mais au contraire, indissociables des hommes (des corps) qui les mettent en œuvre, l'apprentissage ne peut se faire que sous une forme mimétique (voir faire/faire comme) et dans une relation interpersonnelle » (*ibid.* : 23).

L'éducation spécialisée, comme celle scolaire, se rejoignent dans leur modalité d'apprentissage, à partir d'un positionnement essentiel, la prégnance de « l'oral et du geste » (Mœglin, 2005 : 12). La reproduction de ce qui se dit et de ce qui se fait reste le point d'inflexion de l'évaluation des apprentissages, mais la médiatisation bouleverse la médiation des savoirs-être au profit, semble-t-il, des savoirs. Un passage d'entretien lors d'une observation illustre cette tension entre savoir technique et théorique. Valérie, éducatrice spécialisé en IMPro, encadre une activité BSR (Brevet de sécurité routière) avec des jeunes adolescents handicapés :

> Audrey : Est-ce que les autres activités font autant travailler les acquis, l'éducatif ?
>
> Valérie : Il y a d'autres activités qui amènent à réfléchir, mais pas autant, à part les temps de classe (pendant ce temps, je vois que Grégory [un adolescent handicapé] corrige Nathalie [une autre adolescente[108]]). Je suis en train de penser à des supports éducatifs pour tous les actes de la vie, à des exercices comme pour le code de la route. Par exemple, Myriam, pour les courses alimentaires, elle fait des fiches avec des photographies. Mais ce n'est pas dans notre formation, c'est plus un support scolaire.

De même, Isabelle (observation à l'IME du 29/09/10) nous donne son point de vue sur l'apprentissage, entre autres, de l'informatique. Elle nous parle de Luc, un adolescent handicapé : « Je ne lui ai jamais expliqué, c'est impressionnant la vitesse à laquelle il apprend les choses. Luc est arrivé cette année. Ce qui m'étonne toujours, c'est la capacité pour certains de… juste en regardant faire, sans les explications. D'ailleurs même, je crois, qu'il ne vaut mieux pas qu'on explique. Donner l'exemple en faisant, c'est beaucoup plus parlant. Ce sont des choses que je me suis rendue compte qu'ils savaient faire en mettant les jeunes, en partant et en revenant, je me rendais compte que le jeu était arrêté et qu'il y avait un niveau passé ». Ce témoignage traduit, entre les lignes, une pédagogie de la transmission de savoir-faire par dépit plus que par choix, ainsi que le manque d'évaluation des compétences des enfants, adolescents et adultes accueillis.

8.1.2 Développer des compétences médiatiques chez des personnes handicapées mentales

L'analyse de la situation particulière de l'encadrement par des professionnels du social (utilisateur secondaire) d'une pratique informatique et/ou Internet des personnes handicapées

[108] Nous pensions mentionner que Grégory et Nathalie étaient des élèves handicapés, mais dans le cadre des activités éducatives, ils ne sont pas « catégorisés » ainsi. Force est de constater que le public des personnes handicapées se définit par le critère de l'âge (« les jeunes ») ou leur statut d'usager des établissements (« les résidents »).

mentales (utilisateur premier) (Chalghoumi *et al.*, 2008 : 17) est donc un ancrage empirique intéressant pour éclairer la thématique d'une acculturation aux médias, que l'on peut appréhender *via* les compétences médiatiques des acteurs en présence. Ces professionnels ont pour double compétence « la maîtrise des savoirs techniques ou théoriques (hors secteur social) et des aptitudes à assurer une mission sociale (Bertaux *et al.*, 1998 : 70) » (cité par Meyer, 2004 : 62). Cependant, ce que transmettent ces professionnels fait écho à leur pratique personnelle, soit à leur représentation des compétences informatique et Internet comme socle commun d'une culture. Suivant les professionnels, les matériaux de ce socle peuvent varier puisqu'ils se fondent sur leurs propres utilisations de la technologie, mais nous savons que des actualisations de pratiques (reproductions des pratiques antérieures), des régularités d'usages ou des *patterns* (création d'un art de faire avec l'informatique/l'Internet) et encore des cristallisations de ces pratiques (évolution de la formation et de la prise en charge) peuvent être sériés. Mais nous savons, avec Vincent Meyer (2004), que parmi les équipements d'une professionnalité, les compétences médiatiques sont essentielles. Elles garantissent pour partie la légitimité de l'action sociale. Les compétences médiatiques supposent de savoir communiquer par les médias, ce que l'auteur a nommé l'émergence du sociomédiatique. Dans un mouvement complémentaire, les compétences médiatiques portant sur les TIC, (ce que l'auteur nomme l'émergence d'une sociotique) ont une incidence sur une profession et sur la communication organisationnelle, interpersonnelle et intergroupe(s).

Au-delà du cadre normatif – « La maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication » fait partie depuis 2005 du « Socle commun des compétences et des connaissances »[109] –, l'approche théorique de Vincent Meyer (2004) permet d'analyser la nature des compétences médiatiques et les effets de l'utilisation des objets médias. À partir d'un travail sur les manifestations des compétences professionnelles, notamment communicationnelles et médiatiques, celui concernant les manifestations de compétences médiatiques personnelles des professionnels peut être investi. Comme le mentionne l'auteur (*ibid.*), « les tentatives d'imposition des "bonnes définitions" et "bonnes délimitations" des compétences pour les légitimer ou justifier d'autres orientations sont en passe de devenir de véritables enjeux ». Ainsi une définition des compétences médiatiques est-elle un enjeu fort pour favoriser l'accès aux TIC pour tout public. L'accès et la formation des personnes handicapées mentales aux objets TIC sont des questionnements que se posent les

[109] Accès : http://www.education.gouv.fr/cid2770/le-socle-commun-de-connaissances-et-de-competences.html

professionnels du social qui n'ont pas attendu des directives étatiques pour rendre accessibles et utilisables ces objets technologiques.

a. Lieux d'exercice des compétences[110]

L'environnement est une donnée, et il peut être source de handicap (en référence à l'approche écologique du handicap) ; dans une dynamique de *feedback*, la pratique et les usages peuvent influencer l'amont, soit le marché spécialisé et/ou les formations adaptées. En effet, l'analyse du recueil de données a montré que les outils adaptés ne sont pas utilisés, mais les personnes handicapées mentales et les professionnels font évoluer et changer les pratiques de différentes façons (création d'outils spécialisés tels que des logiciels ludo-éducatifs, de blogs, de formations adaptées, etc.).

De plus, selon Vincent Meyer, il s'agit d'identifier les lieux où s'actualisent les compétences, les « conduites et pratiques spécifiques » (*ibid.* : 55). L'auteur scinde alors le lieu d'exercice professionnel (endogène) et lieu de formation (allogène). Les compétences et les qualifications entretiennent une relation de réciprocité lorsqu'est en jeu l'institutionnalisation des compétences. En outre, l'auteur s'est intéressé à la visibilité et à la diffusion des compétences ; il met en exergue divers lieux d'exposition tels que les revues/bulletins institutionnels ou associatifs, la presse spécialisée, la presse généraliste, les manifestations dans l'espace public, les labels[111].

Dans une continuité logique, pour communiquer les compétences et les actions du travail social entrepris en activités informatique/Internet, les professionnels proposent des modes de publicisation proches de ceux mis en évidence par l'auteur. En effet, le journal d'établissement est un lieu de visibilité spontanément investi (observations au SAJH, MAS, FAS). Les professionnels encadrent la pratique en donnant des « rôles » (au sens goffmanien) ou « statuts » (en rapport aux mondes professionnels) aux personnes handicapées, allant de « journaliste » à « responsable image » (et ce tout particulièrement dans le groupement d'établissements à Novéant-sur-Moselle). Le journal est alors créé par une équipe qui reproduit le fonctionnement des entreprises de presse. Dans d'autres contextes, le journal est

[110] Nous réalisons une synthèse des usages précédemment mis au jour en donnant parfois des exemples concrets, c'est-à-dire observés en temps réel par le chercheur.

[111] Il faut noter que les conduites et pratiques de communication, notamment médiatiques, des professionnels du médico-social sont proche aussi de celles des enseignants. Il ne sera pas possible de les détailler ici mais il est possible de se référer à l'ouvrage de Pierre Mœglin (2005), *Outils et médias éducatifs. Une approche communicationnelle*, Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

plus proche du journal intime, où chaque personne handicapée élabore ses propres publications (au SAJH, à l'IMP et au FAS). Les logiciels de traitement de texte et d'images sont les outils techniques les plus utilisés. Les productions « journalistiques » sont alors affichées dans les établissements ou distribuées aux familles (des journées de présentation comme à l'IMP ou à l'IME/l'IMPro sont programmées). De plus, les sites Internet/blogs prennent le relai des journaux et marquent le passage du papier au numérique (notamment pour l'IME/l'IMPro). Sur ces blogs, des réalisations hybrides entre la vidéo et la photographie sont proposées par certains professionnels et personnes handicapées. Le diaporama de photographies légendées avec un fond sonore permet de montrer, en général, la vie au dehors de l'institution[112]. Dès lors, la production de documents numériques ou audiovisuels (utilisation des traitements de texte et de l'image) est un *leitmotiv* constitutif de la pratique informatique/Internet (sans nécessairement poster les créations sur le net). De même, la participation à des concours (d'écriture pour le SAJH), ou la mise en place de partenariats avec le milieu ordinaire ou spécialisé, est une forme d'ouverture vers l'extérieur qui est favorisée par les médias informatique et Internet. Les échanges mails scellent concrètement ces liens sociaux dont la pérennité est une des clés d'analyse. Enfin, la recherche de qualification (notamment formations professionnelles ou de type scolaire, B2i : Brevet informatique et Internet) s'inscrit pleinement dans les visées éducatives des professionnels, c'est-à-dire d'insertion des personnes handicapées mentales au sein de la société grâce, entre autres, au travail. La place de la communication écrite reste alors prégnante avec ces nouveaux médias, ce qui peut s'expliquer par une tradition dans le social d'utilisation de ce mode de communication « pour rendre compte de ce que les agents vivent et perçoivent comme étant des conduites et pratiques professionnelles » (*ibid.* : 58). Pour ce cas de figure, il s'agit de rendre compte de compétences médiatiques développées dans le cadre de ces conduites et pratiques professionnelles. Dès lors, Vincent Meyer (2004) a mis en avant la participation du social aux médias ; avec ce mode d'intervention par les TIC, on peut parler de participation sociale grâce aux médias (qui est recommandée mais à nuancer lorsqu'il s'agit des applications possibles).

Par ailleurs, les activités informatique et/ou Internet pour personnes handicapées mentales interrogent fondamentalement la nature des compétences médiatiques des professionnels : « Ce qui revient le plus souvent est le "savoir-être avec les autres", autrement

[112] Par exemple : http://imelesgrillons.canalblog.com/ ou http://laborimprobus.canalblog.com/

dit la fibre sociale comme disposition particulière qui vient colorer un mode d'action » (*ibid.* : 57). Parallèlement, le savoir-faire avec l'informatique pour les personnes handicapées mentales relève de pratiques amateures voire de l'inné ; très peu de professionnels ayant suivi une formation pouvant les aider à mettre en place cette activité, ni même une formation à l'informatique. Des usages privés, des compétences personnelles des médias sont transférés dans le monde professionnel, requalifiant ainsi le professionnel (voire le disqualifiant aux yeux de certains, considérant que l'utilisation de l'informatique/l'Internet ne doit pas faire partie de l'équipement du professionnel). On peut alors prédire, pour reprendre le modèle de Vincent Meyer, qu'il y aura les anciens et les nouveaux professionnels formés à l'informatique, peut-être par un module compris dans leur formation initiale. En effet, les établissements observés ont montré comment diverses interventions sociales étaient maintenant sous-tendues par l'utilisation d'un ordinateur, ce qui n'était pas le cas auparavant. Par exemple, pour la pratique de l'art plastique, les personnes peuvent faire des recherches de modèles sur le net.

En outre, il s'agit de se questionner sur la place des médias dans l'environnement, notamment de l'ordinateur et d'Internet. Nous avons vu qu'il s'agit d'une place qui interroge l'organisation des « milieux clos », qui ont leur propre mode de fonctionnement. Lorsque l'on sonde les professionnels, proposer l'utilisation de l'informatique et d'Internet aux personnes handicapées mentales serait « un allant de soi » ; on est dans le ressort de l'évidence manifesté par un constat préalable : « Cet impératif communicationnel est aussi souvent mis en avant comme un "allant de soi" que personne n'est trop en mesure d'expliquer » (*ibid.* : 109). Diverses évolutions qui vont dans ce sens sont notables. Premièrement, des établissements et services d'aide par le travail (ESAT) – plus de 70 sur 2000 – se spécialisent sur l'informatique (infographie, traitement de texte et de calcul notamment). Deuxièmement, une qualification par les TIC se construit. Pour les professionnels, il s'agit de la création de formations spécialisées labellisées « TIC et Handicap mental », souvent configurées par les usagers pionniers. Les personnes handicapées peuvent, quant à elles, passer le B2i ou avoir accès à des professions mobilisant l'informatique (gestion de stocks ou infographie notamment). Enfin, des demandes pressantes des différents acteurs (personnes handicapées, professionnels ou parents) d'obtenir un accès et une formation, contraignent les associations ou institutions gestionnaires à faire évoluer leurs pratiques. En somme, l'informatique et l'Internet permettent de tisser une interface entre les membres de la société et ceux de l'établissement. Lors des activités susmentionnées, sont créés des contacts avec l'extérieur

(entreprises, communautés diverses, etc.) ou l'on renforce ceux de l'intérieur (avec d'autres établissements en France ou à l'étranger, la famille, les amis). L'informatique et l'Internet sont des transports efficaces de l'information : les personnes handicapées mentales peuvent avoir accès à la connaissance, à des nouveaux lieux de participation sociale. Est alors en joug la question de la nature des compétences médiatiques et de leurs apprentissages.

b. Nature des compétences médiatiques

Il ne sera pas question d'aborder les compétences médiatiques dans leur traditionnelle dichotomie, éducation aux médias *versus* formation aux médias, qui prévaut également dans le monde de l'éducation spécialisée. En revanche, il est avancé que la nature intrinsèque des compétences médiatiques a pour filiation la définition du terme de compétence renvoyant aux travaux du tournant linguistique et de la microsociologie d'Erving Goffman (Joseph, 1998 : 96). Ces compétences sont simultanément cognitives, sociales et communicatives. En effet, les médias et notamment l'Internet demandent d'acquérir des compétences médiatiques d'ordre social. Pour le dire autrement, les échanges qui ont lieu lors d'une pratique informatique encadrée et/ou sur la toile demandent aussi des notions de « convention » et de « marché ». En effet, Yves Winkin (1996 : 233) relate l'expérience d'une observation participante dans une classe de collège utilisant les NTIC et notamment les emails, il étaye : « Il semble manifeste à l'observateur attentif des pratiques que les NTIC mobilisent des compétences sociales au moins autant que des compétences cognitives, en ce sens que les enfants ne sont jamais seuls face à l'ordinateur, qu'ils s'organisent entre eux pour maîtriser celui-ci et que le plaisir qu'ils en retirent repose moins sur le contenu du message émis ou reçu que sur la relation que le message permet de créer et d'entretenir avec le correspondant et avec le reste de la classe ».

Cette assertion peut être reprise pour souligner les situations observées dans les établissements retenus. Le développement des compétences médiatiques des personnes handicapées est rarement un apprentissage qui se réalise seul avec le professionnel. Il n'est cependant pas question d'occulter que les personnes handicapées mentales ont également développé des usages, et font preuve d'usages effectifs en autonomie complète.

De surcroît, Isaac Joseph (1998 : 97) mentionne que la dynamique d'insertion ou d'intégration, c'est-à-dire « la réussite ou l'accès aux ressources », ne serait pas dépendante de l'identité sociale et culturelle mais, « à la manière dont elle est évaluée au travers de la

performance réalisée en situation et donc de la compétence communicative de la personne considérée (Gumperz, Hymes, 1964) ». En effet, l'utilisation de l'informatique/l'Internet offre des possibilités d'évaluation des compétences (notamment motrices, cognitives, communicationnelles) des personnes handicapées et il est intéressant de constater que ces technologies favorisent la communication, c'est-à-dire la manifestation de compétences communicatives.

De plus, la figure du réparateur d'Erving Goffman possédant des compétences qui sont de trois genres (techniques, contractuelles, civiles) (Joseph, 1998 : 115) permet de comprendre que les compétences médiatiques des professionnels appartiennent davantage à la dimension technique en tant que fondement d'un diagnostic ou d'une évaluation des besoins, et ce en fonction de leurs connaissances personnelles et professionnelles sur la technique et sur le handicap. En outre, les études sur le non-usage montrent que l'acquisition des compétences techniques des médias est l'un des principaux obstacles à l'utilisation (Boutet, Trémenbert, 2008) ; ce qui amène à un transfert de compétences médiatiques différentes suivant le niveau et le type (bureautique, audiovisuel, informatique) de maîtrise technique.

De même, Rosa Maria Cardoso Dalla Costa et Geneviève Jacquinot-Delaunay (2007) estiment que l'utilisation des médias éducatifs « présupposent un certain nombre de compétences cognitives complexes » en lien avec la recherche d'information sur l'Internet, la maîtrise d'artefacts techno-sémiotiques de type ressources multimédias ou encore l'adaptation à une communication « selon des temporalités et modalités, individuelles ou collaboratives extrêmement diversifiées ». Ces compétences devraient être acquises par tous dans le cadre de la formalisation d'un cadre commun de compétences médiatiques. Il est vrai que la maîtrise d'Internet reste encore difficile pour les personnes handicapées, au vu de la complexité architecturale et de l'abondance d'information. En conséquence, des chercheurs travaillent à la configuration d'interfaces adaptées (Bonjour, 2010). Au demeurant, l'analyse des compétences cognitives dépend de la réalisation d'évaluations précises – à la charge en général des psychologues – par rapport aux fonctions cognitives étudiées : la compréhension (verbale et visuelle notamment), la mémorisation, l'attention, la résolution des problèmes, la lecture et la mémoire. Ce type d'expérience évaluative avec les TIC n'a pas été mené, en revanche, la majorité des professionnels interrogés mentionne des facultés d'attention grandement améliorées avec ce support et la « découverte » de compétences cognitives générales (compréhension, mémorisation, etc.) bien meilleures qu'ils ne l'auraient pensé. Ces

pratiques amènent alors à un changement des représentations mentionné par plusieurs professionnels.

- Compétences et motivations

Comme le mentionne Geveviève Jacquinot (1999), « au-delà de la richesse sensorielle et du rôle des technologies dans les environnements, il y a aussi – comme le montre certaines recherches – le rôle du sujet : croyance, motivation, engagement vis à vis de la tâche ». Les récits de pratiques montrent que les besoins des personnes handicapées mentales sont identiques à ceux dits « des personnes ordinaires ». En effet, elles ont les mêmes envies d'utiliser ces outils technologiques. Le questionnaire a montré que la genèse des activités était notamment la prise en compte de cette demande sociale. De plus, lors des entretiens avec les professionnels, pour près de la moitié des sondés, ce sont les personnes handicapées qui en ont fait la demande. En outre, des professionnels ont mentionné avoir questionné des travailleurs de deux ESAT sur ce qui les intéresserait comme nouvelle activité. Sont prépondérantes des demandes d'occupations en lien avec l'ordinateur ou l'Internet : « l'Internet est majoritairement cité », « arrive ensuite le traitement de texte », puis simplement « utiliser l'objet ordinateur » (Marie, entretien du 12/05/10). Pour les personnes qui n'avaient pas la capacité de verbaliser leur demande, certains ont opté pour du mime ou pour des pictogrammes : en dessinant un écran sur une feuille de papier et en imitant la frappe sur un clavier, entre autres.

La motivation semble être le trait commun à l'ensemble des personnes handicapées mentales utilisant l'informatique et l'Internet. Elle est pour les professionnels le principal moteur de réussite dans l'appropriation de l'outil : « ils sont très motivés », « je suis motivé(e) » sont des *leitmotivs*. Les usagers semblent motivés car ils peuvent à travers l'informatique s'exprimer. Trois exemples parmi d'autres peuvent être mentionnés à partir d'une activité journal :

- Mohamed voulait objectiver la violence de son quartier en rédigeant des articles sur l'histoire de son lieu de vie ;
- Sylvie souhaitait partager ses passions, notamment sur des acteurs de séries montrant ainsi sa connaissance fine du sujet ;
- Dominique aime conserver une trace de ses actions, les narrer, pour se rappeler, se raconter.

Le changement de support du papier au numérique permet une autonomie augmentée et une motivation supplémentaire en corrélant traitement de texte, recherche Internet et prises de

vue. En outre, le rendu final est normé et permet d'être plus facilement communiqué. Il est un objet de visibilité valorisant pour les autres et soi-même.

- Compétences médiatiques *versus* compétences scolaires

Souvent, des groupes de niveaux sont réalisés lorsqu'il s'agit d'apprendre l'utilisation de l'informatique. La place de la lecture et de l'écriture est déterminante dans les apprentissages médiatiques et nous savons que les professionnels utilisent ce repère pour configurer ces groupes (« ne sait pas du tout lire ou écrire », « sait lire ou écrire un peu/reconnaissance des lettres », « sait lire et/ou écrire »). Même si les personnes handicapées mentales en grande majorité ne savent ni lire, ni écrire, elles utilisent ces outils. Mais, pour ceux qui ont l'accès à la lecture et à l'écriture, les panels de possibilités médiatiques s'en trouvent améliorés, notamment pour l'utilisation d'Internet. En revanche, certains passionnés développent des compétences professionnelles informatiques telles que savoir monter un PC, gérer des stocks ou effectuer de la programmation assistée par ordinateur (PAO), sans maîtriser pour autant la lecture/l'écriture. Les professionnels ont mis en place par exemple des systèmes de repérage à partir de codes couleurs et de pictogrammes. En outre, encore aujourd'hui « l'utilité d'apprendre à lire est souvent opposée à celle d'apprendre un métier » (Ayoun, Carlier, 2007, p. 182). Or, la lecture apparaît comme un fondamental et il ne semble pas plus urgent d'apprendre un métier que d'apprendre à lire. Les professionnels mentionnent souvent une acquisition de la lecture tardive, il s'agit aussi d'envisager les apprentissages sur une autre temporalité que celle scolaire, d'autant plus que la formation tout au long de la vie progresse.

Pour l'analyse des compétences médiatiques, il faut prendre en compte la filiation avec les compétences linguistiques qui sont souvent l'apanage des compétences scolaires. En effet, « la représentation sociale de la compétence qui […] est socialement assignée (en particulier par le système scolaire qui est devenu un des principaux agents de l'assignation de la compétence) devient une disposition inconsciente, un goût » (Bourdieu, 1984 : 243). Par ailleurs, Pierre Bourdieu (*ibid.* : 100) voit dans certaines situations de communication un « artefact linguistique que produit le seul fait de la mise en relation d'un "compétent" et d'un "incompétent", d'un locuteur autorisé avec un locuteur qui ne se sent pas autorisé ». Par analogie, des utilisateurs peuvent ne pas se sentir autorisés à utiliser l'outil, ce qui se traduit dans l'action par une préférence à regarder les autres « faire avec l'outil » ; ils sont plus « spectateurs qu'acteurs » (ce qui peut évoluer avec le travail du professionnel). L'artefact médiatique tel que précisément décrit se fonde sur une triangulation entre un professionnel,

une personne handicapée mentale et un ordinateur. La barrière entre le compétent et l'incompétent, dans le cas des activités informatiques, est très perméable et souvent le professionnel montre son « incompétence » face à un outil qu'il ne maîtrise pas toujours. Ainsi la relation hiérarchique est-elle un temps nivelée, linéaire, ce qui est permis par l'entremise d'un tiers ordinateur.

- Compétences médiatiques et épanouissement personnel

L'intégration de l'informatique dans le milieu de l'éducation spécialisée et du médico-social doit pouvoir répondre aux objectifs d'une intervention sociale dont la finalité est le développement de l'épanouissement humain, qui peut prendre différentes formes : gain en autonomie, indépendance ou participation sociale notamment. Il faut distinguer la nécessité de répondre aux demandes des personnes handicapées, de celle de répondre aux besoins ; le professionnel a un rôle de promoteur et d'identification des compétences. Il s'agit de faire « essayer des activités » même s'il peut y avoir un refus (ce qui va de pair avec l'accent mis sur l'informatique comme révélatrice de compétences). Mais aussi, différencier le soutien et l'occupationnel : l'informatique est un moyen pour accéder à l'autonomie, notamment dans la prise de décision(s) et d'initiative(s). Le développement d'activités occupationnelles n'a pas la même visée. L'informatique/l'Internet peut se situer dans l'une ou l'autre de ces intentions. En outre, l'épanouissement ou le développement individuel se situe à un double niveau : cognitif et personnel. Mais, la question de l'épanouissement personnel est d'ordre subjectif ; comment est-ce évaluable ? Les professionnels interrogés sur l'intérêt principal de l'utilisation de l'informatique et/ou d'Internet par les personnes handicapées mentales mentionnent la notion de « plaisir » ; ce qui est confirmé par les propos de certaines personnes handicapées mentales « j'aime l'informatique », « je vais beaucoup sur Internet ». L'épanouissement passe alors par un accès au monde des possibles. On peut citer le cas d'une personne handicapée disant utiliser *Badoo*, un site de rencontres. Cette pratique est antinomique à celles existantes dans les établissements, considérés comme milieux clos où tout est contrôlé, limité, borné, surtout les entrées et sorties.

De même, le sentiment de compétence détermine l'épanouissement personnel. En effet, selon Grégory Ninot, Jean-Marc Barbin et Jean Bilard (2001 : 122) « le sentiment de compétence devient cohérent et réaliste dans cinq domaines spécifiques de compétences et un domaine général ». Les domaines spécifiques concernent les « aspects scolaires et intellectuels (cognitif), les qualités sociales et la popularité (social), les capacités corporelles et sportives

(physique), l'attrait physique (apparence) et le comportement vis-à-vis de soi-même et des autres (conduite) ». Concernant le domaine général, il s'agit de la « valeur générale de soi » qui est définie par l'auteur comme « un jugement global à l'égard de soi-même qui incorpore les évaluations des compétences, mais qui les surpasse dans une signification plus extensive et existentielle (Bariaud, Bourcet, 1994) ». Cette citation récapitule les effets que peut engendrer l'acquisition de compétences médiatiques par les personnes handicapées mentales. En ce sens, le travail de Magalie Jobert (2008), psychologue de formation, qui a créé un logiciel ludo-éducatif à destination du public des enfants déficients intellectuels, est remarquable puisqu'elle se fonde sur la prise en compte des émotions : « La non-réussite d'un exercice n'est pas vécue ici comme un échec, puisque l'utilisateur peut continuer à progresser dans le jeu sans réussir obligatoirement les exercices. Dans le cas d'une erreur, c'est le système qui intervient et donne la bonne réponse. Les résultats montrent que le nombre de sujets qui perçoivent leur réussite est deux fois plus important que la réalité (21/10), ce sentiment de réussite est primordial pour le phénomène de concentration, de motivation et d'autonomie ».

Au final, l'un des bénéfices majeurs de l'utilisation de l'informatique en éducation spécialisée est de révéler des compétences, ce qui a été majoritairement signifié par les professionnels interrogés. Les professionnels se disent très surpris parfois par des personnes de « très faible niveau » qui pourtant montrent des prédispositions particulières face à l'objet.

- Compétences d'auto-formation

La réflexion de Geneviève Jacquinot (1999) sur l'autonomie, qui serait une compétence dite de troisième niveau, permet de saisir l'impact de l'utilisation de ces technologies pour les personnes handicapées mentales : « Des recherches ont mis en évidence qu'en formation, les TIC paraissent servir surtout les compétences dites de troisième dimension (ni cognitives, ni psychomotrices) mais, la formation à l'autonomie, à la responsabilisation, à la culture partagée, au code commun, à la capacité d'initiative, bref, ce qui est au cœur de l'autoformation ».

Par rapport aux conditions de l'autonomie, elle concerne divers aspects cognitifs et peut prendre différentes formes. Au niveau intellectuel, *les assistives technology for cognition* favorisent l'autonomie en compensant des problèmes cognitifs. Edmund Frank LoPresti, Alex Mihailidis et Ned Kirsch (2004 : 2-3) ont effectué un état de l'art sur les *Assistive technology for cognitive rehabilitation* qui porte notamment sur les incapacités cognitives et l'interface

homme-machine, la technologie pour les problèmes de mémoire et de prise de décision, la technologie pour les problèmes de traitement de l'information (traitement sensoriel, habiletés sociales et comportementales). En outre, des professionnels ont mentionné l'automatisation croissante de la société (distributeur automatique, billetterie *Sncf*, services exclusivement accessibles en ligne, etc.) ; proposer une pratique de l'informatique est apparu comme un moyen d'intégration ou d'adaptation à une réalité sociale (en plus de celle professionnelle). De même, au niveau émotionnel, l'ordinateur permet un désengagement affectif ; les professionnels citent en exemple « sa patience », « sa neutralité », la possibilité de répéter à volonté sans qu'une lassitude ou un jugement de valeur ne transparaissent pour la personne handicapée. Cette dernière ne dépendant plus exclusivement des réactions du professionnel. Enfin, au niveau comportemental, ces outils induisent un investissement personnel important et ils favorisent la prise de décision(s) ou les initiatives. Par exemple, les professionnels vont aborder une séance en proposant un sujet de travail et les personnes handicapées mentales peuvent rechercher sur Internet des informations. Au sein d'activités différentes, comme l'art plastique ou la musique, les outils sont utilisés de la même manière pour inspirer ou permettre aux personnes handicapées de communiquer leurs besoins, envies ou passions. Les habiletés sociales sont aussi développées grâce à la simulation de situations telles que payer ses courses au supermarché ou demander du pain à la boulangerie et le régler, etc.

c. Construction de l'identité personnelle : réinvestir l'intellect

En tant que technologie de la pensée, l'informatique et l'Internet permettent de réinvestir la pensée, l'intellect ; les médias permettant de faire circuler paroles et/ou écrits. Muriel Combe remarque (2008) : « S'il est vrai que l'apprentissage est un processus transductif qui engage une transformation globale du sujet – apprendre, c'est franchir des seuils qui ne nous laissent pas intacts –, le modèle de la compétence opère à la fois l'oblitération de ce processus transformateur et sa reterritorialisation sur l'individu constitué (ses "compétences", ses "talents", etc.) ».

Ce processus d'apprentissage des compétences médiatiques est favorisé, car ce sont des technologies de plus en plus accessibles au sein de différents lieux (l'ordinateur dans les établissements est présent dans les bureaux des professionnels, certains acceptent de prêter l'outil aux personnes handicapées avec leur accompagnement sur les heures de repas. Il est aussi dans les lieux de vie tels que le salon, le couloir ou encore dans leur propre chambre. On peut citer aussi des clubs informatiques, dont deux des vingt personnes handicapées mentales

interrogées s'y rendent). Les personnes handicapées ont alors la compétence d'utiliser l'informatique/l'Internet en autonomie pour combler les temps libres, hors activités encadrées. De plus, selon Elisabeth Longuenesse (cité par Meyer, 2004 : 63) : « La formation est au cœur de la définition des qualifications en général, à plus forte raison des identités professionnelles. Fondement de la compétence professionnelle, dont elle définit le contenu, la qualité et le niveau, elle peut être aussi source de distinction, face aux autres groupes professionnels ».

Dans une même logique, l'activité informatique opère une distinction entre ceux qui y participent ou non, ceux qui ont un ordinateur ou non, ceux qui ont une boîte mail ou non, etc. ; ce qui est renforcé parfois par un problème d'accès dans certains établissements avec un fonctionnement sur liste d'attente ou de « roulement », étant donnée la forte demande. Dès lors, l'identité sociale positive est au centre des préoccupations, « les individus ont besoin d'une identité personnelle et d'une identité sociale positive, c'est-à-dire qu'ils ont besoin d'appartenir à des groupes socialement favorisés » (Deschamps, Molinier, 2008 : 61). Il a été remarqué par les professionnels, ce besoin de faire comme tout le monde, comme les parents, les frères et sœurs ou les professionnels des structures. Il y aurait alors deux groupes, celui des personnes handicapées et celui des non-handicapées ; l'identité sociale est aussi déterminée par rapport à la comparaison inter-groupe(s). En conséquence, « faire comme tout le monde », apporte une identité sociale valorisante.

In fine, pour développer les compétences médiatiques, Rosa Maria Cardoso Dalla Costa et Geneviève Jacquinot-Delaunay (2007) montrent que la politique éducative en France est encore balbutiante : « Quant à l'axe consacré aux TIC, il cantonne la question de la communication à des compétences opératoires, liées à l'usage des outils sans prévoir d'enseignements spécifiques mais un apprentissage "par l'usage" ». Au sein de l'éducation spécialisée, il a effectivement été montré que les compétences personnelles des objets TIC étaient un mode de prise en charge de la personne handicapée mentale. Le professionnel assure le transfert d'un socle commun de connaissances médiatiques, notamment à partir de l'expérience des usages au quotidien. Cependant, le manque de formation, de mutualisation des pratiques et de cadre légal ne permet pas d'avoir un levier d'action cohérent en lien avec les TIC et au service des personnes handicapées. En revanche, la loi 2002-2 rénovant l'action sociale et médico-sociale qui contraint les établissements à une évaluation interne et externe de leur prise en charge peut offrir l'opportunité de mettre en lumière des pratiques innovantes,

ainsi que de proposer un référentiel de « bonnes pratiques » dont l'objectif n'est pas tant de normaliser – au risque de figer les pratiques – que d'encourager la créativité.

8.2 Performance de la culture médiatique

Les TIC, ou plus spécifiquement l'informatique et/ou l'Internet, sont des objets qui nous amènent à produire des pratiques hybrides, entre pratiques culturelles et professionnalisantes, si bien qu'elles servent plusieurs intérêts, notamment de communication institutionnelle, et performent notre culture.

8.2.1 Les TIC, des pratiques hybrides et co-construites

Nous constatons que les pratiques de l'informatique et/ou de l'Internet sont aujourd'hui considérées comme culturelles, mais leur hybridité actualisent un potentiel de professionnalisation que la terminologie de « semi-loisir » rend compte.

a. Aux frontières des pratiques culturelles

Les pratiques culturelles des Français ont relativement évolué « sous l'effet des mutations technologiques […] le centre de gravité de ces pratiques s'est déplacé du pôle constitué par le livre, les spectacles et les visites culturelles vers le pôle audiovisuel » et maintenant technologique (Le Coadic, 1997 : 47). Dès lors, la pratique culturelle est la catégorie générique de la pratique de communication médiatisée qu'induit le pôle technologique. De plus, les pratiques culturelles amateurs se définissent comme « l'ensemble des "activités pratiquées pour le plaisir, à des fins personnelles ou pour un cercle restreint de proches" [Donnat, 1996] » (Coulangeon, 2005 : 73). À cet effet, photographier, écrire, écouter de la musique, regarder des films, chercher des informations sur le net pour parachever son érudition, etc., soit toutes des activités amateurs en lien avec les TIC, rentrent dans cette catégorie. En effet, l'ordinateur est simultanément un outil de travail comme un bien culturel. Il existe sur le marché des produits labélisés micro-informatique de loisir, avec des versions d'environnement qui se déclinent pour les familles. De plus, « l'ambivalence des technologies de l'information et de la communication (TIC) est renforcée par le développement des ordinateurs portables et de l'Internet, qui facilite les transgressions en tous sens de la frontière entre loisir et travail, entre consommation et production » (Coulangeon, 2005 : 85).

Sur un plan économique, on sait aussi que depuis les années 60, les dépenses de consommation de biens et de services culturels dans le budget des ménages ont considérablement augmenté (Coulangeon, 2005 : 3). Les personnes handicapées mentales sur leurs lieux de vie peuvent jouir également des dernières technologies. Dans les établissements médico-sociaux, de nombreuses sorties culturelles sont également programmées (au moins une fois par mois). Dès lors, l'institutionnalisation et le handicap brouillent les repères et le modèle d'analyse des pratiques culturelles le plus connu, c'est-à-dire celui de la distinction, conceptualisé par Pierre Bourdieu, est difficilement applicable ici : « La sociologie de Pierre Bourdieu (1979) a donné à cette association entre les caractéristiques du style de vie et les variables de statut et d'origine sociale la dimension d'une véritable théorie des cultures de classes, qui ne s'enracine pas seulement dans les rapports de production, mais s'appuie aussi sur la dimension symbolique des rapports sociaux » (Coulangeon, 2005 : 5). Le statut social étant brouillé avec l'institutionnalisation du handicap, c'est pourquoi nous préférons utiliser la notion de « performance de la culture » explicitée *infra*.

- Contenus et genres de ces pratiques

Concernant les taux d'équipement en micro-informatique, il existe une grande disparité d'accès au sein des foyers français en termes de catégories socioprofessionnelles, de sexe et d'âge (Coulangeon, 2005 : 87). Il est intéressant de noter que « l'ambivalence des usages est maximum chez les plus jeunes, pour qui l'ordinateur est utilisé presque aussi intensément pour le travail (scolaire, pour l'essentiel) que pour le jeu » (*ibid.* : 88). En effet, « les technologies informatisées accentuent donc le renforcement de la sphère domestique comme centre de loisirs et d'information instauré par les moyens audiovisuels, et prolongent les activités de communication interpersonnelle à distance développées par le téléphone » (Jouët, 1993 : 112).

Par ailleurs, les statistiques du ministère de la Culture et de la Communication de 2010 (Lacroix, 2010 : 158) quant-aux technologies de l'information mentionnent qu'en 2009, 91 % des 12-17 ans ont au domicile un micro-ordinateur et 84 % pour l'Internet. À 18 ans et plus, on descend respectivement à 71 % et 66 %. L'enquête de 2011 (Lacroix, 2011 : 164) ne différencie pas ces deux tranches de population et parvient à une moyenne de 76 % pour le micro-ordinateur et de 71 % pour l'Internet. Il faut préciser que sur l'ensemble de la population, en 2010, 53 % se connectent tous les jours (*ibid.* : 160).

En outre, « dans l'environnement domestique, l'ordinateur et les nouvelles technologies sont à l'origine de nouvelles activités de loisirs, en particulier chez les jeunes (jeux vidéo, jeux en réseau), mais elles ne sont souvent qu'un intermédiaire au service d'autres finalités : téléchargement de fichiers musicaux ou vidéo, notamment » (Coulangeon, 2005 : 86). Mais aussi, l'informatique et l'Internet deviennent des activités à part entière, en témoigne la presse spécialisée en ligne ou les communautés en ligne qui se retrouvent *via* des chats ou forums, etc. Dès lors, ces activités répondent à un « besoin humain culturel », à la différence des « besoins humains physiques » (Le Coadic, 1997 : 47). Selon le ministère de la Culture, ces besoins seraient « en relation avec les différentes formes d'expression artistique » (*ibid*.). En effet, pour plus d'un utilisateur sur cinq, l'usage de l'informatique fait écho à une pratique culturelle ou artistique de type dessin, écriture, traitement des images, photographie, multimédias (Coulangeon, 2005 : 86 citant une enquête ISL Médiamétrie/ministère de la Culture, 1999). Nous avons vu que l'ordinateur et l'Internet prolongent alors les activités « classiques » de type écriture ou photographie ; pour les personnes handicapées, ils sont le moyen de produire avec un rendu de qualité. Récemment, ces pratiques ont évolué, mais elles restent d'actualité pour les personnes handicapées accueillies en institutions. Ci-après, nous présentons les principaux usages de l'ordinateur datant de 2010 :

PRINCIPAUX USAGES DE L'ORDINATEUR HORS INTERNET

Unités

Sur 100 personnes de 15 ans et plus de chaque groupe ayant utilisé un ordinateur au cours des douze derniers mois :

	Écrire journal personnel, nouvelles	Consulter cédérom, encyclopédies…	Écouter musique téléchargée, enregistrée sur disque dur	Écouter des CD	Regarder films, séries vidéo téléchargées	Regarder DVD loués, achetés ou gravés	Jouer, jeux vidéo achetés, téléchargés	Dessiner, activité de création artistique	Créer de la musique : mixer, sampler, composer
Ensemble	**21**	**38**	**43**	**51**	**32**	**37**	**28**	**15**	**8**
Hommes	20	40	47	56	36	42	37	16	13
Femmes	23	36	38	45	27	31	19	14	3
15 à 19 ans	29	43	72	75	56	63	47	21	18
20 à 24 ans	28	43	69	70	58	60	42	22	17
25 à 34 ans	20	33	52	61	41	43	34	19	11
35 à 44 ans	17	38	36	45	23	32	23	15	4
45 à 54 ans	23	42	25	35	14	22	17	8	2
55 à 64 ans	17	35	15	31	10	17	13	11	2
65 ans et plus	15	31	11	25	9	12	14	5	2
Aucun diplôme, CEP	10	23	34	40	24	26	27	9	4
CAP, BEP	15	31	33	45	26	28	25	11	6
BEPC	19	38	35	48	25	27	26	13	8
Bac	21	42	36	47	26	30	23	14	8
Bac + 2 ou + 3	24	40	40	50	28	35	25	20	7
Bac + 4 et plus	29	52	41	51	27	44	20	17	5
Élève, étudiant	34	48	73	74	58	64	46	23	18
Communes rurales	18	37	37	46	24	28	28	15	7
Moins de 20 000 hab.	22	38	42	51	28	34	29	16	5
20 000 à 100 000 hab.	21	36	40	52	31	39	26	14	10
100 000 hab. et plus	22	37	45	54	34	39	28	17	8
Paris *intra-muros*	29	46	51	50	48	60	24	17	10
Reste de l'agglomération parisienne	23	41	48	52	38	41	30	13	11

Source : MCC/DEPS

Figure 18 : Principaux usages de l'ordinateur (Lacroix, 2010 : 162).

L'utilisation de l'informatique et/ou d'Internet favorise le développement de pratiques culturelles des personnes handicapées mentales accueillies en établissements spécialisés, notamment la photographie, l'écriture et la musique ; ce que nous pouvons comparer avec les usages des Français en tenant compte du temps comme une variable de diffusion des usages dans les « milieux clos » ou organisations médico-sociales.

Premièrement, la photographie, qui serait pratiquée par un peu plus d'un Français sur dix (Coulangeon, 2005 : 73), est une des pratiques culturelles amateures les plus courantes, selon le rapport INSEE de mai 2003. En général, la motivation principale de ces photographes est en lien avec les événements familiaux et les vacances. La photographie, à la différence de nombreux semi-loisirs se pratiquant plutôt individuellement, est perçue comme « une source de nombreux échanges à l'intérieur du groupe familial [Ripon, 1997] » (*ibid.* : 74). De plus, les amateurs ne sont pas agis par un dessein artistique auquel ils accordent peu d'importance. En conséquence, « seuls 10 % des photographes amateurs déclarés ont vu au moins une fois dans leur vie une de leur photographie exposée ou publiée [Ripon, 1997] » (*ibid.* : 75). Ces statistiques pourraient être faussées si les sondeurs prenaient dans leur échantillon des personnes handicapées mentales qui ont pour tâche la prise de vue photographique pour des projets d'institutions qui sont aussi souvent leurs lieux de vie.

Deuxièmement, l'écriture est une autre pratique culturelle favorisée avec l'informatique et l'Internet. Pratique plus rare que la photographie, elle est mue par « des motivations personnelles dont la dimension artistique est assez peu prononcée » (Coulangeon, 2005 : 75). Normalement, il s'agit d'une activité davantage solitaire que la précédente, « fortement autocentrée aussi bien en ce qui concerne la nature que la destination des textes écrits ». Là encore, de manière générale, les textes ne sont pas publiés, ils s'inscrivent dans un journal intime et ne sont pas censés être destinés à un lecteur. Cependant, la dynamique de l'écriture est toute autre dans les établissements spécialisés : prix d'écriture, journal (sous les deux acceptions du terme en tant que journal intime et journal de presse qui seront tous deux publiés) ou encore blogs. Les personnes handicapées écrivent à destination de lecteurs et se montrent. Parfois, elles se disent plus qu'elles n'écrivent et ce sont des intermédiaires (une autre personne handicapée ou un professionnel) qui assurent le passage de l'oral à l'écrit. La question de l'auteur des textes se pose nécessairement, d'autant plus que les professionnels se justifient à ce sujet. Il faut comprendre qu'écrire, pour une personne handicapée, ne signifie

pas forcément savoir lire, ou plus précisément avoir la compétence de lire un livre (car la pratique de l'écriture s'accompagnerait de lectures assidues).

Troisièmement, Philippe Coulangeon (2005 : 83-84) parle des deux entités des pratiques culturelles de l'engagement : une passion sur des sujets très variés et anodins, ainsi que l'engagement associatif. Des personnes handicapées mentales comme toutes personnes non-handicapées peuvent développer une érudition particulière dans un domaine de prédilection : le tuning, avec la création d'un blog dédié à sa passion pour Michel, une actrice faisant l'objet d'articles dans le journal de l'établissement pour Sylvie ou encore la généalogie pour Laetitia, passion qu'elle déclare pratiquer avec sa mère et le secours d'Internet. En revanche, l'engagement associatif est peu répandu chez les personnes handicapées mentales ; il suppose de s'inscrire dans un groupe de non-handicapés. Toutefois, on peut citer l'exemple de deux personnes handicapées se rendant à un club informatique.

Nous pouvons aussi faire le constat que les usages de l'ordinateur, corrélés à ceux de l'Internet, évoluent considérablement (voir graphique ci-après). Et, nous avons pu remarquer que les établissements médico-sociaux sont encore peu tournés vers l'Internet. Les causes invoquées et repérées sont la complexité d'utilisation pour les personnes handicapées et le contrôle institutionnel de cet outil de communication.

Suite à nos observations et entretiens, parmi les usages arrivant en tête, les personnes handicapées ne déclarent pas « téléphoner grâce à un boitier »[113], ni « rechercher des informations administratives » ou « effectuer des achats » ou encore « effectuer des démarches administratives ou fiscales », mais elles « participent à des réseaux sociaux », « écoutent de la musique en flux continu », « jouent à des jeux en réseaux » et « téléchargent de la musique ».

[113] En revanche, un changement de support de communication pour Guy – une personne handicapée rencontrée lors de nos observations au FAS –du téléphone au mail, a contribué à améliorer ses relations avec sa sœur qui tolérait de moins en moins ses appels quasi journaliers.

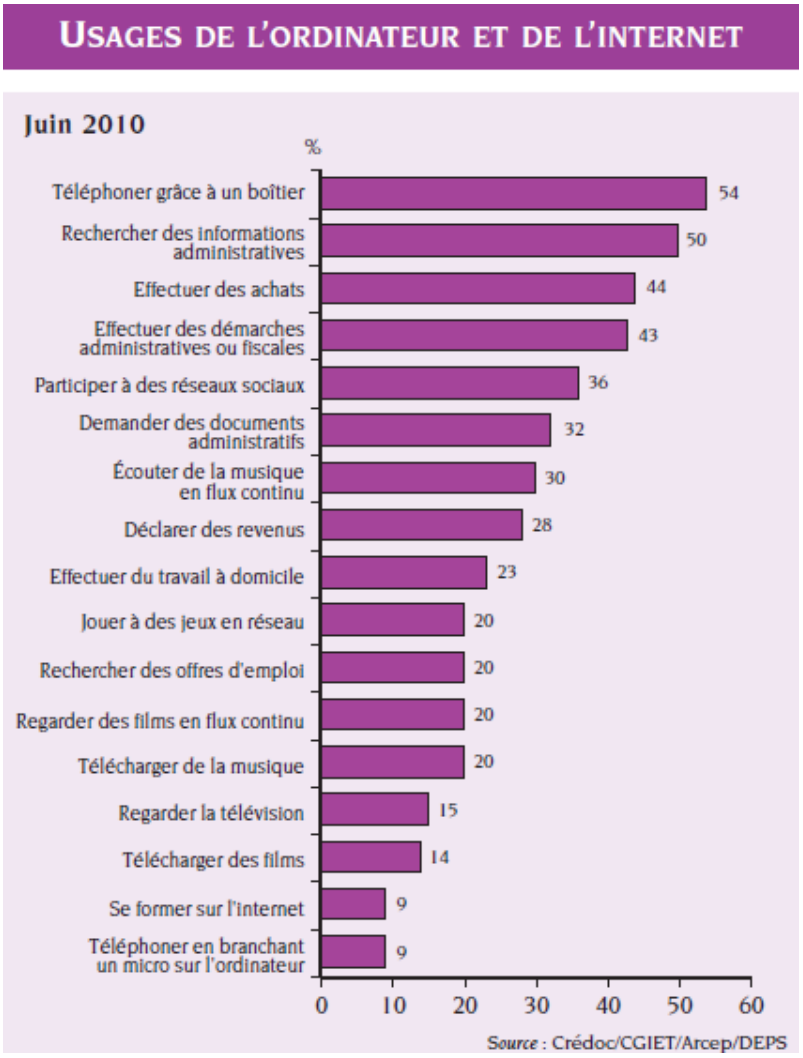


Figure 19 : Principaux usages de l'ordinateur et d'Internet (Lacroix, 2011 : 168).

- Des activités de semi-loisirs

La prise en charge des personnes handicapées : enfants, adolescents et jeunes adultes, accueillis en établissements spécialisés, est presque intégralement tournée vers des activités de loisirs ou de semi-loisirs, dont on peut d'ailleurs en faire sa profession : par exemple, éducateur spécialisé en informatique, musique, art, etc. Selon Philippe Coulangeon (2005 : 83), « c'est à Joffre Dumazedier que revient d'avoir imposé l'usage du terme "semi-loisirs" pour désigner l'ensemble des activités qui, tout en ayant une dimension utilitaire et tout en conservant un lien avec le travail professionnel ou la production domestique, sont d'abord et avant tout conçues comme des activités d'expression de soi dans le temps libre [Dumazedier, 1962] ». La tendance actuelle à la généralisation de ces activités plutôt populaires (en général jardinage, couture, cuisine, etc.), peut s'expliquer par la « contrainte

économique conduisant à réserver une part importante du temps de loisir à “améliorer l’ordinaire” pour se procurer par l’autoproduction ce que les catégories mieux dotées peuvent trouver par la consommation marchande » (Coulangeon, 2005 : 83). Dans le cas des personnes handicapées accueillies en établissements spécialisés, la contrainte économique (par exemple vendre les décorations de Noël faites en activité couture pour pouvoir organiser des sorties) se double de celle professionnelle qui est de montrer sa compétence par la production d’un travail, souvent de groupe. De surcroît, lorsque les personnes handicapées sont accueillies en établissements pour adultes, les mêmes activités culturelles sont proposées sans vocation de professionnalisation. Les professionnels proposent des « sorties » et chacun est plus ou moins libre de décider d’y participer. En revanche, le contexte peut influencer le choix, il s’agit de l’orientation des pratiques culturelles amenant à une stratification sociale de ces pratiques (Coulangeon, 2005 : 5) ; par exemple, être avec l’« éducateur préféré », un camarade apprécié, etc.

Une fois considéré que la prise en charge est véritablement tournée vers les pratiques culturelles de type semi-loisirs, cela peut expliquer l’engouement des établissements pour l’informatique, l’Internet qui correspondent entièrement à cette définition. Leur utilisation peut rester à un niveau ludique et éducatif : l’équipe éducative utilise les pratiques culturelles comme un vecteur de médiation et les professionnels seraient aussi des médiateurs culturels ; et au-delà de l’accès à ces activités, il est question d’éduquer à la culture, c’est-à-dire d’acculturer, avec tous les enjeux de socialisation que cela suppose. Mais encore, l’informatique, l’Internet sont aussi du ressort de la passion, dont le terme « Geek » est porteur, au sens de fanatique. De sa passion, il est possible d’en faire une profession ; on est dans le registre des pratiques amateures qui se professionnalisent. Enoncer sa profession en disant, « je suis bloggeur » en est l’ultime illustration. Il subsiste une stratégie d’instrumentalisation de pratiques culturelles vers un apprentissage d’un métier accessible aux personnes handicapées mentales.

Par ailleurs, appréhender la pratique professionnelle des éducateurs, ou plus largement des professionnels du champ de l’éducatif, à partir des pratiques culturelles à vocation de médiation, c’est mettre le doigt sur un point faible de la profession. Des témoignages en attestent, notamment lors d’une conférence en 2005 sur la thématique, « Éducateur spécialisé entre métier et formation », plus précisément le thème de la créativité qui participe du « renouvellement à la fois professionnel et personnel qu’apporte une pratique culturelle

vivante dans les ateliers artistiques avec les personnes handicapées (il fut question d'un atelier-théâtre avec des personnes trisomiques) et, à l'autre bout, le témoignage un peu douloureux d'un éducateur qui se sentait en panne totale de créativité et qui venait chercher là, comme il le disait lui-même, "un peu de flamme pour rallumer son feu" »[114] peuvent être cités. Ce professionnel se sent coupable de ne pas être assez créatif dans sa prise en charge avec les personnes handicapées, constatant certainement l'ingéniosité de nombreux collègues. La prise en charge du handicap se fondant sur la médiation informatique et/ou numérique pose des problèmes de compétences à acquérir en dehors du cadre de la formation d'éducateur qui ne dispense pas, entre autres, de cours de peinture ou de théâtre.

b. Des pratiques professionnalisantes

Le deuxième niveau de pratique est celui professionnel ; il concerne aussi bien les professionnels du social que les personnes handicapées mentales. L'utilisation de l'informatique et/ou de l'Internet requalifie, qualifie ou disqualifie des professionnalités existantes : obtention du diplôme d'éducateur, confirmation du statut d'éducateur, rôle ou professionnalisation en tant que formateur, enfin exclu d'une équipe éducative, sont des situations possibles. Pour les personnes handicapées, elles peuvent parvenir à trouver ou effectuer un travail avec l'informatique, l'Internet ; elles deviennent parfois une personne ressource ou se qualifient par la formation. Il importe d'analyser ce double niveau de pratique en dialectique.

Dès lors, les pratiques des TIC, aussi appelées pratiques de communication médiatisée, se situent à la frontière entre des pratiques professionnelles et des pratiques culturelles. S'agissant des pratiques professionnelles, l'une des particularités de l'informatique et de l'Internet est de rendre perméables les frontières entre vie privée et vie professionnelle. Les professionnels encadrant des pratiques de l'informatique et/ou de l'Internet pour les personnes handicapées mentales mentionnent cette porosité. Elle leur demande d'investir du temps en dehors de celui du travail. D'ailleurs, cela explique peut-être pourquoi certains d'entre eux changent de métier pour ne plus être que formateurs aux nouvelles technologies pour les personnes handicapées. De plus, l'accès à ces technologies est dépendant du capital culturel, ce qui peut expliquer que certaines personnes handicapées sont plus familiarisées que d'autres à ces utilisations.

[114] Voir : http://educateurs-actif.blogspot.com/2010/03/conference-2005-educateur-specialise.html

8.2.2 La communication comme performance de la culture

Suite à nos observations et interactions avec les personnes handicapées mentales, nous considérons que ces dernières performent la culture médiatique dans laquelle elles sont immergées. Nous n'aurions pas pu parvenir aux mêmes conclusions sans la rencontre *in situ* avec les personnes handicapées, et c'est pourquoi nous utilisons sciemment le concept d'interaction qu'Erving Goffman (1988 : 96) précise : « L'idée de base est qu'une interaction entre deux personnes n'est jamais seulement une interaction, c'est-à-dire une simple séquence d'actions/réactions limitées dans le temps et l'espace ; c'est toujours aussi un "certain type d'ordre social". Toute interaction convoque la société toute entière, par le fait qu'elle fonctionne sur les mêmes principes ». Nous estimons alors chaque micro-système comme le lieu d'expression de sa culture et de son appartenance à la société. En effet, différentes recherches de la part des interactionnistes ont montré que les petits groupes peuvent être considérés comme les « instances médiatrices entre l'individu et la société » (*ibid.* : 42). Dès lors, selon Ray Birdwhistell (cité par Winkin, 1996 : 14), « être membre [d'une culture], c'est être prévisible » puisque « la culture, c'est tout ce qu'il faut savoir pour être membre » selon Ward Goodenough (Cité par Winkin, 1996 : 14). En conséquence, la communication est « la performance de la culture » (*ibid.*). Être performant suppose d'acquérir des compétences communicatives.

Toutefois, le social ne se résume pas à des interactions. En revanche, « l'anthropologie de la communication pose qu'il est possible d' "extraire" énormément de données d'une seule interaction » (Winkin, 1996 : 18). Dès lors, « le cadre analytique, c'est la communication, entendue au sens de "performance de la culture", et non plus exclusivement de "transmission de messages". Ce cadrage particulier diffère de la conception habituelle de la communication pour les personnes handicapées mentales, puisqu'elles souffrent le plus souvent d'un déficit de communication. Les aides à la communication et les recherches afférentes tentent de favoriser l'échange de messages dans l'objectif d'un gain en qualité de vie. La focale dans cette optique est quelque peu décalée, l'anthropologie propose une vision profondément sociétale de la communication, en tant que vecteur d'appartenance à un groupe. Les termes d'exclusion et d'inclusion prennent alors tout leur sens, replacés dans un contexte culturel et non plus exclusivement technologique comme cela est le cas dans les discours. En effet, lorsque Ray Birdwhistell estime qu' « être membre, c'est être prévisible », il dit que « la communication n'est plus le processus dans lequel les acteurs sociaux s'engagent ou le

processus culturel intergénérationnel mais “l’aspect dynamique de l’interdépendance” entre les membres des diverses espèces qui vivent en société » (Winkin, 1996 : 84). Si la définition de la culture, est « tout ce qu’il faut savoir pour être membre », une réflexion en termes de règle d’inclusion et d’exclusion peut être menée (*ibid.* : 138).

8.2.3 Discours performatif

Nous venons de montrer que les pratiques culturelles des TIC des personnes handicapées performent la culture médiatique car elles coïncident avec celles de l’« usager français ». Leurs discours, ou actes de langage, en sont aussi la marque. Ici, on s’intéresse au contexte normatif de toute communication, c’est-à-dire que « l’on ne peut pas communiquer en dehors d’un minimum de référents communs sur le sens *a priori* des mots, des objets, des conduites et des sentiments » (Muchielli, 2004 : 38-39).

Les travaux de Madeleine Akrich (1993 : 307) nous permettent de saisir l’importance d’une analyse discursive des récits de pratiques :

> « Les discours tenus par les usagers sont partie prenante des pratiques de communication. Ils témoignent des représentations qui se rattachent d’une part au discours social sur la modernité et qui se construisent, d’autre part, dans l’expérience concrète des technologies de communication. Les représentations se forgent en effet dans la confrontation à la technique, dans l’usage concret des outils de communication. Les énoncés des individus sur leur mode d’utilisation concrète des appareils traduisent leur mise en relation avec l’objet. Ils passent par un langage, souvent émaillé de termes techniques spécifiques aux outils utilisés, mais aussi de termes propres qui révèlent les formes particulières de leur négociation avec l’outil. Ils témoignent des formes d’appropriation de l’objet. L’expérience communicationnelle s’accompagne toujours d’une représentation de la technique, particulière à chaque individu et constitutive de sa pratique. L’approche socio-linguistique met également l’accent sur l’importance des cours. Louis Quéré dont le cadre théorique est celui d’une co-appartenance des pratiques et des objets techniques, fondée sur une connexion de type interne, insiste sur l’importance des entités discursives. Il montre comment les pratiques de communication reposent non seulement sur une compétence pratique... mais sur “la maîtrise d’un langage – c’est-à-dire d’un réseau conceptuel, d’un vocabulaire, d’un dispositif de catégorisation et de critères de distinction, d’évaluation et de hiérarchisation, qui nous permettent d’organiser le champ de la communication et de rendre compte de nos pratiques. Ce langage n’est pas d’abord représentatif ou descriptif ; il est constitutif. Il ne sert pas simplement à catégoriser, nommer et rapporter fidèlement ce que nous faisons ; il articule nos pratiques, les munit d’une profondeur et d’un horizon, les justifie et leur confère un caractère de désirabilité” ».

Patrick Charaudeau et Dominique Maingueneau (2002 : 16-17) dans leur *Dictionnaire d'analyse du discours* rappellent que la théorie des actes de langages a été conceptualisée par John Langshaw Austin. Ce dernier série différents énoncés dont ceux « performatifs » qui « ont la propriété dans certaines conditions [d']accomplir l'acte qu'ils dénomment, c'est-à-dire de "faire" quelque chose du seul fait de le "dire" » et qui caractérisent un « acte locutoire », c'est-à-dire un « acte de "dire quelque chose" » mais qui peut aussi être un acte illocutoire, « actes effectués "en disant quelque chose" », et/ou perlocutoire selon la situation d'énonciation, « actes effectués "par le fait de dire quelque chose" » (*ibid.*). On peut aussi définir les actes locutoires par leur « signification », ceux illocutoires par leur « force » et perlocutoires *via* leurs « effets » (Denis, 2006 : 9).

Ici, nous détournons quelque peu la théorie austinienne pour soutenir que dire, « c'est [savoir] faire » (Denis, 2006 : 9, citant Austin, 1970) et par extension, montrer que l'on sait car pour qu'un énoncé soit performé, il nécessite « un auditoire qui non seulement est "performé" par les énoncés […] mais participe pleinement à cette performation » (*ibid.* : 13). Dans nos exemples, ces auditoires sont constitués du ou des professionnels et/ou de moi-même. D'ailleurs, Josiane Jouët (1993) remarque déjà que « si les outils informatisés concourent à une technicisation de l'acte de communication, ils sont aussi porteurs de valeurs de rationalité et de performance qui pénètrent les pratiques » (Jouët, 1993 : 104). La performance se manifeste notamment dans l'assimilation des codes du média, puisque « les usagers acquièrent une compétence [entre autres] dans la connaissance du langage audiovisuel et de l'image, comme dans le décodage des messages qui leur permet, par exemple, d'anticiper sur le déroulement des scénarios de fiction. Cette compétence révèle une familiarisation avec les codes du média qui montrent que ce dernier n'est pas externe à la pratique mais en constitue bien un élément intrinsèque » (*ibid.* : 103).

- Maîtrise d'un vocabulaire technique

Plusieurs exemples sont la preuve d'une connaissance d'un vocabulaire technique qui nous enjoint à penser la maîtrise de l'acte correspondant. Tout d'abord, Nicolas (observation SAJH du 14/06/10) propose de « fermer la session » lorsque l'ordinateur ne répond plus. De plus, Catherine (observation IMP du 20/09/10) commente les actions lors de la séance d'ergothérapie, « je prends l'orange et je la fais… » et Célia termine ses phrases : « Glisser ». Ou encore, lorsque Monique (observation IMP du 20/09/10) demande à Gaël, polyhandicapé, « qu'est-ce que tu voulais montrer ? », il répond spontanément « Internet » qu'il utilise, entre

autres, pour la musique. De même, Marie-Christine (observation du 15/06/10), qui encadre une activité pédagogie au SAJH, rencontre des difficultés pour imprimer un document et Laetitia propose comme solution d'aller dans « propriété ». Quand je questionne Johan sur ses usages informatiques, il me parle des visionnages de photographies à partir d'une « carte » et Sabah, complète, « ah la carte mémoire » (observation IMPro 23/09/10). Nous proposons ici un passage d'entretien pour rendre compte de ces dernières pratiques (observation IMPro du 24/09/10) :

> Julien : Oui, des fois je regarde les photos.
> Aurey : Que vous avez prises avec votre appareil ?
> J. : Oui, à la maison.
> A. : Donc c'est vrai quand on a un appareil photo numérique c'est bien d'avoir un ordinateur aussi. C'est plus pratique pour les visionner quand même.
> J. : ***Pour aller plus vite, on prend la carte mémoire dans le truc et après ça défile dedans***.
> A. : Oui d'accord, c'est plus pratique que se connecter…
> F. : Oui que connecter...
> A. : C'est vrai qu'avec les cartes mémoires c'est assez facile.
> J. : Tu l'enlèves et puis mettre sur l'appareil.
> F. : C'est pratique.
> A. : Et du coup ça veut dire que vous videz votre carte aussi ou comment ?
> J. : Ouais tu vides tout dedans.
> A. : Oui et comme ça vous pouvez reprendre des photos.
> J. : ***Oui, en plus on a un fichier***.

Par ailleurs, nous restituons un large passage d'entretien avec Christelle (observation SAJH du 14/06/10) en contexte d'activité pédagogie au SAJH qui atteste à la fois d'une connaissance d'une vulgate technique et d'usages représentatifs d'une culture commune :

> Audrey : Est-ce que vous avez un ordinateur dans votre chambre ?
> Christelle : Bien, oui.
> Audrey : Ici à l'internat ?
> Christelle : oui.
> Audrey : Et vous l'utilisez pour faire la même chose ? [Elle fait du traitement de texte en pédagogie.]
> Christelle : Bein non, ***de la musique***.
> Audrey : Pour écouter de la musique plutôt ?
> Christelle : Plutôt et je ne peux pas mettre des… Le matériel est cassé. En fait, il y a une boule, ma boule elle est cassée et en fait, le portable, l'ordinateur de mon père, le logiciel.
> Audrey : Vous n'arrivez pas à mettre de logiciels, de DVD, de CD ?

Christelle : Non, ce n'est pas ***activé*** sur le bureau.

Audrey : Par contre la musique ça fonctionne ?

Christelle : oui, une fois l'ordinateur, l'écran il déconne.

Audrey : Ah bon ?!

Christelle : Oui.

Audrey : L'écran aussi ?! Mais il est bien votre ordinateur ?

Christelle : Heu, mais à chaque fois il déconne [en parlant fort].

Christiane (ergothérapeute) : Moins fort Christelle. C'est un ordinateur à toi ?

Christelle : À mon père, il me l'a donné.

Christiane : Parce qu'il ne marchait plus, il te l'a donné ?! C'est ça ?

Christel : Oui.

Christiane : C'est souvent ce quil se passe, on te file les vieux machins, et tu te débrouilles après avec ça.

Christelle : (rires) Ouais.

Audrey : Il ne marche que partiellement ?

Christelle : Oui, et en plus, je peux prendre des photos et imprimer les photos de l'ordinateur.

Christiane : Tu prends des photos avec ton appareil photo, ton téléphone ?

Christelle : Non, c'est un appareil photo.

Christiane : C'est ton appareil photo, tu l'as eu pour ton anniversaire ?

Christelle : Oui et je l'ai eu à Noël…

Christiane : À Noël, c'est vrai !

Christelle : …et je les regarde sur l'appareil photo.

Christiane : Et quand tu prends des photos, tu arrives à les mettre sur l'ordinateur ?

Christelle : Ouais.

Christiane : C'est bien ça. Et après tu peux les regarder sur l'ordi ?

Christelle : ***Ouais, agrandies et il y en a des photos floues que je mets à la poubelle, je fais un tri***.

Audrey : D'accord, quand elles sont floues vous les mettez à la poubelle ?

Christelle : J'ai fait un tri des photos.

On voit aussi que même les objets changent de statut, la récupération de l'ordinateur pour une « deuxième vie » avec une personne handicapée renforce cette entité liminaire.

- Internet et le développement de la musique comme loisirs et vecteurs d'identification

De plus, l'importance de la musique *via* une écoute et/ou un téléchargement par Internet est réitérée par plusieurs personnes handicapées comme Mohamed (observation IMPro du 28/09/10) qui « regarde Internet, y cherche une adresse, des films, des jeux pour la DS, et de la musique, plutôt avec ses sœurs » ou Axel (observation SAJH du 15/06/10) qui « aime beaucoup l'informatique, j'aimerais beaucoup m'en servir un peu plus à la maison, j'en fais, ***je vais beaucoup sur Internet. J'aime beaucoup la musique***. Ma passion c'est ça ». Il

complète ses propos par une considération tout à fait suprennante sur les conduites illégales sur Internet : « Ce n'est pas dur. Les chansons que je ne sais pas le type, je tape sur *Google*. C'est du téléchargement illégal. Il y a un truc qui me chiffonne, on dit de ne pas le faire, mais j'en ai plein, des téléchargements accessibles. Ce que j'utilise c'est *Limoyer*. *Limoyer sur Google*, vous tapez juste deux lettres, et après c'est bon. Je ne me casse pas la tête. J'ouvre *Google*, si j'arrive pas à prendre une musique, *Google* le fait pour moi. Le titre, je le prends, après j'ouvre *Limoyer*, je demande à télécharger, il le fait en deux minutes. […] Dès que l'on me dit une fois comment faire, ça y'est, je sais direct, et je sais faire plein de trucs, je sais faire des recherches. Je suis très site de rencontres, j'utilise *Badoo*, pourquoi à votre avis ? Vous avez créé un profil, vous vous savez, ils vous répondent, j'écris, je sais pas bien écrire, mais je me débrouille pas mal en fait, malgré mes problèmes, malgré mon handicap, j'arrive ».

Ce témoignage soulève la question du « genre » des personnes handicapées plutôt considérées comme asexuées (Gardou, 1997 : 13) et les pratiques médiatiques renvoient une image toute autre. Par exemple, Patrick (observation du 22/09/10), qui mentionne que les ordinateurs du foyer de l'IMP sont « en accès libre » et qu'il subsiste « des jeunes qui n'ont pas besoin de nous, ils vont sur *YouTube* », a bien remarqué que certains aimaient « bien une fille dans un clip ». De même, Béatrice (observation IMP du 22/09/10) réalise un diaporama avec Magalie, et sa « béatitude » devant la photographie de David, un éducateur, n'est pas passée inaperçue. De manière générale, prendre conscience de son corps et de son image, c'est créer un changement de « posture » et « d'attitude », selon une éducatrice (observation IMP du 22/09/10), c'est-à-dire se rendre finalement plus séduisant et/ou désirable. Elle fait ce constat suite à l'instauration de prises de vue quasiment quotidiennes pour disposer d'un stock de photographies à archiver dans un cahier de vie. C'est certainement le même partage des codes de présentation de soi qui pousse Jérémie à utiliser le pseudonyme de « Jéjé la classe » (observation FAS du 10/11/10).

- Consommer pour exister et appartenir à un groupe

Éric (observation ESAT du 16/06/10) nous parle d'« une personne au foyer d'accueil spécialisé qui a un téléphone portable, mais qui n'est plus d'actualité, qui ne fonctionne pas, mais il est dans un groupe. C'est de dire, que si on a un problème, on est reconnu par quelque chose. C'est ça l'image qui est reflétée ». De plus, nous retraçons un passage d'entretien avec Saïd (observation ESAT du 16/06/10) en présence d'Éric, emblématique d'une logique de

surconsommation renvoyant à une forme d'émancipation de la personne handicapée, mais que l'institution n'intègre pas facilement :

Éric : Vous avez l'ordinateur à la maison ?

Saïd : Oui 3.

Audrey : 3 ordinateurs ! (Rires)

É. : Dont 1 portable qui ne fonctionne jamais.

S. : Qui est là en plus. (Rires)Un vieux coucou qui est là.

É. : Parce que Saïd il est très intéressé par tout ce qui est nouvelles technologies.

A. : D'accord.

S. : J'ai 2 portables.

É. : C'est parce qu'il a un intérêt.

A. : Et en usage personnel à la maison, vous utilisez Internet, vous faites quoi en fait ?

S. : ***J'ai tout, j'ai Internet, PSP, Playstation, jeux vidéo, télé. Il y a encore du monde, on regarde les infos à la télé, partout. Là, je me suis abonné à Internet il y a 1 mois pour regarder les résultats du foot***.

A. : C'est en direct, c'est ça ? (20 min)

S. : Oui c'est en direct, je peux aussi regarder les matchs si je veux, oui j'ai la télé avec. (Rires)

É. : C'est cher à mon avis !

S. : Je paye 30 euros par mois.

A. : Pour 1 mois ?

S. : Oui pour un mois.

É. : C'est cher, puis l'abonnement à la maison puis ci ou ça, ça fait facilement 100 euors par mois.

S. : J'arrive à 300 et quelques (rires), je sais.

É. : Tant que votre maman ne dit rien, ça va.

S. : Elle fait grise mine maman !

É. : Je la comprends tout à fait, c'est abonnement sur abonnement.

S. : Oui mais à chaque fois je prends pas le même abonnement, je veux dire là je prends *Orange* illimité sur... Et après sur l'ordinateur j'ai *Free*, sur les deux portables, parce que j'en ai deux.

S. : Si tu comptes maxi sur les 2 portables, je paye 60 euros d'abonnement.

A. : Portable, des téléphones portables ?

É. : Oui c'est ça, téléphone, je suis bête effectivement vous avez 2 oreilles (rires). Je vois pas trop pourquoi ?

S. : C'est comme ça.

É. : Vous n'êtes pas suivi par un tuteur ?

S. : Non, moi c'est maman et papa.

É. : Maman elle est trop cool avec vous, non ?

S. : Non, c'est papa ! (rires)

S. : Je fais le CAT, mais je pourrai pas le faire tout le temps.

É. : Ah ben c'est sûr, avec des abonnements comme ça (rires)

S. : Non, c'est pas question d'abonnement c'est question de travail. Je pourrai pas rester dans un lieu avec des collègues, on va dire je suis quand même une capacité supérieure, je veux pas dire supérieure mais une capacité de travail qui est assez grande, je suis pas comme certains ici.

- Des usages et pratiques éclairées

Là encore, un large passage d'entretien avec Laetitia (observation SAJH du 15/06/10) montre une pratique de l'informatique et/ou de l'Internet maîtrisée et éclairée :

Audrey : Vous vous débrouillez bien avec l'ordinateur !

Laetitia : Merci, je voudrais faire une formation sur l'ordinateur.

Audrey : Vous en avez déjà fait ?

Laetitia : Non, mais je voudrais en faire pour avoir plus d'expérience.

Audrey : Est-ce que vous avez un ordinateur à la maison ?

Laetitia : Oui.

Audrey : Est-ce que c'est le vôtre ?

Laetitia : ***Oui, dans la nouvelle version Microsoft, c'est plus simple***.

Audrey : Vous trouvez que c'est plus simple le Windows Seven ?

Laetitia : Oui le nouveau, c'est la nouvelle tour. ***Et la Lexmar, elle est plus simple***.

Audrey : Qu'est-ce qui est plus simple ?

Laetitia : La Lexmar.

Audrey : Je ne connais pas.

Laetitia : ***C'est une imprimante, elle est plus performante, elle est plus professionnelle. J'arrive à imprimer mes photos toute seule, je suis les instructions***.

Audrey : Comment avez-vous appris à utiliser l'ordinateur ?

Laetitia : À l'école déjà, j'avais un ordinateur pour commencer avec des calculs, c'est mon ancienne maîtresse.

Audrey : C'était en IME ?

Laetitia : En classe. Ça fait longtemps que je m'intéresse à l'informatique.

Audrey : Vous aimeriez travailler avec un ordinateur ?

Laetitia : Oui.

Audrey : Qu'est-ce que vous faites avec un ordinateur ?

Laetitia : ***Les e-mails, les informations, regarder les résultats sur la coupe du monde du foot. Sinon j'ai une passion, c'est la généalogie, sur les familles. J'ai commencé un arbre familial, je le continue***.

Audrey : Jusqu'où êtes-vous remontée ?

Laetitia : Loin, du côté de…, je vais aux archives, rue aux arènes, récemment.

Audrey : Vous le faites toute seule ?

Laetitia : ***Ma maman s'y intéresse aussi. Mais, c'est moi qui lui ai appris le poste informatique (rires)***.

Audrey : Vous l'avez formée alors !

Laetitia : ***Je l'ai formée, comme elle aussi elle m'a formée pour apprendre un livre, le vélo…*** Comme toutes les mamans. Il y avait une réunion là-bas où j'étais, une réunion sur les grands-parents, un sujet-débat. Comment ça se passe, si vous avez des petits-enfants, comment il faut faire. Il y a les parents et les grands-parents. Comme Christiane, elle est aussi grand-mère.

Christiane : Moi, je ne suis pas grand-mère ! Tu plaisantes ! Tu as vu la couleur de mes cheveux, c'est pour ça que tu dis ça. Mais en fait non !

Laetitia : Tu as des petits-enfants ?

Christiane : Oui, c'est vrai, on va dire ça.

Laetitia : On va dire ça comme ça.

Christiane : On va dire ça comme ça, tu es gentille.

Audrey : Et vous utilisez quel site Internet en général ?

Laetitia : ***Le généanet, mais parfois il ne faut pas s'y fier***.

Audrey : Sur quel site vous m'avez dit ?

Laetitia : ***Le généanet, il ne faut pas s'y fier parfois, il y a des fautes***.

Audrey : D'accord, je ne connaissais pas.

Laetitia : ***C'est une ancienne version***.

Audrey : Et sinon pour aller chercher de l'information vous utilisez quel site ?

Laetitia : TF1, je reçois des e-mails de France 3.

Audrey : Est-ce que vous avez des e-mails aussi ?

Laetitia : Oui, j'ai des correspondants, j'ai des contacts, des amis, voilà.

Audrey : Des amis que vous vous êtes faits sur le net ?

Laetitia : ***Non, non, que j'ai rencontrés, j'ai des e-mails de Belfort, de mes cousines, de ceux que je connais bien, de ma famille mais je me méfie sur les autres***.

Audrey : Et vous utilisez des sites comme Facebook ?

Laetitia : ***Non, Facebook, je n'aime pas tellement bien, il faut se méfier, si on tombe sur un gugusse, quoi***.

De même, pour Jean (observation 23/09/10), son statut d'enseignant spécialisé le sensibilise à l'éducation aux médias, il nous raconte qu'il a « deux jeunes qui se sont créés leur propre blog sur *skyblog*. En tout cas, ça a du sens, ils savent quoi en faire, on a fait plusieurs séances pour qu'on regarde leurs blogs ». Il leur a fait « des observations sur le respect des règles » mais les a aussi alertés sur l'image de soi véhiculée sur le net : « Je suis attentif, j'ai une culture photo, si je suis leur père ou leur mère est-ce que ça les met en valeur ? De la même manière quand on les prend en photo, est-ce que c'est une photo qui est valorisante ? ».

- Des usages contemporains

Avant de donner des exemples en lien avec les TIC, nous reproduisons un passage d'échanges lors d'une activité actualité (observation IMPro du 24/09/10). Jean-Michel, éducateur,

questionne : « Il y en a qui habitent dans des maisons ? Qu'est-ce que vous avez dans vos maisons ? ». En retour, un adolescent handicapé énumère : « Une télé, un salon, des jeux, un puzzle, une D.S, la Wii » symbolisant une société où l'audiovisuel et le multimédia rythment nos occupations. De plus, Sabah (observation du 23/09/10) demande à Jean, enseignant spécialisé, « quand est-ce que l'on retravaille sur MSN ? ». Jean répond « la semaine prochaine ». Johan commente, « j'adore ça ». Ou encore, lorsque je discute avec Emmanuelle (observation SAJH du 15/06/10), je lui demande ce qu'elle fait avec l'ordinateur. Elle me répond qu'elle fait de la recherche sur *encarta*. Elle a un ordinateur portable dans sa chambre. Elle l'utilise toute seule ; elle a appris à l'utiliser en IME. Elle fait aussi des jeux, de stylistes, ou de type *Ratatouille* [produit dérivé d'un dessin animé]. Elle a Internet sur son ordinateur portable. Mais elle n'envoie pas encore des e-mails. William, quant-à-lui déclare utiliser l'ordinateur tous les jours ici et à la maison. Il me répond qu'il le fait avec Jean, et tout seul ; il utilise des jeux et regarde des films, notamment Harry Potter. Pour les jeux, ça lui permet de travailler les maths. Michel répond qu'il utilise « les deux, l'informatique et l'Internet ». Il « aime bien regarder *Un gars et une fille* [mini-série télévisée] ». Il mentionne qu'il « le trouve sur un programme, qu'[il] tape sur Internet ce qu'il veut ». Par rapport au jeu, il fait des jeux de cartes. Il a son propre ordinateur, c'est son cadeau d'anniversaire, c'est lui qui l'a demandé à son père. Ludovic répond également les deux. Sur Internet, il parle « aux copains sur MSN » : « Je parle à Clément, Anthony et Stéphane », des anciens de l'IMPro. J'interroge William, Michel et Ludovic sur leur préférence pour discuter avec les copains, le téléphone ou l'Internet, ils me répondent tous Internet.

De plus, Axel nous avait déjà confié pratiquer le téléchargement comme c'est aussi le cas pour Francis (observation FAS du 11/10/10) ou encore Julie qui, en plus d'utiliser tous les jours MSN, regarde des vidéos en ligne sur *You tube* (observation FAM du 28/10/10). Ces usages contemporains sont donc aussi ceux des messageries et des réseaux sociaux. Nous restitutons plusieurs passages d'entretiens pour exemplifier ces usages et pratiques. Le premier concerne une discussion avec Michel (observation FAS du 10/11/10) :

> Michel : Là c'est mon Windows Messenger j'ai fait.
>
> A. : Vous avez pas mal de contacts !
>
> M. : Oui, c'est mon frère, mes amis, mon papa.
>
> A. : Les amis, c'est des amis que vous avez rencontrés....
>
> M. : Partout. J'ai mis ma photo moi-même, personnellement. Là, il n'y a personne qui est connecté.
>
> A. : Oui, tout le monde est hors ligne, c'est ça ?

M. : C’est ça.

A. : Vous discutez avec qui en général ?

M. : Je discute avec mon frère et quelqu’un que je connais bien aussi.

A. : Avec votre frère et un ami ?

M. : Oui un ami. Vous voulez que je vous montre mon blog aussi ?

A. : Oui, et est-ce que vous utilisez aussi la boite mail sur Messenger ?

M. : Non, pas spécialement.

[…]

A. : Est-ce que vous prenez des photos ?

M : Oui, généralement je prends des photos

A. : Et vous les mettez sur ordinateur ?

M : Oui, et je mets aussi par mon téléphone portable où il y a une petite carte dessus

A. : Sur le téléphone portable ?

M : C’est une carte SD, une petite carte avec un adaptateur dessus.

A. : D’accord, je ne savais pas que cela existait. Donc, il y a une carte SD dans le téléphone portable ?

M : Oui, vous pouvez en acheter, moi, cela fait deux ans que j’ai acheté une petite carte comme cela, je mets des photos des amis, des copains et puis voilà.

M : Je vais vous montrer mon e-mail. (Il est guidé par un autre résident). Par exemple, je vais taper laposte.net. J’ai deux boites e-mail dessus (il donne ses adresses), et ce que je n’aime pas et que je supprime, ce sont les publicités. Je vais vous montrer et je supprimerai quand je serai à la maison. Parce que le week-end je suis des fois connecté, j’écoute et je regarde de la musique sur YouTube.

[…]

M. : Des fois, je coupe avec ça et des fois je déconnecte avec la souris. Je vais aller sur recherche de Google, skyblog.

A. : Et sur Google, vous recherchez d’autres choses aussi ?

M. : Des fois je regarde ce qui m’intéresse. Voilà, ça c’est mon blog de Skyrock.

De même, Francis lors de l’activité journal à la MAS (observation du 10/11/10), nous explique ses utilisations d’Internet :

Francis : Il y a aussi, ma sœur, sur « kéroc ».

Marjorie (ergothérapeute) : Qu’est-ce que c’est, « kérok » ?

Francis : Un truc sur MSN, tu peux mettre des photos.

Eve (psychologue) : D’accord.

Francis : Il y a Facebook.

Marjorie : Oui, vous utilisez Facebook à l’atelier en bas ?

Francis : On fait pas, on connait pas.

Marjorie : Ha, vous ne connaissez pas, d’accord, mais vous savez que ça existe, alors...

Francis : Ma sœur, elle m’a envoyé... Facebook.

Marjorie : Elle vous a demandé de vous mettre sur Facebook ?

Francis : Oui.

Marjorie : Et est-ce que vous aimeriez le faire ?

Eve : C'est déjà fait ?

Francis : Oui.

Marjorie : D'accord.

Au final, certaines personnes handicapées suivent l'évolution des usages. Pour en attester, Christophe nous explique : « Je ne suis plus sur MSN […] parce que je vais sur *Facebook*, quand je vais sur MSN, personne n'est connecté ».

- Des pratiques de groupes et le rôle de personnes ressources

De plus, lors de nos observations, notamment dans le groupement d'établissements à Novéant-sur-Moselle, nous avons pu constater que des pratiques de groupe en interne (en plus de celles externes, au sein de la famille) se développaient à l'initiative de personnes ressources manipulant mieux que d'autres l'informatique et/ou l'Internet. Ci-dessous l'entretien avec Amandine en est un exemple (observation FAS du 10/11/10) :

Audrey : Et qu'est-ce que vous faites quand vous allez sur Internet ? Vous savez ?

Amandine : Bah je fais des…je fais des mp3 avec ma tante.

Audrey : Ah d'accord !

Amandine : Je fais des ordinateurs avec Michel Laurent sur les CD.

Audrey : Alors Michel Laurent ?...

Gervais : Michel, elle va dans sa chambre et ensemble ils font…

Audrey : Ah d'accord !

Gervais : …ils font des compiles quoi ! Ils gravent.

Audrey : Ah vous gravez ! D'accord. Ah parce qu'il y en a un qui a un graveur de CD alors ?

Gervais : oui Michel, dans sa chambre, je vous dis il a un ordinateur

Le témoignage de Bruno (observation FAM du 28/10/10) va dans ce sens :

Bruno : Soit j'écris, soit je joue un petit peu, autrement j'écoute beaucoup de CD, de musique. Là je ne peux plus trop...

Audrey : Est-ce-que vous avez un appareil photo ?

Bruno : Non.

Audrey : Ces photos viennent d'où, alors ?

Bruno : Ce sont des photos qu'on a trouvé sur Internet.

Audrey : Quand vous dîtes, « on a trouvé », ce sont vos amis, votre famille ?

Bruno : Mon ami, c'est Francis.

Audrey : Ah, c'est Francis ! C'est rigolo ça ! Ça veut dire que Francis est déjà venu utiliser votre ordinateur ?

Bruno : Oui.

Audrey : Et donc ça, c'est des photos que Francis vous a remises ?

Bruno : Et ma famille.

Audrey : Et vous les regardez souvent, les photos ?

Bruno : Oui.

Audrey : Quand est-ce-que vous aimez les regarder en général ?

Bruno : Tout le temps.

Audrey : Vous n'avez pas un moment préféré dans la journée ?

Bruno : Non.

Bruno : Maintenant, je vais lui montrer comment passer des films.

Audrey : Comment as-tu eu tous ces films ?

Bruno : Par Francis.

Audrey : Ah d'accord. Et le fond d'écran, est-ce-que c'est vous qui l'avez mis ?

Bruno : Oui.

Audrey : Car c'est une photo que Francis vous a donnée ?

Bruno : Non. C'est une photo que j'ai prise de ma télé, on a pris en photo, pour mettre sur l'ordinateur.

Audrey : Donc c'est vous qui l'avez mise en fond d'écran, est-ce-que vous pouvez me montrer comment vous avez fait ?

Bruno :...

Audrey : C'est pas grave, ce n'est pas important ! Vous vouliez me montrer des films ? Donc, c'est dans vos documents ? Vous avez Alice au pays des merveilles ! Vous avez des films récents !

Bruno : C'est tous mes films.

Audrey : Vous les avez déjà regardés ?

Bruno : Oui.

8.3 Entre ouverture et a-normalisation

Dans cette section, il s'agit de mettre au jour un processus d'a-normalisation *via* l'objectif d'appatenance à un groupe, ce que traduisent bien les propos de Josiane Jouët (1987 : 141) : « Ainsi au sein des groupes sociaux qui se portent acquéreurs des nouvelles techniques, il y a "les autres" motivés par la seule image sociale de ces objets, et "eux-mêmes" pour lesquels ces outils sont devenus des pratiques ordinaires. La valeur d'usage répond donc à une représentation élitiste et la pratique intensive est entourée de fortes connotations symboliques d'appartenance à l'avant-garde de la société technologique ».

8.3.1 A-normalisation et liminalité

Nous avons déjà présenté en chapitre 3 les différents modèles du handicap et nous retenons celui de la liminalité dans notre analyse[115]. Nous avons également donné *supra* (*cf*. page 449) une définition du processus d'a-normalisation et dans cette section, il s'agira plutôt d'illustrer ce processus qui se rapporte à la théorie liminale du handicap et ce *via* différents passages d'entretiens et/ou de discussions pendant les observations.

Nous rappelons également que nous avons retenu trois registres d'identification opérants (Denooz, Thiéblemont-Dollet, 2011 : 9 citant Marchal, 2011) et il est question ici du registre de l'humanisation, référent à l'identité humaine, puisque l'enjeu est de passer d'un statut d'« handicapé » – proche d'une figure de la monstruosité – à celui de « normal ». D'ailleurs Charles Gardou (1997 : 10) dévoile la difficulté pour les personnes handicapées à se sentir être : « Comment ne pas comprendre leur difficulté à se sentir investis comme des êtres vivants et à vivre à hauteur d'homme, alors qu'ils sont si souvent perçus, étiquetés et traités comme des objets. Grossièrement qualifiés de "légumes", rangés dans l'ordre de l'animalité ».

De surcroît, nous explicitons la théorie liminale à partir des travaux de Charles Gardou (1997). Le chercheur (*ibid*. : 7) rappelle que « dans nos sociétés traditionnelles […], il existe un ensemble de cérémonies, d'épreuves et de fêtes, désigné par M. Van Gennep sous le nom devenu classique de rites de passage » qui « sont de nouveaux seuils à franchir ». L'état liminal est donc ce moment où la personne est sur le seuil, entre deux mondes, cultures, société, etc. Ce qui nous interpèle est leur symbolique transformatrice (*ibid*. : 8) puisqu'« au terme du rite de passage, c'est un être nouveau qui revient à la vie, doté d'un mode d'être supérieur. […] Désormais, il appartient pleinement à la communauté humaine. […] Aussi bien il s'agit d'une introduction cérémonielle systématique à la pleine participation sociale, une manière d'assurer la cohésion sociale ». Les pratiques de prise en charge du handicap, aujourd'hui plus qu'hier, sont orientées sur la compensation pour atteindre cet « être supérieur », ainsi que tournées vers l'intégration et la participation sociale. De plus, ce rite s'apparente à un « acte de magie sociale » (*ibid*. : 8) et nous semble bien correspondre aux propos de plusieurs acteurs interrogés qui ne parviennent pas à expliciter et/ou rationnaliser les pratiques de prises en charge avec les TIC ; ils emploient dès lors le champ lexical de la

[115] Par ailleurs, nous mettons au jour un parallèle entre les modèles de la communication, de l'analyse des usages et du handicap que nous restituons sous forme de tableau synthétique en annexe (*cf.* « Annexe partie 3 », « Annexe n° 20 »).

magie. Souvent aussi, ils dénoncent une représentation quelque peu « magique » de ces usages et pratiques sans toutefois parvenir à bien expliciter les mécanismes de ceux-ci. Ainsi la métaphore de la boîte noire des TIC se rapporte-t-elle tant à l'objet qu'à l'interaction.

Il importe de comprendre que « les rites de passages impliquent puissamment la communauté dans la transformation et l'intégration de ces membres » (*ibid.* : 8). En effet, « le groupe d'appartenance est responsable des passages. Il régule les entrées et les sorties. Il décide de maintenir à la marge ou d'intégrer. Il facilite ou entrave, il permet ou interdit le franchissement du seuil. Il joue le rôle de PASSEUR en orchestrant les grands passages de l'existence de l'un des siens, en lui donnant ou lui refusant l'impulsion qu'il espère. Il peut lui dire des MOTS DE PASSE ou se taire » (*ibid.*). Nous exemplifions ci-après ce rôle de « passeur » qui est pris au sein d'une logique d'ouverture du système organisationnel (qui se rapporte à l'une des significations d'usage mise au jour), qui garantit sa regénérescance et est l'occation d'une mise en place des rites de passage et/ou de compensation, notamment avec les TIC[116].

En somme, nous reprenons les propos de Marcel Calvez (2000 : 88) quant à cette théorie, pour dégager les évolutions qu'elle apporte comme ses limites : « La notion de liminalité rompt avec l'approche en termes de réadaptation qui, comme le rappelle Stiker (1982), est au fondement des usages sociaux de la notion de handicap pour inscrire les questions posées par l'invalidité, la déficience, l'inadaptation ou l'incompétence dans l'ordre des relations sociales et de la culture. Elle permet, comme l'a amplement souligné Murphy, de s'extraire d'une approche en termes de déviance, tout en s'inscrivant, héritage de Van Gennep oblige, dans un questionnement relatif à la constitution de l'ordre social et de l'ordre symbolique. Son apport réside dans l'analyse du handicap comme une situation qui échappe à la fois aux statuts sociaux reconnus et aux classifications culturelles en vigueur. Toutefois, cette situation de seuil ne caractérise pas la totalité des réponses au handicap ; d'autre part, elle connaît des variations socioculturelles importantes. Ces variations doivent être l'objet d'attentions de la part de la recherche, non seulement parce qu'elles ancrent la question du handicap dans des réalités sociales concrètes, mais aussi parce qu'elles permettent de sortir de la dualité

[116] Nous aurions pu également proposer une analyse de la « reliance », car « la communauté participe à ce qui relie et unit les êtres humains entre les acteurs sociaux séparés » (Gardou, 1997 : 9) ; elle fait écho à la problématique du lien social avec les TIC, mais nous ne pouvons pas développer toutes ces analyses au risque de ne pouvoir en approfondir aucune.

intégration-exclusion pour prendre en compte la multiplicité des réponses à la diversité de la condition humaine ».

8.3.2 De l'analyse de l'ouverture pour la clôture et/ou du passage vers la norme

Nous traitons ici de ce mouvement et de ce passage entre deux états, uniquement à partir du recueil de données qui nous permet de mettre à jour différentes étapes. Par ailleurs, cette transformation des formes organisationnelles – du milieu clos à un milieu que l'on pourrait désigner de « semi-ouvert » – doit pouvoir assurer un passage à la normalité.

a. Processus d'ouverture et d'a-normalisation

Six étapes non obligatoires de ces processus conjoints ont été mises au jour.

- Des « outils » aux TIC pour signifier le processus d'ouverture

Stéphanie (entretien du 02/02/10) concède, « c'est vrai que vous avez des personnes pour qui les technologies peuvent, ***le numérique va représenter effectivement des ouvertures extrêmement importantes***, j'ai toujours du mal à dire que ce ne sont que des outils puisque je pense que ce n'est pas aussi simple que ça, en revanche… voilà, pour moi ça dépend vraiment beaucoup du ***contexte d'usage*** ». D'ailleurs, une citation de Françoise (entretien du 02/11/09) sur l'Internet atteste d'une conception de l'Internet comme fenêtre sur le monde, mais aussi mode d'accès à l'information et aux connaissances : « ***Mais pour l'instant, il n'y a pas d'ouverture Internet en ESAT. C'est plus du manuel***... ». Cette assertion est la traduction de la scission précédemment abordée où l'Internet relèverait de l'activité intellectuelle et les ateliers traditionnels en ESAT de l'agir technique.

De même, au sein de l'établissement de Pierre (entretien du 08/07/10), la dénomination de la pratique signifie l'objectif visé : c'est une « ***activité d'ouverture, c'est-à-dire être au courant de ce qui se passe dans le monde*** et il y a un outil, c'est l'outil informatique qui est utilisé. Donc vous voyez il y a une finalité si vous voulez à l'activité ». Pour Patricia (entretien du 08/07/10), la communication par l'Internet est à l'origine du processus d'ouverture : « L'intérêt, moi je dirais, c'est une forme de communication. Parce que ça peut aller de communiquer donc avec quelqu'un d'autre part mail, ça peut être de communiquer en rapport à quelque chose qui a été observé, par exemple sur Internet, donc ils communiquent avec leurs autres collègues. ***C'est une façon de communiquer avec moi parce que certains***

sont très très renfermés, on s'aperçoit qu'il y a une certaine ouverture avec Internet alors que c'est contradictoire parce que c'est quelque chose qu'ils utilisent plutôt seuls ».

- Socialisation sur et vers l'extérieur

Lynda (entretien du 04/11/09) voit dans l'informatique et/ou l'Internet un moyen de se sortir doublement de la routine des ateliers, c'est-à-dire par une activité qui se déroulera dans un lieu extérieur à l'établissement : « Pour les jeunes déficients moyens, je ne les ai que depuis cette année, l'idée, ***c'était de les faire sortir de leurs ateliers par ce qu'ils étaient beaucoup trop en atelier. Et en fait, ils ne trouvaient pas forcément leur compte, ils s'ennuient ou ça fait beaucoup trop***. Donc ces jeunes-là, je les prends-moi deux après-midis par semaine. Donc ça permet de les sortir si vous voulez. […] Et donc pour le public […] des déficients intellectuels moyens, on a mis en place cette année un projet que je dirai "hors murs". C'est-à-dire que l'on a signé un partenariat avec la cyberbase de Pont-l'Evêque. Moi, je les emmène une après-midi par semaine à la cyberbase. Donc ça permet... La socialisation, et de sortir des murs. […] C'est surtout que l'on travaille la socialisation, ça leur permet aussi de voir autre chose que les murs de l'IME et de se comporter aussi dans des endroits publics, ce qui n'est pas forcément évident ».

Stéphanie (entretien du 02/02/10) nous rappelle l'importance de l'institution comme gardien des rites de passage : « C'est pour ça que je vous renvoyais aussi à l'institutionnel. ***Il y avait un intérêt mais l'intérêt c'était plus sortir***. La question c'est toujours, l'activité est à l'intérieur ou est-ce qu'elle se déroule à l'extérieur ? Il y a aussi beaucoup d'ESAT, il y en a qui vont dans des lieux extérieurs, qui vont fréquenter un espace public numérique, une Cyberbase, une médiathèque, une bibliothèque, une MJC, un centre social où il y a un pôle multimédia, il y a un animateur qui est formé et l'activité se tient là. […]. Pour dire, après tout, ce n'est pas forcément en interne que les projets doivent avoir lieu, mais au contraire ces projets peuvent faciliter ***l'accès aux personnes handicapées à des lieux ouverts à tous où il se passe de la socialisation*** ».

- De l'ouverture vers la sortie physique et psychologique : changement de position et a-normalisation

Les propos de Philippe (entretien 13/07/10) illustrent d'un mouvement de sortie du handicap lorsqu'on le questionne sur les intérêts d'usage des TIC : « Mais déjà rien que pour leur autonomie personnelle, l'accès par Internet, etc., un certain nombre d'actions, un certain

nombre de démarches, ça ne pourra jamais être un simple effet de mode. C'est profondément ancré dans une logique. Mais ça demandera d'autant plus justement d'être clarifié. La vidéo existe toujours mais c'est plus ludique, c'est une activité avec un support. Tandis que là, c'est plus qu'une activité, c'est vraiment une démarche, une démarche de communication, qui s'inscrit dans plein de domaines, dans la communication,… ***Vous savez les handicapés, il y en a beaucoup, ce qui les intéresse dans l'informatique, ce n'est pas tous mais beaucoup, c'est MSN et puis la messagerie, ou surfer sur Internet. Parce que pourquoi ? Parce que simplement ça les sort de leur environnement.*** Ce n'est qu'un aspect, mais c'est un aspect qui n'est pas négligeable. Je vois tout ce qui est… la personne handicapée quand elle est en train de chatter sur MSN, ***elle est exactement comme n'importe quelle personne***. Son handicap elle laisse derrière elle. Face à son interlocuteur elle devient quelque part l'égale. Et ça, c'est un aspect induit mais n'empêche que c'est très ressenti. C'est très ressenti aussi bien par les accompagnants qui se rendent bien compte que ***ça leur apporte beaucoup d'ouverture au niveau de la communication sur l'extérieur***. Surtout avec une ***relation d'égal à égal*** ce qui n'est pas le cas dans une relation de face-à-face où il y a le regard de l'autre. Là, il n'y a pas le regard de l'autre ».

Thomas (entretien du 10/11/09) opère un glissement signifiant des technologies à l'enfermement par et dans le handicap et à la nécessité de le rendre visible pour « l'apprivoiser » : « Il y a une différence entre exposer les gens et […] sensibiliser au handicap. ***Ce qui nous perturbe finalement quand on croise quelqu'un dans la rue, c'est qu'on les stigmatise qu'on les enferme dans des instituts, on les regroupe ensemble et du coup on ne les voit pas dans la rue***. C'est notre mentalité française mais aussi du fait que les personnes n'ont pas envie de se montrer parce qu'elles sont gênées, alors que si on faisait connaître aux personnes françaises, qu'est-ce que le handicap et quelles sont les formes de handicap, on le saurait. Aujourd'hui, moi je le sais quand je vois une personne qui est dans un fauteuil roulant qui est toute recroquevillée au niveau des poignets au niveau du dos qui est toute rachitique et qui utilise plein d'appareils électroniques qui faire genre cockpit d'avion, moi je suis beaucoup moins impressionné. Ce que je trouve, c'est que l'on devrait informer sur "qu'est-ce que le handicap ?" La myopathie on le sait, le Téléthon etc. on devrait parler plus sur… qu'est-ce qu'un handicap, comment ça se traduit quelles sont les conséquences physiquement, intellectuellement, etc., sensibiliser les gens, […] après les gens seraient moins curieux, les personnes handicapées sortiraient de chez elles, etc. Il faut politiquement peut-être mettre en place des actions de communication, pourquoi pas ? Ce qui est en train d'être

fait, mais bon, c'est d'ailleurs, c'est bien dommage qu'IBM ou ce genre de grosse structure s'associe à des associations pour justement cogiter sur ça parce que ça fait bien ».

De même, la réflexion de Jean-Claude (entretien du 27/07/10) affiche une analogie entre « navigation Internet » et « ouverture » versus « contrôle » : « C'était surtout s***atisfaire leur curiosité, de les ouvrir sur autre chose***, car il y a des gens qui sont déjà assez curieux, de pouvoir leur donner accès à ça. Mais il fallait que cela vienne d'eux. C'est un peu comme quand on va sur Internet, à un moment, on va chercher des choses sur un site, et on va tomber sur des choses que l'on va vraiment découvrir. Dernièrement, nous y avons été, parce que nous avons fait un thème sur le tri sélectif, nous avons été visiter un certain nombre de centres de tri, et après nous avons été chercher sur Internet les différentes choses de ce tri et nous sommes tombés sur un site très bien fait, ludique. Et ça, je ne connaissais pas. J'ai découvert avec eux. ***On découvre des choses tous ensemble***. Bon, parfois on est aussi tombé sur des trucs, j'ai dû rapidement couper. Mais il y a cette part de recherche, de curiosité ». Cette dernière remarque nous permet de faire le lien avec la thématique suivante. Mais les propos de Gervais (observation du 26/10/10) montrent que cette curiosité n'est pas toujours facile et/ou nécessaire (au sens d'utile) à attiser :

> « Gervais : Mais tu n'es pas assez curieux Michel, il faut aller plus loin quand t'ouvres des trucs.
> Michel : C'est vrai que je suis fatigué et je ne suis pas assez curieux ».

Par ailleurs, Aude (entretien du 08/06/10) considère l'informatique comme un vecteur d'intégration : « Je vois que même utiliser l'informatique, tout le monde utilise l'ordinateur ***donc faire partie aussi de la société, c'est aussi utiliser ces médias***. C'est valorisant aussi pour eux parce que ça leur fait un point commun avec deux personnes, donc ***ils peuvent aussi partager des choses avec des personnes extérieures en termes de socialisation, ça ouvre un peu, ça ouvre dans la famille***. C'est bien aussi pour des adultes, c'est une activité aussi valorisante même si les enfants font. On leur fait confiance avec du matériel d'adultes ». Pour Marie E. (entretien du 11/05/10), l'informatique deviendrait également un outil d'intégration : « Dans ce quart d'heure de temps libre, c'est vraiment à leur demande, ils peuvent faire ce qu'ils veulent, ils peuvent aller consulter un site Internet sur un sujet qui les intéresse. Il y a une personne qui m'a demandé d'apprendre à utiliser MSN. Donc là-dessus, moi, je les laisse libres de faire ce qu'ils veulent sans que ça déborde évidemment. ***C'est vraiment dans l'idée qu'ils puissent découvrir vraiment ce qu'est l'informatique, à quoi ça***

sert, finalement tout le monde en parle, que eux aussi puissent parler de leur expérience ». Marie E. (entretien du 11/05/10) complète ses propos, elle souhaite apprendre en même temps qu'eux, c'est-à-dire laisser l'opportunité de renverser les positions et/ou rôle : « Après je sais que Movie Maker, c'est pareil je ne le connais pas mais je pense que je ne vais pas trop me pencher dessus parce que ***j'ai envie de découvrir en même temps qu'eux***. Parce que ce que j'essaye, ce que je leur dis tout le temps, souvent ils m'appellent, ils me disent "comment on fait, comment on fait ?", j'essaye de leur dire "tu essayes ce n'est pas grave si tu trompes, si tu te trompes tu peux toujours recommencer". Justement pour pas trop leur en dire sur l'utilisation de Movie Maker, ***j'ai envie qu'ils découvrent en même temps que moi*** ».

Enfin, dans les propos de Jean (entretien du 31/03/10), on peut lire un processus de banalisation de l'outil et d'a-normalisation du handicap : « Quand je suis arrivé en IMPro, je me suis dit au fond ce qui est important, l'usage des TICE ne m'a jamais tellement intéressé du côté des logiciels prétendument censés faire apprendre… faire répétiteur de choses comme ça. Mais, comme j'avais affaire à des grands adolescents bientôt à l'âge adulte, je me suis dit finalement, il y a un certain nombre d'entre eux qui pourraient en profiter essentiellement pour communiquer pour apprendre des choses. ***Aller découvrir des choses sur la toile et plutôt dans cet usage que dans un usage tout public***. Sinon, certains sont un petit peu en retrait par rapport à ça, mais en retrait dans tous les domaines, pas particulièrement pour l'informatique. À l'ordinateur, au contraire je vois beaucoup de jeunes, c'est peut-être un petit peu décevant pour eux de ne pas être capables d'agir dessus, en complète autonomie, ***mais qui seront très contents de s'appuyer sur les copines et les copains pour pouvoir découvrir des choses***, se faire écouter des choses qu'ils ont entendues, aller puiser des informations, etc. Je pense que cela les intéresse beaucoup. Et puis, je pense que dans l'établissement dans lequel je suis, petit à petit, à partir de la classe que j'ai équipée et ensuite les éducateurs étaient plutôt réticents à ces outils-là. Ils n'en voyaient pas les usages, même à titre personnel ; petit à petit, en quelques années, cela s'est développé en ce sens que, chaque groupe éducatif s'est équipé d'un ordinateur, d'une connexion Internet. ***Cela a permis de banaliser l'objet***, de se dire aussi bien, lorsque nous avons un atelier de jardinage pour les commandes de graine, on peut aller voir sur Internet le catalogue des fleurs. En atelier de cuisine, on peut aller rechercher une recette de cuisine. Au départ, c'est l'éducatrice qui le fait et après cela, ce sont des jeunes qui sont capables d'aller rechercher sur le site qu'ils ont pu repérer, telle ou telle recette de cuisine. ***Petit à petit cela devient banal*** ».

- Se rapprocher des normes : l'informatique, l'Internet une culture commune

Les propos de Christiane (observation du 14/06/10) corroborent un enjeu de normalisation *via* l'informatique/l'Internet : « Je les ai tous les lundis jusqu'à l'année prochaine c'est-à-dire en juillet. Il y a de la demande pour venir en ateliers pédagogiques. ***C'est souvent à la demande des parents, c'est la normalité. Ça fait mieux vis-à-vis de l'extérieur de pouvoir dire qu'ils font de la pédagogie*** ». De surcroît, nous voyons que ce rapport à la norme passe aussi par l'acquisition de compétences scolaires grâce à ce passage d'entretien (observation FAM/MAS du 11/10/10) :

> « Marjorie [ergothérapeute] : Pourquoi ça t'intéresse l'ordinateur?
> Soulia : J'aimerais bien apprendre comment on écrit.
> Marjorie : Tu veux faire comme les autres, tu veux savoir écrire ou quoi, tu veux faire des jeux, tu veux faire quoi, pourquoi pour toi c'est intéressant l'ordinateur, qu'est ce qui te plait dans l'ordinateur ?
> Soulia : J'aimerais bien si tu as le temps, si tu n'as pas le temps, c'est pas grave, si tu n'as pas le temps, c'est pas grave.
> Marjorie : Le temps pour quoi, pour faire quoi ?
> Soulia : Apprendre à écrire.
> Marjorie : À écrire ?
> Soulia : Si tu n'as pas le temps, moi...
> Marjorie : À apprendre à écrire..., je fais une petite parenthèse, c'est très difficile. Quand on est enfant, ça va à peu près, car on est encore enfant. Mais quand on est un peu plus grand, c'est plus difficile, donc je ne peux pas t'apprendre à écrire. Ce que je peux faire peut être...
> Soulia : Qu'est-ce que tu peux me proposer, alors ?
> Marjorie : C'est peut-être t'aider à écrire avec des images, pas avec des mots, mais des images. Comme Boubou (Marie- Madeleine), Boubou elle a des images pour pouvoir parler.
> Soulia : Ça tu peux faire ?
> Marjorie : Oui, mais il faut qu'on prenne le temps car il y en a d'autres pour qui c'est plus important, car ils ont du mal à parler. Boubou par exemple, elle a du mal à demander à l'équipe pour lire un catalogue, toi t'arrives.
> Soulia : Catalogue, non
> Marjorie : Tu parles mieux que Boubou, tu parles, on te comprend. Boubou, quand elle parle on a du mal à la comprendre. Pour le moment je m'occupe de Boubou, on s'occupe de Stéphane, qui choisit des images, on s'occupe de Damien, qui a encore des choses à apprendre à l'ordinateur ».

Les propos d'Anne-Marie (entretien du 25/11/09) attestent de l'informatique comme enjeu de pouvoir, car il gommerait les différences : « ***Dire que les personnes handicapées mentales ont droit comme les autres à l'accès aux NTIC ; ce n'est pas une chasse gardée pour les***

personnes dites normales. C'est mon cheval de bataille. L'ordinateur peut être une béquille pour une personne handicapée mentale, un soutien. Par exemple, si elles ont besoin de faire une lettre, il y a le correcteur d'orthographe, ça limite le nombre de fautes ». De même, José (entretien du 06/11/09) rappelle que l'ordinateur est un objet commun à deux mondes : « L'ordinateur et Internet, enfin moi, c'est plutôt l'ordinateur, ***les deux sont intéressants dans le monde du handicap comme dans le monde normal*** ».

Mme Ca. (entretien du 06/11/09) compare les compétences des adolescents avec handicap et sans handicap ; derrière l'ordinateur, ces différences semblent encore s'atténuer : « ***J'ai quelques ados qui se débrouillent quand même peut-être pas mal avec l'ordinateur, ils pourraient tout aussi bien avoir accès à des échanges avec d'autres ados ayant le même type d'intérêt ou difficultés comme le font les ados normaux entre eux en échangeant sur MSN ou je ne sais quoi***. Même avec leurs difficultés, leurs fautes d'orthographe et leurs moyens de communication et finalement, ils ne le font pas, c'est dommage peut-être ». Par ailleurs, l'ordinateur bouscule les marges du « normal » et de ce que l'on croit savoir. Par exemple, Mme L. (entretien du 29/09/09), nous raconte comment sa fille ouvre des liens Internet de ses chansons préférées, alors qu'elle ne sait pas lire : « Non, non. Ben non, elle ne sait pas lire... Enfin normalement elle ne sait pas lire ».

Le récit de Jacques (entretien du 10/06/10) montre l'enjeu de l'école pour se « rapprocher des normes » par rapport au travail éducatif : « C'est-à-dire quand un enseignant veut travailler sur un texte en entier ou sur la transformation d'un texte ou sur des exercices à trous qu'il a mis en place, ça permet de travailler tous ensemble et de faire la correction tous ensemble. ***Pour essayer de revenir à une espèce de fonctionnement de classe d'enseignement général, il faut qu'on les rapproche de la normalité***. Parce que la difficulté d'être en classe à l'IME, c'est qu'ils sont tout le temps à l'IME. Donc il faut quand même qu'on leur montre que l'école c'est vraiment l'école, que l'utilisation qu'on va faire de l'informatique à l'école, dans la classe, l'utilisation qu'on va faire dans la salle informatique pendant les heures de classe ne va pas être la même que l'utilisation qu'ils vont en faire avec leur éducateur. On différencie bien ». Et, dans cette recherche de rapprochement aux normes, Éric (entretien du 08/06/10) pense que certains travailleurs handicapés ont des compétences informatiques supérieures au citoyen ordinaire : « Quand vous voulez prendre un billet de train, il faut savoir utiliser les machines parce que les gens au guichet il y a en aura de moins en moins. ***Et tout est comme ça et je pense d'ailleurs qu'il y a des gens dits normaux qui auront beaucoup plus de***

difficultés que les travailleurs qui sont pris en charge dans notre établissement ». Enfin, Raphaël (entretien du 31/03/10) nous donne des clés de compréhension sur le fonctionnement de l'informatique/l'Internet comme technologie d'assistance et donc d'a-normalisation : « Si vous voulez la dernière conférence à laquelle j'ai assisté, qui s'est passée à Nottingham, il y a un intervenant qui a commencé en disant : "Qu'est-ce qu'une technologie d'assistance ?". Il a montré ses lunettes, ça, ça pourrait être une technologie d'assistance. ***Une technologie d'assistance pour moi, donc je ne suis pas un expert, du moment que ça permet une compensation du handicap pour une inscription dans la vie quotidienne de manière la plus normale possible : c'est une technologie d'assistance***. Alors un poste informatique ça en est pas une de base si vous voulez, ce qui va être la technologie d'assistance ça va être le logiciel. ***Par exemple le logiciel spécialisé qui va permettre à des personnes qui ont des difficultés d'apprentissage, qui ont des difficultés intellectuelles de s'approprier un savoir, de la même manière que les autres*** ».

Pour Philippe (entretien du 13/07/10), l'informatique/l'Internet, c'est déjà la possibilité d'accéder à une culture commune : « ***Je pense que c'est l'accès à la connaissance, la connaissance et l'information pour avoir un ensemble d'informations plus larges que l'univers un petit peu restreint dans lequel ils sont confinés quelque part du fait de leur difficulté à accéder en termes de transport, d'accessibilité***. Et la réflexion aussi, ça peut leur donner le droit d'accéder à des informations pour lesquels ils n'ont pas l'automatisme d'aller chercher naturellement ou à la bibliothèque ou dans tous les centres. ***C'est une approche culturelle différente qui peut leur être ouverte, à la connaissance*** ». Pour Thibault (entretien du 27/07/10), ça fait partie de la culture : « Mes explications c'est que, les moins de 30 ans, je pense que la limite est à peu près là, peut-être 30-35 ans pas au-delà. ***Les moins de 35 ans ont baigné dans une culture de jeux vidéo et ont un bon maniement du joystick et à ce titre-là, ils ne sont pas décontenancés par la souris.*** Moi, c'est mon explication, ils font très bien le passage entre le jeu vidéo et l'utilisation du joystick et la souris, alors que les plus anciens ont beaucoup de mal et ce n'est pas du tout naturel pour eux d'utiliser une souris ».

De même, pour Jean (entretien du 31/03/10) qui n'« ***utilise pas beaucoup de choses très particulières, par contre, en revanche, pour ce qui concerne le Web, qui est la partie de l'ordinateur qui les intéresse, écouter de la musique, la faire écouter au copain, cela est très attractif, au fond c'est leur culture*** ». D'ailleurs les propos d'Axel (observation du 15/06/10), une personne handicapée, manifestent une performance paradoxale de sa culture,

celles des pratiques illégales. Axel aime écouter de la musique : « ***Ce n'est pas dur. Les chansons que je ne sais pas le titre, je tape sur Google. C'est du téléchargement illégal. Il y a un truc qui me chiffonne, on dit de ne pas le faire, mais j'en ai plein de téléchargements accessibles. Ce que j'utilise c'est Limoyer. Limoyer sur Google, vous tapez juste deux lettres, et après c'est bon. Je ne me casse pas la tête. J'ouvre Google, si j'arrive pas à prendre une musique, Google le fait pour moi. Le titre, je le prends, après j'ouvre Limoyer, je demande à télécharger, il le fait en deux minutes*** ».

En outre, les propos de Jacques (entretien du 10/06/10) révèlent des usages courants et un décalage entre la mission d'un établissement et les usages privés : « Oui MSN oui. MSN, on limite à l'intérieur de l'établissement. Quand il y en a un qui le demande c'est parce qu'il a quelque chose à dire à quelqu'un de précis mais on surveille. Sinon, normalement, ils n'ont pas le droit de l'utiliser. Sinon, chez eux, ce sont des gamins qui utilisent régulièrement MSN. *Facebook*, je ne sais pas, parce que nous on évite sur l'IME, on évite ». De plus, un enseignant spécialisé Jean (observation du 24/09/10) utilise ces outils contemporains dans sa pratique pédagogique : « J'utilise le dispositif *Hotmail*, je pilote l'ensemble des conversations. Au début, c'était, "tu fais quoi ? Réponds-moi vite". Petit à petit, ils s'habituent. Ils ne connaissaient pas les règles, tout d'un coup, ils se déconnectaient, sauf accident, ils laissaient en plan la conversation. Par rapport au blog, certains, avec rien, ce n'est pas forcément des très grandes habiletés, mais ce qui est écrit quand on le lit à haute voix, on le comprend. Et comme c'est important, je reformule, "tu veux dire…". Et je remets le mot. ***Ils ont tendance à s'améliorer, ils sont désireux, ils savent qu'il y a une norme, ils sont attentifs à se tenir proches de la norme. Saufs certains, en mode SMS, c'était volontaire, c'était recopié de conversation chez lui*** ». Cette citation nous permet d'introduire une réflexion sur la norme, à laquelle il faudrait se rapprocher, ce qui semble facilité par l'informatique/l'Internet.

- Transferts et projections d'usage

Najia (entretien du 29/09/09), comme la majorité des professionnels rencontrés, transfère ses propres intérêts d'usage lorsqu'on la questionne sur ceux de sa fille handicapée : « Personnellement, quand j'ai eu accès à Internet, ***c'était une ouverture sur le monde pour moi***. Pour plusieurs choses, d'abord la recherche du handicap de ma fille pour lequel je ne trouve pas de réponse ; pour une fois je peux poser des questions sans tabou parce que c'est impersonnel, parce que je ne me ferai pas juger, parce que je n'ai pas un professionnel devant moi qui va donner la réponse qui l'arrange. Et puis, il a vraiment rompu

l'isolement parce qu'on débarque en France, il y a l'adaptation, il y a les soucis, il y a un tas de problèmes. Les gens ne sont pas ouverts forcément dans notre région. Donc il y a un interlocuteur je dirais, qui répond immédiatement à des questions posées. Vous voulez parler à quelqu'un ou à un médecin, vous avez un rendez-vous dans trois mois, six mois ou dans un an. ***L'ordinateur vous répond immédiatement. Et puis, comme j'ai pris en charge l'éducation de ma fille, là je me forme à travers l'expérience des autres, les écrits des autres, les questions des autres. Je vais sur le forum, je lis ce qu'écrivent les uns et les autres sur telle ou telle chose donc je m'enrichis tous les jours, je me forme continuellement***. Pour le public normal, on le fait spontanément, on ne se rend pas compte qu'est-ce que ça représente pour un enfant handicapé. L'informatique c'est extraordinaire, pour moi c'était l'ouverture sur le monde, je ne me sens pas du tout seule ».

- Tension entre ouverture *versus* fermeture, normal *versus* handicapé

Aude (entretien du 08/06/10) nous explique que des usages en autonomie auraient parfois pour corolaire une baisse de la communication : « C'est des personnes autistes alors quand on peut se permettre de leur faire demander, on y va et puis il faut l'aider un peu au branchement, elle n'est pas toujours installée. Il la [l'imprimante] demande, on lui apprend à installer. On est toujours entre deux versants : développer l'autonomie et développer la communication**.** ***Alors s'il est en totale autonomie, il ne va même plus venir nous voir et il risque aussi de s'enfermer dans cette activité vu que c'est une activité qu'il aime bien. Là il y a la motivation qui lui permet de faire une demande, de produire une demande*** ». Un déplacement de l'activité vers l'extérieur permettrait de favoriser la socialisation. Cependant, un extrait de l'entretien avec Grégory (entretien du 19/05/10), animateur d'un EPN, montre que lors de la pratique en groupe des personnes handicapées, l'espace est fermé au public :

> « Grégory : Ils viennent en bus, ils ont un minibus 7 places.
> Audrey : Je suppose que dans la médiathèque il y a d'autres activités en même temps que la vôtre ?
> Grégory : Le vendredi matin oui, le jeudi après-midi on est fermé au public.
> Audrey : Il y a d'autres salles informatiques occupées ?
> Grégory : Non, je suis le seul espace multimédia de la médiathèque, donc quand il y a le groupe, l'espace est fermé au reste du public. Ce qui n'est pas vrai quand je reçois des parcours individuels [de certaines personnes handicapées], bien sûr ils sont reçus en même temps que le public ».

De plus, Grégory (*ibid*.) nous fait part de son ressenti lorsque l'activité informatique n'est pas animée par un expert multimédia : « Du peu que je connais (pas que ce que je fasse soit

forcément extraordinaire), j'ai déjà vu des éducateurs fonctionner, ils les mettent souvent devant les mêmes activités sans jamais essayer finalement de les pousser dans leurs retranchements. C'est-à-dire ils vont les mettre sur du puzzle et sur le site *atoutpetit*, à chaque fois. Et comme en plus ils sont demandeurs d'activités qui se répètent parce que ça leur facilite un petit peu la vie. Ils les laissent là-dessus et ils sont un petit peu enfermés dans leurs habitudes et ils croient connaître très bien leur groupe et en fait moi j'ai un petit peu "moins de barrières" parce que je les connais moins et ***que peut-être par manque de connaissance à la fois du handicap et à la fois des personnes, j'essaye toujours de les pousser un petit peu plus loin, que ce soit dans les activités. Et puis s'ils n'y arrivent pas, ils n'y arrivent pas, on n'en fait pas une histoire, on passe à autre chose, on essaie de varier pour ne pas non plus s'endormir sur des activités répétitives***. Je pourrais leur proposer du puzzle tous les jours ils seraient contents, de toute façon c'est un des gros avantages de ces publics-là, je crois qu'ils sont tout le temps contents. C'est assez extraordinaire de travailler avec eux, on a toujours l'impression d'être génial ! (rires) ».

Stéphane (entretien du 12/05/10) s'exprime au sujet de la communication : « ***Ça peut la favoriser mais ça peut la fermer aussi…. Nous, ce n'est pas le danger parce que de toute façon nos résidents ne racontaient pas ce qu'ils faisaient, donc ça les fait raconter à travers le journal mais ça peut être aussi vu que c'est raconté dans le journal, les gens ne feront plus l'effort de raconter non plus, ça peut être ça le souci, pour vous comprenez ce que je veux dire, le piège*** ». De même, lorsque je demande à Marie E. (entretien du 11/05/10) si je peux venir observer les usages informatiques dans leur établissement, elle me répond : « ***Je pense que oui, ils ne sont pas fermés et ça concernerait surtout l'activité informatique***, *a priori* je ne pense pas qu'il y ait de difficultés ». Il semble que lorsqu'il s'agit de l'informatique, l'établissement pourrait être encore plus « ouvert » ; l'informatique pour les personnes handicapées étant considérée comme une vitrine.

Le cadre d'*Orange* pense que les outils spécialisés aux handicaps et notamment les « pictogrammes, par exemple, c'est trop de niches en termes de diffusion. Il ne faut pas fermer mais bien désenclaver. Des ordinateurs de type *Ordissimo*, c'est trop stigmatisant. Nous devons travailler en termes de *design for all* et de contenus ». Jean (observation du 23/09/10) attire notre attention l'importance de l'accès contrôlé : « Le fait qu'ils sachent qu'il y ait une possibilité d'exercer leur liberté et de demander, c'est important. On voit aussi que les personnes savent à qui elles peuvent demander : c'est une ouverture des possibles. ***Il faut***

sortir de la réflexion propre au handicap. Si on limitait la possibilité de l'usage de la voiture aux seules personnes qui savent faire un joint de culasse, ça ne va pas faire grand monde. On ne se prive pas de voyager pour autant. D'elles, on exige qu'elles maîtrisent tout mais l'inverse n'est pas vrai. Tu ne te sers jamais de toutes les possibilités de l'ordinateur. On peut faire une autre comparaison, la lecture. On ne lit jamais du Victor Hugo ». Marjorie (observation du 04/10/10) définit les potentiels de l'informatique : « Le projet informatique, c'est un moyen, une interface. ***C'est la gestion informatique qui offre un contrôle immense avec en plus une ouverture sur le monde***. Pour quelques-uns c'est extraordinaire. Pour d'autres, ce n'est pas dans un projet immédiat d'avoir un ordinateur dans leur chambre, ils ne pourraient pas l'utiliser seuls. ***Le but est d'ouvrir sur le monde et de sortir de leur train-train, de leur quotidien***. L'objectif après est de communiquer par contacteurs ». Il faut aussi savoir ce que l'on peut montrer et ouvrir vers l'extérieur. Nous restituons ci-après un passage d'entretien avec Fred et Isabelle (observation du 24/09/10) ; je les questionne sur une culture professionnelle et d'établissement d'ouverture vers l'extérieur, ce suite à la création de deux blogs :

> « Fred : Certains professionnels avaient parfois peur de ce côté-là, de ne plus rien cacher à la famille.
> Isabelle : Ce n'est pas toute la journée qui est filmée et mise en ligne, c'est seulement quelques sorties ludiques.
> Fred : Le quotidien, non.
> Isabelle : Ça dépend après, c'était des activités, mais c'est un peu comme le quotidien quand même.
> Fred : Oui, mais on ne va pas filmer les temps-morts, ou les repas. Mis à part si on fait des hamburgers, ça peut être sympa.
> Isabelle : Si on filmait vraiment des activités du quotidien, je le verrais plus comme du voyeurisme.
> Fred : Après les réticences, on les voit bien, elles ont été exprimées verbalement dans un premier temps. Vous pourriez redemander à Jean, mais le blog, il est alimenté grâce à lui. D'autres personnes pourraient le faire. Nous ici, c'était pour faire un blog sur l'IME. Les gens étaient intéressés, avec quelques réticences, mais quand même à nous donner des choses, des photos ou des écrits. Mais, ce n'est pas entré dans les mœurs, et après il y a quelques collègues qui sont pas à l'aise avec les ordinateurs.
> Isabelle : Savoir allumer déjà. Ils ne sont pas dans la même dynamique ».

Et la tension entre ouverture/fermeture est aussi celle des parcours d'institutionnalisation, car Isabelle (observation du 24/09/10) voit dans l'informatique une brèche dans cette institutionnalisation : « Ça ce sont des projets en foyer d'hébergement qui sont vraiment faisables, où ils peuvent mettre l'ordinateur dans leur chambre, un ordinateur pour mettre des jeux tout ça, c'est vraiment un projet qu'il peut avoir après en tant qu'adulte. Donc si on

commence un peu à les initier ici, ***ça peut ouvrir des perspectives pour certains*** (Fred explique à Jérôme que je ne suis pas en stage mais que je viens voir l'ordinateur), si vraiment dans leur dossier c'est quelque chose qui va bien ressortir, si c'est une personne qui aime vraiment bien l'ordinateur, qui aime beaucoup, qui maîtrise. Donc ça ce sont des dossiers qui suivent après en foyer d'hébergement, ça peut faire émerger des choses, les éducateurs de ces foyers-là peuvent peut-être en parler avec la personne et voir s'il y a possibilité. Moi je pense que c'est utile de les initier ». Enfin, les propos de Jean (observation du 27/09/10) confirment la nécessité d'une ouverture des établissements : « Pendant très longtemps les habitants de [Nom Ville] appelaient les personnes de l'IME et de l'IME pro, les [surnoms]. Et toutes les personnes qui avaient l'air handicapé mental, on les appelait les [surnoms]. ***Pendant très longtemps l'établissement était fermé sur lui-même, on a donc suscité tous les fantasmes sur le handicap mental*** ».

b. Méthodologie et limites de l'a-normalisation

Quatre impacts des processus d'ouverture et d'a-normalisation sont ici identifiés.

- Une ouverture progressive et démultipliée

Pour comprendre cette « ouverture », il faut la saisir comme un processus progressif. Pierre (entretien du 08/07/10) explique les mécanismes de l'appropriation : « Je dirais, tout dépend de la fréquence avec laquelle ils le font, moi je dirais ici c'est régulier, ça peut être assez rapide. Pourquoi ? ***Parce qu'après on adapte des outils un petit peu en fonction du niveau des personnes***. Ça peut être assez rapide l'utilisation de la souris, je vais dire un an l'utilisation souris clavier. Et puis après il va y avoir des utilisations en fonction du niveau de la personne. ***Et au fur et à mesure du temps la personne va acquérir de plus en plus de capacités et puis d'ouverture c'est-à-dire qu'il va y avoir différents types dont elle va pouvoir se servir***. Pour vraiment un petit peu se sentir à l'aise et commencer à prendre du plaisir et à voir ce qu'on peut faire avec des outils adaptés, je dirais un an. Et après il y a encore un apprentissage parce que c'est vrai qu'il y a des logiciels qui sont un petit peu plus compliqués, il y a savoir ouvrir un programme, savoir taper,… différents choses ».

Pour Grégory (entretien du 19/05/10), l'informatique, « ***c'est vraiment à travers les activités s'ouvrir au monde, prendre goût aux choses***. […] Il y a déjà ***la découverte d'un nouvel outil***, quelques-uns (c'est plus dans mes parcours individuels) font de la saisie informatique

au sein de l'ESAT maintenant, un poste qu'on ne leur dédiait pas avant du tout. L***'ouverture à beaucoup de choses*** (ça pourrait être sûrement fait d'autres façons), je fais des thématiques musiques : je commence souvent par ce qu'ils aiment eux, une séance un petit peu sur la musique contemporaine au sens de ce qui peut passer en radio aujourd'hui, qu'ils écoutent, notamment variété française, et du coup derrière j'ai deux séances qui sont une sur la musique classique, et l'autre sur la musique moderne et contemporaine mais là au sens plutôt Rapp, RnB, création musicale par ordinateur, etc. Là je trouve c'est ce que permet l'outil informatique et les outils multimédias et ces supports qui permettent justement ***d'ouvrir à des choses*** ». Et finalement, il raconte que « sur la rédaction du projet commun avec les éducateurs, il y avait une petite feuille à présenter pour la direction ; on est parti sur une thématique très large qui était "découverte du monde à travers les outils multimédias". ***On était sûr de ne pas se bloquer*** ».

De même, Corinne G. (entretien du 28/07/10) relate une expérience similaire : « Pour certaines personnes, précisons que c'est pour les personnes à déficience légère, quand ils sont confrontés à l'outil. ***Par exemple, j'ai une personne qui est passionnée par les dauphins, nous sommes allés voir les dauphins, ce qui nous a amenés à voir d'autres poissons, à voir d'autres choses et effectivement, après on découvre dans quel endroit ils vivent, dans quel endroit cela se situe par rapport à la France, par rapport au monde, et effectivement cela leur permet de découvrir que le monde est vaste*** ». Philippe (entretien du 13/07/10) relativise les possibilités d'usage de l'Internet : « J'allais dire l'objectif un petit peu recherché par rapport au décret sur l'accessibilité et la mise en place, est-ce que l'ambition cherchée autour de la démocratisation de la citoyenneté n'est pas des fois visée un peu haute dans la mesure où (je parle pour les travailleurs des ESAT déficients intellectuels) je ne suis pas sûr que leurs besoins soient bien identifiés dans ce sens-là aujourd'hui. Avant d'en faire un outil de démocratisation et d'accès à la citoyenneté, il y a un objectif beaucoup plus humble, ce serait simplement la connaissance et l'accès à une culture plus large. ***Si déjà on arrivait à mettre cet objectif-là en place je pense qu'on pourrait après par incidences ouvrir à une autre forme de citoyenneté et une application dans la cité*** ». De plus, un important passage d'entretien avec Jacques (entretien du 10/06/10) est ici restitué afin de rendre compte du processus d'ouverture conjoint à un processus pédagogique :

> « L'Internet va nous permettre d'utiliser les Pages jaunes pour aller chercher un stage professionnel. L'Internet nous permet de découvrir tout ce qui est Pôle emploi puisque c'est des jeunes qui seront

obligatoirement confrontés à Pôle emploi. L'Internet nous permet aussi d'établir des communications avec des entreprises, on peut envoyer des lettres… C'est en train de se faire, c'est dans les projets qui sont en train d'arriver c'est-à-dire que la progression d'Internet dans les années au niveau de l'IME. Ce qu'on aurait souhaité avec l'enseignant et avec d'autres personnes, c'est permettre de créer un réseau avec les professionnels dans les métiers du bâtiment, dans les métiers de la vente,… De façon à pouvoir faire des échanges, et que, quand un jeune veut aller en stage, il puisse envoyer son CV par Internet. Il puisse envoyer sa lettre de motivation, parce que sa lettre de motivation quand on va lui avoir fait, il aura le modèle sur sa clé USB, il aura juste à apprendre à changer la date, etc. pour pallier à la difficulté de son écrit. […] Là, par exemple, c'était intéressant Internet parce qu'on a suivi le voyage de Lucie et de Guillaume par le biais d'Internet, par le biais du blog 4L Trophy. Avec ça, ça nous a permis, ils sont allés découvrir un petit peu l'Espagne, le Maroc et ***ça nous a permis de leur montrer qu'il y a autre chose***. Plus les catégories sociales sont défavorisées moins on sort. Ce qui est normal : moins on a de tunes moins on peut voyager. […] On est dépourvu culturellement (j'aurais pas dû dire ça parce que c'est enregistré !) (rires) […]. Enfin bref, je l'ai dit. ***C'est vrai que nos enfants ils ont du mal donc avec Internet justement on peut les emmener***. Par exemple avec la classe des petits on travaille sur la Chine, on est en train de reconstituer un village chinois, de A à Z. Ils sont allés sur Internet parce qu'on a un atelier couture, donc il a fallu qu'ils aillent choisir une robe chinoise, ils n'avaient aucune idée de ce qu'était une robe chinoise donc avec leur maîtresse ils ont cherché sur Internet ce que c'était une robe chinoise. Et puis ils sont allés découvrir la Chine et on est allé voir Connaissance du monde au cinéma sur la Chine. ***Avec Internet il y a un côté développement de la culture humaniste qui est drôlement intéressant pour ces gamins***. Ils parlent toujours, ils disent "mon animal préféré c'est un éléphant" mais ils n'ont jamais vu d'éléphant. On va sur Internet et on peut chercher des images d'éléphants et puis on peut aller voir des vidéos d'éléphants et puis un gamin d'un seul coup il dit à son maître, "je vais faire un dossier sur l'éléphant" et le maître lui dit "d'accord, c'est un dossier sur l'éléphant". Et, cet élève-là va faire son dossier particulier sur l'éléphant. Après on fera du français à partir de l'éléphant, on fera des mathématiques à partir de l'éléphant, on fera tout… et puis il fera un exposé oral à ses copains sur l'éléphant, ou alors il aura un article qui sera publié dans *Le petit vilain*, donc il y aura une reconnaissance de lui-même, du travail qu'il a fait parce que les autres lui diront "ah oui c'était bien ton éléphant" ou bien "c'était nul". Ça dépend. Vous voyez ça le revalorise ».

De surcroît, le témoignage de Patrick (observation du 20/09/10) nous permet d'illustrer concrètement les possibilités d'ouverture : « ***Ils sont trois à l'utiliser beaucoup sur les sept jeunes qui fréquentent le foyer. Maintenant, ils s'y intéressent tous, mais ils ne sont pas tous acteurs, ils sont trois acteurs***. Avant, ils n'y avaient pas accès à l'ordinateur, ça fait moins d'un mois en fait. Avant on n'arrivait pas à le mettre en service, on n'avait pas la connexion Internet, ils s'en servaient pour regarder les photos. Les photos qui sont prises au quotidien, avec le numérique, on en prend beaucoup. Et puis la musique qu'on apportait nous. Ou quelquefois qu'ils apportent aussi. Et depuis cette année, il y a *Youtube*. ***Et ça, c'est***

extraordinaire. Ils découvrent petit à petit d'autres choses, pour la musique surtout. Et récemment, Gaël, c'est par hasard, ils ne sont pas toujours très très adroits, il tombe sur une recette de cuisine. Ça a été vraiment extraordinaire, voir un cuisinier qui expliquait comment cuisiner, c'était vraiment son truc. Donc il y avait un écho à quelque chose qu'il aime. C'est un jeune qui prend beaucoup d'initiatives, qui aime bien s'intéresser à résoudre les problèmes. Il adore tout ce qui est machine qui permet de découper, de hacher, tout ça, tout ce qui fait du bruit. Alors maintenant, d'instituer qu'il a le droit de regarder des recettes de cuisine avant que les autres se mettent sur la musique. Il ne sait pas encore le faire tout seul par contre ce qui est très bien, quand il n'y a que de la musique, il ne s'intéresse pas vraiment au visuel, il passe mais toujours un peu distrait. Il est en transit. Alors que quand c'est ça, il se scotche devant et il ne bouge pas. Il est visiblement très intéressé par le visuel aussi. Donc c'est une découverte de la semaine dernière ».

- L'ouverture encourage à l'autonomie

Pour Pierre (entretien du 08/07/10), « ce qui était aussi assez motivant, c'est tout le travail sur l'autonomie, ***les perspectives que ça ouvrait, le travail sur l'autonomie***. […] C'est un outil aussi souvent intéressant pour permettre de développer des potentiels chez ces personnes et aussi des ***automatismes***. C'est par exemple, on se rendait compte que quand les personnes avaient un billet à aller chercher à la SNCF, elles avaient de plus en plus à faire à des billetteries automatiques, des choses comme ça, donc l'utilisation de l'informatique c'était un petit peu dans ce cadre-là : de favoriser l'autonomie de la personne ». De même, pour Patricia (entretien du 08/07/10), l'informatique « développe l'autonomie dans le sens où… l'autonomie déjà sur l'outil informatique puisqu'ils en ont de plus en plus, mais je ne sais pas si ça fait partie de l'autonomie, mais en tout cas je trouve qu'ils sont plus… ils participent dans le sens où ils vont avoir des initiatives. Et ça, ça se retrouve quand même par exemple sur l'atelier ou du coup ***ça va être des personnes qui vont un peu plus s'ouvrir, un petit peu plus prendre des initiatives***, proposer en tout cas quelque chose. Comme moi je leur demande de chercher ce qu'ils veulent faire, de proposer, de participer réellement et concrètement, du coup oui pour certains ça se répercute sur l'atelier.

- Des usages gagnants/gagnants

Les propos de Corinne (entretien du 25/11/09) résument bien les enjeux d'une pratique informatique et numérique qui développerait une relation gagnant/gagnant : « Raphaël est

partant pour le blog, il a aussi envie de parler de sa passion. Ça va être un support vers l'extérieur : ***il y a la reconnaissance des bonnes pratiques professionnelles***[117] ***sur l'ouverture du foyer vers l'extérieur, la reconnaissance des bonnes pratiques professionnelles avec une ouverture sur les technologies et finalement un accès à la citoyenneté*** ».

De plus, Thibault (entretien du 27/07/10) entrevoit de réjouissantes perspectives professionnelles d'un e-travail social : « Hier soir on a été confronté à un résident qui nous appelait en nous disant "je suis malade" ; le temps de prendre toutes les informations pour évaluer son degré de mal-être et de maladie, s'il fallait aller le chercher ou pas, il est certain que si on avait une image en face de nous, ça éviterait de faire une heure en voiture pour aller le chercher. ***Pour nous ça ouvre des perspectives énormes ce genre d'outil*** ». Philippe (entretien du 13/07/10) voit un intérêt de réseautage : « Moi je pensais plus à quelqu'un un petit peu spécialisé qui serait en capacité d'alimenter un site voire même pourquoi pas d***e chatter avec d'autres établissements, d'ouvrir largement la connexion*** ». Mais, le récit de Marie E. (entretien du 11/05/10) nous montre les limites de cette relation : « ***Il y en a une qui s'était imaginée qu'elle allait faire du graphisme paysagiste sur l'ordinateur, donc après il a fallu lui expliquer que moi ce n'était pas mes compétences et que l'informatique c'est pour s'ouvrir à l'extérieur, c'est un autre objectif et que elle c'était plus un objectif professionnel*** ».

- Une liberté à contrôler

Le contrôle, c'est protéger tout en se protégeant. Par exemple, Najia (entretien du 29/09/09) prête son ordinateur portable personnel à sa fille handicapée et nous explique qu'elle le met « dans le placard » et elle « ferme à clé » : « ***Parce que j'ai toujours peur qu'elle tombe sur quelque chose ou bien qu'elle l'abîme en multipliant les sites***… ». Céline (entretien du 19/02/10), elle, nous alerte sur un risque d'enfermement avec l'ordinateur tout en nuançant ses propos : « Il peut y avoir la dimension "je refais et refais et attention, ***je m'enferme dans une pratique***". Et on perd le contact avec le médiateur, avec la réalité, avec tout ça. Et là, il faut être vigilant. Et à la fois, il peut y avoir, comme je disais – et là on est plus dans les troubles autistiques dans les troubles de la personnalité et du développement et à la fois les personnes qui sont plus dans le champ de la déficience intellectuelle – on peut avoir des

[117] En effet, les métiers du secteur social et médico-social, « héritiers des œuvres caritatives, aujourd'hui désacralisés, vont devoir faire la démonstration des bonnes pratiques de leurs activités » (Faugeras, 2007 : 12).

personnes qui répètent longtemps des choses comme ça, ***mais qui sont dans une dimension de je m'approprie ce que je suis en train de faire***. "Laissez-moi je suis en train d'intégrer, mais j'ai besoin de passer par là pour me l'approprier, pour vraiment comprendre, pour le mémoriser" et du coup tout le jeu, c'est de faire la différence entre "je la laisse faire parce que là c'est en train de mûrir, c'est en train d'être intégré" et ça, ***c'est toute la finesse des accompagnateurs de dire à un moment stop ou encore quoi*** ».

Mme L. (entretien du 29/09/10) nous fait partager sa problématique face aux usages informatiques de sa fille. Elle souhaitait la placer en établissement, mais ceux proposés par la MDPH n'acceptaient pas que sa fille possède un ordinateur dans sa chambre. Ce témoignage point le paradoxe entre « milieu clos » et « ordinateur » comme ouverture sur le monde : « Devant l'ordinateur, elle ne va pas faire des bêtises et tout ça. Mais, une femme qui lui faisait faire du cheval, et comme elle aime bien, elle devait se comporter comme il faut, elle m'avait dit qu'il fallait que j'insiste pour qu'elle aille plutôt en foyer de vie mais bon ça n'a pas marché quoi. C'est-à-dire qu'elle nécessite quand même beaucoup de surveillance, au foyer de vie, il y a un éducateur ou autre chose, un adulte responsable dirons-nous pour 13 personnes. Alors qu'en MAS, c'est un pour quatre. ***Oui mais bon, les MAS c'est fermé, on n'a pas le droit d'ordinateur parce qu'ils vont casser...*** ». Jean (observation du 23/09/10) essaie également de contrôler en inculquant une éducation aux médias : « J'ai deux jeunes qui se sont créés leur propre blog sur skyblog. En tout cas ça a du sens, ils savent quoi en faire, on a fait plusieurs séances pour qu'on regarde leurs blogs. ***J'ai pu leur faire des observations sur le respect des règles. Par exemple, sur la musique de fond sur les photos qu'ils prennent, on parle du droit à l'image. Je suis attentif, j'ai une culture photo, si je suis leur père ou leur mère, est-ce que ça les met en valeur ? De la même manière, quand on les prend en photo, est-ce que c'est une photo qui est valorisante ?*** ».

Nous avons vu que deux des significations d'usage d'acteurs organisationnels était l'« ouverture » et l'« intégration, l'inclusion ». L'ouverture des frontières organisationnelles donne forme à un travail social des médias où le sociomédiatique et/ou la sociotique amènent à une transformation des organisations. De plus, le processus d'a-normalisation des personnes handicapées répond à un enjeu d'intégration (dialectique entre extériorité ou intériorité). Les significations d'usage désignées par les expressions « intérêts professionnels » et les « propriétés de l'outil » sont les deux guides de l'anlayse des régularités de pratiques de médiation.

Chapitre 9. Régularité de la médiation, mutations des postures, compétences et légitimités

L'enjeu de ce chapitre est de définir et de décrire l'ajustement entre sujets et objets de l'interaction. Pour ce faire, nous examinons et comparons les processus d'instrumentation, de médiation et de médiatisation des organisations, des objets comme des sujets. Nous étudions également, *via* les récits de pratiques et les discours tenus pendant les usages de l'informatique et/ou de l'Internet, les statuts accordés aux objets et les manières de dire ses actions pour tout professionnel.

9.1 Entre outils et médias : quelles frontières, quelles intentions ?

Les outils et médias réfèrent au binôme technique et technologie. Les techniques et technologies, comme le handicap, sont des objets de recherche complexes en tant qu'ils bousculent nos modes de connaissance : « Les TIC sont à considérer moins comme des réalités empiriques, que comme une perturbation thématique des approches et des découpages disciplinaires » (Le Marec, 2001 : 106). En même temps, Yves Jeanneret et Emmanuelle Souchier (2002 : 18) attirent notre attention sur un des leurres du terme « usage », celui de mettre sur la voie d'une topologie restrictive de la réalité médiatique : « Avoir une définition strictement topologique des médias, c'est considérer seulement leur fonction de mise en relation, de configuration des circuits de communication. On étudie alors les conséquences du fait que les relations entre les hommes sont, grâce aux objets techniques, plus affranchies de la distance, plus multidirectionnelles, marquées par un ensemble de contacts plus complexe. Le terme "réseau" exprime particulièrement bien ce type de regard sur la réalité médiatique ». Ce travail de catégorisation des objets nous a permis de ne pas mener une analyse uniquement des usages, mais aussi des pratiques de communication médiatique.

En effet, concrètement pour la recherche, il nous fallait préciser ce que nous entendions par « technologies » puisqu'au départ, il a été décidé d'étudier les usages des TIC par les personnes handicapées mentales. Le terme TIC a été stabilisé empiriquement par l'informatique et/ou l'Internet et épistémologiquement par l'expression de Pierre Mœglin (2005), « outils et médias » à laquelle des qualificatifs peuvent être rajoutés pour décrire ces usages et pratiques (éducatifs, communicationnels, thérapeutiques, voire socio-(ré)éducommunicationnels). De plus, l'analyse du recueil de données nous pousse également à utiliser les termes d'outil et/ou de média, ce que nous présentons *infra*. Cette distinction

outils/média renvoie aussi à la technique *versus* technologie au sens où, certains outils sont au service de l'utilisation des médias. De surcroît, l'outil est pensé dans sa dimension instrumentalisante de notre rapport au monde. Prométhée nous dit que tout notre rapport au monde est instrumentalisé, que cela soit par nos vêtements, nos chaussures, nos maisons, etc. En effet, « l'environnement est fabriqué, modifié par l'homme. Il est construit et nous renvoie à notre capacité à outiller notre relation au monde. […] Toute notre vie est outillage y compris dans toutes nos tâches de vie quotidienne. Cela renvoie certes à la technicité, à la dextérité, mais avant tout à l'efficacité en tant qu'elle est rapport aux modes d'emploi par l'analyse réciproque de l'outil, de la situation et de la visée » (Guihard, 2007 : 12). Pierre Rabardel (2005 :14) rappelle que l'« on peut distinguer deux types principaux de rapports entre les hommes considérés en tant que sujet, et des technologies : dans un premier type de rapport, les technologies sont dans une position d'objets de l'activité […] ; le second type de rapport aux technologies et dispositifs techniques est le rapport instrumental dans lequel le dispositif n'est pas en position d'objet de l'activité, mais en position de moyens, de ressources mobilisées ou mobilisables pour l'activité productive du sujet ».

9.1.1 Entre pratique, technique et technologie

La différenciation entre technique et technologie peut être précisée, c'est-à-dire entre outil et médias, ce qui conduit à éclairer le terme de pratique. Un important passage d'un cours en ligne d'Anne-Françoise Garçon (2006), historienne de la technique, sera repris car il permet d'expliquer tout l'enjeu du sujet de recherche pour saisir les pratiques professionnelles :

« En Europe, comme ailleurs, la technique n'a pas été d'emblée un objet intellectuel "bon à penser". Elle n'a même pas été d'emblée un objet intellectuel. Cela se marque à la distinction entre pratique/technique/ technologie. Cette distinction est capitale historiquement, pourtant elle est rarement perçue. Intuitivement on la comprend néanmoins, lorsqu'on réfléchit sur la manière dont nous approchons les objets qui nous entourent. Notre ordinateur, par exemple, devenu l'outil par excellence des professions intellectuelles. Trois modes d'approche sont possibles, trois régimes que nous pratiquons sans vraiment en prendre conscience. Il y a le régime de familiarité : celui de l'approche pragmatique, du vocabulaire intime et imagé. Par exemple, Anglais et Américains pour désigner l'ordinateur portable parlent de « *laptop* », littéralement de "sur les genoux" ; par exemple encore, les informaticiens ont qualifié leur machine de "bécane", en empruntant le terme au vocabulaire cycliste. L'étude peut se faire de ces approches à la fois symboliques et immédiates. Qui, ayant acheté une machine nouvelle, ne s'est pas précipité dessus, sans un regard pour le mode d'emploi, usant avec délices de ce que les Anglais appellent le "*learning by doing*", l'apprentissage par la pratique ? Eh bien, c'est cela, le régime de la pratique : un régime de familiarité, qui privilégie la relation directe, presque affective avec l'outil, l'apprentissage par le faire immédiat, l'amélioration par l'erreur. Historiquement, ontologiquement aussi, c'est

l'approche technique première, celle qu'entretient spontanément l'homme avec les objets qui l'entourent, les objets qu'il invente et qu'il construit. Mais revenons à notre ordinateur : les plus rigoureux d'entre nous, ou les plus passionnés, ou les plus curieux quitteront ce domaine de la relation directe, pour en savoir un peu plus : ils liront le mode d'emploi, et surtout, ils chercheront des renseignements dans la presse spécialisée : les revues consacrées à l'informatique sous toutes ses formes, qui donnent des conseils techniques, les forums, les collections de type : "l'ordinateur pour les nuls", dont on connaît la fortune, relèvent du domaine de la technique, et non plus de la seule pratique. Ils vont au-delà du "*learning by doing*" et du "*trial and error*" : ils formalisent, définissent des protocoles, propagent la culture normalisée propre à l'informatique, se placent dans l'ordre de la pédagogie. Bref, ce sont des outils de formation à la culture technique informatique. Enfin, d'autres revues, d'autres publications vont au-delà dans la théorisation. Elles expliqueront les modalités de fonctionnement des nouveaux outils : dual-core, wifi, wimax, etc. : ces revues, moins lues que les précédentes, ou ces articles que nous parcourons distraitement dans nos revues de vulgarisation technique, relèvent quant à eux de la technologie, qui est un discours savant à propos de la technique, et engendrée par elle. Comprendre la différence entre ces trois approches : pratique/technologique/technique est absolument nécessaire lorsqu'on veut analyser scientifiquement la relation à la technique ».

En nous intéressant aux manières de dire, nous nous situons bien dans une analyse des régimes de pratiques. Cette relation à la technique qu'entretiennent les éducateurs spécialisés dans leurs pratiques professionnelles de prise en charge des personnes handicapées mentales se réactualise également par les usages de l'informatique et/ou de l'Internet. L'auteur met l'accent sur la stigmatisation de la technique, qui n'est pas considérée d'emblée comme « un objet intellectuel ». La dichotomie entre agir technique et activité intellectuelle prévaut historiquement. La particularité des outils et médias et/ou de l'informatique/l'Internet est de réintroduire les formes pratiques de l'intellectualisation (dont la capacité d'abstraction, la lecture et l'écriture sont les figures primaires), voire même de réintellectualiser la personne déficiente intellectuelle (certains faisant preuve d'un niveau de compréhension « inexpliqué » et surtout « inexploré »). L'une des hypothèses posée dès le début de la recherche a été encouragée à la lecture de l'ouvrage de Pierre Mœglin, publié en 2005, *Les outils et médias éducatifs*. En effet, le questionnement de l'auteur (2005 : 10) peut être pleinement repris : « Que faut-il pour qu'un outil de communication ou un média deviennent éducatif et à partir de quand le devient-il ? ». L'ambigüité porte sur le terme « éducatif », car des conceptions différentes s'y rattachent, que l'on décrive les pratiques de l'éducation scolaire ou de l'éducation spécialisée, et le questionnement pourrait être formulé autrement : « Que faut-il pour qu'un outil de communication ou un média favorise *les apprentissages, notamment sociaux, psychomoteurs, éducatifs et/ou scolaires,* et à partir de quand les favorise-t-il ? ». Il faut préciser que l'outil principal des professionnels du médico-social pour une prise en

charge des personnes handicapées mentales est la communication interpersonnelle, c'est-à-dire qu'ils instrumentalisent spontanément la communication interpersonnelle (Meyer, 2006 : 5). Par extension, la communication médiatisée est apparue pour certains professionnels comme un outil accompagnant leur professionnalité. De plus, Pierre Mœglin (2005 : 14) avance que « rarement, outils et médias éducatifs sont pensés comme ils devraient l'être : entre éducation et communication » ; « l'hypothèse sous-jacente est que la double qualité, éducative et communicationnelle, des outils et médias éducatifs fournit la clé de leur identité collective » (*ibid.* : 31). Et c'est bien dans cette optique que le terme « socio-(ré)éducommunicationnel » est proposé pour son opérationnalité ; il permet de rendre compte d'une réalité duale souvent mal perçue dans le champ de l'éducation scolaire comme dans celle spécialisée. Des usages polarisés peuvent se figer, dans la socialisation, la communication, la rééducation, voire la réadaptation, l'éducation ou encore dans l'éducatif.

De plus, la technique serait du côté de l'action humaine et la technologie serait un discours sur les pratiques. Cette schématisation ne doit pas faire oublier que le terme technologie fait écho aussi à des objets empiriques. Comme Daniel Peraya et Jacques Viens le mentionnent (2003 : 3), « la dénomination même de technologies éducatives renvoie, contrairement à ce que l'on observe dans de nombreux champs des sciences de l'éducation, à des objets empiriques et non à un domaine, à un champ théorique. L'énorme variabilité des termes utilisés reflète la rapide évolution des objets technologiques : médias éducatifs, utilisation ou application pédagogiques de l'informatique, nouveaux médias, médias numériques, nouvelles technologies, technologies de l'information et de la communication pour l'éducation (TICE), hypermédia, multimédia, etc. Cette confusion entre l'objet empirique et l'objet théorique n'est pas neuve et elle perdure depuis les premières analyses des "auxiliaires audiovisuels" puis des médias éducatifs ». Les termes techniques et technologies sont employés alors en contexte, pour distinguer les conceptions des usagers, sur leurs propres usages (agir technique *versus* activité intellectuelle ou récit de pratique *versus* discours d'accompagnement).

9.1.2 Un « outil cognitif » ou l'action comme prolongement de l'intellect

Nous avons vu qu'il est coutume de rappeler que l'outil et/ou la technique sont considérés, de tout temps, tel le prolongement de la main de l'homme (Meunier, Peraya, 2010 : 367) ; mais il est moins courant d'entendre que ceux-ci sont une extension, presque synaptique, de l'intellect humain. Il importe alors de mentionner que la théorie de la médiation est redevable des travaux, notamment, de Pierre Rabardel (1995), ce dans la continuité des recherches en

psychologie. Pour Daniel Peraya (2009), l'un des premiers apports de ce courant réside dans la définition du statut de l'objet technologique. En effet, pour l'auteur (*ibid.*), « quel que soit le cadre théorique de référence – la théorie de l'action développée par les chercheurs soviétiques du début du 20e siècle, notamment Leontiev et Vygotsky, ou encore les courants plus récents de la psychologie cognitive –, il s'agit toujours d'un "outil cognitif", ou selon l'expression de Lévy d'une "technologie intellectuelle" (1987). En d'autres termes, ce sont donc des extensions qui sont vécues comme faisant partie intégrante du corps ou du système cognitif, même si durant la phase d'appropriation et d'apprentissage, l'outil appartient au monde extérieur. Afin de contrôler et de transformer son environnement, l'homme effectue des actions qui s'avèreraient impossibles ou plus difficilement réalisables sans la médiation de l'artefact. Mais en revanche, ce dernier détermine et modèle les actions qu'il médiatise et instrumente » (Peraya, 2009).

Cette conception nous permet de théoriser l'un des résultats de recherche sur les usages et pratiques d'interventions spécialisées avec les TIC, celui d'un dépassement d'une tension entre agir technique et activité intellectuelle, davantage marqué avec les technologies qui, nous le savons, fonctionnent également comme un symbole (ce qui permet, entre autres, d'expliquer le développement de la motivation). En effet, Daniel Peraya et Jean-Pierre Meunier (*ibid.* : 371), en s'appuyant sur l'histoire des médias, montrent que l'objet matériel a toujours une composante symbolique et il s'est construit en tant qu'objet de connaissance ; construction à laquelle de nombreuses disciplines ont participé. Cette représentation, ancrée dans l'histoire des technologies, permet de saisir que les utilisations de l'informatique et/ou de l'Internet réintellectualisaient les personnes handicapées mentales. Il n'est plus uniquement question d'éducation, de rééducation, mais de montrer que les utilisations avérées de ces technologies ont amené à changer les représentations du handicap mental et des personnes handicapées. Les auteurs remarquent aussi que de nombreux chercheurs ont critiqué une approche en termes d'effet des médias sur l'apprentissage[118]. Pour n'en citer qu'une, Robert Clark émet l'idée que le média n'est qu'un support de diffusion, il va utiliser, entre autres, la métaphore du médicament : qu'il soit sous forme de pilule, sirop, injection, etc., le principe thérapeutique ne sera pas pour autant modifié. Pour filer cette métaphore, il est possible d'utiliser l'effet placebo : et si les outils et médias informatiques

[118] *Cf.* également Chaptal A., 2003, *L'efficacité des technologies éducatives dans l'enseignement scolaire. Analyse critique des approches française et américaine*, Paris, Éd. L'Harmattan.

fonctionnaient pour certains individus comme un principe thérapeutique placebo ? C'est-à-dire, après avoir utilisé maints traitements (les enfants déficients intellectuels peuvent passer entre plusieurs classes ou « cabinets », c'est-à-dire entre des mains de professionnels pour développer leurs capacités), les nouveaux médias permettent de mettre en place une situation pédagogique, éducative thérapeutique et/ou socio-(ré)éducommunicationnelle propice où l'ordinateur fonctionne comme un objet symbolique.

9.1.3 Relation entre instrument et médiation : une réflexion environnementale

Pour Jean-Pierre Meunier et Daniel Peraya (2010 : 367), « il n'est sans doute aucune action, aucune conduite humaine qui échappe au processus d'instrumentation à travers la médiation d'artefacts techniques ». Cette affirmation corrobore la théorisation de la médiation de Jean Gagnepain (1990) et offre simultanément l'opportunité de compléter les apports de l'approche écologique du handicap en tant que médiation personne/environnement Boutet, 1996). Jean Gagnepain (*ibid*.) a établi une grille de lecture des différentes caractéristiques de l'environnement :

Environnement :	Si pensé	Connaissance, représentation	Logos, langage
	Si construit	Artifex, architecture, industrie…	Fabriqué, ergologie, art
	Si sociétale, communautaire, familiale	Sociologie, anthropologie, Personne	Société, ethnique
	Si personnel	Axiologie, droit	Morale, éthique

Figure 20 : Théorie de la médiation de Jean Gagnepain (1990 cité par Guihard : 13).

L'environnement doit être appréhendé à partir de ces quatre « si » en même temps, même s'il est possible de se focaliser sur un plan plus qu'un autre (Guihard, 2007 : 13). Cette théorie de la médiation complète l'approche écologique du développement d'Urie Bronfenbrenner. Au lieu de mettre l'accent sur les niveaux de fonctionnement d'un système, elle énnonce différents plans de rationalité humaine que sont le logos, l'ergon, la sociologie et la loi. Ces quatre axes peuvent être en réalité des axes d'évaluation de l'environnement qui passent nécessairement par la médiation de ces plans de rationalité : « L'homme n'a pas accès directement à la nature, nous pouvons y accéder par la vue, mais une fois vue, nous médiatisons ce que nous voyons par notre logique, notre capacité à connaître, à comprendre.

Et comme nous ne sommes pas des contemplatifs permanents – et encore que la contemplation soit en elle-même une activité – nous agissons sur et dans un monde par notre corps et la médiation de nos créations. […] Nous agissons dans le monde, mais toujours avec les autres et donc nous médiatisons notre relation aux autres par nos capacités sociologiques, législatives, ethniques, car nous ne vivons pas n'importe où, mais dans un contexte fait du droit, d'interdits, qu'en même temps nous actualisons. Et tout ceci nous fait individu, personne singulière, capable de gestion de frustration, de concevoir, d'élaborer des lois et de les éprouver » (Guihard, 2007 : 13).

9.1.4 Dénominations des objets

Dans ce travail sur la dénomination des objets de l'activité, nous identifions d'abord des sphères d'action qui se rattachent à ces différentes occurences. Ensuite, nous rentrons dans le détail des multiples dénominations pour montrer qu'elles spécifient différents usages et pratiques des objets TIC (*cf.* annexes n°21 à 23).

a. Des sphères d'action

Dans ce travail d'analyse sur la dénomination des objets, nos résultats convergent avec ceux d'Elise Vandeninden (2010) qui étudie les usages de l'art thérapie en psychiatrie et où le médiateur peut être, selon les professionnels, l'art ou le thérapeute (voir annexes n° 20 et 21). Même si dans la dénomination d'« informatique », on recense une majorité d'occurrences, celles d'« outil », d'« ordinateur » et d'« Internet » suivent de près. Une visée instrumentale reste favorisée par la majorité des personnes interrogées et c'est pourquoi nous employons la terminologie d'« outils informatiques » pour rendre compte de ces usages et pratiques.

S'agissant du terme « outil », Catherine le mobilise particulièrement ce qui se justifie par sa formation professionnelle. Elle est ergothérapeute, elle a pour mission de favoriser l'accès et l'intégration, notamment avec des aides techniques. Thibault, éducateur et chef de service, est la deuxième personne par qui le mot « outil » est majoritairement cité. En même temps, il propose tout un panel de qualificatifs qu'il lui adjoint, nous évoquant ainsi un outil à l'image du couteau suisse : « Outil de citoyenneté », « outils de messagerie », « ce n'est pas un outil décoratif », « outil proche », « outil de loisir ». Pierre, lui, a pour habitude de parler de l'« outil informatique ». Les usages terminologiques de trois professionnels ne marquent pas de réelle préférence pour l'un des termes au détriment de l'autre. José comme Jean sont

enseignants spécialisés et leurs récits de pratiques est certainement la marque d'usages selon les situations. Marie C. accompagne des personnes handicapées en individuel, ce qui a pour répercussion une individualisation des pratiques lisible dans le vocable qu'elle utilise pour nommer les objets utilisés.

Le terme « Internet » est prépondérant pour les professionnels qui ont des usages du web effectifs et/ou source de projection. Jacques, enseignant spécialisé, travaille au sein d'un IME qui a intégré l'informatique et l'Internet à tous les niveaux pédagogiques et éducatifs. Nous savons qu'Eddy a mis en place un forum handicap, Philippe commence l'entretien par aborder la question de l'Internet mis à disposition *via* les propres ordinateurs des professionnels ; et Françoise, qui souhaite mettre en place une activité informatique, projette ses propres usages de l'Internet (qui ont favorisé son rétablissement suite à un accident) tout en mentionnant une frilosité de la part de l'association gestionnaire. De plus, Grégory et Julien, issus du segment professionnel de l'animation, emploient les termes d'« Internet » et de « multimédia », alors que Stéphanie, chef de projets dans un Espace public numérique, a intégré la dénomination « du numérique » pour parler de ces objets. D'autres, comme Lynda ou Hervé, semblent pragmatiques et rivent leur pratique à l'« ordinateur ». Des cas particuliers tels que celui de Mme Ca. montrent une utilisation de l'ordinateur dans une forme de médiation. Dans les propos de Céline, l'occurrence « ordinateur » est récurrente mais elle mobilise également maintes fois le terme d'outil et notamment de médiation. Christiane comme Patrice ont quasiment exclu de leur langage le terme d'outil, ce qui est d'autant plus frappant pour Patrice qui mobilise largement les autres vocables. Christiane est l'une des seules à parler de « média » avec Aude qui se retrouve dans ce même cas de figure. Pour les autres, c'est l'« informatique » qui l'emporte. Nous devons préciser que des professionnels comme Pascale ou Denis sont dans la conception informatique et numérique ; Emmanuel, Éric, Marie, Thomas, Patricia, Didier, Jean-Claude et Corinne exercent auprès de travailleurs handicapés où l'objet apparaît comme un outil d'insertion professionnelle. Seul Raphaël, chef de projets, mobilise abondamment la notion de « technologie », mais il n'encadre pas d'activité informatique, et nous avons à faire non plus à un récit de pratique mais bien à un discours sur les technologies. En résumé, chaque terme pour dénommer l'objet de l'activité semble référer à une sphère d'usage, et de pratiques professionnelles en particulier, que nous résumons par la dénomination de « sphère d'action ».

1. L’outil ou la sphère technique

L’« outil » est le signe d’une visée de réadaptation, il apparaît comme une aide technique qui doit s’adapter aux différentes personnes et ce aussi grâce aux aménagements du professionnel. On y trouve donc des professionnels plus sensibilisés par les aspects techniques (une ergothérapeute, un animateur et un chef de service).

2. La sphère pédagogique

Ici, les professionnels s’adaptent à la personne et à l’objet plutôt que l’inverse. Deux enseignants spécialisés et une éducatrice spécialisée sont concernés.

3. La sphère numérique

Les usages de l’Internet sont le signe d’une tendance et d’une préoccupation actuelle pour nombre de professionnels de tous bords (éducatif, éducation, animation, administration), excepté, pour notre échantillon, ceux issus du paramédical.

4. La sphère pragmatique

Le terme d’« ordinateur » permet de matérialiser et de recontextualiser lors des récits de pratiques. Souvent, ces utilisateurs excluent de leur vocable ou atténuent (en lui adjoignant un qualificatif) la notion d’« outil », et ce aussi parfois à l’avantage des termes de « média » ou de « médiateur »/« médiation ».

5. La sphère professionnalisante

Quand les professionnels utilisent majoritairement la notion d’« informatique », ils ont aussi quasiment tous (huit individus sur douze) une mission d’accompagnement de travailleurs handicapés (que ce soit dans un ESAT ou dans un foyer d’hébergement pour travailleurs). Un professionnel travaille en IME/IMPro et l’un de ses objectifs est la formation des enfants et adolescents. Des professionnels qui deviennent formateurs et/ou concepteurs rentrent dans cette dimension.

6. La méta-sphère

Elle concerne les professionnels qui véhiculent un discours sur « les bonnes pratiques » avec la technique et qui à cet effet emploient le terme de « technologie ». De même, nous incluons dans cette dimension, les professionnels qui se sont interrogés sur le statut de l’objet technique.

b. Des dires et des pratiques

Nous avons vu que ces sphères ne sont pas imperméables et qu'elles profiteraient d'un éclairage mutuel par les arts- et savoir-faire de chacun. Ci-après, nous détaillons les différentes conceptions sur l'informatique et/ou l'Internet des professionnels qui se sont essayés à l'analyse du statut de l'objet et/ou leurs propos font preuve d'une pratique incorporée, notamment médiatique. Par ailleurs, nous nous intéressons également aux usages du terme « machine » qui pose frontalement la question du statut du sujet comme de l'objet et qui fait naître, par transparence, une figure de la liminalité.

- « Ce n'est qu'un outil ! »

Pour Denis, « alors, ***le site Internet c'est un outil, hein ! C'est pas plus que ça***. Ce qui est fondamental, c'est le dialogue qui existe entre deux ou plusieurs associations. […]. La demande principale, c'est l'informatique en tant ***qu'outil communiquant***. […] Toute la question est de s'en servir comme d'un outil et non pas de dire, c'est l'informatique qui va nous amener à nous rencontrer. C'est notre désir d'alliance qui va d'abord nous amener à nous rencontrer, et ensuite l'informatique va nous servir de véhicule pour nous rencontrer, et c'est comme cela que je le vois. À partir du moment où l'on est positionné sur quelque chose comme ça, ***on ne perd pas la boussole, mais c'est vrai que l'on peut perdre le cap et que l'on peut, à un moment donné, se perdre dans les capacités de l'outil et qu'il devienne la justification en lui-même. Là, on tombe effectivement dans du virtuel. Mais si le désir d'alliance est là, et s'il est premier, alors l'Internet restera un outil.*** Donc en termes de valorisation : oui, pour moi qui regarde des blogs ; qui ai ouvert un blog pour ma maman qui a 85 ans, qui vit maintenant dans une tout autre condition de vie de ce qu'elle a vécu jusqu'à maintenant, et bien pour elle, c'est extraordinaire de pouvoir écrire sur ce blog et de pouvoir être lu par toute sa famille, d'être là autour, quoi ». Pour Pascale (entretien du 10/11/09), « ***l'informatique reste un moyen pour atteindre [un] objectif*** » quel qu'il soit, « pédagogique » ou autre. Elle précise qu'« ***il n'y a pas un outil pour tout le monde*** ».

- Différenciation entre le « niveau usage » et le « niveau outil »

La réflexion de Céline (entretien du 19/02/10) nous apporte des éléments de réponses pour distinguer les différentes pratiques avec l'objet informatique : « Pour moi, il y a deux niveaux vraiment : on apprend à utiliser l'ordinateur. ***Qu'est-ce que je peux faire, comment je peux le faire ? Je découvre quels sont les usages possibles***, il y en a un qui m'intéresse

particulièrement, j'ai envie d'utiliser cet usage, etc., etc. Et puis, l'autre niveau qui est de dire : moi, en gros, je m'en fous de l'ordinateur, ***ce qui m'intéresse, c'est tout ce qu'on peut faire avec, tous les logiciels qui existent***, etc., etc. ***Et je m'en fous d'apprendre à utiliser la souris, à démarrer un logiciel, à enregistrer, ça je m'en fous***. ***Vous voyez les deux niveaux, le niveau usage et le niveau outil*** ».

De même, l'éclairage de Jean (observation du 23/09/10) va dans ce sens : « Par rapport à l'atelier menuiserie, c'est une médiation qui permet de faire ressortir qu'un outil s'utilise de manière déterminée. ***Il y a une différence entre un outil et la machine : si je dis outils informatiques, j'assujettis l'outil à son usage***. Les trois supports les plus utilisés, menuiserie, cuisine, couture et aussi jardinage, j'essaie de les convaincre que ce sont des médiations qui ont une valeur anthropologique, que l'on prenne conscience que depuis l'origine des hommes sur cette terre, on tisse des relations, des médiations. […] Par rapport à la poursuite, ici, un sur deux ou deux sur trois travailleront, après le reste iront en accueil de jour, ou en foyer. La plupart iront en sous-traitance industrielle pour ceux qui travaillent. Ils vont se voir confier la responsabilité d'effectuer des tâches. Avec la notion d'activité, je ne me suis pas senti à l'aise dans votre questionnaire, je ne pose pas les choses à partir de l'activité. Je me sers de l'informatique et de ses possibilités pour faire acquérir d'autres choses. On voit que suivant les mots que l'on emploie, il y a des usages très différents. Le pédagogue, c'est l'instrument ou l'outil ; l'éducateur, c'est la médiation ; la rééducation est prothétique.

- Outil *versus* mode de communication

Quand j'interroge Éric (entretien du 08/06/10) sur les usages personnels des travailleurs handicapés, il répond : « Ça ne me regarde pas trop, mais oui. Je peux même dire on leur fournit nos vieux ordinateurs éventuellement pour qu'ils puissent encore mieux le faire. Oui, oui, on sait puisque ça procure aussi quelquefois des petites d'histoires. Il y en a certains qui se trompent et qui m'envoient leur machin *Facebook*, "est-ce que tu veux devenir mon ami ?"… Ce genre de choses quelquefois, des erreurs qui peuvent se produire. On a des travailleurs qui sont en mise à disposition qui nous envoient des mails, côté professionnel, et puis il y a ceux qui sont partis qui nous donnent de leur nouvelle. Là, j'ai eu hier un mail de quelqu'un qui est parti depuis un an et demi et qui m'envoie de ses nouvelles : c'est elle la fameuse assistante DRH de chez *Accenture*. ***C'est vraiment pour un mode de communication. Je n'aime pas trop le mot outil parce que ça casse un peu quelque chose ; outil pour moi il n'y a que le travail ; outil, c'est associé à travail dans ma tête, je suis vieux***

maintenant… outil de communication mais ce n'est pas joli comme truc, vraiment ça fait partie de leur culture. Ça c'est certain pour une moitié au moins. Et ici on leur donne la possibilité de le faire, dire qu'ils peuvent aller sur Internet, faire des recherches sur Internet. On a un jeune homme qui s'est marié il y a une semaine ou 15 jours et c'en est un autre qui a participé avec lui pour faire ses invitations mariage et ça été tiré dans l'établissement (on fait un prix quand c'est comme ça) (rires) ».

- Communiquer sur le média *versus* média comme outil de communication

Lorsque je questionne Thierry sur l'ordinateur comme facilitateur de la communication, il emploie alors le terme de média sans considérer toutefois que l'ordinateur en soit un : « Je ne sais pas. Au même titre que sur une activité commune l'enfant peut interpeller ou communiquer avec les adultes. Ce n'est pas quelque chose qui est très prégnant, pas plus que… ***l'ordinateur comme média de support de communication***… non ce n'est pas dans cette optique, peut-être de manière anecdotique ou collatérale, mais en tout cas pas… ». Il précise ensuite sa pensée, pour lui l'ordinateur n'est pas un média qui favorise la communication au sein du groupe, mais il sert à exprimer « des choses sur soi […] à l'égard de l'autre. Il donne l'exemple de ceux qui créént et communiquent par un journal : « Il n'y a guère que ceux qui, par exemple, créent le journal de l'établissement ou font un rapport, ceux-là, ils communiquent. C'est vrai qu'il y a l'un ou l'autre qui est sur du traitement de texte parce qu'il a des difficultés d'élocution, etc. Mais là, ce n'est pas à propos, ***ce n'est pas une communication à propos de médias, mais c'est le média comme outil de communication avec l'autre***. Il y a des choses de cet ordre-là. ***On est dans le positionnement où l'ordinateur sert à communiquer des choses sur soi, à exprimer des choses de soi à l'égard de l'autre, mais que, ensemble autour de l'outil informatique, on communique pas plus que sur une autre activité, dans un autre contexte, non*** ».

- Le multimédia *versus* le ludo-éducatif

Selon Céline (entretien du 19/02/10), « on peut se poser la question de se dire, mais pourquoi on va aller les coller à 35 ans avec un bouton poussoir et de voir un écran changer. ***Il y a des tas de choses qui le font, d'autres outils, on peut les mettre avec des tas de jeux éducatifs justement de nourrisson ou l'objectif est le même quoi, travailler le lien de cause à effet***. Ben malgré tout, l'intérêt de l'ordinateur, c'est que, c'est du ***multimédia***, on peut associer un son après on peut travailler sur d'autres modalités que le visuel, on peut adapter le temps de

réponse entre le moment où, enfin l'ordinateur à une capacité, même avec des toutes petites connaissances techniques où l'on peut adapter un maximum les choses alors que dans les jouets ludoéducatifs… Enfin moi, en tout cas, je ne connais pas de choses qui permettent une aussi grande adaptabilité et que même chez des personnes très, très déficientes, ***l'ordinateur, on se rend compte qu'il a un côté fascinant et que des personnes qui depuis 35 ans jouent à des jeux de nourrisson à un moment, c'est aussi un aspect motivant et valorisant de s'installer devant un autre matériel*** ».

Ci-après, les professionnels ne retranscrivent pas ici leur questionnement sur le statut de l'objet mais leurs propos démontrent d'une réflexion antérieure et/ou d'une pratique incorporée.

- Outils informatiques et multimédias

Les propos de Grégory (entretien du 19/05/10) illustrent une conception de l'ordinateur comme vecteur d'ouverture vers le monde. Il mobilise alors la terminologie d'« outils multimédias » traduisant une visée instrumentale des médias numériques : « ***Il y a déjà la découverte d'un nouvel outil***, quelques-uns – c'est plus dans mes parcours individuels – font de la saisie informatique au sein de l'ESAT maintenant, un poste qu'on ne leur dédiait pas avant du tout. ***L'ouverture à beaucoup de choses*** – ça pourrait être sûrement fait d'autres façons –, je fais des thématiques musique. Je commence souvent par ce qu'ils aiment eux, une séance un petit peu sur la musique contemporaine au sens de ce qui peut passer en radio aujourd'hui, qu'ils écoutent, notamment la variété française. Et du coup, derrière, j'ai deux séances qui sont une sur la musique classique, et l'autre sur la musique moderne et contemporaine mais là au sens plutôt Rapp, RnB, création musicale par ordinateur, etc. Là, je trouve, ***c'est ce que permet l'outil informatique et les outils multimédias et ces supports qui permettent justement d'ouvrir à des choses*** ».

- Un média pour être acteur, partager et participer

Christiane (entretien du 10/05/10) nous raconte ses débuts avec l'informatique et nous fait part de sa conception du rôle de l'ordinateur : « J'avais des jeunes individuellement car je n'avais pas les moyens, je n'avais qu'un ordinateur, je les prenais un par un ; c'était essentiellement d'ailleurs des polyhandicapés qui n'avaient aucun moyen de s'exprimer et pour moi, ***l'ordinateur était un média pour être acteur de quelque chose*** ». De même,

Aude (entretien du 08/06/10) mobilise le terme média pour signifier l'appartenance culturelle d'un objet : « ***Je vois que même utiliser l'informatique, tout le monde utilise l'ordinateur donc faire partie aussi de la société, c'est aussi utiliser ces médias. C'est valorisant aussi pour eux*** parce que ça leur fait un point commun avec des personnes, donc ils peuvent aussi partager des choses avec des personnes extérieures en termes de socialisation, ça ouvre un peu, ça ouvre dans la famille. C'est bien aussi pour des adultes, c'est une activité aussi valorisante même si les enfants font. On leur fait confiance avec du matériel d'adultes ».

- Un média d'information et de communication

Pour Jean (observation du 24/09/10), « par rapport au blog IMPro, c'est une source d'information, j'utilise Netvibes, un agrégateur de sites. J'essaie de faire quelque chose qui permet de s'y retrouver dans chaque page. Même ceux qui ne lisent pas peuvent se repérer sur le site. Ce qui revient souvent, c'est l'intérêt pour le sport. Je me suis posé une question, ***cette information multimédia***, qu'est-ce qu'ils peuvent en saisir ? ***On lisait par exemple les titres de journal, de France Inter ; c'est arbitraire, il fallait bien choisir un média***. ***Ça permettait de repérer les termes et aussi avec une comparaison sur d'autres supports, entre médias***. Et puis, je me suis posé une question l'année du tsunami, tout le monde parlait de ça sauf les jeunes. Je me suis alors demandé s'ils en pensaient quelque chose, mais qu'ils ne savaient peut-être pas comment le dire. L'hypothèse était peut-être un effet de sidération. On a fait une séance exceptionnelle, on a commencé à en parler, on a trouvé des images sur Internet, et je les ai amenés à dire ce qu'ils savaient. Quelque chose est sorti, ils voyaient plein de gens autour d'eux pleurer, ils étaient profondément touchés. Pour eux, c'est ça, ils croient que ce n'est pas bon d'être sensible. Nous sommes allés aussi sur *Google earth*, pour voir où ça se passe. Au final, j'ai eu un abord philosophique, qu'est-ce qu'on peut partager entre êtres humains ? Finalement l'actualité aussi pose la question des jeux de mots, la question du vocabulaire ».

D'ailleurs, Corinne (entretien du 25/11/09) nous rappelle que « c'est bien l'idée d'Internet, des pionniers : un outil de partage de connaissances ». Thomas (entretien du 08/06/10) ou Aude (entretien du 08/06/10) utilisent le terme de média en relation avec leur fonction de communication avec les autres usagers, internautes ou citoyens : « Je vois que même utiliser l'informatique, tout le monde utilise l'ordinateur donc ***faire partie aussi de la société, c'est aussi utiliser ces médias*** ».

- La machine ou la figure liminale de l'humanoïde : ni homme, ni technique

Mme Ca. (entretien du 06/11/09) nous relate ses débuts avec l'informatique et les difficultés qu'elle a pu rencontrer : « Les gens ne manipulaient pas bien le matériel, ils n'étaient pas dessus, et en plus ils craignaient que leurs places soient... ***Que la machine prenne la place de l'enseignant en quelque sorte, ou de l'éducateur***, mais enfin voilà ». José (entretien du 06/11/09) nous parle de sa pratique, « c'était quelque chose d'empirique, de personnel. Oui et puis même que ce n'était pas vu d'un bon œil par les collègues. ***On pensait que l'ordinateur était une machine froide qui allait déranger les jeunes plus que les aider***. Il fallait faire évoluer toute cette façon de penser ». Il n'a pas rencontré de parents réfractaires, mais davantage de professionnels : « Certains professionnels oui, qui disaient, "***non, il y a autre chose à faire que ça, c'est un monde froid tout ça, la machine est impersonnelle***". Alors que moi j'essayais de défendre le contraire, c'était que la machine était une ***interface*** entre le professionnel et l'élève et ça permettait d'avoir des rapports avec un petit peu plus de distance ».

- La machine et/ou la bécane ou la figure du pilote

Mme Ca. nous livre : « Je considère l'informatique comme un outil d'aide, je ne fais pas que ça, c'est-à-dire que moi je pense qu'avec les enfants que j'ai, on me demande de travailler en groupe, or quand on a un groupe de huit, il n'y en a pas un au même niveau. C'est donc un travail individualisé au sein d'un groupe. À partir de là, l'ordinateur peut être un outil extraordinaire, parce que pendant que j'en ai un devant moi, je peux en avoir deux devant une machine et ils sont de toute manière autonomes par rapport à l'exercice qu'ils connaissent ; pendant que trois autres sont sur un exercice sur fiches ou font un tri en manipulation. Ça permet de complètement individualiser le travail de la classe. Et l'autre côté hyper intéressant de l'ordinateur, c'est qu'un enfant par rapport à une feuille de papier ou un tri, il va le faire 2-3 fois, ensuite il se lasse. Devant l'ordinateur, il ne se lassera pas, il peut faire dix fois l'exercice ». Cette figure du pilote concerne aussi bien le professionnel, qui peut mener ses activités sans être constamment dérangé par des problèmes de comportements, que la personne handicapée autonome face à l'ordinateur.

Pour Lynda (entretien du 04/11/09), la machine renvoie également à l'autonomie et aux apprentissages par mimétisme : « On va mettre en place un nouvel outil, ça va être le rétroprojecteur, ***ils pourront imiter, en fait, les manips que l'on fait nous et les reproduire***

sur leurs machines. Je pense que ça va être un outil assez intéressant ». De même, pour Thomas (08/06/10), « ***Il y a aussi tout l'aspect, je dirais, d'individualisation, puisque chacun travaille sur son programme, il a sa bécane en face de lui*** et on est donc là aussi sur un travail complètement individualisé en matière de support, en matière d'objectifs, ça c'est l'informatique qui le permet ».

Selon Grégory, « le but dans le groupe ce n'est surtout pas, comme ça peut être ailleurs, ***d'apprivoiser la machine et d'arriver à une autonomie sur l'ordinateur qui n'est à mon avis pas possible pour 70 % du groupe***. C'est vraiment, à travers les activités, s'ouvrir au monde, prendre goût aux choses ». Mais, Grégory nous parle finalement de ces 30 % restants : « J'ai aussi de l'accueil individuel de personnes qui travaillent dans les ESAT où j'ai ces projets-là. J'ai des gens qui viennent d'ESAT, qui ont finalement un bon niveau souvent en lecture et écriture, en tout cas en partie, et dont le projet c'est d'acquérir une machine. Et là, on a un parcours avec un objectif et un montage pédagogique qui fait qu'on essaie d'arriver à une quasi autonomie pour que les gens puissent avoir un ordinateur chez eux et Internet et se débrouillent. Je ne suis pas du tout dans cette optique-là avec les groupes ». Jacques (entretien du 10/06/10) met en lumière la dimension de personnalisation de sa bécane comme on bricolerait ou aménagerait sa voiture qui a une fonction de (ré)assurance : « Quand un travail se fait, il ne faut pas qu'on fasse d'une manière et puis d'une autre, parce que nos enfants sont dans la déficience légère donc pour arriver à leur apprendre des choses il faut leur apprendre des rites, il faut mettre en place des rites, ce sont des rites pour les sécuriser. Donc, au niveau de l'ordinateur, c'est pareil. Il faut qu'il y ait des rites de façon à ce que, quand ils arrivent sur cette bécane, ce ne soit pas un outil qui de nouveau leur pose des difficultés supplémentaires mais, au contraire, soit un lieu… Il faut que cette bécane soit accueillante, soit souriante, de façon à ce qu'ils s'y retrouvent tout de suite et qu'il n'y ait pas perte de temps et que tout de suite, ils rentrent dans l'activité sinon ils vont s'énerver, ils vont se mettre en colère et puis ça va nous donner des choses à gérer qu'on n'a pas envie de gérer ».

Ce témoignage va dans le sens d'autres récits, comme celui de cette éducatrice, Fanny, (observations du 14/06/10) qui mentionne que l'informatique est un « mode d'échappatoire, un outil annexe, ça les canalise ». Nathalie (observation du 24/09/10) pense aussi que « ***l'ordinateur, ça peut être bien, quand on est en lien avec un jeune qui ne sait pas se canaliser. Parfois l'ordinateur lui permet d'être un peu plus posé, et la relation peut s'engager***. Ça a donc aussi une ***vertu*** pour certains ». En revanche, prendre les commandes

est une question de temps, surtout pour des personnes handicapées. D'ailleurs Corinne (entretien du 28/07/10) le transpose ainsi : « ***Ils ont quand même une grande crainte de la machine***, par exemple, "si j'appuie là, je vais faire une bêtise", donc c'est très long avant de vraiment s'approprier, de prendre conscience de tout ce que cela peut apporter, c'est vraiment très très très long ». Certains, comme Patrice (entretien du 12/05/10), ne manquent pas de rappeler que le pilote de la machine peut être automatisé : « Utiliser l'informatique dans le cadre professionnel, dans le cadre d'un métier ça reste très difficile. Après si c'est quelque chose de bien cadré, admettons ***avec un logiciel spécifique qui pilote une machine,*** avec toujours les mêmes programmes, toujours les mêmes choses, là oui, dans cette situation-là, à la limite, mais ça reste vraiment très très limité je pense ».

- La machine ou la figure du médiateur

Mme Ca. (entretien du 06/11/09) estime qu'« il y a souvent une triangulation entre la machine, l'enfant et adulte ». Quant aux éducateurs qui restent sur leurs positions quand on les questionne sur la médiation, ils répondent spontanément, « là, on revient à la vieille querelle ***la machine prend la place de l'éducateur*** ». Nous savons que pour José (entretien du 06/11/09), l'enseignant a un rôle de médiateur. Il mentionne aussi que le savoir « ***peut être dispensé par la machine et l'enseignant peut avoir un rôle plus d'accompagnement*** ». Stéphane (entretien du 12/05/10) montre que la machine ne peut avoir qu'un seul « pilote », car « ***si à un moment donné on veut leur laisser leur place avec la machine, il faut qu'on se place plus sur un rôle de médiateur*** ». Jean-Claude (entretien du 27/07/10) utilise aussi le terme de « machine » pour désigner une médiation où le médiateur est neutre : « ***Ce regard de l'autre, ils ne l'ont pas. C'est une machine en face*** ». De même, Corinne (entretien du 28/07/10) affirme que le « médiateur [est] pour tout ce qui concerne la machine » et Patrice (entretien du 12/05/10) mentionne que son travail, « c'est vraiment de la médiation entre l'ordinateur, la machine et la personne accueillie ».

- La machine ou la figure des risques technologiques

Pour Denis, « l'informatique au niveau des personnes avec des handicaps se heurte encore, à mon sens, à des représentations qui ne sont toujours pas tombées, qui sont ***les mauvaises rencontres, les dangers, la difficulté d'être seul devant une machine, et les risques que cela peut comporter***. À savoir que l'on autorise les personnes avec une déficience intellectuelle à être devant une machine, à condition qu'il y ait quelqu'un à côté d'elle. Pour éviter, en

l'occurrence dans le cadre du handicap psychique, qu'il y ait une forme de dialogue avec la machine et non pas de dialogue social, on va dire. Voilà, un certain nombre de représentations qui existent encore, et qui, à mon avis, freinent, mais petit à petit, on apporte des réponses et en tout cas, cela avance ».

- Obsolescence de la machine : des technologies pour les bonnes pratiques

Certains, comme Stéphane (entretien du 12/05/10) ou Éric (entretien du 08/06/10), utilisent le terme de « machine » pour signifier leur obsolescence, presque en référence aux « machine à écrire ». : « Dans un autre établissement, on avait commencé avec ***une vieille machine*** traitement de texte pour éditer un journal, mais c'était vraiment le b.a.-ba, c'était vraiment une machine traitement de texte comme on n'en voit plus : trois lignes sur 10 cm ! ». Par analogie, lorsque les professionnels emploient la terminologie de technologie, un discours sur les bonnes pratiques y est afférent. Ce que manifestent les propos de Stéphanie (entretien du 02/02/10) : « Ces technologies peuvent, pour les personnes handicapées, représenter des leviers, des facteurs – levier c'est un peu fort –, dans tous les cas, des ***outils de participation, d'accès au savoir, d'accès à la culture, d'accès à la formation, d'accès à la scolarisation, et donc peuvent faciliter les prises d'indépendance, les prises de parole, les prises de participation*** ».

9.2 Processus de médiatisation et de médiation

À l'instar de Daniel Peraya (2003, 2004, 2009) et Jean-Pierre Meunier (2004), cités par Daniel Peraya (2009), nous suggérons « de considérer que les processus de médiatisation et de médiation portent sur des objets différents, nettement distincts. D'une part, la médiatisation désignerait le processus de conception et de mise en œuvre de tels dispositifs de formation et communication médiatisée, processus dans lequel le choix des médias – des dispositifs technosémiopragmatiques (TSP) (Peraya, 1998) et/ou des environnements technopédagogiques les plus adaptés ainsi que la scénarisation occupent une place importante ». Ces auteurs ont abandonné la distinction entre médiation humaine et/ou médiation de la relation *versus* médiatisation des contenus et/ou médiation technique (Peraya, 2009). En effet, « il ne suffit donc pas de médiatiser, de mettre en ondes, en images, etc., bref de "mettre en médias", les seuls contenus et les connaissances. La relation pédagogique, dont personne ne doute en situation présentielle, doit elle aussi faire l'objet d'un processus de médiatisation. Cependant, cette première distinction entretient sur le fond une importante

ambiguïté : les processus de médiation cognitive ou sémiocognitive, qui concernent notamment les caractéristiques propres des medias, comme l'impact des systèmes de représentation sur les processus d'apprentissage, se trouvent alors relégués du côté de la médiatisation ; ce qui des points de vue théorique autant que méthodologique constitue une importante difficulté » (*ibid*.).

9.2.1 Pratiques de communication médiatisée

De plus, les auteurs (2010 : 366) estiment que « l'analyse des formes de la communication médiatisée » se fonde « sur la base des mécanismes d'instrumentation de l'action humaine et de la médiation des outils ». De nouveau, les travaux de Jean-Pierre Meunier et de Daniel Peraya (2010 : 411) permettent de clarifier la teneur de l'expression de « communication médiatisée ». Nous n'appliquons pas précisément le modèle qu'ils ont développé, celui du dispositif de communication médiatisée, car nos recherches nous ont conduite à exclure, aujourd'hui, une catégorisation des pratiques prises au sein d'un dispositif. En effet, nous considérons le dispositif comme mode de ritualisation de l'activité humaine (Bonjour, 2010 : 105). Mais, les pratiques étudiées sont réalisées au sein d'activités, c'est-à-dire à un niveau local, plus que guidées par un dispositif opérant à un niveau global.

En outre, depuis que le champ de la recherche s'est intéressé à la communication médiatisée, un florilège d'acronymes est né ; de l'IHM (Interaction homme-machine) en passant par l'EAO (Environnement assisté par ordinateur), ou les DISTIC (Dispositif socio-technique pour l'information et la communication), aux TIC et TICE (Technologie de l'information et de la communication pour l'éducation). Le monde de l'innovation en matière de compensation du handicap produit également ses propres sigles, qui sont présentés en français : CAA (Communication alternative et augmentée), TA (Technologie d'assistance), TAC (Technologie d'assistance pour la cognition). Des synthèses de ces différentes catégories sont disponibles en ligne sur divers portails de recherche[119].

Le terme de communication médiatisée « s'est développé dans le sillage des premières analyses communicationnelles des médias, principalement la télévision, la presse écrite et la publicité, mais aussi avec leur utilisation en milieu scolaire. Il s'agissait d'analyser certes,

[119] Voir notamment « Abréviations, Acronymes, avec brève définition, dans les domaines de la Téléinformatique et de l'Informatique » sur : http://www.histoireinform.com/Histoire/Coments/Acronymes.htm ou le thésaurus en sciences appliquées, technologie sur : http://hades-presse.com/ackr/udc/6

mais de produire aussi des contenus “véhiculés” par des médias. On comprend dès lors mieux l’origine de la dénomination de communication *médiatisée,* qui fait référence explicitement aux médias, entendus au sens ordinaire de moyens de communication de masse. Mais cette référence évoque aussi celle du *médium,* cet intermédiaire obligé qui rend la communication entre les interlocuteurs médiate : il s’agit toujours de documents imprimés ou électroniques, d’images et de textes, de séquences télévisuelles ou filmiques, etc., donc de représentations matérielles, d’outils sémiocognitifs » (*ibid.*). Nous employons la terminologie de communication médiatisée et de socio-(ré)éducommunication médiatisée pour signifier l’importance de ce *medium*, média ou outil.

Le terme de communication médiatisée marque les prémices d’une réflexion en termes de « dispositif » de communication notamment, mais aussi et surtout d’une démarche d’analyse socio-technique et/ou techno-sémio-pragmatique en encore ethno-sémiotique. Par exemple, entre autres, les propos d’Yves Jeanneret et d’Emmanuel Souchier (2002 : 15) manifestent ce mouvement de recherche : « La première hypothèse que nous voudrions défendre ici est que les médias informatisés sont sociaux dans leur dimension technique, parce que la technique n’y régit pas les forces de la nature mais les formes de l’échange social. C’est la raison pour laquelle la notion d’usage ne devient pertinente, en l’occurrence, que lorsqu’elle porte sur la mise en forme et la mise en sens de ce que les objets proposent à l’échange. Cette approche – qui fonde l’idée d’une démarche ethno-sémiotique – nous semble revenir simplement à la question initialement posée par Jacques Perriault à propos de l’usage des “machines à communiquer” ».

Les auteurs (*ibid.* : 17) proposent de redonner une épaisseur communicationnelle, notamment sémiotique et scripturale, pour dépasser l’alternative des médiations techniques ou sociales. Cette dimension communicationnelle est recherchée à travers l’usage du terme « dispositif », mais cette épaisseur communicationnelle ne saurait se réduire à la sémiotique et au langage écrit ».

a. Distinctions entre médiatisation et médiation

Longtemps a été opposée la *médiatisation des contenus* à la *médiation de la relation* (Peraya, 1998), « pourtant, si le rôle stratégique de cette distinction a été essentiel – rappeler aux praticiens l’importance de scénariser tant la relation que les contenus à une époque où seule la

médiatisation des contenus était prise en compte – elle s'avère difficilement défendable d'un point de vue tant théorique que méthodologique ». Cette dichotomie peut expliquer aussi des pratiques professionnelles polarisées, entre l'éducation et la médiatisation des contenus *versus* l'éducatif et la médiation de la relation où chaque champ professionnel a développé ses propres « arts de faire ». D'ailleurs, Michel Legros (2010 : 176) estime que la spécificité du secteur social et médico-social est sa multifonctionnalité entre le soin, l'hébergement, l'éducation, ainsi que l'insertion sociale et professionnelle. Ce morcellement de la prise en charge constitue une force, comme un point faible, puisque l'éducation, l'insertion sociale et professionnelle pâtissent d'un manque de structuration dans leurs définitions d'action. Dès lors, deux options semblent s'ouvrir pour l'avenir : considérer que le travail de ces professionnels intervenant dans ces deux spécialisations est aux bornes de la relation interindividuelle ou définir un ensemble de pratiques portées par des compétences en situation. On voit bien qu'historiquement le travail social a davantage misé sur le développement de la relation interindividuelle et moins sur la formalisation d'un savoir théorique propre.

Dès lors, pour bien distinguer « médiation » et « médiatisation », nous reprenons une formule de Daniel Peraya (2009) : une analyse de la médiation serait celle des « effets des formes de médiatisations sur les comportements humains ».

b. Limites de l'analyse des pratiques de communication médiatisée

Serge Proulx (2007 : 106-107) attire notre attention sur « l'une des faiblesses théoriques [qui] consiste à ne pas suffisamment articuler les problématiques CMO [Communication médiatisée par ordinateur] aux grandes composantes des contextes social, économique, culturel et politique. Jusqu'ici, de nombreux travaux ont porté sur l'évaluation des pratiques de CMO à l'aune des critères propres à la communication en face à face. Ce type de recherches a non seulement contribué à fétichiser la communication dyadique. Les chercheurs ont eu tendance également à se centrer presque exclusivement sur les interactions humains-machines en réduisant le contexte pertinent d'explication au noyau dyadique de la communication en face à face et à ses caractéristiques immédiatement psychologiques, ergonomiques et psychosociologiques ». Nous l'avons vu, en optant pour un cadrage sur les usages et pratiques de communication médiatisée, nous espérons avoir élargi le cadre de l'analyse.

Par analogie, l'auteur (*ibid.* : 107) conseille de « rester épistémologiquement vigilant devant toute problématisation de la communication ou de questions de société qui poserait d'abord et exclusivement les problèmes à étudier en termes de "dispositifs techniques" » (Proulx, 2007 : 107) ; et nous lisons dans ces propos, une mise en garde à l'analyse linéaire des « dispositifs », c'est à dire de ce qui relèverait de la technique, puis du social et enfin du symbolique et/ou sémiotique.

Enfin, c'est ce que nous avons essayé de montrer et que nous continuons d'étayer *infra*, « ces interactions entre personnes humaines (décrites dans la littérature de sciences sociales sous les appellations de "relations sociales" et de "relations humaines") sont rarement "pures", c'est-à-dire existant sans le recours à une instance de médiation, dans un pur face à face, ou dans un pur corps à corps. Ces interactions sont traversées en permanence par une série de médiations, notamment techniques » (Proulx, 2007 : 107).

9.2.2 La matérialité de la médiation et de la médiatisation

Différents auteurs ont identifié des formes plurielles de médiatisation et de médiation que nous restituons partiellement ici, tout en nous attardant sur le processus de médiation qui nous intéresse davantage.

a. Les dimensions de la médiatisation

Daniel Peraya (2009) mentionne plusieurs dimensions de médiatisations. La première est celle de « la granularité, de la complexité, de la taille de l'objet pris en charge par le processus de médiatisation. On peut par exemple médiatiser un concept, une classe conceptuelle ou une simple catégorisation par la représentation visuelle d'un des objets appartenant à cette classe. On se situera alors au degré le plus simple du processus de médiatisation : les représentations photographiques ou les dessins à fonction désignative ou référentielle globale sont de cet ordre. Le concepteur peut aussi médiatiser une séquence plus complexe : le fonctionnement du moteur à explosion, celui d'une écluse par exemple. On parle alors d'une fonction désignative analytique. Un logiciel éducatif, un vidéodisque pourront médiatiser une séquence plus complexe d'apprentissage, voire un cours entier. Enfin, au niveau le plus complexe, c'est l'ensemble du dispositif de formation pédagogique qui sera médiatisé à travers un environnement virtuel/numérique de travail, un campus numérique, un campus virtuel ou plus

généralement par un environnement technopédagogique ». Ce premier niveau nous amène à réitérer de nouveau un constat : les usages et pratiques de socio-(ré)éducommunication ne sont pas médiatisés au niveau le plus complexe, c'est-à-dire celui du dispositif.

La deuxième dimension se rapporte aux diverses fonction médiatisées : « La littérature propose plusieurs taxonomies de ces fonctions (Basque et Doré, 1998 ; Peraya, 1998b ; Peraya, Joye, Piguet 1999 ; de Vries, 2001 ; Gauthier, 2004 ; Henri et Lundgren-Cayrol, 2001 ; Peraya et Deschryver, 2002-2005 ; Peraya, 2008) ». À partir de cette précédente recension, l'auteur (*ibid*.) retient les huit fonctions génériques suivantes :

1. « information (donner aux apprenants des ressources pédagogiques, donc des connaissances déjà constituées) ;
2. interaction sociale (communiquer, collaborer) ;
3. production (transformer des ressources en connaissances au cours d'un processus matériel, symbolique et cognitif instrumenté) ;
4. gestion (des apprenants, des groupes, des dossiers scolaires, etc.) et planification (des acteurs, des ressources, des activités) ;
5. soutien et accompagnement (pratique tutorale relative aux domaines technique, cognitif, organisationnel et méthodologique, socio-affectif et rationnel) ;
6. émergence et systématisation de l'activité métaréflexive (considérée comme une aide à l'apprentissage) ;
7. auto- et hétéro-évaluation ;
8. *awareness* (gérer et "faire circuler les signes de la présence à distance" (Jacquinot, 2002) de chaque intervenant dans l'environnement) ».

Les usages et les pratiques d'interventions spécialisés avec les TIC relèvent essentiellement, mais non exclusivement, d'une médiatisation de la cinquième catégorie, c'est-à-dire celle du soutien et de l'accompagnement. Cette forme de médiatisation rend bien compte d'enjeux conjoints pour la personne handicapée, le professionnel et l'institution : celui d'une autonomisation de la personne handicapée, qui peut passer aussi par un développement technique (compensation) et/ou cognitif (développement des compétences et des possibilités d'action). Celui d'un point de vue institutionnel, soit les modalités de son organisation (des prises en charge) et de ses méthodes (impératif de l'évaluation des bonnes pratiques) influence aussi la qualité de vie de la personne handicapée, ainsi que les statuts et fonctions des professionnels. Enfin, les dimensions socio-affective et rationnelle sont largement

« dénoncées » par les professionnels en quête de solution(s) pour, aussi bien instaurer une relation avec la personne handicapée, que pour prendre et/ou mettre de la distance avec ces situations de handicap parfois ressenties comme pesantes et/ou douloureuses pour les accompagnants.

b. Dimensions de la médiation

Nous présentons ici les formes principales de la médiation et nous étayons uniquement celle d'ordre relationnel.

- Cinq formes principales

Daniel Peraya (2009), citant Jean-Pierre Meunier et reprenant ses travaux (1993, 2004), a d'abord distingué quatre formes de médiation : technologique, sensori-motrice, sociale et sémiotique ou sémiocognitive qui sont interdépendantes. Il remarque aujourd'hui que la médiation technologique est difficilement identifiable, car « elle paraissait plus logiquement à l'origine des trois autres formes de médiation et d'ailleurs les analyses proposées n'ont jamais permis de la distinguer de chacune des trois autres formes de médiation » (*ibid*.). Daniel Peraya (*ibid*.) s'inspire alors des travaux de Pierre Rabardel (1995, 2001) et Renant Samurçay (2001) qui « ont analysé la complexité des processus de médiation technologique ou médiation instrumentale dans le cadre plus général de l'activité humaine. Ils ont mis en évidence et modélisé la médiation du point de vue de la construction par les usagers d'un "instrument", à travers les processus d'instrumentation et d'instrumentalisation. Pour ces auteurs, un artefact ne devient un instrument que dans le cadre d'activité humaine qui met en relation un sujet et un objet (un savoir, une action ou d'autres sujets) […]. Un instrument se compose de deux structures : d'une part les structures psychologiques qui organisent l'activité ; et d'autre part, les structures artefactuelles, autrement dit les objets matériels mais aussi symboliques (les codes, les signes, les représentations) utilisés pour accomplir l'activité […]. La médiation instrumentale englobe donc pour ces auteurs certains aspects qui relèvent pour nous des médiations sémiocognitive et technologique. Enfin, ces auteurs distinguent encore quatre types de médiations instrumentales : la médiation épistémique orientée vers la connaissance de l'objet ; la médiation praxéologique orientée vers l'action ; la médiation réflexive orientée vers le sujet lui-même et la médiation relationnelle qui se réalise entre les sujets ». Le schéma ci-après illustre les formes de médiation retenues par Daniel Peraya (2009).

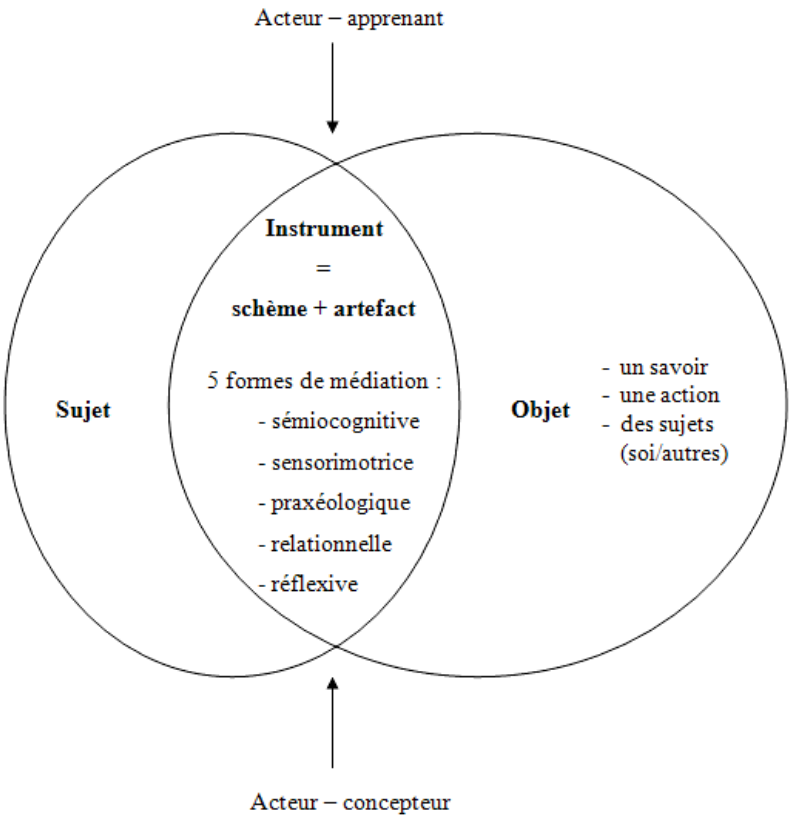


Figure 21 : Modélisation de la médiation instrumentale (Peraya, 2009).

L'auteur retient donc cinq formes de médiation :

- « sémiocognitive » qui coïncide avec la médiation épistémique chez Pierre Rabardel et Renan Samurçay ;
- « sensorimotrice », elle « porte sur les comportements gestuels et moteurs induits par ou en interaction avec l'instrument » (*ibid.*) ;
- « praxéologique » car elle réfère aux « conditions de réalisation de l'action » (*ibid.*) ;
- « relationnelle », c'est-à-dire la « relation entre les sujets » (*ibid.*) ;
- « réflexive » soit la dimension du « sujet lui-même et implique donc une dimension "méta" fondamentale pour les processus d'apprentissage » (*ibid.*).

La médiation technologique n'est pas intégrée au modèle, puisqu'à l'instar de Pierre Rabardel et Renan Samurçay, Daniel Peraya considère « aujourd'hui qu'elle est constitutive de l'"instrument" » (*ibid.*). Elle se rapporte aussi à la « médiation technique » identifiée par Madeleine Akrich (1993)[120], qui développe également le concept de médiation socio-

[120] Madeleine Akrich (1993 : 87) dénonce dès 1993 la faiblesse de l'utilisation du concept de « médiation technique » car « d'un certain point de vue, parler de "médiation technique" relève d'une extrême banalité : à la différence d'autres productions humaines, les dispositifs techniques n'ont de sens que comme mise en relation

technique dans le prolongement des travaux de Josiane Jouët (1993) qui peut être abordée dans la dimension relationnelle. En effet, « la médiation sociale qui préside à l'élaboration des pratiques de communication, autour des médias traditionnels ou des technologies informatisées, débouche donc sur une production du lien social qui conjugue l'expression de la subjectivité et le rattachement à la collectivité » (Jouët, 1993 : 303-304).

- Définitions et visées relationnelles de la médiation

Avant de donner une définition de la visée et/ou forme relationnelle de la médiation, il importe de préciser que cette dernière n'efface par les autres « modalités médiatives », mais semble plutôt les surdéterminer. En effet, la médiation relationnelle est parfois utilisée pour créer et/ou diffuser du sens (médiation sémiocognitive) et elle prend alors le dessus sur la médiation praxéologique, en tant qu'elle détermine les conditions de réalisation d'une action. En conséquence, elle influe également sur la médiation sensori-motrice (corps) et réflexive (sujet).

En premier lieu, la figure emblématique de la médiation est celle du tiers. Le sens commun la pose comme un « processus dans lequel intervient un médiateur » (Ollivier, 2007 : 197). Dès lors, la pratique de l'informatique et/ou de l'Internet dans les établissements spécialisés pose la question de l'initiateur et/ou porteur de ce statut de médiation : l'objet, le sujet et/ou l'organisation. Dans la définition de la médiation, apparaît aussi la notion de conflit, la médiation étant « l'intervention entre deux parties » (*ibid*.). Une deuxième manière d'appréhender la médiation instrumentale informatique relèverait donc d'une approche conflictuelle de la relation : le médiateur est présent pour assurer que l'interaction se réalise entre la personne handicapée mentale, les objets technologiques et les individus qui s'y rattachent (professionnels, concepteurs, internautes, etc.). En troisième lieu, la médiation se rapporte à une activité de communication où la dimension interculturelle dans la communication est essentielle : en effet, la médiation culturelle (Ollivier, 2007 : 198) « a pour but de faire que s'entendent et se comprennent des partenaires qui n'ont pas les mêmes

---

active entre l'homme et certains éléments de son environnement. C'est peut-être ce qui explique le faible intérêt des analystes pour l'utilisation de ce concept dans la description des liens entre phénomènes sociaux et phénomènes techniques ». En revanche, elle (*ibid*.) cite Jacques Ellul pour rappeler que « les relations de l'homme au monde ne sont jamais immédiates mais, à l'inverse, toujours médiatisées par quelque chose, que ce soit la poésie, l'activité symbolique, la religion ou la technique. Le développement des sociétés modernes s'accompagne d'un déclin de ces différentes formes de médiation au profit d'une seule d'entre elles, la médiation technique ».

référents culturels » (d'où la fonction de traduction et/ou de vulgarisation de la médiation). La dimension interculturelle de la pratique de l'informatique et/ou de l'Internet en tant que médiation entre différents mondes est également prégnante. La communication entre différents publics par le biais de cette activité se joue à des niveaux divers (auteurs-publics ; internautes-personnes handicapées ; concepteurs-utilisateurs, etc.). Enfin, cette conception se rapproche d'une définition éthique de la médiation ; Michèle Guillaume-Hofnung[121] (1995 : 36) estime que la « Médiation et les Droits de l'homme ont pour référence la même valeur fondamentale : la dignité humaine ». L'auteur[122] (2006 : 2) pense la médiation dans sa vocation internationale et interculturelle et dans son potentiel à être transposée à tout secteur de l'activité humaine. Ainsi entend-on la médiation informatique et/ou Internet pour personnes handicapées mentales comme, à la fois une activité de médiation, mais aussi en tant que nouveau modèle de régulation sociale car *in fine*, les parties doivent devenir acteur dans la médiation, c'est-à-dire dans l'avenir, apprendre à régler eux-mêmes les conflits. En effet, Jean Caune (1999 : 12) distingue « la double fonction de la médiation : d'une part, établir les liens entre les hommes, dans le temps présent et à travers les générations ; d'autre part, introduire la visée d'un sens qui dépasse la relation immédiate pour se projeter vers l'avenir ».

Dès lors, les médiateurs (Ollivier, 2007 : 200) « sont des passeurs et en même temps, on attend d'eux qu'ils créent du lien social ». Jean-François Six (1990), lui, a identifié quatre fonctions caractéristiques de la médiation : les deux premières sont destinées à permettre ou remettre un lien (médiation créatrice et médiation rénovatrice) et les deux autres à parer un conflit (la médiation curatrice et la médiation préventive). De même, pour Bernard Lamizet (1997 : 364), le sens de la médiation s'éclaire quand, « passant à un niveau conceptuel, et non plus professionnel, on la voit comme ce qui permet l'appartenance (*versus* exclusion) d'un sujet à un groupe, en articulant le caractère unique du sujet à ses appartenances diverses ».

On est dans le cadre de médiations plurielles – sociales, (ré)éducatives, communicationnelles – relevant d'une forme de « médiation de la relation », c'est-à-dire, pour professionnel, au choix de médier sa relation socio-(ré)éducommunicationnelle et celles des personnes handicapées avec un outil cognitif. Pour synthétiser les approches théoriques de la

[121] Cette citation de M. Guillaume-Hofnung est présente dans le plan d'action pour l'éducation et la formation aux droits de l'homme, la deuxième phase de la décennie des Nations Unies 2000-2005.
[122] Compte rendu de la réunion du groupe de travail du Comité international de bioéthique (CIB) sur le consentement ; siège de l'UNESCO, Paris, 15-16 juin 2006.

médiation, la thématique de la triangulation est pertinente. Comme dans toute médiation, la variable commune est la tripartie. C'est dans cette interaction tripartie (usager-médiateur-TIC) et tripartite (dimension humaine-technique-symbolique) que naît la médiation. La triangulation permet de mettre en avant les interactions de chaque partie et finalement de comprendre que la médiation n'est pas figée, qu'elle ne donne pas le sens mais qu'elle permet de faire sens. On ne peut pas réduire la médiation à une conception linéaire, car elle est multidimensionnelle et multidirectionnelle. Ce sont ces dernières caractéristiques qui permettent de dire qu'il y a médiation, car il s'agit de comprendre les mondes de chacun des pôles pour que ces derniers puissent y trouver une légitimité et une forme d'existence propre.

9.3 Qualifier la médiation en travail social

La théorisation de la médiation permet de réaliser un pont entre une pratique de terrain et des usages de la médiation selon une triple dynamique (Caune, 1999 : 2) :
- « les usages socio-politiques du terme » ;
- les usages d'ordre théorique qui impliquent « d'établir la genèse de la notion et de choisir les points de vue, empruntés aux sciences sociales et humaines, qui transforment cette notion du sens commun en un instrument de pensée, c'est-à-dire un concept » ;
- ceux empiriques où « la médiation peut être examinée comme un ensemble de pratiques sociales qui se développent dans des domaines institutionnels différents et qui visent à construire un espace déterminé et légitimé par les relations qui s'y manifestent ».

Après avoir proposé un cadre théorique des théories de la médiation, nous ne nous intéressons pas frontalement aux implications socio-politiques, mais bien aux applications empiriques en termes de pratiques de médiation.

9.3.1 Discours et pratiques de médiation dans le social

Au-delà de cette confrontation théorie/pratique et/ou « objet scientifique » *versus* « objet concret » (Davallon, 2004, cité par Vandeninden (2010), il n'en reste pas moins que tout un faisceau indiciel d'usages de la terminologie de médiation au sein du travail social subsiste. Ces usages s'étudient à partir de deux axes :
- l'axe discursif : des professionnels mobilisent eux-mêmes le terme de médiation pour nommer leur pratique que ce soit dans des discours inscrits (documents) ou non-inscrits (entretiens) ;

- celui empirique : la création de nouvelles professionnalités en lien avec les TIC adaptées aux handicaps justifie l'interrogation d'une pratique à minima en termes de médiation technologique.

Au niveau discursif, des productions diverses mobilisent la terminologie de médiation. Parmi celles-ci, on trouve :
- des mémoires pour l'obtention du diplôme d'éducateur spécialisé, où il est mentionné par exemple que l'éducateur a une fonction de médiation entre la société et l'individu ;
- des rapports du gouvernement « Sur les apports de la science et de la technologie à la compensation du handicap », où l'on peut lire (Nouvel, 2008 : 223) « l'aide humaine est probablement le premier médiateur de la compensation » ou encore, le guide de l'accessibilité numérique rédigé en 2007 par le Conseil français des personnes handicapées (CFHE) rappelle que « l'accompagnement humain compétent nécessite […] une réflexion sur la place du médiateur » (2007 : 31) ;
- la revue *Le sociographe*, publiant majoritairement des écrits de travailleurs sociaux, a consacré un numéro aux *Espaces de médiation* (n°1 de janvier 2000). Joseph Rouzel y propose un article titré « Éducateur : un métier impossible » (2000 : 107), où il rappelle, s'agissant des éducateurs, que « c'est dans les médiations éducatives qu'il va accompagner la personne. Dans mon ouvrage sur *Le travail d'éducateur spécialisé*, j'en ai donné la définition suivante : c'est « l'espace de rencontre et d'activité dans lequel la relation éducative s'exerce, espace où se transmet [...] un certain savoir et savoir-faire sur le monde et la vie en société ». Il (*ibid*.) estime même que « les médiations sont l'outil de base de l'éducateur ».

Deuxièmement, au niveau empirique, il existe la création de nouvelles professionnalités. En effet, de récentes formations professionnelles de technologies adaptées aux handicaps, notamment concernant l'informatique comme outil pédagogique auprès de personnes déficientes intellectuelles, sont proposées par différentes organisations (Axorm formation, l'Union nationale des associations de parents de personnes handicapées mentales et de leurs amis (UNAPEI), Caisse nationale de solidarité pour l'autonomie (CNSA), Anne-Marie Waldschmidt formations, etc.). Leurs publics cibles sont, entre autres, les éducateurs. De plus, des professions émergent au sein de ces institutions : technicien voire directeur informatique et animateur ou conseiller TIC, par exemple. Même si cela est un fait rare, des établissements accueillant des personnes handicapées mentales proposent à présent des postes réservés aux TIC, les titres de ces professionnels s'intitulent « Animateurs informatiques ». En parallèle, le

métier de « médiateurs aux TIC », spécialisés auprès de personnes handicapées, plus particulièrement le handicap physique et sensoriel, se développe notamment dans les Espaces publics numériques (EPN).

Une première manière de repérer et de qualifier la médiation est donc de faire référence aux activités et pratiques professionnelles. Nous avons précédemment soutenu, à l'instar de Joseph Rouzel (2000), que les institutions sont des instances et/ou espaces de médiation. Nous prolongeons sa réflexion par d'autres auteurs qui différencient « activités » et « instances » de médiation.

a. Activité, instance et institution de médiation

Jean-Marc Stébé (2008 : 119) scinde les médiations en deux types : les médiations « formelles » (revendiquées et nommées comme telles) et les médiations « tacites » (non reconnues comme telles). Les activités informatique et/ou Internet en établissements spécialisés sont une médiation tacite, à la différence de celles se tenant dans les espaces publics numériques. L'auteur distingue aussi « activités » de médiation et « instances » de médiation. Il est possible de compléter la réflexion en nommant « le dispositif de médiation », forme ritualisée des instances et/ou activités de médiation (Bonjour, 2010 : 105) ; dispositif qui peut être sous la tutelle d'une institution de médiation. Nous soutenons que notre objet de recherche ne s'apparente pas à un dispositif de médiation, mais davantage à une activité de médiation, ce que nous étayons à partir des propos de Didier Paquelin (2003) qui scinde les applications locales et globales de l'accompagnement : « Le local (les activités) et le global (le dispositif). Ces éléments donnent une matrice complexe de l'accompagnement. Elle met en évidence deux niveaux « d'intervention » de l'accompagnement : le niveau local ou celui de l'activité, le niveau global celui de l'organisation des activités et des apprentissages ». La dénomination « d'activité », qui prévaut comme mode organisateur de l'action pour la prise en charge de la personne handicapée, enferme cette prise en charge à un niveau local (c'est-à-dire l'établissement), le global (en d'autres termes, l'État, les groupements d'établissements, la recherche, etc.) n'impulsant pas encore de réelles directives accompagnées de moyens d'action. À cet effet, nous proposerons des pistes pour favoriser la mise en place de dispositifs structurants et opérants.

Il faut donc bien discerner les activités de médiation technologique et/ou instrumentale (pratique professionnelle attributive ou spécialisée), les instances de médiation (les encadrants

bénévoles et/ou les « médiateurs aux TIC ») et les institutions de médiation (les établissements spécialisés). Dans sa taxonomie, Fathi Ben Mrad (2003 : 103) mentionne que « ces instances de médiation renvoient à ce que nous appelons le modèle pragmatique et professionnel, alors que les activités de médiation correspondent au modèle attributif et spécialisé de la compétence ». Les institutions, considérées comme des espaces de médiation (Rouzel, 2000 : 79), sont le lieu de production de ces instances et activités ; elles sont considérées, comme nous l'avons précédemment mentionné, comme des espaces de médiation. Dès lors, quand Bernard Miège (2003 : 107) met en exergue une des formes des logiques sociales de la communication, « la médiatisation des instances de médiation », nous souhaiterions compléter son propos en proposant de l'élargi,r tout en le spécifiant par la médiatisation des activités, instances et/ou institution de médiation.

	« Instances » de médiation		« Activités » de médiation	
	Conception pragmatique	**Conception professionnelle**	**Conception attributive**	**Conception spécialisée**
Exigences au niveau de la formation	Absence de formation ou initiation à la médiation	Formation longue spécialisée aux fonctions de médiation	Formation initiale dans un domaine autre que celui de la médiation	Formation initiale et spécialisation « option » médiation
Statuts des médiateurs	Bénévoles ou salariés précaires	Salariés	Salariés issus de champs professionnels « labellisés »	Salariés issus de champs professionnels « labellisés »
Types de médiateurs	Médiateur « naturel et/ou initié »	Médiateur « diplôme en médiation »	Magistrats, psychologues, travailleurs sociaux…	Animateurs, éducateurs, conseillères en ESF…

Figure 22 : « Instances » *versus* « activités » de médiation (Ben Mrad, 2003 : 103).

Les pratiques dont il est question ici relèvent d'activités de médiation dans une conception attributive, au sens où, les travailleurs para-médico-sociaux ne sont pas spécialement formés à la médiation, mais possèdent une fonction de médiation pour les praticiens-théoriciens de ce secteur professionnel. Pour le dire autrement, la médiation ne fait pas partie des référentiels de compétences des éducateurs techniques et/ou spécialisés, c'est-à-dire des segments professionnels qui constituent la majeure partie de notre échantillon. De plus, les travaux de Fathi Ben Mrad (2003 : 67) permettent de rendre intelligible et explicable l'une des principales problématiques du travail social : le manque de savoirs formalisés, ce qui, aujourd'hui et plus qu'hier, conduit les professionnels à des « épreuves et des justifications de

leur professionnalité » (Meyer, 2006). En effet, si l'une des fonctions principales du travail social est la médiation, c'est-à-dire de jouer ce rôle d'intermédiaire entre deux mondes, sans toutefois y être pleinement formé en tant que tel, le travail social reste alors rivé à une « approche déprofessionnalisante » en n'ayant de « spécialisés » que des statuts (ce qui est moins vrai pour les éducateurs techniques qui sont formés à un autre métier par ailleurs).

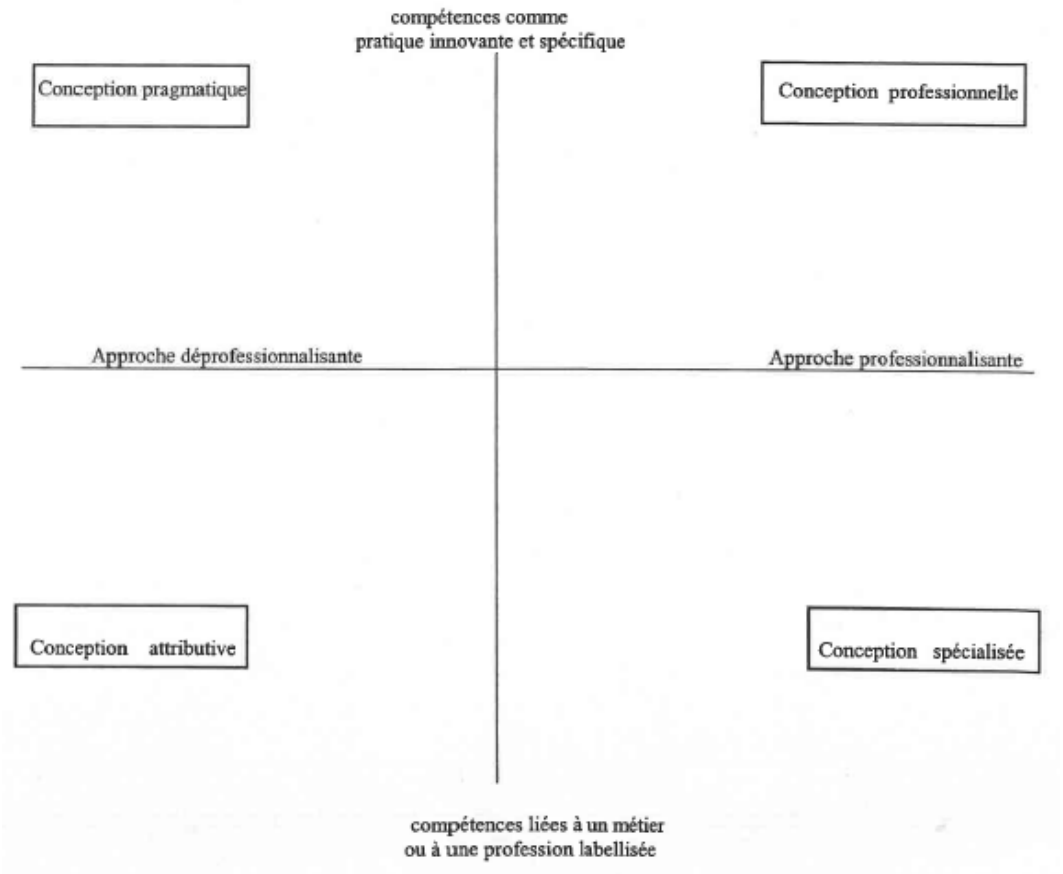


Figure 23 : Vecteurs de compétences en médiation (Ben Mrad, 2003 : 67).

De même, cette fonction principale non-formelle trouve un écho dans la théorie liminale du handicap, dont nous avons déjà exposé les difficultés pour la personne handicapée. Ni tout à fait normale, mais surtout déshumanisée, la personne handicapée oscille entre des statuts et rôles inconfortables, sans jamais vraiment appartenir à la catégorie des Hommes. Comme les personnes handicapées qui sont « en perpétuelle situation de passage vers un groupe qui ne les attend pas » (Gardou, 1997 : 6), la professionnalité des travailleurs sociaux est constamment remise en question et accuse une autre déclinaison d'une figure de la monstruosité, celle de l'« infigurabilité », où schématiquement le professionnel est tour à tour « parent », « ami », « soignant », « enseignant », « nourrice », « gardien », « flic », etc.

De même, pour définir la posture des travailleurs sociaux, on parle aujourd'hui de l'« accompagnement » face à celles plus connotées de l'« assistance » et de l'« aide ». Mais, nous nous sommes interrogée sur cette catégorisation pour lui substituer celle de médiation, à savoir, les professionnels se reconnaissent-ils dans la pratique de la médiation ?

b. La médiation, un dénominateur commun pour les pratiques ?

Comme nous l'avons étayé, il s'agit aussi de re-questionner les frontières d'un métier lorsque celui-ci opère un déplacement de compétences, entre autres, avec les TIC. En effet, comme le soutient Vincent Meyer (2000 : 2), « disons le tout "net", aujourd'hui, dans ce champ professionnel, aucune position n'est fixée par essence. Dans la "nébuleuse opaque" du social, il faut bien constater que les modes d'exercice (assistance, aide, accueil, accompagnement, suivi, médiation, animation…) se multiplient et que, pour faire mienne une réflexion de Jacques Lagroye (1997 : 17), la frontière qui les sépare est résolument indécise mais empiriquement négociable ».

De plus, « cette variété institutionnelle s'articule avec la grande variabilité des fonctions des travailleurs sociaux. Existe-t-il un plus petit dénominateur commun ? Si l'évocation de la relation d'aide semble évidente, les faits contredisent ce lieu commun. Un travailleur social aide autant qu'il interdit, frustre, limite, contient, soigne, etc. Certains proposent l'accompagnement comme dénominateur commun à toutes les fonctions des travailleurs sociaux, en précisant en même temps la limite de cette proposition (Niewiadomski, 2002 : 167). Cet exercice peut être mené à l'infini en évoquant la clinique, le suivi, l'assistance ou encore le soutien, sans pour autant parvenir à définir une fonction incontestablement transversale à tous les types d'intervention sociale » (Rullac, 2011 : 113). À l'inverse, nous pensons que la fonction de médiation est transversale à tous les types d'intervention, car « la médiation a pour fonction d'éviter que ne s'instaure, dans le champ social, une logique de rapport de force » (Miège, 2005 : 106) ce qui ne veut pas dire pour autant que cette logique est éliminée, mais la médiation la contient et/ou la déplace.

Dès lors, il n'est pas question de remettre en débat la professionnalité des personnes encadrant les activités informatique et/ou Internet, c'est-à-dire majoritairement les personnes relevant du champ de l'éducatif, mais bien de savoir jusqu'à quel point la professionnalité est empiriquement négociable ? En d'autres termes, sous quels modes d'exercices les professionnels se reconnaissent-ils ? La médiation – la plus récente, la moins stabilisée, voire

la plus controversée de ces modes – peut aussi apparaître comme un prétexte ou un pré-texte permettant de mettre en mots des conceptions professionnelles à partir de l'utilisation des TIC.

9.3.2 Mais où est la médiation ? À la recherche des conceptions professionnelles

D'un point de vue théorique, la notion de médiation permet d'appréhender le mode de fonctionnement de l'activité informatique et Internet pour personnes handicapées mentales au sein d'établissements spécialisés. L'une des hypothèses soulevées a mené à s'interroger sur la posture des professionnels vis-à-vis de leur travail d'accompagnement des personnes handicapées mentales : les professionnels interrogés se reconnaissent-il dans le terme de médiation/médiateur/activité de médiation ? L'informatique/l'Internet introduit-il un changement de posture ? Les résultats montreront que la terminologie de médiation n'est pas légitime pour l'ensemble des travailleurs sociaux, certains se reconnaissant totalement dans cette posture, tandis que d'autres la refusent ou la nient. En effet, la confrontation de cette approche théorique aux conceptions des professionnels sur leur rôle lorsqu'ils encadrent ce type d'activité met au jour une tension, puisque le recours à la terminologie de « médiation » pour éclairer leur pratique ne fait pas l'unanimité. Cette divergence permet d'affirmer que la notion de médiation est aux confins de conceptions professionnelles s'agissant de la prise en charge du handicap mental.

Lors des entretiens avec les professionnels, une question sur la médiation a été posée en ces termes : « Pensez-vous que ces activités informatique et/ou Internet relèvent d'activités de médiation ? ». Si les interviewés souhaitaient des précisions, il était mentionné : « Diriez-vous que vous vous placez aussi comme un médiateur ; par exemple, un médiateur entre la technologie et la personne handicapée mentale ? ».

Nous rejoignons ici la méthodologie de « la sociologie de la technique proposée par les chercheurs du CSI [qui] consiste à considérer les processus de création, de *design*, de production et de promotion des objets techniques dans leurs aspects enchevêtrés qu'il s'agit de démêler. L'analyse consistera notamment à départager les éléments que certains groupes d'acteurs considèrent comme "techniques", alors que d'autres jugent ces mêmes éléments comme "sociaux". Ces découpages respectifs délimités par les acteurs révèlent alors leurs intérêts propres et leurs positions dans le système de rapports de force caractérisant la situation » (Proulx, 2006 : 7-8). Bien que l'analyse ne porte pas sur le même segment de

l'action, d'un côté la production, de l'autre les pratiques de prise en charge, nous mettons également en lumière des stratégies de positionnement des acteurs et des objets. Ces dernières font endosser un rôle technique au professionnel et/ou inversement un rôle social à la technique, voire une visée socio-technique pour les personnes handicapées (sociale avec l'intention d'intégration et technique, car c'est à la personne handicapée de s'adapter à la technique et non l'inverse). Nous mettons en évidence les différentes conceptions sur la médiation d'un champ professionnel, celui de l'éducatif, considéré comme le détenteur d'un « savoir technique de la relation ». Enfin, il est ici question de comprendre « le positionnement attribué ou pris » par les utilisateurs secondaires des TIC (Mucchielli, 2004 : 53).

- Un statut d'« accompagnant »

Marie E. (entretien du 11/05/10) affirme, à propos de l'encadrement de l'informatique/l'Internet : « Moi, c'est plutôt comme un ***accompagnement***. Ce que j'ai envie, et ce n'est pas toujours évident parce que je manque de patience, ce que j'ai envie c'est ***qu'ils découvrent par eux-mêmes***. Je suis plus là pour ***les débloquer*** en cas de besoin. Je suis dans une démarche où je veux, même s'ils se trompent, ***qu'ils aillent chercher l'information ou qu'ils fassent cette démarche de rechercher, de rater, de recommencer parce que je me dis c'est comme ça que les choses rentrent le mieux***. Moi, à mon avis, en médiation il y a une part plus importante d'intervention de l'encadrant alors que là, moi, j'essaye d'être le moins présente possible, en sachant que c'est sur le groupe 6, par exemple, qui maîtrise déjà beaucoup de choses, c'est plus facile, mais il y a certains groupes, ***même si j'essaye, ce n'est pas toujours évident et je dois quand même intervenir assez régulièrement***. Mais ce qui est normal puisqu'il faut bien, quand les personnes n'ont aucune connaissance du traitement de texte à l'origine, il faut bien leur expliquer. Par contre, ***une fois que j'ai expliqué, c'est là où j'essaye qu'elles se prennent en charge par elles-mêmes ou alors qu'elles se montrent entre elles*** ». Pierre (entretien du 08/07/10) retrouve une cohérence praxique dans le terme de médiation qu'il accole à celui d'accompagnement : « ***Médiation et accompagnement, c'est-à-dire vraiment être à côté, servir de lien et dans tous les cas, c'est favoriser tout ce qui est du développement personnel et de l'autonomie de la personne***. Faire en sorte que la personne s'en sorte par elle-même. Après, je ne sais pas si ça répond à médiation. ***Vous voyez c'est vraiment la relation de la personne avec son environnement, comment elle se situe dans son environnement, dans sa vie, comment elle évolue, dans quelle mesure on peut aider, faciliter, accompagner mais sans être une béquille***. Le but c'est quand même que ***la***

personne puisse se passer de nous. C'est un peu difficile, mais c'est aller dans cette direction ».

Nous verrons qu'une autre éducatrice utilisera la même expression « se passer de », mais dans une relation plus fusionnelle, le pronom « nous » se substituant au « moi » tout en précisant qu'il s'agit d'un travail « contre nous ». Le témoignage de José (entretien du 06/11/09), lui, illustre particulièrement d'une conception médiative de l'enseignement et montre que l'outil cognitif déplace les statuts et fonctions du professionnel : « ***Le rôle de l'enseignant, c'est aussi d'être toujours médiateur. Disons que là, il y a un savoir qui peut être dispensé par la machine et l'enseignant peut avoir un rôle plus d'accompagnement vers le logiciel peut-être que quand il apporte une connaissance comme ça toute donnée*** ». Thomas (entretien du 08/06/10) ne pense pas que l'ordinateur soit un outil de médiation, mais il se voit comme un médiateur entre la personne utilisatrice et l'ordinateur, plus qu'un éducateur : « ***Je suis là aussi pour les guider, les orienter dans leur progression au niveau Internet. Oui on peut dire que je suis comme un médiateur, c'est-à-dire que moi, je vais les amener vers l'outil et essayer à ce qu'ils maîtrisent l'outil un petit peu plus facilement***. L'idée, c'est qu'ils puissent se débrouiller seuls après ». Lorsque nous abordons la différence entre l'activité informatique et celle cuisine, il estime que la cuisine, « c'est un truc de groupes » : « C'est de se retrouver ensemble, au niveau de la cuisine je parle, c'est de se retrouver ensemble, de décider de ce qu'on va faire à manger, d'aller faire les courses, tout ça… ». Il conclue par préciser : « ***Moi, je suis plus là pour les accompagner dans une activité*** », ce que présageait l'emploi du verbe « guider ».

Par ailleurs, Catherine (entretien du 19/04/10), qui est ergothérapeute, estime que sa pratique ne s'apparente pas à une forme de médiation, alors qu'elle a pu assister à des situations où les éducateurs de l'établissement, qui utilisent l'informatique, eux, le seraient : « On ne crée pas cet échange, cette situation triangulaire comme vous la présentez, on ne la crée pas volontairement. On peut constater qu'effectivement, pour certains jeunes, c'est un outil qui va permettre les échanges, ou une forme de lien qui peut être différent. Est-ce que par exemple, plutôt avec les éducateurs, ce n'est pas des choses qu'on a évoquées jusqu'à présent ? Qu'est-ce que ça a permis d'évoquer, en s'appuyant sur des photos, des choses comme ça, des situations personnelles de l'enfant qu'il n'aurait pas évoqué par ailleurs, des choses comme ça, auxquelles vous pensez ? […] Mais moi, je n'ai pas été témoin de ça, parce que ça ne fait pas partie vraiment de ma fonction dans l'établissement. C'est vrai qu'on peut constater que

certains jeunes vont plutôt demander à regarder telle ou telle photo, à utiliser plutôt tel support de communication, des choses comme ça, donc ça leur permet d'exprimer des choses qu'ils n'auraient pas exprimées par ailleurs. Mais on ne l'utilise pas en première intention, je dirais. ***La situation peut créer ça***, mais ça ne fait pas partie d'un objectif prioritaire. ***Nos objectifs sont plutôt d'abord en termes d'accès moteur et après plus en termes d'accompagnement, un apprentissage pédagogique, éducatif, de gestion de temps libre, je ne sais pas si c'est une bonne formulation, occupationnelle on va dire*** ».

- Des actions de « médiation »

Lorsque que j'interroge Aude (entretien du 08/06/10) sur les effets de ce changement de support, elle utilise spontanément le terme de « médiation » en mentionnant : « ***Pour moi, c'est un outil supplémentaire*** pour atteindre les objectifs que j'ai détaillés un peu plus. ***Ce n'est pas un gros changement puisque c'est une médiation***. ***Moi, par contre, j'ai été formée à la médiation***, à utiliser d'autres supports pour des objectifs plus cognitifs ou d'apprentissages ou des fois plus cliniques. Là, on va dire que c'est pour nos plans cognitifs. Mais c'est encore délicat parce que pour certains, ça va être une activité d'apprentissage et pour d'autres, ça va être une activité de loisir. Là aussi ce n'est pas la même chose pour tout le monde. […] C'est vraiment une médiation, quand je vous dis que l'informatique permet de travailler l'autonomie dans les déplacements ; on en est aussi là. Parce qu'avec la carte informatique, ils sont capables de se rendre tout seuls à une salle ».

Isabelle (entretien du 24/09/10) nous dit : « Il faut quand même veiller, car ils ont tous tendance à assez se coller à l'écran et ce n'est pas forcément bon non plus. On peut aussi faire des jeux ensemble avec d'autres personnes. Il faut aussi apprendre à gérer les temps morts pas que par l'ordinateur. Essayer au moins de les ouvrir un petit peu à d'autres choses. Après, il y en a, c'est leur truc aussi. On ne va pas non plus lutter contre. Car ce n'est vraiment pas pour tout le monde le cas, ***donc il faut juste parfois faire un peu de médiation***, "arrête un peu, laisse reposer un peu les yeux et la tête" ». Il faut préciser qu'Aude, comme Céline (entretien du 19/02/10), emploie également le terme de « médiation" » : « On était vraiment sur un usage soit ludique, soit dans le cadre de l'école, mais on n'était pas là pour rééduquer le langage ou moi, j'étais pas là pour faire de la thérapie ou de la rééducation logicomathématique, vous voyez ce que je veux dire ? Du coup, j'avais besoin d'aller chercher des logiciels spécifiques de ces registres-là. ***On était plus à adapter, à dire on va adapter dans la médiation, on va adapter dans l'usage, on va n'en utiliser qu'une partie, on***

va couper le son et c'est l'accompagnateur qui fera la consigne, voilà, c'était des adaptations de cet ordre-là qui ont été mises en place. On n'a rien révolutionné, ni créé, d'un point de vu outil logiciel, j'ai envie de dire. Après, je pense que l'on a beaucoup réfléchi effectivement sur la médiation, sur les usages et après, l'idée c'était qu'ils puissent refaire ce qu'on faisait au centre Icom', que ce ne soit pas quelque chose qui soit limité aux murs d'Icom, et du coup, les logiciels spécialisés peuvent avoir un certain coût, on le fait à l'Icom' mais l'école ou les parents ne le feront pas forcément. L'idée, c'était de se dire, le but du jeu c'est que ce qu'on fait ici, l'enfant puisse le faire un peu de partout sans grands frais. […] ***Pour moi, on n'est jamais en relation avec l'autre sans médiation, le langage est une médiation, c'est peut être mon côté psy qui ressort, on est soit sur une médiation corporelle ou sur une médiation verbale ou soit sur une médiation qui va être instrumentalisée par un ordinateur, un piano, une scène de théâtre ou que sais-je du coup… […] Moi, ça m'a toujours interrogé de savoir qui joue le rôle de médiateur dans la relation ? Dans cette triangulation, l'usager, l'ordinateur ou l'accompagnateur ?*** Certains peuvent considérer que c'est l'ordinateur, d'autres que c'est l'accompagnateur, d'autres que… Je pense que l'on peut tous avoir des postures différentes en fonction de l'objectif que l'on a à faire travailler avec les personnes et du coup, c'est pas forcément l'ordinateur qui est le médiateur, comme c'est pas forcément l'accompagnateur qui ne l'est non plus. […] Je vois bien et je pense que c'est vraiment du cas par cas et qu'on ne peut pas donner de généralités parce qu'il peut y avoir la dimension "je refais et refais et attention je m'enferme dans une pratique" et on perd le contact avec le médiateur, avec la réalité avec tout ça et là, il faut être vigilant ».

Thibault pense qu'il se place aussi comme médiateur, en plus du rôle d'éducateur : « Ça c'est clair, effectivement, et ça je pense aux vacances, au choix des vacances, par exemple, quand on fait des recherches par région, par période, c'est beaucoup plus intéressant que fait avec un catalogue. ***On peut faire des choses beaucoup plus amusantes et là effectivement, l'éducateur a pleinement un rôle de médiateur*** ». La réflexion de Stéphanie (entretien du 02/02/10) nous permet d'articuler médiation relationnelle et instrumentale : « On a produit un CD-ROM, *Un ordinateur à l'école*. On essaye aussi de capitaliser sur des projets qu'on a pu mener dans ce cadre-là, on avait fait un livret, mais je pense que je vous en parlerai *L'ordinateur médiateur*, je ne sais pas si ça vous l'avez lu ? […] Je pense qu'on s'est rendu compte, nous, en travaillant, que finalement ***ce que l'on faisait nous rapprochait de tout un tas d'autres lieux qui travaillent sur la médiation autour du numérique en direction des publics qui sont aujourd'hui encore les plus éloignés du numérique***. […] Donc on va

considérer qu'une activité informatique, ça peut être confié soit à un éducateur qui lui-même a un intérêt particulier pour l'informatique, soit à un formateur venu de l'extérieur, soit éventuellement à une structure extérieure, et que je pense qu'aujourd'hui, ***autant il y a certainement d'autres formes de médiation qui sont assez bien intégrées dans les pratiques autour de l'art, de la musique, etc. On va trouver plein de projets d'établissement autour de ce type de support de médiation, autant le numérique, je pense ça a encore du mal à être pensé en fait dans sa globalité***. C'est-à-dire que soit on va penser l'accès Internet, soit on va penser le côté un peu loisir, récréationnel : on fait des trucs sur l'ordinateur ; soit on va penser un peu d'autonomie au quotidien, l'autonomie.

De plus, ce passage d'entretien avec Stéphanie (entretien du 02/02/10) met en exergue le rôle de la formation dans l'articulation entre médiation technique et/ou instrumentale et les autres formes de médiation, notamment relationnelle :

> « Nous, il y a huit ans, on formait, il y a huit ans, sept ans, six ans, cinq ans encore je pense au centre Icom', on formait encore, et ce n'est pas du tout péjoratif, des éducateurs à l'utilisation du tableur, du traitement de texte, un petit peu de retouche d'images. Parce que les gens ne connaissaient pas du tout l'outil. Et puis après, on s'est dit en fait ce n'est pas de boulot, là on est vraiment sur des compétences informatiques, ce n'est pas là-dessus qu'on a une valeur à ajouter, à rapporter. Nous, il faudrait qu'on soit beaucoup plus sur la formation autour de la médiation, le choix des outils, comment on monte un projet, qu'est-ce que ça veut dire que de mettre en place une activité, etc. Mais on se rend compte que si ça on voulait le faire, il faut que les personnes sachent se servir d'un certain nombre d'outils.
> Audrey : Après la question, est-ce qu'on doit proposer une formation à la culture numérique en tant qu'accompagnement des personnes handicapées mentales… […]
> Stéphanie : Moi, je pense que de toute façon on n'en est pas là. Je pense qu'à terme ça viendra mais ça viendra aussi peut-être pas le jour où il y aura aussi une meilleure compréhension du besoin de cette culture numérique de base qui fait que les gens seront mieux formés à l'école etc. et qu'après ceux que ça intéressera iront peut-être vers plus de formation autour des médiations que permettent cet outil. […] C'est vrai que nous, dans l'équipe, on avait une collègue qui est psychologue cognitiviste, c'est quand même beaucoup elle qui nous a apporté toute cette réflexion autour de la médiation. D'ailleurs en ligne sur notre site dans la reprise de formation vous retrouverez je pense le module « relais - place du médiateur », mais c'est pareil il est super « basique ». En général il y a des gros blancs parce que ça correspondait à des mises en situation. Nous on passait beaucoup par des mises en pratique pour que les personnes se rendent compte de ce qui se passait avec et autour de l'ordinateur. Et pour qu'effectivement ils travaillent sur leur positionnement à eux. Entre formateur, animateur, facilitateur, médiateur… effectivement on parle super vite de formateur donc ça positionne différemment que si on dit animateur, il y a quelque chose d'un peu plus valorisant de dire formateur plutôt qu'animateur.
> Audrey : Et du coup médiateur j'ai l'impression, ne correspond pas.

Stéphanie : Médiateur je ne l'utilisais jamais, je l'ai très peu entendu utiliser.

Audrey : C'est vrai que ce n'est pas du tout utilisé

Stéphanie : Après médiateur on le retrouvait dans le registre psy en fait.

Audrey : Ou alors j'ai déjà vu justement dans les EPN, j'ai déjà vu passer des offres d'emploi de médiateurs il me semble en EPN ?

Stéphanie : Oui, parce que justement dans les EPN… je pense que il peut y avoir… montrer que ce n'est pas qu'une histoire d'animateur mais qu'il y a autre chose qui est attendu par rapport à des publics, à une inscription dans des cadres de vie plus élargie. Je ne sais pas. C'est vrai que nous, on utilise pas mal "médiateur" au niveau des EPN. Moi, je m'occupe des EPN du Lyonnais et on utilise pas mal médiateur en fait.

- Importance de la médiation instrumentale, ce tiers « neutre »[123]

Pour Corinne (entretien du 28/07/10), elle endosse un rôle de médiateur ce qu'elle argumente ainsi : « C'est s'approprier, comprendre comment cela fonctionne, ***les aider à trouver leur place***, oui, cela serait un petit peu ça ». Lorsque nous approfondissons la dimension médiation versus éducatif, Corinne estime qu'« il y a l'un et l'autre. Médiation effectivement dans la machine en elle-même, éducateur plus dans l'utilisation des logiciels. ***Éducateur, c'est vraiment utiliser tout ce qui est logiciel pour réussir à faire travailler la personne, et médiateur pour tout ce qui concerne la machine*** ». Dès lors, si la machine détient ce rôle de médiateur, il semble que le professionnel puisse endosser celui d'accompagnateur car les logiciels eux seraient du ressort de l'éducatif.

Pascale (entretien du 10/11/09), formatrice sur la thématique « handicap mental et TIC », ainsi que concepteur de technologies pour les personnes handicapées mentales, utilise spontanément le terme de médiateur : « Il y a un intérêt qui est très important de mon point de vue, en termes de socialisation, lorsque l'on voit l'importance que l'ordinateur et l'informatique ont dans les familles, lorsqu'un enfant peut partager un jeu de voiture avec son grand frère, ***il y a un effet magique, relationnel***. ***Le médiateur est l'informatique*** ». Nous retrouvons la thématique de la « magie » des usages que l'on n'explique pas, du fait peut-être qu'il soit attribué à la machine plus qu'à l'homme. Cet effet magique relèverait alors d'une médiation relationnelle. Par ailleurs, lorsque je questionne Lynda (entretien du 04/11/09) sur

[123] Pierre Mœglin (2005 : 24) nous dit à ce sujet : « Au face à face, à deux ou à plusieurs, se substitue une relation différente, jamais comparable terme à terme à la précédente », c'est ce constat qui a fait dire aux professionnels éducatifs que l'ordinateur est un bon outil pour assurer la médiation de la relation qui reste parfois insupportable pour certaines personnes handicapées.

la médiation *versus* l'éducation, elle fait la corrélation entre pédagogie *versus* l'éducatif et estime que son travail se situe à « ***50 % pédagogique et 50 % éducatif*** ». Notre discussion sur la posture de médiation nous conduit à la question de l'autonomie, sur laquelle s'exprime Lynda : « ***C'est vrai que l'on essaye de les laisser quand même un peu autonomes parce que beaucoup de jeunes sont dépendants de l'adulte*** ; ils ont été élevés... Ils auraient été surprotégés dans leur famille ; c'est vrai qu'ils ont beaucoup de mal à se détacher. ***Et l'activité peut aussi être un moyen de les autonomiser en fait*** ». Mais, elle finit par admettre que la terminologie de médiation « ne lui parle pas » et elle se justifie ainsi : « ***Moi en fait, j'utilise des fiches techniques. Ça permet aussi de les laisser se débrouiller tout seuls, ils ont leur fiche, et ils peuvent reproduire***. J'essaie de les laisser de plus en plus autonomes oui ». On comprend que la médiation se situe du côté de la technique et non du professionnel pour Lynda. Dès lors, la dimension pédagogique est relayée par les objets à « 50 % » et dans cette médiation instrumentale, le professionnel continue à endosser pour moitié une visée éducative.

Philippe (entretien 05/02/10), formateur sur la thématique « handicap mental et TIC » pense que l'ordinateur est un médiateur et il argumente ainsi son affirmation : « Oui c'est sûr. Ça on le constate. Il y a plusieurs raisons déjà : la personne handicapée qui est devant son ordinateur, l'ordinateur peut répéter autant de fois l'opération qu'elle veut, ***il n'y a pas de jugement de l'ordinateur sur ce qu'elle fait, sur ce qu'elle fait bien, sur ce qu'elle fait mal. Déjà à ce niveau-là elles vont beaucoup plus facilement apprendre qu'avec quelqu'un qui est là à essayer leur apprendre***. J'en ai encore eu… qui est-ce qui m'a raconté ça cette semaine… ? C'était un éducateur, il avait essayé avec une personne dont il s'occupe de lui apprendre à lire, il avait quasiment renoncé à lui apprendre à lire parce qu'il n'y avait rien à faire et il s'aperçut ***qu'elle avait appris à lire toute seule à partir de l'ordinateur parce qu'elle avait besoin de lire pour aller dans les endroits où elle voulait aller parce que tout simplement…*** Il m'a dit, "je ne sais pas comment elle a appris à lire, est-ce que c'est simplement une mémorisation globale du mot… ?". Elle a développé sa stratégie en tous cas pour arriver à ses fins. Donc du coup, je lui ai dit, "il faut lui donner des logiciels adaptés qui vont lui permettre de stimuler cette lecture mais de façon ludique". C'était assez étonnant le progrès qu'avait fait faire l'ordinateur tout seul, en fait, sans aucune intervention extérieure ».

Michèle (observation du 28/09/10), qui encadre un atelier de démontage d'ordinateurs, considère l'ordinateur comme un médiateur : « Ils trient le disque dur, la carte mère, le

plastique et le métal, la visserie, les piles, le processeur. On n'est pas dans le rendement. C'est une préparation à l'ESAT, c'est une façon de travailler, on travaille la consigne ; ***pour moi c'est un médiateur, point barre***. Il y a 10 ans que je me suis intéressée à l'ordinateur, je pensais que c'était une bonne vision, je jouais moi-même à des petits jeux. Je concevais des jeux qu'ils pouvaient travailler en groupe, ***c'était pour travailler avec l'adulte, mais pas en prise directe*** ». Jean-Claude (entretien du 27/07/10) : « Disons que le regard..., je crois que l'important est cette activité qu'ils peuvent avoir, ou le jugement de l'autre, ou des choses comme ça. Quelque part, ils sont autonomes, enfin pas vraiment, mais j'ai beaucoup de mal à expliquer. ***Ce regard de l'autre, ils ne l'ont pas. C'est une machine en face*** ».

- Les effets de l'« im-positionnement » professionnel

Corinne (entretien du 25/11/09) met le doigt sur une injonction paradoxale pour tout éducateur, propre aux situations de co-dépendance entre professionnels et personnes handicapées : « ***Il y a une conception de l'éducateur qui est plus proche du flic où on va faire pour lui, "le pauvre, il est handicapé" ça c'est une conception. Si le résident se passe de l'éducateur alors le métier n'a pas de sens, des gens vont tout faire pour qu'il reste dépendant, ce n'est pas conscient. Quand on les interroge, ce sont les premiers à dire que l'autonomie des personnes est moins importante. Bon, par exemple, quand on retire un référent, certains le vivent mal, ils ont l'impression de ne pas pouvoir terminer l'accompagnement, ils s'approprient des personnes***. Pour sortir de cette posture, c'est un peu compliqué. Je crois que c'est les résidents qui m'éduquent. Éducatif ce n'est pas ça, ce n'est pas apprendre les bonnes manières ».

Les propos d'Anne-Marie (entretien du 25/11/09) nous permettent d'introduire une réflexion sur le rôle de la formation *versus* celui des dispositions personnelles. Quand nous l'interrogeons sur la médiation, elle ne comprend pas spontanément le terme. Une fois brièvement défini, elle répond, « c'est ma conception de l'éducateur, du travail d'éducateur. J'ai été formée à [Ville, à Nom de l'établissement], ça a une réputation un peu gaucho ; mais pour former les éducateurs, c'est beaucoup dans l'autonomie, ils impulsaient ça. Les groupes se formaient entre eux. C'est une méthode que l'on ne trouve pas ailleurs. ***Mais ça dépend des formations et des personnes, parfois, ce n'est pas la formation qui nous fait être comme ça. Les éducateurs d'AEMO, c'est plus pour les délinquants, c'est plus du flicage ; c'est leur métier, c'est la situation qui impose ça. Avec les personnes handicapées, il y a un côté rigide, faire suivre le règlement. Si on veut les faire avancer, ce n'est certainement pas en***

ne les laissant jamais prendre leur autonomie. Pour revenir sur le terme de médiation, c'est vrai que j'apprends aux personnes handicapées à se passer de moi ; c'est sûr que l'on travaille contre-nous ».

Le manque de savoir formalisé semble induire un problème de positionnement du professionnel et de prise de distance avec la situation qui surdéterminerait les conduites et pratiques. Les propos de Stéphanie (entretien du 02/02/10), qui a formé des professionnels à la manipulation de l'informatique avec le public des personnes handicapées, sont à ce sujet éclairants : « Vous touchez du doigt quelque chose qui est super compliqué pour tout professionnel. ***Finalement, je suis là parce que la personne a besoin de moi et si je trouve les moyens que la personne n'ait plus besoin de moi, qu'est-ce que je vais devenir ?*** Même si ça se joue sur un registre pas du tout apparent comme ça. Et puis c'est toujours super gratifiant que d'être reconnu comme expert, spécialiste, etc. Nous, on a beaucoup travaillé sur la position de l'animateur, etc. Mais ça, c'est pareil, c'est facile à faire quand on est plusieurs, qu'on peut s'interroger, qu'on peut un peu essayer d'en discuter, d'élaborer, de réfléchir et de prendre de la distance ».

Cet im-positionnement peut tourner aussi à l'imposition comme le traduisent les propos de Françoise (entretien du 02/11/09) qui répond spontanément « oui » à la question de la médiation dans les activités professionnelle, mais demande aussi de suite confirmation : « Enfin médiation vous l'entendez comment ? Dans les échanges, dans la communication... ? ». Dans sa conception, la médiation semble détenir une visée communicationnelle et donc culturelle. En revanche, pour Françoise, la médiation ne se substitue pas à l'éducatif qui est constitutif d'une identité professionnelle : « Il y a certainement un rôle éducatif qu'on ne peut pas occulter. […] Mais il y aura toujours quand même ce petit coin éducatif, parce qu'autrement on ne serait plus digne de… quelque part ». Mme Ca. (entretien du 06/11/09) est en accord total avec la terminologie de « médiation » et de « médiateur » car, pour elle, « ***il y a souvent une triangulation entre la machine, l'enfant et l'adulte*** ». Lorsque je lui fais part des conceptions différentes de certains professionnels, elle surenchérit : « Oui et puis de toute façon, c'est comme ça que l'on peut concevoir les choses, de toute façon sans la partie, ***sans l'éducateur, le logiciel n'a pas grand sens, ce n'est pas parce qu'il y a logiciel qu'il faut que l'enfant soit seul devant, il faut quand même qu'il y ait une tierce personne malgré tout, ne serait-ce que pour proposer quelque chose qui soit de son niveau. Donc obligatoirement une personne. Le logiciel est important parce qu'il ne***

peut pas apporter les mêmes choses que le professionnel, et l'enfant est le centre du problème donc... […] Après, certaines... Moi j'ai une façon d'utiliser l'informatique qui est particulière parce que ***j'ai eu l'occasion de discuter avec certains professionnels qui ne voient pas les choses comme ça mais bon, c'est vrai que moi depuis 84, c'est devenu un outil sans lequel je ne pourrais pratiquement pas travailler***. Bon, il y a des personnes qui voient ça complètement d'une autre manière ». Et, quand je lui explique que pour certains professionnels, le rôle de l'éducatif reste prépondérant face à celui « médiationnel », elle réplique, « ***là on revient à la vieille querelle, la machine prend la place de l'éducateur*** ».

Ce témoignage dégage le paradoxe de la médiation en travail social, médiation qui est « mise au rebut » par certains, signifiant ainsi l'imposition de leur statut professionnel et des fonctions afférentes d'éducateur ou autre. Lorsque je demande à Eddy (entretien du 02/11/09) s'il se considère plus comme un médiateur qu'un éducateur, il rétorque : « Je crois qu'il y a quand même un peu des deux ; parce que moi, je peux aussi donner des instructions. Je crois qu'il y a un peu des deux ». Nous échangeons ensuite sur la profession de médiateur, notamment aux TIC, et sur la possibilité que ce ne soit pas un éducateur qui encadre les activités informatiques et/ou Internet des personnes handicapées mentales. Il répond alors : « ***Je crois quand même qu'il faut un minimum, avoir fait un minimum de psychologie, et de pédagogie, par rapport aux personnes***, un minimum, je veux dire, est-ce qu'ils doivent vraiment être éducateur, ça je ne sais pas mais en tout cas un minimum... […] ***On peut prendre n'importe quel informaticien à ce moment-là et qu'il prenne une activité informatique pour les personnes handicapées, je ne suis pas sûr de la réussite*** ». Ce récit dénote d'une spécialisation des travailleurs issus du champ de l'éducatif, celles de mobiliser des compétences psychologiques et pédagogiques, mais le référentiel d'éducateur spécialisé n'intègre pas de module de pédagogie. On voit ici que la spécialisation vient du public.

- Changement de place et effacement des hiérarchies

Jean-Claude (entretien du 27/07/10) ressent des difficultés à saisir la teneur de la médiation. Je développe de nouveau l'opposition entre cette dernière et l'éducatif, il concède, « c'est vrai qu'à certains moments, cet aspect éducation est un peu oublié, parce que l'on a la personne, l'outil, et on regarde comment cela se passe entre les deux. Et j'avoue qu'il y a des moments où il me bloque. ***Et donc, nous n'avons plus les mêmes relations. Et je suis comme eux, je suis en train de rechercher, qu'est-ce qui s'est passé, pour comprendre pourquoi cela ne marche pas***. On se retrouve tous les deux sur un même but, de rechercher. Moi, avec ce que je

sais de plus qu'eux, eux avec ce qu'ils ont fait, là aussi, il y a quelque chose de très intéressant. […] ***À ce moment-là, cela n'est plus réellement un cadre de travail, cela n'est plus vraiment un cadre d'apprentissage*** ». Je souhaite alors l'interroger sur la différence entre l'activité informatique et les autres types d'activités qu'il a pu encadrer et il admet : « ***Disons que je trouve qu'ils sont peut-être plus acteurs***, même si au théâtre ils sont aussi acteurs, mais là, à partir d'un moment, on peut les laisser développer leur sens et ***ils peuvent réussir à faire des choses que l'on n'avait pas forcément prévues***. J'ai l'impression que j'ai été comme eux au début que je faisais de l'informatique. ***Et que moi par exemple, cela m'a permis d'avoir accès à des choses, et j'ai envie qu'eux puissent suivre***. Peut-être pas forcément comme moi, mais enfin. Et là, je sens cette différence ».

- La médiation, une posture vidée de sens

Didier (entretien du 26/07/10) mentionne ne pas du tout endosser un rôle de médiateur en répondant lapidairement mais assurément « pas vraiment. Non du tout ». En revanche, à la question, « votre formation d'éducateur reste prégnante, selon vous, quand vous utilisez l'ordinateur ? », de manière aussi succincte mais affirmée, il rétorque, « oui complètement oui ». Finalement, pour Didier, ce n'est pas tant la médiation qui n'a pas de sens que le statut d'éducateur qui reste prégnant. Pour Jean (entretien du 31/03/10), la problématique est différente car il fait la distinction entre médiation et remédiation : « J'ai pas l'expérience du tout de m'être servi de l'ordinateur ou ***pour de la remédiation ou de l'entraînement systématique pour un individu, ce n'est pas trop l'approche que j'utilise*** ». Jean est enseignant spécialisé et il pointe ici du doigt les pratiques pédagogiques de martèlement des apprentissages.

- Des rôles conjoints de médiateur pour l'informatique et le professionnel

Patricia (entretien du 08/07/10) voit dans l'évolution de son statut d'éducatrice à médiateur la possibilité de « personnaliser », concept développé *infra* : « Parce qu'il y a vraiment beaucoup de choses qui transitent, beaucoup de choses beaucoup de personnes quelque part. Donc je pense que oui. ***Il y a vraiment quelque part un développement de la personnalité*** ; c'est la personne qui est importante et je trouve que, comme on le disait tout à l'heure, de passer au-delà des craintes, etc. d'oser en parler avec les autres, du coup je me dis ***que l'informatique, que moi j'y suis pour quelque chose***, et que… oui ça a une certaine importance ».

- Animateur *versus* éducateur *versus* médiateur

Grégory est « persuadé » que l'ordinateur est un outil de médiation, il pense que le statut d'animateur multimédia « ne va pas sans » celui de médiateur. Nous discutons de cette différence de positionnement entre animateur et éducateur et il confie : « Du peu que je connais, pas que ce que je fasse soit forcément extraordinaire, ***j'ai déjà vu des éducateurs fonctionner, ils les mettent souvent les mêmes activités sans jamais essayer finalement de les pousser dans leurs retranchements***. C'est-à-dire, ils vont les mettre sur du puzzle et sur le site "pour les tous petits" à chaque fois et comme en plus, ils sont demandeurs d'activités qui se répètent parce que ça leur facilite un petit peu la vie. Ils les laissent là-dessus et ils sont un petit peu enfermés dans leurs habitudes et ils croient connaître très bien leur groupe et en fait, ***moi, j'ai un petit peu moins de barrières parce que je les connais moins et que peut-être, par manque de connaissance, à la fois du handicap et à la fois des personnes, j'essaye toujours de les pousser un petit peu plus loin, que ce soit dans les activités***. Et puis, s'ils n'y arrivent pas, ils n'y arrivent pas, on n'en fait pas une histoire, on passe à autre chose, on essaie de varier pour ne pas non plus s'endormir sur des activités répétitives. Je pourrais leur proposer du puzzle tous les jours ils seraient contents. […] ***Voilà, le blog, les éducs n'y croyaient qu'à moitié et vraiment, c'est là où il s'est passé le plus de choses***. Les activités où quand les groupes sont arrivés, ils me disaient "cette personne-là, cette personne-là, on ne va peut-être pas la laisser ici parce que ça va être compliqué pour elle" (notamment j'ai des gens qui cumulent des handicaps physiques à la déficience) et j'ai zéro matos adapté mais on tourne le bureau, on tourne l'écran, on bloque le clic droit de la souris, on essaie de s'adapter… ».

Patrice (entretien du 12/05/10) se place comme « un médiateur. ***L'éducateur qui encadre une activité informatique je le perçois beaucoup plus comme un médiateur. Moi j'essaye vraiment de jouer ce rôle-là***. Parce que, encore une fois, je me suis aperçu, j'ai essayé durant ma formation de faire des leçons, des choses un peu structurées comme on peut retrouver dans l'éducation nationale. C'est d'ailleurs la commande qui est faite dans les instituts de formation : de faire des structures de leçons, des plannings de formation, avec les leçons bien détaillées… Moi j'utilisais un petit peu des Powerpoint, et puis pour un petit peu donner des leçons des choses comme ça. Et puis, je me suis aperçu que les jeunes n'en retiraient vraiment pas grand-chose. ***Il fallait vraiment les laisser faire et puis c'est par le biais de l'essai-erreur qu'ils apprenaient, que les apprentissages se faisaient le mieux et puis qu'ils retenaient le***

mieux ce qu'ils avaient appris. Quand vous présentez une leçon de type scolaire, certes les jeunes ils vont pouvoir faire, mais on s'aperçoit qu'au bout de 15 jours, trois semaines, un mois, qu'à la sortie, ils n'en ont pas retenu grand-chose. Moi je laisse le jeune se confronter, faire les choses et puis je suis là pour l'aider au moment où il en a besoin. S'il n'a pas de difficultés, au fur et à mesure, je vais introduire de nouvelles choses. S'il se trouve en difficulté c'est justement là où je vais intervenir et puis je vais essayer de pallier à sa difficulté, lui expliquer comment il faut faire la prochaine fois pour ne pas se retrouver confronté à la même chose. ***C'est vraiment de la médiation entre l'ordinateur, la machine et la personne accueillie*** ».

On constate que c'est dans la confrontation aux apprentissages et à la nécessité d'une pédagogie, que le professionnel éducateur se retrouve dans un rôle de médiateur. Patrice me parle d'ailleurs à la suite d'un ouvrage qui l'a inspiré, « *L'enfant et l'ordinateur* de Daniel Calin » : « C'est un bouquin qui m'a beaucoup aidé dans ma monographie, je l'ai beaucoup cité dans ma monographie aussi. C'est un bouquin que j'ai trouvé vraiment très très bien fait ***où l'auteur explique vraiment bien ce rôle de médiateur*** ». Stéphane (entretien du 12/05/10) se prononce sur les rôles d'animateur et de médiateur : « ***Je crois qu'il y a un petit peu des deux***. […] ***À mon avis le rôle éducatif est quand même d'actualité ne serait-ce que par rapport à ce qu'on disait tout à l'heure, aux risques d'Internet***, risques de dérapage, donc là il faut qu'on conserve un rôle éducatif par rapport à tout et effectivement après on a une certaine partie qui n'existe plus dans… ***Si à un moment donné, on veut leur laisser leur place avec la machine, il faut qu'on se place plus sur un rôle de médiateur***. Si on ne fait qu'intervenir, on ne leur laisse plus la place de faire les choses… Je pense qu'il y a un équilibre entre les deux à trouver, il faut savoir à la fois s'effacer à certains moments, et à la fois être présent pour pas non plus qu'ils se retrouvent en échec, et qu'ils ne sachent pas quoi faire de cet échec pendant 2 heures ». Stéphane (entretien du 12/05/10) partage son action entre une visée d'éducation au média et une d'appropriation de la « machine ». Julien (entretien du 10/05/10) se considère plutôt comme un animateur au médiateur car il voit dans la médiation un rôle de passeur de connaissance : « Comme un animateur, c'est plus parce qu'aussi on a démarré, moi ***j'ai démarré en tant qu'animateur multimédia pendant six ans donc mon objectif, c'est d'apporter des connaissances aux gens sous forme d'animation et non pas de formation*** ».

- Un « intermédiaire » comme traducteur des besoins

De plus, Stéphane (*ibid*.) évoque un rôle d'« intermédiaire » au plus proche des besoins des différentes personnes : « ***Nous on est à l'intermédiaire des deux dans la mesure on laisse le choix la personne et on n'impose pas les choses***. […] Pourquoi nous on est à l'intermédiaire ? Parce que nous on a une population d'internes qui est assez vieillissante, qui a un âge moyen de 40-45 ans et on a une population d'externes qui est beaucoup plus jeune, qui a un âge moyen de 30 ans. Donc avec des demandes qui sont relativement différentes. ***Voilà pourquoi on peut se situer à l'intermédiaire, on ne va pas travailler de la même manière avec les internes et avec les externes***. On va avoir des externes qui vont être en demande de ce type d'activité, de ce type de travail, le maintien des acquis ou autres, par rapport à une socialisation, etc., et on va avoir cette population d'internes qui revendique le droit à être un peu plus tranquille aussi. On a une personne qui a fait un séjour dans un hôpital psychiatrique parce qu'elle a fait… À son retour, c'est posé à nous la question de comment adapter son projet par rapport à sa situation parce que le secteur psychiatrique nous a dit que chez eux, elle allait bien, elle allait bien là-bas parce qu'elle n'avait pas de sollicitation, elle faisait ce qu'elle voulait et nous on avait déjà cette idée-là. C'était peut-être les sollicitations qu'on lui faisait qui lui mettaient une pression, qui développaient ces troubles psychiatriques ou qui les maintenaient. Donc on a fait ce choix, quand elle est rentrée de l'hôpital psychiatrique, de dire, on adapte notre prise en charge en ne lui imposant plus aucune activité, en lui laissant le choix complet : si elle veut aller à l'activité, elle y va, si elle ne veut pas y aller, elle n'y va pas, si elle est fatiguée qu'elle veut faire la sieste, elle fait la sieste, ***on s'adapte complètement à la problématique de cette personne***.

Pour Catherine (entretien du 19/04/10), les équipements informatiques peuvent réduire les « intermédiaires » et par extension favoriser l'accès et l'intégration : « On a maintenant des écrans tactiles avec un accès direct. Vous voyez sans doute ce dont je parle ? Ce qui permet aux jeunes d'être très près de l'écran et d'avoir un accès direct par le doigt sur l'écran et on s'est rendu compte que pour 2 jeunes en particulier avec une forte malvoyance, qui, jusqu'à présent, n'avaient pas pu du tout utiliser ce qu'on leur proposait, ***ça a réduit les intermédiaires*** : et le fait d'avoir un accès direct à l'écran et d'avoir un regard entre 5 et 10 cm de l'écran leur permet d'y accéder beaucoup plus facilement ». Elle donne un autre exemple, celui d'un adolescent qui peut utiliser l'informatique *via* un contacteur : « Depuis qu'on lui a proposé cet accès-là, donc là, on est vraiment dans quelque chose de moteur, de

fonctionnel, il peut accéder à des jeux, à l'utilisation d'albums photos, etc. Et puis, c'est un jeune aussi qui est intégré à l'école et donc, on peut lui proposer des logiciels d'apprentissage ***où il peut vraiment répondre par lui-même sans notre intermédiaire aux consignes proposées par l'enseignant*** ».

9.3.3 Pratique d'accompagnement

Nous nous intéressons à la pratique d'accompagnement qui est aujourd'hui celle promue par la loi 2002-2 et nous l'étudions à travers le prisme des pratiques informatiques et/ou numériques.

a. Évolution et variabilité des fonctions professionnelles

Nous avons choisi d'étudier les occurrences des termes « aider » et « assister » remplacés par celui d'« accompagner », en référence à la loi du 11 février 2005 (*cf.*annexes n° 25 et 26). Nous précisons si l'assistance, l'aide, et l'accompagnement sont inhérents au professionnel et/ou à l'objet et/ou à l'activité. Le terme d'« adapter » est apparu important à la lecture des retranscriptions et renvoie aux sciences de la réadaptation (sciences médicales et paramédicales). Dans la catégorie « autre », nous analysons les verbes et/ou champs lexicaux de ces verbes en écho aux pratiques d'intervention socio-(ré)éducommunicationnelles. Nous avons surligné les occurrences les plus fréquentes et nous avons mentionné l'emploi abondant du verbe « croire » pour certains d'entre eux. Il apparaît que les professionnels délaissent, dans les discours, les termes d'« aider » et d'« assister » au profit de celui d'« accompagner » et d'« adapter ». La terminologie d'« éducatif/éducation » est, en toute logique, massivement employée en écho à la professionnalité des personnes interrogées (365 occurrences en tout). Nous remarquons que le verbe « apprendre », arrivant en deuxième position (avec 261 occurrences), est quasiment toujours employé à la troisième personne du pluriel ou du singulier. Ces apprentissages seraient inhérents à l'apprenant et moins à l'enseignant/l'éducateur qui s'efface derrière une tournure impersonnelle d'autant plus que, comme nous l'avons vu, le travail social est souvent sujet à « discrédit ». Suivent les aspects sociaux, cité 196 fois et la communication à 171 mentions.

b. Des formes plurielles d'accompagnement

Dans les récits de pratiques des personnes interrogées, nous constatons que l'accompagnement revêt plusieurs formes et intentions.

- Accompagner au sens d'« amener vers l'extérieur »

Le premier sens de l'accompagnement est celui de suivre et d'amener vers l'extérieur. José (entretien du 06/11/09) nous explique qu'« un instituteur ne fait pas que du scolaire, ***il y a beaucoup d'accompagnement d'activités vers l'extérieur***, des choses comme ça » comme Hervé (entretien du 26/04/10) qui « les accompagne le cas échéant à des sorties extérieures ». De même, Thomas (entretien du 08/06/10) étaye : « Après, ***c'est de l'accompagnement sur des sorties*** culturelles, des choses comme ça. De l'accompagnement à des spectacles ou à des expositions ». Et, comme il y avait des accompagnements culturels sur l'extérieur, il exise des formateurs pour l'informatique selon les propos de Raphaël (entretien du 31/03/10) : « Il y a également un projet que je coordonne […] qui est un projet de qualification des travailleurs en situation de handicap mental sur la région Île de France par le biais ***d'un accompagnement à la validation des acquis de l'expérience*** ».

- Revendication d'un rôle d'accompagnateur

Plusieurs revendiquent ce rôle d'accompagnateur, surtout lorsque nous les interrogeons sur leur positionnement et les confrontons à la médiation technologique. José (entretien du 06/11/09) estime que « ***L'enseignant peut avoir un rôle plus d'accompagnement*** ». Jean (entretien 31/03/10) nous explique, au sujet de ces usages de MSN, que « c'est pas mal, parce que cela me permet avec des apprentis lecteurs de leur faire prendre conscience directement, si ce qu'ils écrivent est phonétiquement convenable. Cette une des exigences que j'essaye de poser avec eux, ***je les accompagne là-dedans, au moins lorsqu'on échange sur MSN ou lorsque nous envoyons un mail, il faut au moins que ce que l'on écrit soit phonétiquement compréhensible*** ». Emmanuel (entretien du 24/03/10) confirme que « ***tout le métier du moniteur, ça va être de les accompagner*** bien sûr, sur la tâche, mais aussi de mettre en place le travail de manière à ce qu'il y ait le moins d'erreurs possibles et que ce soit le moins confus ».

Catherine (entretien du 19/04/10) est dans le même cas de figure : « Nous, d'une certaine façon, on n'a pas d'*a priori* quand on propose cet outil-là à des jeunes. On fait d'abord, on se donne trois mois de bilan sans *a priori* pour essayer de faire une observation un peu fine de comment le jeune réagit, quel type d'interactivité il met en place, etc. Et puis ensuite, on voit dans quelles circonstances on va plutôt lui proposer ou pas, ***si c'est plutôt pour accompagner un apprentissage, si c'est plutôt sur un mode ludique***, etc. ». D'ailleurs, Catherine réalisera

deux nouvelles fois une mise au point sur son rôle d'accompagnateur et notamment aux apprentissages.

Marie E. (entretien du 11/05/10), au sujet de la médiation, rappelle : « Moi, c'est plutôt ***comme un accompagnement***. Ce que j'ai envie, et ce n'est pas toujours évident parce que je manque de patience, ce que j'ai envie c'est qu'ils découvrent par eux-mêmes ». En outre, Stéphane (entretien du 12/05/10) travaille dans un service d'accompagnement et le rappelle dès le début de l'entretien : « On accueille les personnes adultes handicapées, on a une double mission qui est de leur proposer une activité adaptée et un accompagnement... à la vie quotidienne ça c'est la première part de la mission ». De même, Thomas (entretien du 08/06/10) précise : « Est-ce qu'il faut faire un parallèle par rapport à l'histoire de la médiation ? Non, moi ***je suis plus là pour les accompagner dans une activité*** ». Pierre (entretien du 08/07/10) accole l'accompagnement à la médiation : « ***Médiation et accompagnement,*** c'est-à-dire vraiment être à côté, servir de lien et dans tous les cas c'est favoriser tout ce qui est du développement personnel et de l'autonomie de la personne. Faire en sorte que la personne s'en sorte par elle-même. […] ***Le but c'est quand même que la personne puisse se passer de nous*** ». Stéphane (entretien du 12/05/10) nous parle de son expérience antérieure en matière d'accompagnement : « C'était sur un ESAT, c'était un établissement qui accueille les personnes handicapées mais qui les met au travail, ***qui les accompagne dans le cadre du travail***, là j'avais travaillé sur un groupe de soutien socio-éducatif… on avait commencé à travailler un petit peu sur l'informatique… sur le maintien des acquis essentiellement ».

Jean-Jacques (entretien du 08/06/10) ne considère pas envisageable un usage de l'informatique sans accompagnement : « ***C'était une des conditions de la mise à disposition de l'outil informatique, c'était qu'il y ait parmi le personnel éducatif, une ou plusieurs personnes qui s'engageaient dans de l'accompagnement à ce niveau-là***, soit par le biais de l'apprentissage, soit par le biais du perfectionnement. Des résidents j'entends, pas le leur mais également le leur, la capacité de se former est aussi offerte au personnel. Et également, la mise en place d'activités qui tournent autour de l'informatique. Alors ça peut être un petit peu de tout, ce qu'on peut trouver de ludique autour de l'informatique ». Enfin, pour Raphaël (entretien du 31/03/10), chef de projets, les structures sont aussi des accompagnants : « Tous les établissements qui peuvent travailler et ***accompagner*** les

personnes handicapées. […] Ce sont des pratiques au niveau des structures qui accompagnent des personnes handicapées ***avec la vision de les accompagner de mieux en mieux*** ».

- Accompagnateur comme traducteur

L'accompagnateur relève aussi une fonction de traducteur lisible dans les propos de Corinne (entretien du 25/11/09) : « ***Il y a une grosse partie du public qui ne sait pas lire, donc il y aura un accompagnement***. […] Pour l'activité informatique, je pense qu'il n'y a pas de différence entre faire un accompagnement d'une personne en difficulté ou une personne âgée, si c'est possible pour les personnes de 80 ans, pourquoi pas pour nos résidents ? […] C'est un lieu de vie où l'éducateur doit accompagner les personnes au quotidien pour un mieux-être. C'est vrai que dans d'autres ». Céline (entretien du 19/02/10) raconte également : « On était plus à adapter, à dire on va adapter dans la médiation, on va adapter dans l'usage, on va en utiliser qu'une partie, on va couper le son et ***c'est l'accompagnateur qui fera la consigne***, voilà c'était des adaptations de cet ordre-là qui ont été mises en place ».

- Accompagner, entre éducation, protection et contrôle

La difficulté de l'accompagnement aux TIC est celle du rôle à tenir, qui continue d'osciller entre l'éducatif, la sécurité et le contrôle. José (entretien du 06/11/09) pense que les TIC, « ça ***aide à l'autonomie***, mais d'un autre côté il ne faut pas laisser non plus les utilisateurs faire n'importe quoi sur l'ordinateur. ***Il faut encadrer un petit peu les activités, être là pour l'accompagner***. Donc c'est... Je pense qu'il faut qu'il y ait toujours quand même un regard de l'adulte en accompagnement dans les activités ». Eddy (entretien du 02/11/09) nous parle de Facebook et d'un parent qui, « au départ, […] voulait inscrire son fils. Maintenant, ***je lui ai quand même dit qu'il fallait quand même toujours, je ne vais pas dire surveiller, ce n'est pas ça, c'est accompagner la personne dans ce qu'elle peut mettre sur Internet***. Je veux dire chez nous, donc sur Handi forum ou sur Facebook, en fait ***j'accompagne toujours les personnes***. Donc, quand il y a un message qui est posté sur Internet, ***il y a un accompagnement qui est là,*** parce que parfois, je veux dire, ça peut arriver, que les messages ne sont pas toujours très appropriés donc je crois, qu'il faut quand même... Quand il s'agit d'Internet, allez, ***il y a bien sûr surtout l'autonomie***, moi j'essaye au maximum. Maintenant c'est vrai que sur Internet, il faut quand même faire attention parce que... À ce que l'on met. Maintenant, moi, je connais, moi je connais plus ou moins ce que je peux y mettre, et ce que je ne peux pas y mettre. Maintenant, les personnes handicapées ont parfois mis des choses sur

Internet qu'elles ne devraient pas. Allez, elles ne sont pas handicapées pour ça. ***Donc il y a un accompagnement à partir du moment où il y a une participation active sur Internet où il faut quand même être vigilant***. Maintenant, cette personne qui va elle-même le week-end sur Handi forum, je ne suis pas là pour regarder ce qu'elle fait. Mais, il y a une relation de confiance aussi. ***Je crois aussi que je les aide*** en expliquant ce que l'on peut mettre sur Internet et ce qu'il ne faut pas mettre. ***Mais il y a un accompagnement qui doit être...*** En tout cas, comment je vais dire cela, l'explication des risques qu'il peut y avoir sur Internet. Ça je crois que c'est quand même important aussi ».

Jean (entretien 31/03/10) estime que « dans la mesure où les ordinateurs sont tous connectés à Internet, et où il n'y a pas de protection technique, et on a à faire à des personnes vulnérables et mineures, pour l'essentiel, ***cela me semble comme une évidence qu'il y a toujours un accompagnement d'adultes***. C'est une règle que nous nous sommes posée, qui est de même s'il y a des temps où les jeunes peuvent utiliser l'ordinateur, et j'allais dire à leur guise, c'est-à-dire pour y rechercher tout ce qu'ils veulent. Il y a tellement de possibilités fortuites mais fréquentes de se retrouver sur des sites indésirables, que ***je n'imaginerais pas de les laisser se débrouiller tout seuls*** ; on a des jeunes gens qui ne vont pas forcément aller chercher malice, loin s'en faut, mais le hasard du clic de la souris sur Internet c'est absolument terrible, trois coups de cuillère à pot, on se retrouve à des endroits où l'on aimerait qu'ils n'aillent pas forcément, donc voilà ». Hervé (entretien du 26/04/10) nous explique : « Si la personne demande, mais je reste avec la personne, ***je l'accompagne. En aucun cas l'ordinateur n'est une façon de se réfugier pour la personne, c'est pas on allume l'ordinateur la personne va être devant et on va être tranquille voilà surtout pas*** ».

Philippe (entretien du 13/07/10) veut mettre en place un ordinateur en libre accès : « Dès la rentrée, mon idée c'est de ***mettre à disposition un poste qui serait dans une salle accessible*** à l'ensemble des personnes et qui pourrait se faire à partir d'une demande particulière, spécifique et qui ***seraient accompagnés d'un moniteur***. Pour l'instant, je n'ai pas encore défini qui serait un peu plus référent de la partie informatique, parce qu'il faut quand même quelqu'un qui sache naviguer avec ce nouvel outil, qui pourrait les accompagner voire même dans la création d'un site, l'idée pourrait être là. […] L'idée du poste informatique, on a une demande, une recherche à faire, et bien on s'inscrit et puis la personne référente peut accompagner sur cet aspect spécifique ». Enfin, Philippe (entretien du 13/07/10) conçoit les usages de l'informatique « ***de façon supervisée par quelqu'un qui pourrait accompagner***

sans dire contrôler mais au moins, tout le monde y est passé je crois que ce n'est pas simple, on est vite perdu dans cette multitude de données, de renseignements. C'est de pouvoir essayer d'apporter une ***méthodologie*** dans la façon de surfer ».

- Accompagnement et degrés d'autonomie

L'accompagnement se mène par opposition au degré d'autonomie des personnes accompagnées comme le montre le récit de Patrice (entretien du 12/05/10) : « Pour ces recherches sur Internet, on va trouver deux types de public : ***les jeunes qui se débrouillent en toute autonomie***, qui savent lire et qui, eux, arrivent avec leurs sujets de recherche, qui ont envie de voir des choses, qui veulent aller voir tel ou tel site. Donc eux, il suffit simplement de vérifier le type de sites qu'ils vont voir et puis de faire attention qu'ils ne se retrouvent pas en difficulté. Parce qu'il peut manquer un module complémentaire dans un *Internet Explorer* ou *Fire Fox*, un *pluging flash* ou un *pluging java* qui va empêcher l'affichage d'un site ou ce genre de choses. Ça va être vraiment de résoudre les problèmes auxquels ils peuvent être confrontés comme ça. Et, pour d'autres publics, ***ça va être l'accompagnement***, c'est-à-dire ils vont avoir des demandes spécifiques : faire des puzzles, aller voir des vidéos de chanteurs qu'ils aiment bien, des émissions de télé qu'ils aiment bien des choses comme ça. Dans ce cas-là, c'est moi qui interviens, qui leur donne, pour ceux qui connaissent un petit peu les lettres, je leur donne l'orthographe, je leur écris sur une feuille ce qu'ils doivent écrire sur le moteur de recherche et puis c'est eux qui tapent, qui lancent la recherche ».

Aude (entretien du 08/06/10) distingue deux approches de l'informatique : « On va dire que dans la salle informatique, ***on est vraiment en tutorat avec un accompagnement éducatif rapproché***. ***Et puis, on travaille l'autonomie dans l'autre salle***, c'est-à-dire qu'il peut y avoir plusieurs personnes, des personnes qui jouent à des petits jeux, d'autres qui font un peu de motricité fine et puis une personne à l'informatique en autonomie sur des jeux qu'elle connaît, pour travailler un peu l'ouverture des jeux, la fermeture, le choix… ». Le témoignage de Pierre (entretien du 08/07/10) va également dans ce sens : « Ils ne savent pas tous forcément le réécrire dans l'ordre, donc parfois ils ont besoin de modèles. ***Les boîtes c'est eux qui les ont ouvertes avec notre accompagnement***. Sur la quinzaine de personnes qui ont ouvert les boîtes aux lettres, il y en a (je dis comme ça à la louche) il y en a cinq qui savent lire et écrire, cinq qui savent lire et écrire mais qui ont quand même besoin de vérification et ***d'un petit peu d'accompagnement parfois***, et puis cinq qui ne savent ni lire ni écrire et que là, il va falloir ***beaucoup accompagner*** ». Pierre (entretien du 08/07/10) précise : « Après, il y a d'autres

personnes qui sont dans des appartements à l'extérieur, qui sont suivies ***par un service d'accompagnement*** et qui ont aussi des ordinateurs. […] Après ce qui change, c'est que, par contre, les personnes sont sur le service d'accompagnement à domicile, ce sont des personnes ***plus autonomes*** donc qui souvent ont moins de difficultés, plus accès à la lecture, ont plus de facilité pour l'utilisation d'Internet ».

Les propos de Philippe (entretien du 13/07/10) sont aussi emblématiques de cette progression de l'accompagnement dans l'autonomie : « Sur les 95 personnes, parce qu'on a différents types d'accueils résidentiels : on est sur cinq, sur des services résidentiels avec ***un accompagnement intensif***. On en a 14 qui seraient avec un service résidentiel toujours ***avec un accompagnement mais de façon moins soutenue*** autour des villas. On a des gens qui sont aussi en petits groupes, ils doivent être 10 sur des villas excentrées dans [Ville] où ***ils sont un peu plus autonomes*** pour le coup. ***Il y a un accompagnement qui est moindre***. Sinon, on a des gens aussi qui sont à ***leur propre domicile, suivis par un service d'accompagnement***. Et là, sur l'ESAT, on doit être une quinzaine. Les autres personnes, certaines ***sont sans service d'accompagnement et autonomes, et d'autres en famille*** ; pour le reste, en famille ». Corinne (entretien du 28/07/10) n'envisage pas d'autonomie totale : « ***Moi, j'ai quand même envie de dire qu'avec la personne handicapée, si elle n'est pas accompagnée, c'est très difficile***. L'informatique est très difficile ». Corinne (entretien du 28/07/10) : « Ils commencent à partir de fin août, ils sont cinq à passer le permis et qui vont bénéficier de séances de code de la route avec un moniteur toutes les semaines, puisque forcément il faut qu'ils soient accompagnés... Là, c'est donc juste pour évaluer un petit peu ses capacités et voir, parce que c'est un jeune qui est arrivé il n'y a même pas un an chez nous, donc c'est voir ses acquis de base et voir comment il se débrouille. ***C'est un accompagnement léger par rapport à lui*** ». Corinne (entretien du 28/07/10) : « Elles ne sont pas formées, enfin sur les six, les deux que je suis font partie des six, les autres ne sont pas du tout formées. C'est ça qui risque d'être plus… enfin à la rigueur, pour passer le permis de conduire, ils ne vont pas forcément passer par le biais de l'outil informatique même si ***nous avons pris une option Internet pour qu'ils puissent y accéder. Mais dans tous les cas, ce sera accompagné par un professionnel*** ».

Enfin, Hervé (entretien du 26/04/10) dresse le même constat : « S'il y a une panne, il faut toujours être là quand le jeu s'arrête. C'est u***n accompagnement permanent***. On ne propose pas n'importe quoi, n'importe comment, avec n'importe qui ».

- L'accompagnement pour répondre à la pédagogie du projet personnalisé

L'essor de l'accompagnement apparaît en parallèle de celui de la pédagogie de projet. Thierry (entretien du 13/07/10) nous parle de l'utilisation d'outil de communication *via* l'informatique : « Pour certains, dans le cadre d'activité spécifique, on est sur des choses comme ça, mais ça concerne un tout petit nombre d'élèves. Là, actuellement, je pense qu'il y en a deux ou trois qui sont sur ce type d'approche. ***Mais là encore, c'est accompagné, encadré, c'est inscrit aussi comme outil, moyen dans le projet personnalisé d'accompagnement, comme valorisation de soi, entrer en relation avec l'autre***, etc. Mais, ça, c'est effectivement très investi en termes de commandes éducatives et thérapeutiques et accompagné dans la réalisation ». Philippe (entretien du 13/07/10) met l'accent sur le projet personnalisé : « ***Nos activités de soutien sont essentiellement orientées autour du projet personnalisé et en fonction des besoins qui sont exprimés***. Ça peut être de ***l'accompagnement médico-social*** au sens administratif, une pièce, un document administratif, rédaction d'un chèque, suivi d'un régime, tout ce qui est un peu individualisé ».

De plus, certains professionnels mentionnent la possibilité (comme Christiane) d'un accompagnement individuel au sein du groupe, ce qui trouve du sens avec la pégagogie du projet. Grégory (entretien du 19/05/11) nous explique : « ***Moi j'ai plus de cinq ordinateurs, je limite les groupes d'adultes déficients à cinq parce que l'accompagnement n'est pas le même, il est plus lourd qu'un groupe classique***. Même avec un éduc, il faut passer d'un poste à l'autre, redonner les consignes, prendre du temps. On ne peut pas se permettre de rétroprojecteur à l'écran des consignes… ***C'est vraiment un accompagnement individuel au sein du groupe*** ». *In fine*, la plus value de l'accompagnement est de pouvoir s'adapter aux personnalités diverses, comme le mentionne Stéphane (entretien du 12/05/10) : « Il y a les pathologies, les symptômes, mais il y a aussi ce qu'est la personne qui rentre en jeu. ***Je crois que les accompagnements qu'on peut faire, face à une même problématique, vont générer des effets différents aussi en fonction de la personnalité de la personne et de ce qu'elle est réellement elle*** ».

- Inversion des rôles

Les accompagnants sont aussi parfois les personnes handicapées, comme l'illustrent ces témoignages : « J'ai travaillé aussi en binôme, on est loin d'eux mais il y en a un qui va aider l'autre. ***Tu les places en accompagnant mais à condition que je sois là*** » (Anne-Marie,

entretien du 25/11/09) ; « ***ça peut-être l'accompagnement, celui qui sait lire et écrire, peut accompagner d'autres qui ne savent pas écrire*** ; ça peut permettre un travail collaboratif » (José, entretien du 06/11/09). De plus, c'est parfois le professionnel qui devient aide technique pour assurer l'accompagnement, comme le montre le témoignage d'Hervé (entretien du 26/04/10) : « Je cherchais un apprentissage avec accompagnement, ma main posée sur la souris, ma main faisant office de grosse boule, de substitut à la souris, j'allais dire. Ils arrivent eux-mêmes à déplacer la souris et à cliquer ».

c. Des intentions et effets pluriels

Dans cette section, nous étudions plus précisément la teneur d'une pratique d'accompagnement aux TIC.

- Informatique de gestion *versus* informatique d'accompagnement

C'est à Denis (entretien du 16/11/09) que nous devons cette partition : « C'est d'ailleurs quelque chose qui a fait, à un moment donné, l'objet d'une réflexion en se disant qu'il y avait ***l'informatique de gestion et l'informatique appelée entre guillemets d'accompagnement ou l'informatique d'atelier*** pour les personnes handicapées, et avec en particulier une volonté de la direction générale de rendre étanches les réseaux ». Il complète ainsi ses propos : « ***Très souvent on fait la confusion, on utilise le terme éducatif pour des adultes qui ont le droit de revendiquer, à un moment donné, que l'on arrête de les éduquer et qu'on les accompagne***. On essaye vraiment donc de faire la différence, on parle d'équipe éducative tant qu'on parle à des personnes qui sont mineures ou qui ont en dessous de 20 ans pour des personnes handicapées ; et on parle d'équipe d'accompagnement à partir du moment où elle s'adresse à des adultes ».

Les propos de Raphaël (entretien du 31/03/10) rendent compte d'un enjeu de l'informatique accompagnée : « Alors l'ordinateur classique peut en faire partie, bon ce sera plutôt un TICE, c'est-à-dire une technologie de l'information et de l'éducation. Néanmoins il peut devenir technologie d'assistance s'il permet à la personne en situation de handicap qui l'utilise de gagner en autonomie ou de s'inscrire dans la participation active. ***Alors ça peut être accompagner cette personne à s'inscrire dans des forums, dans des discussions, communiquer par Internet ou tout simplement s'approprier une tâche professionnelle grâce à l'ordinateur*** ». D'ailleurs, Stéphanie (entretien du 02/02/10) pointe du doigt la question de la professionnalité de l'encadrant face aux objectifs de l'activité. Un

établissement « cherchait un formateur informatique alors que manifestement, ***c'était une activité d'initiation, découverte, accompagnement***, etc. ».

Dès lors, l'accompagnement conditionnerait l'appropriation de l'objet, comme Stéphanie (entretien du 02/02/10) le remarque : « L'accès aux accompagnements appropriés [permet] derrière effectivement une appropriation ». De même, Céline (entretien du 19/02/10) complète : « C'est vrai que l'on a remarqué que les difficultés avec cette population spécifique étaient assez récurrentes, dans l'accompagnement, dans l'appropriation de l'outil et c'est en se confrontant régulièrement à ces difficultés que l'on y arrive ».

- L'informatique, une activité chronophage

Plusieurs mentionnent le temps important de préparation d'une activité informatique, dont Monique (observation du 20/09/10) ou Jean-Claude (entretien du 27/07/10) pour qui « ***il faut un accompagnement tout en sachant que ça, c'est des heures hors travail*** ; il faudrait donc qu'il y ait quelqu'un de motivé pour, car il faut les aider quand ils sont bloqués, mais là, c'est plus difficile de trouver. C'est plus difficile dans l'encadrement qui existe ».

- L'importance de l'évaluation

Pour Aude (entretien du 08/06/10), « c'est une activité qui vise un développement cognitif, donc c'est une activité qui demande quand même une rigueur assez importante, ***que ce soit en termes d'accompagnement et en termes d'évaluation, choses qu'on n'a pas avec la randonnée ou le poney***. Ça ne se fait pas sentir, mais je pense que ça peut se faire sentir sur toutes les activités, c'est exacerbé par, on va dire en plus, le côté cognitif de l'activité. De plus, Aude (entretien du 08/06/10) filme les séances d'accompagnent des usagers : « On n'a pas des heures et des heures parce qu'on prend des moments courts, c'est moi qui filme et j'accompagne en même temps ».

- Dépasser le sur-handicap de l'analphabétisme

Jean-Claude (entretien du 27/07/10) nous fait part de son expérience à ce sujet : « Déjà, toujours dans le cadre de l'accompagnement, vous faites appel à un texte ou à un CV, ***la personne peut y arriver même si elle ne sait pas écrire. Cela paraît peut-être simple, mais c'est énorme*** ». Cet enjeu de dépassement est aussi ce qui fait l'intérêt de son travail pour Corinne (entretien du 28/07/10) : « Ce qui est intéressant, enfin moi je le vois au niveau de la

personne que je suis vraiment principalement au niveau d'Excel et tout ça, c'est ce que l'on peut mettre en avant lorsque la personne n'a aucun acquis de base. ***Parce que la personne que j'accompagne ne sait ni lire ni écrire, donc il faut mettre en place des outils pour qu'elle puisse accéder à l'informatique*** malgré ses difficultés, et ça, c'est vachement intéressant. Du coup, cela met en avant que son manque d'acquis ne la freine pas dans la découverte et dans l'utilisation de l'outil, et c'est ça qui est important. Moi, c'est la première année que je fais ça puisque je ne suis pas normalement missionnée pour ça, ***et c'est vrai que du coup, cela devient intéressant et pour elle, et pour moi, parce qu'elle est capable d'utiliser l'outil et moi je dois être assez créative pour lui proposer des supports qui puissent l'accompagner dans l'utilisation de l'outil informatique*** ».

- Besoins réciproques en accompagnement

Ce sont les outils qui ont besoin d'être accompagnés pour Catherine (entretien du 19/04/10 : « ***Ce sont des outils qui sont onéreux qui vont être bien accompagnés, utilisés***. Si c'est doter un établissement d'outils qui se retrouvent au fond d'un placard parce que personne ne sait les utiliser, on n'y retourne pas deux fois ». Pour Aude (entretien du 08/06/10), ce sont les équipes de professionnels : « Donc la continuité, je pense que les équipes, comme ce sont des enfants qui ont des handicaps assez sévères, les progressions ne sont pas forcément évidentes, ***donc pour les accompagnants*** il y a peut-être un peu de lassitude. […] Je pense qu'effectivement, il y a une part de formation et puis après une part aussi de personnalité, parce qu'il y a des gens qui s'accrochent, qui perçoivent les progrès mêmes infimes et qui trouvent ça passionnant. Et puis d'autres, qui lâchent un peu plus ou qu'il faut remotiver. Donc là, je supervise les tuteurs pour analyser avec eux leurs difficultés, parce que parfois, quand un résident bloque et qu'on n'arrive pas à lui faire passer un cap, c'est aussi un petit peu démotivant pour l'encadrant. Il faut essayer d'être vigilant et que ce stade de démotivation n'arrive pas, et qu'avant, on puisse tirer la sonnette d'alarme et qu'on puisse ***demander de l'aide et de l'accompagnement*** ». Finalement, pour Aude (entretien du 08/06/10), il faut être vigilent : « Moi, je crois qu'il y a vraiment cette vigilance à avoir dans l'accompagnement des équipes pour remotiver, il ne faut pas se fixer des objectifs trop grands, parce qu'après, on projette, on désinvestit un peu l'activité parce qu'on n'arrive pas à les atteindre, ces objectifs ».

Thierry (entretien du 13/07/10), chef de service, veille au bon fonctionnement de l'activité informatique. Il pense que l'informatique est un « outil » qu'il « trouve extrêmement

commode avec des applications diverses, et en tout cas pour tout ce qui est coopération, collaboration, communication. Je crois que les uns et les autres ont bien conscience qu'avec l'utilisation qui en est faite chez nous, ***avec l'accompagnement aussi qui est mis en place pour s'approprier les outils et la manière de faire***, je crois que les uns et les autres ressentent effectivement le bénéfice et donc arrivent, à partir de l'expérience et du bénéfice repéré, à dépasser effectivement des réticences. Mais il faut effectivement, d'une part, que ça ait du sens et que ça serve et que, d'autre part, ***il y ait l'accompagnement et la réactivité*** quand il y a une question qui se pose, un souci, etc. Ça ce sont des choses auxquelles je m'applique particulièrement, justement que ça ne grippe pas et que ça continue à bien fonctionner, à bien progresser ».

9.3.4 Pour une revendication du statut de médiateur en interventions spécialisées

Selon Roland Janvier (2008 : 13), l'introduction des technologies dans le travail social induit trois chocs culturels :

> « La mutation technique heurte de plein fouet les postures, les compétences et les légitimités professionnelles. Le domaine de la prestation de service (aide à la personne, éducation, résolution de problèmes sociaux, compensation de handicaps, assistance, etc.) autrement dénommé "travail sur autrui" (Dubet, 2002) s'est construit sur la "relation". L'éducateur spécialisé s'est défini un temps comme "technicien de la relation". Les médiations relationnelles mobilisées dans l'action sociale et médico-sociale ont toujours eu un statut subalterne, les techniques éducatives étaient éducatives avant d'être techniques, c'est-à dire que la finalité primait sur l'outil. La mobilisation de supports techniques reste un phénomène récent qui provoque encore des réactions défensives. À titre d'illustration, nous pouvons nous remémorer les remous engendrés par les premiers projets d'informatisation des données sociales recueillies par les professionnels – projets GAMIN et AUDAS dans les années 80 ; il n'est qu'à voir le peu de fichiers déclarés à la CNIL par les gestionnaires de dispositifs sociaux d'intervention alors que les données traitées sont jugées par la loi comme relevant des informations très sensibles. C'est donc sur un fond culturel étranger aux phénomènes de technicisation croissante de notre société que se jouent les mutations, provoquant (au moins) trois séries de chocs : un choc des postures professionnelles, un choc des compétences et un choc des légitimités ».

Lorsque l'on interroge les professionnels sur la part de médiation dans leur activité et/ou posture professionnelle et que l'on compare ces résultats à leurs propres usages de la notion d'accompagnement, cinq convergences définitionnelles apparaissent :

1. La médiation s'apparante à un statut d'accompagnant que plusieurs revendiquent.
2. L'accompagnement comme la médiation mettent en exergue la figure du traducteur, cet intermédiaire.
3. La médiation enjoint le professionnel à une posture de la neutralité, l'accompagnement à celle de l'adaptabilité selon l'autonomie de la personne. La neutralité ou l'adaptation sont deux figures fonctionnalistes de l'impartialité.
4. La médiation comme l'accompagnement offrent des perspectives de changement des hiérarchies et d'inversion des rôles.
5. Dans la médiation comme dans l'accompagnement guettent la figure du double qui impose sa vision des choses (davantage en médiation), ainsi que les manières de faire et d'être (plus dans l'accompagnement qui est tiraillé entre l'éducation, la protection et le contrôle).

Par ailleurs, si l'on se réfère aux cinq formes originelles de médiation, nous pouvons mettre en exergue cinq postures médiatives, qui ne sont donc pas exclusives. Nous traîtons exclusivement des postures professionnelles bien que nous pourrions développer également celles des outils et des personnes handicapées :

1. La médiation semiocognitive relève d'une visée épistémique où le professionnel a un rôle classique d'enseignant détenant un savoir. Dans la réalité, peu de professionnels peuvent tenir cette posture avec le public des personnes handicapées mentales. En revanche, un objectif d'acquisition de compétences semiocognitives s'apparante aux ambitions diplomantes et professionnalisantes.
2. La médiation sensorimotrice met l'accent sur une figure du professionnel comme un passeur ou un « fil conducteur », passant d'un utilisateur à un autre afin de répondre aux besoins ou pallier à un problème technique. Il joue le rôle de médiateur, au sens d'interface, entre l'usager et la technologie. Il s'agit en général d'assurer le passage d'une activité à une autre (changer de logiciel ou de site Internet, etc.).
3. La médiation praxéologique est conditionnée par l'interactivité technologique, car le professionnel compte sur la technologie pour développer l'autonomie ou l'indépendance en choisissant telle technique ou technologie plutôt qu'une autre, et ce afin de travailler certaines

habiletés (numériques, alphabétiques, sociales) ou compétences (techniques). L'objet est alors le moteur de la médiation, notamment des savoirs : savoir-être et savoir-faire[124].

4. et 5. Les médiations relationnelle et réflexive s'imbriquent. Le professionnel utilise la technologie pour une mise en relation et faciliter la communication. Parfois, et alors, la personne handicapée mentale lorsqu'elle communique sur ses pratiques, est dans une posture de médiation en tant que retranscription et réappropriation de ses savoirs sur sa situation personnelle. On sait que Muriel Combe (2008) parle de la « reterritorialisation sur l'individu constitué (ses "compétences", ses "talents", etc.) ». D'ailleurs, l'un des intérêts – majoritairement cité par les professionnels – de l'informatique pour les personnes handicapées mentales est bien sa capacité de valorisation des compétences, qui ne sont plus uniquement de l'ordre de l'agir technique. L'informatique permet de développer des activités annexes d'expression telles que le journal, le blog, l'art plastique, l'écriture, etc., activités qui sont passées au numérique, permettant ainsi de proposer des supports de visibilité (re)valorisants. De plus, les professionnels mentionnent des temps de parole ou de débriefing avant et/ou après la pratique, ou encore lors de la création de contenu Web, notamment pour les blogs ; un échange communicationnel pour soi-même et sur soi-même apparaît. Nous soutenons alors que le professionnel en travail social, et notamment issu de l'éducation spécialisée, ne doit pas se contenter d'un statut de « technicien de la relation », mais bien endosser et assumer celui de « médiateur », qui confère, par ailleurs, un avancement de grade et peut être une réponse à ce choc des légitimités professionnelles (Janvier, 2008). Ce dernier permet de rendre compte des pratiques à l'intersection du social, de l'éducatif, de l'éducation, de la rééducation et/ou de la réadaptation et de la communication. Ci-après, nous proposons de modéliser ces différentes postures lors de ces interventions spécialisées.

[124] Avec un bémol parfois pour les outils TICE (Technologie de l'information et de la communication pour l'enseignement), dont certains professionnels se méfient alors que d'autres les développent, ne proposant parfois une pratique informatique qu'à travers leurs supports.

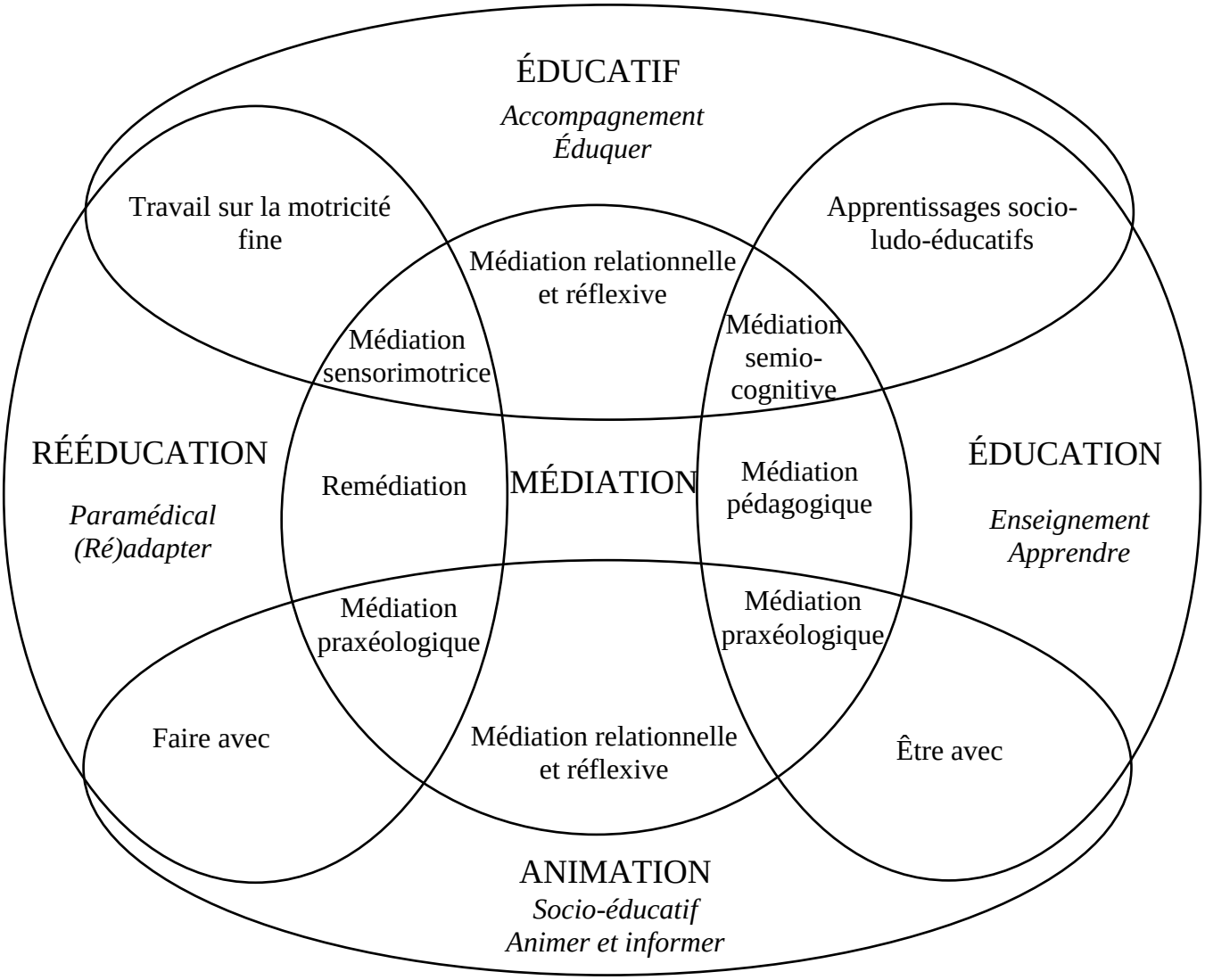


Schéma 4 : Différents champs et postures professionnels.

Chapitre 10. Cristallisation sur des usages et pratiques : énovation, améliorations et personnalisation

Dans ce chapitre, nous traitons la question de l'identité-subjectivité qui est l'un des sept ordres de changement induits par les TIC identifiés par Serge Proulx (2005 : 7-8). Par un retour sur l'histoire de la prise en charge du handicap et une analyse des usages des TIC en établissements spécialisés, force est de constater que s'opère un processus d'identification. L'identité catégorielle reste prégnante, même si elle évolue de sa forme primaire – degré de handicap mental – à une forme secondaire, le sur-handicap ou le niveau d'alphabétisation. En effet, pour Pierre Tap (1994 : 48), « les représentations identitaires, fondées sur l'attribution catégorielle, ne permettent pas de comprendre comment l'individu choisit ses actes, ses itinéraires, ses attitudes, et comment, en fin de compte, il élabore et conforte ou remet en question son identité personnelle. Celle-ci n'est pas une mosaïque d'identités prescrites, imposées, mais une structure plus ou moins organisée, plus ou moins stable, fondée sur l'estime de soi (ou la "haine de soi"), sur la hiérarchisation des valeurs ou des croyances (ou le rejet de ces valeurs ou croyances), sur l'orientation, par un projet de soi (ou le refus d'un devenir) ».

En revanche, dans l'analyse socio-historique des pratiques professionnelles, la mission d'intégration sociale des personnes handicapées semble possible *via* un appareillage technologique qui conduit à un processus d'a-normalisation des personnes handicapées. En conséquence, le registre d'identification par l'humanisation est paradoxalement possible grâce à des objets qui atténuent la figure de l'animalité.

De plus, pour Pierre Tap (1994 : 118), du « savoir », au « faire », à l'« être », il manque une autre trilogie qui permet de prendre de la hauteur analytique. En effet, « cette trilogie, aussi intéressante qu'elle soit, a l'inconvénient de mettre trop l'accent sur le savoir (certes associé à l'être et au faire), mais à minimiser les conditions d'acquisition et d'utilisation de ce savoir. Nous devons, aujourd'hui, prendre en compte l'importance d'une autre trilogie s'articulant à la première : le pouvoir, le sens et le devenir ». En effet, nous étudions ici la personnalisation comme processus plus général que celui de l'identification (exogène) et d'identisation (endogène).

Enfin, avec ce chapitre, qui prolonge la réflexion des neuf autres précédents, nous espérons pouvoir répondre à la crainte de cette personne interrogée, qui laisse ce commentaire lors de l'enquête par questionnaires sur les usages de l'informatique et/ou de l'Internet : « C'est une thèse qu'il faudrait répondre à votre questionnaire... et le temps me fait défaut. Simplement l'on peut dire que toutes les thérapies, chacune avec sa vision parcellaire de la vie, est un outil pour entrer en relation avec les "malade mentaux"... mais nullement, c'est cela qui soigne... ce qui soigne, c'est la qualité humaine que le patient reçoit autour de cet objet social, avec ses règles d'usage... cheval, piscine, arts, peinture, théâtre, écriture, etc. D'une certaine manière, l'informatique et Internet est plus qu'un objet de partage social, c'est un véhicule pour ces partages... véhicule dont il convient d'apprendre, ou plutôt d'inventer les voix... Vaste programme, avec celui qui est constitué par les images qui bougent comme figure d'identification pour le sujet dans sa construction même... là où l'informatique concerne le lien social... Vaste programme qui remet en question la ou les manières dont l'homme se produit en produisant les savoirs et les connaissances dont il se revêt. Désolée... mais j'ai crainte qu'avec le questionnaire tel que vous le posez, vous passiez à côté des questions essentielles que ce média pose, aussi en matière de pathologie mentale, donc de désaffiliation... et le réduire à l'état de "truc" pour soigner, c'est oublier de le prendre pour ce qu'il est : le vecteur contemporain par où se posent et s'interrogent tous les processus d'identification et d'affiliation des générations de jeunes actuelles. Bon travail. MF ». C'est pourquoi, nous construirons notre analyse sur des situations cristallisées, anecdotiques pour certaines, mais pas pour ceux qui les vivent. La cristallisation relève d'un double phénomène, elle fige mais porte en emblème l'objet de sa fixité pour former une figure régulière et déterminée.

10.1 De la question du changement pour des améliorations

En premier lieu, nous revenons sur les dimensions du changement, problématique transversale à ce travail, que nous pouvons à présent affiner grâce à nos résultats. Ces derniers font émerger différentes entités du changement : la transformation, la mutation, la substitution ou le *novatio*. Par ailleurs, nous présentons le concept de « personnalisation », corolaire à celui de « qualité de vie ».

10.1.1 Changements et TIC

Le concept d'énovation permet de rendre compte des situations d'usages et de pratiques socio-(ré)éducommunicationnels et nous proposerons, à la suite, un schéma récapitulatif des différentes formes de changements repérées dans ce travail.

a. Énovation techno-éducative et/ou socio-(ré)éducommunicationnelle

Louise Bouchard et Marie-Noëlle Ducharme (2000 : 133), comme Daniel Peraya et Jacques Viens (2003 : 11), lorsqu'ils définissent l'innovation, ont pour point commun de mettre l'accent sur l'amélioration d'une situation ou la solution d'un problème social. En effet, Louise Bouchard et Marie-Noëlle Ducharme (*ibid*.) admettent que « si les NTIC représentent le nouveau "matériau" de l'ère de l'information, on peut penser que les innovations sociales et technologiques en seront désormais les produits. En effet, on parle de plus en plus du concept d'innovation sociale pour désigner "toute nouvelle approche, pratique ou intervention ou encore tout nouveau produit mis au point pour améliorer une situation ou solutionner un problème social, et ayant trouvé preneur au niveau des institutions, des organisations, des communautés" (Bouchard, 1999 : 2) ». De même, Daniel Peraya et Jacques Viens (*ibid*.) affirment que « le concept d'innovation est vaste et peut s'appliquer à des degrés divers de complexité et de profondeur. Cependant, il ressort de l'ensemble des travaux sur l'innovation, quelques caractéristiques générales qui permettent d'en saisir l'essence. Globalement, c'est un changement qui s'applique à une procédure ou à un outil dans le but d'améliorer une situation. Cette amélioration peut viser le produit, le processus (en le rendant plus productif ou plus facile) ou encore, permettre d'atteindre de nouveaux objectifs, de nouveaux acteurs ou des objets qui n'auraient pu être touchés dans les conditions préalables. Il en est de même en éducation lorsque l'innovation techno-pédagogique permet de poursuivre, de comprendre ou

de soutenir des apprentissages plus complexes ». En effet, nous soutenons, à l'instar de Françoise Paquienséguy (2006) que « les nouvelles technologies de l'information et de la communication, insérées dans un processus d'apprentissage, seraient porteuses d'innovation [Miège-Paquienséguy-Quinton, 2003] » et que les professionnels (usagers secondaires) développaient des stratégies d'absorption (changement de support et actualisation de pratiques antérieures) et de génération par l'usage (innovation par l'usage et pratiques d'apprentissage nouvelles).

Daniel Peraya et Jacques Viens (*ibid.* citant Bonami et Garant, 1996) rappellent qu'il subsiste cing formes principales du changement : « la novation, la rénovation, la réforme, l'innovation et finalement l'énovation ». La novation concernerait « "le renouveau radical, celui qui n'a jamais existé jusque-là : il est synonyme d'invention et découverte. Les novateurs apportent la création" (Cros, 1996 : 18) ». De plus, elle supposerait « la transformation des pratiques, ce qui nous ramène déjà à un cadre d'analyse se référant à la théorie de l'action » (*ibid*. citant Gelinas et Fortin, op. cit. : 117). La rénovation impliquerait « "une remise à neuf, quand cela était nouveau, de manière à effacer les marques du temps" […] (Cros, *ibidem.*). Les changements n'affectent donc pas, les objectifs demeurent donc inchangés et même renforcés ». Pour la réforme, elle émanerait « "des autorités institutionnelles" (Cros, 1996 : 19), du "pouvoir central" (Finkelzstein et Ducros, 1996 : 32) » (*ibid*.). De surcroît, « qu'il s'agisse de réforme ou d'innovation, le processus apparaît toujours, à travers les définitions proposées, comme extérieur aux acteurs de terrain, comme si l'on avait d'un côté les concepteurs décideurs, et de l'autre les acteurs de terrain réduits au rôle d'applicateurs. C'est ce dualisme qui disparaît dans la définition de l'énovation : les acteurs sont au centre du processus, à la base de son organisation et à l'origine de la nouveauté qui émerge alors de leur contexte propre » (*ibid*. : 13).

b. Formes du changement

À partir de nos résultats, nous proposons de schématiser les différentes formes de changements mises au jour.

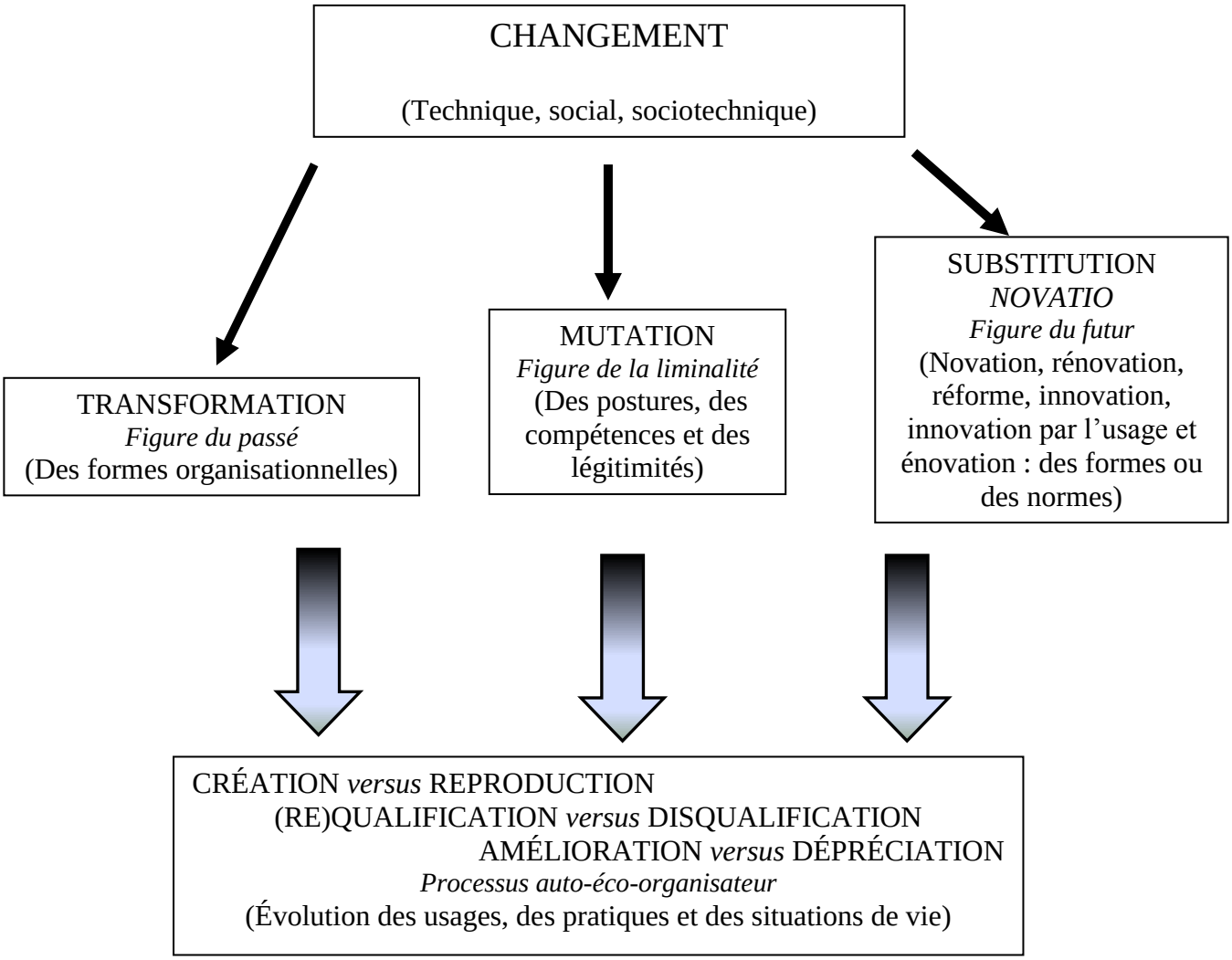


Schéma 5 : Les formes du changement.

Nous préférons utiliser la terminologie latine de *novatio* – pour ne pas confondre avec celle de « novation » en tant que pure création – car toutes les formes de changements « novateurs » peuvent s'appliquer à notre objet de recherche. *Novatio* renvoie alors au renouvellement et à un processus de substitution. Par ailleurs, les termes d'innovation et d'innovation par l'usage ne rendent pas compte des situations et pratiques appréhendées, les acteurs ne sont ni des « applicateurs », ni uniquement des innovateurs par l'usage, ni au centre du processus mais un peu de tout ça. Un princeps d'énovation semble plus approprié, car il introduit « un processus et non un état […] C'est plutôt le rapport contingent entre les acteurs et le contexte » (Peraya, Viens, 2005 : 35). Par exemple, les concepteurs de produits ou de formations adaptés aux handicaps perceront difficlement sur le marché s'ils ne s'entourent pas d'acteurs reconnus dans le champ. De même, des utilisateurs créent et modifient les structures et les usages de

certains objets technologiques, mais ce ne sont pas majoritairement des produits issus de l'industrialisation, mais davantage d'une filière de l'artisanat.

De plus, Serge Proulx (2005 : 7-8), qui a réalisé une revue de littérature des travaux en sciences sociales concernant l'innovation, série « au moins sept sphères de changements associés à Internet » appelées également « ordres de changement » : communication, politique, sociabilité, identité-subjectivité, création culturelle, travail humain et économie. Nous avons pu constater un changement de support de communication qui participe à la transformation des organisations. Ces dernières conservent une mission d'intégration accentuée par un processus d'a-normalisation. Par ailleurs, ces usages et pratiques conduisent à une mutation des postures, compétences et légitimités professionnelles et provoquent « émergence et déplacement de nouveaux modes de construction de soi, et de production de nouvelles représentations de la société et du monde » (*ibid.*).

10.1.2 Identisation, personnalisation et qualité de vie

Dans cette partie, nous montrerons que le processus de personnalisation, surdéterminant celui d'identisation, éclaire les pratiques des TIC à la lumière d'une quête de pouvoir, de sens, de valorisation et de réalisation de soi. De surcroît, personnalisation et qualité de vie sont des concepts interdépendants.

a. L'autonomie se trouve toujours dans la dépendance : exister via le projet

Pour Pierre Tap (2000 : 21), l'affirmation de soi et la quête d'autonomisation n'est possible que dans « la parole et le regard des autres ». Dès lors, « l'objectif pour toute personne en difficulté, c'est de dépasser la dépendance pour accéder à l'interdépendance et de gérer en cela son autonomie. Mais il faut bien voir que l'autonomie ne peut pas être une réalité vécue, mais une norme attendue ou projetée » (*ibid.* : 21). Par exemple, nous avons pu constater que les personnes handicapées mentales, soutenues en cela par les professionnels, cherchent aussi à être « comme les autres », à se conformer dans la norme, c'est-à-dire « à valoriser les similitudes et le consensus intersubjectif, le sujet renforce sa propre estime de lui-même et sa cohésion interne ». En effet, « en se socialisant, donc en se conformant, la personne, paradoxalement, se confirme elle-même » (*ibid.* : 16). Cependant, elle s'assujettit ainsi « aux jugements et au regard de l'autre ». En conséquence, le « dépassement ne peut être obtenu que par une double ouverture, temporelle et sociale : par le projet et le programme de vie, le sujet

se libère des sujétions, cherche à développer ses potentialités par l'élargissement du champ et la hiérarchisation des possibles » (Tap, 1992 : 97). Dans ce jeu de dépendance et d'autonomie, « être sujet, c'est être soi-même, mais c'est aussi accepter de s'assujettir dans l'activité collective » où « les autres » « veulent aussi contrôler et orienter les événements, influencer leur cours, vous utiliser ou vous aider, vous exploiter ou vous partager, etc. ». Dès lors, les figures des « usagers-captifs » et « usagers-actifs » (Paquienséguy, 2006) ne constituent nécessairement qu'une seule et même entité à double face.

Ce qui nous intéresse tout particulièrement dans ce processus de « légitimation identitaire (être reconnu par les autres) », c'est qu'il passe nécessairement « par l'acquisition et la reconnaissance de compétences, de savoirs et savoir-faire […] permettant à la personne d'assumer des rôles en interaction, de gérer des fonctions » (Tap, 2001 : 16). Par analogie, « le projet est du côté du devenir. Le pouvoir implique compétences et ressources » (Tap, 2000 : 24). Plus particulièrement, selon Pierre Tap (2000 : 22), la visée du projet est existentielle, car le projet serait « la preuve même de l'existence d'une personne ou plutôt d'une dynamique de la personne ». Nous savons qu'aujourd'hui, et ce depuis la loi 2002-2, un projet personnalisé pour chaque personne handicapée mentale doit être rédigé, et l'informatique et/ou l'Internet en font souvent partie intégrante. Il faut savoir que la personne qui organise un projet – pour elle-même ou pour les autres – articule la représentation d'elle-même et/ou de la personne handicapée en situation et « les représentations sociales (de la réussite, des métiers, des rôles et des fonctions), les valeurs et les effets de sens (ce qui est important pour soi, pour ceux que je privilégie dans l'entourage, pour ceux qui vont me juger, etc.) » (Tap, 2001 : 16). Enfin, le projet conduit à une « tension de réalisation » qui implique « des besoins, des désirs, des motivations » dont l'énergie est « canalisée, organisée, signifiée à travers des conduites qui sont à la fois cognitives (les cadres et les formes, les modes de pensée) et sociales (cadres sociaux de la pensée, de l'action et des sentiments) » (*ibid.*).

b. Exister : le premier axiome de la qualité de vie

Pierre Tap (2001 : 15) mobilise la définition de l'OMS sur la qualité de vie[125] : « La qualité de vie est définie comme la perception qu'un individu a de sa place dans l'existence, dans le

[125] De plus, « la notion de qualité de vie est aujourd'hui utilisée pour définir le niveau collectif de développement humain d'un Pays » (Tap, Roudès, 2008 : 43). De même, « depuis 1990, l'ONU a mis en place l'Indice de développement humain (IDH) calculé à partir de trois indices quantifiables » (*ibid.*) : la santé/longévité ; le savoir au niveau d'éducation ; le niveau de vie.

contexte de la culture et du système de valeurs dans lesquels il vit, en relation avec ses objectifs, ses attentes, ses normes et ses inquiétudes ». L'auteur pointe du doigt une « dimension subjective majeure ». Il relève également que cette définition ne mentionne pas « percevoir sa place dans la société, mais dans l'existence » et par ailleurs que « La qualité de vie implique donc que l'individu puisse "exister", c'est-à-dire sortir de lui-même, s'exprimer » (Tap, 2001 : 16). Il précise étymologiquement le terme d'exister : « *Ex-sistere* signifie, littéralement, "sortir de l'être debout, de l'être stable", en un mot : se mettre en mouvement, aller de l'avant, avoir un espace de libre mouvement tout autant qu'un avenir ». L'auteur (Tap, 2000 : 23) nous dit qu'« il y a qualité de vie chaque fois que l'individu est acteur, chaque fois que le sujet est actif ». *In fine*, Pierre Tap (2008 : 45), citant Marina Gaborit (2008), nous propose une définition de l'accompagnement en relation avec la dimension liminale du handicap : « Une personne qui demande un accompagnement a souvent l'objectif récurrent de passer la crise latente… Elle est en transition, soit en quête d'un changement et généralement d'une amélioration de sa qualité de vie… Le rôle de l'accompagnateur est de l'aider dans cette phase transitoire, en tentant de comprendre ce qui est pour lui et son expérience, l'amélioration visée, puis de l'aider à confronter ce souhait avec la réalité ».

c. La personnalisation

Le processus de personnalisation, répondant à quatre stratégies, se distingue de celui d'identisation.

- Identité et personnalisation

L'identité n'est pas un concept fixe et/ou une donnée immuable, c'est pourquoi Pierre Tap (1994 : 49) modélise un processus d'identisation : « Elle est, certes, une image stable, mais susceptible pourtant de changement (un "invariant" qui peut varier) ; elle peut se renforcer ou se déstructurer, avant de se recomposer à nouveau, pour s'adapter, en même temps que défendre ses spécificités. On peut, dès lors, évoquer la mise en œuvre d'un processus d'identisation (Tap, 1986) ». Pour l'auteur (Tap, 1994 : 51), l'identité et les images de soi sont du ressort de l'évaluation de la personne (information sur soi, estime de soi, etc.). Il montre que « ces notions s'inscrivent dans un processus plus vaste » qu'il désigne par la « personnalisation », qui implique quatre dimensions fondamentales :
« 1. la quête d'un pouvoir (faire, être et/ou avoir) et d'une capacité de contrôle ;

2. la quête d'un sens et le choix d'une direction, d'un itinéraire (comprendre, expliquer, s'orienter, élaborer des projets) ;
3. l'évaluation (mesurer et se mesurer, idéaliser, donner valeur et se valoriser) ;
4. la réalisation de soi en relation avec la réalisation « d'œuvres » à incidence (plus ou moins) collective ».

L'auteur (Tap, 1994 : 119-120) identifie également sept fonctions identitaires : l'ancrage et la continuité ou rester le « même » ; l'unification ou « rester soi-même » ; la positivité ; la diversification ; l'affirmation par le désir d'autonomie et de reconnaissance ; la singularisation par le sentiment d'originalité ; la promotion par le sentiment d'être cause. Par ailleurs, pour le développement d'une personne, il (*ibid*.) liste quatre aspects essentiels :
« 1. des stratégies identitaires : affirmation de soi, avoir un ancrage lié au passé, savoir d'où l'on vient. Gérer une affirmation de l'identité personnelle par l'appropriation de multiples identités collectives ;
2. s'intégrer socialement, dans une famille, dans des institutions, dans une entreprise ;
3. avoir des stratégies de projet. Je considère effectivement que la stratégie de projet est un élément essentiel dans le processus de personnalisation ;
4. s'adapter, faire face aux situations, entre autres au stress ».

De surcroît, il (*ibid*.) contextualise ce développement dans le temps avec les notions d'ancrage, d'engagement, d'ouverture et d'adaptation que nous employons également.

- Processus et stratégies de personnalisation

Plus précisément, le processus de personnalisation « s'élabore nécessairement dans des relations duelles avec autrui, et des processus interpersonnels, des interactions et des communications, dans le jeu des prises de rôles et des représentations ; elle se construit aussi par l'enculturation » (Tap, 1982 : 89). Toutefois, « la personnalisation est en fait un constant effort de décloisonnement et de repersonnalisation, de lutte contre les clivages internes et les aliénations exogènes qui transforment l'homme en objet, en animal ou en automate » (Tap, 1982 : 90). Dans cette personnalisation, les « sentiments d'être cause (à l'origine de productions, créations), d'être original, de gérer de la diversité (opposée à la routine et à la monopolisation), d'être autonome et responsable » (Tap, 2001 : 16) sont essentiels. Le schéma ci-après illustre les stratégies de personnalisation qui sont au centre des trilogies « savoir, faire, être » et « devenir, pouvoir, signifier ».

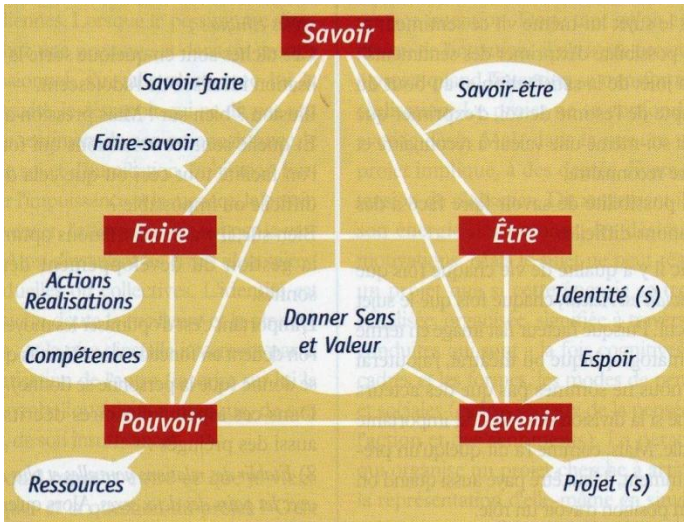


Schéma 6 : Stratégies de personnalisation : le sujet acteur (Tap, 2001 : 16).

Pierre Tap (1994 : 120) nous donne une définition psychologique du terme de « stratégie » : « Une stratégie se caractérise par l'articulation, chez un acteur, individuel ou collectif, d'une logique interne finalisée et de conduites réalisatrices. Elle implique la mise en œuvre d'une énergie d'investissement et de décision, dans la définition de buts (intermédiaires ou terminaux), dans le choix de moyens (matériels ou symboliques) et dans le suivi d'itinéraires facilitant l'élaboration ou l'exécution d'un projet ». Enfin, il (1995 : 232-233) série quatre stratégies de personnalisation :

« 1. les stratégies identitaires : " […] c'est l'ensemble des rôles et des fonctions à travers lesquelles je me valorise et suis reconnu… c'est la nécessité de me défendre dans ce que je suis, après avoir été, et dans ce que je vais devenir".

2. les stratégies de *coping* [ou d'adaptation au stress] ;

3. les stratégies d'intégration et de positionnement social. […] La socialisation pourrait être ici déclinée : insertion, intégration, régulation, animation, gestion collective des ressources, besoin de reconnaissance sociale et de légitimation, besoin d'engagement et d'appropriation.

4. les stratégies de projet, enfin, permettent de gérer les conflits dans l'anticipation, l'espoir du changement, la nécessité d'articuler les projets individuels aux projets des autres, du collectif ».

- Difficultés de personnalisation et réappropriation du pouvoir d'être et d'agir

Pour le précédent auteur (Tap, 1994 : 52), trois dimensions conflictuelles sont à l'origine des difficultés de personnalisation chez les personnes handicapées (comme chez les autres) :

« 1. le conflit de pouvoir : par exemple la revendication de l'indemnisation du préjudice, du déficit, ou celles concernant « l'accessibilité » des institutions sociales (d'abord, mais pas seulement l'accessibilité matérielle, physique). Ces revendications impliquent un refus de laisser les personnes handicapées continuer à gérer, «héroïquement », leur spécificité ;
2. le conflit de signification. La gestion du handicap lui-même, fait intervenir trois stratégies possibles, contradictoires ou articulées : faire le deuil du manque, s'adapter ou se réadapter, et se réaliser ;
3. le conflit de valeurs et de réalisation. Toute personne a besoin de légitimer des projets, de développer des attitudes personnelles, de faire des « réalisations » susceptibles de porter leur marque ».

De plus, pour les juristes, il y a différents niveaux « de réappropriation du pouvoir d'être et d'agir comme une personne » : la représentation – tutelle ; l'assistance – accompagnement ; l'autorisation ; la délégation ; la transmission ; la redistribution ; l'habilitation ; l'appropriation ; la potentialisation (Tap, 2001 : 18). Ici, nous intéressent plus particulièrement l'assistance-accompagnement (« procédé plus souple qui permet à l'incapable d'agir lui-même, mais à condition qu'une personne capable soit présente à ses côtés au moment de l'accomplissement de l'acte ») ; mais aussi l'autorisation (« la question majeure est la progression de soi dans la capacité de se prendre en charge soi-même, de s'autonomiser, de se personnaliser »), l'appropriation qui « accentue la conception constructive des compétences : celle-ci n'est véritablement obtenue que si la personne en apprentissage la considère comme partie intégrante de sa propre identité personnelle », ainsi que la potentialisation (« l'appropriation favorise le déplacement au niveau interne ; modalités de décision, d'orientation et de négociation, de contrôle et d'autoefficacité, permettant la capacité à s'autoriser, à s'exprimer, à critiquer, à faire passer le projet de l'intention à la réalisation ».

10.1.3 Légitimation identitaire et reconnaissance des compétences

Dans cette section, nous illustrons les éléments théoriques précédents par les récits de pratiques et/ou des observations.

- Étonnement sur l'acquisition de compétences médiatiques et alphabètes

Quand nous interrogeons Lynda (entretien du 04/11/09) sur les capacités des personnes handicapées face à l'informatique, elle nous répond : « Déjà dans la manipulation de l'ordinateur lui-même des fois ! Ils arrivent parfois à corriger des choses... Ils apprennent vite... Le copier-coller, ils captent très vite. ***Des fois oui, c'est bluffant quand même. C'est pour ça que c'est un outil intéressant d'ailleurs*** ». Stéphane (entretien du 12/05/10), ancien animateur d'une activité informatique et aujourd'hui chef de service, nous explique que « les éducateurs qui ont été mis sur ces activités-là, ont été agréablement surpris. ***Quand je leur disais qu'on était étonné par ce qu'ils étaient capables de faire, ils me regardaient tous avec des yeux un peu bizarres, jusqu'au jour où ils s'y sont mis aussi et ils se sont rendu compte qu'on est surpris. Je crois qu'on pense que les personnes handicapées mentales ont des compétences beaucoup plus faibles que ce qu'elles ont réellement… mais en réalité face à l'informatique elles nous montrent beaucoup plus de choses que ce qu'on s'attend.*** Ça, c'est le constat de mon expérience personnelle, mais c'est ce que nous racontent les éducateurs ». De même, le récit de Najia (entretien du 29/09/09) montre des compétences informatiques de sa fille qui sont en décalage avec sa dépendance au quotidien :

> Najia (entretien du 29/09/10) : On multipliait les supports de stimulation. Il y avait une demi-heure de dessins animés, des puzzles à emboîter, des jeux à encastrer… On multipliait tous les supports. La musique, elle a appris à faire marcher un magnétophone. ***Et c'est ça qui m'a étonné, c'est que, autant elle avait des difficultés dans un certain nombre de choses de la vie de tous les jours, autant pour ces choses-là, elle les a apprises facilement***. Ce qui nous fascinait, c'est que quand on rangeait tout dans le disque dur pour que rien ne soit sur l'écran, car elle savait comment allumer et comment aller au jeu, elle ouvrait le disque dur et elle faisait tout défiler jusqu'à ce qu'elle trouve le jeu, avec quelques dégâts parfois parce qu'elle ouvrait des dossiers à côté mais elle sortait toujours le jeu
>
> AB : Et c'est elle qui a appris toute seule à manipuler l'ordinateur ? Vous étiez à côté mais…
>
> M : Elle explorait. Au début, on lui apprenait comment allumer mais d'elle-même, elle explorait. Évidemment, au début ça faisait des dégâts. Après elle est arrivée à comprendre et c'est ça qui est étonnant. Parce que ça l'intéressait !

Le témoignage de José (entretien du 06/11/09) met en lumière des compétences, notamment alphabètes, que les personnes handicapées acquièrent sur le tard, sans que toutefois les accompagnants puissent trouver une explication valable : « Ce qui est étonnant parfois, c'est qu'il y a des jeunes qui apprennent à lire à 16 ans. On est content ! ». Mme L. (entretien du 29/09/09) nous parle de sa fille qui aime écouter et chanter des génériques de dessins animés

ou d'émissions. Et, il semble que sa fille démontre de connaissances qu'elle n'explique pas, ce qu'illustre ce récit :

> Mme L. : La télé ça la passionne. Mais là ce que je ne comprends pas, c'est qu'il y a certaines choses qui sont passées alors qu'elle n'était pas née donc, je ne sais pas où elle a entendu ça. Un jour, je cherchais comme ça pour lui mettre sur son site [son bureau informatique] à elle. Et, je suis tombé sur ce site [Internet] et je lui ai mis ce générique qu'elle chantait toujours, c'était la *Carte trésor* en fait. Donc, je lui ai mis et avec un raccourci sur son bureau. Et en fait, quand elle a lancé le raccourci, ça a ouvert le site. Ça je ne savais pas, parce que moi l'informatique, j'appuie sur les boutons mais c'est tout. Mais bon, ça s'est ouvert et à un moment, j'ai entendu des génériques, des chansons. Donc je suis venue voir, et en fait, elle a été sur la liste qui défile, mais il n'y a pas d'image. Il n'y a rien, c'est juste écrit et elle sélectionne les choses qu'elle chante. Alors comment est-ce qu'elle les reconnaît, ça je ne sais pas.
> Audrey : D'accord, donc vous n'arrivez pas à expliquer comment elle arrive à reconnaître ce qu'elle apprécie et le texte en fait ? Ce n'est que du texte sur le site ?
> Mme L. : Oui, il faut choisir entre émissions, génériques de dessins animés...
> Audrey : D'accord, vous parliez d'arborescence...
> Mme L. : de série, enfin il y a des arborescences, il y a des trucs. Et elle chantonne des choses et hop, elle le met.
> Audrey : et personne ne lui a montré en fait, vous, vous lui avez juste montré le site, et vous êtes tombée sur ce site là en fait ?
> Mme L. : Oui, voilà, moi je voulais l'enregistrer sur des CD, ce n'est pas possible, donc il doit y avoir une protection là aussi, je ne suis pas calée. Je pensais qu'avec le raccourci, qu'elle aurait juste ce générique-là sur le bureau, mais en fait non, ça ouvre le site.
> Audrey : D'accord, donc c'est comme ça qu'elle a commencé en fait un petit peu à naviguer ?
> Mme L. : Elle a dû cliquer un peu sur tout et elle a dû s'apercevoir que ce n'était pas inintéressant.

Marie C. (entretien du 29/07/10) pense que, « le plus compliqué c'est l'utilisation du clavier puisqu'il y a des touches qui ont une double fonction. J'ai donc essayé de trouver sur Internet un simplifié puisque de toute manière, ils n'utilisent pas toutes les touches, mais entre majuscules et minuscules, il faut du temps. ***C'est vrai que c'est surprenant leur capacité à s'adapter alors qu'ils n'ont pas acquis la lecture ou l'écriture*** ». Marie E. (entretien du 11/05/10), nouvellement embauchée dans l'établissement qui l'a recrutée pour animer l'informatique, avoue avoir été parfois surprise par certaines personnes handicapées mentales, tout en précisant que ce sont les moniteurs, c'est-à-dire les plus anciens professionnels, qui ont été les plus étonnés :

> Marie : Pour certaines oui, très. Il y en a qui ont l'informatique chez elles […]. Ce sont des personnes qui ont l'informatique chez elles et qui maîtrisent bien l'outil informatique, qui discutent par un MSN, qui

vont sur Internet tous les jours, en sachant faire beaucoup de choses. Et même j'en discutais avec les moniteurs de l'atelier et pour eux aussi, ça a été une découverte, en se disant, "ah bon il sait faire tout ça ! Ben dis donc, on ne savait pas, on ne s'en doutait pas !".

Audrey : […] C'est intéressant que vous ayez été surprise par les capacités…

Marie : Moi, pas tellement puisqu'en fait je partais vraiment pour découvrir justement ce qu'ils savaient faire. Mais c'est plutôt les moniteurs des ateliers qui ont été agréablement surpris ».

Aude (entretien du 08/06/10) a également été étonnée par rapport aux compétences de certains utilisateurs : « Ah oui, totalement ! Dès le départ d'ailleurs, puisqu'on a des personnes plutôt mutiques qui sont beaucoup dans le refus et l'opposition, et j'ai envie de dire que c'est une activité ou en tout cas, c'est un support attractif. Je l'ai déjà dit mais ***on a déjà observé des gens qui s'intéressaient réellement à l'informatique et du coup qui ont pu mettre en lumière leurs compétences que nous, on n'avait pas pu voir dans d'autres circonstances. Même avec un niveau de développement très bas***. Ça nous a permis, par exemple, de mettre en place des consoles de jeux, une console de jeux dans une chambre pour un jeune, de par son intérêt, on ne peut pas mettre un ordinateur, on n'a pas forcément les moyens de mettre un ordinateur dans la chambre, par contre une console de jeux… Là aussi, ça permet d'avoir un loisir supplémentaire.

Thomas (entretien du 08/06/10) estime qu'« il y a des personnes qui se débrouillent assez bien, même très bien. Après, il y a aussi, moi, j'ai par exemple deux personnes dans l'atelier qui ont souhaité refaire l'atelier alors que par ailleurs, elles avaient déjà fait des formations dans cet organisme dont je parlais tout à l'heure. Elles ont envie de se perfectionner, mais pour ces personnes-là, le niveau est quand même assez bon. Donc, elles ont quand même besoin à la fois d'être rassurées sur leurs capacités et puis après, il y a des choses, comme je vous l'ai dit tout à l'heure, elles bloquent parce qu'elles n'ont pas pratiqué depuis trop longtemps et du coup, il faut réactiver les connaissances. C'est plus par rapport à ça. ***Mais c'est vrai que des fois on est assez surpris de voir que certaines personnes se débrouillent assez bien ou même retiennent assez bien les choses, d'autres c'est plus difficile*** ».

Gaëlle (observation IMP du 21/09/10) nous dit au sujet d'Etienne : « ***J'étais très étonnée. Quand on voit le peu de capacités, c'est là où je l'ai vraiment découvert… il discute alors qu'il ne le fait pas habituellement***. […] Dans d'autres activités, on sentait qu'il se donnait à fond mais n'y arrivait pas. L'ordinateur, ce n'était pas gagné, quand il y a du bruit, il sursaute. Au début, c'était moi qui appuyais, faisais le lien ». De même, Isabelle (observation

IME/EMPro 29/09/10) nous raconte : « ***Luc, je ne lui ai jamais expliqué, c'est impressionnant la vitesse où il prend les choses***. Luc est arrivé cette année. ***Ce qui m'étonne toujours, c'est la capacité pour certains de juste en regardant faire sans les explications***. D'ailleurs, même je crois, qu'il ne faut mieux pas que l'on explique. Donner l'exemple en faisant, c'est beaucoup plus parlant. Ce sont des choses que je me suis rendu compte qu'ils savent faire en mettant les jeunes, en partant et en revenant, on se rendait compte que le jeu était arrêté et qu'il y avait un niveau de passé ».

Enfin, Patrice (entretien du 12/05/10) nous confie : « ***On est surpris, tous les ans, on a des jeunes qui nous surprennent vraiment parce que même des jeunes trisomiques qui pourtant ont un niveau intellectuel très faible arrivent vraiment à faire des choses sur l'ordinateur. Après, on cible aussi la formation en fonction du public***. Il y a des publics avec lesquels je vais plus travailler sur des logiciels un petit peu ludo-éducatifs, par exemple *Adibou*, *Atoutclic*, ce qui est un petit peu infantile, mais où les jeunes trouvent un vrai plaisir dans ces activités-là et puis, ça reste à leur niveau de compétence. Et puis, d'autres jeunes qui sont un peu plus débrouillards, qui ont un niveau intellectuel un peu plus élevé, qui ont un petit peu accès, qui ont la connaissance des lettres un minimum. Là, on va pouvoir commencer à faire de l'apprentissage d'Internet, des petites recherches, des petits dossiers depuis Internet, en parallèle avec Word en utilisant le copier-coller, ce genre de choses. Et puis d'autres ont un meilleur niveau intellectuel, où là, ils ont accès à la lecture et l'écriture, on va pouvoir faire quelque chose de plus ciblé. C'est-à-dire leur donner vraiment des sujets de recherche sur Internet pour construire des dossiers. Ensuite utiliser des clients mail pour pouvoir envoyer, recevoir des mails, communiquer autour d'eux avec leur famille, avec les autres professionnels de l'établissement qui jouent le jeu aussi un petit peu. Un autre aspect de l'activité que l'on développe aussi, c'est en parallèle avec le scolaire. On a des éducateurs qui encadrent des activités scolaires ici, on a plusieurs niveaux de groupes scolaires donc il y a des groupes où il y a des non lecteurs : ça va des apprentissages de base, ce qu'on retrouve en maternelle. […] En parallèle de cette activité scolaire, de temps en temps, je prends des groupes de scolaires et je les fais travailler sur certains petits sites Internet qui proposent justement des petits exercices d'apprentissage scolaire ».

- Travailler l'écriture, la lecture et la réflexion personnelle

Grégory (entretien du 19/05/10) nous fait part de son expérience au sujet d'un blog animé par des personnes handicapées mentales : « ***C'est-à-dire que dans un groupe, j'étais censé***

n'avoir qu'une seule demoiselle qui lisait et écrivait, et pour certains les souvenirs ont dû remonter de l'IME puisque certains se sont remis à déchiffrer, à réécrire. C'est-à-dire, ils ne lisaient pas parce qu'ils préparaient leur article avant ou pendant la séance, ils ne lisaient pas l'article, mais en épelant l'article on arrivait à les faire réécrire, puisque ce n'est jamais moi qui ai écrit et qui ai mis en ligne, la seule chose que j'ai faite c'est ouvrir le blog. Ce sont leurs articles, c'est eux qui ont rédigé, c'est eux qui ont tapé… C'était vraiment leur blog. Ensuite, il y a eu toute la discussion avant le démarrage du projet, puisque c'est moi qui ai fait cette proposition de blog. Et vraiment, au sens premier du terme, c'est-à-dire tenir un petit peu un journal de leurs activités au sein des structures. Et donc, on a essayé de poser des questions sur le fait d'être vu sur Internet, qu'est-ce que ça voulait dire, le fait que ce soit public, qu'on les voit, qu'on parle du handicap, les risques qu'il y avait des commentaires, est-ce qu'on laissait les commentaires ouverts ou non, avec des choses pas forcément faciles à appréhender pour eux. ***Et les éducs et moi-même, on a eu des grosses surprises sur la réflexion, sur ceux qui voulaient signer de leur nom, ceux qui voulaient utiliser un pseudonyme (même si ce n'était pas exprimé comme ça), ceux qui acceptaient de parler du handicap, ceux qui voulaient parler d'autre chose… Il y a eu des séances où on n'a pas touché les ordinateurs, on a juste parlé de ça, c'était vraiment passionnant*** ».

- Évaluation des compétences cognitives et des acquis scolaires

Éric (observation ESAT du 17/06/10), formateur informatique, nous parle de ses évaluations :

Photographie 4 : Valérie joue à un jeu de puzzle sur Internet.

Éric : « Valérie a une bonne maîtrise et une bonne mémoire aussi. Voilà, dans les bilans, je mets des choses comme ça, qu'elle mémorise bien et c'est une personne, quand elle s'ennuie, elle s'ennuie ; elle s'endort. Ce matin encore, une des responsables m'a dit "pourquoi Valérie elle n'est pas concentrée, elle dort". Alors que non, elle peut être concentrée deux heures, il y a des moments où elle décroche complètement, elle sort, va aux toilettes.

Audrey : Mais du coup, est ce que vous pensez que l'ordinateur a permis de mettre en valeur les compétences de mémorisation, par exemple, et que ça n'avait pas été forcément vu avant ?

Éric : Eux, ils le voient dans l'aspect atelier, je pense qu'après c'est une question d'intérêt. Pour Valérie si ça l'intéresse elle va pouvoir se concentrer, et elle retiendra comme là, à mon avis, quelquefois elle écoute et peut arrêter complètement. Vous voulez pas continuer Valérie ?

Valérie : Si.

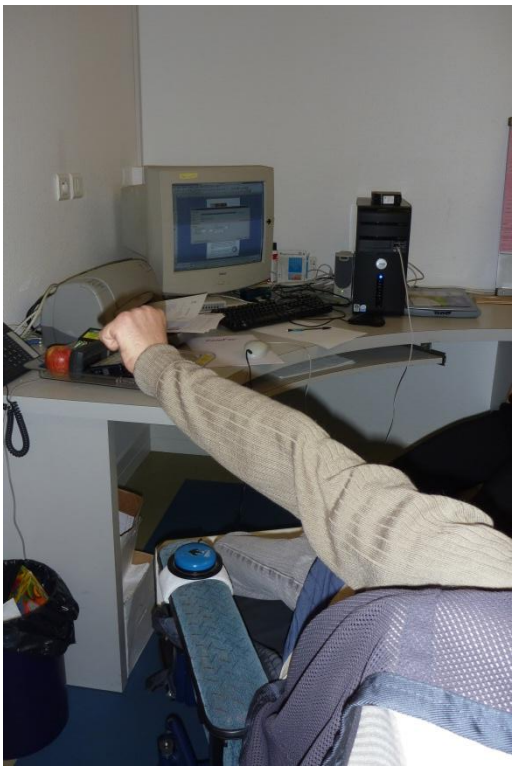
Éric : Car elle nous écoute et a tendance à s'arrêter. Elle le fait souvent et ce que je dis avec mes responsables, je leur dis, je stimule toujours leur attention. Par exemple, je peux être à côté, je regarde et je vois qu'elle s'arrête, je dis "Oh Valérie" et on recommence. Beaucoup de gens sont comme ça, il faut toujours les stimuler, les mettre…les réveiller.

Éric (*ibid.*) nous relate un autre cas : « Quand c'est de l'écrit, j'utilise juste des mots pour qu'elle apprenne juste les mots. ***Ça, je l'ai fait avec un trisomique, au départ il avait beaucoup de mal et au fur et à mesure il avançait, il arrivait à écrire un mot, un espace, et un autre mot. Il y en a qui mettent des repères, des choses comme ça. Après on a la possibilité*** ». Pour Béatrice (observation IMP du 21/09/10), « c'est uniquement avec l'ordinateur dans la classe que l'on peut se rendre compte du niveau ». Béatrice (observation IMP du 22/09/10) aborde la situation de Valérie, adolescente polyhandicapée : « ***C'est quelqu'un qui ne fait rien de toute la journée***. Concernant l'informatique, on adapte le rythme de ses mouvements au mouvement du jeu. ***Je n'en croyais pas mes yeux c'est pour ça que j'ai fait un film. On voit bien qu'elle a bougé trois fois et qu'elle attend que l'action se passe. Quand on passe dans la journée, sur les groupes, on a l'impression qu'elle ne réagit pas et l'informatique a été une clé, une révélation qui a permis de me rendre compte de sa compréhension et de rentrer en relation avec elle***. Lorsque je travaillais avec elle, je lui demandais d'attraper certaines choses, elle le faisait mais ça ne lui faisait pas plaisir. ***Là, elle prend beaucoup de plaisir visiblement ! On pensait qu'elle ne pouvait rien faire et ensuite on change de regard sur la personne quand on sait qu'elle est capable de faire ça***. ***Quand j'ai fait venir les professionnels, le groupe pour voir, ils étaient épatés***. Par contre, c'est vrai que ce n'est que 10/15 minutes, elle est très fatigable ».

Selon Catherine (observation IMP du 20/09/10), « il y a deux temps, d'abord un apprentissage des périphériques spécialisés et puis soutenir tout ce qui réduit les troubles associés. Le fonctionnement de l'ordinateur, tout ne s'explique pas, c'est peut-être l'aspect ludique, on n'est pas jugé, c'est presque magique, avec des gamins qui ont des déficiences mentales fortes, j'étais surprise de niveaux très bons. ***Avec l'ordinateur, ils comprennent mieux la relation de cause à effet. Plus on propose à d'autres enfants l'ordinateur, plus on élargit le***

nombre d'enfants qui peuvent être utilisateurs, mais on le propose, on ne replace pas forcément d'autres supports ».

De surcroît, nous restituons ici un passage d'entretien (observation MAS/FAM du 28/10/10) qui démontre tout l'enjeu d'une interaction tripartite, où le professionnel cesse de regarder la personne handicapée mentale, mais voit la personne regarder l'ordinateur. Ce dernier joue le rôle de déclencheur d'une prise en charge et permet de conférer une existence en tant qu'être humain communiquant, car Didier est très lourdement handicapé, il ne peut pas parler et ne peut bouger que quelques muscles de son visage (muscle orbiculaire des paupières) et du bras gauche. Eve et Marjorie animent l'activité journal :



Photographie 5 : Didier appuie sur le contacteur pour imprimer le journal.

Audrey : Didier est-ce-que vous avez un ordinateur dans votre chambre ?

Eve : Non. Mais tu as une télé dans ta chambre. Un clignement des yeux, veut dire oui. Tu montres comment tu fais un clignement des yeux ?

(Didier cligne une fois des yeux)

Audrey : D'accord et pour le non, du coup ?

Eve : Comment tu fais ? Voilà comme ça, un petit non. Marjorie t'as expliqué un petit peu qui était Audrey ?

(Tout le monde parle en même temps.)

Audrey : Je comprends que les résidents aiment bien vous voir, car en fait vous leur faites aussi de l'animation, je comprends mieux ! (Rires)

Audrey : Je vous rappelle que j'ai mon enregistreur pour me souvenir de tout ce qui s'est dit, ça ne vous pose pas de souci, si je le mets en route ?

Damien : Non.

Audrey : C'est essentiellement pour moi ! Didier, est-ce que je peux faire quelques photos quand vous êtes devant l'ordinateur ? Damien, je peux ?

Marjorie : J'ai mis la page 1, pour qu'ils puissent imprimer une page. Je suis désolée, j'ai mis la première page.

Photographie 6 : À gauche, Didier ; à droite, Damien ; au milieu, Eve (psychologue cognitiviste).

Eve : Elle fait ton boulot à ta place... (Rires).

Damien rit

Eve : Tu sais ce qu'il m'a dit tout à l'heure Damien, il faut pas que Marjorie elle parte, parce qu'elle est trop bien ! J'avais le droit de le dire, ça ?!

Damien : Oui.

Marjorie parlant à Didier : Tu la vois la page qui sort, quand elle a fini d'imprimer, quand elle tombe, tu appuies dessus. Seulement quand elle a fini.

Damien : De l'autre côté [pour placer le contacteur sous le menton].

Marjorie : Tu veux de l'autre côté Didier ? Il est bien ce côté ? [Un clignement d'yeux]

Eve : Super ! (Rires)

Audrey : Depuis quand vous travaillez avec Didier ?

Marjorie : Depuis qu'il est responsable de l'impression du journal !

Audrey : Didier, je vous ai pas vu pourtant, au journal.

Eve : La dernière fois, il n'était pas là. Si Marjorie, ne lui met pas les feuilles devant, ça ne va pas.

Marjorie : Les feuilles tombaient.

Audrey : Donc là, vous avez fait un bilan avec Didier ?

Eve : ***Oui, on avait commencé un bilan avec Didier, mais on n'a pas terminé. Un jour je me suis rendu compte qu'il n'était pas intéressé, il voulait regarder ce que je faisais à l'ordinateur, et du coup comme j'avais un truc à imprimer, je lui ai demandé d'appuyer sur le bouton***.

Audrey : D'accord. C'est comme ça que c'est venu.

Marjorie : Tu l'as préparé, oui.

Damien : Père, imprimante.

Marjorie : Ton père aussi, il a une imprimante ?

Damien : Oui.

Marjorie : Avec un ordinateur portable, et oui ils ont des sous !

Damien : Un peu.

Marjorie : Un petit peu (rires). Tu vas voir la feuille va tomber, et elle va tout de suite recommencer à imprimer.

Damien : Oui.

Marjorie : Regarde, ça recommence, tu as réussi.

Damien : E…

Marjorie : Tu crois que je fouille dans ton bureau ?

Damien : Écrire.

Marjorie : Tu veux écrire quelque chose.

Marjorie : Je te laisse finir Didier ? Vous avez des questions Audrey ?

Audrey : Non, sauf si Didier veut me montrer quelque chose.

Marjorie : Qu'est-ce que tu veux lui montrer ?

Eve : Super. Tu voulais lui montrer l'ordinateur ? Comment tu imprimes ? Elle le voit ! On peut lui donner le journal !

Audrey : Merci. Et donc Didier est-ce qu'il utilise le contacteur à d'autres moments aussi ?

Marjorie : C'est vraiment avec la machine pour l'instant.

Audrey : Ça vous plait Didier de travailler avec l'ordinateur ? Vous aimeriez en faire plus ?

Didier cligne des yeux.

Audrey : Oui. D'accord.

Marjorie : Pas tout de suite.

Audrey : Vous n'avez pas beaucoup d'ordinateur ?

Marjorie : Un pour quatre.

Audrey : Ah oui.

Marjorie : Presque terminé, tu as encore de la force ? On continue ?

Eve : Ça, c'est le *James*.

Audrey : Oui, je l'avais vu quand Damien était venu au journal, mais je ne l'ai pas vu en fonctionnement.

Marjorie : Tu nous le montres après, pour prendre l'ascenseur, on te raccompagne après jusqu'à ta chambre ?

Audrey : Pour voir les chambres équipées de domotique.

Damien : La porte.

Audrey : Ah, la porte d'accord. Vous pouvez la fermer à clé ?

Damien : Non.

Audrey : Non, jamais ?

Marjorie : Ici très peu. Julie a un système de crochet.

Eve : Encore deux pages, tu fais attention, quand c'est terminé.

Cris de joie de Didier.

Marjorie : ***On s'est rendu compte que Didier arrive à déchiffrer, sait reconnaître du vocabulaire, il a des trucs dans la tête***. (Rires)

Audrey : Comment vous êtes-vous rendu compte ?

Marjorie : ***Au hasard, (rires des résidents) comme ça on s'est dit, on va écrire des mots sur une feuille pour voir s'il reconnaît. Et il reconnaissait, on n'en revenait pas***.

Cris de joie de Didier.

Marjorie : ***Effectivement, ils ne peuvent pas bouger et ne peuvent pas parler, alors c'est difficile de leur proposer des choses***.

Eve : ***Ça fait une semaine, même pas, que Stéphane peut dire « Oui »***.

Il faut préciser que Stéphane, la quarantaine, participe également au journal grâce à un contacteur. On peut supposer que sa capacité de compréhension et de s'exprimer par un « oui » ou un « non » n'est pas nouvelle mais qu'aucune prise en charge en ce sens n'avait été mise en place. Enfin, Gaëlle (observation IMP du 21/09/10) nous dit, au sujet de Bryan : « ***Il a vraiment une attitude tout à fait ordinaire. C'est impossible à détecter avant. Il est tellement en difficulté avec ses mains que beaucoup de choses comme ça, on le fait avec lui, à sa place donc, on ne sait jamais trop ce qu'on fait ou pas. Alors que là, il gère au moment en appuyant***. Moi je ne fais que tenir le contacteur. Ce n'est pas moi qui appuie à sa place ».

10.2 Évaluation des rôles, statuts et place des ressources cognitives

Pour évaluer les rôles accordés aux personnes handicapées mentales pendant la situation d'interaction avec les TIC, nous réalisons un rappel terminologique des notions d'insertion, d'intégration, de participation et d'inclusion pour ensuite définir les notions de rôle, statut et place (des sujets comme des objets). Enfin, nous traiterons de la question transversale de l'autonomie.

10.2.1 Insertion, intégration, participation et inclusion

L'enjeu de normalisation réfère à une visée intégrative des personnes handicapées mentales. En revanche, la valorisation des rôles sociaux répondrait à un objectif d'insertion sociale, alors que la participation sociale relèverait du domaine de l'inclusion. Le tableau ci-dessous récapitule les composants de ces différents modèles. Nous soutenons que les usages et pratiques des TIC assureraient une modélisation complexe, mêlant normalisation, valorisation des rôles et participation, ce que la terminologie de socio-(ré)éducommunicationnelle traduit. L'ensemble participe aux processus d'identification et de personnalisation.

Définition du handicap selon l'OMS	Histoire du handicap selon H.-J. Stiker	Immigration selon M. Martiniello	Paradigme pédagogique selon W. Wolfensberger	Droits de la personne handicapée, Déclaration de Madrid	Représenta-tions sociales selon J.S. Morvan	Pauvreté selon ATD Quart Monde
Déficiences	Insertion sociale	Segmentation	Valorisation des rôles sociaux	Egalité des chances	Impuissance	Honte
Incapacités	Intégration sociale	Assimilation	Normalisation	Egalité des droits	Techniques palliatives	Exclusion culturelle
Désavantage (handicap)	Inclusion sociale	Nouveaux liens sociaux	Participation sociale	Accessibilité généralisée & aménagement raisonnable	Malaise de la société	Dignité comme nouveau lien social

Tableau 48: Modèles de l'insertion, intégration et inclusion sociale (Mercier, Grawez, 2006 : 33).

L'évolution des représentations sur le handicap en Occident a profondément changé au cours de ces trente dernières années. Elle se manifeste concrètement par des directives politiques et législatives en faveur des personnes en situation de handicap. En effet, dernièrement ces discours politiques et les dispositifs législatifs les accompagnant sont emblématiques du développement d'une perspective inclusive. Elle « succèderait à celles promouvant

l'intégration puis la participation sociale. Pour d'autres, l'acte d'intégrer serait un geste "*a posteriori*", alors que celui d'inclure se ferait "*a priori*" au sein du groupe. Cette perspective met de l'avant une représentation du changement social qui implique, dès le départ, la participation de tous » (Boucher, 2004 : 4). Nous sommes passés – au moins dans les discours – d'une volonté d'intégrer, et ce afin de favoriser la participation sociale, à une logique inclusive qui est le signe d'une transformation profonde des mentalités. Il ne s'agit plus de bricoler par la suite des adaptations diverses mais bien de prendre en compte, dès le départ, les spécificités des handicaps. L'adaptation serait de l'ordre de l'intégration, l'accompagnement favoriserait cette participation.

La notion d'intégration est conceptualisée dans la pensée durkheimienne ou chez les principaux représentants du fonctionnalisme ; elle se définit comme « une forme de solidarité sociale […], comme une conformité aux normes sociales du groupe ; à la cohésion du groupe ou encore du système social chez les fonctionnalistes. Tous ces éléments réfèrent davantage à la structure et à son maintien du groupe qu'au rôle qu'est amenée à jouer la personne au sein de processus » (*ibid.* : 5). Cette vision est davantage macro-sociale et/ou macro-systémique. De plus, la notion de participation est en lien avec deux conceptions. La première concerne un modèle d'analyse des luttes sociales et de toute action collective, à partir des travaux de la sociologie de l'action. Selon Michel Mercier, cité par Louis-Philippe Boucher (*ibid.* : 5) : « La capacité d'innover par la voix du monde associatif, dans le champ social ; c'est la capacité de participer à l'élaboration des règles du jeu social. Le concept de participation implique non seulement l'intégration, mais aussi le relais politique porteur des motivations, des intérêts et des projets des personnes handicapées, par le biais du monde associatif qui constitue la société civile » (Mercier, 2003) ». Cette définition met quant à elle plus en avant la place des méso-structures et des interactions entre elles au sein d'un méso-système. La deuxième conception est inhérente à la modélisation du PPH ; elle « met l'accent sur la réalisation des habitudes (saisies comme les rôles sociaux valorisés et les activités de vie quotidiennes et les activités de vie domestiques) en interaction constante avec l'environnement social et physique de la personne » (*ibid.* : 6).

Enfin, la notion d'inclusion est apparue « dans les années quatre-vingt, en Europe, en réponse principalement aux différentes formes d'inégalités sociales découlant des transformations de la société, notamment du marché du travail. Mais, aujourd'hui, plusieurs soulignent avec insistance que l'inclusion, s'est beaucoup plus que l'antonyme d'exclusion. Pour l'un, la

Fondation canadienne Laidlaw a commandité plusieurs recherches universitaires en utilisant ce cadre de référence concernant l'analyse de la situation de différents groupes tels que les enfants, les femmes… Son intérêt réside dans le fait qu'il offre une conception assez bien définie au plan des paramètres normatifs » (*ibid.* : 6). En effet, cette fondation a promulgué une conception de l'inclusion qui rassemble cinq dimensions : « *Valued recognition* » ou la reconnaissance de la valeur des personnes qui peut passer par les rôles positifs. L'« Human development », c'est-à-dire le développement humain dont l'approche écologique est une modélisation. « *Involvement and Engagement* », soit la participation et l'engagement dans la société. La nécessaire proximité « *proximity* » avec les institutions, les dispositifs et les individus et le bien-être qui concerne l'accès et l'adoption des techniques et technologies émanant de la société de l'information « *material well being* » (*ibid.* : 6).

10.2.2 Stratégies identitaires : identité de statut et de rôle

Nous avons vu que la légitimation identitaire passe nécessairement par des rôles investis et nous savons que « la dimension relationnelle d'une communication peut être vue à travers les rôles occupés par les différents partenaires. Cette détermination des rôles, qui consiste à combiner le statut des participants et la fonction opératoire des actions qu'ils réalisent, permet donc d'instruire la dimension relationnelle de l'activité » (Saint-Dizier de Almeida, 2009 : 76).

a. Positionnement des sujets

Le positionnement des sujets se rapporte aux registres du mimétisme, de la confrontation et/ou de la complémentarité.

- Processus de positionnement : approche synchronique entre statut, rôle et place sociaux

Selon Alex Mucchielli *et al*. (1998 : 43-44), « la lutte pour le positionnement »[126] influe sur la place de chacun des locuteurs : « Les linguistes contemporains mettent l'accent sur la place

[126] Pour Pierre Bourdieu (1984 : 14), « la position sociale, actuelle ou potentielle est l'objet de perceptions et d'appréciations qui dépendent et de la trajectoire passée (donc de l'habitus) et des cadres de référence possibles, c'est-à-dire, concrètement, des groupes qui fournissent les repères concrets de la position et des déplacements dans l'espace. De même, Madeleine Akrich (1990 : 98) s'inspirant des travaux d'Erving Goffman (1973) et des modèles des cités de Luc Boltanski et Laurent Thévenot (1987), utilise le terme de « position » pour « désigner le statut d'un acteur pris dans une ou un ensemble de relations régies par un unique principe d'équivalence […]. Un acteur n'est pas réductible à une position ; savoir évaluer, en fonction de la situation, la position qui convient est l'une des compétences les plus valorisées dans la vie en société ». « La position sociale, actuelle ou potentielle, est l'objet de perceptions et d'appréciations qui dépendent et de la trajectoire passée (donc de l'habitus) et des cadres de référence possibles, c'est-à-dire, concrètement, des groupes qui fournissent les repères

respective qu'occupent les différents interlocuteurs dans une communication. […] Nous sommes donc en présence de deux processus : d'une part, le changement de place de la part du locuteur ; et d'autre part, l'attribution d'une place à l'interlocuteur ; ces deux processus s'effectuant conjointement ». En revanche, nous soutenons que ce processus de positionnement ne dépend pas uniquement des places respectives de chacun des acteurs de l'interaction, mais aussi des statuts et rôles de ceux-ci.

On doit la distinction entre statut et rôle à Ralph Linton (1945 cité par Ogien, 2005 : 3) : « Pour lui, la première de ces notions doit être réservée à l'ensemble des droits et devoirs attachés de façon structurelle à une position institutionnalisée dans un système social ; et la seconde, désigner le type de conduite que devrait tenir l'individu qui met ces droits et devoirs en application ». Par ailleurs, « depuis Robert Merton, et surtout depuis Peter Berger et Thomas Luckmann, ce concept est pensé dans sa dimension tout à la fois structurelle et interactionniste. Structurelle car, en représentant un ordre institutionnel composé de statuts différenciés et hiérarchisés, les rôles s'analysent comme le produit sédimenté de l'histoire. Interactionniste car les rôles ne s'objectivent et ne se distinguent qu'à travers les relations entre acteurs sociaux » (Kaciaf, 2010 : 177).

Patrick Fougeyrollas et Kathia Roy (1996 : 38) avec Siegfried Frederick Nadel (1970) nous alertent sur les conceptions fonctionnalistes du « statut » et du « rôle », car la méthodologie proposée ne permet pas de distinguer les deux notions d'une même facette. Par exemple, « si le fait d'être avocat relève du statut, lorsque nous considérons la position tenue dans une hiérarchie sociale, il devient un rôle lorsqu'il est envisagé sous l'angle des prescriptions associées à une occupation professionnelle » (*ibid*.). Par ailleurs, « on ne peut endosser un rôle chaque fois que l'on réalise une action » (*ibid*.). Ce qu'il nous faut alors retenir, « ce sont dans des activités socialement organisées que prennent naissance les rôles sociaux, ceux-ci renvoyant toujours à un engagement particulier en lien avec des attentes sociales » (*ibid*.).

La notion de place se distingue de celle de rôle et de statut, selon Alex Mucchielli *et al*. (1998 : 43-44) citant M. F. Agnoletti (1988) : « On parle de rôles et de statuts dans un système social défini et organisé dans lequel règles et lois sont sécrétées par un groupe social ou une partie de celui-ci et déterminent les activités de chacun des membres. Or, pour que la

---

concrets de la position et des déplacements dans l'espace. (Bourdieu, 1984 : 14). Ces auteurs s'inscrivent dans une approche diachronique, l'évolution du positionnement dans le temps.

communication s'établisse, il n'est pas nécessaire qu'une organisation préconstruite soit fixée ». La seule condition est que les locuteurs possèdent un langage commun pour se comprendre. De plus, « la "place" n'est pas le statut ou le rôle. C'est, en quelque sorte, l'identité que s'assigne le locuteur dans le contexte de la communication et face à ses interlocuteurs ici et maintenant, en fonction de son intention de communication et de sa représentation des enjeux de l'échange » (*ibid*. : 44).

Pour investir cette dimension de rôle, Catherine Kerbrat-Orecchioni (1988 : 185 citée par Saint-Dizier de Almeida, 2009 : 80) se réfère à la notion de « rapport de places » : « La notion de place renvoie à l'idée développée entre autres par Flahaut (1978), qu'au cours du déroulement d'une interaction les différents partenaires de l'échange peuvent se trouver positionnés en un lieu différent sur cet axe vertical invisible qui structure leur relation interpersonnelle. On dit alors que l'un d'entre eux se trouve occuper une position "haute" de "dominant", cependant que l'autre est mis en position "basse" de "dominé" »[127]. Dès lors, « en donnant un ordre à quelqu'un, un locuteur occupe une place de demandeur et convoque son partenaire à une place de sollicité. À ces rapports de places sont associées des positions sociales (hautes *versus* basses). En reprenant notre exemple, le locuteur lorsqu'il énonce l'ordre, serait en position haute car il se donne le pouvoir de requérir quelque chose de son partenaire ; celle du partenaire, basse puisque soumis au désir du premier. Le rapport de places est négociable, ce qui signifie qu'au tour suivant, le sollicité peut inverser le rapport en refusant de satisfaire la demande ». En revanche, pendant les situations d'interaction avec l'objet technologique, lorsque les professionnels ordonnent, ils placent les personnes handicapées mentales en position basse, mais leur confèrent, en miroir, un rôle légitime d'acteur existant dans la dimension relationnelle de l'activité de communication.

- Mimétisme dans la relation

La notion de rôle recouvre « des logiques de *reproduction* et de *représentation*. L'idée de reproduction rappelle qu'endosser un rôle signifie adopter un répertoire "de comportements

[127] « La force illocutoire directive (qui impose à l'autre de faire ou de dire quelque chose) est un taxème de position haute pour le locuteur et donc basse pour l'allocutaire (puisque l'allocutaire est placé en position de soumission). La force illocutoire commissive (par laquelle le locuteur s'engage à faire quelque chose) est un taxème de position basse pour le locuteur (puisque c'est à lui de faire quelque chose) et donc haute pour l'allocutaire. Le remerciement dont la force illocutoire est expressive (elle exprime l'état psychologique du locuteur) est un taxème de position basse pour le locuteur car considéré par [Catherine] Kerbrat-Orecchioni (*ibid*.) comme un acte auto-dégradant » (Saint-Dizier de Almeida, 2009 : 80).

prédéfinis [que] l'acteur doit exécuter en fonction de sa position sociale". L'idée de représentation met en exergue les stratégies d'affichage ou de présentation de soi que mobilisent les acteurs sociaux selon les situations dans lesquelles ils sont insérés […]. Cette double dimension permet d'entrevoir des acteurs aux identités, aux compétences et/ou motifs d'action pluriels » (Kaciaf, 2010 : 178). Nous estimons que la notion de « reproduction » ne réfère pas uniquement à la reproduction sociale, mais aussi à celle relationnelle et notamment « aux relations symétriques ». En effet, Jean-Pierre Meunier (2003 : 68) rappelle que Grégory Bateson (1935) distingue « deux grandes catégories de relations entre individus ou groupes différenciés : les relations symétriques et les relations complémentaires ». De plus, « dans les années 70, René Girard a proposé une théorie générale des rapports internes humains tout entière fondée sur le mimétisme » (*ibid.* : 72). Il discerne plusieurs figures mimétiques :

- la médiation externe « dont le prototype peut être trouvé dans la relation maître-disciple […]. Le qualificatif "externe" s'explique par la distance (spirituelle, géographique) qui sépare les protagonistes » (*ibid.* : 78) ;
- la médiation interne « se distingue de la précédente en ce que la distance entre les protagonistes est moindre et la rivalité mimétique d'autant plus probable. Le sujet – qui n'est plus un simple disciple – voit dans le modèle – qui n'a plus la hauteur d'un maître respecté – un rival qui lui barre le chemin de l'objet qu'en même temps il lui désigne. Le sujet ne peut cependant s'empêcher de le vénérer et de l'imiter d'autant plus » (*ibid.* : 79).
- la médiation double « est un stade avancé » de la médiation interne. Elle « fonctionne fondamentalement selon la même logique que la médiation interne. Mais la distance entre les hommes s'est encore amoindrie et les médiateurs s'étant rapprochés d'autant, les hommes sont véritablement devenus des doubles l'un pour l'autre, s'épiant et se copiant continuellement » (*ibid.* : 79-80).
- la quatrième figure est le mimétisme négatif. Elle « survient quand les partenaires, lassés de la symétrie de leurs comportements, tentent d'échapper à l'emprise du modèle par l'opposition et la volonté de différence. Mais celle-ci ne peut éviter de retomber dans l'uniformité » (*ibid.* : 81) ;
- Le masochisme est « la dernière figure de l'ordonnancement effectué par Dupuy traduit la transformation inévitable de la victoire narcissique – lorsqu'elle a lieu – en un cuisant échec. […] Le sujet narcissique, devenu possesseur de l'objet – il est à la fois modèle et objet – voit sa valeur décroître car celle-ci ne se soutient que de l'interdiction » (*ibid.* : 83).

De plus, les objets de consommation concourraient à la stratégie narcissique, car « ils sont moins recherchés pour eux-mêmes ou pour l'admiration que leur possession procure que parce que ceux qui les possèdent paraissent autosuffisants » (*ibid.* : 83). Cependant, Jean-Pierre Meunier (*ibid.* : 87) nous alerte sur l'une des limites de cette taxonomie que nous exemplifierons *infra* : « On remarquera tout d'abord que les interactions complémentaires ne sont guère prises en compte. Tout semble se passer comme si les hommes n'ajustaient jamais leur conduite l'un à l'autre, ne coopéraient jamais de manière positive. Et l'on voit bien pourquoi : centrée exclusivement sur la violence mimétique, la perspective girardienne ne peut mettre à jour que les interactions symétriques, celles que caractérisent effectivement les conduites en miroir et la rivalité des doubles. C'est alors la dimension attribuée à la violence mimétique qui rend perplexe ».

- Valorisation des rôles sociaux *versus* étiquetage

Les théoriciens du phénomène du stigmate (Goffman, 1963) et/ou de l'étiquetage pensent « le handicap mental comme une sorte de "rôle social" créé, renforcé et maintenu par le contexte dans lequel il survient » (Lambert, 1993 : 13). Dès lors, en réponse à ce rôle social négatif, un modèle d'intervention sociale fondé sur la « valorisation des rôles sociaux » (VRS) a été conceptualisé par Wolf Wolfensberger (1991, cité par Willaye, Magerotte, 2008: 165). En effet, « dans un article publié en 1983, [Wolf] Wolfensberger a proposé que le nouveau terme, "valorisation des rôles sociaux" remplace l'ancien, "normalisation" » (Robert, 1994 : 10). Par ailleurs, dans son livre publié en 1991, Wolf Wolfensberger (1991 : 53, cité par Robert, 1994 : 10) définit la VRS comme « "le développement, la mise en valeur, le maintien et/ou la défense de rôles sociaux valorisés pour les personnes et particulièrement pour celles présentant un risque de dévalorisation sociale en utilisant le plus possible des moyens "culturellement valorisés" ». La VRS pose comme pilier d'intervention deux principales stratégies : « l'amélioration de l'image sociale des personnes aux yeux d'autrui et, d'autre part, l'amélioration de leurs compétences » (Wolfensberger, 1991, cité par Willaye, Magerotte, 2008: 164). En somme, Wolf Wolfensberger (1991, cité par Willaye, Magerotte, 2008: 164) série sept thèmes qui aident à comprendre la dévalorisation et à identifier les mesures de prévention et d'évaluation d'un service : « Rendre consciente la dynamique – souvent inconsciente – de la dévalorisation, pour la confronter, la maîtriser ; rendre pertinentes les attentes et la circularité des rôles dans la création et la suppression de la dévalorisation ; chercher une compensation positive au statut dévalorisé ; donner sa place au modèle développemental dans l'amélioration des compétences personnelles ; utiliser

positivement et efficacement l'imitation en tant qu'outil d'apprentissage ; mettre en valeur l'image sociale ; donner une place centrale à l'intégration et à la participation sociale personnelle ».

Avec la médiatisation des institutions, instances et activités de médiation, les rôles sociaux ne sont plus uniquement évaluables en termes de négativité ou de positivité. En effet, pour filer la métaphore théâtrale et/ou cinématographique, les personnes handicapées sont actrices, elles incarnent une personne avant de jouer un personnage. Elles peuvent avoir un second voire un premier rôle ou ne faire que de la figuration. Mais elles existent dans la situation d'interaction et au-delà, *via* notamment des projets. Cette existence reconnue est le premier axiome de la qualité de vie. L'interactivité réconcilie l'agir technique et l'activité intellectuelle en tant qu'elle donne un statut d'acteur face à une technologie cognitive.

b. Rôle des objets et cognition distribuée

Nous nous intéressons ici plus particulièrement aux rôles et statuts des objets dans l'interaction, où l'environnement apparaît comme une ressource cognitive.

- Rôle et statuts des objets dans la situation

Comme le mentionne Daniel Peraya (2009), « au-delà des rapports complexes entre l'objet, l'action et l'usager – le cœur du processus de genèse instrumentale – qui ont fait l'objet de nombreuses recherches (notamment Simondon, 1958/1989 ; Perriault, 1989 ; Rabardel, 1995), ce qui nous intéressera ici c'est le statut de l'artefact et de l'objet technique ».

De même, Sylvie Grosjean, 2004, insiste sur la co-construction des instruments, à la fois produits et sources de l'action. Dès lors, « décliner leur rôle et statut dans l'interaction, c'est souligner le fait qu'une analyse des interactions communicatives "doit chercher à saisir dans un même mouvement dialectique tous les instruments quelle que soit leur nature (matérielle, symbolique ou conceptuelle, interne ou externe au sujet, individuelle ou collective), la direction de leur action (le réel externe, soi-même, les autres), les dimensions de l'activité auxquelles ils contribuent plus spécifiquement jusque et y compris bien entendu l'affectivité" (Rabardel, 1999 : 248) ». Les objets « acquièrent un statut d'agent social de par leur capacité à *agir* et à *faire agir* en modifiant les inter-relations. […] La présence d'instruments dans la scène interactionnelle est constitutive de la dynamique cognitive qui se révèle au cours du processus de conception collaborative » (*ibid.*). De surcroît, dans une perspective latourienne,

l'objet est également acteur, ce qui donne aux objets un statut d'acteur social (*ibid*.). Enfin, pour Pierre Rabardel (1999 : 262, cité par Grosjean, 2004), « les instruments présents dans l'environnement "supportent" l'activité communicationnelle et cognitive des sujets ». À l'instar de Sylvie Grosjean (2004), « nous rejoignons ici les tenants du courant théorique relevant de la cognition située et distribuée (Lave, 1988, Hutchins, 1995) ».

- Cognition distribuée

Selon Serge Proulx (2005 : 11), les théories en cognition distribuée débouchent sur des problématiques de désindividualisation et de désinternalisation des processus cognitifs. Il donne définition synthétique d'un processus de cognition distribuée : il « advient lorsque plusieurs agents partagent un même stock de ressources cognitives (connaissances formelles ou informelles, capacité à composer avec l'environnement et à improviser, procédures, plans à utiliser en situations d'urgence, etc.) en vue de l'accomplissement de tâches qu'il serait impossible de réaliser par l'action d'un agent solitaire ». Dès lors, le contexte organisationnel dans lequel se déroulent les pratiques d'usage serait un prolongement des capacités cognitives des êtres humains : « Cet environnement organisationnel est équivalent à un ensemble de ressources cognitives (mémorisation, calcul, topographie, organisation de l'espace) dans lequel les acteurs humains puisent pour accomplir leurs actions (Conein, Jacopin, 1993) » (Proulx, 2006 : 10). Par ailleurs, Fanny Martin (2011) propose la notion de « communication totale » en référence aux travaux d'Erving Goffman. Elle rend compte des moyens communicationnels pluriels pour tenter de rentrer en relation avec l'autre. L'expression réintroduit de l'ouverture dans un système clos.

Enfin, Bernard Conein (2004 : 57) précise que la distribution de la cognition implique deux versants :
- « un versant écologique où des processus cognitifs se distribuent entre un agent (ou plusieurs agents) et des artefacts (ustensiles, équipements, textes, symboles, ordinateurs, etc.) ;
- un versant social où des processus cognitifs se distribuent entre plusieurs agents se coordonnant au sein du même site ».

Il est primordial de préciser que ces deux versants « peuvent être conçus comme des procédés humains pour surmonter les limites des processus cognitifs individuels » (*ibid*.). Dès lors, la cognition aurait évolué tant biologiquement que culturellement, ce qui conduit à critiquer « les deux réductions propres aux modèles classiques des sciences cognitives : la réduction de

la cognition à un système interne (neural ou mental) ou sa restriction à une cognition individuelle. Les artefacts et les groupes sociaux sont conçus comme des moyens d'étendre le système cognitif au-delà des limites d'un organisme vivant » (*ibid*.). Cette définition de la cognition distribuée rentre pleinement dans l'approche écologique du handicap. En effet, « toute action utilisant un environnement familier équipé et stabilisé permet de distribuer sa cognition. Donald Norman montre ainsi, avec de nombreux exemples, comment les gestes les plus quotidiens utilisent les objets familiers comme appui pour des tâches simples ». Bernard Conein (*ibid*.) pense aussi la cognition distribuée en situation d'interactions de groupes. La figure ci-après révèle un décentrement de la personne handicapée au regarde de celle-ci sur l'objet, ce qui peut avoir une incidence primordiale sur les représentations et les évaluations comme nous l'avons exemplifié *supra* :

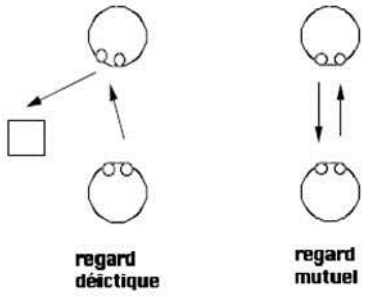


Figure 24 : Cognition distribuée et communication médiatisée (Conein, 2005 : 149).

La relation aux objets est interdépendante à l'action conjointe et à la coopération qui est l'un des types de relation de la théorie mimétique. Nous avons convenu que cette théorie était incomplète du fait qu'elle traitait uniquement des relations de symétrie et non de complémentarité. En revanche, en situation de communication médiatisée, une place réaccordée à l'action collaborative est possible *via* une analyse du décentrement de l'attention, du sujet à l'objet : « Une action conjointe comporte une coordination triadique (agent1/agent2/objet) qui contraste avec la structure dyadique de l'action mutuelle (agent1/agent2) » (*ibid*. : 67). Cette définition reprend les apports des théories de la médiation et de la pédagogie tout en se focalisant sur la réalisation de cette action conjointe où l'objet est l'un des pôles de l'interaction. En ce sens, l'auteur (*ibid*. : 68) mentionne : « Dans ce modèle sont en effet coordonnés un agent et un second agent qui sert de médiation pour atteindre un objet-cible susceptible de devenir un objet commun ». *In fine*, cette conception en cognition distribuée complète le modèle de la théorie de la médiation. Elle permet de saisir la

particularité des pratiques socio-(ré)éducommunicationnelles des usagers premiers et seconds en vue d'une autonomie renforcée et d'une identité positive constituée.

- Focale sur la fonction de mémoire

Avec Pierre Mœglin (2005 : 19), en plus de la dimension interactive des TIC, nous sommes convaincue que les TIC sont des miroirs qui participent au processus d'identisation : « Technologisation et médiatisation éducative permettent une communication à distance ou en différé entre maîtres et élèves, entre élèves et entre maîtres. Ce faisant, elles assurent aussi la communication de soi à soi. Pour qui les conçoivent et les reçoivent, outils et médias sont des miroirs ». L'identisation étant un processus dynamique, les TIC ne relaient pas uniquement une fonction réflexive ; ils renvoient une image mouvante, de l'ordre de l'image animée, en tant que projection de soi-même, c'est-à-dire nous faire « revivre avec » tout en « expérimentant par » (Jacquinot, 2001). Elle endosse une fonction mémorielle[128] qui a une visée fonctionnelle (cognition distribuée) et interactionnelle (processus d'identisation et de personnalisation). En effet, « le recours à la fonction de mémoire de la technique devient une opération banale. Les individus y font d'ailleurs de plus en plus appel dans la gestion de leur vie quotidienne, à travers certes l'accès à des banques de données, comme l'annuaire électronique, mais aussi en déléguant à la technique la fonction de stockage de leurs informations personnelles et professionnelles. La mise en mémoire des numéros de téléphone les plus couramment appelés sur les appareils téléphoniques à fonctions spéciales, l'agenda électronique de poche équipé de sonnerie pour le rappel du "programme" de la journée en sont des illustrations parmi d'autres. L'objet technique devient le partenaire qui garantit l'ordre, tandis que le mode de vie intègre en retour les valeurs de performance véhiculées par la technique (gain de temps, productivité, rigueur). Même les usages ludiques comme les jeux vidéo se ressourcent également à l'attrait de la performance » (Jouët, 1993 : 296-297). Cette citation opérant un glissement de la technique à la performance illustre bien cette double visée

[128] Sylvie Grosjean (2004) rappelle que « des chercheurs (Norman, 1993, Hutchins, 1995) considèrent "l'objet technique" comme porteur d'informations fonctionnelles, véhiculées par des représentations. Dans un tel contexte, cet objet fonctionne comme une mémoire, comme une sorte de rappel de séquences d'actions et agit comme médiateur entre nous et le monde à deux moments précis. D'une part dans l'exécution d'une tâche et, d'autre part dans la perception de celle-ci. Cet objet a une fonction d'intermédiaire, de rappel. Il est en quelque sorte un marqueur de l'environnement, un indice afin de rendre optimale l'information nécessaire à chacune de nos actions. Nous nous approchons de la notion *d'affordances* de James Gibson (1977) pour caractériser l'objet porteur d'actions. Ces *affordances* sont des propriétés de l'environnement, perçues et envisagées comme une réalité *agie*. On assiste à une sorte de planification dynamique de l'action qui consiste à prendre en compte à chaque instant les nouvelles caractéristiques de l'environnement et à y adapter son action. La lecture de ces différents chercheurs nous éclaire sur le rôle de l'objet dans l'action et sur sa fonction. Ils offrent un regard de l'objet comme inscrit dans un monde. Un objet dont le sens s'actualise dans le cours de l'action ».

d'action conjointe en vue d'une personnalisation (notamment quête d'un pouvoir/contrôle et valorisation de soi).

c. Rôle des réseaux sociaux

Serge Proulx et Johannie Saint-Charles (2004 : 80) considèrent « plutôt que la contribution des réseaux personnels, la mobilisation de ressources cognitives de l'environnement et l'usage des dispositifs informatiques sont fortement enchevêtrés ». Nous abordons donc la dimension des réseaux sociaux comme ressource cognitive dans l'environnement. En effet, « en nous intéressant aux réseaux de personnes constituant l'entourage des usagers, nous postulons une contribution des réseaux personnels dans l'appropriation d'Internet, prenant ainsi le contre-pied des études antérieures qui ont surtout cherché à comprendre et à mesurer l'impact des technologies sur les réseaux sociaux » (Proulx, Saint-Charles, 2004 : 80). Plusieurs réseaux peuvent jouer une influence. Au niveau micro-systémique, on trouve les réseaux familiaux et/ou amicaux ; les réseaux intra-activités (le groupe) et les réseaux professionnels. Dans le méso-système, les réseaux endo-établissements (les établissements médico-sociaux) et exo-établissements (par exemple, les EPN ou entreprises ordinaires) sont opérants. Cette taxonomie est valable pour les professionnels comme pour les personnes handicapées.

Serge Proulx et Johanne Saint-Charles (2004 : 81) ont cartographié des trajectoires d'usage et mis en évidence des réseaux hybrides de ressources cognitives (réseaux personnels et « ressources informationnelles spécifiques offertes dans leur environnement culturel rapproché »). Dès lors, « ces réseaux mixtes de ressources cognitives sont ainsi constitués à la fois de personnes humaines agissant comme guides pour les usagers et de sources informationnelles que ces derniers mobilisent dans leur trajectoire d'appropriation. Fortes du recours à ces différentes ressources cognitives, les démarches d'apprentissage par essais et erreurs des usagers avec les appareils et les logiciels aboutiront à une plus ou moins grande appropriation des dispositifs informatiques et à une plus ou moins grande stabilisation des parcours d'usages individuels » (*ibid*.). Cette démarche d'apprentissage par essais et erreurs est la pédagogie majoritairement citée pour favoriser les apprentissages des personnes handicapées mentales. Les auteurs (*ibid*. : 82) listent différents lieux de sociabilité que nous adaptons ici à nos résultats : ceux de la famille ; les réseaux d'amitié ; l'école ; le milieu de travail ; les sociabilités virtuelles ; les parents et/ou proches habitant dans des régions éloignées.

10.2.3 Quête du pouvoir avoir, faire et être

Nous avons constaté que le premier axiome du processus de personnalisation correspond à la quête d'un pouvoir avoir, faire et être ce que nos analyses *infra* traduisent.

a. Analyse des objets et sujets en interaction

La symbolique de l'informatique fonctionne bien comme un élément d'intégration et de distinction dans la stratégie identitaire. Par ailleurs, l'environnement étant élevé au statut de ressource cognitive, un travail collaboratif peut se mettre en place.

- Symbolique de l'informatique et intégration dans la société

Alain (entretien du 18/05/10), concepteur et parent, nous fait part de son expérience : « On travaille avec des classeurs, des images, etc. ***Un portable est plus valorisant qu'un classeur***, c'est plus facile chez l'épicier avec l'ordinateur et par rapport aux accompagnateurs aussi. On a transposé les outils cartons en informatique ». Lorsque nous questionnons Stéphane (entretien du 12/05/10) sur la plus-value ou l'intérêt principal des activités informatiques, il nous répond : « Je crois que c'est le côté ludique. ***C'est le côté valorisant. C'est quelque chose qui a une image de la pointe du progrès, que tous les gens valides utilisent aujourd'hui. Je pense que c'est valorisant pour eux de pouvoir dire qu'ils utilisent l'ordinateur, ça c'est quelque chose de très valorisant pour eux*** ».

Patrice (entretien du 12/05/10) aborde spontanément la dimension valorisation de la pratique : « Une des qualités qu'on peut repérer pour l'informatique, c'est vraiment la valorisation de la personne. Les personnes handicapées qui sont accueillies ici ont toutes une famille, des frères et sœurs ; ils voient bien que leurs parents, leurs frères, leurs sœurs vont sur Internet ; ils ont un ordinateur à la maison. ***Justement de pouvoir utiliser comme les autres, faire comme les autres, aller sur Internet, utiliser un ordinateur, pour eux c'est très très très valorisant*** ». De même, quand nous le questionnons sur l'intérêt principal d'utilisation de l'informatique, Patrice (entretien du 12/05/10) réitère ses propos : « La valorisation, l'estime de soi : "J'arrive à faire, je suis comme tout le monde, je peux faire, je peux envoyer des mails, je peux aller sur Internet comme les autres" » tout en rajoutant « la concentration ».

Selon Aude (entretien du 08/06/10), « ***Je vois que même utiliser l'informatique, tout le monde utilise l'ordinateur donc faire partie aussi de la société, c'est aussi utiliser ces***

médias. C'est ***valorisant*** aussi pour eux parce que ***ça leur fait un point commun*** avec des personnes donc ils peuvent aussi partager des choses, avec des personnes extérieures en termes de socialisation, ça ouvre un peu, ça ouvre dans la famille. Pierre (entretien du 08/05/10) retranscrit sa réflexion : « On se rendait compte qu'avec les personnes, c'est un outil qui allait de plus en plus se développer, donc ils allaient avoir accès à ça. Et souvent, c'est un outil aussi souvent intéressant pour ***permettre de développer des potentiels chez ces personnes et aussi des automatismes***. C'est par exemple, on se rendait compte ***que quand les personnes avaient un billet à aller chercher à la SNCF, ils avaient de plus en plus à faire à des billetteries automatiques*** des choses comme ça. Donc l'utilisation de l'informatique, c'était un petit peu dans ce cadre-là : de favoriser l'autonomie de la personne ».

Nous avons vu que Jean (observation IME/IMPro du 23/09/10) est attentif à la valorisation de l'image des personnes handicapées, notamment celle véhiculée *via* les blogs : « ***Est-ce que ça les met en valeur ? De la même manière quand on les prend en photo, est-ce que c'est une photo qui est valorisante ?*** ». Pour Monique (observation IMP du 21/09/10), « ***c'est un support pour valoriser le jeune, qu'il ait du plaisir, c'est ça que je cherche moi, qu'ils soient acteurs, qu'il soit fier de lui, qu'il ait accès aux mêmes choses que n'importe quel jeune de son âge***. […] Mais moi, sur cet atelier-là, les objectifs sont différents, je veux qu'ils soient acteurs, qu'ils arrivent à être ***valorisés***, qu'ils soient insérés dans… ***Qu'ils vivent la même chose que n'importe quel jeune de leur âge***… Tu vois l'informatique. Et tout ce travail de concentration, de réussir à se déplacer dans un écran, se rappeler ce que l'on a fait, tient, on m'a demandé ça, on va lui redemander, des jeux de rôle, ça construit aussi la mémoire ».

La symbolique des diplômes afférents à l'informatique est aussi prégnante. Au préalable, nous introduisons la réflexion de Daniel (entretien du 06/12/10). Nous abordons avec lui la question des éducateurs qui encadrent des classes en établissements spécialisés : « C'est vrai que ça existe, en plus c'est une tendance qui a monté depuis une vingtaine d'années, probablement avec l'augmentation de la pression vers le scolaire dans les établissements spécialisés et ***la valorisation du scolaire***. Et effectivement, on a vu avec ou sans l'ordinateur d'ailleurs, des éducateurs spécialisés faire dans des activités dites éducatives de plus en plus de scolaire au point que dans un certain nombre de cas, il y a des tensions assez fortes entre éducateurs spécialisés et enseignants spécialisés dans certains établissements, quand la direction n'organise pas correctement cela, c'est assez clair. Et c'est vrai que l'ordinateur est un des outils de ça, mais c'est à remettre en perspective dans une évolution plus globale dont

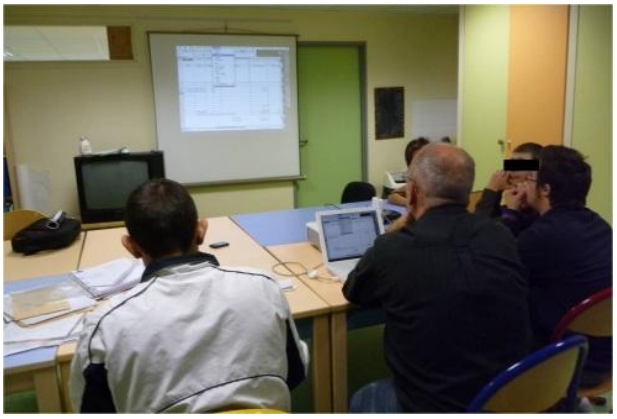
l'essentiel est probablement la montée de la pression vers le scolaire ». Le travail de Lynda (entretien du 02/11/09) va dans le sens d'une qualification des personnes handicapées. Elle nous précise ses objectifs : « Moi, c'est vraiment les objectifs que je décris, valorisation, motricité fine, la concentration aussi ». Lynda (*ibid*.) complète ses propos : « La ***valorisation***, c'est l'un des objectifs de travail. L'outil lui-même c'est ***valorisant*** d'utiliser un ordinateur. Et la ***valorisation***, dans le travail aussi par le biais... Je fais passer moi le B2i. C'est-à-dire qu'ils repartent avec une attestation de l'Education nationale, donc pour eux, et pour leurs parents, c'est ***valorisant*** ». Lorsque nous interrogeons Éric (entretien 08/07/10) sur l'informatique comme pratique valorisante, il répond spontanément : « Ça, c'est certain. Ce sont des choses qui sont dites facilement quand on rencontre d'autres établissements… Nous, on est un établissement très ouvert où viennent les clients facilement, on a une boutique, donc c'est facile de rentrer, et c'est vrai, ***ils en parlent aisément du fait qu'ils font de l'informatique, ils montrent ce qu'ils sont capables de faire***, etc. ».

- S'intégrer *versus* se distinguer

Quand nous questionnons Marie (entretien du 29/07/10) sur l'intérêt d'utilisation de l'informatique, elle nous précise : « Le développement des compétences professionnelles, il y a aussi ***la valorisation parce que du coup, on les missionne sur des tâches qui ne leur sont pas forcément dédiées. Et du coup, ils se sentent vachement valorisés puisque cela concerne justement peu de monde, peu de personnes par rapport au nombre d'usagers qu'il peut y avoir ici***. Donc c'est d'une part pour développer leurs compétences professionnelles et d'autre part pour les valoriser ».

- Travail collaboratif et cognition distribuée

Les compétences qui peuvent être évaluées sont celles de pouvoir travailler en groupe à partir de la communication et des interactions qui s'y créent. Un enseignant spécialisé remarquait comment, dans l'éducation scolaire classique, le travail de groupe n'était que peu développé, si ce n'est au sein des projets de classe ou tuteurés. La concurrence entre les membres irrigurait la logique sociale actuelle. Il faut être le meilleur pour arriver à entrer dans les meilleures écoles (Jean,



Photographie 7: En classe.

entretien du 27/09/10). En revanche, une dynamique d'actions conjointes, où la cognition se distribue, est fréquemment à l'œuvre dans les établissements visités, ce qui est renforcé par les outils et médias technologiques. Par exemple, la photographie précédente montre une classe ; les élèves qui sont de jeunes adultes, sont placés autour de l'ordinateur. À tour de rôle, ils auront pour tâche de rentrer les factures sous le logiciel *Excel*, chacun pouvant aider l'autre si nécessaire.

b. Travail sur la relation et quête d'un pouvoir être

Mais, au-delà d'une action conjointe, la médiation technologique apparaît parfois comme la condition *sine qua non* d'une rencontre de l'altérité et elle peut bousculer les hiérarchies.

- Rentrer en relation

Nous avons vu que pour Béatrice (observation du 22/09/10), ergothérapeute, et Magalie, adolescente polyhandicapée, « ***l'informatique a été une clé, une révélation qui a permis de me rendre compte de sa compréhension et de rentrer en relation avec elle*** ». Il en est de même pour Nathalie (observation IME/IMPro du 24/09/10) : « ***L'ordinateur, ça peut être bien, quand on est en lien avec un jeune qui ne sait pas se canaliser. Parfois l'ordinateur lui permet d'être un peu plus posé, et la relation peut s'engager***. Ça a donc aussi une vertu pour certains ». Je demande si c'est plus vrai que pour d'autres activités. Nathalie me répond, « pour certains, oui. Ça forme une bulle. Dans une relation, vous n'êtes pas en capacité de dire stop, alors qu'avec l'ordinateur, vous gérez. C'est aussi un gain de temps pour organiser un groupe. J'ai vite tendance à l'utiliser. Après, il y a une histoire de budget d'entretien d'ordinateur ». Pour Michèle (observation IME/IMPro du 28/09/10), l'informatique, « c'est une préparation à l'ESAT, c'est une façon de travailler, on travaille la consigne ; pour moi c'est un médiateur point barre. Il y a 10 ans que je me suis intéressée à l'ordinateur, je pensais que c'était une bonne vision, je jouais moi-même à des petits jeux. ***Je concevais des jeux qu'ils ne pouvaient pas travailler en groupe, c'était pour travailler avec l'adulte mais pas en prise directe*** ».

- Renversement des rôles apprenant-éducateur

Fred (observation IME/IMPro du 24/09/10) relate une expérience symbolique de ce renversement des rôles : « ***Alexandre, il m'a quand même expliqué comment fonctionnait un jeu***. Je l'ai laissé, je lui dis, "écoute je n'y comprends rien". Je lui ai dit qu'il avait cinq minutes, je reviens et après on regarde. Et quand je suis revenu, il était rentré dans le jeu et il

jouait. C'était un logiciel de *Oui oui*, je n'y comprenais rien, ce n'était pas du tout intuitif par rapport aux nouveaux trucs qu'ils font maintenant. Je n'arrivais pas à faire démarrer, je ne savais pas ce qu'il fallait faire. Et lui, il y est arrivé, "je lui dis bon, je te laisse". L'année dernière, on avait l'exemple de Sarahoute, il est passé sur un autre groupe maintenant. C'est un jeune qui était d'origine thaïlandaise, ça ne faisait pas très longtemps qu'il était en France, il avait besoin de se poser un peu. Dans l'entretien avec ses parents, ils disaient, il joue toujours à la *DS*. Donc un jour, je lui ai amené la mienne, je lui ai mis un jeu facile de voiture : gauche, droite, on accélère. Je dis, "je te laisse là et puis je reviens dans quelques minutes". ***Et quand je suis revenu, il avait changé de jeu, était dans un jeu de catch. C'est lui qui m'a expliqué comment marchait le jeu, moi, je n'y comprenais rien. C'est quand même dingue*** ». De plus, ci-après ce passage d'entretien (observation foyer SAJH du 15/06/10) dépeint une situation où, tour à tour, l'enseignant enseigne et devient apprenant :

> Christiane : Tu veux en envoyer une à Benoît K. ? Allez, on va s'en envoyer une, alors clique sur Benoît K., là en bas. Voilà allez, vas-y et tu fais « A », non tu cliques sur le « A », là ici tu vois ? Il ne veut pas alors mets Benoit K. pour voir si ça marche. Là c'est bon.
>
> Audrey : ***il savait en fait*** !
>
> Christiane : Qu'est-ce qu'on lui envoie à Dominique ? Tu sais très bien faire pourquoi tu nous racontes n'importe quoi ? Tu lui fais « coucou », marque « coucou » ou « bonjour », comme ça on verra si ça marche.
>
> Benoît : ça ne marche pas.
>
> Christiane : ça ne marche pas ?
>
> Benoît : si ça marche.
>
> Christiane : Pourquoi alors tu me dis que ça ne marche pas ?
>
> Benoît : Rires.
>
> Christiane : « coucou », allez ok, il manque un « U » rajoutes un « U » ; ok, ***et pourquoi ça ne s'enlève pas cette bêtise***.
>
> Benoît : Je vais le fermer.
>
> Christiane : ***Et comment tu le fermes ce truc-là ? Oh là là !*** Alors qu'est-ce que tu veux lui dire à Dominique ? C'est qui d'abord Dominique, c'est ton frère ?
>
> Benoît : Non.
>
> Christiane : C'est ta sœur ?
>
> Benoît : Non.
>
> Christiane : ton père ?
>
> Benoît : oui.
>
> Christiane : Alors bonne fête papa ! Non c'est pas sa fête.
>
> Benoît : si.
>
> Christiane : bon alors bonne fête en avance.

Audrey : rires.

Christiane : Un bonne fête comment tu écris ça ? Tu sais plus écrire bonne ? Il en faut 2 de « N », vas-y écris le, et qu'est-ce qui s'est passé là maintenant pourquoi tu fais ça, c'est quoi ce bins ? « E », « espace », ah, tu n'as pas mis d'accent.

Benoît : c'est pas grave.

Audrey : rires.

Christiane : Allez et tu signes « Benoît », en dessous, « espace », non en dessous à la ligne. Comment tu vas à la ligne ? Pour aller à la ligne en dessous, la flèche retour, oui ok. Et tape pas trop fort dessus, cet ordi ne t'as pas fait de mal. Allez, signe Benoît, pareil pour l'accent c'est foutu, tu l'as envoyé, ben voilà. Alors pourquoi tu dis que tu ne sais pas faire ?

Benoît : ***savoir si c'est parti***.

Christiane : oui, savoir si c'est parti pour voir si l'élément est envoyé, ça c'est une bonne idée.

Audrey : je vois message envoyé.

Christiane : Oui clique sur message envoyé, ben voilà tu l'as envoyé à Domique K. et tu l'as envoyé aujourd'hui. Et Oh, c'est la première fois que tu envoies un message.

Benoît : Hum.

Christiane : Si parce que regarde il n'y en a pas d'autres ! C'est pas trop difficile. Maintenant tu fais la même chose et tu en envoies à toute la famille !

Benoît : ***(rires) Nouveau***.

Christiane : Oui tu fais nouveau message.

Benoît : faire un autre.

Christiane : tu veux chercher à en faire un autre ? Alors tu fermes celui-là déjà, oui c'est ça.

Audrey : Il faut retourner dans boîte de réception peut être ? ***Oui rédiger un nouveau message***.

Christiane : Tu vois, tu sais faire !

De même, Gaël (observation IMP du 20/09/10), polyhandicapé, sait se servir d'un logiciel informatique que nous ne savons pas ouvrir et fermer lors de l'observation. Monique, son éducatrice et moi, lui demandons de nous remontrer comment il fonctionne. Monique commente en parlant d'elle à la troisième personne : « ***Monique, elle a rien compris. Mais tu vois, il a trouvé tout seul puisque nous, on ne s'en était jamais servi*** ». Une autre situation où Monique (observation IMP du 20/09/10) est apprenante peut être retranscrite : « J'ai jamais fait moi, je savais pas qu'on pouvait utiliser tactiles. Tu vois ces jeunes, qui nous font découvrir des trucs auxquels on n'a pas pensé forcément ? J'ai bien aussi montré qu'on pouvait aller sur *YouTube* avec l'icône ». Monique (observation IMP du 21/09/10) ne parvient pas à fermer un logiciel :

Monique : Il faut sortir de là, tu sais faire ? Essaye (Gaël montre comment sortir du Powerpoint). Ils sont souvent plus forts que nous ! Ce qu'il y a de bien aussi, c'est que nous n'avons pas de scrupules à être

moins bons qu'eux. Ils sont aussi bons que nous. On peut se tromper. Ils sont très débrouille. C'est les mêmes que tu trouves dans le groupe des petits, mais ils ne travaillent pas sur ordinateur, ils n'ont pas la même chose. Dans les groupes de petits, on ne développe pas la même chose, on ne travaille pas la même chose que nous sur informatique.
Audrey : Mais ils ne travaillent pas parce qu'ils ont peut-être d'autres choses à travailler en priorité ?
Monique : Je ne sais pas quand ils vont arriver ici, on va travailler cela (rires) ».

Nous pourrions multiplier ainsi les exemples d'actions conjointes et de renversements des rôles en situation.

10.3 Favoriser la personnalisation et l'autodétermination

L'enjeu de cette partie est de souligner un processus de personnalisation *via* l'identification (de la part des professionnels) et l'identisation (échelle d'autodétermination).

10.3.1 Autonomie et autodétermination

Une thématique transversale émerge des analyses en termes d'usages et de pratiques, c'est-à-dire la question de l'autonomie.

a. Posture interactive et autonomie

Nous avons vu que les objets TIC(N) permettent aux personnes handicapées d'avoir un statut d'acteur et de revêtir différents rôles, phénomène auquel l'interactivité n'est pas étrangère puisqu'elle « influe sur la construction des usages, car elle exige une présence continue et active de l'utilisateur pour que la machine fonctionne. La posture interactive est donc fort différente de l'usage des appareils "digitaux", pour lesquels il suffit d'appuyer sur quelques boutons pour qu'ils se mettent en marche » (Akirch, 1993 : 292). Madeleine Akrich (*ibid.* : 296) précise que « ces outils exigent en effet la participation de l'usager, non plus dans le simple décodage des messages, mais également dans le fonctionnement opératoire du système technique. L'usager dicte ses ordres à la machine qui, en retour, lui impose la logique technique de son mode d'emploi ». L'usager dépendant du système technique se voit gagner en autonomie puisque « la machine » le guide dans ses actions. En effet, s'agissant des techniques d'information et de communication, « leur contribution majeure, en fait, est de faciliter l'activité autonome, la prise d'initiative (sans un trop grand délai), la pluri-activité et la flexibilité : en d'autres termes, ils prennent part à une gestion plus fine et plus serrée du

temps de chaque individu actif, et par conséquent des temps sociaux » (Miège, 1997 : 195-196).

b. L'autonomie, une notion plurielle

Dans la lignée des travaux québécois en psychoéducation, pour Michel Boutet, Sylvie Rocque, Jacques Langevin et Carmen Dionne (2003 : 17), nous savons que les capacités intellectuelles sont un déterminant important de la médiation Personne/Environnement (P/E), qui caractérise l'approche écologique. Dans cette optique, les éléments environnementaux sont la cause des limitations d'activités des personnes handicapées[129]. De plus, ces auteurs complètent (2003 : 18) leurs propos : « La spécificité de l'intervention en déficience intellectuelle doit être envisagée en considérant la nécessité de recourir à des modèles non linéaires qui tiennent compte non seulement des caractéristiques de la personne ou de celles de son milieu de vie, mais du rapport interactif entre cette personne et son environnement physique et humain ». On trouve dans cette approche de l'écologie les termes d'interaction, de médiation, d'interrelations et de rapport interactif qui guident le présent travail d'analyse, puisqu'il se situe dans une analyse des liens dynamiques entre personne et environnement. Il s'agit de comprendre que l'approche écologique est intrinsèquement liée à celle de la participation sociale, puisque d'un point de vue écologique, l'objectif est d'appréhender les contraintes imputées à l'environnement physique, matériel et humain qui nuiraient à l'autonomie et à l'indépendance, à l'intégration sociale et donc à la participation sociale.

Pour les auteurs, l'application empirique de leur démarche est d'envisager le développement de « compétences et d'habiletés parfois alternatives », notamment par des aménagements environnementaux (architecture, technologies). Comme ils (*ibid.* : 20) le soulignent, il n'existe pas encore de « rampe d'accès cognitive ». Il faut rappeler aussi que le développement de l'autonomie n'est pas une nouveauté en intervention sociale, mais elle se trouve complexifiée ou améliorée avec l'introduction des technologies. L'autonomie se scinde en autonomie d'exécution et celle de décision : « L'autonomie est la liberté et le droit relatif de décider, de choisir et d'agir d'un individu ou d'une collectivité sans sujétion à autrui (Adant, 1994 ; Legendre, 1993 ; Pôlet-Masser, 1993 ; Kamii, 1991 ; Hofland, 1990 et Breda-

[129] Selon Claude Belley, Lucie Bonin, Michel Boutet, Jacques Langevin, Sylvie Rocque, et Nathalie Trépanier (1996 : 70), « dans un premier temps, il s'agit de concevoir des procédures appropriées à l'étude des écosystèmes d'accompagnement, dans le but d'identifier des éléments environnementaux positifs (qui favorisent l'intégration), neutres (qui ne semblent pas exercer d'influence quant à l'intégration) et négatifs (qui entravent l'activité d'une personne et compromettent son intégration communautaire ».

Jehl, 1989). La seconde définition est plus pragmatique, l'autonomie est la capacité d'une personne à décider, à mettre en œuvre ses précisions et à satisfaire ses besoins particuliers sans sujétion à autrui (Legendre, 1993 ; Pôlet-Masser, 1993 ; Kamii, 1991 ; Leroux, 1991 ; Breda-Jehl, 1989 et Heuvel, 1976) » Sylvie Rocque *et al.* (2001 : 30). Ces autonomies « de décision » et « d'exécution » sont applicables à trois types d'autonomies : de « base », « fonctionnelle »[130] et « générale » qui renvoient chacune à trois modalités d'expression : autonomie « directe », « assistée » et « déléguée » (Rocque *et al.*, 2003). En effet, Michel Boutet, Carmen Dionne, Jacques Langevin et Sylvie Rocque (2003 : 24), « pour opérationnaliser le concept général d'autonomie » en distinguent trois configurations principales :

- l'autonomie directe « s'exprime sans intermédiaire, de nature humaine ou matérielle » ; elle peut toutefois prendre la forme d'habiletés alternatives ;
- l'autonomie assistée, qui prend corps « à l'aide d'un dispositif ou d'aménagements du milieu destinés à augmenter, amplifier, élargir, réguler ou répartir l'effort consenti par la personne » ;
- l'autonomie déléguée confie « librement à autrui les actions et les décisions ».

La pratique de l'informatique et/ou de l'Internet par les personnes handicapées mentales relève de l'autonomie assistée. Le terme « dispositif » apparaît et questionne le cadre de recherche théorique. Dans une continuité logique, les auteurs (*ibid.*) s'intéressent à la réduction des dépendances qu'ils définissent comme « un processus contextualisé visant, soit à rendre plus faible la sujétion à autrui, soit à rendre moins nombreuses les tâches et les activités sur lesquelles porte la sujétion, et ce pour la décision et l'action ». Avec l'utilisation de l'informatique et/ou de l'Internet lors de pratiques encadrées en établissements spécialisés, il reste des degrés de dépendance à « l'encadrant », qui se situe alors comme intermédiaire ou médiateur de l'activité. Leur but est bien de diminuer la dépendance, c'est-à-dire d'augmenter l'autonomie pour les activités que veulent réaliser les personnes handicapées avec l'ordinateur, ses supports ou l'Internet. Pour atteindre cet objectif, les auteurs (*ibid.* : 24-25) émettent une série de recommandations :

- « réduire et minimiser la surprotection dont les personnes présentant des incapacités intellectuelles font habituellement l'objet ». La problématique de la surprotection est introduite dans l'analyse de ces pratiques, notamment par rapport aux craintes que suscite l'Internet ;

[130] On s'intéressera ici plus particulièrement à l'autonomie fonctionnelle qui permet de prendre des décisions et d'exercer des activités quotidiennes au sein d'un groupe ou d'une collectivité et ce *via* les TIC.

- « accroître le répertoire des habiletés de la personne et donc favoriser le développement de son autonomie en ayant recours, au besoin, à des habiletés alternatives (autonomie directe) ». Pour accroître les habiletés, les technologies peuvent être un support pertinent, notamment pour celles communicationnelles et sociales ;
- « favoriser le recours à l'assistance humaine, librement choisie ou choisie en fonction du meilleur intérêt de la personne, pour la réalisation de tâches ou d'activités où la personne est en situation de dépendance (autonomie déléguée). Cette assistance vaut tout autant pour les situations impliquant l'autonomie d'exécution et l'autonomie de décision ». L'assistance technologique ne remplacera en rien celle humaine, qui peut aussi aider à la manipulation de la technologie comme cela est le cas dans certains des établissements visités, où le professionnel exécute certaines tâches à la place de la personne handicapées au sein de l'activité ;
- « modifier ou contribuer à modifier les conditions du milieu par l'introduction de dispositifs ou d'aménagements spécifiques s'adaptant aux caractéristiques de ces personnes (autonomie assistée) ». L'analyse des technologies rentre dans cette présente recommandation ;
- « soutenir la famille, les proches et le milieu en général dans leurs efforts pour accompagner la personne quant à son développement et à la réalisation de son projet de vie ». Ce conseil est la manifestation de l'action conjointe entre écosystèmes ;
- « favoriser les rapports entre la personne et les différentes institutions sociales publiques et privées, lorsque la réponse à ses besoins l'exige » ; cette dernière prescription met l'accent sur la coordination des institutions pour favoriser l'accès à la participation sociale, qui se lit concrètement dans les différentes politiques menées sur le handicap.

De plus, selon Jacques Langevin (1996 : 137), « les études sur le comportement adaptatif ont mis en évidence que les habiletés de communication, d'utilisation des nombres, de gestion du temps et de l'argent sont reliées significativement au succès de l'intégration sociale (Alpern et Boll, 1972 : Batnard et Erickson, 1976 ; Bogen et Aanes, 1975 ; Leland et Shoaee, 1981 ; Taylor, 1974). Or ces quatre sphères d'habiletés ont recours à de nombreux éléments culturels de communication (ex. code écrit, morphologie des lettres, outils et modes d'écriture, modes de lecture, systèmes de signalisation, etc.), d'échange (système monétaire national, modalités de paiement, procédures bancaires, etc.) et de mesure (morphologie des chiffres, noms des nombres, instruments et procédures de calcul, instruments de mesure et de représentation de quantités, instruments de mesure et de représentation du temps, etc.) ». De plus, « à l''instar de Dever (1990), nous considérons en effet qu'une fois le diagnostic posé, la

priorité doit être accordée à l'éducation de la personne présentant des incapacités intellectuelles pour l'aider à devenir autonome et à s'intégrer dans sa communauté » (*ibid*.). En définitive, Marie-Claire Haelewyck (2001) propose « une méthode écologique d'enseignement de compétences de communication ». En effet, « la communication spontanée augmente le contrôle de la personne sur ses environnements physiques et sociaux. Elle en affine l'efficacité et elle améliore l'acceptabilité sociale de ce contrôle (Kaczmareik, 1990) » (*ibid*.) et nous pensons que ce présent travail le démontre.

c. L'autodétermination ou la capacité de se libérer

L'autonomie est une part de la définition du concept d'autodétermination (Wehmeyer, Bolding, 1999 : 355) regroupant également les notions d'autorégulation, d'*empowerment* psychologique, et d'autoréalisation. Nous rappelons que l'autodétermination se définit comme les « "habiletés et les attitudes requises chez une personne, lui permettant d'agir directement sur sa vie en effectuant librement des choix non influencés par des agents externes inclus" » (Wehmeyer et Sands, 1996, cités par Lachapelle *et al.*, 2000 : 55).

L'autorégulation est « "un système complexe de réponse qui permet aux personnes d'examiner leur environnement et son répertoire de réponses, afin de s'y adapter pour décider de la manière d'agir, d'entreprendre une action, d'évaluer la désirabilité des résultats de l'action et de réviser leurs plans au besoin » (Whitman 1990 : 373)" » (cité par Wehmeyer, 2011 : 3). Avec l'*empowerment* psychologique, « la personne initie et réagit aux évènements d'une manière autonome sur le plan psychologique » (*ibid*. : 2). Le terme « autoréalisation » était utilisé à l'origine par les psychologues gestaltistes pour désigner l'objectif intrinsèque dans la vie d'une personne. Il a également une signification plus générale liée à la « tendance à bâtir le cours de sa vie de sorte d'en faire un tout significatif » (Angyal 1941 : 355) » (cité par Wehmeyer, 2011 : 3).

Les éléments sous-jacents à ces quatre dimensions sont au nombre de neuf items permettant de guider l'intervention sociale : « Faire des choix », « prendre des décisions », « résoudre des problèmes », « se fixer des buts à atteindre », « s'observer, s'évaluer et se renforcer », « locus de contrôle interne », « être capable d'anticiper des résultats », « avoir confiance en soi » et « se connaître » (Lachapelle et Wehmeyer, 2010).

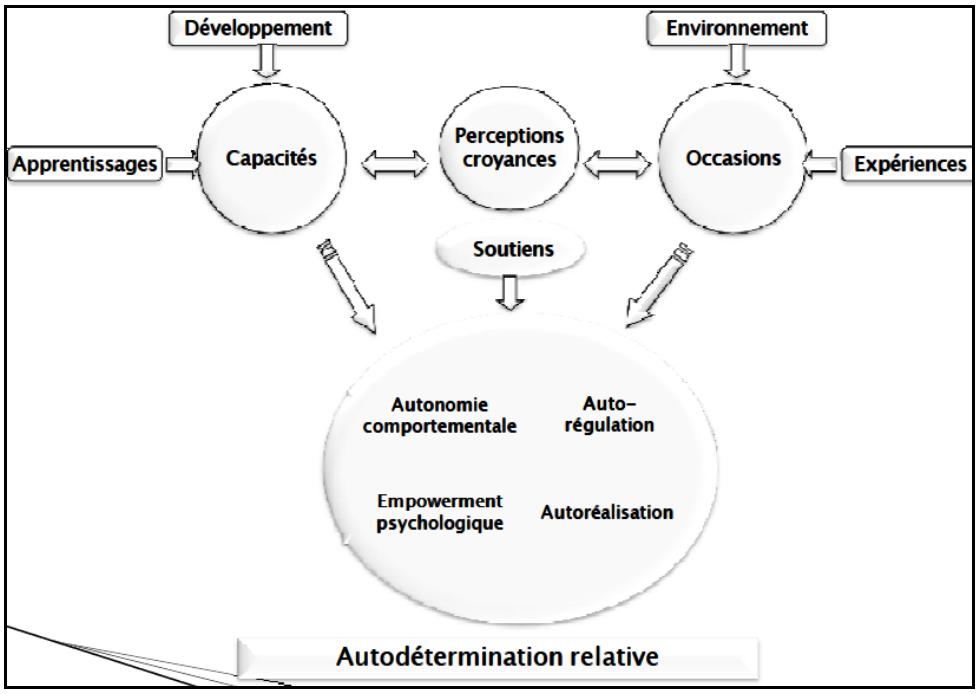


Figure 25 : Modélisation de l'autodétermination (Wehmeyer, 1999 : 55, cité par Lachapelle, Wehmeyer, 2010).

10.3.2 Analyses en situation

Nous étudions ici le travail des professionnels qui « profitent » de la communication médiatisée pour véhiculer une image méliorative des personnes handicapées, au bénéficeparfois d'une évolution des représentations. De plus, une analyse en termes de statuts et rôles des objets comme des sujets, combinée à la théorie de l'autodétermination, nous permettra de dégager une évolution de l'autonomie fonctionnelle. De même, l'évaluation ou la valorisation en personnalisation s'entrecroise avec l'aspect de la réalisation de soi. Enfin, l'évaluation pose la question du sens et met en lumière les évolutions des connaissances, des organisations et des pratiques.

a. Image positive et communication spontanée

Changer le regard des proches comme des professionnels va aussi permettre d'encourager la communication spontanée.

- Changer le regard des proches

Je questionne Isabelle et Fred (observation IME/IMPro du 24/09/10) sur l'activité blog, sa genèse : « C'est né de l'intérêt de l'informatique, de Jean et de moi. Nous, sur le groupe, on a beaucoup de retours de parents. Ils gueulaient quand le blog n'était pas alimenté, quand nous

nous n'avions pas le temps pour eux. ***Ça leur offre une visibilité de ce que fait leur enfant***. Parfois, certains ont pas la possibilité d'expliquer ou simplement pas envie. On fait des petites vidéos, des sorties, des pique-niques, etc. Et puis des activités aussi. Et puis, du coup, ***certains découvrent certaines capacités. Du coup, on voit son enfant différemment, on voit son enfant qui a grandi qui arrive à faire des choses. Ça sert aussi de travail finalement avec la famille*** ». Pour Catherine (observation IMP du 20/09/10), « cette année, nous avons beaucoup de demandes pour travailler sur l'ordinateur. Il y a un intérêt. ***C'est aussi maintenant les familles qui font la demande. Par exemple, ils disent qu'ils ne savent pas trop quoi faire, mais avec l'ordinateur ça change et en même temps le regard du père a changé sur l'enfant***. ***Il y a aussi la scolarisation ici et on a le projet que certains utilisent un ordinateur, on met en place un projet, aussi de famille, il faut chercher des financements***. Elle (entretien du 19/04/10) complète ses propos : « On a la chance que la personne qui vient a pas mal d'expérience, a travaillé longtemps avec des enfants déficients mentaux. Et par ailleurs, le reste de son temps, travaille dans un autre établissement avec des enfants déficients mentaux et fait un vrai travail de partenariat avec les éducateurs, avec nous, etc., pour proposer une progression pédagogique très adaptée aux jeunes que nous accueillons. Surtout, sur tout ce qui est langage, compréhension, expression, un petit peu de numération, et en plus, beaucoup de choses de l'ordre de l'identification, l'orientation dans le temps, dans l'espace, des choses comme ça, avec des outils scolaires. ***Je pense que pour un certain nombre de jeunes, il y a eu un impact de valorisation sociale qui n'était pas inintéressant pour leur famille. Ça a permis de développer un certain nombre de compétences qui n'étaient pas peut-être suffisamment prises en compte par les éducateurs***, etc. ».

Photographie 8 : Cahier de photographies.

L'éducatrice de l'IMP (observation du 24/09/10) qui anime l'activité photographies nous explique : « ***Ça permet aux parents de voir les enfants en situation en contexte valorisant***, quand on fait par exemple du poney, de se voir, ils sont hypers contents. Souvent on affiche beaucoup de photos, les photos ils aiment beaucoup, c'est quelque chose de spontané. C'est la raison pour laquelle on leur fait aussi des fiches. Et quand on recherche des photos, c'est aussi l'occasion de commenter, on les affiche une par une c'est rarement un diaporama, et les enfants regardent ». Enfin, Christiane (entretien du 10/05/10) nous confirme que « ***pour les parents,***

c'était très valorisant de pourvoir dire mon fils fait de l'informatique même si c'était appuyer sur un contacteur, mais vis-à-vis de la société cela faisait bien. Maintenant c'est plus banal ». Enfin, Thierry (entretien du 13/07/10) raconte : « Je crois qu'effectivement ce qui a été perçu… en 2003, on était plutôt dans des contextes… Oui, ***ça valorisait aux yeux des parents l'image qu'ils avaient de leur enfant qui, comme d'autres, pouvait accéder à informatique***. C'est vrai qu'aujourd'hui on n'est plus tout à fait dans ce contexte puisque l'ordinateur est beaucoup plus, en tout cas domestique, est beaucoup plus répandu et donc il y a bon nombre d'élèves qui, chez eux, utilisent l'informatique, c'est plus banalisé on va dire. À l'époque, en effet, effectivement, ***une valorisation de l'image de l'enfant qui utilisait l'informatique***, c'est comme dans d'autres contextes, dans d'autres structures, dans d'autres écoles ».

- Évolution du regard des professionnels et communication spontanée

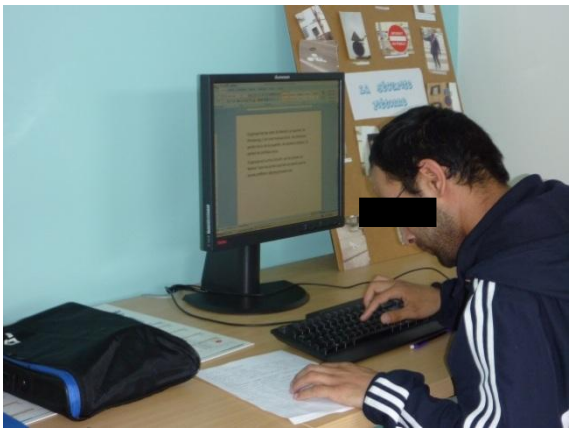
Des modalités d'expression contrastées ont particulièrement été repérées dans les établissements où les personnes accueillies ne possèdent pas de moyens de communiquer par la parole ou le corps ; il s'agit donc notamment des personnes polyhandicapées. Elles ont peu d'opportunités de s'exprimer et les activités qui leur sont proposées doivent correspondre à leurs capacités motrices ; *exit* pour certains la majorité des sports (excepté en général la natation) ou toutes activités manuelles. Des professionnels ont dressé le portrait de certaines personnes polyhandicapées : immobiles, seules dans un coin de la salle d'activité sur leur fauteuil roulant, ne se mélangeant pas au groupe et manifestant peu de réceptivité dans les interactions ; ce qui pouvait leur faire dire que ces personnes ne bénéficiaient que de faibles compétences cognitives. À l'opposé, lors des utilisations de l'informatique, ces mêmes personnes pouvaient tenir une conduite toute différente, riant, s'agitant, répondant aux demandes des professionnels. Béatrice, ergothérapeute, explique que lors de la séance d'essai avec Marie, polyhandicapée, tellement surprise par son comportement en contradiction avec celui du quotidien, l'a filmée jouant à l'ordinateur afin de la montrer à ses collègues, « je n'y croyais pas ». Cet enregistrement est le support mémoriel d'une situation dont il peut être difficile de témoigner au sens de faire preuve, car elle serait du ressort de l'inimaginable. Au sein des autres établissements, cette communication est davantage expansive que contrastée, c'est à dire décuplée. L'informatique, l'Internet étant une médiation de plus au regard du langage, permet de communiquer avec les autres et soi-même ; en traduisent par exemple les utilisations de mails, de visionnage de photographies ou de clips en groupe, et de discussions par messageries synchrones.

Pendant que nous assistons à la séance d'ergothérapie de Gaëlle (observation IMP du 20/09/10) avec Etienne, elle nous explique : « Je mets des choses simples qui défilent car je ne suis pas sûre de ce qu'il voit » et nous confie, « ***j'étais très étonnée. Quand on voit le peu de capacités, c'est là où je l'ai vraiment découvert…*** ». Ou encore, Monique (observation IMP du 20/09/10) et moi sommes derrière Julien qui est sur l'ordinateur et Monique explique : « On l'a mis à l'ordinateur, on ne savait pas que ça marcherait. ***Avant, on n'avait aucune idée de ses compétences. Personne ne pouvait savoir qu'il pouvait se repérer dans le temps***. Là, il sait reconnaître la date. ***Regarde, il nous dit que l'on est le 20 et le met sur l'ordinateur*** ! ». De même, je questionne Maryse (observation IMP du 22/09/10) sur la valorisation : « Pour certains, qui sont à la limite supérieure, ***ils jouent à la secrétaire car ils les voient. Il y a un jeune qui fonctionne comme ça, il a l'impression de faire, il fait et il commente. Ça peut être utilisé de plusieurs façons. Un autre jeune, il a du temps libre et il veut le combler. Il ne parle pas*** ». J'interroge Thomas (entretien du 08/06/10) sur l'existence d'usages Internet par les personnes handicapées mentales : « Oui ça je n'en doute pas. Moi je n'en suis pas témoin parce que je n'ai pas encore trop travaillé là-dessus, mais je sais par ailleurs, il y a des personnes dans l'ESAT qui disent "tiens j'étais sur MSN". Il y a certaines personnes qui se servent concrètement d'Internet. On est forcément sur la déficience intellectuelle légère. […] Je sais que j'ai déjà entendu ce genre de conversation. ***Moi, ça m'a un peu surpris mais en même temps, une personne qui sait suffisamment se débrouiller au niveau de l'écrit, elle peut avoir accès*** ». La photographie précédente montre Arnaud, privé de parole, d'habitude plutôt réservé mais attentif, utilisant l'ordinateur pour la première fois avec l'ergothérapeute ; il fait preuve d'un grand enthousiasme devant l'ordinateur. Il parvient à taper sur le contacteur (bouton bleu sur la table remplaçant la souris), sur les sollicitations de l'ergothérapeute, afin de faire apparaître à l'écran les animations multimédias.

Photographie 9 : Antoine devant l'ordinateur.

- Évoquer ses envies comme ses problèmes personnels

Moustapha (observation SAJH du 17/06/10) parle de son quartier *via* l'activité journal. Moustapha montre des signes de fatigue et les éducateurs lui conseillent de prendre quelques minutes de repos :



Photographie 10: Moustapha rédige son article.

Manuela : tu n'as pas bien dormi cette nuit, tu fatigué ?

Mostafa : oui à cause…

Manuela : à cause du raffut

Mostafa : le quartier, il devient dangereux. À minuit et tout, des bruits de mobylettes. Ah, j'ai rien dormi ! Même les volets fermés. Je ne peux pas changer de quartier, même le père il peut changer de quartier… mais…

De plus, Moustapha (*ibid*.) souhaiterait avoir son propre appareil photographique : « J'utilise l'appareil photo commun, mais j'aimerais bien en avoir un pour moi-même, par exemple si je pars en vacances, des trucs comme ça. Je fais les photos, et c'est mieux pour moi ».

Photographie 11 : Bryan devant l'ordinateur du foyer.

De plus, la prise en charge en établissements spécialisés organise les temps de vie, mais il existe des « temps libres » que les personnes doivent pouvoir combler seules. Par exemple, Bryan au sein du foyer de l'IMP, très fatigué par la position assise d'une journée en fauteuil roulant, est fan de Johnny Hallyday ; il demande gestuellement à l'écouter (en cognant ses poignets l'un contre l'autre). Le lien d'une *playliste* sous *Youtube* a été enregistré dans les favoris par l'une des autres personnes handicapées de l'établissement, Antoine. Les professionnels ou les résidents répondent aux demandes de chacun, suivant leurs capacités d'utilisation de l'ordinateur. Chaque soir, la majorité des résidents se retrouve devant

l'ordinateur. La photographie montre Bryan bougeant ses bras au rythme de la chanson, un micro posé sur sa poitrine et devant la bouche bien qu'il ne puisse parler. Ce temps est d'un gain probant en termes de qualité de vie ; il est pour lui un moment privilégié pour se détendre et se débarrasser des tensions de la journée. Avec l'ordinateur, il communique autant avec les autres, en partageant un moment ensemble, que sur lui-même, en se permettant d'imposer ses choix, ses désirs et au final de répondre à ses besoins. L'ordinateur, l'Internet sont apparus à certaines personnes handicapées comme un objet répondant à leurs besoins, qui va remplacer la classique télévision sur les temps de loisirs, après une journée de travail ou d'activités. Deux utilisations majeures sont repérables : pour les plus jeunes, il s'agit de temps de jeux sur l'ordinateur, qui s'est davantage répandu dans les établissements spécialisés que les consoles de jeux. Deuxièmement, le visionnage de photographies ou de clips, en fonction des passions de chacun, est récurrent. Le professionnel, attentif à ces pratiques, peut améliorer son accompagnement en le personnalisant.

b. Analyses de l'autonomie, des statuts et rôles des sujets comme des objets

Nous avons précédemment présenté les enjeux d'intégration, de participation voire d'inclusion sociale des personnes handicapées. Ces derniers « passent inévitablement par l'exercice de leurs droits. L'intervention, de ce point de vue, déborde de la simple idée de poser des actions professionnelles isolées. Chaque action s'inscrit dans une perspective de mieux-être et de qualité de vie qui s'inspire des valeurs humaines et sociales que notre société a voulu garantir et protéger par des chartes et des lois » (Haelewyck, 2004 : 102). Nous commençons par mener une analyse des significations de l'autonomie pour les professionnels, pour ensuite présenter une étude des statuts (institutionnels et en situation) et rôles (prescrits et créés) en fonction de nos observations au sein du SAJH. Par ailleurs, à partir du moment où la communication sous toutes ses formes est considérée comme l'un des leviers d'amélioration de la qualité de vie des personnes handicapées mentales, il est nécessaire de comprendre comment l'utilisation de l'informatique et d'Internet offre des moyens de favoriser leur participation, leurs apprentissages et intégration dans notre société.

- Signification de l'autonomie pour les professionnels

Nous avons identifié cinq champs d'application de l'autonomie et nous en étayons les différents enjeux (conférer annexes 26 à 28).

1. L’accès et l’augmentation de l’autonomie. Ce champ se divise en trois énoncés :

- la catégorisation du public, qui va de « pas ou peu autonome » à « assez autonome », « autonome », voire « très autonome ». Cette catégorisation se corrèle avec celle des lecteurs/non-lecteurs et à la capacité de vivre seul (maison médicalisée, foyer spécialisé, foyer, hébergement, appartement/maison avec ou sans service d’accompagnement et chez les parents, ce qui ne présage pas nécessairement du degré d’autonomie). Il faut aussi rappeler que le niveau faible de QI n’est pas un facteur discriminant pour l’appropriation socio-technique ;
- le développement de l’autonomie, qui a pour visée principale d’accroître le potentiel d’action et de renforcer ce rôle d’acteur et/ou de participant dans différents domaines de sa vie. Souvent, les apprentissages sont sur le long terme. L’ordinateur et l’informatique, pourtant considérés comme des médias de la vitesse et de l’immédiateté, introduisent paradoxalement une temporalité plus longue dans la prise en charge avec des objectifs à long terme (Dieumegard *et al.*, 2008 : 60) : « Durand (1996) montre qu’à chaque niveau temporel sont associées des préoccupations sensiblement différentes : “comportement” et “ordre” à court terme, “travail” à moyen terme, “apprentissage” et “développement” à long terme ». L’éducatif (court terme) et la formation professionnelle (moyen terme) sont de longue date les préoccupations majoritaires des établissements spécialisés. En revanche, la pédagogie du projet introduit des objectifs sur toute la variabilité de l’échelle temporelle. Cet accroissement de l’autonomie semble aussi passer par un accès à l’information, qui se transforme en « connaissance », en tant qu’elle a pour implication directe de faciliter les démarches du quotidien (prendre un bus, faire une sortie culturelle, etc.) ;
- la dimension psychologique du gain en autonomie constitue un motivateur à l’action que l’on peut qualifier de boucle motivationnelle : l’accès à l’autonomie (indépendance, figure du pilote) conduit à un sentiment d’autonomie qui peut renforcer l’autonomie (sur l’ordinateur, avec un jeu, un exercice, etc.) et favoriser ainsi les apprentissages (comme la lecture) qui en retour augmentent de nouveau l’autonomie.

2. Les gains mutuels en autonomie sont au nombre de deux items :

- l’individualisation du travail de groupe pour le professionnel, ce qui peut faciliter l’intégration à l’école ;
- pour les parents, l’ordinateur représente ce tiers neutre dans la relation qui permet un désinvestissement émotionnel tout en offrant des solutions de « répit » si leur proche handicapé est en autonomie, « seul devant la machine ».

3. Les objets technologiques apparaissent tels des ressources cognitives. La hiérarchie de celles-ci est nivelée dans l'environnement et dépend plutôt de l'objectif des activités :
- ces outils et médias relèvent une fonction de technologie de soutien à l'autodétermination (TSA) (Boutet, 2010), aux apprentissages et aux processus cognitifs. Un déplacement de l'action sur la machine à l'action pour autodéterminer sa vie s'opère ;
- ces objets technologiques participent aux déplacements des statuts et rôles. Ces outils et médias font partie de la panoplie des personnes handicapées. Les rôles des professionnels s'orientent vers la mise en place de procédures, de suivi et d'évaluation ;
- la cognition se distribue entre les objets et les acteurs. Des actions conjointes (accompagnement d'un camarade par une personne handicapée) conduisent à déléguer l'autonomie.

4. La double figure de l'autonomie : la dépendance et/ou le contrôle se divise en quatre formes de tension :
- autonomie *versus* protection et/ou sécurisation *via* les risques et craintes liés à l'ordinateur et l'Internet (détérioration de l'objet, sujet tabou du sexe et des images choquantes, blocage technique dans l'action ou la peur de l'interruption de l'interaction) ;
- autonomie *versus* contrôle social car la plupart des usagers ne sont jamais laissés seuls devant l'ordinateur et sur Internet ;
- il existerait une tension entre l'autonomie et la communication avec la peur de l'enfermement sur soi-même et de la désocialisation ;
- enfin, l'éducation serait la condition de l'envol vers son autonomie.

5. La surprotection et la priorisation des apprentissages ; cette dernière thématique, la moins investie mais aussi la plus polémique montre :
- les représentations (notamment parentales, selon les professionnels) d'un « incapable » en référence aux rôles sociaux négatifs qui peuvent déterminer l'autonomie ;
- la priorisation de certains apprentissages et/ou activités (par exemple, savoir se laver seul) au détriment d'autres, considérés moins importants, ce qui est le cas pour l'informatique.

- Analyse des statuts et rôles

Notre étude des rôles et statuts des sujets comme des objets nous a conduite à mettre au jour des actions autonomes qui participent au renforcement de l'autodétermination des personnes handicapées (*cf* annexe 30).

En premier lieu, la grande majorité des professionnels ne maîtrisent pas les *artefacts* techniques, ce qui favorise en retour l'autonomie des personnes handicapées qui sont amenées à proposer et/ou à décider des solutions pour résoudre le problème. De plus, l'activité informatique et/ou Internet étant plébiscitée par les personnes, elle constitue une des pierres angulaires à un projet de vie plus global (autoréalisation *via* l'informatique et le numérique qui offrent des possibilités de gestion du temps personnel et notamment en termes de loisirs). Enfin, les personnes handicapées, avec le soutien de la technologie, s'autorégulent (décision de la manière d'agir en fonction de la désirabilité de celle-ci), et ces objets technologiques canalisent les comportements et sentiments (*empowerment* psychologique). En second lieu, le professionnel s'efface et devient une aide cognitive parmi d'autres au sein de l'environnement. Par ailleurs, de technicien de la relation, il devient technicien de la médiation instrumentale. Enfin, les objets sont des instruments au service des apprentissages, de la mise en relation et de la socialisation. Ce sont des faire-valoir qui doivent véhiculer une image positive des personnes handicapées. Un déplacement d'usage, d'un outil professionnel à un outil pour les personnes handicapées est opérant en situation.

c. L'évaluation : valorisation et qualité de vie

L'enjeu de l'évaluation pour valoriser des personnes (processus de personnalisation) peut prendre plusieurs voies, ce que nous présentons dans cette section.

- Valorisation et projet personnalisé et/ou de groupe et/ou d'établissement

Thierry (entretien du 13/07/10) aborde les usages des outils de communication et indique qu'ils ne concernent qu'un petit nombre de personnes et que cela est inscrit dans leur projet personnalisé : « Pour certains, dans le cadre d'activité spécifique, on est sur des choses comme ça, mais ça concerne un tout petit nombre d'élèves. Là actuellement je pense qu'il y en a deux ou trois qui sont sur ce type d'approche. Mais là encore c'est accompagné, encadré, c'est inscrit aussi comme outil, moyen dans le projet personnalisé d'accompagnement, ***comme valorisation de soi***, entrer en relation avec l'autre, etc. Mais ça, c'est effectivement très investi en termes de commandes éducatives et thérapeutiques et accompagné dans la

réalisation ». L'éducatrice animant l'activité photographies (observation 22/09/10) nous explique : « Nous essayons de faire en fonction du projet individuel de chaque jeune. Chaque groupe effectivement a son projet. Donc nous, on a quatre axes éducatifs : ***prendre conscience de son identité, se sentir valorisé et assurer ses compétences aux yeux des autres et des adultes***, partager des bons moments avec des copains, vivre des expériences de plaisir des sensations et enfin vivre des séparations avec la famille ».

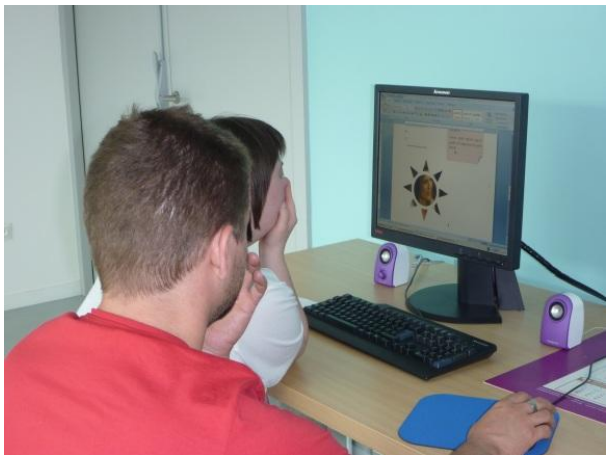
Photographie 4 : Idir répond à la question de l'enseignant.

L'informatique, l'Internet ou plus largement les outils et médias ouvrent des perspectives nouvelles aux personnes handicapées en termes d'aide à la communication et à l'intégration. Par exemple, deux enfants, Idir et Lucas participaient à la classe en écoutant l'enseignant spécialisé ; ce dernier cueille de-ci de-là les marques de compréhension et de validation des acquis (communication non-verbale ou para-verbale essentiellement). Avec l'ordinateur, est testée une nouvelle modalité de communication permettant ainsi aux deux jeunes adolescents concernés de répondre aux questions de l'enseignant. La photographie ci-contre illustre une situation de médiatisation de l'évaluation pédagogique. Auparavant, particulièrement Idir, n'avait aucun moyen de communiquer si ce n'est par certaines mimiques et sons difficilement déchiffrables. Avec un contacteur placé sous sa tête (il reste encore à l'ergothérapeute à gauche sur la photographie de pouvoir le fixer au fauteuil roulant) et un *Powerpoint* où défilent les jours de la semaine, l'adolescent répond à la question de l'enseignant spécialisé (ici hors champs de la photographie, les autres enfants sont autour d'une table) : « Quel jour sommes-nous ? ». Il faut comprendre qu'avant cette expérience, les professionnels avaient de grosses difficultés pour évaluer un niveau intellectuel et, par extension, scolaire. Igor manifeste ainsi des capacités de lecture, de compréhension et de repères dans le temps en répondant à cette simple question.

- Valorisation et situation de réussite et/ou de performance

Pierre (entretien du 08/05/10) nous livre : « Il y a le fait que ***l'ordinateur n'est pas sanctionnant*** comme une personne, c'est-à-dire que la personne peut être en échec face à son

ordinateur et répéter l'opération autant de fois qu'elle le souhaite. Bien sûr, ça a des limites parce qu'il ne faut pas non plus qu'elle reste pendant des heures et des heures en échec ***mais il n'a pas du tout la même relation que par exemple élève à professeur*** ». Eddy (entretien du 02/11/09) a sa conception de l'informatique pour les personnes handicapées : « Je crois que quand les personnes peuvent toucher à l'outil informatique, elles ***peuvent se trouver en situation de réussite devant un exercice ou un travail en informatique, je crois que les personnes se sentent valorisées par rapport à la réussite*** de ce qu'elles peuvent faire en atelier. […] Dr. M. (entretien du 09/11/09) pense qu'effectivement, l'activité informatique peut valoriser les personnes handicapées, elle en donne un exemple : « Oui, parce que les dessins peuvent être plus beaux pour un enfant qui est très maladroit, qui ne réussit pas ses dessins ». Christiane (entretien du 10/05/10) nous rappelle : « J'ai été embauchée comme ergothérapeute au départ et ***je me suis dit que c'était un moyen pour certains adultes qui ont été en échec scolaire toute leur vie de se réorienter vers la scolarité par des apprentissages scolaires de lecture avec des logiciels adaptés et plus valorisants***. Quand on voit le plaisir qu'ils ont quand l'ordinateur leur dit, "bravo tu es formidable". On leur a pas dit beaucoup dans leur vie, c'était très facile, enfin ça marchait bien ». Didier (observation SAJH du 16/06/10), qui encadre une activité journal, nous explique que « ***c'est aussi pour eux une manière de se valoriser, de se mettre en avant pas forcément dans l'utilisation de l'ordinateur, mais c'est du concret, il fonctionne avec du concret***. On va dire Guillaume, il est incapable, enfin il est incapable… Il va être très déstabilisé par rapport à l'utilisation du tout, mais c'est un peu un support qui va l'aider à communiquer, à prolonger, à montrer ce qu'il sait faire. C'est la valorisation ».



Photographie 12 : Sylvie n'est pas d'accord avec le choix de Didier de mettre la photographie en format étoile, certainement trop infantilisant.

Monique (observation IMP du 21/09/10) nous explique son choix de jeu : « C'est un jeu de Memory. Alors tu en trouves partout. C'est un jeu de Memory. Mais celui-là je l'aime bien. Il faut que je le retrouve [Monique cherche dans ses CDs]. ***Il interpelle l'utilisateur et il est valorisant***. Il est sympa. ***Ce n'est pas enfantin***. Alors est-ce que je vais le trouver, comme par hasard je ne l'ai pas trouvé ! C'est un Disney.

Comment il s'appelle Mehdi ? On l'aimait bien, surtout Mehdi ; ah si, c'est Némo. Il est vraiment sympa car il est valorisant. On peut laisser des jeunes devant, il aide à positiver. Et tu n'es pas seul devant ta machine à attendre que ça se passe. Monique (observation IMP du 21/09/10) complète ses propos : « Mais ils sont très sensibles à ça. Moi je te dis, ***tout ce qui est logiciel spécialisé, ça n'a jamais marché. Des trucs moches, ça ne les intéresse pas, ils veulent quelque chose de beau. Il faut les tirer vers le haut, quelque chose de beau qui les valorise et où ils sont acteurs au maximum***. Et des images qu'ils ne peuvent pas reconnaître ça ne les intéresse pas ».

- A-normalisation *versus* stigmatisation dans le choix des supports informatiques et/ou numériques

Nous avons pu constater que ce processus d'a-normalisation est possible à un niveau organisationnel grâce un jeu d'ouverture *versus* fermeture qui permet à l'institution de préserver sa pérennité tout en répondant à la mission qui lui est impartie : intégrer les personnes handicapées mentales au sein des « milieux ouverts ». Pour autant, nous n'avons pas précisé quels sont les leviers de changements permettant la réalisation de ce processus, qui a pour objectif de faire passer la personne handicapée d'un état à un autre. Monique (observation IMP du 21/09/10) nous confie : « Je me suis rendu compte d'un truc aussi, ce n'est pas par rapport à ça, ça paraît dans mon mémoire, tu as la motivation en toi, ça ne se communique pas, si tu crois en ça, il y a des jeunes qui peuvent te dire que l'informatique ça ne les intéresse pas, si tu y crois, avec les mêmes outils, tu ne fais pas la même chose. Pour n'importe quelle activité, tu ne fais pas la même chose. Si toi, tu y crois, que tu rigoles comme un âne. Si tu mets de l'enthousiasme, c'est communicatif si tu leur dis que c'est obligé… ***Il faut leur trouver un truc qui va les intéresser, si tu leur sors des logiciels spécial handicapés, ça ne va pas les intéresser, ce n'est pas beau, c'est moche*** ».

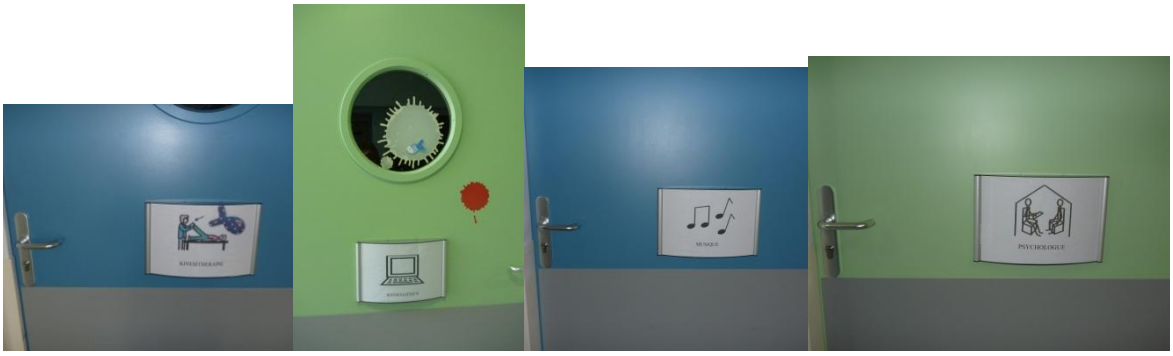
Pour Éric (entretien du 08/06/11), « c***'est plus qu'un outil d'intégration, c'est vraiment… C'est presque… au niveau social ils s'en servent beaucoup entre eux, ils sont capables de faire des recherches, ils communiquent entre eux, etc. comme tout le monde ; nous, on ne fait pas trop de différences entre handicapés et non handicapés ; en tout cas, on essaie d'en faire le moins possible***. Et puis c'est vraiment leur donner, leur faire acquérir des capacités informatiques ***parce qu'on sait très bien que sans informatique, on ne va plus pouvoir vivre sans informatique dans quelques années***. ***Quand vous voulez prendre un billet de train il faut savoir utiliser les machines parce que les gens au guichet il y a en aura de moins en***

moins. ***Et tout est comme ça, et je pense d'ailleurs qu'il y a des gens dits normaux qui auront beaucoup plus de difficultés que les travailleurs qui sont pris en charge dans notre établissement*** ». Aude (entretien du 08/06/10) explique leur méthodologie : « Il nous arrive de filmer les séances pour faire le lien ensuite avec la famille, pour leur montrer où on en est. ***Permettre aussi de renarcissiser un petit peu parce qu'on est parfois étonné de ce que la personne est capable de faire. Les parents, en tout cas, sont comme nous on l'a été, étonnés***. Et puis, ça permet de faire du lien, c'est-à-dire que souvent les familles elles ont un ordinateur à la maison où les frères et sœurs pratiquent l'informatique et ça permet de faire du lien dans la famille. Donc il y a des parents qui ont pris le relais, c'est pour ça qu'on développe les apprentissages en autonomie pour que la personne puisse chez elle le faire seule sans technique particulière de la famille ».

- Valorisation d'un travail : « adultisation » *versus* « infantilisation »

Monique (observation IMP du 20/09/10) nous raconte comment elle réalise des cartes d'anniversaire, de départ à la retraite ou autre avec les personnes handicapées : « On utilise les scanners, donc tu peux même modifier le texte. Et on change les images. ***Et ça, ils adorent. Et quand ils sortent ça, ils sont contents, ce n'est pas des bouts de pâte que tu colles (rires) !*** Ça change tout, c'est valorisant, ils sont fiers, ils ont fait quelque chose avec leurs moyens, mais ils ont fait ».

Photographie 13 : Signalisation pictographique sur les portes.



Photographie 14 : Série de pictogrammes sur les portes pour signaler les différentes salles d'activité.

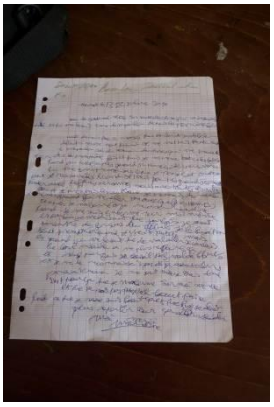
De plus, elle (*ibid*.) nous raconte comment les personnes handicapées ont participé à la production de documents de communication : « Tu as vu les portes ? Sur les portes. ***Eh bien, c'est Julien qui a fait. Eh bien, je te le dis. Parce qu'en plus, ils n'arrivaient pas à le faire. Les secrétaires. Ils ont commencé à faire des trucs, ils n'arrivaient pas. Toute l'équipe administrative, ils n'arrivaient pas à faire.*** Ils voulaient tout le même gabarit. Ils étaient trois, parce que l'on a scanné, il y avait des images que l'on n'avait pas, des pictos, que l'on a scannés. Il y en a un qui s'attelait sur le scannage, l'autre qui faisait…, ils étaient trois, il y avait Julien, Antoine et Gaëlle. Ils étaient fiers. Donc voilà, là on clique clic droit, toujours pareil, coupé, et tu mettrais notre image. C'est nous qui avons choisi des images avec l'orthophoniste, il fallait que ce soit des images standard *Makaton*. C'est lui qui a fait. Et ça sort. Et quel format tu veux. Et en plus les autres, ils n'y arrivaient pas, ils sont hyper fiers. Ils savent aussi imprimer. Ils savent qu'il ne faut pas que ce soit mis comme ça pour imprimer [en portrait] ». La directrice (observation du 24/09/10) de l'IME/IMPro, elle, nous donne son point de vue sur l'informatique : « Ces personnes ne savent pas s'occuper seules. ***À un certain âge, on ne peut pas encore leur proposer les petits chevaux***. ***C'est aussi demandé, faire des projets***, qu'est-ce qu'on peut leur proposer. On est plus ou moins à disposition de l'autre, plutôt que de regarder la télévision, apprendre à manipuler, ***il y a un aspect acteur, plus que spectateur*** ».

Pour Céline (entretien du 19/02/10), « ***l'ordinateur, on se rend compte qu'il a un côté fascinant et que des personnes qui depuis 35 ans jouent à des jeux de nourrisson à un moment c'est aussi un aspect motivant et valorisant de s'installer devant un autre matériel***. Après, je ne dis pas que les usages seront très variés mais sur des choses comme ça… Souvent en plus on se rend compte que chez les jouets du tout petit, les couleurs sont pas toujours aussi vives que l'on voudrait ou alors il y a en plus le bruit du cochon ou le bouton est en forme de poule ou je ne sais pas quoi. Alors que là, on peut vraiment arriver à une simplification, un gros bouton poussoir très sensible, un écran qui passe du bleu au jaune et puis voilà. On n'est pas parasité par d'autres éléments qui peuvent exister chez les jouets du tout petit parce que c'est joli, parce que c'est mignon parce que ci ou là… ». Christiane (entretien du 10/05/10) a « trouvé que ***l'ordinateur les rendait un peu adultes*** parce qu'au début, il y en avait un qui me disait toujours "papa aussi il fait de l'ordinateur, je suis comme papa". Il n'était plus au cahier d'écriture, au crayon de papier à faire des pages de copies et il trouvait que c'était plus "adulte" parce qu'il faisait comme papa. Ça passe un peu de mode car tout le monde en a, mais il y a 20 ans, c'est vrai que c'était… ». Les propos d'Aude (entretien du 08/06/10) vont

aussi dans ce sens : « ***C'est bien aussi pour des adultes, c'est une activité aussi valorisante même si les enfants font***. ***On leur fait confiance avec du matériel d'adultes*** ». Enfin, Monique (observation IMP du 21/09/10) nous parle des documents informatiques qu'elle réalise avec les personnes handicapées : « Et ça, ils adorent. ***Et quand, ils sortent ça, ils sont contents, ce n'est pas des bouts de pâte que tu colles, (rires). Ça change tout, c'est valorisant***, ils sont fiers, ils ont fait quelque chose avec leurs moyens, mais ils ont fait ».

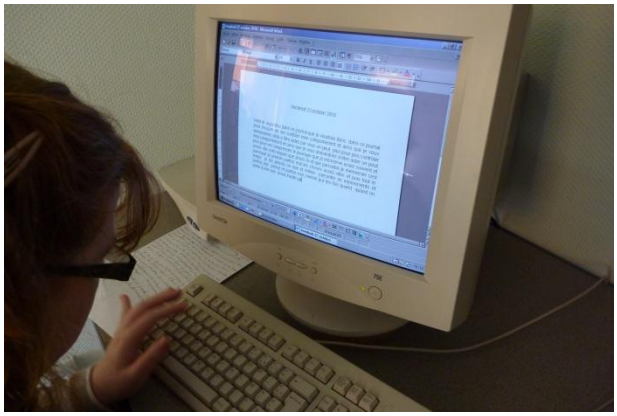
- Production valorisante : réalisation de soi

Pierre (entretien du 08/05/10) nous explique l'enjeu de l'informatique pour des personnes handicapées : « Ensuite il y a aussi l'idée que c'est des personnes qui au niveau motricité ont parfois certaines difficultés, entre autres motricité fine, par exemple pour écrire, et donc la ça serait aussi un outil qui permettait comme pour nous-mêmes de sortir des documents très très propres, très agréables. ***Donc la production était aussi valorisante*** ». De même, les propos de Thierry (entretien du 13/07/10) montrent l'enjeu de la production *via* les TIC d'une image positive de soi : « Là, je pense en particulier à un élève qui n'écrit ni ne lit, mais il arrive en fonction de son intérêt, de sa motivation à trouver les photos de tel chanteur qui l'intéresse, et c'est effectivement celui-là et pas un autre. ***C'est aussi un outil un peu polyvalent qui finalement permet de valoriser des compétences et aussi pour la personne à ses propres yeux, elle peut faire des choses avec ordinateur comme d'autres le font, comme le font les frères et sœurs qu'ils ont à la maison***. Ça n'a rien à voir avec l'utilisation elle-même, mais en tout cas dans le contexte du handicap, ça peut être ***un élément d'intégration*** puisque l'enfant comme d'autres, il fait aussi des choses sur l'ordinateur. Après, on n'est pas encore dans le détail de ce qui fait, mais en tout cas, ***dans l'image que ça renvoie***, ***dont le discours qu'il peut avoir***, on est dans ce registre-là.



Photographie 15 : Brouillon d'Amandine.

Gervais (observation FAS du 26/10/10) nous dit : « Pour Amandine, en fait, donc le point positif, grâce à l'ordinateur, ***c'est qu'elle peut écrire un texte qu'on sera capable de lire***. Donc pour communiquer, c'est plus facile ! Elle, deuxième avantage, ***c'est que ça la***



Photographie 16 : Amandine tape son texte.

valorise, parce qu'elle peut parler d'elle et on le comprend. Et puis, ça la valorise, dans le sens où, elle tape sur un clavier et qu'elle peut écrire quelque chose. Mais je n'irai pas au-delà de ce que cela peut apporter ».

Selon Monique (observation IMP du 21/09/10), « au moins l'intérêt de l'informatique, ***c'est valorisant pour eux, c'est… Tu sors tu as fait quelque chose de beau. C'est mieux que les cartes que l'on fait nous, pour les départs c'est moche***. Elles [les secrétaires] le font, mais on leur en a fait sur informatique, c'est mieux ».

Julien (entretien du 10/05/10) nous relate l'histoire d'une personne handicapée dans le besoin de partager ses passions : « On suggère un petit peu en parlant. Par exemple, le jeune dont vous parliez, nous a dit qu'il regardait plein de films : "tu sais que sur Internet on peut trouver des morceaux du film, on peut réécouter la musique du film, on peut trouver des images…". C'était assez surprenant, mais finalement, c'est quelque chose que je rencontre maintenant tout le temps. Cette personne était complètement déficiente visuelle, elle avait vraiment besoin d'imprimer les paroles des chansons qu'elle écoutait et de les écouter et d'imprimer des photos. ***C'était plus dans un objectif de contact avec les autres, de pouvoir montrer ce qu'il avait fait***. C'est des choses qu'on mettait en place pour vraiment répondre à sa demande. C'est vrai qu'il utilisait ce petit classeur qu'il amenait à chaque fois pour pouvoir montrer à sa famille ou les gens qui étaient avec lui au foyer. Et puis également, il nous emmenait beaucoup de CD pour pouvoir nous faire écouter, donc ça faisait partie aussi des choses qu'il avait envie de faire et c'était important puisqu'il manipulait lui-même le lecteur CD, il allumait son ordinateur (des fois il y avait des petites catastrophes) ». Thibault (entretien du 27/07/10) mentionne les usages de l'informatique pendant « l'atelier d'écriture » : « Un des éducateurs anime ça, ***soit il fait travailler les personnes en leur faisant raconter leur histoire, en faisant de l' égo-histoire, soit il les fait travailler à partir de poèmes ou de tableaux ou il les fait commenter les choses avec des résultats assez étonnants***. On fait plus un recueil papier qu'un site Internet même si le PDF est en ligne ».

- Valorisation mutuelle

Les propos de Marie (entretien du 29/07/10) sont éclairants à ce sujet : « ***C'est avant tout un besoin de l'usager, car l'outil est de plus en plus utilisé au niveau de l'atelier***. […] Moi je travaille avec deux usagers. En fait, c'était leur demande, ***afin d'être valorisés au niveau de l'atelier, de pouvoir relayer et soulager un petit peu le travail des moniteurs***. C'est aussi

pour répondre à une demande de la direction qui a mis en place une formation gestion des stocks au niveau de l'ESAT, et qui a désigné du coup six usagers qui ont été formés à la gestion des stocks, tant sur le plan informatique que sur le plan du magasin. ***Donc c'est pour répondre à une demande de la direction et de l'usager*** ».

Le témoignage de Gervais (observation FAS du 26/10/10) corrobore finalement d'une adaptation du travail au public et d'une valorisation mutuelle :

> « Il a des personnes handicapées, malades mentaux, qui vont travailler tous sur des machines qui vont produire quelques chose, un radiateur par exemple. C'est un travail de production. Il y a 18 % de leur budget qu'ils obtiennent grâce ce qu'ils vendent. De toute façon, ce n'est pas la même façon de travailler du tout, ils font que produire, c'est clair. Moi mon travail ici ce n'est pas du tout la même chose. J'aurais pu faire de l'occupationnel, tout le monde fait de la pâte à modeler, ou n'importe quoi, je n'ai pas envie de ça ! Surtout que quand j'ai débuté dans le métier, je m'occupais de personnes handicapées physiques, chacune d'elles avait une spécialité. J'avais des jeunes myopathes, des ados.
>
> Audrey : Oui.
>
> Gervais : Comme je bricolais pas mal, déjà, et qu'ils ne voulaient pas faire les mêmes choses, j'avais un grand atelier que j'avais divisé. Chacun avait son petit atelier, avec ses outils. Chacun pouvait travailler et je pouvais m'occuper de tout le monde à la fois.
>
> Audrey : D'accord.
>
> Gervais : ***Ici, je ne peux pas travailler de cette façon-là, sinon ils vont tous faire du gribouillage, et c'est pas valorisant, donc je préfère les prendre, les guider pour trouver une idée, ou leur dire voilà ce qu'on va faire aujourd'hui, car il n'y a pas d'autres solutions. Mais en tous les cas que le travail, ils aient envie de le faire, qu'ils se sentent valorisés, car ils l'ont fait, car ils ont produit, car après ils vont l'utiliser. Donc la pédagogie n'est pas la même. J'ai des collègues qui vont par exemple faire des colliers, des perles pour elles. Elles vont enfiler les perles*** ».

- Évolution de la qualité de vie

Nous discutons de ce sujet avec la directrice (observation du 10/01/11) du groupement d'établissements à Novéant-sur-Moselle :

> « Quand je discutais avec l'ergo qui a mis en place un James à… celui qui a un James, un jeune de 30, et il demandait, pourquoi on ne lui avait pas donné avant et qu'il ne l'avait que maintenant. Ils ont un gain en qualité de vie énorme. Et donc, c'est vrai, qu'il se demandait pourquoi on ne lui avait pas donné avant.
>
> Mme la directrice : Et bien c'est vrai que ça dépend depuis combien de temps il est là.
>
> A. : Eh bien justement, il n'était pas chez vous avant, c'est surtout ça le problème.
>
> Mme la directrice : vous avez plus son prénom ?

A. : Non, mais je sais où il est par contre, au Colombier je crois, mais j'ai un doute. Car vu que j'ai suivi les professionnels à chaque fois. Il me semble qu'il a les yeux bleu assez clairs. Mais c'est sûr qu'il ne comprenait pas pourquoi à l'IME, on ne lui avait pas donné un James plus tôt.

Mme la directrice : Damien ?

A. : Oui, c'est ça !

Mme la directrice : Il vient de [Nom établissement] qui est hyper spécialisé par rapport à nous, ils font de la rééducation, de l'éducation adaptée. Et la kiné chez nous a été, elle s'est dit, c'est pas possible avec tous leurs moyens techniques, elle a pas compris. Mais c'est vrai que ce jeune homme, ça fait pas longtemps qu'il est là.

A. : Mais c'est vrai que ça, ça lui convient très bien, il m'a fait une démonstration.

Mme la directrice : C'est super, car on cherche à les valoriser tout le temps de toute manière

- Du point de vue des usagers : des pratiques intégrées à la vie quotidienne

Photographie 17 : Dominique visionnant des photographies.

Nous retranscrivons ici une partie d'un entretien avec Dominique (observation FAS du 10/11/10) pour en attester :

Audrey : Et ça fait combien de temps que vous êtes ici ?

Dominique : Ça va faire 14 ans.

Audrey : Et avant l'ordinateur vous faisiez quoi ?

Dominique : Je m'occupais comme je pouvais.

Audrey : Et maintenant, vous ne pourriez plus vous passer de l'ordinateur ?

Dominique : ***Depuis que je l'ai ici [dans sa chambre], non je ne pourrais plus m'en passer***.

Audrey : Et vous passez combien de temps à votre avis sur l'ordinateur, par jour ?

Dominique : Une fois, j'y ai passé une après-midi entière.

Audrey : Ah oui, c'est énorme ! Et qu'est-ce que vous avez fait ?

Dominique : J'ai donc un jeu de cartes et j'ai plein de choses à faire. J'ai des photos, des vidéos.

De même, ce passage d'entretien avec Christophe (observation FAM du 10/01/11), lourdement handicapé, illustre l'intégration de l'ordinateur et d'Internet dans la vie quotidienne. Je commence par lui demander son avis sur les usages de l'informatique et du numérique pour rebondir ensuite sur la question du gain en qualité de vie :

Audrey : L'ordinateur et l'internet, est-ce que ça devrait être encore plus utilisé ?

Christophe : Ceux qui peuvent.

Audrey : Et vous pensez que c'est pas possible de leur apprendre ?

Christophe : ***Enfin, s'ils arrivent à utiliser leur main, y a pas de problème, car pour aller sur Internet, il n'y a pas besoin de savoir parler***.

Audrey : Oui, ça c'est vrai. Mais pour la lecture ?

Christophe : Et, si on sait pas lire, on peut pas y aller, enfin je vois ça comme ca.

Audrey : Et à votre avis, par rapport à l'utilisation de l'ordinateur et d'Internet, est-ce qu'il faut apprendre dès le plus jeune âge, ou il faut laisser faire chacun comme il veut ?

Christophe : Plus tôt tu apprends, mieux c'est.

Audrey : Et vous, est-ce que ça vous apporte une qualité de vie l'ordinateur et l'Internet ?

Christophe : ***Oui, je fais beaucoup plus de choses, comme je vous l'ai dit tout à l'heure, j'ai pas besoin de regarder de télé car je sais déjà tout avec Internet***.

Audrey : Donc pour vous, ce qui est intéressant, c'est que ça vous aide à avoir de l'information ?

Christophe : ***Oui, avoir de l'information et partir d'ici aussi, dans le sens de discuter avec d'autres gens***.

Audrey : Dans le sens où ça vous change un peu les idées ?

Christophe : Voilà.

Audrey : ***Car vous trouvez que vous ne partez pas assez d'ici ?***

Christophe : ***J'ai pas dit ça pour ça, mais c'est que parfois je m'ennuie ici***.

Audrey : ***Vous pensez qu'il n'y a pas assez d'activités : peinture, théâtre… ?***

Christophe : ***Si, mais j'ai déjà fait du théâtre et j'aime pas***.

Audrey : Donc ordinateur et Internet, c'est votre activité préférée ?

Christophe : Oui, y a encore des problèmes de connexion.

Audrey : Est-ce que vous avez un téléphone portable ?

Christophe : Non, car je ne sais pas le tenir dans la main et composer un numéro.

Audrey : Et vous savez qu'on peut téléphoner par Internet, mais vous avez peut-être pas l'utilité.

Christophe : Comment on fait ?

Audrey : Je suis pas une pro, mais je sais qu'il y a des sites spécialisés, *Skype*, vous connaissez ?

Christophe : Non.

Audrey : C'est des sites de discussion comme MSN, vous connaissez ?

Christophe : Oui.

Audrey : MSN et Skype c'est pareil, Skype on peut téléphoner par Internet, et il faut l'installer, mais vous faite comment pour téléphoner là ?

Christophe : Oui là, il y a un téléphone.

Audrey : Sous mes affaires, et vous téléphonez souvent ?

Christophe : Oui, à mes parents.

Audrey : Et vous discutez avec votre mère sur Internet ?

Christophe : Oui, mais elle est pas souvent connectée, car elle préfère faire des jeux sur Facebook.

Audrey : Ok ! Et votre père, il utilise moins l'ordinateur ?

Christophe : Pas du tout car il sait pas s'en servir.

Audrey : Et vous pourriez pas lui apprendre ?

Christophe : ***Si mais il sait pas bien lire le français, comme il est portugais, il sait pas bien lire le français***.

Audrey : D'accord, donc ça l'aide pas à utiliser l'ordinateur

Christophe : ***Et ça l'intéresse pas***.

d. Évaluation et évolution des formes de connaissances, d'organisations et de pratiques

Les pratiques des TIC confrontent les professionnels et les organisations à leurs « bonnes » et/ou « mauvaises » pratiques de prise en charge.

- L'informatique ou l'illégitime catégorisation du handicap mental et/ou de la déficience

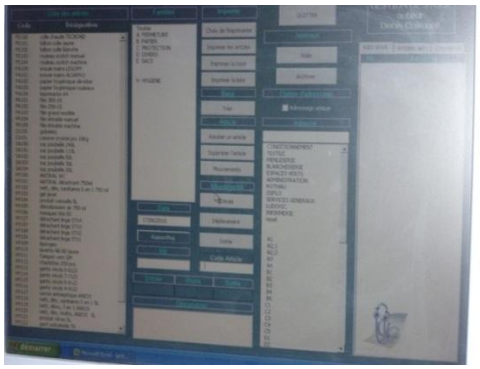
Les propos d'Éric (entretien du 08/06/10) sont emblématiques de l'importance de l'image que les personnes handicapées renvoient : « On a ici un travailleur […] qui a un autre souci parce qu'en plus de sa déficience, il a été infecté sida. ***Je suis certain, je vous le présente, d'abord je ne suis pas sûr que vous ne penseriez pas au début que ce n'est pas un encadrant, et puis après, vous seriez encore plus surprise de savoir qu'il ne sait pas lire, très peu. Et en fin de compte, c'est quelqu'un qui est capable de faire des saisies informatiques, de faire des fusions, de faire des mailings, de faire de la carte de visite. Il compense par autre chose sa déficience. C'est compliqué de ne parler que de la déficience et c'est pour ça aussi, et là, je pense que tous mes collègues doivent dire la même chose, on passe par une phase de ce stage, parce que le seul rapport d'un médecin d'un psychologue ne peut pas être suffisant*** ». Corinne (entretien du 28/07/10) nous confie : « Je peux vous dire, cela fait depuis 81 que je suis là, ***je suis toujours surprise de ce qu'ils sont capables de faire. Il y a des moments, je n'arrive pas à comprendre ce qu'ils peuvent mettre en place pour pouvoir vraiment y arriver*** ». De même, Catherine (observation IMP du 20/09/10) mentionne que « ***le fonctionnement de l'ordinateur, tout ne s'explique pas, c'est peut-être l'aspect ludique, on n'est pas jugé, c'est presque magique, avec des gamins qui ont des déficiences mentales fortes, j'étais surprise de niveaux très bons***. Avec l'ordinateur, ils comprennent mieux la relation de cause à effet. Plus on propose à d'autres enfants l'ordinateur, plus on élargit le nombre d'enfants qui peuvent être utilisateurs mais on le propose, on ne replace pas forcément d'autres supports ».

Photographie 18 : Codes couleurs et formes pour l'atelier logistique.

- Évolution des établissements médico-sociaux et des pratiques professionnelles

Les propos de la directrice de l'IME/IMPro (observation du 24/09/10) signalent une évolution des conceptions professionnelles de prise en charge : « Par exemple, un jeune l'année dernière, avec un assez bon niveau, mais ne s'exprimait pas et c'est un jeune qui joue chez lui à la *Playstation*, il va sur Internet, il fait ça. ***On a donc aussi à entendre certaines pratiques de certains jeunes*** ». Saïd (observation ESAT du 16/06/10), travailleur handicapé, nous explique que lorsque ce n'est pas Éric qui l'encadre, les autres professionnels n'ont pas les compétences.

Photographie 19 : Procédure informatique pour la gestion du stock de produits d'entretiens.



Photographie 20 : Logiciel de gestion.

Pierre (observation IMP du 21/09/10) nous explique ses usages de l'Internet, il cherche des supports pédagogiques, notamment audiovisuels : « Pareilles, les poésies, je tape *Youtube*, y'a du bon ou du mauvais, en général quand c'est des trucs maternelles. Là, comme pour les jours de la semaine, c'est des collèges, c'est bien. J'ai trouvé aussi une classe de latin qui avait fait le *Corbeau et le Renard*. Je ne sais pas pourquoi ils mettent ça en ligne ». Jean (observation IME/IMPro du 23/09/10) nous confie que « se poser la question de quoi les instruire, la réponse est mais de tout ! Par exemple, la représentation du corps, elle est différente suivant les personnes. Si on prend l'histoire des représentations du handicap, on remonte de loin. ***Je n'ai pas à me demander quelle rentabilité il y a à acquérir telles connaissances, mais quel résultat je vais obtenir***. ***L'ordinateur permet de travailler différents niveaux d'abstraction*** ».

Enfin, Jean-Claude (entretien du 27/07/10) nous fait part également de son expérience en matière de professionnalisation des personnes handicapées : « Oui, j'ai été surpris, ***qu'ils dépassent le maître parfois, je suis un peu impressionné***. Moi, je n'ai pas de formation, je n'ai pas de BTS informatique, je suis un autodidacte. Je me suis formé sur le tas. ***Et, quand je présente le but de l'outil, par exemple, je crois qu'il y en a qui sont plus forts que moi là-dessus. Parce que cela ne m'intéresse pas non plus de tout connaître sur l'informatique. Par contre eux, sont très intéressés et veulent réussir à tout faire***. Et j'ai des personnes qui arrivent à tout faire. ***Je pense moi aussi y arriver, mais si je fais le tour des encadrants, eux, sont plus forts que les autres***. Il y a des gens qui sont vraiment intéressés et de cet intéressement-là, certains commencent à me demander, à vouloir travailler en informatique. Cela devient un peu plus compliqué. Car le premier métier en informatique nécessite un BTS. Là, nous avons une mise à disposition en entreprise, la personne peut être amenée à changer le disque dur, installer Windows, démonter un PC. Et nous avons fait une formation, une formation professionnelle, et j'ai deux personnes qui ont assisté à une formation en informatique. C'était plus sur leur demande que pour des besoins réels de l'ESAT. Cela fait que ces gens-là ont eu à monter un PC de A à Z. Le formateur est venu avec le matériel, et ils ont monté deux PC chacun. J'ai récupéré aussi une quinzaine de PC d'une entreprise qui changeait de matériel, et là, avec rien dessus, rien qui ne pouvait fonctionner, ils ont installé Windows, des logiciels libres. Mais cela ne concerne que deux personnes sur 35 ».

- La difficulté de l'évaluation ou la dévalorisation des apprentissages et de l'enseignant

Nous ouvrons cette thématique par le témoignage de Mme L. (entretien du 29/09/09) qui peut en attester : « Là, depuis janvier, j'ai déjà réussi à imposer deux séances de balnéothérapie par semaine et l'équitation. Mais si on n'est pas derrière, les autres femmes qui sont avec elle [avec sa fille], les sept autres, les parents ne s'en occupent jamais, ne les prennent jamais. Même en vacances, même rien. Ils sont là à longueur d'année. Parfois je dis, il ne faut pas s'étonner, l'informatique et elles, elles pourraient très bien ces femmes ; si ma fille elle peut, elles pourront pareil. Elles ont des mains, elles ont des yeux... ».

Photographie 21 : Pierre et ses élèves autour de l'ordinateur chantent une comptine.

Nous sommes avec Pierre (observation IMP du 21/09/10) pendant qu'il fait classe aux enfants polyhandicapés. Il utilise beaucoup les comptines ou chansons. Il remarque que Quentin anticipe, « parfois on s'interroge… Il ne nous restitue pas, mais s'il fait le geste avant c'est… […] À force de les répéter ça rentre. ***Toute la difficulté est dans l'évaluation***. Mais là, on peut évaluer qu'il a mémorisé, le problème c'est qu'il ne le restitue pas. Mais là, on voit bien qu'il restitue quelques… ou connaît les mots. Voilà, moi je pense qu'il y a quand même des choses qui se passent… Non mais parce que des fois on me demande "qu'est-ce que tu fais ?". Ils ont l'impression que… Bah non, y'a quand même des trucs, alors ça ne se manifeste pas comme avec d'autres mais ça fait plaisir (rires) ». Le témoignage de Pierre (*ibid.*) est emblématique d'une scission école scolaire *versus* école spécialisée. L'Éducation nationale lui demande de faire des projets personnalisés, « ***il faut se référer aux sept piliers fondamentaux*** : français, math, etc. ». Mais, avec ces enfants, cela lui semble complètement hors propos. Il aborde alors la question d'une forme de scolarisation « forcée » : « Il y a des enfants qui savent lire, qui sont passés par une autre classe d'UPI. Ils savent lire et écrire, mais ils ne comprennent pas ce qu'ils disent. Mais du coup, on a renforcé des traits psychotiques chez eux. Sauf que pour aller travailler en ESAT… Je pense qu'ils souffrent de voir qu'ils ne sont pas comme les autres, et quand vous êtes dans un collège, imaginez que ça doit être quelque chose de terrible ». Il nous parle alors de son travail à l'IMP : « Il faut relativiser, c'est un demi-poste, je ne les prends pas tous, j'en prends 18, 15, il y en a qui sont ***auditeurs libres***, j'en ai plaisanté. ***J'ai dit que je ne ferais pas de PPS, à l'Éducation nationale, ils n'existent pas pour eux. Mais symboliquement, pour les familles, ça se tient, on représente quelque chose***. Alors, c'est moins sensible ici qu'en IME. ***Quant aux synthèses, il y a le médecin, le kiné, et les parents sont plus débordés par les problèmes de santé, alors quand on leur parle de l'école***, bon... Surtout qu'il y a une maman qui était instit, elle a été étonnée ».

Jean (observation IME/EMPro du 27/09/10), enseignant spécialisé, a une formule tout à fait remarquable pour rendre compte de la difficulté d'évaluation des compétences des personnes

handicapées mentales : « ***On n'est pas assez intelligent pour saisir leurs formes d'intelligence***. Je me questionne, où est-ce que chacun peut progresser ? Est-ce que j'ai envie ou pas qu'ils progressent ? Si je me dis que ce n'est pas possible, il ne se passera rien. ***Après, il y a des possibilités plus grandes que l'on avait soupçonnées au départ***. Souvent le thème de l'abstraction fait polémique. Moi je prétends que si, il est possible de travailler l'abstraction avec eux. Si on ne leur propose pas de s'y frotter, spontanément elles ne font pas ». Nous discutons avec Jean (observation IME/IMPro du 27/09/10) du discrédit qui est jeté sur la profession d'éducateur : « Mais tout le monde s'en fout du contenu. […] C'est important de savoir lire, mais ce qu'ils ont appris ici, après 1h, ils ne le retiendront pas forcément. La norme sociale aujourd'hui c'est de travailler, c'est ainsi que l'on gagne sa dignité humaine. On arrive à s'en persuader, à en persuader tout le monde. Par rapport à la question de l'orientation, avant on imposait, aujourd'hui ils ont un vrai choix. ***Il y en a par exemple, qui ont des niveaux scolaires assez efficients mais qui choisissent d'aller en accueil de jour. Mon hypothèse, ils ont compris que le travail était du foutage de gueule, que ce n'était pas aussi rigolo que l'accueil de jour***. Et il y a ceux qui espèrent aller travailler. ***Ceux qui ne travaillent pas, je les appelle les aristos ; il n'y a pas de malice dans leur point de vue***. ***Ce qui est sûr, c'est qu'il n'y a pas de corrélation entre un niveau de déficience intellectuelle et l'attribution des places sociales*** ». Le témoignage de Marjorie (observation MAS/FAM du 10/11/10) soulève aussi des problèmes éthiques : « ***On a repéré deux résidents qui pourraient utiliser l'ordinateur, mais ils sont aussi très susceptibles à l'échec ; parfois on a du mal à évaluer les capacités de compréhension. On se rend compte qu'il capte plein de choses, c'est un malaise pour moi. Pour évaluer la compréhension, il existe des bilans normés mais ce n'est pas adapté*** ».

Conclusion

Nous avons conscience des différents choix pris dans ce travail doctoral (et qui nous ont conduite jusqu'à ces quelques 700 pages). Cette conclusion est aussi l'opportunité pour nous de dresser un bilan des décisions prises pendant ces trois années de recherche, au regard des résultats obtenus.

L'image des poupées russes, reprise par Uri Bronfenbrenner(1979) pour figurer sa théorie, s'applique aussi à cette thèse. Chaque chapitre nous semble englober le suivant jusqu'au dixième, finalement clé de voûte de ce travail. Par ailleurs, cet ultime chapitre nous semble répondre à la question sociale que nous nous sommes posée en introduction, à savoir : « comment les technologies de l'information et de la communication peuvent contribuer à une meilleure prise en charge ? ». Mais, c'est bien la question scientifique que nous avions en point de mire, qui interrogeait les « articulations éco-systémiques (environnements, contextes, activités, relations, rôles) entre usages des TIC (logiques socio-éco-organisationnelles et politiques) et pratiques personnelles et professionnelles (actualisation, régularité, cristallisation et transformation, mutation, *novatio*). Autrement dit, de quelles tensions cristallisées et d'enjeux révélés sont porteurs les TIC en contexte d'intervention spécialisée ? Deux derniers développements seront proposés maintenant. Nous reviendrons d'abord sur les choix épistémologiques pour, ensuite, commenter les résultats obtenus qui nous permettent de mettre au jour diverses problématiques transversales.

Pertinence de la modélisation théorico-méthodologique

Nous questionnons ici la pertinence heuristique et opératoire de notre modélisation théorico-méthodologique, somme toute complexe.

La question de la transdisciplinarité ou la polyphonie épistémique

Nous savons que le débat sur la transdisciplinarité est loin d'être clos et nous en profitons pour tirer des conclusions sur ce qui peut définir théoriquement et empiriquement (suite à l'action de notre recherche) cette notion.

Axiomes de la transdisciplinarité et de la méthodologie mixte

La transdisciplinarité est née du besoin d'approches globalisantes, c'est-à-dire de la systémique. Elle permettrait d'articuler les différents niveaux d'analyse sans toutefois opérer de trahison disciplinaire, puisqu'un ancrage dans une discipline mère est possible. Elle fonderait une écologie des connaissances afin de pallier à leur morcellement. Elle a donc une visée éthique qui devrait permettre de dépasser des querelles académiques.

S'agissant de la méthodologie mixte, pour le dire vite, elle devrait pouvoir permettre un dépassement de la question des paradigmes (et, par là même, de celui des techniques de recueil de données et des modes de raisonnements). De surcroît, sa plus-value opérationnelle réside dans sa stratégie de validation des données.

Notre rencontre avec la transdisciplinarité dans l'objet et les méthodes

Nous l'avons déjà mentionné, l'objet de recherche impose aussi le cadre théorico-méthodologique avec lequel le chercheur l'aborde voire, le borde. Pour établir un état des lieux des usages des TIC par les personnes handicapées mentales, seul le questionnaire nous paraissait répondre à cet objectif. En revanche, les limites – pour cet objet – de l'enquête quantitative imposaient une méthode d'ordre qualitatif pour redonner une épaisseur sociale aux usages. C'est dans l'agencement des entretiens et des observations que d'autres configurations peuvent naître. Cependant, c'était sans compter sur le paradigme écologique du handicap surdéterminant des approches déterministes. Nous souhaitions, guidée par notre posture éthique (qui est propre au chercheur mais qui, dans une logique récursive, est constitutive de la transdisciplinarité), prendre en compte l'hétérogénéité du handicap mental et les pratiques de prise en charge afférentes. Précisons aussi que la stratégie de validation des données, exploitée dans une perspective descriptive des usages, a contribué à nuancer ou affirmer certains résultats. *In fine*, nous définissons donc aujourd'hui la transdisciplinarité sur la base de nos lectures et de notre expérience.

En premier lieu, pour nous, la transdisciplinarité exige une dimension méta-réflexive sur la recherche (savoir sur). Elle nous apparaît également dépendante d'une méthodologie plurielle (ou mixte suivant les diverses dénominations). La transdisciplinarité, ou sa recherche, nous pousse à définir notre ancrage positionnel théorique (discipline mère) tout en (re)questionnant la nature des connaissances ou, pour le dire autrement, qu'est-ce qui définit la nature des

connaissances ? Est-ce la qualification du chercheur ? L'objet de la connaissance ? Ou la rencontre entre un chercheur et un objet ?

Par ailleurs, la transdisciplinarité provoque une confrontation à une épistémologie des sciences où le questionnement initial, « mais comment puis-je faire de la transdisciplinarité ? » n'a de cesse de se reposer pour celui qui voyage sans bagage épistémologique. C'est pourquoi, nous avons interrogé en retour les concepts de « paradigme » et d'« approche ». Finalement, le paradigme éco-systémique – que nous nommons aussi paradigme de la pensée complexe – nous a permis de développer trois approches théoriques : informationnelle et communicationnelle ; écologique (elle-même alimentée par de multiples disciplines et nous utilisons principalement l'anthropologie, les sciences de l'éducation, la psychologie et la psycho-éducation) et enfin la sociologie. Nous savons que la transdisciplinarité n'est surtout pas la juxtaposition des connaissances, mais leur articulation (reliance). Il nous semble aujourd'hui que c'est au regard des résultats que nous pouvons déterminer son efficience.

Enfin, nous attirons aussi l'attention du lecteur sur ce que nous estimons être l'un des fondements de la transdisciplinarité : sa polyphonie. Nous avons fait le choix d'intégrer systématiquement la voix des acteurs puisqu'elle qui nous a permis, en premier lieu, de (re)penser notre objet de recherche. Nous aimerions travailler encore à l'articulation de ces différentes voix profanes ou expertes, afin de mieux montrer l'intérêt d'une théorie dans l'interprétation des données. Nous souhaiterions aussi davantage pousser l'analyse de l'énonciation. En effet, l'emploi des pronoms personnels est extrêmement révélateur dans nos retranscriptions. Nous faisons l'hypothèse que l'abondance des occurrences du pronom déictique « moi » (au détriment du « nous » et « on ») peut traduire ce que certains nomment « un changement d'habitus » où le professionnel passe d'une posture militante à des « pratiques pour soi » (Creux, 2009 : 26). De même, dans l'analyse des trajectoires des professionnels, la régularité est celle d'un déplacement des intérêts communs – centré sur les besoins des usagers – à personnels (épanouissement professionnel).

Critiques de notre modélisation

Si la transdisciplinarité pousse à la méta-réflexion, nous aurions pu durcir nos réflexions sur notre engagement dans la recherche. Mais, nous soulevons une question dont nous ne sommes

pas encore certaine de la réponse : à partir de quand cette méta-réflexion bascule-t-elle dans l'introspection ? Est-ce une dérive ou finalement un préalable pour faire de la recherche ? De plus, nous manquions d'expérience dans la conduite des entretiens avec les personnes handicapées. En revanche, notre travail peut participer à la construction de ce que Norman Boucher (2003) appelle le paradigme émancipatoire, où la personne handicapée devrait pouvoir s'approprier les différentes étapes de la recherche dont elle est le centre.

Précisons aussi que le paradigme éco-systémique a initialement été conçu en rapport au paradigme écologique du handicap, qui pense la personne en interaction avec son environnement. La dimension systémique, elle, apporte une réponse pour l'analyse des interactions entre les individus, les contextes et les environnements. Nous aurions pu développer une étude des penseurs de la systémique comme nous l'avons fait pour ceux de l'écologie. Mais alors que la systémique a déjà fait l'objet de diverses critiques, l'écologie en SHS est encore peu investie. En même temps, certains conceptualisent l'écologie nécessairement aux prises avec un éco-système, peut-être aurions-nous pu conserver uniquement la terminologie d'écologique, mais nous voulions aussi rendre compte de sa parenté systémique.

S'agissant de la pensée complexe d'Edgar Morin, le chercheur est prolixe et ses travaux sont conséquents. Nous nous sommes appropriée les fondements de sa pensée. Or, nous pourrions davantage « tester » l'opérationnalité et l'heuristique de ses nombreux concepts. Il nous faudrait renforcer la transdisciplinarité en croisant et comparant les différentes définitions des concepts disciplinaires et transversaux tels que la communication, l'information, l'organisation (SIC), l'autonomie, l'adaptation, l'écologie, l'identité, (psycho-éducation), le changement, la transformation (sociologie).

Par ailleurs, pour répondre de la cohérence d'une articulation entre « Bronfenbrenner, Mucchielli et Morin », nous renvoyons aux modes d'accès et de formalisation des connaissances. Notre besoin de représenter l'objet a surdéterminé notre modélisation de l'appareillage théorique, qui se scinde finalement en deux entités : d'une part, se représenter (le comprendre) l'objet dans son environnement grâce aux précédents auteurs ; d'autre part, le décrire et l'analyser selon notre problématique, ce avec les différentes approches en concurrence. D'ailleurs, on peut introduire ici une autre réflexion sur l'écriture de recherche et la nécessité, selon nous, de multiplier les (re)présentations des interprétations et

résultats : schémas, tableaux, images, graphiques, etc. Quelles conclusions en tirer ? Elles sont de deux natures. La première est de l'ordre de l'analogie et de la mise en abîme. Force est de constater que ces trois auteurs développent une « vision » du monde, aux sens propre et figuré. Nous retrouvons ces représentations, en figuration, dans ce travail de thèse. La seconde nous enjoint à penser les conséquences sur la recherche : facilitent-elles la lecture et la compréhension ou les desservent-elles ? Il nous est difficile de répondre à cette question avec objectivité. Nous visions la création d'une passerelle entre les connaissances et nous pensons que ces synthèses peuvent y contribuer.

De plus, la combinaison des approches devait nous donner les moyens d'appréhender la problématique transversale des usages (faire avec) aux pratiques (être avec). En effet, l'étude des usages s'est conduite dans le prolongement des travaux en SIC et en sociologie. Nous avons partiellement éclairé nos descriptions par des apports historiques issus de l'anthropologie ou des sciences de l'éducation. L'analyse des pratiques se développe sur trois axes qui mettent au jour trois principaux résultats transversaux :

1. Les travaux en SIC sur le sociomédiatique/la sociotique, la sociologie des pratiques (notamment culturelles) et des compétences professionnelles ainsi que l'anthropologie du handicap confirment une transformation des formes organisationnelles, hypothèse issue de la description des logiques organisationnelles.
2. Les SIC (communication médiatisée), la sociologie des pratiques (en travail social et de médiation) et la psychologie cognitive nous portent à conclure à une mutation des postures, des compétences et des légitimités que l'étude des logiques d'acteur *via* les usages socio-(ré)éducommunicationnels nous poussait à envisager ;
3. La psychologie (identité) et la psycho-éducation (autodétermination), les SIC (innovation) ainsi que la sociologie (des statuts et des rôles) nous font envisager l'amélioration d'une situation personnelle et professionnelle que l'analyse socio-économique des usages (actions conjointes de conception, adaptation et personnalisation) nous faisait entrevoir.

De plus, avec l'éclairage des travaux de Pierre Tap, nous mettons en perspective la problématique écologique et transversale des usages et des pratiques selon :

1. Des logiques organisationnelles et d'acteurs (activité) à l'actualisation et la transformation des pratiques (le pouvoir).

2. Des logiques sociales (relation) à la régularité et la mutation des postures, compétences, légitimités (le sens).
3. Des logiques socio-économiques (rôle) à la cristallisation et novatio ou améliorations des situations de vie (le devenir).

Enfin, nous revenons sur la question de l'heuristique et de la lisibilité de la terminologie de socio-(ré)éducommunication comme compromis entre des mondes signifiants. Nous rappelons que c'est la variabilité des professionnels d'encadrement, la dénomination de leur pratique, les objectifs visés et les significations d'usage qui nous ont conduite à proposer la terminologie de socio-(ré)éducommunicationnel. En l'absence d'une désignation moins investie de la dimension prégnante de l'éducatif, nous l'avons formalisée pour rappeler que c'est l'activité qui fait la personne et non son étiquette (Becker, 2009).

Interprétation des résultats

Nous résumons ici les principaux résultats descriptifs ou analytiques obtenus tout en les mettant en perspective *via* l'émergence de nouvelles problématiques transversales.

Description synthétique des usages

Pour ce faire, nous reprenons les profils d'usagers mis au jour. Ils nous paraissent s'adapter aussi bien aux organisations qu'aux utilisateurs seconds (professionnels) et premiers (personnes handicapées) bien que des profils-types soient plus récurrents que d'autres :
- les pionniers : les professionnels passionnés de l'informatique rentrent plutôt dans cette catégorie même si des établissements ont parfois été précurseurs en développant une politique d'accessibilité. De même, des personnes handicapées qui ont suivi le développement de l'informatique, pourraient rentrer dans ce profil ;
- les intégrateurs : ils se différencient des précédents par l'ancienneté de leur pratique. Nous pourrions aussi les désigner « personnes ressources » lorsqu'il s'agit des personnes handicapées. De plus, du côté des organisations, les intégrateurs sont les premiers à développer des « dispositifs » mobilisant les TIC ;
- les suiveurs : les établissements qui suivent la pratique du professionnel pionnier ou ceux qui, aujourd'hui, font entrer l'informatique pour leurs usages professionnels, puis pour les personnes handicapées (déplacement) appartiennent à cette catégorie. En outre, les personnes

ressources peuvent favoriser le ralliement de leurs réseaux sociaux aux usages de l'informatique/l'Internet ;
- les explorateurs : ils sont majoritaires et se caractérisent par leur envie de découverte qui peut les quitter eu égard aux problèmes rencontrés ;
- les abandonnistes volontaires ou involontaires : nous avons vu qu'un faisceau de raisons peut causer l'abandon de l'utilisation ;
- les utilisateurs par intermittence correspondent bien au profil des personnes handicapées, mais aussi à de nombreux établissements qui ne parviennent pas à pérenniser les usages par manque d'encadrement ;
- les exclus le sont par contrôle institutionnel (refus d'implanter) ou par manque d'accès adaptés ;
- les utilisateurs potentiels sont nombreux parmi les professionnels accompagnant les personnes handicapées qui « testent » toutes les possibilités de compensation du handicap ;
- les non-utilisateurs sont ceux qui volontairement refusent l'utilisation de l'informatique/l'Internet, là encore pour diverses raisons.

Nous souhaitons ajouter à ces profils celui des « opportunistes » et des « adaptateurs ». Le premier récupère des ordinateurs déclassés du service administratif pour se lancer dans une pratique d'accompagnement sans bien savoir où cela le mènera. Le second utilise uniquement parce qu'il s'est adapté et/ou a adapté les objets.

S'agissant des raisons du non-usage, elles sont diverses selon si l'acteur a déjà été utilisateur ou non. En effet, les usagers mentionnant un abandon des usages revendiquent en premier lieu un manque de formation et de compétence auquel s'associent plusieurs raisons (conjoncturelles, techniques, économiques, etc.). Ils ont dû restreindre les utilisations par manque de pertinence (pas d'appropriation de la part des personnes handicapées), par refus et/ou problème d'emploi du temps (priorisation sur d'autres activités).

Deux tiers des répondants au questionnaire non-usager pensent que l'équipement adapté est trop cher et près de 40 % estiment que les équipements non-adaptés sont inutilisables par les personnes handicapées mentales. Par ailleurs, l'Internet semble représenter un risque majeur davantage pour les organisations que pour les personnes handicapées. En effet, nous rappelons que 69 % estiment qu'il est nécessaire de contrôler la navigation Internet des personnes handicapées mentales, mais que 89 % ne pensent pas qu'il soit risqué pour les

personnes handicapées mentales de l'utiliser. En revanche, les non-usagers pointent du doigt le frein de l'analphabétisation qui se pose de front à un moment donné des usages. Nous employons sciemment la terminologie de « frein », elle ralentit l'appropriation et diminue le panel des usages mais n'est pas un facteur bloquant. Enfin, usagers et non-usagers se rejoignent sur la question de l'encadrement, ce qui illustre bien l'autonomisation des professionnels au détriment d'une organisation structurante dont le terme de dispositif rend compte.

Suite à l'analyse des hypothèses et choix techniques des concepteurs, nous avons mis en évidence une adéquation partielle entre l'offre et la demande, que les produits ou services soient issus d'une industrie socio-médicale (aides techniques) ou éducative spécialisée (formations, outils et médias pour l'intervention spécialisée). Nous avons proposé trois recommandations principales : adapter les logiciels ludo-éducatifs à l'âge des utilisateurs et moduler les étapes de l'apprentissage tout en facilitant l'accès à la lecture/écriture ; repenser la formation des professionnels non plus uniquement dans une visée informative, mais aussi opératoire en accentuant les aspects méthodologiques (possibilité de création d'un centre ressource, développer les qualifications) ; enfin, la voie du design universel permettant une personnalisation des environnements semble être la solution de conception la plus pertinente.

In fine, l'analyse de l'offre commerciale et industrielle a fait émerger une logique d'adaptation aux « milieux clos », alors que les concepteurs/formateurs gagneraient à ne pas répondre à des logiques organisationnelles (de contrôle), mais à prendre en compte celles sociales (de personnalisation) ; ce afin d'envisager la conception de produits et/ou services ouverts sur ces nouvelles formes d'organisation adaptatives.

Enfin, nous proposons un schéma pour illustrer du processus d'adoption et des chaînes de l'appropriation des objets TIC.

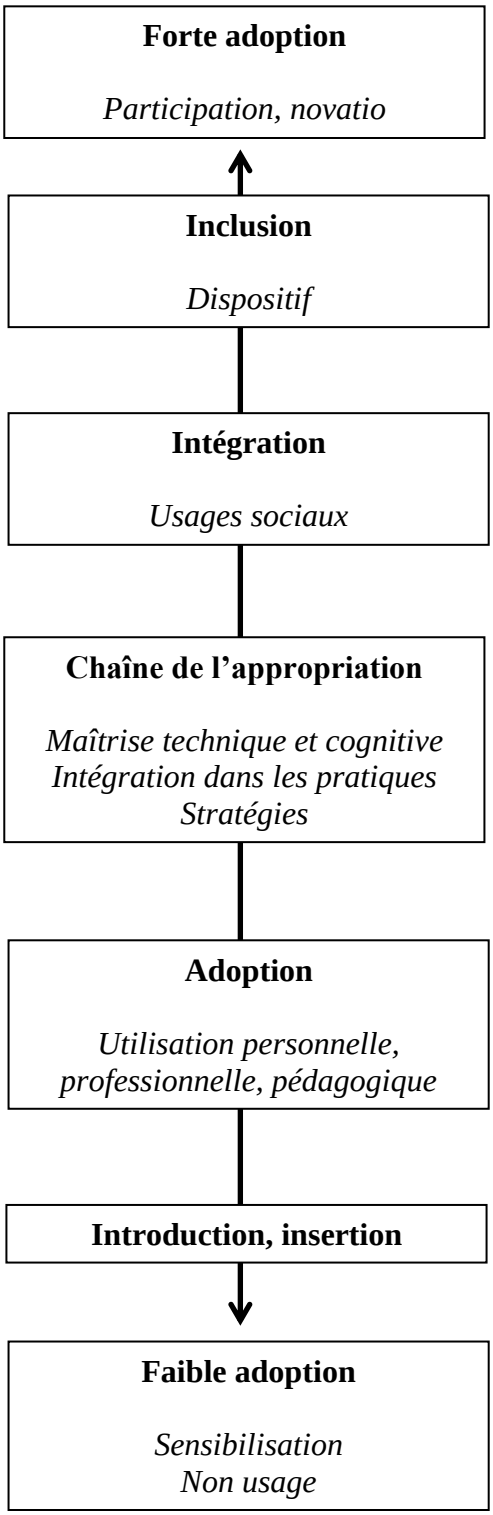


Schéma 7 : Processus d'adoption et chaîne d'appropriation.

Par ailleurs, l'articulation principale entre les usages et les pratiques se trouve dans les significations d'usage, ce que nous résumons ici. Sept répertoires de significations d'usage ont été mis au jour et nous les combinons avec le processus temporel de changement :

1. Les thèmes de l'« insertion, intégration, inclusion et participation », ainsi que de l'« ouverture » se rattachent à la dynamique d'actualisation des pratiques et de transformation des organisations. Par ailleurs, dans la thématique de la « communication », nous avions sérié trois lieux d'exercice. La « communication institutionnelle » avec un enjeu de visibilité des pratiques rend compte de l'émergence du sociomédiatique et d'une sociotique.

2. Les « intérêts professionnels » et les « propriétés de l'outil » rentrent plus particulièrement en compte dans la régularité des postures, compétences et légitimités professionnelles. De même, la communication relationnelle possible par la médiation relationnelle est constitutive de cette articulation.

3. La cristallisation des pratiques sur les « apprentissages » participe à l'évolution de la « qualité de vie » et donc à l'amélioration des situations des personnes handicapées (et par *feedback* de celles des professionnels, reconnus dans leur légitimité d'action). Enfin, la communication connexionnelle au sens de production des identités de soi rentre dans cette partie.

Des problématiques transversales : des usages aux pratiques

Notre modélisation théorique, combinant trois approches, nous permet de conserver la complexité des contextes et situations d'usages observés. Les SIC, l'écologie et la sociologie sont les fils conducteurs par lesquels nous détissons les réalités sociales.

1. La question du changement

Nous abordons la dimension du changement à travers trois formes originelles qui transcendent la trilogie « savoir-faire-être » par celle de « pouvoir-sens-devenir » :

- la transformation des organisations qui relève d'abord d'une logique du « pouvoir » et à la dialectique entre création et reproduction ;
- les mutations des postures, compétences et légitimités renvoient à la logique du « sens » et à la dialectique (re)qualification-disqualification ;
- la *novatio* des situations de vie (personnelles ou professionnelles) réfère à la logique du « devenir » et à la dialectique entre amélioration *versus* dépréciation.

2. La problématique de l'identité

Nous avons travaillé cette notion selon trois entrées :

- l'histoire de la prise en charge du handicap, celle du travail social et de l'éducation spécialisée, ainsi que la description des logiques d'usages (selon les angles organisationnels, sociaux et économiques) nous conduisent toutes à un processus unique d'identification sur le mode de la catégorisation : par exemple, de « débile » par « déficient intellectuel » à « personne handicapée mentale » ou « usager lecteur », « usager partiellement lecteur », « usager non-lecteur » ;
- l'histoire des pratiques d'interventions spécialisées et l'analyse des entretiens révèlent un processus d'identification sur le registre de l'humanisation où l'enjeu est la compensation du handicap *via* un autre processus, celui de l'a-normalisation ; ce dernier faisant écho à la théorie liminale du handicap ;
- l'histoire du droit des personnes handicapées, l'analyse des logiques socio-économiques de conception ainsi que des observations fondent l'identification sur la personnalisation et l'identisation comme processus de personnalisation. Lorsqu'il est reconnu aux personnes handicapées mentales la capacité de faire des choix, les professionnels les identifient alors à des « acteurs », à des « auditeurs libres » ou à des « aristos » (sur la décision de ne pas travailler).

3. La dialectique entre dépendance et autonomie est une problématique transversale aux usages et pratiques : entre contrôle (des usages) et inversion des hiérarchies (sujet, objets et organisation tour à tour dépendants et autonomes). Nous soutenons que les « milieux clos » se transforment et évoluent vers une auto-éco-organisation pour deux raisons principales. D'une part, nous interprétons l'hétérogénéité des usagers des TIC – corrélée au levier d'usage que représente la demande des usagers – comme un indicateur de l'ouverture via des objets qui introduisent de l'extériorité. Et leurs utilisations sont parfois même revendiquées pour leurs possibilités de manifestation de sa compétence en réponse à l'injonction de transparence. Cette ouverture est aussi le signe de la dialectique entre dépendance et autonomie. L'*empowerment* des personnes handicapées évoluant, un renversement des légitimités conduit ces structures de la toute-puissance sur l'« objet » de son action à, aujourd'hui, sa dépendance envers un « usager » qu'elle sert. D'autre part, à l'origine de ces milieux clos subsiste une injonction paradoxale d'accueillir (s'agissant des établissements médico-sociaux ou de placer pour les maisons d'enfants, d'interner pour les hôpitaux psychiatriques, d'enfermer pour les prisons) tout en réhabilitant, (ré)intégrant l'individu dans la société. Dès lors, ces

établissements doivent pouvoir conserver un pouvoir pour assurer leur pérennité tout en émancipant l'objet de ce pouvoir. Une des « solutions » les plus prépondérantes est celle d'intégrer un peu de « désordre » dans l'ordre de ce système ou d'extériorité dans l'intériorité, c'est-à-dire de reconstruire, dans un princeps hologrammatique, l'ordre et le désordre du monde. Par ailleurs, nous remarquerons que ces objets servent de travail avec la famille dans une optique aussi de reconstruction du lien social.

4. En conséquence, l'autonomie/la dépendance se pensent aussi par-delà le dialogue entre le privé/public, l'intériorité/extériorité. On sait que les outils et médias informatiques et numériques bousculent les frontières entre privé et public. Ainsi participent-ils à l'évolution des modes de vie. En même temps, nous avons vu qu'ils sont eux-mêmes à la croisée du socio-(ré)éducommunicationnel. De même, les milieux clos ou auto-éco-organisations contrôlent leurs périmètres d'action (ce qui constitue l'intériorité) en régulant ce qui peut venir de l'extériorité (*via* notamment les rites de passages). Mais à l'intérieur de ces systèmes, la question du privé et du public se pose de front. Ils peuvent être des lieux semi-publics hébergeant des lieux, par analogie, semi-privés. Ils sont des lieux privés servant des intérêts publics. C'est pourquoi, la théorie de la liminalité, initialement imputée à la description de la situation et aux statuts des personnes handicapées, s'applique à ceux des organisations et des objets.

5. Dès lors, un même processus d'intégration/exclusion s'applique aux objets comme aux sujets et ces objets peuvent alors aussi, ponctuellement ou à jamais, posséder un statut transitoire, liminal, ni tout à fait dans un monde, ni tout à fait dans l'autre. Et, c'est précisément, pour ces objets, ce qui fait leur force comme leur point faible. C'est aussi pourquoi ces outils et médias sont en tension entre plusieurs sphères d'usages et de pratiques que le terme socio-(ré)éducommunicationnel rend compte.

6. L'appropriation technique participe au processus plus global d'appropriation de ses capacités d'action (évolution des droits des personnes handicapées, « ère de l'appropriation », Bonin, 1991). Lucie Bonin (1991 : 71-72) mentionnait que les « handicapés » sont passés du statut d'« objet d'intérêt », à « objet de crainte », puis « sujet d'intégration » et nous soutenons qu'ils sont, aujourd'hui, en passe d'avoir les clés pour devenir « acteurs de leur vie ». Par exemple, de nombreuses personnes handicapées rencontrées ont une demande redondante – qu'elle transite par celle d'utiliser l'informatique/le numérique ou pas – celle

d’apprendre à lire. Il semble qu’elles perçoivent leur anaphabétisme comme constitutif de leur handicap et dans cette ère de l’appropriation, les professionnels ont à entendre ces sollicitations.

7. La question de la qualification et des compétences est transversale, car elle se pose autant pour les professionnels accompagnant la pratique que pour les personnes handicapées. La médiation technologique nous a servi de prétexte à l’analyse de celle-ci. D’une part, elle bouscule les statuts et rôles, et d’autre part, elle met l’accent sur les fondements du travail social entre instrumentalisation, médiation et médiatisation, ce qu’illustre l’analyse catégorielle des termes d’« outil » et de « média ». L’évolution des postures mériterait d’être davantage étayée, ce notamment à partir des travaux en sociologie des professions. Nous savons que la posture militante héritée de l’histoire du travail social ne représente plus les vocations et engagements actuels. Le professionnel semble guidé par une nouvelle posture signifiante, celle de l’épanouissement professionnel, d’autant plus que le champ du social est visé par une technicisation des procédures. Mais, et c’est pourquoi notre dernier chapitre se terminait sur cette citation, plusieurs professionnels ressentent un « malaise » de sources d’origines diverses : l’impuissance de rentrer en communication et de mettre en marche un projet de vie, le manque de légitimé de son action, la sensation d’être abandonné par les institutions, le devoir « faire avec » des supports infantilisants, etc., sont les symptômes de la faiblesse de la prise en charge éducative qui s’est coupée de l’éducation et des apprentissages afférents. Il importe de donner les moyens aux éducateurs définis comme des « techniciens de la relation » de s’élever au grade d’« ingénieurs de la relation ». Par analogie, nous pensons avoir montré que les technologies cognitives peuvent y contribuer, mais pas seulement. À titre d’exemple, on peut faire le constat d’un croisement et d’un glissement d’une manifestation de ses compétences professionnelles ou de valorisation d’une image personnelle (équiper la personne des TIC pour la rendre « normale ») à une valorisation de ses compétences professionnelles et de manifestation et d’équipement des compétences des personnes handicapées. Enfin, de nombreux auteurs ne cessent de rappeler l’enjeu d’une révision des formations en travail social et nous nous y adhérons.

Finalement, ce travail avait aussi pour point de mire un objectif de mutualisation des pratiques pour les personnes handicapées et les professionnels. Nous avons essayé de brosser une vision d’ensemble de l’état des usages et pratiques des TIC en interventions spécialisées. C’est pourquoi, la dimension descriptive combinée à celle analytique des usages et pratiques nous

paraissait essentielle. Nous espérons avoir pu y contribuer. En plus de l'apport théorique, il nous apparaît aujourd'hui que notre corpus constitue une richesse que nous n'avons pas fini d'exploiter.

Cette thèse ouvre aussi, nous semble-t-il, des perspectives de discussions multiples tant sur un plan scientifique, professionnel que citoyen.

Table des tableaux

Tableau 1 : Synthèse des approches. 39

Tableau 2 : Multi-niveaux de pratiques. 50

Tableau 3 : Processus de communication médiatisée. 50

Tableau 4 : Catégorisation des objets technologiques. 51

Tableau 5 : Matrice de la méthodologie mixte (Johnson et Onwuegbuzie, 2004 : 20). 75

Tableau 6 : Définitions et articulations entre usage et pratique. 153

Tableau 7 : Synthèse des différents modèles de pensée du « handicap ». 176

Tableau 8 : Synthèse des quatre modèles (Barral, 2007, d'après Ravaud, 1999 cités par Mainardi, 2010 : 68) complétée par des approches éco-systémiques. 177

Tableau 9 : Divers types de déficiences intellectuelles (Ministère de la santé, 2003, cité par le Collège français des enseignants universitaires de médicine physique et de réadaptation, 2002 : 75). 184

Tableau 10 : Typologie selon l'intensité du besoin de soutien (Guardiola, 2010 : 63 citant Courbois et Paour, 2007). 185

Tableau 11 : Typologie selon l'étiologie (Guardiola, 2010 : 63 citant Courbois et Paour, 2007). 185

Tableau 12 : Répartition des individus en groupes exclusifs de déficiences et selon le lieu de vie et l'âge (Brouard, 2004 : 19). 188

Tableau 13 : Participation régionale des usagers. 242

Tableau 14 : Types d'établissements (questionnaire non-usage). 242

Tableau 15 : Récapitulatif des statistiques de participation. 244

Tableau 16 : Récapitulatif des entretiens réalisés avec les professionnels lors de l'enquête exploratoire. 245

Tableau 17 : Entretiens complémentaires. 246

Tableau 18 : Classement par champ professionnel. 255

Tableau 19 : classement par champ professionnel. 256

Tableau 20 : Équipement des personnes handicapées. 262

Tableau 21 : Contexte spatial de l'ESAT. 272

Tableau 22 : Contexte spatial de l'établissement SAJH. 273

Tableau 23 : Contexte spatial de l'établissement grenoblois. 274

Tableau 24 : Contexte spatial des établissements en région lyonnaise. 275

Tableau 25 : Contexte spatial des établissements à Novéant-sur-Moselle..... 276

Tableau 26 : Parallèles structurels..... 286

Tableau 27 : Lignes et points de force. 287

Tableau 28 : Usages et champs de pratiques (tableau adapté de Picard, Souzy, 2007 : 12). 342

Tableau 29 : Observations ESAT..... 343

Tableau 30 : Observations IMP. 343

Tableau 31 : Observations SAJH et foyer SAJH. 344

Tableau 32 : Observations IME/IMPro..... 344

Tableau 33 : Observations FAM, MAS, FAS (deux)..... 345

Tableau 34 : Logiciels gratuits..... 346

Tableau 35 : Logiciels ludo-pédagogiques. 347

Tableau 36 : Pack office..... 347

Tableau 37 : Sites web d'information. 348

Tableau 38 : Sites Internet spécialisés. 348

Tableau 39 : Types d'objets adaptés utilisés (aides techniques)..... 349

Tableau 40 : Types d'objets adaptés utilisés (logiciels)..... 350

Tableau 41 : Synthèse des significations d'usage. 351

Tableau 42 : Motivations à l'usage des TIC selon leurs phases de développement (Bruillard, Baron, 2006 : 276). 380

Tableau 43 : Les différents secteurs d'activité..... 386

Tableau 44 : Professionnalité des concepteurs..... 387

Tableau 45 : Montant selon les différents types d'aides techniques (Lecomte, 2004 : 84). 414

Tableau 46 : Typologies des aides techniques. 417

Tableau 47 : Industries éducatives. 419

Tableau 48 : Modèles de l'insertion, intégration et inclusion sociale (Mercier, Grawez, 2006 : 33). 591

Table des graphiques

Graphique 1 : Types d'établissements. 239

Graphique 2: Types d'établissements non-usager. 243

Graphique 3 : Types d'établissements usager 243

Graphique 4: Profil des répondants. 253

Graphique 5 : Équipements en ordinateur des personnes handicapées. 261

Graphique 6 : Accès à l'informatique/l'Internet au domicile des personnes handicapées mentales. 261

Graphique 7 : Accès à l'informatique pour les professionnels. 262

Graphique 8 : Accès à l'Internet dans l'établissement. 262

Graphique 9 : Taux de possession d'un ordinateur par les personnes handicapées. 263

Graphique 10 : Utilisation par les personnes handicapées de l'ordinateur dans la famille. . 263

Graphique 11 : Nombre d'ordinateurs disponibles. 270

Graphique 12 : Avis sur le nombre d'ordinateurs (en quantité). 271

Graphique 13 : Vecteurs d'équipement. 271

Graphique 14 : Au commencement des usages. 289

Graphique 15 : Genèse des usages (en quantité). 296

Graphique 16 : Autres réponses pour l'origine des usages. 297

Graphique 17 : Raisons d'interruption (en quantité). 311

Graphique 18 : Fréquence d'utilisation de l'informatique. 317

Graphique 19 : Fréquence d'utilisation de l'Internet. 317

Graphique 20 : Fréquentation. 318

Graphique 21 : Raisons de non-fréquentation. 319

Graphique 22 : Autres raisons de non-fréquentation. 320

Graphique 23: Avis sur la possibilité d'une activité « ambulante ». 321

Graphique 24 : Souhaits d'utilisation de l'informatique et d'Internet. 321

Graphique 25 : Avis sur l'équipement. 322

Graphique 26 : Avis sur le public et les technologies. 323

Graphique 27 : Avis des professionnels sur l'informatique. 324

Graphique 28 : Dénomination de la pratique. 336

Graphique 29 : Autres dénominations (en quantité). 337

Graphique 30 : Sens des termes « activité » et « atelier ». 338

Graphique 31 : Contenu de la pratique. 339

Graphique 32 : Types d'objets utilisés. 346

Graphique 33 : Types d'objets adaptés utilisés. 349

Graphique 34 : Organismes de formation. 370

Graphique 35 : Sources d'information sur les outils adaptés. 371

Graphique 36 : Fréquence d'utilisation de l'informatique. 381

Graphique 37 : Fréquence d'utilisation de l'Internet. 381

Graphique 38 : Fréquentation. 382

Graphique 39 : Adaptabilité des équipements. 429

Graphique 40 : Besoins en outils adaptés (en pourcentage). 430

Table des figures

Figure 1 : Échelles d'observation. 47

Figure 2 : Modèle écologique québécois (Beaudet et Renaud, 1999). 119

Figure 3 : Schéma conceptuel de la CIDH 2 ou CIF (2001). 121

Figure 5 : Dynamique de la conduite personnelle (Tap, 1996 : 224). 137

Figure 6 : Évolution des approches de recherche sur les politiques sociales dans le champ du handicap (Oliver, 2002, d'après Boucher, 2003 : 154). 177

Figure 7 : Taxonomie naïve des déficients intellectuels par les éducateurs (Vallade, Lupersat, 1995 : 40). 186

Figure 8 : Schématisation du polyhandicap (Edwards, 1995 : 35). 187

Figure 9 : Répartition des recherches recensées en fonction de leur date de publication (Chalghoumi, Rocque, 2007 : 11). 215

Figure 10 : Répartition des recherches selon le type d'incapacités étudiées (Chalghoumi, Rocque, 2007 : 14). 215

Figure 11 : Thématiques récurrentes (Blanchette, 2011 : 12). 216

Figure 12 : Recension des écrits à l'échelle internationale (Blanchette, 2010 : 19). 218

Figure 14 : Fréquentation du salon EDUCATEC EDUCATICE 2010. 295

Figure 15 : Convention internationale relative aux droits des personnes handicapées (Maout, 2009). 359

Figure 16 : Les étapes de l'appropriation (Ologeanu-Taddei, Staii, 2009). 378

Figure 17 : Modèle synthèse du processus d'intégration des TIC (Coulibaly, Karsenti, Gervais, Lepage, 2010 : 123, inspiré des modèles de Hall et Hord, 1987 et de Raby, 2005). 379

Figure 18: Des usages au pratiques et processus d'adaptation. 429

Figure 19 : Principaux usages de l'ordinateur (Lacroix, 2010 : 162). 468

Figure 20 : Principaux usages de l'ordinateur et d'Internet (Lacroix, 2011 : 168). 471

Figure 21 : Théorie de la médiation de Jean Gagnepain (1990). 512

Figure 22 : Modélisation de la médiation instrumentale (Peraya, 2009). 531

Figure 23 : « Instances » *versus* « activités » de médiation (Ben Mrad, 2003 : 103). 537

Figure 24 : Vecteurs de compétences en médiation (Ben Mrad, 2003 : 67). 538

Figure 25 : Cognition distribuée et communication médiatisée (Conein, 2005 : 149). 600

Figure 26 : Modélisation de l'autodétermination (Wehmeyer, 1999 : 55, cité par Lachapelle, Wehmeyer, 2010). 614

Table des photographies

Photographie 1 : Christelle en pédagogie. 364

Photographie 2 : Les supports de Christelle. 364

Photographie 3 : Christelle pendant l'activité journal. 364

Photographie 1 : Valérie joue à un jeu de puzzle sur Internet. 586

Photographie 2 : Didier appuie sur le contacteur pour imprimer le journal. 588

Photographie 3 : À gauche, Didier ; à droite, Damien ; au milieu, Eve (psychologue cognitiviste). 588

Photographie 4 : En classe. 605

Photographie 5 : Cahier de photographies. 615

Photographie 6 : Antoine devant l'ordinateur. 617

Photographie 7 : Moustapha rédige son article. 618

Photographie 8 : Bryan devant l'ordinateur du foyer. 618

Photographie 9 : Sylvie n'est pas d'accord avec le choix de Didier de mettre la photographie en format étoile, car certainement trop infantilisant. 624

Photographie 10 : Signalisation pictographique sur les portes. 626

Photographie 11 : Série de pictogrammes sur les portes pour signaler les différentes salles d'activité. 626

Photographie 12 : Brouillon d'Amandine. 628

Photographie 13 : Amandine tape son texte. 628

Photographie 14 : Dominique visionnant des photographies. 631

Photographie 15 : Codes couleurs et formes pour l'atelier logistique. 634

Photographie 16 : Procédure informatique pour la gestion du stock de produits d'entretiens. 634

Photographie 17 : Logiciel de gestion. 634

Photographie 18 : Pierre et ses élèves autour de l'ordinateur chantent une comptine. 636

Glossaire

AAPEI : Association des amis et parents d'enfants inadaptés
ADAPEI : Association départementale des amis et parents de personnes handicapées mentales
AGEFIPH : Association de gestion du fonds pour l'insertion professionnelle des personnes handicapées
AGIVR : Association de gestion des instituts de Villefranche et de sa région
AMP : Aide médico-psychologique
APAJH : Association pour adultes et jeunes handicapés
APF : Association des paralysés de France
ASSR : Attestation scolaire de sécurité
ASTI : Association Française des Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication
AT: Assistive technology
ATC: Assistive technology for cognition
ATIEF : Association des technologies de l'information pour l'éducation et la formation
CAA : Communication alternative et augmentée
CAEA : Certificat d'aptitude pour l'enseignement aux arriérés
CAPSAIS : Certificat d'aptitude aux actions pédagogiques spécialisées d'adaptation et d'intégration scolaire
CAT : Centres d'aide par le travail
CDAPH : Commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées
CDI : Centre de documentation et informatique
CESF : Conseiller en économie sociale et familiale
CIDIH : Classification internationale des déficiences, incapacités et handicaps
CIF : Classification internationale des fonctionnements, des handicaps et de la santé
CIH : Classification internationale des handicaps
CIM : Classification des maladies
CIRRIE: Center for international rehabilitation research information and exchange
CITL : Collège international des traducteurs littéraires
CLIS : Classe d'intégration scolaire
CNAF : Caisse nationale des allocations familiales
CNAM : Conservatoire National des Arts et Métiers
CNED : Centre National d'Enseignement à Distance
CNSA : Caisse nationale de solidarité pour l'autonomie
CMO : Communication médiatisée par ordinateur
CRPDI : Centre de Réadaptation pour les Personnes présentant une Déficience Intellectuelle
CTNERHI : Centre technique national d'études et de recherches sur les handicaps et les inadaptations
DEA : Diplôme d'études approfondies
DEFA : Diplôme d'Etat relatif aux fonctions de l'animation
DGCS : Direction Générale de la Cohésion Sociale
DGRI : Direction générale de la recherche et de l'innovation
DISTIC : Dispositif socio-technique pour l'information et la communication
ECA : Concept européen d'accessibilité
EAO : Environnement assisté par ordinateur
EIAH : Cnvironnement Informatique pour Apprentissage Humain
EMP : Externat médico-pédagogique
EPI : Enseignement public et informatique

EPN : Espaces publics numériques
ESAT : Établissement et service d'aide par le travail
ESCARP : Éducation Spécialisée, CAtalogue des Revues Professionnelles
FAM : Foyer d'accueil médicalisé
FAS : Foyer d'accueil spécialisé
FCT : Fichier central des thèses
FINESS : Fichier national des établissements sanitaires et sociaux
GEPSo : Groupement des établissements publics et sociaux
GIS : Groupement d'intérêt scientifique
HID : Handicaps, incapacités, dépendance
IFE : Institut français de l'éducation
Ifé : Institut français de l'éducation
IFRATH : Institut fédératif de recherche sur les aides techniques pour personnes handicapées
IFRH : Institut fédératif de recherche sur le handicap
IHM : Interactions homme-machine
IME : Institut médico-éducatif
IMP : Institut médico-pédagogique
IMPro : Institut médico-professionnel
INS HEA : Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés
INSEE : Institut national de la statistique et des études économiques
INSERM : Institut national de la santé et de la recherche médicale
INSHEA : Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés
IRTS : Instituts Régionaux du Travail Social
ISO : Organisation internationale de normalisation
IT : Information technology
ITEP : Institut thérapeutique, éducatif et pédagogique
ITIC : Institut des Techniques Informatiques et Commerciales
IUFM : Instituts Universitaires de Formation des Maîtres)
IUT : Institut universitaire de technologie
LASC : Laboratoire d'Automatique humaine et de Sciences Comportementales
MAS : Maison d'accueil spécialisée
MDPH : Maison départementale des personnes handicapées
MiRe : Mission de la Recherche
NTIC : Nouvelles technologies de l'information et des communications
OCDE : Organisation de coopération et de développement économiques
OMS : Organisation mondiale de la santé
ONFRIH : Observatoire national sur la formation, la recherche et l'innovation sur le handicap
P/E : Personne/Environnement
PCRD : Programme cadre de recherche et développement
PMI : Protection maternelle et infantile
PPH : Processus de production du handicap
PPS : Projet personnalisé de scolarisation
QI : Quotient intellectuel
RA : Recherche action
REHM : Revue européenne du handicap mental
Réseau européen EDeAN : European Design for All e-Accessibility Network
RFDI : Revue francophone en déficience intellectuelle
RFRH : Réseau fédératif de recherche sur le handicap

RHTS : Réseau histoire en travail social
RIPPH : Réseau International sur le Processus de Production du Handicap
SAJH : Structure d'activité de jour et d'hébergement
SAMSAH : Service d'accompagnement médico-social pour adultes handicapés
SAVS : Service d'accompagnement à la vie sociale
SESSAD : Service d'éducation spécialisée et de soin à domicile
SIC : Sciences de l'information et de la communication
SOMREV : Base de signalement de sommaires de périodiques
STAPS : Sciences et techniques des activités physiques et sportives
STID : Statistique et traitement informatique des données
SUDOC : Système Universitaire de Documentation
TA : Technologie d'assistance
TAC : Technologie d'assistance pour la cognition
TED : Troubles envahissants du développement
TH : Travailleurs handicapées
TIC : Technologie de l'information et de la communication
TICE : Technologies de l'information et de la communication pour l'éducation
TSA : Technologie de soutien à l'autodétermination
TSH : Technicien supérieur hospitalier
TSP : Techno-sémio-pragmatique
UNAPEI : Union nationale des associations de parents, de personnes handicapées mentales et de leurs amis
UNCAF : Union nationale des caisses d'Allocations familiales
UOH : Université ouverte des humanités
UPI : Unité pédagogique d'intégration
WAI : Initiative pour l'accessibilité du Web

Index des auteurs

A

ABRIC, 97
AKRICH, 140, 161, 359, 376, 391, 441, 474, 530, 592, 608, 668
ALBRECHT, 208, 668
ALEBOYEH, 75, 668
AMIEL, 421, 668
ARBORIO, 98, 99, 102, 668
ARCHAMBAULT, 289, 291, 293, 668
AYOUN, 460, 668

B

BAJOIT, 156
BAKER, 232, 668
BANDURA, 144, 356, 669
BARBIN, 461, 669, 691
BARDIN, 96, 669
BARDINI, 425
BARIAUD, 462
BARON, 131, 159, 308, 378, 379, 653, 669
BATESON, 122, 123, 595, 669
BAUDÉ, 290, 291, 292, 293, 669
BAZIER, 196, 228, 669, 689
BEAUCHET, 231, 688
BECKER, 27, 30, 43, 71, 81, 129, 130, 643, 669, 670, 691
BÉLANGER, 153, 240, 366, 367, 669, 670
BELIN, 81, 670
BELLEY, 225, 609, 670
BEN MRAD, 536, 537, 658, 670
BENGHOZI, 43, 670
BÉRARD, 290, 291, 669
BERNARD, 1, 5, 32, 34, 36, 45, 50, 54, 57, 61, 90, 96, 105, 106, 122, 123, 141, 146, 151, 154, 163, 177, 386, 388, 408, 410, 417, 419, 420, 451, 532, 536, 598, 599, 670, 690
BERTAUX, 88, 453
BEYNIER, 43, 133, 671
BIGOT, 43, 671, 695
BILARD, 461, 669, 691
BLANC, 84, 249, 250, 674
BLANCHETTE, 215, 217, 657, 671
BLIN, 134, 135, 671
BLOUIN, 224, 680
BODINE, 232, 441, 671
BOISSONNAT, 112, 207, 695
BOISVERT, 92, 93, 671, 685
BOLDING, 612, 699
BOLTANSKI, 592
BONIN, 195, 609, 649, 670, 671
BONJOUR, 1, 5, 28, 65, 382, 422, 424, 425, 458, 524, 535, 672, 714
BONNEWITZ, 37, 673
BOUCHER, 176, 332, 591, 641, 657, 673
BOUDOKHANE, 144, 673
BOULLIER, 32, 351
BOUQUET, 198, 199, 673, 683, 689
BOURCIER, 203
BOURDIEU, 21, 23, 39, 40, 41, 43, 45, 70, 74, 87, 89, 91, 94, 142, 181, 366, 460, 466, 592, 673, 677
BOUTEL, 208
BOUTET, 34, 84, 118, 208, 458, 511, 609, 610, 620, 670, 673, 674, 679, 686
BOUTHORS, 289, 674
BOUZON, 74, 670, 674, 677, 678, 679, 681, 682, 695, 698
BRAZIL, 71, 674
BRETON, 137, 145, 171, 200, 225, 354, 674
BRONFENBRENNER, 30, 35, 38, 40, 47, 69, 107, 116, 117, 124, 128, 165, 511, 638, 641, 674, 703
BROUARD, 187, 237, 239, 652, 674
BROWN, 59, 178, 233, 674
BRUILLARD, 131, 159, 308, 378, 379, 653, 669
BYLYNA, 228, 669

C

CALIN, 187, 188, 189, 190, 210, 219, 355, 415, 552, 675, 681
CALVEZ, 449, 487, 675
CAMPS, 421, 668
CANTON, 120, 121, 675
CARDOSO DALLA COSTA, 458, 464, 675
CARLIER, 460, 668
CARMIEN, 232, 675
CASILLI, 354, 675
CAUCHOIX, 225, 675
CAUNE, 532, 533
CHALGHOUMI, 49, 213, 214, 225, 226, 452, 657, 675
CHAMBAT, 139, 142, 676
CHAMPAGNE, 37, 240, 241, 243, 676
CHARAUDEAU, 95, 475, 676
CHARCOSSET, 9, 441, 676
CHASTENET, 207, 676, 681, 695
CHAUVIÈRE, 133, 195, 239, 256, 262, 355, 366, 411, 415, 676
CHELLET, 221, 676
CHOPART, 19, 30, 43, 133, 671, 676, 695
CICOUREL, 45, 676

CLOUTIER, 217, 226, 227, 676, 685
COLLIGNON, 97, 184, 220, 228, 669, 693
COLOMB, 225, 675
COMBE, 463, 567
CONEIN, 29, 122, 139, 177, 313, 423, 598, 599, 658, 677
CORDELIER, 74, 450, 677
COSTEY, 45, 677
COULANGEON, 465, 466, 467, 468, 469, 470, 677
COULIBALY, 145, 312, 378, 657, 677
COUTURE, 183, 219, 686
CUCHE, 353, 449, 450, 677
CUNHA, 232, 677, 692
CUNIN, 230, 677

D

DAVIES, 233, 678
DE CERTEAU, 235, 678
DE PAULA, 232, 685
DELEAU, 35, 678
DELVILLE, 228, 669, 693
DEMERS, 64, 678
DENIS, 107, 122, 124, 244, 433, 475, 513, 515, 522, 562, 678, 682, 693
DENOOZ, 55, 179, 486, 678, 688
DEPOMPEI, 233, 681
DESCHAMPS, 464, 678
DESCOLA, 26, 125, 678
DESJEUX, 45, 678
DESSIBOURG, 180, 182, 678
DIEUMEGARD, 619, 679
DIEUMEGARD ET AL., 619
DIONNE, 118, 208, 609, 610, 674, 679, 686
DUCHARME, 200, 572, 673
DUFRÊNE, 76, 679

E

EDWARDS, 186, 657, 679
EDYBURN, 232, 679
EGLÉR MANTOAN, 226, 228, 679
EHRENBERG, 181, 679

F

FACON, 230, 680
FAGERBERG, 232
FARDEAU, 206, 697
FAUGERAS, 20, 21, 84, 166, 194, 257, 283, 284, 355, 411, 504, 680, 686
FISCHER, 233, 680
FISHER, 423
FLAHAULT, 207, 676, 681, 695
FORTIN, 92, 573, 675
FOUGEYROLLAS, 29, 30, 119, 120, 224, 593, 680
FOURNIER, 98, 99, 102, 668
FURNISS, 232, 677, 692

G

GALAND, 227, 680, 687, 689
GARCIA, 120, 232, 680
GARÇON, 507, 681
GARDÈRE, 74, 75, 76, 77, 681
GARDOU, 58, 179, 449, 478, 486, 487, 537, 681
GARREL, 219, 354, 355, 675, 681
GERVAIS, 378, 484, 491, 627, 629, 657, 677
GIBSON, 600
GILBON, 30, 681
GIROUX, 230, 693
GODIN, 154
GOFFMAN, 30, 39, 41, 88, 99, 248, 249, 250, 256, 457, 458, 473, 592, 596, 598, 681, 684, 692
GOHET, 414, 681
GOMEZ, 248, 681
GORMAN, 232, 675
GOSSELIN, 217, 226, 676, 685
GRAMACCIA, 91, 101, 681
GRANJON, 144, 314, 315, 678, 682
GROS, 209, 382, 682
GROSJEAN, 160, 597, 600, 682
GUARDIOLA, 174, 183, 184, 652, 682
GUIHARD, 68, 507, 511, 682
GUILLEMETTE, 92, 93, 671

H

HABHAB, 70, 71, 72, 682
HAELEWYCK, 183, 187, 188, 219, 611, 618, 682, 686
HAMONET, 24, 119, 177, 192, 682
HAMONT, 117
HARNISS, 233, 674
HARVEY, 68, 122, 683
HORVAIS, 223, 683

I

ION, 257, 374, 683
IONESCU, 97, 682, 683

J

JACOB, 223, 683
JACQUINOT, 146, 290, 458, 459, 462, 464, 528, 600, 675, 683
JACQUINOT-DELAUNAY, 146, 458, 464, 675, 683
JANVIER, 367, 448, 565, 567, 683
JAURÉGUIBERRY, 144, 312, 313, 314, 683
JEANNERET, 19, 48, 136, 145, 147, 149, 150, 162, 445, 506, 525, 683, 684
JIWNANI, 233, 425, 684

JOBERT, 229, 386, 388, 390, 405, 462, 684
JODELET, 95, 684
JOHNSON, 70, 73, 74, 233, 652, 674, 684
JOSEPH, 130, 248, 457, 458, 534, 535, 684
JOUËT, 48, 95, 138, 139, 143, 146, 150, 153, 466, 475, 485, 531, 600, 684

K

KACIAF, 593, 595, 685
KALUBI, 226, 675, 693
KARSENTI, 69, 70, 71, 236, 378, 657, 677, 685
KAUFMANN, 26, 27, 29, 89, 90, 91, 97, 685
KERBRAT-ORECCHIONI, 594
KIRSCH, 232, 462, 685
KOLATCH, 233, 425, 685

L

LACHAPELLE, 59, 183, 217, 219, 226, 227, 231, 612, 613, 658, 676, 679, 685, 686, 688
LAFORCADE, 194, 356, 686, 689
LAHIRE, 88, 90, 96, 105, 154, 451, 686
LAMBERT, 174, 246, 596, 686
LAMIZET, 353, 532, 686
LANCIONI, 232, 677, 692
LANGEVIN, 37, 118, 208, 225, 228, 609, 610, 611, 670, 674, 675, 679, 686, 687, 696
LAPEYRE, 22, 686
LATOUR, 77, 80, 106, 686
LE COADIC, 98, 146, 297, 312, 465, 467, 686
LE MAREC, 506, 687
LE MOIGNE, 19, 47, 125, 166, 687
LE QUÉAU, 177, 687
LECOMTE, 413, 415, 653, 669, 687
LEE, 232, 687
LEGROS, 526, 681, 687
LEMIRE, 68, 122, 683
LENAIN, 228, 686, 687
LEPAGE, 378, 657, 677
LEPOUTRE, 227, 680, 687
LEWIS, 232, 441, 671
LIEURY, 352, 687
LOHFELD, 71, 674
LOPRESTI, 232, 441, 462, 671, 685
LUSSIER-DESROCHERS, 231, 688
LUTZ, 421, 668

M

MABILLEAU, 230, 693
MAINGUENEAU, 95, 475, 676
MALLEIN, 144, 357, 688
MANCIAUX, 195, 688
MANNONI, 94, 688
MAOUT, 358, 657
MARCHAL, 179, 486, 670, 688
MARIGER, 425, 688
MARIN, 33, 688
MARTIN, 97, 250, 598, 688
MASSON, 226, 227, 231, 425, 676, 678, 685, 700
MASSOU, 144
MATHIEN, 65, 66, 67, 122, 688
MAUSS, 31, 88, 689
MAZIÈRE, 96, 689
MEIJER, 221, 689
MERCIER, 196, 227, 228, 590, 591, 654, 669, 680, 683, 687, 689, 693
MEUNIER, 354, 509, 510, 511, 523, 524, 529, 595, 596, 689
MEYER, 1, 5, 9, 16, 17, 18, 19, 24, 26, 48, 65, 74, 77, 101, 128, 135, 160, 192, 193, 195, 282, 356, 418, 445, 448, 449, 450, 453, 454, 455, 456, 464, 509, 537, 538, 670, 672, 674, 676, 677, 678, 679, 681, 682, 686, 687, 688, 689, 695, 696, 698
MICHEL, 53, 65, 66, 67, 95, 118, 122, 132, 133, 147, 181, 194, 195, 196, 206, 208, 221, 226, 227, 228, 229, 231, 239, 355, 359, 366, 376, 411, 425, 469, 481, 482, 484, 491, 526, 591, 609, 610, 672, 684, 690, 693
MICHELAT, 87, 690
MIÈGE, 34, 36, 45, 54, 55, 57, 61, 123, 141, 145, 146, 151, 159, 235, 355, 376, 408, 410, 417, 419, 420, 435, 448, 536, 538, 573, 608, 690
MIHAILIDIS, 232, 462, 685
MILLERAND, 139, 142, 690
MITCHELL, 232, 668
MŒGLIN, 1, 5, 19, 47, 49, 53, 54, 55, 60, 140, 141, 160, 171, 235, 236, 289, 297, 334, 358, 359, 361, 362, 392, 417, 448, 452, 454, 506, 508, 545, 600, 690
MOIZAN, 220, 691
MOLINIER, 464, 678
MORCILLO, 421, 668
MORILLON, 81, 670
MORIN, 19, 21, 30, 31, 34, 37, 39, 40, 41, 42, 44, 52, 56, 64, 66, 69, 80, 89, 108, 110, 112, 122, 125, 129, 136, 160, 163, 164, 165, 166, 168, 169, 170, 172, 195, 196, 248, 249, 251, 354, 426, 641, 691
MUCCHIELLI, 19, 47, 95, 155, 156, 157, 164, 540, 592, 593, 641, 691

N

NÉGURA, 94, 691
NIEWIADOMSKI, 538, 691
NORMAND, 208, 691
NOUVEL, 534
NUSS, 23, 79, 692

O

OGIEN, 593, 692
OLIVÉSI, 87, 89, 692
OLLIVIER, 17, 531, 532, 692
OLOGEANU-TADDEI, 139, 376, 377, 657, 692
ONWUEGBUZIE, 70, 73, 74, 652, 684

P

PAPILLOUD, 52, 692
PAQUELIN, 282, 288, 535, 692
PAQUIENSÉGUY, 36, 49, 139, 159, 161, 235, 351, 391, 410, 417, 418, 426, 427, 448, 573, 576, 692
PASLEAU, 97, 693
PATRASCU, 145, 147, 693
PELLETIER, 64, 678
PERAYA, 19, 47, 48, 160, 236, 354, 509, 510, 511, 523, 524, 525, 526, 527, 528, 529, 530, 572, 573, 574, 597, 657, 676, 685, 689, 693
PERRIAULT, 45, 54, 137, 148, 153, 525, 597, 693
PHILIPS, 232, 687
PIGOT, 230, 231, 688, 693
PINARD, 64, 71, 72, 74, 694
PLANTARD, 222, 694
PLÉGAT-SOUTJIS, 421, 668
POUTS-LAJUS, 290, 291, 297, 694
PROULX, 32, 125, 132, 137, 139, 140, 142, 144, 145, 148, 150, 153, 154, 155, 158, 159, 161, 171, 235, 330, 375, 376, 425, 526, 527, 539, 570, 575, 598, 601, 670, 674, 694, 704

R

RABARDEL, 160, 507, 509, 529, 530, 597, 695
RAVAUD, 30, 112, 176, 207, 208, 236, 652, 668, 695
RENBLAD, 232, 695
RESWEBER, 20, 23, 27, 67, 78, 95, 695
REVUE, 174, 183, 207, 208
RIBEYRE, 122, 695
RICHARD, 77, 695
RIVARD, 43, 695
ROBERT, 66, 73, 122, 226, 227, 510, 593, 596, 695
ROBY-BRAMI, 230, 683
ROCQUE, 37, 118, 128, 208, 213, 214, 225, 226, 228, 352, 609, 610, 657, 670, 674, 675, 679, 686, 687, 696
ROLIN, 255, 352, 374, 696
ROMIER, 200, 204, 696
ROMIER ET AL., 204
ROSSIGNOL, 177, 696
ROULSTONE, 423, 696
ROUZEL, 130, 248, 445, 534, 535, 536, 696
ROY, 59, 593, 680
RULLAC, 30, 51, 197, 199, 538, 696

S

SAINT-CHARLES, 144, 601, 694
SAINT-DIZIER DE ALMEIDA, 592, 594, 696
SARFATI, 96, 696
SCHWACH, 122, 688
SCHWARTZ, 30, 52, 122, 131, 132, 696
SEEMAN, 425, 696
SIGAROOS, 224, 697
SIX, 199, 271, 488, 532, 697
SOUCHIER, 136, 147, 150, 506, 525, 684
SPERANDIO, 229, 231, 425, 697
STALI, 139, 692
STÉBÉ, 535, 670
STEINFELD, 24, 421, 422, 423, 697
STIKER, 174, 177, 196, 208, 236, 487, 668, 697, 698

T

TAP, 44, 55, 128, 135, 136, 427, 570, 575, 576, 577, 578, 579, 580, 642, 657, 697
THÉVENOT, 44, 269, 592, 697
THIÉBLEMONT-DOLLET, 1, 5, 55, 101, 179, 486, 672, 678, 688, 698
TOUSSAINT, 357, 688
TRABUCCO, 192
TREMBLAY, 122, 417, 448, 698
TRÉMENBERT, 84, 313, 314, 458, 673, 698
TRÉPANIER, 225, 609, 670
TRÉPOS, 1, 5, 16, 30, 41, 44, 48, 128, 135, 160, 445, 448, 450, 698
TRICOT, 421, 668

V

VAN CUYCK, 76, 698
VAN DEN HOF, 232
VANDENINDEN, 512, 533, 698
VELCHE, 340, 698
VIAL, 366, 698
VIENS, 236, 509, 572, 573, 574, 685, 693
VOISIN, 153, 670

W

WEBER, 91, 97, 236, 426, 695, 699
WEHMEYER, 59, 217, 231, 233, 352, 423, 424, 612, 613, 658, 678, 686, 699
WILLAYE, 596, 699
WINKIN, 33, 457, 473, 688, 699
WITDOUCK, 228, 669, 693
WOLFENSBERGER, 107, 596

Y

YELLE, 93, 699

YEOH-GRANGE, 225, 675
YVOREL, 294, 699

Z

ZIELINSKI, 23, 699

Bibliographie

A

Akrich M., 1993, « Les formes de la médiation technique », *Réseaux*, 60, pp.87-98.

— 1990, « De la sociologie des techniques à une sociologie des usages. L'impossible intégration du magnétoscope dans les réseaux câbles de première génération », *Techniques et Culture*, 16, pp. 83-110.

Albrecht G. L., Ravaud J-F., Stiker H-J., 2001, « L'émergence des *disability studies* : état des lieux et perspectives, *Sciences sociales et santé*, 19(4), pp. 43-73.

Aleboyeh S., 2011, « Positionnement d'un chercheur handicapé dans le domaine du handicap ou le difficile dilemme de l'utilisation de l'expérience personnelle », *JE La position du doctorant*, Université Paul Verlaine-Metz.

Ali S. H., 2006, « Enquête qualitative sur les usages d'Internet par des populations dites « socialement défavorisées ».
[En ligne], accessible sur : http://psaume.infini.fr/article.php3?id_article=17

Amiel A., Camps J-F., Lutz G., Morcillo A., Plégat-Soutjis F., Tricot A., 2003, « Utilité, utilisabilité, acceptabilité : interpréter les relations entre trois dimensions de l'évaluation des EIAH », *Environnements informatiques pour apprentissage humain*, pp. 391-402.

Arasse L., Peugeot V., 1998, « Enquête sur l'usage des technologies de la communication par les associations », *in Vecam*.
[En ligne], accessible sur : http://vecam.org/article181.html

Arborio A.-M., Fournier P., 1999, *L'Enquête et ses méthodes : l'observation directe*, Paris, Nathan.

Archambault J-P., 2005, « 1985, vingt ans après... Une histoire de l'introduction des TIC dans le système éducatif français », *Médialog*, n° 54, pp. 42-45.

Ayoun, C., Carlier, M., 2007, *Déficiences intellectuelles et intégration sociale*, Wavre : Mardaga.

B

Baker P. M. A., Mitchell H., 2003, « *Assessing technology policy to assist people with disabilities* », communication présentée lors de la *Conference 2003, Center on disabilities technology and persons with disabilities*.
[En ligne], accessible sur : http://www.csun.edu/cod/conf/2003/proceedings/198.htm

Bandura A., 1997, *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*, traduit de l'anglais par Jacques Lecomte, Bruxelles, Édition De Boeck Université, 2003.

Barbin, J-M., Bilard, J., Ninot, G., 2001, Pratiques sportives et évolution du sentiment de compétences d'élèves placés en établissements spécialisés. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 12(2), 121-132.

Bardi A-M., Bérard J-M., 2005, « TIC et système éducatif : un peu d'histoire», *Les dossiers de l'ingénierie éducative*, 50, pp. 2-8.
[En ligne], accessible sur : http://www2.cndp.fr/DossiersIE/50/acrobat/Tic_systeme.pdf

Bardin L., 1977, *L'analyse de contenu*, Paris, Presses universitaires de France, 2007.

Barissat F., 2005, *Les nouvelles technologies et l'emploi des personnes handicapées mentales*, *Réadaptation*, 519(4), pp. 35-36.

Baron G.-L., Bruillard E., 2006, « Usages en milieu scolaire : caractérisation, observation et évaluation », pp. 269-284, *in* : Grandbastien M., Labat J-M. (dir.), *Environnements informatiques pour l'apprentissage humain*, Paris, Lavoisier.

Bateson G., 1972, *Vers une écologie de l'esprit*, Paris, Éd. Le Seuil, 1980.

Baudé J., 2011, « Quelques points de repère dans une histoire de 40 ans : L'association Enseignement Public et Informatique (EPI) de février 1971 à février 2011 », *Bulletin de l'Épi*.
[En ligne], accessible sur : http://www.epi.asso.fr/revue/histo/h11epi_jb.htm

Bazier G., Bylyna S., Mercier M., 2002, « Conception de logiciels d'aide à l'apprentissage et leur impact cognitif dans le domaine du handicap mental : une logique d'éducation cognitive », *Revue Francophone de la déficience intellectuelle*, numéro spécial, Acte de colloque Recherche Défi, pp. 43-46.

Bazier G., Collignon J-L., Delville J., Mercier M., Witdouck O., 1996, « Élaboration d'un logiciel sur la connaissance du corps comme outil d'éducation pour la santé », *Revue Francophone de la déficience intellectuelle*, 7(1), pp. 75-87.

Bazier G., Bylyna S., Mercier M., 2002, « Conception de logiciels d'aide à l'apprentissage et leur impact cognitif dans le domaine du handicap mental : une logique d'éducation cognitive », *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, numéro spécial, pp. 43-46.

Bazier G., Collignon J-L. Delville J., Witdouck O. et Mercier M., 1996, « Élaboration d'un logiciel sur la connaissance du corps comme outil d'éducation pour la santé », *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 7(1), pp. 75-87.

Becker H.S., 1963, *Outsider. Étude de sociologie de la déviance*, Paris, Éd. A.-M. Métailié, 1985.

Bélanger N., 1997, « L'éducation spéciale à l'épreuve de l'histoire », *Éducation/Revue d'histoire de l'éducation*, 1, pp. 21-45.

Bélanger P., Proulx S., Voisin J., 1995, « Les usages de la télévision conjugués au féminin et au masculin : rapports sociaux de genres et récits de pratiques télévisuelles », *Quaderni*, 26, pp. 11-31.

Belin O., Morillon L., 2008, « La recherche au risque de l'action : regards croisés », pp. 191-203, *in* : Bouzon A., Meyer V., dirs, 2008, *Communication des organisations, entre recherche et action*, Paris, Éd. L'Harmattan.

Belley A., 1976, « Le travail social où ça va ? », in *Champ social*, Maspero, Paris.

Belley C., Bonin L., Boutet M., Langevin J., Rocque S. et Trépanier N., 1996, « Approche écologique appliquée à l'étude de situation d'accompagnement d'une personne qui présente des incapacités intellectuelles », *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, numéro spécial, pp. 70-72.

Benghozi P-J., 1990, « Becker Howard S., Les mondes de l'art », *Revue française de sociologie*, 31(1), pp. 133-139.
[En ligne], accessible sur : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfsoc_0035-2969_1990_num_31_1_1086

Ben Mrad F., 2003, *Sociologie des pratiques de mediation : Entre principes et compétences*, Thèse en sociologie, Université Paul Verlaine-Metz.
[En ligne], accessible sur : ftp://ftp.scd.univ-metz.fr/pub/Theses/2003/Ben_Mrad.Fathi.LMZ0310.pdf

—, 2002, *Sociologie des pratiques de médiation. Entre principes et compétences*, Paris, Éd. L'Harmattan.

Ben Mrad F., Marchal H., Stébé J.-M., dirs, 2008, *Penser la médiation*, Paris, Éd. L'Harmattan.

Bernard F., 2010, « Pratiques et problématiques de recherche et communication environnementale : explorer de nouvelles perspectives », *Communication et organisation*.
[En ligne], accessible sur : http://communicationorganisation.revues.org/1275

—, 2008, « Recherche-action et communication d'action et d'utilité sociétales : le cas de la communication engageante et de l'environnement », pp. 145-155, *in* : Bouzon A., Meyer V., dirs, 2008, *Communication des organisations, entre recherche et action*, Paris, Éd. L'Harmattan.

—, 2004, « Constructivisme et sciences de l'organisation. De l'alternative au pluralisme épistémologique "limité" », *Communication et langages*, 139, pp. 27-40.

Bernard F., Joule R-V., 2005, « Le pluralisme méthodologique en sciences de l'information et de la communication à l'épreuve de la "communication engageante" », *Questions de communication*, 7, pp. 185-207.

Berteaux D., 1997, *Les récits de vie. Perspective ethnosociologique*. Paris, Nathan.

Bertrand G., 2002, « Les nouvelles technologies : quels usages, quels usagers ? », *Dossiers de l'audiovisuel*, 103, pp. 1-72.

Beynier D., Chopart J-N., 2000, « Déconstruction et reconstruction du champ de l'intervention sociale sur la base des tâches accomplies, pp. 57-96, *in* : Chopart J-N., (dir.), 2000, *Les mutations du travail social. Dynamique d'un champ professionnel*, Paris, Dunod.

Beynier D., 2006, « "Les métiers de l'intervention sociale". Un champ de plus en plus difficile à délimiter, *Informations sociales*, 133(5) pp. 38-45.

— 2001, « Déconstruction et reconstruction du champ de l'intervention sociale sur la base des tâches accomplies », communication présentée lors de la *8ème Journées d'études Céreq – Lasmas-IdL, Construction et usage des catégories d'analyse*.
[En ligne], accessible sur : http://sun1.cereq.fr/cereq/Colloques/longitudinal/Beynier.PDF

Bigot R., 2006, « Internet, ordinateur. Le fossé numérique se réduit mais reste important », *CREDOC*, 191, pp. 1-4.

Blanchette I., 2011, « Bilan des écrits sur la déficience intellectuelle et les troubles envahissants du développement de 2005 à 2010. Rapport final », *Consortium national de recherche sur l'intégration sociale*, pp. 1-50.
[En ligne], accessible sur : http://www.cnris.org/documents-CNRIS.php

—, 2010, « Bilan des écrits sur la déficience intellectuelle et les troubles envahissants du développement de 2005 à 2009. Rapport final », *Consortium national de recherche sur l'intégration sociale*, pp. 1-18.
[En ligne], accessible sur : http://www.cnris.org/documents-CNRIS.php

Bigot R., Croutte P., 2008, « La diffusion des technologies de l'information et de la communication dans la société française », *Enquête CREDOC « Conditions de vie et Aspirations des Français »*, [en ligne], accessible sur : http://www.arcep.fr/uploads/tx_gspublication/etude-credoc-2008-101208.pdf

Blavier A., 2009, « Usages TIC 2008 des citoyens wallons », Agence Wallonne des Télécommunications, [en ligne], accès sur : http://www.awt.be/web/dem/index.aspx?page=dem,fr,men,000,000

Blin J-F., 1997, Représentations, pratiques et identités professionnelles, Paris, Éd. L'Harmattan.

Bodine, C., Lewis, C., LoPresti E., 2008, « Assistive technology for cognition. Understanding the needs of persons with disabilities » *in IEEE Engineering in medicine and biology magazine*, pp. 29-39.

Boisvert D., Guillemette F., 2003, « L'entrevue de recherche qualitative avec des adultes présentant une déficience intellectuelle », *Recherche qualitative*, 23, pp. 15-16.

Bonin L., 1991, « Le concept de l'appropriation : un apport en intervention précoce », *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 71-78(2), pp. 71-78.

Bonjour A., Meyer V, 2011, « TIC et prise en charge des personnes handicapées mentales ». *Communication et organisation*.

Bonjour A., Clerc A., Rauscher G. (Dirs), 2010, *Usages et enjeux des dispositifs de médiation*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy.

Bonjour A., 2011, Développer des compétences médiatiques chez des personnes handicapées mentales. *Recherches en communication*.

— 2011, « Recherche sur le handicap mental et positionnement du doctorant : entre guidance, monstration, engagement et éthique », *Journées d'études Position du doctorant*, Université Paul Verlaine-Metz.

— 2011, « Un objet scientifique transdisciplinaire et une demande sociale : handicap mental et TIC », *Doctorales de la SFSIC*, Université Michel de Montaigne Bordeaux 3.

— 2010, *Design* des technologies dans la prise en charge des personnes handicapées mentales, 73-87, *in* : Thiéblemont-Dollet, S., & Meyer, V. (Éd.), (2010). *Design des lieux et des services pour les personnes handicapées*, Bordeaux, Les Études Hospitalières.

— 2010, Le dispositif des « activités informatique et/ou Internet pour personnes handicapées mentales » : quels usages, quelles pratiques ?, *in* : *Congrès de La Société française des sciences de l'information et de la communication*,
[En ligne], accessible sur : http://tabarqa.u-bourgogne.fr/outils/OconfS/index.php/SIC/SFSIC17/schedConf/presentations

— 2010, « L'utilisation de l'informatique et de l'Internet par les personnes handicapées mentales : entre usages prescrits et novateurs », Communication présentée lors du *Colloque international Le moi et l'Autre. Étude pluridisciplinaire de la différence*.

— 2009, Les médiations induites par l'activité informatique et/ou l'Internet : un dispositif au sein d'établissements pour personnes handicapées mentales, *in* : Bonjour A., Aghababaie M., Clerc A., Rauscher G., (dirs), 2010, *Usages et enjeux des dispositifs de médiation*, Nancy, Presses universitaires de Nancy.

— 2009, « Accès, appropriation et usages de l'informatique et d'Internet dans les établissements pour personnes handicapées mentales en France », *in* : Loneux C., Parent B. (Dirs). *Communication des organisations : recherches récentes. Tome 1*, Éd. L'Harmattan.

— 2009, « Les difficultés méthodologiques liées à la recherche sur les thèmes de la communication et du handicap mental », Communication présentée aux *Journées doctorales 2009 en SIC*, Université de Liège.

— 2008, *Étude des représentations du dispositif de Protection Maternelle et Infantile de Moselle (PMI). Formaliser une enquête de satisfaction à destination de tous les acteurs concernés par la PMI*, mémoire pour l'obtention d'un Master recherche en sciences de l'information et de la communication, Université Paul Verlaine-Metz.

— 2007, *Enseigner au sein d'une institution pour personnes handicapées mentales. Mise en place d'une activité informatique au sein du foyer le Patio accueillant des adultes handicapés mentaux*, mémoire pour l'obtention d'un Master 1 en sciences de l'information et de la communication, Université Paul Verlaine-Metz.

Bonnewitz P., 1998, *Premières leçon sur la sociologie de P. Bourdieu*, Paris, Presses Universitaires de France, 2007.

Bouchard L. et Ducharme M-N., 2000, « Les défis posés au travail social à l'ère des technologies de l'information », *Nouvelles pratiques sociales*, 13(1), pp. 119-136.
[En ligne], accessible sur : http://id.erudit.org/iderudit/000009ar

Boucher N., 2004, « Les changements conceptuels dans le champ du handicap au Québec ? », *Développement humain, handicap et changement social*, (13) 1-2, pp. 4-8.

— 2003, « Handicap, recherche et changement social. L'émergence du paradigme émancipatoire dans l'étude de l'exclusion sociale des personnes handicapées », *Lien social et Politiques*, 50, pp. 147-164.
[En ligne], accessible sur : http://id.erudit.org/iderudit/008285ar

Boudokhane F., 2006, « Comprendre le non-usage technique : réflexions théorique », *Les Enjeux de l'information et de la communication*. [en ligne], accessible sur : http://w3.u-grenoble3.fr/les_enjeux/2006/Boudokhane/boudokhane06.pdf

Bouquet B., 2006, « La chaire de travail social au CNAM », *Informations sociales*, 135(7), pp. 78-79.

Bouquillion P., Combès Y., dirs, *Les industries de la culture et de la communication en mutation*, Paris, Éd. L'Harmattan.

Bourdieu P., 1984, *Questions de sociologie*, Paris, Les éditions de Minuit, 2002.

— 1984, « La représentation de la position sociale », *Actes de la recherche en sciences sociales*. Vol. 52-53, pp. 14-15.
[En ligne], accessible sur : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/arss_0335-5322_1984_num_52_1_3521

Boutet, A., Trémenbert, J., 2008. Identifier les non-usagers et mieux comprendre les situations de non-usages. Enquête participative à Kérourien (Brest). *Marsouin*.
[En ligne], accessible sur : http://www.marsouin.org/spip.php?article232

— 2008, « Les recherches sur les usages des TIC à l'épreuve de la problématique des non-usages d'Internet et de l'informatique. Réflexions méthodologiques sur les indicateurs de l'exclusion dite numérique », *Marsouin*.
[En ligne], accessible sur : http://www.marsouin.org/IMG/pdf/Boutet_Tremenbert_non-usagers.pdf

Boutet M., 2010, « L'évaluation. Technologies de soutien à l'autodétermination », *Revue CNRIS*, 2(1), pp. 1-28.

Boutet M., Dionne C., Langevin J. et Rocque S., 2003, « Les défis de l'intégration sociale. Une perspective écologique », *Les Cahiers de l'Actif*, 294/295, pp. 17-27.

Bouthors M., 1987, « La recherche en technologie de l'éducation 1970-1987 », *Perspectives Documentaires en Sciences de l'Éducation*, 13, pp. 53-83.

Bouzon A., Meyer V., dirs, 2008, *Communication des organisations, entre recherche et action*, Paris, Éd. L'Harmattan.

— 2006, *La communication organisationnelle en question. Méthodes et méthodologies*, Paris, Éd. L'Harmattan.

Bras M-A., Pégaz-Blanc O., 2010, « Tableaux de l'économie française », *INSEE*.
[En ligne], accessible sur : http://www.insee.fr/fr/ffc/tef/tef2010/tef2010.pdf

Brazil K., Lohfeld L. H., Sale J. E. M., 2002, « *Revisiting the Quantitative-Qualitative Debate : Implications for Mixed-Methods Research* », *Quality & Quantity*, 36, pp. 43-53.

Breton P., 2002, « Que faut-il entendre par discours d'accompagnement des nouvelles technologies ? », *Dossiers de l'audiovisuel*, 103, pp. 6-9.

Breton P., Proulx S., 2002, *L'explosion de la communication. Introduction aux théories et aux pratiques de la communication*, Paris, Éd. La Découverte.

Brouard, C., 2004, « Le handicap en chiffres », CTNERHI.
[En ligne], accessible sur : http://www.vie-publique.fr/documents-vp/drees_etud390.pdf

Bronfenbrenner U., 2005, *Making human being human. Bioecological pespectives on humaun development*, Thousand Oaks, Sage publications.

— 1979, *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*, Cambridge, Harvard University Press.

Brown R. I., 2011, « Éducation des adultes, déficiences intellectuelles et incapacités développementales apparentées, *International Encyclopedia of Rehabilitation*.
[En ligne], accessible sur : http://cirrie.buffalo.edu/encyclopedia/fr/article/21/

Brown P., Harniss M., Johnson K., 2005, « Assistive technology for cognition: implications for design », *California State University Northridge, Conference Proceedings*
[En ligne], accessible sur : http://www.csun.edu/cod/conf/2005/proceedings/2240.htm

Brown P., Harniss M., Johnson K., 2006, « Cognitive support technologies: implications for design and user interface », *California State University Northridge, Conference Proceedings*
[En ligne], accessible sur : http://www.csun.edu/cod/conf/2006/proceedings/2853.htm

Brown R., 2009, « Éducation des adultes, déficiences intellectuelles et incapacités développementales apparentées », *Center for International Rehabilitation Research Information and Exchange* (CIRRIE)
[en ligne], accessible sur :
http://cirrie.buffalo.edu/encyclopedia/article.php?id=21&language=fr

Burger D., 2006, « L'accès au web et à la lecture numérique des publics diversement empêchés », *BBF*, 3, pp. 58-53.

C

Calin D., Garrel H., 2000, *L'ordinateur et l'enfant. Une pratique d'aide aux enfants en difficulté. Observations et réflexion*, Paris, Éd. L'Harmattan.

Calvez M., 2000, « La liminalité comme analyse socioculturelle du handicap », *Prévenir*, 39(2), pp. 83-89.

Canton J., 2010, La « Classification québécoise » dite « Processus de production du handicap » peut-elle contribuer à la production de connaissances et aider à la prise de décisions ? », *Interactions*, 2, pp. 1-32.

Cardoso Dalla Costa, R-M., Jacquinot-Delaunay, G., 2007. Actions institutionnelles /alternatives d'éducation aux médias au Brésil et en France. Actes du *8° colloque Brésil-France, à l'Institut de la communication et des médias*. Grenoble.

Carmien S., Gorman A., 2003, « *Creating Distributed Support Systems to Enhance the Quality of Life for People with Cognitive Disabilities* », *in* : *2nd International Workshop on Ubiquitous Computing for Pervasive Healthcare Applications* (*UbiHealth* 2003), Seattle.

Carrier S., Fortin D., 1995, « L'entrevue structurée auprès de personnes présentant une déficience intellectuelle », *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 5(1), pp. 29-41.

— 1994, « La valeur des informations recueillies par entrevues structurées et questionnaires auprès de personnes ayant une déficience intellectuelle : une recension des écrits scientifiques », *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, numéro spécial mai 1994, pp. 59-62.

Casilli A-A., 2010, *Les liaisons numériques, vers une nouvelle sociabilité ?*, Éd. Le Seuil.

Cauchoix A., Colomb C., Yeoh-Grange H., 2009, « L'intégration de l'ordinateur en milieu scolaire ordinaire pour les enfants en situation de handicap », Centre Icom', [en ligne], accessible sur : http://www.webcastors.net/icom/fiches/rapport_integration_ecole.pdf

Chalghoumi H., Kalubi J-C., Rocque S., 2008, « Les technologies de l'information et de la communication dans l'éducation des élèves qui ont des incapacités intellectuelles : rôle des perceptions, de la formation et du niveau de qualification des enseignants en adaptation scolaire », *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 19, pp. 72-79.

Chalghoumi H., Langevin J., Rocque S., 2007, « Développement d'un cadre d'analyse de l'intervention éducative avec les technologies de l'information et de la communication auprès des élèves qui ont des incapacités intellectuelles », *Revue Francophone de la déficience intellectuelle*, pp. 17-21.

Chalghoumi H., Rocque S., 2007, « la recherche sur l'utilisation des technologies de l'information et de la communication en éducation d'élèves qui ont des incapacités

intellectuelles : regard critique sur leurs contributions à la recherche », *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, numéro spécial, pp. 10-16.

Chambat P., 1994, « Usages des technologies de l'information et de la communication (TIC) : évolution des problématiques », *TIS*, 6(3), pp. 249-270.

Champagne P., 1998, La sociologie, Toulouse, Éditions Milan.

Chaptal A., 2003, *L'efficacité des technologies éducatives dans l'enseignement scolaire. Analyse critique des approches française et américaine*, Paris, Éd. L'Harmattan.

Charaudeau P., Maingueneau D., 2002, *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, Éd. Le Seuil.

Charcosset, 2006, « À partir de soi, au-delà de soi aller. Éléments autobiographiques, *Bien veillir*.
[En ligne], accessible sur :
http://bien.vieillir.perso.neuf.fr/autobiographie%20hc%202006.htm

Chastenet D., Flahault A., dirs, 2010, *Handicaps et innovation. Le défi de compétence*, Rennes, Presses de l'EHESP.

Charlier B., Peraya D., 2002, *Technologie et innovation en pédagogie. Dispositifs innovants de formation pour l'enseignement* supérieur, Bruxelles, De Boeck.

Chauvière M., 2010, « Nos accords normatifs dans la tourmente de l'évaluation », pp. 67-78, *in* : Meyer V., dir., *Normes et normalisation en travail social. Pour une posture critique entre responsabilité, résistance et créativité*, Bordeaux, Éd. Les Études Hospitalières.

— 2005, « Secteur social et médico-social et formes successives du partenariat public-privé en France », *Télescope*, 12(1), pp. 53-64.

— 2003, « Parents, institutions et professionnels. Entre concurrence et relations de service », *Enfances & Psy*, 21(1), pp. 13-22.

Chauviere M., Fablet D., 2001, L'instituteur et l'éducateur spécialisés. D'une différenciation historique à une coopération difficile, *Revue française de pédagogie*. Volume 134, pp. 71-85.

Chellet M., 2005, Compte-rendu d'expérience. *Les Nouvelles technologies de l'information et de la communication à l'IME CAT de Boissor*.

Chopart J.-N., (dir.) : *Les mutations du travail social*, Paris, Dunod, 2000.
Cloutier, G., Gosselin, M., Lachapelle, Y., Masson, M-R. (2001). L'utilisation des TIC dans les CRPDI du Québec. *Revue Francophone de la déficience intellectuelle*, Acte de colloque Recherche Défi, n°spécial, 29-31.

Cicourel A-V., « Micro-processus et macro-structures », *SociologieS*.
[En ligne] accessible sur : http://sociologies.revues.org/index2432.html

Combes, M., 2008. Évaluation, individualisation, individuation : Qui sait ? Maîtres et ignorants. *CIP IDF*.
[En ligne] accessible sur : http://www.cip-idf.org/article.php3?id_article=4356&var_recherche=muriel+combe

Conein B., 2005, *Les sens sociaux. Trois essais de sociologie cognitive*, Paris, Éd. Economica.

Conein B., 2004, « Cognition distribuée, groupe social et technologie cognitive », *Réseaux*, 124(2), pp. 53-79.

Cordelier B., 2008, « Adaptabilité des méthodes en recherche-action et positionnement épistémologique », pp. 79-88, *in* : Bouzon A., Meyer V., dirs, 2008, *Communication des organisations, entre recherche et action*, Paris, Éd. L'Harmattan.

— 2008, « Normativité et appropriation de l'objet technique - Une utilisation stratégique pour la structuration de l'organisation », Actes du XVIe congrès des Sciences de l'Information et de la Communication *SFSIC*.

Costey P., 2004, « Bourdieu P., penseur de la pratique », *Traces*, 7, pp. 11-25.

Coulangeon P., 2005, *Sociologie des pratiques culturelles*, Paris, Éd. La Découverte.

Coulibaly M., Karsenti T., Gervais C., Lepage M., 2010, « Le processus d'adoption des TIC par des enseignants du secondaire au Niger », *Éducation et formation*, 294, pp. 120-128.

Courteille G., 2002, *L'ordinateur, pour apprendre, mémoire pour l'obtention du CAPSAIS option D*.

Creux G., 2009, *Pour une analyse des conduites artistiques des travailleurs sociaux en milieu professionnel*, thèse pour l'obtention du doctorat de sociologie, Université de Besançon.

Cuche D., 1996, *La notion de culture dans les sciences sociales*, Paris, Éd. La Découverte, 2010.

Cunha, B., Furniss, F., Lancioni, G., Montgomery, A., O'Reilly, M., Rocha, N., Seedhouse, P., 1996. L'utilisation de l'enseignement assisté par ordinateur pour les personnes avec un handicap mental sévère : une recension des articles parus sur ce sujet. *Revue Européenne du Handicap Mental*, 9(3), 33-48.

Cunin J-C., 2009, « L'évaluation des besoins en aides techniques : l'exemple de l'Espagne », pp. 32-37, *in* : *Premières rencontres scientifiques sur l'autonomie. Évaluer pour accompagner*, Actes du colloque du 12 février 2009, Cité des Sciences et de l'Industrie, à Paris.
[En ligne], accessible sur : http://www.cnsa.fr/IMG/pdf/CNSA_Dossier_12fev_signets.pdf

— 2009, « L'évaluation des besoins en aides techniques pour une meilleure participation sociale », pp. 81-85, *in* : *Premières rencontres scientifiques sur l'autonomie. Évaluer pour accompagner* Actes du colloque du 12 février 2009, Cité des Sciences et de l'Industrie, à Paris.

[En ligne], accessible sur : http://www.cnsa.fr/IMG/pdf/CNSA_Dossier_12fev_signets.pdf

D

Davies D., Stock S., Wehmeyer M., 2001, « Enhancing independent Internet access for individuals with mental retardation through use of a specialized Web browser: a pilot study », *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 36(1), pp.107-113.

De Certeau M., 1990, *L'invention du quotidien. 1. Arts de faire*, Paris, Gallimard.

De la Broise P., 2008, « L'entretien biographique : plus qu'une méthode, une méthodologie pour la recherche en communication organisationnelle », pp. 105-116, *in* : Bouzon A., Meyer V., dirs, 2008, *Communication des organisations, entre recherche et action*, Paris, Éd. L'Harmattan.

Deleau M., dir., 2006, *Psychologie du développement*, Bréal.

Demers M., Pelletier L. M., 1994, « Recherche qualitative, recherche quantitative : expressions injustifiées » *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 20, 4, pp. 757-771.

Denis J., 2009, « Une autre sociologie des usages ? Pistes et postures pour l'étude des chaînes sociotechniques », *TIC Migration*, pp. 1-18.
[En ligne] accessible sur : http://ticmigrations.fr/fr/projets/nos-publications/181-une-autre-sociologie-des-usages-j-denis.

Denooz L., Thiéblemont-Dollet, 2011, *Le moi et l'Autre*, Nancy, Presses universitaires de Nancy.

Deschamps, J-C., Molinier, P. (2008). *L'identité en psychologie sociale. Des processus identitaires aux représentations sociales*. Paris : Armand Colin.

Denouel J., Granjon F., 2011, *Communiquer à l'ère du numérique. Regards croisés sur la sociologie des usages*, Paris, Presses des Mines.

Descola P., 2011, *L'écologie des autres. L'anthropologie et la question de la nature*, Versailles, Éd. Quae.

— 2006, « Par-delà nature et culture », in : Les conférences d'AGORA
[En ligne] accessible sur : http://www.agorange.net/conf_decola.PDF

Desjeux D., 2000, « Les échelles d'observation des phénomènes sociaux », *Les dossiers de l'audiovisuel*, 103, pp. 29-31.

Dessibourg C-A., 2009, *Handicap mental, approche transdisciplinaire, somatique, psychiatrique*, psychopédagogique, Issy-les-Moulineaux, Ed. Elsevier Masson.

Dionne C., Boutet M., Julien-Gauthier F., 2002, « La nécessité d'une pratique spécialisée en soutien à la personne et à ses milieux de vie », pp. 39-96, *in* : Gagnier J-P., Lachapelle R., dirs, *Pratiques émergentes en déficience intellectuelle. Participation plurielle et nouveaux rapports*, Québec, Presses universitaires de Québec.

Dionne C., Langevin J., Rocque S., 2000, « Modélisation de l'intervention éducationnelle et sociale auprès des personnes présentant un retard du développement intellectuel », Acte du colloque Recherche Défi 2000, *Revue Francophone de la déficience intellectuelle*, pp. 84-86.

Dieumegard G., Durand M., Leblanc S., Ria L., Serres G., 2008, « Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité dans une approche enactive », *Activité*,
[En ligne], accessible sur : http://www.activites.org/sommaires/v5n1.html

Drouin C., Faille J., Langevin J., Rocque S., 1998, « Autonomie et personnes présentant des incapacités intellectuelles : clarifications conceptuelles et mise en œuvre de son développement », *Revue Européenne du handicap mental*, pp. 28-47.

Dufort F., Guay J., 2001, dirs, *Agir au cœur des communautés. La psychologie communautaire et le changement social*, Laval, Presses universitaires de Laval.

Dufrêne B., 2008, Recherche-action et communication des organisations : proposition d'une approche située, pp. 157-165, *in* : Bouzon A., Meyer V., dirs, 2008, *Communication des organisations, entre recherche et action*, Paris, Éd. L'Harmattan.

E

Edyburn, D.L., 2006, « Assistive technology and mild disabilities », in *Special Education Technology Practice*, 8(4), pp. 18-28.

Edwards A.D.N., 1995, « *Computer and people with disability* », pp. 19-43, *in* : Edwards A.D.N., dir., *Extra-ordinary human-computer interaction. Interfaces for users with disabilities*, Cambridge, Cambridge university Press.

Eglér Mantoan M. T., 2002, « Milieux d'apprentissage virtuels et éducation inclusive », *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, numéro spécial, pp. 104-107.

— 1998, « Projet kaléidoscope : interactivité virtuelle et présentielle dans la formation continue d'enseignants », *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, numéro spécial, pp. 27-30.

Ehrenberg A., 2008, « Le cerveau "social" chimère épistémologique et vérité sociologique », *Esprit*, 13, p. 79-103.

F

Facon B., 1996, « Promouvoir les loisirs chez les personnes polyhandicapées : une priorité possible et nécessaire », *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 7(2), pp. 101-112.

Faure J-L., dir., 2009, *Le rapport de L'Observatoire National sur la Formation, la Recherche et l'Innovation sur le Handicap 2008*, Observatoire National sur la Formation, la Recherche et l'Innovation sur le Handicap.
[En ligne], accessible sur : http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/094000310/0000.pdf

Faugeras S., 2007, *L'évaluation de la satisfaction dans le secteur social et médico-social. Paroles d'usagers et démarche qualité*, Paris, Éd. Seli Arslan.

Fischer G., 2003, « *Distributed Cognition: A Conceptual Framework for Design-for-All* », *Proceedings of HCI International 2003*, pp. 78-82.
[En ligne], accessible sur : http://l3d.cs.colorado.edu/~gerhard/papers/hci2003-dis-cog.pdf

Flichy P., 1995, *L'innovation technique. Récents développements en sciences sociales. Vers une nouvelle théorie de l'innovation*, Paris, Éd. La Découverte, 2003.

Fougeyrollas P., 2004, « Définition de la participation sociale selon *le PPH* », *Développement humain, handicap et changement social*, 13, pp. 1-2.

— 2002, « L'évolution conceptuelle internationale dans le champ du handicap : enjeux socio-politiques et contributions québécoises », *Pistes* 4(2), 22-32.

Fougeyrollas P., Blouin M., 1989, « Handicaps et technologies », *Anthropologie et Sociétés*, 13(2), pp. 103-113.
[En ligne], accessible sur : http://id.erudit.org/iderudit/015079ar

Fougeyrollas P., Roy K., 1996, « Regard sur la notion de rôles sociaux. Réflexion conceptuelle sur les rôles en lien avec la problématique du processus de production du handicap », *Service social*, 45(3), pp. 31-54.

G

Galand, M., Lepoutre, T., Mercier, M., 1992. Développement d'une boite à outils informatisée et de scénarios de processus cognitifs permettant de répondre aux besoins d'utilisateurs déficients mentaux. *Revue Francophone de la déficience intellectuelle*, n° spécial, 100-104.

Garcia L. J., 2005, « La résilience du modèle conceptuel du Processus de production du handicap (PPH) sur la scène internationale », *Développement humain, handicap et changement social*, 14(1), pp 9-13.

Garçon A-F., 2006, « La technique, universelle et singulière », cours d'histoire, Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne.
[En ligne], accessible sur : http://sites.google.com/site/afgarcon/hot-latechnique,universelleetsinguli%C3%A8re

Gardère E., 2008, « Les figures de l'acteur chercheur. Postures alternatives en débat », pp. 37-54, *in* : Bouzon A., Meyer V., dirs, 2008, *Communication des organisations, entre recherche et action*, Paris, Éd. L'Harmattan.

Gardou C., 1997, « Les personnes handicapées exilées sur le seuil », *Revue européenne du handicap mental*, 14(4), pp. 6-17.

Garrel H., 2002, « Les apports de l'ordinateur en rééducation », *Recherches & éducations*, 3.
[En ligne], accessible sur : http://rechercheseducations.revues.org/index308.html.

Garrel H., Calin D., 2003, « S'autoriser un ordinateur en salle de rééducation ? », *Bulletin de l'AREN 54*, numéro spécial, pp. 1-10.

Gilbon J-M., Lhuillier J-M., Legros M., Lucas B., 2010, « La question du handicap. Réponses d'une école de santé publique », pp. 261-273, *in* : Chastenet D., Flahault A., 2010, *Handicaps et innovation, le défis de compétence*, Rennes, Presses de l'École des hautes études en santé publique.

Gillette Y., DePompei R., 2004, « *The Potential of Electronic Organizers as a Tool in the Cognitive Rehabilitation of Young People* », *Neurorehabilitation*, 19(3), pp. 233-244.

Ginnerup S., 2009, Assurer la pleine participation grâce à la conception universelle, Strasbourg, Édition du Conseil de l'Europe.

Goffman E., 1963, *Stigmate : les usages sociaux des handicaps*, trad. De l'anglais par A. Kihm ; Éd. de Minuit.

— 1968, *Asile, études sur la condition sociale des malades mentaux*, Paris, Les Éditions de Minuit.

— 1974, *Les rites d'interaction*, Paris, Les Éditions de Minuit.

Gohet P., 2005, *Le marché des aides techniques*, Paris, La Documentation française.
[En ligne], accessible sur : http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/054000501/0000.pdf

Goillot C., Mormiche P., 2003, « Les enquêtes Handicaps-Incapacités-Dépendances de 1998 et 1999. Résultats détaillés », *Insee*, pp. 1-227.

Gomez J-F., 2005, *Handicap, éthique et institution*, Paris, Dunod.

Gramaccia G., 2008, « Pragmatique de la parole et recherche-action », pp. 55-64, *in* : Bouzon A., Meyer V., dirs, *Communication des organisations, entre recherche et action*, Paris, Éd. L'Harmattan.

Granjon F., Lelong B., Metzger J-L., 2009, *Inégalités numériques, clivages sociaux et modes d'appropriation des TIC*, Paris, Lavoisier.

— 2010, « Le "non-usage" de l'internet : reconnaissance, mépris et idéologie », *Question de communication*, 18.

Gros K., 2009, « Les TICE au service de l'adaptation et de la scolarisation des enfants en situation de handicap », Issy-Les-Moulineaux, formatic 2009, communication présentée lors du colloque Formatic 2009.
[En ligne], accessible sur : http://www.canal-u.tv/producteurs/canal_u_medecine/dossier_programmes/pedagogie_des_sciences_medicales/colloque_et_evenement/formatic_sante_2009/formatic_2009_tice_et_handicap

Grosjean S., 2004, « Médiation instrumentale et activité collaborative de conception. Une analyse d'une forme de communication instrumentée », *Les enjeux de l'information et de la communication*.
[En ligne], accessible sur : http://w3.u-grenoble3.fr/les_enjeux/2004/Grojean/home.html

Grubar J-C., Ionescu S., Magerotte G., Salbreux G., (eds), *L'intervention en déficience mentale, théories et pratiques*, Lille, Presses universitaires de Lille.

Guardiola A., 2010, *Adaptation d'un site internet pour des personnes en situation de handicap mental*, Mémoire présenté pour l'obtention du Master MALTT, Master of Science in Learning and Teaching Technologies, TECFA, Faculté de Psychologie et de Sciences de l'Éducation, Université de Genève.

Guihard J-P., 2007, « Écologie thérapeutique ou thérapie écologique ? L'évaluation écologique ».
[En ligne], accessible sur : http://perso.wanadoo.fr/jp.guihard/

H

Habhab S., 2006, « Querelles autour des méthodes », pp. 45-66, *in* : Bouzon A., Meyer V., dirs, *La communication organisationnelle en question. Méthodes et méthodologies*, Paris, L'Harmattan.

Haelewyck M-C., 2004, « Lecture comparative des dispositions légales et réglementaires relatives aux droits des personnes en situation de handicap : quels enjeux ? », *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 15(1), pp. 95-103.

— 2001, « Une méthode écologique d'enseignement de compétences de communication », Actes du colloque Recherche Défi 2001, *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, numéro spécial, pp.50-52.

Hamon D., L'appropriation d'Internet par les élèves de collège, Thèse pour l'obtention d'un doctorat en sciences de l'éducation, Université paris 8- Vincennes-Saint-Denis.

Hamonet C., 1990, *Les personnes handicapées*, Paris, Presses universitaires de France, 2006.

Hanneton S., Roby-Brami A., 2007, « Comment l'information et le conseil sur les aides techniques contribuent-ils de manière pertinente au processus d'expression des besoins de la personne ? », *in* : *Audition publique : acquisition d'une aide technique, quels acteurs ? Quels processus ?*, Evry.
[En ligne], accessible sur : http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/20/38/77/PDF/hanneton_aides_techniques_2007.pdf

Harvey P-L., Lemire G., 2001, *La nouvelle éducation. NTIC, transdisciplinarité et communautique*, Paris, Éd. L'Harmattan.

Horvais, J., 2006. « À dos de souris sur la toile : le "raisonnable" voyage des princes du sérendip, mémoire CAPA-SH.

I

Ion J., 1998, *Le travail social au singulier*, Paris, Dunod.

Ionescu S., Mercier M., Salbreux R., 1999, *Approches interculturelle en déficience mentales. L'Afrique. L'Europe. Le Québec*, Namur, Presses universitaires de Namur.

J

Jacob C., 2004, « Les technologies de l'information et de la communication utilisées par les personnes atteintes de traumatismes crâniens », mémoire de DEA en science de l'éducation, Centre ICom' et Université Lumière Lyon 2.

Jacquinot G., 1999, « Comment être à la hauteur de nos drôles de machines », *Deuxièmes Rencontres Internationales du Multimédia et de la Formation. Actes du Cafoc. Bordeaux*.
[En ligne], accessible sur : http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/00/16/04/HTML/
Jacquinot-Delaunay G., 2007, « Éducation et communication à l'épreuve des médias », *Hermès*, 48, pp. 171-178.

Janvier R., 2007, « La mise en œuvre de l'évaluation dans le secteur social et médico-social », pp. 133-153, *in* : Bouquet B., Jaeger M., Sainsaulieu I, dirs, *Les défis de l'évaluation en action sociale et médico-sociale*, Paris, Dunod.

Jauréguiberry F., 2010, « Les théories sur le non-usage des technologies de la communication », Congrès AISLF, Nanur, 19 au 20 mai 2010.
[En ligne], accessible sur : http://www.google.fr/#sclient=psy&hl=fr&biw=1440&bih=604&source=hp&q=question+de+communication&aq=3&aqi=g5&aql=&oq=&pbx=1&bav=on.2,or.r_gc.r_pw.&fp=d4cf765af789039b

Jeanneret Y., 2007, « Usages de l'usage, figures de la médiatisation », *Communication et langages*, 151, pp. 3-19.
[En ligne], accessible sur : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/colan_0336-1500_2007_num_151_1_4629

— 1996, « L'analyse des pratiques de communication », *Communication et langages*, 107(1), pp. 4-10.
[En ligne], accessible sur : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/colan_0336-1500_1996_num_107_1_2648

Jeanneret Y., Souchier E., 2002, « La communication médiatisée est-elle un usage ? », *Communication et langages*, 132(2), pp. 5-27.

Jiwnani K., 2001, « *Designing for users with cognitive disabilities* », *Universal usability in practice*
[En ligne], accessible sur http://otal.umd.edu/uupractice/cognition/

Jobert M., 2008, « Environnement Informatique pour Apprentissage Humain (EIAH) dédié à la déficience cognitive : apprentissage sans erreur », *Ergoclic*.
[En ligne], accessible sur : http://www.ergoclic.com/Apprentissage_sans_erreur.pdf

Jobert, M., Michel, G., 2008. « La prise en compte des émotions : une solution pour les logiciels éducatifs pour enfants déficients intellectuels ». *Rubrique de la revue STICEF*, 15.

Jodelet D., dir., 1989, *Les représentations sociales*, Paris, Presses universitaires de France.

Johnson R. Burke, Onwuegbuzie Anthony J., 2004, « Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come », *Educational Researcher*, vol. 33, 7, pp. 14-26.

Joseph, I., 1998. *Erving Goffman et la microsociologie*, Paris : Presses universitaire de France.

Jouët J., 2000, « Retour critique sur la sociologie des usages », *Réseaux*, 100, pp. 487-521.

— 1997, « Pratiques de communication et figures de la médiation. Des médias de masse aux technologies de l'information et de la communication », *Sociologie de la communication*, 1(1), pp. 291-312.
[En ligne], accessible sur : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/reso_004357302_1997_mon_1_1_3843

— 1993, « Pratiques de communication et figures de la médiation ». *Réseaux*, 1993, 60, pp. 99-120.
[En ligne], accessible sur : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/reso_0751-7971_1993_num_11_60_2369

— 1987, « Les représentations », *Réseaux*, Hors Série 5, 1. pp. 139-151.
[En ligne], accessible sur : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/reso_0984-372_1987_hos_5_1_3508

Jovchelovitch S., 2005, « La fonction symbolique et la construction des représentations : la dynamique communicationnelle *ego/alter/objet* » *Hermès*, 41, pp. 51-57.

K

Kaciaf N., 2010, « Les discours journalistiques saisis par la sociologie des rôles. Enjeu conceptuel et méthodologique », pp. 155-168, *in* : Tavernier A., Noyer J., Legavre J-B., Delforce B., dirs, *Figures sociales des discours. Le « discours social » en perspectives*, Lille, Editions du Conseil Scientifique de l'université Charles-De-Gaulle – Lille 3..

Karsenti T., 2006, « Pragmatisme et méthodologie de recherche en sciences de l'éducation : passons à la version 3.0 », *Formation et Profession*, pp. 2-4.

Karsenti T., Peraya D., Viens J., 2002, « Conclusion : bilan et prospectives de la recherche sur la formation des maîtres à l'intégration pédagogique des TIC », *Revue des sciences de l'éducation*, 28(2), pp. 459-470.

Kaufmann J-C., 2007, *L'enquête et ses méthodes. L'entretien compréhensif, 2e édition refondue*, Paris, Armand Colin, 2008.

Kintsch A., De Paula R., 2002, « A framework for the adoption of assistive technology », *Assitive Technology Partmners*, 3, pp. 1-10.

Kirsch N., LoPresti E-F., Mihailidis A., 2004, « Assistive technology for cognitive rehabilitation: State of the art », *Neuropsychological rehabilitation*, 14(1/2), pp. 5-39.

Kolatch E., 2000, « Designing for users with cognitive disabilities », [en ligne], http://otal.umd.edu/UUGuide/erica/

L

Lachapelle Y. Boisvert D., Cloutier G., Mc Kinnon S., Lévesque S., 2000, « Favoriser le développement de l'autodétermination dans le cadre d'une pratique de la réunion du plan d'intervention éducatif d'adolescents présentant une déficience intellectuelle », *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, numéro spécial, pp. 70-75.

Lachapelle Y., Cloutier G., Masson M-R., 2002, « Les technologies de l'information et des communications (TIC) dans les centres de réadaptation pour personnes présentant une déficience intellectuelle au Québec », *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 13(1), pp. 5-11.

Lachapelle Y., Cloutier G., Gosseline M., Masson M-R., 2001, « L'utilisation des tic dans les crpdi du Québec », *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, numéro spécial, pp. 29-31.

Lachapelle Y., Gosselin M., Cloutier G., 2000, « L'utilisation des technologies d'assistance à l'autonomie par les personnes présentant une déficience intellectuelle », *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, numéro spécial, pp. 92-95.

Lachapelle Y., Haelewyck M.-C., Mondy C., Voyer J., Couture G., 2004, « J'ai des choses à te dire : aide technologique de communication et personnes polyhandicapées », *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, numéro spécial, pp. 32-36.

Lachapelle Y., Wehmeyer M., 2010, « Les fondements théoriques de l'autodétermination ! », communication présentée lors des Journée TSA.
[En ligne], accessible sur : http://www.chairetsa.ca/TSA/images/infopertinente/wehmeyer.pdf

Lacroix C., 2011, *Chiffres clés 2011. Statistiques de la culture*, Ministère de la Culture et de la Communication
[En ligne], accessible sur : http://www2.culture.gouv.fr/culture/deps/chiffres-cles2011/13-technologies-info-2011.pdf

Laforcade M., 2008, « Le médico-social, entre complexité et transversalité ? », pp. 16-31, *in* : Actes du colloque *Favoriser l'accès de tous à tout : quels possibles pour les SESSAD ?*, 8èmes journées nationales de formation, 27-28 novembre 2008 Aix-les-Bains.

— 2007, « Préface », pp. 7-8, *in* : « Faugeras S., 2007, *L'évaluation de la satisfaction dans le secteur social et médico-social. Paroles d'usagers et démarche qualité*, Paris, Éd. Seli Arslan.

Lahire B., 1998, « Logiques pratiques. Le "faire" et Le "dire sur Le faire" », *Recherche et formation*, 27, pp. 15-28.

Lambert J-L., Lambert-Boite F., 1993, *Éducation familiale et handicap mental*, Fribourg, Editions universitaire de Fribourg.

Lamizet B., 1992, *Les lieux de la communication*, Liège, Pierre Mardaga.

Lambert J-L., 1986, *Enseignement spécial et handicap mental*, Liège, Pierre Mardaga.

Langevin J., Dionne C., Rocque S., et Boutet M., 2000, « Un domaine d'intervention à structurer », *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, numéro spécial, pp. 87-91

Langevin J., 1996, « Ergonomie et éducation des personnes présentant des incapacités intellectuelles », *Revue Francophone de la déficience intellectuelle*, 7(2), pp. 135-150.

Langevin J., Lenain M., Rocque S., 1996, « Développement d'un prototype de jeu de simulation des incapacités intellectuelles à l'usage des parents : phase 1 et 2 », *Revue Francophone de la déficience intellectuelle*, numéro spécial, pp. 36-39.

Lapeyre M., 2010, « Déontologie et normalisation des pratiques », pp. 129-142, *in* : Meyer V., dir., *Normes et normalisation en travail social. Pour une posture critique entre responsabilité, résistance et créativité*, Bordeaux, Éd. Les Études Hospitalières.

Latour B., 1997, « Tout recherche est action ! », pp. 197-208 *in* : Albaladejo C., Casabianca F. (éds), 1997, *La recherche-action. Ambition, politique, débat*, Etud. Rech. Syst. Agraire dev., 30, INRA.

Le Coadic Y. F., 1997, *Usages et usagers de l'information*, Paris, Nathan, 2001.

Lecompte D., 2003, *Rapport aides techniques. Situation actuelle. Données économiques. Propositions de classification et de prise en charge*.
[En ligne], accessible sur : http://www.moteurline.apf.asso.fr/IMG/pdf/2003_Rapport_Lecomte.pdf

Lee, C. M., Philips C. P., 2002, « *Cognitive disabilities and assistive technology: a consumer's perspective* », Communication lors du *CSUN Technology and Persons With Disabilities Conference*.
[En ligne], accessible sur : http://www.abledata.com/abledata.cfm?pageid=160377&ksectionid=160164&atlitid=180295

Legros M., 2010, « Normes, normalisation, travail social, pour une réhabilitation du pied à coulisse », pp. 163-178, *in* : Meyer V., dir., *Normes et normalisation en travail social. Pour une posture critique entre responsabilité, résistance et créativité*, Bordeaux, Éd. Les Études Hospitalières.

Leigh Star S., « Ceci n'est pas un objet-frontière ! Réflexions sur l'origine d'un concept », *Revue d'anthropologie des connaissances*, 2010/1, Vol. 4, 1, pp. 18-35.

Le Marec J., 2004, « Usages : pratiques de recherche et théorie des pratiques », *Hermès*, 38, pp. 141-147.

— 2002, *Ce que le « terrain » fait aux concepts : Vers une théorie des composites*, Mémoire en vue de l'Habilitation à diriger des recherches, Université Paris 7.
[En ligne], accessible sur : http://sciences-medias.ens-lyon.fr/scs/IMG/pdf/HDR_Le_Marec.pdf

— 2001, « L'usage et ses modèles : quelques réflexions méthodologiques », *SPIRALE - Revue de Recherches en Éducation*, 28, pp. 105-122.

Le Moigne J-L., 2008, « Intelligence de la complexité de l'accompagnement : « relier, toujours relier » » pp. 31-41, *in* : *Actes du colloque Favoriser l'accès de tous à tout : quels possibles pour les SESSAD ?*, 8èmes journées nationales de formation 27-28 novembre 2008, Aix-les-Bains.

Lenain M., Langevin J., Rocque S., 1996, « Développement d'un prototype de jeu de simulation des incapacités intellectuelles à l'usage des parents : phase 1 et 2 », *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, numéro spécial, pp. 36-39.

Lepoutre T., Mercier M. et Galand M., 1992, « Développement d'une boîte à outil informatisée et de scénario de processus cognitifs permettant de répondre aux besoins d'utilisateurs déficients mentaux », *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, numéro spécial, pp. 100-104.

Le Quéau P. , 2003, « Enquête sur une catégorie », pp. 7-14, *in* : Le Quéau P., 2003, (dir.), *La compréhension sociale du handicap*, *Cahier de Recherche du CREDOC*.
[En ligne], accessible sur : http://www.credoc.fr/pdf/Rech/C182.pdf

Lieury A., 2008, *Psychologie cognitive*, Paris, Dunod.

Lussier-Desrochers D., Lachapelle Y., Pigot H., Beauchet J., 2007, « Des habitats intelligents pour promouvoir l'autodétermination et l'inclusion sociale », *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 18, pp. 53-64.

M

Mallein P., Toussaint Y, 2002, « Les significations d'usage », *Dossier de l'audiovisuel*, 103, pp. 27-28.

Manciaux M., Évaluation et éthique en vue de meilleures pratiques en travail social, pp. 99-108, *in* : Meyer V., (dir.), 2006, *Éthique et mémoire. Des préalables à l'évaluation et à la qualité en travail social*, Bordeaux, Éd. Les études Hospitalières.

Mannoni P., 1998, *Les représentations sociales*, Paris, Presses universitaires de France, 2006.

Marchal H., 2011, Humanisation, catégorisation, personnalisation. Pour une reconnaissance éthique de l'altérité, pp. 41-50, *in* : Denooz L., Thiéblemont-Dollet, 2011, *Le moi et l'Autre*, Nancy, Presses universitaires de Nancy.

Mariger H., 2006, « Cognitive disabilities and the Web: where accessibility and usability meet? », *National center on disability and access to education* [en ligne], http://ncdae.org/tools/cognitive/

Marin L., 2010, « Pour une anthropologie de la communication. Entretien avec Yves Winkin », *COMMposite*, Vol. 13, n°1, pp. 111-134

Martin C., 2004, *Représentations sociales du téléphone portable chez les jeunes adolescents et leur famille. Quelles légitimations des usages ?* Thèse pour le doctorat en sciences de l'information, Université Paul Verlaine-Metz.

Martin F., 2011, « De la trajectoire de l'étudiante à la doctorante, un parcours réflexif et constructif. L'orientation mentale de la recherche, un vecteur nécessaire pour construire sa recherche et se construire en tant que chercheure », *JE La position du doctorant*, Université Paul Verlaine-Metz.

Massit-Follea F., 2002, « Usages des Technologies de l'Information et de la Communication : acquis et perspectives de la recherche », pp. 1-10, *in* : Barbot M-J., Pugibet G., dirs, « Apprentissage des langues et technologies : des usages en émergence », *Le Français dans le Monde, recherches et applications*, Paris, Clé
[En ligne], accessible sur : http://c2so.ens-lyon.fr/IMG/pdf/rechercheUsages_FMF_LFM.pdf

Mathien M., 1995, « L'étude des médias : un champ ouvert à la transdisciplinarité », *Communication et langages*, 106, pp. 77-88.

Mattelard A., Mattelard M., 1997, *Histoire des théories de la communication*, Paris, Éd. La Découverte.

Mathien M., Schwach V., 1992, « De l'ingénieur à l'humaniste : l'œuvre d'Abrahams Moles », *Communication et langages*, 93(3), pp. 84-98.

Mazière F., 2005, *L'analyse du discours*, Paris, Presses universitaires de France.

Mauss M., 1950, Sociologie et anthropologie, Paris, Presses universitaires de France, 1968, 482 pages.

Meijer C., Soriano V., Watkins A., 2003, *Les besoins éducatifs particuliers en Europe*, Agence Européenne pour le Développement de l'Education des Personnes ayant des Besoins Particuliers.
[En ligne], accessible sur : http://www.european-agency.org/publications/ereports/special-needs-education-in-europe/sne_europe_fr.pdf

Mercier M., Bazier G., 2004, « Droits des personnes déficientes mentales et changement de paradigmes dans l'intervention », *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 15(1), pp. 125-131.

Mercier M., Grawez M., 2006, « Exclusions et inclusions : actions sociales et modélisations », *Actes du colloque AFPA/INOIP, Exclusions et discriminations : comprendre et agir*.
[En ligne], accessible sur : webtv.afpa.fr/fichiers/open/8321+1

Mercier M., Galand M., 1991, « Logiciels adaptés au développement cognitif des personnes handicapées mentales », *in* : *Acte du 4ème colloque francophone sur la technologie au service des personnes handicapées et des personnes âgées*.
[En ligne], accessible sur : http://www.handroit.com/Colloques/textes/T12121991MERCIER-GALAND.pdf

Meunier J-P., Peraya D., 2010, *Introduction aux théories de la communication*, Bruxelles, Éd. De Boeck.

— 2003, *Approches systémiques de la communication. Systémisme, mimétisme, cognition*, Bruxelle, Éd. De Boeck.

Meyer V., 2010, *Normes et normalisation en travail social. Pour une posture critique entre responsabilité, résistance et créativité*, Bordeaux, Les Études Hospitalières.

— 2008, « Exclus de la parole et de l'évaluation ? », pp. : 89-102, *in* : Laforcade M., Meyer V., dirs, 2008, *Les usagers évaluateurs ? Leur place dans l'évaluation des bonnes pratiques professionnelles en travail social*, Bordeaux, Éd. Les études Hospitalières.

— 2007, « Pour une approche communicationnelle de l'évaluation en établissement. Valeur et sens d'une information », pp. 221-234, *in* : Bouquet B., Jaeger M., Sainsaulieu I, dirs, *Les défis de l'évaluation en action sociale et médico-sociale*, Paris, Dunod.

— (dir.), 2006, *Éthique et mémoire. Des préalables à l'évaluation et à la qualité en travail social*, Bordeaux, Éd. Les études Hospitalières.

— 2006, *Communication organisationnelle et prise en charge du handicap mental*, Bordeaux, Les Études Hospitalières.

— 2005, « Instrumentalisation des connaissances dans le champ du social : évaluation et marchandisation », *Sciences de la société*, 66, pp. 149-164.

— 2004, *Interventions sociales, communication et médias. L'émergence du sociomédiatique.* Paris, Éd. L'Harmattan.

Michel C., Bobillier-Chaumon M-E., Tarpin-Bernard F., 2009, « Fracture numérique chez les séniors du 4ème âge. Observation d'une acculturation technique », *Les cahiers du numérique*, 5(1), pp. 147-168.

Michelat G., 1975, « Sur l'utilisation de l'entretien non directif en sociologie », *Revue française de sociologie*, 16(2), pp. 229-247.

Midy L., 2009, « Enquête Vie quotidienne et santé. Limitations dans les activités et sentiment de handicap ne vont pas forcément de pair », INSEE,
[Én ligne], accès sur : http://www.insee.fr/fr/ffc/ipweb/ip1254/ip1254.pdf

Miège B., 2008, « Questionnement de la sociologie des usages comme voie privilégiée de l'approche des TIC », communication au Congrès de l'AISLF (GT 13 : Sociologie de la communication), présentée le 8 juillet 2008, diffusée sur le site du GT 13. http://w3.aislf.univ-tlse2.fr/gtsc/DOCS_SOCIO/istambul/Actes_AISLF_GT13_Istambul_2008.pdf

— 2007, *La société conquise par la communication. III. Les Tic entre innovation technique et ancrage social*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble.

— 2004, *L'information-communication, objet de connaissance*, Bruxelles, Éd. de Boeck.

— 1998, « Le communicationnel et le social : déficits récurrents et nécessaires (re)-positionnements théoriques », *Loisir et société*, 21(1),
[En ligne], accès sur : www.u-grenoble3.fr/les_enjeux/2000/Miege/Miege.pdf

Millerand F., 1998, « Usages des NTIC : les approches de la diffusion, de l'innovation et de l'appropriation (2ère partie) », *COMMposite*, 99 (1), pp. 54-73.

— 1998, « Usages des NTIC : les approches de la diffusion, de l'innovation et de l'appropriation (1ère partie) », *COMMposite*, 98 (1), pp. 1-19.

Mœglin, P., 2010, *Les industries éducatives*, Paris, Presses universitaires de France.

— 2008 « Industries culturelles et médiatiques : propositions pour une approche historiographique », Congrès de la SFSIC, Compiègne.
[En ligne], accessible sur : http://www.sfsic.org/congres_2008/spip.php?article147

— 2005, *Outils et médias éducatifs. Une approche communicationnelle*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble.

— 1999, « Du mode d'existence des outils pour apprendre », Les enjeux de l'information et de la communication.
[En ligne], accessible sur : http://w3.u-grenoble3.fr/les_enjeux/2000/Moeglin/index.php

Monique Moizan, 2008, « Aides rééducatives en IME. Médiations au moyen de l'ordinateur », *Le nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 43, pp. 115-128.

Morin E., 1977, *La méthode. 1. La nature de la nature*, Paris, Éditions du Seuil.

— 1980, *La méthode. 2. La Vie de la Vie*, Paris, Éditions du Seuil.

— 1990, *Introduction à la pensée complexe*, Paris, Éditions du Seuil, 2005.

— 1991, *La méthode. 4. Les idées. Leur habitat, leur vie, leurs mœurs, leurs organisation*, Paris, Éditions du Seuil.

Mormiche P., 2000, « Le handicap se conjugue au pluriel », INSEE, [en ligne], accès sur : http://www.insee.fr/fr/ffc/docs_ffc/ip742.pdf

Mucchielli A., 1999, *Théorie systémique des communications. Principes et applications*, Paris, Armand Colin.

Muchielli A., Corbalan J-A., Ferrandez V., 2004, *Étude des communications : Approche par les processus*, Paris, Armand Colin.

— 1998, *Théorie des processus de la communication*, Paris, Armand Colin, 2001.

Müller A., 2009. « Dialogue avec Howard Becker : Comment parler de la société ? ». ethnographiques.org, 19.
[En ligne], accessible sur : http://www.ethnographiques.org/2009/ Becker, Muller

Musso P., 2009, « Usages et imaginaires des TIC : la friction de fictions », pp. 201-210, *in* : Licoppe C., dir., *L'évolution des cultures numériques. De la mutation du lien social à l'organisation du travail*, Paris, FYP éditions.

Muzumdar G., 2009, « Pour l'autonomie des personnes handicapées mentales. Le projet Pictomédia », *Bulletin des bibliothèques de France*, 54(5), pp. 53-60.

N

Négura L., 2006, « L'analyse de contenu dans l'étude des représentations sociales », *SociologieS*.
[En ligne], accessible sur : http://sociologies.revues.org/index993.html

Niewiadomski C., 2002, *Souci et soin de soi. Liens et frontières entre histoires de vie, psychothérapie et psychanalyse*, Paris, Éd. L'Harmattan.

Ninot G., Barbin J-M. et Bilard J., 2001, « Pratiques sportives et évolution du sentiment de compétence d'élèves placés en établissement spécialisé », *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 12(2), pp. 121-132.

Normand C. N., 2005, « Conditions favorisant l'émergence de nouveaux chercheurs », *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, numéro spécial, pp. 53-55.

Nuss M., 2007, *Former à l'accompagnement des personnes handicapées*, Paris, Éd. Dunod.

O

Ogien, A., 2005, « Le remède de Goffman ou comment se débarrasser de la notion de self », Séminaire Cesames, le mental, le vivant, le social.
[En ligne], accessible sur : http://cesames.org/seminaires.htm

Olivési S., 2004, *Questions de méthode*, Paris, L'Harmattan.

Ollivier B., 2006, « Fracture numérique : ne soyons pas dupes des mots », *Hermès*, 45, pp. 33-40.

Ologeanu-Taddei R., Stali A., 2009, « L'épineuse question de l'appropriation : approches et méthodes d'études », *Les Enjeux de l'information et de la communication*.
[En ligne], accessible sur : http://w3.u-grenoble3.fr/les_enjeux/2008-supplement/OlogeanuStaii/index.php

O'Reilly M., Montgomery A., Lancioni, G., Furniss F., Rocha N., Cunha B., Seedhouse P., 1996, « L'utilisation de I'enseignement assisté par ordinateur pour les personnes avec un handicap mental sévère : une recension des articles parus sur ce sujet », in *Revue Européenne du Handicap Mental*,VoL 3, No 9, pp. 33 à 48.

P

Papilloud C., 2010, « L'interactivité », *tic&société*, 4(1).
[En ligne], accessible sur : http://ticetsociete.revues.org/769

Paquelin D, 2009, *L'appropriation des dispositifs numériques de formation. Du prescrit aux usages*, Paris, Éd. L'Harmattan.

Paquienséguy F., 2010, « La notion d'usage est-elle stratégique pour les industries créatives ? », *tic&société*, 4(2).
[En ligne], accessible sur : http://ticetsociete.revues.org/895

—, 2007, « Comment réfléchir à la formation des usages liés aux technologies de l'information et de la communication numériques ? », *Les enjeux de l'information* et de la communication, pp. 63-75, [en ligne], accessible sur : http://w3.u-grenoble3.fr/les_enjeux/2007/Paquienseguy/paquienseguy07.pdf

—, 2007, « Les technologies d'information et de la communication : constat, questionnements et hypothèses », pp.163-172, in : Bouquillion P., Combès Y., dirs, *Les industries de la culture et de la communication en mutation*, Paris, Éd. l'Harmattan.

— 2007, « Comment réfléchir à la formation des usages liés aux technologies de l'information et de la communication numériques ? », *Les enjeux de l'information* et de la communication, pp. 63-75.

[En ligne], accessible sur : http://w3.ugrenoble3.fr/les_enjeux/2007/Paquienseguy/paquienseguy07.pdf

— 2006, « L'étude des usages en SIC aujourd'hui : bilan et perspectives », *in* : Actes du Congrès de la SFSIC, Université Michel Montaigne-Bordeaux3. [En ligne], accessible sur : http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00104303

— 2006, « Entre gamme d'usages, dispositifs et personnalisation : qu'est devenu l'usage prescrit ? », Colloque International *Mutations des industries de la culture, de l'information et de la communication*, La Plaine Saint-Denis.
[En ligne], accessible sur : http://www.observatoire-omic.org/colloque-icic/omic_icic_atelier33.php#5

— 2006, « Entre interactivité, dispositif et médiation : que devient l'usage prescrit dans les cours en ligne ? », Actes EUTIC 2006 Colloque International *ENJEUX et USAGES des TIC : reliance sociale et insertion professionnelle*, Université Libre de Bruxelles.
[Én ligne], accessible sur : http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00104296

Pasleau J-P., Collignon J-L, 1997, « Handicap mental et représentations sociales », pp. 33-39 *in* : Duchêne J., Mercier M., Delville J., Delfosse M-L., Mattys M., Witdouck O., dirs, *Ethique et handicap mental*, Namur, Presses universitaires de Namur.

Patrascu M., 2010, « Saisir les pratiques sociales du point de vue de leur organisation. Revisiter le concept de médiation », *Les Enjeux de l'information et de la communication*, pp. 58-70.

Perriault J., 1989, *La logique de l'usage. Essai sur les machines à communiquer*. Paris : Flammarion

Peraya D., 2009, « Un regard critique sur les concepts de Médiatisation et médiation. Nouvelles pratiques, nouvelle modélisation », *Les enjeux de l'information et de la communication*.
[En ligne], accessible sur : http://w3.u-grenoble3.fr/les_enjeux/2008-supplement/Peraya/index.php

Peraya D., Viens J., 2003, « Relire les projets "TIC et innovation pédagogique" : y a-t-il un pilote à bord, après Dieu bien sûr…. », *Actes du Symposium du CRIFPE*, pp. 1-20.
[En ligne], accessible sur : http://tecfa.unige.ch/~peraya/homepage/publi/05_TICE_et_innovations%20_p%E9dagogogiques.pdf

Perben J., 2003, *Rapport d'étude sur l'accessibilité de l'internet/intranet aux personnes handicapées*, [en ligne], accessible sur : http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/044000032/0000.pdf

Picard R., Souzy J-P., 2007, *Usages des TIC par les patients et les citoyens en situation de fragilité dans leurs lieux de vie*, Ministère de l'économie, des finances et de l'emploi.

Pigot H., Giroux S., Mabilleau P. Bouchard F., 2007, « L'assistance cognitive dans les habitats intelligents pour favoriser le maintien à domicile », pp. 14-25, *in* : Kalubi J-C., dir., *Recherche interdisciplinaire en réadaptation et défis technologiques : nouvelles perspectives*

théoriques et réflexions cliniques, Montréal, Centre de recherche interdisciplinaire en réadaptation du Montréal métropolitain.

Pinard R., Potvin P., Rousseau R., 2004, « Le choix d'une approche méthodologique mixte en recherche en éducation » *Recherches qualitatives*, vol. 24, pp. 58-80.

Plantard P., 1992, *Approche Clinique de l'Informatique*, Thèse de Doctorat ès Lettres et Sciences Humaines, Université Paris X Nanterre.

Poletti B., 2008, *Rapport sur les apports de la science et de la technologie à la compensation du handicap*, [en ligne], accessible sur : http://www.assemblee-nationale.fr/13/rap-off/i1010.asp#P347_26790

Pouts-Lajus S., 2005, « L'ordinateur n'est pas utile à l'éducation, il est nécessaire ! », *Les dossiers de l'ingénierie*, 50, pp. 8-15

Proulx S., 2008, « Écologie des médias : une ouverture critique », pp. 71-79, *in* : Badillo P-Y., (éd.), *Écologie des médias*, Bruxelles, Éditions Bruylant.

— 2007, « L'usage des objets communicationnels : l'inscription dans le tissu social », pp. 104-111, *in* : Acte du colloque *La société de la connaissance à l'ère de la vie numérique*, Groupe des Écoles de Télécommunications (GET), Paris.

— 2006, « Pour comprendre l'usage des objets communicationnels, (re)penser le constructivisme », *Signe, culture et lien social à l'ère des réseaux, Degrés*, 126-127, pp. B1-B18.

— 2005, « Penser la conception et l'usage des objets communicationnels », pp. 297-318, *in* : Saint-Charles J. et Mongeau P., (éds.), *Communication. Horizon de recherches et de pratiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

— 2005, « Penser les usages des technologies de l'information et de la communication aujourd'hui : enjeux – modèles – tendances », pp. 7-20, *in* : Vieira L., Pinède N., (éds), *Enjeux et usages des TIC : aspects sociaux et culturels*, Tome 1, Bordeaux, Presses universitaires de Bordeaux.

— 2002, « Trajectoires d'usages des technologies de communication : les formes d'appropriation d'une culture numérique comme enjeu d'une société du savoir », *Annales des télécommunications*, 57(3-4), pp. 180-189.

— 2001, « Usages des technologies d'information et de communication : reconsidérer le champ d'étude ? », pp. 57-66, *in* : SFSIC, *Émergences et continuité dans les recherches en information et communication*, Actes du XIIe Congrès national des sciences de l'information et de la communication, Paris.

— 2000, « Matériaux pour une ethnographie des usages », *Médiatiques. Récit et société*, 20, pp. 61-63.

Proulx S. et J. Saint-Charles, 2004, « L'appropriation personnelle d'une innovation : le cas d'Internet. L'importance des réseaux d'appui », *Informations sociales*, 116, pp. 80-89.

Q

Querre M., Duboys de la Barre M., Kleinebreil L., Mazoyer J-F., Weber J-L., 2009, *TIC, santé, autonomie, services : évaluation de l'offre et de la demande*, Paris, La documentation française.

R

Rabardel P., 1995, *Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains*, Paris, Éd. Armand Colin.

Rabardel P., Pastré P., dirs, 2005, *Modèles du sujet pour la conception. Dialectiques activités développement*, Toulouse, Octarès Édition.

Rannou S., 2009, *Usage d'une TIC dans la palliation du handicap de la parole*, 7ème séminaire M@rsouin.

Ravaud J-F. et Boissonnat V., 2010, « Développer la recherche française en sciences humaines et sociales sur le handicap. Les propositions de l'Observatoire national sur la formation, la recherche et l'innovation sur le handicap (ONFRIH) », pp. : 273-282, *in* : Chastenet D., Flahault, dirs, *Handicaps et innovation. Le défi de compétence*, Rennes, Presses de l'EHESP.

Renblad K, 2001, « Intellectual disability, information -communication technology (ict) and empowerment », communication présentée lors de la *Conference 2003, Center on disabilities technology and persons with disabilities*.
[En ligne], accessible sur : http://www.csun.edu/cod/conf/2001/proceedings/0200renblad.htm

Resweber J-P., 2000, *Le pari de la transdisciplinarité. Vers l'intégration des savoirs*, Paris, Éd.Ll'Harmattan.

Ribeyre F., 2005, « Introduction à l'écologie humaine. Point de vue et questionnements », Certificat International d'Écologie Humaine, Université de Bordeaux, Séance d'accueil.

Richard V., 2008, « Des questionnements convergents sur l'éthique », pp. 223-227, *in* : Bouzon A., Meyer V., dirs, *Communication des organisations, entre recherche et action*, Paris, Éd. L'Harmattan.

Rivard T., Bigot F., « Trajectoire professionnelle et mobilité d'emploi », pp. 177-194, *in* : Chopart J-N., (dir.), 2000, *Les mutations du travail social. Dynamique d'un champ professionnel*, Paris, Dunod.

Robert J. Flynn, Ph.D, 1994, « De la Normalisation à la Valorisation des Rôles Sociaux : Évolution et impact entre 1982 et 1992, La revue internationale de la Valorisation des Rôles Sociaux, 1(1), pp. 9-13, [en ligne], accessible sur : http://www.socialrolevalorization.com/articles/journal/1994/french/De%20la%20Normalisation%20a%20la%20VRS.pdf

Rocher G., 1968, Introduction à la sociologie générale. Le changement social, Paris, Éditions HMH.

Rocque S., Langevin J., 1995, « étude de cas en autoécologie pédagogique », *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, numéro spécial, pp. 28-31.

Rolin D., 2010, « Dessin et destin mouvants des formations sociales », pp. 93-103, *in* : Meyer V., (dir.), *Normes et normalisation en travail social. Pour une posture critique entre responsabilité, résistance et créativité*, Bordeaux, Les Études Hospitalière.

Romier G., 2001, Les nouvelles technologies de l'information et de la communication et travail social, Rennes, Éditions ENSP.

Rossignol C., 2010, « La notion de handicap : métaphore politique et point de ralliement des corporatismes », *Interactions*, 2, pp. 1-13.

Roulstone A., 2010, « *Access and accessibility* », *Center for international rehabilitation research information and exchange* (CIRRIE)
[En ligne], www.ap.buffalo.edu/idea

Rouzel J., 2000, *Le travail d'éducateur spécialisé. Éthique et pratique*, Paris, Dunod.

Rullac S., 2011, « De la scientificité du travail social. Quelles recherches pour quels savoirs ? », *Pensée plurielle*, 26(1), pp. 111-128.

S

Saint-Dizier de Almeida V., 2009, *La dimension relationnelle des communications : Étude d'interactions homme-machine tutorielles a-didactiques*, Activité, 6(2), pp. 75-99.

Sarfati G-É., 1997, *Éléments d'analyse du discours*, Paris, Armand Colin, 2005.

Schneider J., 2005, « L'accompagnement humain et technologique pour un apprentissage autonome », mémoire de Master 1, Centre ICom' et Université Lumière Lyon.

Schwartz Y., 2007, « Un bref aperçu de l'histoire culturelle du concept d'activité », *Activité*.
[Én ligne], accessible sur : http://www.activites.org/sommaires/v4n2.html

Seeman L., 2002, « Inclusion of cognitive disabilities in the Web accessibility movement », *The eleventh international World wide Web conference.*
[En ligne], accessible sur : http://www2002.org/CDROM/alternate/689/index.html

Séguy F., 1999, *Les produits interactifs et multimédias*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble.

Sigaroos, J., Schlosser, R., Sutherland, D., 2009, « La communication améliorée et alternative », *Encyclopédie du Center for International Rehabilitation Research Information and Exchange*.
[En ligne], accessible sur : http://cirrie.buffalo.edu/encyclopedia/pdf/fr/la_communication_amelioree_et_alternative.pdf

Sperandio J-C., 2007, « Concevoir des objets techniques pour une population normale, c'est-à-dire comprenant aussi des personnes handicapées ou très âgées. Contribution de l'ergonomie », *Pistes*, 9(2), pp. 1-18.

Steinfeld E., 2010, « La conception universelle », *Center for international rehabilitation research information and exchange* (CIRRIE)
[En ligne], www.ap.buffalo.edu/idea

Stiker H.J., 1982, Corps infirmes et sociétés. Essai d'anthropologie historique, 3e édition, Paris, Dunod, 2005.

Six J-F., 2001, *Le Temps des médiateurs*, Paris, Éd. Seuil, 1990.

T

Tap P., 2000, « Identité, Insertion et Projet en regard du handicap : Le travail aux limites ». *Réadaptation*, 470, pp. 21-25.

— 1996, « Souffrances et stratégies des personnes en Institution », *in Espaces et Directions*. Toulouse, ADC-ENSP, 221-234.

— 1996, « Souffrances et stratégies des personnes en Institution », Espaces et Directions, pp. 221-234.

— 1995, « Identités et compétences en situations difficiles », *Directeurs et Environnements*, pp.113-127.

— 1994, « Personnalisation et handicap : l'identité et l'insertion sociale des personnes handicapées », pp. 43-58, *in* : Raveau J-F., Fardeau M, dirs, *Insertion sociale des personnes handicapées : méthodologies d'évaluation*, Paris, CTNERHI et Presses universitaires de France/Éd. Inserm.

— 1982, « Personnalisation et conflits d'identité », *Psychologie et éducation*, 1, pp. 89-105.

Tap, P., Roudès, R., 2008, « Qualité de vie, souffrances et identité(s) », *Le Journal des Psychologues*, 260, pp. 42 – 47.

Thévenet A., Désigaux J., 1985, Les travailleurs sociaux, Paris, Presses Universitaires de France, 2006.

Thévenot, L., 1986, « Les investissements de forme », pp. 21-71, *in* : Thévenot, L. (éd.) *Conventions économiques*, Paris, Presses universitaires de France.

Thiéblemont-Dollet S., Meyer V., 2010, *Design des lieux et des services pour les personnes handicapées mentales*, Bordeaux, Les Études Hospitalières.

Thiéblemont-Dollet S., 2007, *Regards et communication auprès des personnes atteintes de handicaps*, Bordeaux, Les Études Hospitalières.

Thoumie P., 2004, *Recherche technologique et diffusion de l'innovation au service du handicap*, Ministère de la jeunesse, de l'éducation et de la recherche, Ministère délégué recherche et nouvelles technologies. Ministère de la santé, de la famille et des personnes handicapées. Secrétariat d'état aux personnes handicapées.
[En ligne], accessible sur : http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/044000064/0000.pdf

Trémenbert J., 2007, « Mesure des usages de l'informatique et situations d'usage », *@Brest Multimédias*.
[Én ligne], accessible sur : http://www.a-brest.net/article4258.html

Tremblay R., 1990, *Vers une écologie humaine*, Les classiques des sciences sociales, Montréal, Éd. McGraw-Hill.

Trépos J-Y., 2011, *Politiques d'écriture. Pour une épistémologie des styles sociologiques*, Paris, L'Harmattan.

— J-Y., 1992, *Sociologie de la compétence professionnelle*, Nancy, Presses universitaires de Nancy.

U

V

Van Cuyck, 2008, « La recherche-action, instance communicationnelle et sociale du processus d'élaboration de la connaissance en action », pp. 117-127, *in* : Bouzon A., Meyer V., dirs, *Communication des organisations, entre recherche et action*, Paris, Éd. L'Harmattan.

Vandeninden E., 2010, « Pour une approche de la médiation par ses usages professionnels : le cas de l'art comme médiateur en psychiatrie », *Les Enjeux de l'information et de la communication*, pp. 104-115.

Velche D., 2004, « Formation et insertion professionnelle des jeunes présentant un handicap mental : quelques considérations » in *La nouvelle revue de l'AIS*, n°25, pp. 286-292.

Vial M., 2003, « Education des arriérés en France (début du XXe siècle) », pp. 205-219, *in* : Gueslin A., Stiker H-J., dirs, *Handicaps, pauvreté et exclusion dans la France du XIXe siècle*, Paris, Éd. de l'Atelier/Éd. Ouvrières.

Vallade F., Lupersat M., 1995, « Les représentations sociales : vers une étiologie de la déficience intellectuelle par le personnel éducatif », *Revue Européenne du Handicap Mental*, (5)2, pp. 28-43.

W

Weber P., 2004, « Travail social et handicap : de l'inclusion à la participation sociale », *Développement humain, handicap et changement social*, 13(1-2), pp.10-20.

Wehmeyer M. L., 1988, « National survey of the use of Assistive technology by adults with mental retardation », *Mental retardation*, 36(1), pp. 44-51.

— 2011, « L'autodétermination », *International Encyclopedia of Rehabilitation*, pp. 1-11.
[En ligne], accessible sur : http://cirrie.buffalo.edu/encyclopedia/fr/article/34/

Wehmeyer M. L., Bolding N., 1999, « Self-determination-across living and working environments: a matched samples study of adults with mental retardation, *Mental retardation*,37(5), pp. 353-363.

Willaye É., Magerotte G., 2008, *Évaluation et intervention auprès des comportements-défis. Déficience intellectuelle et/ou autisme*, Éd. De Boeck.

Winkin Y., 1981, *La nouvelle communication*, Paris, Édition du Seuil.

— 1996, *Anthropologie de la communication. De la théorie au terrain*. Paris, Édition du Seuil, 2001.

X

Y

Yelle C., 1997, « Le récit de vie comme méthodologie de recherche en déficience intellectuelle », *Revue Francophone de la déficience intellectuelle*, numéro spécial, pp. 36-39.

Yvorel J-J., 1998, « La place de la recherche historique dans le champ du travail social », *Revue d'histoire de l'enfance irrégulière*, 1, pp. 11-18.

Z

Zicola M., 2007, « Handicap et transdisciplinarité. Une recherche "tout azimut" », *Le Portique*, 5.
[En ligne], accessible sur : http://leportique.revues.org/index1384.html

Zielinski A., 2009, *Pour une éthique de la relation : La dimension relationnelle de l'autonomie et de la vulnérabilité, CNSA 1ères rencontres scientifiques sur l'autonomie*, pp. 6-10.
[En ligne], accessible sur : http://www.cnsa.fr/IMG/pdf/CNSA_Dossier_12fev_signets.pdf

Autres ressources

Rapport triennal de l'Observatoire national sur la formation, la recherche et l'innovation sur le handicap 2011.
[En ligne], accessible sur : http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/114000304/0000.pdf

2011, Rapport de la CNSA - 2010 - Pour une politique de prévention au service de l'autonomie.
[En ligne], accessible sur : http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/114000215/0000.pdfn

Rapport de l'Observatoire 2011 interministériel de l'accessibilité et de la conception universelle
[En ligne], accessible sur : http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/114000305/0000.pdf

Bilan Educatec-educatice 24, 25, 26 novembre 2010.
[En ligne], accessible sur : http://www.educatec-educatice.com/upload/Bilan%202010%20Salon%20Educatec%20Educatice.pdf

Rapport 2010 du Conseil National Consultatif des Personnes Handicapées.
[En ligne], accessible sur : http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/114000264/0000.pdf

2010, L'accès au numérique. Une dynamique européenne, Conseil français des personnes handicapées pour les questions européennes.
[En ligne], accessible sur : http://www.cfhe.org/upload/Publications/2010/acces_au_numerique_nonaccessible.pdf

Collège français des enseignants universitaires de médicine physique et de réadaptation, 2002, *Handicap, incapacité, dépendance*, Issy-les-Moulineaux, Elsevier Masson, 2009.

2007, Accessibilité numérique. Pour le plein accès des personnes handicapées aux technologies de l'Information et de la Communication (TIC), Conseil français des personnes handicapées pour les questions (CFHE).

2007, Accessibilité numérique. Pour le plein accès des personnes handicapées aux technologies de l'Information et de la Communication (TIC). Une dynamique européenne, Conseil français des personnes handicapées pour les questions européennes.
[En ligne], accessible sur : http://www.cfhe.org/upload/Publications/2007/guide_numeriq_CFHE%202007.pdf

Actes du colloque Nouvelles technologies et handicap mental, les 20, 21 et 22 novembre 1995, Centre européen de réunions et de conférences de Saint-Ouen / [organisé par] l'UNAPEI, Union nationale des associations de parents et amis de personnes handicapées mentales

Table des matières

Remerciements *9*

Sommaire *11*

Introduction *17*

Genèse et parcours d'une recherche *17*

Une posture épistémologique : refus du réductionnisme et risques de l'holisme **20**

Un problème de catégorie 21

Posture éthique 23

Paradigme écologique du handicap 24

Posture de la transdisciplinarité : articulation entre méthodes et théories **26**

Méthodologie mixte et processus d'objectivation 26

La construction de l'objet de recherche entre méthodes et théories 30

Émergence des concepts clés 31

Modélisation éco-systémique 32

Questionnements initiaux et défis épistémologiques : dépasser des tensions *33*

L'épineuse question du paradigme et de l'approche **33**

Le piège du paradigme 34

De l'approche communicationnelle 35

Approches sociologique et écologique 37

Implications conceptuelles de l'appareillage théorique **40**

Théorie du monde social ou organisé 40

Comparaisons théoriques 40

Découpage social et système des interventions spécialisées 42

Les différents niveaux d'analyse 46

Penser les usages et les pratiques de communication médiatisée *48*

Processus d'intervention spécialisée (ou socio-(ré)éducommunication) médiatisée **48**

Continuum usage et médiatisation, pratique et médiation 48

Terminologie technologique et inscription dans une théorie 50

Interactions sur la recherche : des micro-engagements 51

Les outils et médias : des cristallisateurs de tensions et des révélateurs d'enjeux **52**

Des formes de tensions dans l'action 52

1. Du champ aux pratiques 53

2. Inter-activité : entre agir technique et activité intellectuelle, occupationnel et éducatif 53

Des formes de tensions dans l'analyse des usages et pratiques 54

1. Des usages aux pratiques et inversement : la question du changement 54

2. Éco-logiques des relations 55

Des formes de tensions identitaires de positionnement : des en-jeux de place 56

1. (S)'assurer un placement 56

2. (Dé)placements des questions du positionnement professionnel 57

3. Bousculer les lignes de force 58

Des enjeux en jeu ? 58

Articulation des parties 61

Première partie. Penser la complexité des « interventions socio-(ré)éducommunicationelles avec des TIC pour les personnes handicapées mentales » 63

Chapitre 1. Fronts et frondaisons méthodologiques et théoriques 65

1.1 Fondements théoriques et méthodologiques de la recherche 65

1.1.1 Posture épistémologique : de l'inter à la transdisciplinarité 66

1.1.2 Méthodologie mixte dans une logique transdisciplinaire 70

1.1.3 La recherche en action et processus de réflexivité 75

a. Une implication dans la recherche 75

b. Recherche en action « induite » 76

c. Impacts de la recherche en action 77

d. Recherche en action et réflexivité 78

1.2 Choix des méthodes 82

1.2.1 Des questionnaires 82

a. Les biais méthodologiques 84

b. Méthodologie d'enquête statistique 85

1.2.2 L'entretien semi-directif narratif et compréhensif 88

a. Des entretiens semi-directifs… 88

b. … traités comme des récits de pratique 89

c. Des entretiens conduits sur le modèle compréhensif 92

d. S'entretenir avec des personnes diagnostiquées handicapées mentales 92

1.2.3 Méthodologie d'analyse des entretiens et des représentations sociales : entre analyse de contenu et analyse de discours 94

1.2.4 L'observation, une technique d'enquête ethnosociologique 99

1.3 Penser les ambivalences et contradictions inhérentes à l'objet de recherche : conjonction de l'un et du multiple 106

1.3.1 Construire, déconstruire et reconstruire l'objet 107

a. Hypothèses et pièges du raisonnement inductif 107

b. Un sujet objectivant un objet objectant : problème de positionnement de l'objet comme du sujet 109

1.3.2 Un problème de frontières : in-former l'objet 111

a. Cartographie disciplinaire du domaine de recherche 113

b. Cartographie conceptuelle de l'objet de recherche 115

1.3.3 L'écologie en sciences humaines 117

a. Écologie du développement humain, de l'éducation et du handicap 117

- Appropriations du modèle d'Urie Bronfenbrenner, entre bio, éco et systémique 117
- Auteurs québécois (1999) qui ont retravaillé le modèle d'Urie Bronfenbrenner 118
- Écologie et handicap : la « CIF » et le « PPH » 120

b. Écologie de l'information-communication et de la cognition 122

c. Écologie des usages versus des médias 125

d. Écologie des relations : la pensée interstitielle 126

Chapitre 2. Cheminement et modélisation théoriques 129

2.1 Emprunts en analyse des pratiques et des usages 130

2.1.1 Les pratiques : usage (activité), représentation (relation) et identité (rôle) 130
a. L'activité, un descripteur de réalité ? 132
- Théories de l'activité 133
- L'activité pour déconstruire le champ du travail social 134
- Pratiques, représentations, identités 135
b. Identité appréhendée par les relations et rôles des usagers 136
2.1.2 État de la recherche en analyse des usages 138
a. Construction sociale des usages 141
b. Socio-économie 141
c. Continuum de l'usage 143
- Innovation, appropriation et trajectoires d'usage 143
- Acceptabilité sociale et adoption : autodétermination et auto-efficacité 145
- Non-usage 145

2.2 Un modèle écologique pour réconcilier usage et pratique 146
2.2.1 Des usages appropriés aux pratiques 147
2.2.2 Des pratiques de communication médiatisée 151
2.2.3 Étude étymologique 152
2.2.4 Modèle écologique d'analyse des usages et pratiques 154
a. Focale sur les emprunts au modèle de Serge Proulx 154
b. Théorie des processus de la communication 156
c. Présentation du modèle 159
- Des logiques organisationnelles et d'acteurs (activité) à l'actualisation des pratiques et transformation des organisations 159
- Des logiques sociales (relation) à la régularité et mutation des postures, compétences, légitimités 161
- Des logiques socio-économiques (rôle) à la cristallisation et *novatio* ou améliorations des situations de vie. 163

2.3 Convergence entre approches et théories dans la pensée complexe 164
2.3.1 La pensée complexe : un modèle de reliance 164
a. La pensée complexe ou intégrative : l'homme morcelé versus l'homme total 164
b. Principes dialogique, de récursion et hologrammatique 167
c. Une des notions clés pour notre objet : du système à l'auto-éco-organisation 168
2.3.2 Des questionnements convergents 171
2.3.3 Schématisation des articulations théoriques 174

Chapitre 3. Principaux enjeux sociétaux pour les personnes handicapées 175

3.1 Représentations et droits des personnes handicapées mentales 175
3.1.1 Un problème de connaissance et de catégorisation 175
a. Synthèse des approches, théories et modèles de pensée du handicap 175
b. La catégorie « handicap » ou la figure emblématique de l'altérité 178
c. Évolution de l'approche bio-médicale vers une réalité complexe ? 181
d. Les différentes taxonomies du « handicap mental » 183
- Une typologie selon le degré de la déficience intellectuelle ou retard mental 184
- Une typologie selon l'intensité du besoin 184
- Une typologie selon l'étiologie 185
- Taxonomie par les représentations sociales de professionnels 185
- Typologie selon le handicap cognitif 187
- Le polyhandicap ou la difficulté du diagnostic 187

- Les données statistiques françaises 187
3.1.2 Évolution de la législation pour une pleine reconnaissance 188
a. Au niveau mondial..... 188
b. Évolution de la législation française 193
c. La question de l'évaluation et de la participation : changement de paradigme 194
- Participation sociale des usagers pour l'évaluation des établissements médico-sociaux..... 195
- D'objet à sujet : changement de paradigme dans l'intervention 196

3.2 Structuration de la recherche : entre le champ du travail social ou du handicap ?.....198
3.2.1 Recherche sur, pour et en travail social en France 198
a. Quelle scientificité du travail social ? Évolution de la recherche en travail social 198
b. Les discours d'accompagnement critiques aux usages : TIC et travail social 201
- Des vagues d'implantations et des usagers multiples 201
- Une revue d'informations sociales sur les TIC..... 203
- « NTIC et travail social » 205
3.2.2 Recherche sur le handicap : vers des *disabilities studies* ? 206
a. Faiblesse de la recherche sur le handicap 207
b. Construction de la recherche sur le handicap en sciences humaines et sociales 208
c. Les disabilities studies 209

3.3 La recherche sur le handicap mental et les technologies 211
3.3.1 Notre corpus en langue française 212
a. Des recensions : entre contextes éducatif et psychosocial 212
b. Les livres : des TIC aux TICE 220
c. La littérature grise 222
- Des rapports appréhendant tous les domaines 222
- Des mémoires et thèses issues des champs de l'éducation et du social 223
d. Les articles 225
- Réflexion théorique générale 225
- La communication améliorée et alternative (CAA) 225
- Éducation et TIC(E) 226
- Enquête d'usages en milieu d'intervention sociale 228
- La conception et objectifs des usages en contextes..... 229
- Évaluation des besoins 231
- Maîtrise de son environnement (domotique) et autonomie 231
- L'Internet 232
3.3.2 Notre corpus en langue anglaise 233
a. Les Assistives technology (AT) 233
b. Études d'usages 234
c. Design 234
d. L'Internet 234

Deuxième partie. Faire avec des objets. Contexte général des usages et implications socio-économiques : genèse, représentation et conception 235

Chapitre 4. Logiques organisationnelles : modalités de l'intégration des TIC.....237

4.1 Ancrage socio-historique pour une genèse organisationnelle des usages.....237
4.1.1 Contexte institutionnel du continuum d'usages et de pratiques 238
a. Hétérogénéité des institutions utilisatrices 238
b. Des similitudes entre usagers et non-usagers..... 242
c. Propriétés des entretiens 245

d. Des observations exposées 246
e. Perspective contextuelle diachronique : des milieux clos aux auto-éco-organisations 249
4.1.2 Profils professionnels 252
a. Éclectisme des professionnels face aux TIC 252
b. Contrat d'enquête respecté par les non-usagers 254
c. Récapitulatif des professionnels entendus en entretiens 255
d. Des professionnels observés 256
e. Homologie entre profils des encadrants et champs professionnels du social 256

4.2 Structuration et intégration de l'informatique et/ou l'Internet 259
4.2.1 Les modalités d'accès et d'équipements 259
a. Modalités d'accès et d'équipements : questionnaire usagers 259
b. Profil identique du côté des non-usagers 261
c. Interactions entre microsystèmes : analyse méso-systémique entre usager premier, usager second et proches 263
- L'informatique/l'Internet, un révélateur de l'état de la communication avec les familles 264
- Le soutien des parents face à l'informatique 265
- Le temps des usages et réseau de sociabilité 266
- Des usages entre contrôle et autonomie 266
- Le cas particulier des Travailleurs handicapés (TH) en ESAT 267
- Des tabous refont surface dans une société « risquée » 268
4.2.2 Les vecteurs d'équipements pour les usages 270
a. Des formes plurielles investies 270
b. Contexte spatial des observations 271
c. Des investissements sans risque 276
- Faire appel à la charité : entre collecte, don et récupération 277
- L'allocation de ligne budgétaire, une question de profit avant tout 279
d. Logiques d'équipements et organisationnelles : des parallèles structurels 283

Chapitre 5. Logiques organisationnelles d'acteurs 289

5.1 Un continuum d'inscription des usages et pratiques 289
5.1.1 Le temps long des usages 289
a. Des usagers au fil du temps 289
b. Des histoires qui se croisent 290
5.1.2 Le rôle des initiateurs d'usage 296
a. Des promoteurs d'usages isolés 296
b. Récits des logiques organisationnelles d'acteurs 298
- Les pionniers de l'informatique : des personnes ressources 298
- Des personnes ressources à la « contagion » des usages 298
- L'informatique et le numérique mêlés aux logiques organisationnelles : vers des dispositifs ? 300
- Une accessibilité en deux temps : du déclassement au reclassement 304
- Des usages et des contenus signifiants 306
- À la demande des usagers 307

5.2 Appréhender le non-usage 310
5.2.1 La pérennité et les freins d'usage 310
a. Des usages discontinus 310
b. De l'usage au non-usage 312
5.2.2 Non-fréquentation et non-usage 313
a. Mise au point sur les non-usagers 313

b. Des usages à double vitesse 317
c. Non-usage et principaux freins 320
d. Éclairages des acteurs sur les entraves aux usages 325
- L'argent ne fait pas les usages, mais les logiques organisationnelles y contribuent 325
- Le manque de formation et d'information 326
- De nombreux freins techniques et logistiques 326
- La frilosité Internet : un frein organisationnel psycho-socio-logique 327
- Accès à l'informatique/l'Internet et aspects onto-systémiques 330
- Entre freins et défis : le manque d'acquis scolaires (lecture/écriture) 331
- S'adapter plutôt qu'adapter : pour dépasser l'infantilisation 332
- Une trilogique : intégration/inclusion organisationnelle, adaptation professionnelle, appropriation personnelle 333

Chapitre 6. Logiques et représentations sociales 335

6.1 Logiques sociales d'usage : des contenus et des contenants 336
6.1.1 La dénomination de la pratique 336
6.1.2 Contenus et objectifs d'usage 338
a. Des contenus fidèles et novateurs 339
b. Croisement entre contenu et champ professionnel 340
c. Des contenus de pratiques observés 343
6.1.3 Des objets hybrides 346

6.2 Conjonction des logiques dans les significations d'usage 350
6.2.1 Des significations d'usage à la rencontre des logiques organisationnelles 351
a. Intérêts des usagers professionnels 352
- Les apprentissages 353
- L'intégration et l'inclusion 354
- L'ouverture et la communication 354
- Gagner en relation et en participation 355
b. Projections des non-usagers 358
6.2.2 Des outils et médias à visée socio-(ré)éducommunicationnelle 359
a. Une lecture contextuelle des politiques d'accès 359
b. Des logiques de stratifications organisationnelles avec les outils et médias 360

6.3 Profils des usagers premiers et seconds 366
6.3.1 Une histoire de l'éducation spécialisée 366
6.3.2 Trajectoires d'appropriation et profils d'usagers professionnels 370
a. Aux origines des choix et compétences professionnels 370
b. Des trajectoires contées 371
- Circuit des usages : des usages professionnels aux usages personnels et inversement 371
- Une mauvaise image par association : le professionnel entre disqualification et surqualification 372
- Des sauts d'intérêt conjoints 373
- Des « accidents » ou hasards de la vie : l'informatique, un point de force 373
- Des déterminants multiples 374
- Les « nouveaux » professionnels faces aux (N)TIC 375
6.3.3 L'appropriation dans le cadre organisationnel 376
a. Appropriation professionnelle : entre changements et stratégies 376
b. L'appropriation durant le processus d'adoption 377
6.3.4 Les modalités de l'appropriation pour les personnes handicapées mentales 380
a. Les personnes handicapées concernées par les usages 380

b. Fréquence d'usage 381
c. Une re-catégorisation 382

Chapitre 7. Logiques de l'offre commerciale et industrielle 385

7.1 Étude de l'offre des produits et formations adaptés au handicap mental 385
7.1.1 Inscription des dimensions organisationnelles 385
a. Genèse et trajectoire de conception 385
- Les différentes entreprises 385
- Professionnalité et concepteur 387
- Les rencontres forment les entreprises 387
- Des parcours personnel ou professionnel doubles 388
- Rôle des organisations : la force vive parentale et associative 388
- Détection d'un besoin 389
b. Logique et/ou culture organisationnelles 389
c. Des publics et des clients 390
7.1.2 Logiques de conception, commercialisation et gammes d'usage 392
7.1.3 Limites dans la conception pour les usages 399
7.1.4 Discours de justification et positionnement commercial 406

7.2 Les conditions de mise en marché commerciales et industrielles 411
7.2.1 Un marché en évolution : l'informatique/l'Internet, des aides techniques ou des technologies d'assistance ? 412
a. Des logiques sociales aux logiques économiques 412
b. Le marché des aides techniques 413
7.2.2 De l'industrie éducative spécialisée à une industrie créative ? 418
a. Qu'est-ce qu'une industrie créative ? 418
b. Une typologie des produits adaptés, créatifs, inclusifs 420
7.2.3 De l'accessibilité à la conception universelle 422
a. Recherches sur l'universal design 422
b. L'Internet pour tous 424

7.3 Interactions et coordinations entre concepteurs et usagers 426
7.3.1 Enjeux d'une analyse en termes d'adaptation 427
a. Adaptation et éco-auto-organisation 427
b. L'adaptation, une alternative à l'intégration, l'inclusion et la participation 427
c. Évaluations et besoins en équipements adaptés 429
7.3.2 Les principales difficultés rencontrées dans les usages 430
a. Des problèmes d'adaptation multiples 430
- Des outils et/ou médias non-adaptés aux non-lecteurs 430
- Adapter les diplômes informatiques 431
- Besoins en outils et médias adaptés à l'âge adulte : la question de l'infantilisation 431
- Besoins en outils et médias en travail adapté 433
- Besoin de niveaux d'apprentissage progressifs 433
- L'ordinateur est adapté, les logiciels le sont moins 433
- L'accès à l'informatique est adapté 434
- Limites de l'accès : une impossible généralisation 434
- La navigation Internet, bien qu'en évolution, reste peu adaptée 435
- Adapter les usages des personnes handicapées à ceux du « grand public » 435
- Où s'informer ? Le problème de la recherche d'information 437
- Limites des applications gratuites 438

- Créer pour utiliser adapté 438
- La question des ressources Internet..... 439
- Adaptation d'une activité *versus* outil spécialisé : une pédagogie différenciée 439
- C'est au professionnel de s'adapter : l'importance réaffirmée de la pédagogie 439
- Une double contrainte : adapter sans perdre toute la symbolique de l'informatique/l'Internet... 440
- L'adapté, sans valeur ajoutée, où la prééminence du gratuit 441
- Rôle des professionnels de la réadaptation (paramédical) 441
b. Confrontation de l'offre et de la demande 442

Troisième partie. Actualisations, régularités et cristallisations des pratiques socio-(ré)éducommunicationnelles médiatisées.....445

Chapitre 8. Actualisation d'usages et de pratiques, transformation des organisations.....449

8.1 Reproduction de pratiques professionnelles.....449
8.1.1 Équiper la communication et « acculturer » les personnes handicapées mentales 449
a. Du sociomédiatique à la sociotique 450
b. Transmission des savoirs versus savoir-être 452
8.1.2 Développer des compétences médiatiques chez des personnes handicapées mentales..... 453
a. Lieux d'exercice des compétences 455
b. Nature des compétences médiatiques 458
- Compétences et motivations..... 460
- Compétences médiatiques *versus* compétences scolaires..... 461
- Compétences médiatiques et épanouissement personnel 462
- Compétences d'auto-formation 463
c. Construction de l'identité personnelle : réinvestir l'intellect..... 464

8.2 Performance de la culture médiatique 466
8.2.1 Les TIC, des pratiques hybrides et co-construites 466
a. Aux frontières des pratiques culturelles 466
- Contenus et genres de ces pratiques 467
- Des activités de semi-loisirs..... 471
b. Des pratiques professionnalisantes 473
8.2.2 La communication comme performance de la culture 474
8.2.3 Discours performatif 475
- Maîtrise d'un vocabulaire technique..... 476
- Internet et le développement de la musique comme loisirs et vecteurs d'identification 478
- Consommer pour exister et appartenir à un groupe..... 479
- Des usages et pratiques éclairées 481
- Des usages contemporains..... 482
- Des pratiques de groupes et le rôle de personnes ressources..... 485

8.3 Entre ouverture et a-normalisation 486
8.3.1 A-normalisation et liminalité..... 487
8.3.2 De l'analyse de l'ouverture pour la clôture et/ou du passage vers la norme 489
a. Processus d'ouverture et d'a-normalisation 489
- Des « outils » aux TIC pour signifier le processus d'ouverture..... 489
- Socialisation sur et vers l'extérieur 490
- De l'ouverture vers la sortie physique et psychologique : changement de position et a-normalisation..... 490

- Se rapprocher des normes : l'informatique, l'Internet une culture commune 494
- Transferts et projections d'usage 497
- Tension entre ouverture *versus* fermeture, normal *versus* handicapé 498
b. Méthodologie et limites de l'a-normalisation 501
- Une ouverture progressive et démultipliée 501
- L'ouverture encourage à l'autonomie 504
- Des usages gagnants/gagnants 504
- Une liberté à contrôler 505

Chapitre 9. Régularité de la médiation, mutations des postures, compétences et légitimités 507

9.1 Entre outils et médias : quelles frontières, quelles intentions ? 507
9.1.1 Entre pratique, technique et technologie 508
9.1.2 Un « outil cognitif » ou l'action comme prolongement de l'intellect 510
9.1.3 Relation entre instrument et médiation : une réflexion environnementale 512
9.1.4 Dénominations des objets 513
a. Des sphères d'action 513
b. Des dires et des pratiques 516
- « Ce n'est qu'un outil ! » 516
- Différenciation entre le « niveau usage » et le « niveau outil » 516
- Outil *versus* mode de communication 517
- Communiquer sur le média *versus* média comme outil de communication 518
- Le multimédia *versus* le ludo-éducatif 518
- Outils informatiques et multimédias 519
- Un média pour être acteur, partager et participer 519
- Un média d'information et de communication 520
- La machine ou la figure liminale de l'humanoïde : ni homme, ni technique 521
- La machine et/ou la bécane ou la figure du pilote 521
- La machine ou la figure du médiateur 523
- La machine ou la figure des risques technologiques 523
- Obsolescence de la machine : des technologies pour les bonnes pratiques 524

9.2 Processus de médiatisation et de médiation 524
9.2.1 Pratiques de communication médiatisée 525
a. Distinctions entre médiatisation et médiation 526
b. Limites de l'analyse des pratiques de communication médiatisée 527
9.2.2 La matérialité de la médiation et de la médiatisation 528
a. Les dimensions de la médiatisation 528
b. Dimensions de la médiation 530
- Cinq formes principales 530
- Définitions et visées relationnelles de la médiation 532

9.3 Qualifier la médiation en travail social 534
9.3.1 Discours et pratiques de médiation dans le social 534
a. Activité, instance et institution de médiation 536
b. La médiation, un dénominateur commun pour les pratiques ? 539
9.3.2 Mais où est la médiation ? À la recherche des conceptions professionnelles 540
- Un statut d'« accompagnant » 541
- Des actions de « médiation » 543
- Importance de la médiation instrumentale, ce tiers « neutre » 546

- Les effets de l'« im-positionnement » professionnel 548
- Changement de place et effacement des hiérarchies 550
- La médiation, une posture vidée de sens 551
- Des rôles conjoints de médiateur pour l'informatique et le professionnel 551
- Animateur *versus* éducateur *versus* médiateur 552
- Un « intermédiaire » comme traducteur des besoins 554
9.3.3 Pratique d'accompagnement 555
a. Évolution et variabilité des fonctions professionnelles 555
b. Des formes plurielles d'accompagnement 555
- Accompagner au sens d'« amener vers l'extérieur » 556
- Revendication d'un rôle d'accompagnateur 556
- Accompagnateur comme traducteur 558
- Accompagner, entre éducation, protection et contrôle 558
- Accompagnement et degrés d'autonomie 560
- L'accompagnement pour répondre à la pédagogie du projet personnalisé 562
- Inversion des rôles 562
c. Des intentions et effets pluriels 563
- Informatique de gestion *versus* informatique d'accompagnement 563
- L'informatique, une activité chronophage 564
- L'importance de l'évaluation 564
- Dépasser le sur-handicap de l'analphabétisme 564
- Besoins réciproques en accompagnement 565
9.3.4 Pour une revendication du statut de médiateur en interventions spécialisées 566

Chapitre 10. Cristallisation sur des usages et pratiques : énovation, améliorations et personnalisation 571

10.1 De la question du changement pour des améliorations 573
10.1.1 Changements et TIC 573
a. Énovation techno-éducative et/ou socio-(ré)éducommunicationnelle 573
b. Formes du changement 574
10.1.2 Identisation, personnalisation et qualité de vie 576
a. L'autonomie se trouve toujours dans la dépendance : exister via le projet 576
b. Exister : le premier axiome de la qualité de vie 577
c. La personnalisation 578
- Identité et personnalisation 578
- Processus et stratégies de personnalisation 579
- Difficultés de personnalisation et réappropriation du pouvoir d'être et d'agir 580
10.1.3 Légitimation identitaire et reconnaissance des compétences 581
- Étonnement sur l'acquisition de compétences médiatiques et alphabètes 582
- Travailler l'écriture, la lecture et la réflexion personnelle 585
- Évaluation des compétences cognitives et des acquis scolaires 586

10.2 Évaluation des rôles, statuts et place des ressources cognitives 591
10.2.1 Insertion, intégration, participation et inclusion 591
10.2.2 Stratégies identitaires : identité de statut et de rôle 593
a. Positionnement des sujets 593
- Processus de positionnement : approche synchronique entre statut, rôle et place sociaux 593
- Mimétisme dans la relation 595
- Valorisation des rôles sociaux *versus* étiquetage 597
b. Rôle des objets et cognition distribuée 598

- Rôle et statuts des objets dans la situation 598
- Cognition distribuée 599
- Focale sur la fonction de mémoire 601
c. Rôle des réseaux sociaux 602
10.2.3 Quête du pouvoir avoir, faire et être 603
a. Analyse des objets et sujets en interaction 603
- Symbolique de l'informatique et intégration dans la société 603
- S'intégrer *versus* se distinguer 605
- Travail collaboratif et cognition distribuée 605
b. Travail sur la relation et quête d'un pouvoir être 606
- Rentrer en relation 606
- Renversement des rôles apprenant-éducateur 606

10.3 Favoriser la personnalisation et l'autodétermination 609
10.3.1 Autonomie et autodétermination 609
a. Posture interactive et autonomie 609
b. L'autonomie, une notion plurielle 610
c. L'autodétermination ou la capacité de se libérer 613
10.3.2 Analyses en situation 614
a. Image positive et communication spontanée 614
- Changer le regard des proches 614
- Évolution du regard des professionnels et communication spontanée 616
- Évoquer ses envies comme ses problèmes personnels 618
b. Analyses de l'autonomie, des statuts et rôles des sujets comme des objets 619
- Signification de l'autonomie pour les professionnels 619
- Analyse des statuts et rôles 622
c. L'évaluation : valorisation et qualité de vie 622
- Valorisation et projet personnalisé et/ou de groupe et/ou d'établissement 622
- Valorisation et situation de réussite et/ou de performance 623
- A-normalisation *versus* stigmatisation dans le choix des supports informatiques et/ou numériques 625
- Valorisation d'un travail : « adultisation » *versus* « infantilisation » 626
- Production valorisante : réalisation de soi 628
- Valorisation mutuelle 629
- Évolution de la qualité de vie 630
- Du point de vue des usagers : des pratiques intégrées à la vie quotidienne 631
d. Évaluation et évolution des formes de connaissances, d'organisations et de pratiques 633
- L'informatique ou l'illégitime catégorisation du handicap mental et/ou de la déficience 633
- Évolution des établissements médico-sociaux et des pratiques professionnelles 634
- La difficulté de l'évaluation ou la dévalorisation des apprentissages et de l'enseignant 635

Conclusion 639

Pertinence de la modélisation théorico-méthodologique 639

La question de la transdisciplinarité ou la polyphonie épistémique 639
Axiomes de la transdisciplinarité et de la méthodologie mixte 640
Notre rencontre avec la transdisciplinarité dans l'objet et les méthodes 640

Critiques de notre modélisation 641

Interprétation des résultats 644

Description synthétique des usages.....644

Des problématiques transversales : des usages aux pratiques.....648

Table des tableaux.....653

Table des graphiques.....655

Table des figures.....657

Table des photographies.....659

Glossaire.....660

Index des auteurs.....663

Bibliographie.....668

Table des matières.....701

Audrey Bonjour

Usages et pratiques socio-(ré)éducommunicationnels pour personnes handicapées mentales. Outils informatiques et média Internet

L'utilisation croissante de l'informatique et de l'Internet ne cesse de se démentir. Si des études d'usage(s) se multiplient en France, elles sont très inégales selon les publics. Notre recherche interroge les usages et les pratiques d'interventions spécialisées avec les outils informatiques et le média Internet pour des personnes handicapées mentales en institution. Pour ce faire, nous déployons une méthodologie mixte combinant une enquête par questionnaires, des entretiens et des observations *in situ*. Avant de traiter de la problématique transversale des usages et pratiques, nous menons une méta-réflexion sur le « comment faire » de la recherche sur et pour le handicap mental. Notre description des usages apporte un éclairage sur les logiques organisationnelles, sociales et économiques (offre commerciale et industrielle). Elle nous amène à reconsidérer ces usages et pratiques à l'aune de leur hybridité. Marqués par un brouillage disciplinaire, nous les (re)qualifions de socio-(ré)éducommunicationnels pour rendre compte d'une tension entre interventions sociales, rééducatives, éducatives et communicationnelles. Des logiques d'usages, émerge aussi la question de la « médiatisation des instances de médiation » selon un processus de construction et de changement des pratiques (actualisation, régularité et cristallisation). *In fine*, ces outils et/ou médias condensent des tensions tout en révélant des enjeux : transformation des formes organisationnelles du « milieu clos » à l'« auto-éco-organisation », « mutation des postures, compétences et légitimités professionnelles » ainsi qu'amélioration des situations de vie des personnes handicapées (énovation et « processus de personnalisation »).

Mots clés : Handicap mental, média Internet, méthodologie mixte, outils informatiques, pensée complexe, usages et pratiques socio-(ré)éducommunicationnels

Socio-(re)educommunicational manners and practices for mentally deficient persons. Data processing tools and Internet media

The increasing use of computers and the Internet does not stop contradicting itself. If practical studies multiply in France, they are very uneven according to the public. Our research questions the manners and the practices of interventions in connection with data processing tools and the Internet media and conceived for mentally deficient persons. Therefore, we adopted a mixed methodology combining a survey through questionnaires, interviews and observations *in situ*. Before dealing with the transverse problem of manners and practices, we lead a large brainstorming on how to conduct the research on and for the mental handicap. Our description of the manners highlights the organizational, social and economic logics (commercial and industrial offer). It brings us to reconsider these manners and practices in the alder of their hybridity. Marked by a disciplinary jamming, we (re)qualify them of socio-(re)educommunicational to report a tension between interventions qualified as social, re-educational, educational and communicational. These results order us to question the mediatization of the mediation authorities according to a process of construction and modification of current practices (updating, regularity and crystallization). *In fine*, these tools and\or media condense tensions while revealing stakes: transformation of the organizational forms of the closed environment in the auto-eco-organization, the mutation of the postures, the skills and the professional legitimacies as well as improvement of the situations of life of the disabled persons (énovation and personalization process).

Keywords: Mental handicap, media Internet, mixed methodology, data processing tools, complex thinking, socio-(re)educommunicational manners and practices