

TIC et prise en charge des personnes handicapées mentales

audrey.bonjour@univ-metz.fr
vmeyer@univ-metz.fr

Résumé

L'utilisation de l'informatique et de l'Internet par les personnes handicapées mentales accueillies en établissements spécialisés s'inscrit aujourd'hui dans les pratiques professionnelles du champ médico-social. Si cette communication médiatisée devient un relais de la prise en charge, elle équipe et valorise une professionnalité, mais participe aussi d'une évolution des représentations des professionnels sur les usagers de ces établissements.

Mots clés

Handicap mental, outils informatiques, média Internet, usages et pratiques socio-(ré)éducommunicationnels

Abstract

The use of computers and the Internet by the mentally disabled in specialised establishments has at present been integrated into the practices of professionals in the social-medical field. This form of mass media communication has become an additional means in caring for those concerned. It thus not only provides supplemental equipment and a better image of the profession but also improves the image the professionals themselves have of those who attend these specialised establishments.

Keywords

Mental handicap, data processing tools, media Internet, socio-(re)educational manners and practices

Audrey Bonjour

Audrey Bonjour – allocataire de recherche et monitrice – est doctorante en sciences de l'information et de la communication au Centre de recherche sur les médiations (CREM) de l'Université Paul Verlaine-Metz (UPV-M).

Vincent Meyer – sociologue – est professeur en sciences de l'information et de la communication et chercheur au Centre de recherche sur les médiations (CREM) de l'Université Paul Verlaine-Metz (UPV-M).

Introduction

Une enquête sur le territoire français – menée entre 2009 et 2010 – montre que dans un certain nombre d'établissements sociaux et médico-sociaux (près de 330)¹, l'utilisation de l'informatique et d'Internet est proposée aux personnes handicapées mentales² dans et pour leur prise en charge, et devient une pratique professionnelle dans l'accompagnement de ces dernières. Lorsqu'on sait que l'outil principal d'une prise en charge auprès de ces personnes reste la communication interpersonnelle en situation de coprésence – « le savoir communiquer avec ces personnes [apparaissant] comme le b.a.-ba de la compétence de l'éducateur » (Meyer, 2006 : 5) – la question fondamentale que pose cet article est de savoir en quoi cette communication à la frontière entre l'instrumentalisation, la médiatisation et/ou de médiation (Peraya, 2009) y contribue ou s'y substitue. Cette question est d'autant plus vive que les lois du 2 janvier 2002 et du 11 février 2005 renforcent la place et les rôles de l'usager et *de facto* son expression et sa participation ; ces dernières prennent également place dans une démarche d'évaluation des pratiques qui doit s'entendre comme « une nouvelle forme de visibilité de l'intervention sociale » (Janvier, 2007 : 134). En ce sens, elle participerait aussi à la valorisation des compétences professionnelles des travailleurs sociaux (Meyer, 2007).

Pour comprendre ce développement, on peut partir du constat trivial d'une généralisation (réussie) des utilisations de ces objets technologiques quels que soient les publics ; une généralisation qui s'opère à la fois dans les sphères privées (dimension ludique/occupationnelle) et publiques (comme outils de travail). À y regarder d'un peu plus près, ce développement permet d'interroger comment – en termes d'accès et d'appropriation – ces technologies investissent ou sont investies par et pour des publics qui jusqu'alors

¹ Enquête nationale sur les usages (331 réponses) ou non-usages (221 retours) de l'informatique et/ou d'Internet réalisée dans le cadre d'une recherche doctorale (Bonjour, 2011).

² La loi du 11 février 2005, dans son article L114, définit le terme handicap dans sa diversité à savoir, « 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 ».

n'en avaient qu'une utilisation marginale et dont la situation de handicap nécessite une prise en charge en établissement. Pour saisir ce mouvement en train de se faire, plusieurs techniques d'enquêtes ont été mobilisées pour le recueil des données : une enquête exploratoire par questionnaires complétée par des entretiens semi-directifs³ afin de sérier les traductions des professionnels ; des observations sur sites pour décrire ces usages en termes de pratiques socio-(ré)éducommunicationnelles (*cf. infra*).

Cet article exposera, en premier lieu, les intentions et significations d'usage de l'informatique et/ou de l'Internet par les professionnels accompagnant les personnes handicapées mentales dans ces lieux parfois considérés comme des « milieux clos » ; en second lieu, sera détaillée l'hybridité de ces pratiques d'accompagnement en montrant les significations d'usage identifiées pour les usagers en termes de communication médiatisée et pour les professionnels en termes de valorisation de leurs activités.

De l'informatique et/ou de l'Internet dans des « milieux clos »⁴ ?

Si la communication interpersonnelle reste nécessairement privilégiée – *a fortiori* dans une relation de « prise en charge » – elle peut être médiatisée à partir d'objets frontières (Stars, 2010) assurant, entre autres, une fonction de médiation de la relation. Dès lors, l'utilisation de l'informatique et d'Internet considérés comme des outils et médias (Mœglin, 2005)⁵, peut à la fois répondre à un besoin éducatif, communicationnel et thérapeutique surtout dans ce qu'on dénomme, dans le langage institutionnel du secteur social et médico-social, le maintien des acquis. L'ouverture sur l'extérieur et l'exigence de

³ Trente-neuf travailleurs sociaux encadrant des « activités informatique et/ou Internet » ont été interrogés lors d'entretiens, considérés comme récits de pratique, effectués entre septembre 2009 et juillet 2010.

⁴ Nous mettons entre guillemets l'expression « milieux clos », car ces établissements restent ouverts vers le monde social dans un jeu récursif fermeture/ouverture permettant d'assurer la pérennité d'un système qui se complexifie (Morin, 1977 ; 1990).

⁵ Pierre Mœglin (2005 : 71) mentionne que « le média se définit par rapport à l'outil, sur la base de la séparation entre contenant et contenu. Un outil est un contenant sans contenu. En revanche, un média est un outil porteur d'un contenu. [...] Une distinction supplémentaire est donc à opérer entre différents type de contenus, selon qu'ils sont reproductibles ou non ».

participation des usagers à la vie de l'établissement dans le cadre de leur prise en charge restent également des activités et/ou projets où les outils de la communication vont jouer un rôle déterminant. Une approche socio-historique permet d'appréhender l'évolution de pareilles pratiques en travail social avec différents outils (depuis les caméras super8, en passant par la photo, les diapositives et la vidéo...). Aussi peut-on parler d'émergence du « sociomédiatique » (Meyer, 2004) pour glisser, évolutions technologiques obligent, vers une « sociotique ».

L'émergence du sociomédiatique avec l'utilisation des outils de communication, et notamment ceux des médias traditionnels (Meyer, 2004), permet de saisir la nécessité pour ce groupe professionnel de se soumettre à un impératif communicationnel et de passer, non sans risque, d'une communication subie à une communication sinon voulue tout du moins mieux maîtrisée⁶. L'évolution vers la sociotique doit être comprise à l'instar de Pierre Mœglin (2005) pour qui les outils et médias doivent être pensés *a minima* dans leur bipolarité, celle éducative mais aussi communicationnelle.

Le développement qualifié de « sociotique » – où les TIC induisent de nouvelles modalités d'expression des usagers comme des professionnels – insiste sur l'informatique et l'Internet comme média de l'écrit, ce qui peut aller à l'encontre du primat accordé à la communication interpersonnelle dans le social. Sylvie Faugeras (2007 : 136) précise ce point en indiquant que : « Le secteur social et médico-social a un mode de communication qui lui est propre, le plus souvent de tradition orale, fondé sur le respect des hiérarchies. Il existe très peu d'informations ou de consignes écrites [...]. Il est

⁶ Cette professionnalisation à la communication dans le champ de l'intervention sociale (Meyer, 2004) vise d'abord à donner une image pensée comme positive des actions entreprises auprès de différents publics, et à se présenter comme indispensable, notamment pour ne plus dépendre de la seule « vision médiatique » au sens de Patrick Champagne (1993). Ensuite, elle doit permettre de distinguer des interventions pensées comme similaires (fonctions généralistes d'accueil, d'accompagnement, de suivi, etc.) et mettre l'accent sur certaines spécificités ou complémentarités (niveau de qualification, travail en équipe pluridisciplinaire, qualité de l'infrastructure, etc.). Par ailleurs, ce « savoir se donner à voir » et savoir mobiliser les médias n'est pas sans risque à un moment où les questions sociales ainsi que celles de leur visibilité dans l'espace public se traduisent souvent par une « mise en scène » des situations de souffrances et/ou de handicap comme des solutions qui y sont apportées.

également rare qu'il existe un journal interne, un intranet, des réunions régulières transversales ». Ces outils technologiques amènent alors à un relatif bouleversement du mode de fonctionnement de ces organisations, encore appréhendées comme des milieux clos ; ils redéfinissent les frontières entre intérieur et extérieur, entre le « hors-murs » et le « dans les murs ». En outre, ces technologies révèlent la prévalence de l'agir technique sur l'activité intellectuelle, et bousculent dès lors les représentations puisqu'elles sont considérées comme des technologies de la pensée. Avec l'utilisation d'un tiers objet, on est dans le cadre d'une conduite instrumentale entendue comme « rapport de domination de l'homme sur la nature des objets et des situations, par la médiations d'outils, d'instruments et de machines multiples » (Tap, 2008 : 31). Ce rapport de domination est parfois induit par les professionnels pour les personnes handicapées mentales en établissement, justifiant qu'elles ont en général peu d'emprise sur leur vie et le monde et, en particulier, sur le maniement des objets techniques. Cependant, l'informatique et l'Internet, auprès de ces personnes, au-delà de satisfaire des besoins élémentaires en institution tels que la stimulation et le maintien des acquis, répondent à des besoins plus larges comme celui de se réaliser et de développer son potentiel et ainsi participer davantage à qualifier sa prise en charge donc *de facto* à son évaluation⁷. Ce que traduit bien Michel Legros (2008 :189) en indiquant que « au-delà des pratiques, bonnes ou mauvaises, des références et des référentiels, tout usager d'un service, tout demandeur d'un service, est, de par sa seule présence un évaluateur non forcément du service, mais de la société dans laquelle il vit et des politiques qui l'organisent ». Des personnes handicapées mentales, leurs parents ou aidants ont bien conscience que l'ordinateur, l'Internet prennent une place importante dans la société et ne veulent ni s'en priver, ni s'en exclure.

⁷Bien que déclinée avec des traductions différentes selon les établissements et services depuis le début des années 80, les notions d'évaluation et participation des usagers prennent leur pleine mesure avec la loi du 2 janvier 2002 rénovant l'action sociale. Ainsi apparaissent-elles comme une obligation légale et condition du renouvellement des agréments des établissements et services (Faugeras, 2007 : 14 ; Janvier, 2007 : 138). En effet, cette loi impose aux établissements médico-sociaux des évaluations internes tous les 5 ans et externes tous les 7 ans. Le passage de la loi du 30 janvier 1975 à celle de 2002 opère un véritable basculement de la logique de dispositif qui organisait « des institutions au profit de publics cibles » à celle de l'action « au bénéfice de la personne accueillie » (Janvier, 2007 : 137).

Cette participation peut encore être renforcée par l'utilisation de l'informatique et de l'Internet dans les pratiques de prise en charge du handicap. Selon Sylvie Faugeras (2007 : 77), le recueil de la parole des usagers commande aussi de faire circuler l'information sur ses droits. L'informatique et l'Internet peuvent être ces vecteurs d'information, il existe par exemple des développements de logiciels capables de convertir un texte en pictogrammes (Muzumdar, 2009).

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 un média de communication favorisent la communication et la participation des personnes handicapées mentales et/ou qu'un outil de communication et/ou un média deviennent éducatifs ? L'auteur (*ibid.* : 14) avance que « rarement, outils et médias éducatifs sont pensés comme ils devaient 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).

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.

Des significations d'usage socio- (ré)éducommunicationnels

Précisons que le travail d'enquête ne s'est pas intéressé à un groupe professionnel spécifique du travail social ou à un type de profil d'utilisateur en institution mais à l'activité de prise en charge avec les TIC, reprenant ainsi l'angle choisi par Dominique Beynier et Jean-Noël Chopart (2002 : 58) qui 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 découvriions 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 profils des professionnels rencontrés relèvent de trois secteurs :

- l'« éducatif » (par exemple, « éducateur spécialisé », « éducateur technique », « éducateur technique spécialisé », « moniteur d'atelier », « moniteur éducateur », etc.) qui représente 41,90 % des réponses ;
- l'« encadrement » (entre autres, « cadre socio-éducatif », « chef de service », « directeur », « directeur adjoint », etc.) est à hauteur de 39,92 % ;
- la « pédagogie et réadaptation » à 18,18 % (avec des : « enseignants spécialisés », « enseignants » ou « chargés de formation », « formateurs », « consultants », ou encore « animateurs », « animateurs de formation »).

Le sens d'une communication médiatisée par l'usage d'objets technologiques doit s'appréhender dans ses interrelations aux normes organisationnelles (Mucchieli, 1999, 2004) s'insérant dans une culture professionnelle. En réalité, les significations d'usage sont pour les professionnels des significations d'objectifs, d'intentions et expériences⁸ d'usage. Elles transparaissent dans « les discours tenus par les usagers [qui] 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 et, d'autre part, dans l'expérience concrète des technologies de communication. Les représentations se forment en effet dans la confrontation à la technique, dans l'usage concret des outils de communication » (Jouët, 1993 : 113). Les différentes significations relevées se regroupent en sept thématiques, présentées en ordre décroissant (de la plus citée à la moins citée) pour les usagers professionnels et les non-usagers. Pour les non-usagers, il faut préciser

⁸ Nous aurions pu parler d'« effet », avec toutes les limites que cela suppose, ou d'« efficacité », interrogation également problématique et « mal posée » dans le champ de l'éducation (Chaptal, 2003 : 267). De plus, les professionnels n'évaluent pas leur pratique avec des critères quantitatifs, mais expérientiels – estimant à plus de 25 années pour certains – l'intérêt de l'informatique auprès des personnes handicapées mentales.

que ces significations relèvent principalement de projections sur l'intérêt d'utiliser ces objets en milieu institutionnel⁹.

Significations selon les usagers	Cités (585)	Significations selon les non-usagers	Cités (105)
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 d'usage	9

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 (Winkin, 1996 : 20). Toutefois, les réponses des non-usagers sont moins précises et ils traduisent différemment les possibilités d'utilisation. Les intérêts professionnels qu'ils entrevoient sont davantage en lien avec la visibilité de l'action dans leur établissement (en écho sans doute à « la fièvre » de l'évaluation dans le champ professionnel de l'intervention sociale en France », Meyer, 2006 : 149) 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 bien que la majorité des personnes interrogées soient dans le champ de l'éducatif). N'utilisant pas, ils projettent leurs propres intérêts sur la technique. Comme le rappelle, Françoise Paquienéguy (2007 : 3 citant Laulan, 1995 : 1) « 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

⁹ C'est lors de l'enquête par questionnaires que nous avons demandé aux professionnels quels étaient les intérêts de développer ce genre de pratique de communication médiatisée.

imaginaires des modes de vie des usagers » ou, dans ce cas, des pratiques professionnelles de prises en charge en institution.

Plusieurs types d'usages mis au jour peuvent être caractérisés :

- des usages (ré)éducatifs comprenant une pluralité d'« apprentissages » ;
- des usages socialisateurs au sens de socialisation et de participation à une vie sociale *i.e.* « l'intégration, l'inclusion » ;
- des usages communicationnels ;
- 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 Paquien-séguy (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 ».

Nous détaillons maintenant les points saillants de différentes thématiques de significations d'usage (*cf.* tableau). La place manque ici pour en développer tous les contenus¹⁰.

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 »¹¹ – notamment la

¹⁰ Pour ce développement, *cf.* *Usages et pratiques socio-(re)éducommunicationnelles pour les personnes handicapées mentales. Outils informatiques et média Internet* (Bonjour, 2011).

¹¹ 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 ».

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 aux renforcements 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) qui scinde l'autonomie « de décision » et celle « d'exécution », applicables à trois types d'autonomie : de « base », « fonctionnelle »¹² et « générale » qui renvoient chacune à trois modalités d'expression : autonomie « directe », « assistée » et « déléguée ». Par ailleurs, l'autonomie est une part de la définition de l'autodétermination (Vehmeyer, Bolding, 1999 : 355) regroupant également les notions d'autorégulation¹³, d'*empowerment* psychologique¹⁴, et d'autoréalisation¹⁵. 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).

¹² 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.

¹³ 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).

¹⁴ C'est-à-dire que « la personne initie et réagit aux événements d'une manière autonome sur le plan psychologique » (*ibid.* : 2).

¹⁵ 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 Vehmeyer, 2011 : 3).

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.

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 ». *In fine*, 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 ».

En effet, plusieurs lieux et formes de communication (Lamizet, 1992) subsistent, notamment une communication institutionnelle dont la vocation est le changement des représentations des personnes handicapées auprès « grand public ». Ce destinataire « 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 traduit 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 ».

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 gagnante-gagnante. 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 le 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 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 Garrel¹⁶ et Daniel Calin (2000). Leur pratique d'aide et de rééducation aux enfants en difficulté *via* l'ordinateur (*ibid.* : 19) montre que :

¹⁶ 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.

« 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 traduit une évolution de la prise en charge du handicap, où la parole de l'usager *versus* sa participation sont au centre des préoccupations¹⁷. En permettant ainsi une participation différenciée, les TIC peuvent aussi servir les dispositifs d'évaluation et plus spécifiquement interne. Elles peuvent même apparaître comme une opportunité pour les professionnels soumis à un impératif évaluatif réitéré avec la loi de 2002-2 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 (anciens Centres d'aide par le travail) qui subissent également la pression d'une « logique économique » et dans lesquels les travaux en numérique et

¹⁷ 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).

bureautique sont une occasion de diversification de la production par de « nouvelles activités » ou ateliers.

Cet accompagnement au 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.

Conclusion

Deux voies parallèles d'évolution se construisent actuellement pour ces personnes dans leur prise en charge institutionnelle. La première est celle d'une nouvelle prise en compte de leur participation dans une action sociale et médico-sociale « rénovée » qui ne peut aller de pair qu'avec une amélioration continue des pratiques (couplée aux dispositifs d'évaluation) ; la seconde, l'introduction progressive dans de nombreux établissements des TIC avec des usages et des significations protéiformes, mais déjà bien stabilisées chez ceux qui les utilisent comme chez les non-usagers. Les objets qui les équiperent ouvrent certaines frontières et les usages déjà possibles (et ceux à venir) amènent à repenser très concrètement les modalités de prise en charge. Ces technologies bousculent les anciens repères ainsi que les représentations des professionnels sur la personne handicapée, notamment en ce qui concerne ses compétences cognitives (des professionnels confient même – dans les rhétoriques de légitimation de ces pratiques – que leur regard sur certaines personnes handicapées avait totalement été transformé), mais également sur leur positionnement « d'accompagnant » à leur égard.

Dans cette recherche, l'usage de ces technologies n'a pas été analysé en fonction d'un handicap ou de compétences préalablement acquises par une personne en situation de handicap, mais pour expliquer une pratique d'accompagnement – de communication médiatisée – dans un environnement institutionnel complexe. Dans les significations d'usage sériées, il est impossible de dissocier ce qui relève du social, du rééducatif, de l'éducatif, de l'occupationnel, du créatif. Ceci impose de proposer une notion qui cristallise l'ensemble : des pratiques socio-(ré)éducommunicationnelles. Ces pratiques ne sont pas encore des spécialités relevant d'une qualification précise aux vertus thérapeutico-éducatives attestées (même si parfois elles

relèvent d'aptitudes personnelles transformées en « pré carré » institutionnel), mais, au fur et à mesure de leur introduction dans les établissements, de par les stratégies d'acteur qui les caractérisent, deviennent de véritables enjeux. Trois d'entre eux nous paraissent particulièrement stimulants pour la recherche en SIC : celui de l'accessibilité (ne pas creuser davantage le fossé numérique), les TIC font maintenant partie de la panoplie de base dont tout citoyen, quelle que soit sa situation, doit pouvoir s'équiper ; celui d'une possible compensation d'une situation de handicap, rendre une vie aussi « normale » que possible ; dernier enjeu et non des moindres : assurer une participation différenciée mais effective qui ne relève pas *a priori* de leurs capacités physiques ou cognitives dans la manipulation d'un objet technique auquel, jusqu'à peu, ils n'avaient guère accès...

Bibliographie

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.

Bonjour A., 2011, *Usages et pratiques socio-(re)éducommunicationnels pour les personnes handicapées mentales. Outils informatiques et média Internet*, Thèse en sciences de l'information et de la communication, Centre de recherche sur les médiations, Université Paul Verlaine-Metz.

Casili A. A., 2010, *Les liaisons numériques. Vers une nouvelle sociabilité ?*, Paris, Éditions du Seuil.

Champagne P., 1993, « La vision médiatique », in *La misère du monde*, Pierre Bourdieu, (dir.), Paris, Éd. du Seuil, pp. 61-79.

Chaptal A., 2003, *L'efficacité des technologies éducatives dans l'enseignement scolaire. Analyse critique des approches française et américaine*, Paris, Éd. L'Harmattan.

Chauvière M., 2006, « Continuités et discontinuités du "social en actes" : remarques historiques sur la qualité », pp. 21-30, in : Meyer V., (dir.), 2006, *Éthique et mémoire. Des préalables à l'évaluation et à la démarche qualité en travail social*, Bordeaux, Les Études Hospitalières.

Cuche D., 1996, *La notion de culture dans les sciences sociales*, Paris, Éd. La Découverte, 2010.

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.

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.

Garrel H., 2002, « Les apports de l'ordinateur en rééducation », *Recherches & éducations*, 3, [En ligne], accessible sur : <http://rechercheseducations.revues.org/index308.html>.

Janvier R., 2007, « L'évaluation dans les établissements et services sociaux et médico-sociaux », pp. 133-152, in : Bouquet B., Jaeger M., Sainsaulieu I., 2007, dirs, *Les défis de l'évaluation en action sociale et médico-sociale*, Paris, Dunod.

Jouët J., 1993, « Pratiques de communication et figure de la médiation », *Réseaux*, 60(11), pp. 99-120.

Lachapelle Y., Boisvert D., Cloutier G., McKinnon 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. 55-57.

Laforcade M., Meyer V., (dir.), 2008, *Les usagers évaluateurs ? Leur place dans l'évaluation des bonnes pratiques professionnelles en travail social*, Bordeaux, Éd. Les études Hospitalières.

Lamizet B., 1992, *Les lieux de la communication*, Liège, Éd. Mardaga.

Legros M., 2008, « Les usagers, notamment », pp. 187-200, in : Laforcade M., Meyer V., (dir.), 2008, *Les usagers évaluateurs ? Leur place dans l'évaluation des bonnes pratiques professionnelles en travail social*, Bordeaux, Éd. Les études Hospitalières.

Lieury A., 2008, *Psychologie cognitive*, Paris, Dunod.

Meunier J-P., Peraya D., 2010, *Introduction aux théories de la communication*, Bruxelles, Éd. De Boeck.

Meyer V., 2004, *Interventions sociales, communication et médias. L'émergence du sociomédiatique*. Paris, Éd. L'Harmattan.

Meyer V., 2005, « Instrumentalisation des connaissances dans le champ du social : évaluation et marchandisation ? », *Sciences de la société*, 60, pp. 149-164.

Meyer V., 2006, *Communication organisationnelle et prise en charge du handicap mental*, Bordeaux, Les Études Hospitalières.

Meyer V., 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, 2007, dirs, *Les défis de l'évaluation en action sociale et médico-sociale*, Paris, Dunod.

Meyer V., 2008, « Exclue de la parole et de l'évaluation ? », pp. : 89-102, in : Laforcade M., Meyer V., (dir.), 2008, *Les usagers évaluateurs ? Leur place dans l'évaluation des bonnes pratiques professionnelles en travail social*, Bordeaux, Éd. Les études Hospitalières.

Miège B., 2004, *L'information-communication, objet de connaissance*, Bruxelles, Éd. de Boeck.

Mœglin P., 2005, *Outils et médias éducatifs. Une approche communicationnelle*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble.

Morin E., 1977, *La méthode. 1. La nature de la nature*, Paris, Éditions du Seuil.

Morin E., 1990, *Introduction à la pensée complexe*, Paris, Éditions du Seuil, 2005.

Mucchielli A., 1999, *Théorie systémique des communications. Principes et applications*, Paris, Armand Collin.

Mucchielli A., Corbalan J-A., Ferrandez V., 2004, *Étude des communications : approche par les processus*, Paris, Armand Collin.

Muzumdar G., 2009, « Pour l'autonomie des personnes handicapées mentales : le projet Pictomédia », *Bulletin des bibliothèques de France*, 54(5), pp. 53-60.

Paquien-séguy F., 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

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

Rocque S., Boutet M., Dionne C., Langevin J., 2003, « Les défis de l'intégration sociale. Une perspective écologique », *Les Cahiers de l'Actif*, n° 294/295, pp. 17-27.

Rolin D., 2010, « Dessin et destin mouvants des formations sociales », pp. 93-103, in : Meyer V., 2010, *Normes et normalisation en travail social. Pour une posture critique entre responsabilité, résistance et créativité*, Bordeaux, Les Études Hospitalière.

Séguy F., 1999, *Les produits interactifs et multimédias*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble.

Star L. S., 2010, « Ceci n'est pas un objet-frontière ! » Réflexions sur l'origine d'un concept, *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4(1), n° 1, pp. 18-35.

Tap P., 2008, « Dynamique institutionnelle et stratégies identitaires de l'usager du social », pp. 23-40, in : Laforcade M., Meyer V., (dir.), 2008, *Les usagers évaluateurs ? Leur place dans l'évaluation des bonnes pratiques professionnelles en travail social*, Bordeaux, Éd. Les études Hospitalières.

Vehmeyer 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.

Wehmeyer M. L., 2011, « L'autodétermination », *International Encyclopedia of Rehabilitation*, pp. 1-11, [en ligne], accessible sur : <http://cirrie.buffalo.edu/encyclopedia/fr/article/34/>

Winkin Y., 1996, *Anthropologie de la communication. De la théorie au terrain*, Paris, Éditions du Seuil, 2001.