

---

# Accompagnement et appropriation des TICE

## Appropriation des TICE par les personnes avec déficiences intellectuelles et troubles psychiques en contexte d'établissements médico-sociaux

Véronique Le Chêne & Pascal Plantard

Université Rennes 2  
Place du recteur Henri Le Moal  
35 043 Rennes

veronique.lechene@univ-rennes2.fr  
pascal.plantard@univ-rennes2.fr

---

*RÉSUMÉ. En France, depuis la loi du 11 février 2005 concernant l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, il est admis pour la première fois que « toute personne handicapée a droit à la solidarité de l'ensemble de la collectivité nationale et au plein exercice de sa citoyenneté » (Loi n° 2005-1021, Art.2). Si un droit à la compensation des conséquences du handicap est mis en œuvre, de nombreuses inégalités subsistent et notamment en termes d'accessibilité et d'usage des technologies numériques. Les personnes accueillies dans les Etablissements et services d'aide par le travail (ESAT) dans lesquels nous avons réalisé notre recherche, sont confrontées à ces inégalités numériques. Eloignées des pratiques numériques et confrontées à des déficiences intellectuelles ou relationnelles, elles ont besoin d'un accompagnement pour se former aux usages de ces instruments. Dans cet article nous verrons qu'au-delà de favoriser l'appropriation des technologies numériques, certaines méthodes d'accompagnement renforcent l'estime de soi des apprenants et transforment les représentations sociales négatives de soi.*

*MOTS-CLÉS : accompagnement ; appropriation ; déficience intellectuelle ; inégalités ; technologies numériques.*

---

## 1 Le contexte

En France, depuis la loi du 11 février 2005 concernant l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées il est admis pour la première fois que « *toute personne handicapée a droit à la solidarité de l'ensemble de la collectivité nationale, qui lui garantit, en vertu de cette obligation, l'accès aux droits fondamentaux reconnus à tous les citoyens ainsi que le plein exercice de sa citoyenneté* » (Loi n° 2005-1021, Art. 2). Mais si la société offre aujourd'hui des solutions de compensation, de nombreuses inégalités subsistent et notamment en termes d'accessibilité et d'usage des technologies numériques. Celles-ci se sont banalisées dans notre quotidien et dans notre vie professionnelle sans tenir compte de ces publics fragilisés et victimes d'inégalités sociales. Or selon Fabien Granjon (2009), les inégalités numériques s'articulent avec les inégalités sociales : les « défavorisés numériques » sont avant tout des « défavorisés sociaux ». Alors comment réduire les inégalités numériques ? C'est aujourd'hui l'enjeu des politiques d'e-inclusion. Si historiquement elles se sont attachées prioritairement aux questions d'accès et d'équipements, elles doivent aujourd'hui se tourner vers les questions de sensibilisation, de formation et d'accompagnement aux usages afin que tout citoyen puisse tirer profit de l'usage de ces outils pour réduire les inégalités sociales dont il est victime et s'appuyer sur le numérique comme levier de transformation individuelle et collective. Ces deux principes sont, selon le Conseil National du Numérique, les objectifs de l'e-inclusion. Pour qu'elle se traduise par une inclusion sociale, le CNNum (2013) propose de s'appuyer sur 3 leviers essentiels : la littératie (aptitude à comprendre et à utiliser le numérique), le pouvoir d'agir (individuel, collectif et politique) et les médiations (accompagnement au numérique). Dans le cadre de notre recherche nous avons accompagné les pratiques numériques des personnes accueillies dans des Etablissements et services d'aide par le travail (ESAT) afin d'analyser en quoi elles peuvent tirer profit de l'usage de ces outils dans leur vie professionnelle et dans leur vie personnelle. Nous verrons dans cet article dans quelle mesure les méthodes d'accompagnement peuvent en favoriser l'appropriation.

## 2 Le cadre conceptuel

### 2.1 Posture épistémologique

Notre posture épistémologique est anthropologique. Selon Marc Augé, « *la démarche anthropologique prend comme objet d'investigation des unités sociales de faible ampleur à partir desquelles elle tente d'élaborer une analyse de portée plus générale, appréhendant d'un certain point de vue la totalité de la société où ces unités s'insèrent* » (Augé, 1979, 197-198). Nos méthodes d'investigation sont empiriques et nos données émanent de nos terrains de recherche. Selon Jean-Pierre Olivier de Sardan, « *l'enquête de type anthropologique se veut au plus près des situations naturelles des sujets – vie quotidienne, conversations –, dans une situation d'interaction prolongée entre le chercheur en personne et les populations locales, afin de produire des connaissances in situ, contextualisées, transversales, visant à rendre compte du « point de vue de l'acteur », des représentations ordinaires, des pratiques usuelles et de leurs significations autochtones* » (Olivier de Sardan, 1995, 73). En immersion au plus près des situations empiriques, nous produisons des connaissances contextualisées et nous analysons ainsi la manière dont agissent les acteurs dans des situations particulières, pouvant être révélatrices de processus sociaux.

Dans le champ de l'anthropologie des usages développée en Bretagne depuis 2002 par le GIS M@rsouin<sup>1</sup>, notre regard se porte également sur les dimensions imaginaires et symboliques des pratiques numériques. Les représentations sociales que nous avons des technologies numériques dépendent de l'image première que nous en avons (Plantard, 2014). Cette image se construit à partir des références symboliques que nous avons de l'ordinateur ou d'Internet, par exemple. C'est Balandier (1986) qui introduit la notion de techno-imaginaires. Il les définit comme des imaginaires « *branchés sur la technique et dépendants de la technique* ». Il souligne l'ambivalence de l'imaginaire lié aux technologies. D'une part, un techno-messianisme. C'est-à-dire une vision optimiste, pleine d'espérance où les technologies favorisent le rapport au savoir universel et la démocratie participative. Ces discours rassurent ceux qui les diffusent, souvent à des périodes de l'histoire où les individus cherchent des réponses à des problèmes ou à des dysfonctionnements institutionnels qu'ils ne sont pas en mesure de régler du fait de leur complexité (Jauréguiberry & Proulx, 2011).

Les technologies sont perçues comme libératrices, émancipatrices, elles permettraient entre autres de lutter contre l'exclusion, le décrochage scolaire et promettent d'apporter un monde plus juste.

---

1 <https://www.marsouin.org>

D'autre part, un techno-catastrophisme. C'est-à-dire une vision pessimiste où les technologies sont perçues comme des outils de contrôle, où les individus sont aliénés et dépendants de ces technologies. C'est notamment le mythe de « *Big Brother* » selon lequel les individus sont surveillés, fichés et leurs libertés fondamentales sont entravées. Cette vision met aussi en avant l'idée selon laquelle les technologies renforceraient ou accéléreraient l'isolement social : le temps passé devant les écrans serait sensé désocialiser les individus.

## 2.2 L'accompagnement

En situation de médiation numérique, notre équipe observe et accompagne les pratiques numériques effectives au plus près des personnes sur le mode ethnographique, en contraste avec les usages dominants considérés comme de nouvelles normes socio-techniques. Nous abordons la médiation numérique comme un « *accompagnement vers l'autonomie de publics variés, dans les usages quotidiens des technologies, services et médias numériques*<sup>2</sup> ». Selon Maela Paul, l'accompagnement se fonde sur une base relationnelle forte. C'est un processus qui consiste à observer le sujet, à le questionner et à intervenir sur son histoire. C'est également un processus de subjectivation qui a pour objectif de promouvoir l'avènement d'un sujet réflexif et de lui donner du pouvoir. C'est pourquoi elle définit tout d'abord cette notion comme un dispositif « *au croisement du pouvoir et du savoir* » (Paul, 2009, 103). C'est donc une pratique intégrative qui nécessite d'être au plus près de la personne dans les moments de positionnement, d'orientation, de prise de décision ou dans l'évolution d'une situation difficile. Elle se caractérise par un accompagnement dans le sens d'une valorisation du sujet : c'est la **secondarité**. Elle nécessite du temps et la mise en place d'étapes : c'est le **cheminement**. Elle facilite un passage ou un apprentissage : c'est la **transition**. C'est une pratique qui nécessite la mise en œuvre de principes éthiques. Selon Martine Beauvais (2004), ces 3 principes sont : la **co-responsabilité** entre l'accompagnant et l'accompagné, la **retenue** de l'accompagnant qui n'est ni expert ni conseiller et le **doute** qui favorise l'émergence de l'invention de la part des 2 acteurs de l'accompagnement. Ces principes supposent une horizontalité dans la relation. Selon Bénédicte Havard-Duclos « *L'accompagnement à la différence de l'assistance, pose en effet l'autonomie des personnes accompagnées et le développement de leurs capacités, la mise en valeur de leurs potentialités comme boussole principale de l'action* » (Havard-Duclos, 2016, 191). Il s'agit de renforcer l'estime de soi du sujet afin qu'il prenne des décisions en toute conscience dans un objectif d'émancipation.

## 2.3 Le processus d'appropriation

Notre accompagnement a pour objectif de favoriser l'appropriation des technologies numériques. Serge Proulx (2005) dégage quatre conditions de réalisation de l'appropriation. L'**accès** à l'objet technique étant une condition préalable. La première condition est la **maîtrise** technique et cognitive de l'artéfact. La deuxième est l'**intégration** significative de la technologie dans la pratique quotidienne de l'utilisateur. La troisième est l'émergence de possibilités de **création** et de nouveauté dans la pratique sociale. Enfin la quatrième est la **représentation** des usagers dans l'établissement de politiques publiques et sa prise en compte dans les processus d'innovation. Nous verrons de quelle manière nos méthodes d'accompagnement ont favorisé le processus d'appropriation des technologies numériques sur notre terrain de recherche.

## 3 Terrain et méthodologie

### 3.1 Les établissements de travail protégé

Nous avons choisi une unité sociale de faible ampleur comme objet d'investigation, à savoir des personnes accueillies dans des établissements de travail protégé en Bretagne. Ces personnes sont porteuses d'une déficience intellectuelle avec ou sans troubles associés, ou de troubles psychiques. Les personnes avec une déficience intellectuelle sont généralement intégrées dans un parcours institutionnel depuis l'enfance. Les personnes avec une déficience intellectuelle légère peuvent avoir connu des parcours chaotiques : longues périodes de chômage, petits boulots, chantiers d'insertion, addictions. Certaines peuvent refuser l'accompagnement social. Enfin les personnes souffrant de troubles psychiques nécessitent un accompagnement spécifique. Leurs capacités intellectuelles qui ne sont pas altérées leur permettent d'être autonomes. Elles peuvent rencontrer des difficultés à travailler avec des personnes déficientes intellectuelles.

2 Les assises de la médiation numérique, Ajaccio, septembre 2011 : <http://assmednum.corse.fr> et les carnets téléchargeables ici : [http://assmednum.corse.fr/downloads/Carnets\\_t14797.htm](http://assmednum.corse.fr/downloads/Carnets_t14797.htm).

Elles sont orientées vers un ESAT par la Commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH) de la maison départementale des personnes handicapées (MDPH) dont elles dépendent. Les conséquences du handicap sont différentes selon chaque individu et sont dépendantes du type de déficience, de l'environnement social et familial et des prédispositions de la personne. Certaines auront plus de difficultés à mémoriser les informations, à fixer leur attention, à se repérer dans l'espace et dans le temps, à comprendre les modes d'utilisation des appareils, à maîtriser la lecture ou l'écriture.

Si nous présentons ici la situation de handicap, c'est pour éclairer le lecteur sur ses éventuelles conséquences et sur les difficultés ou particularités rencontrées par les personnes que nous avons accompagnées. Bien que la loi de 2005 définisse les différentes situations de handicap, dans cet article, nous ne souhaitons pas présenter les personnes en fonction d'un handicap ou d'une maladie mais en fonction de leur singularité. C'est de cette manière que nous les avons abordées et accompagnées. Nous avons pris en compte les aptitudes et les difficultés propres à chaque individu dans leur environnement social donné.

Depuis la loi du 11 février 2005, la dénomination Établissements et services d'aide par le travail (ESAT) remplace celle de Centres d'aide par le travail (CAT). Le Préfet décide de leur création et en fixe le nombre de places. Ce sont des établissements médico-sociaux qui relèvent du Code de l'action sociale et des familles et sont sous la responsabilité de l'Agence régionale de santé (ARS) créée par la loi Hôpital patient santé et territoire du 21 juillet 2009. Les dispositions du code du travail ne s'appliquent pas aux travailleurs en ESAT à l'exception des règles concernant l'hygiène et la sécurité ainsi que la médecine du travail. Ces établissements offrent aux personnes en situation de handicap, dont les capacités ne leur permettent pas de travailler dans une entreprise en milieu ordinaire ou dans une entreprise adaptée, des activités professionnelles (entretien des espaces verts et des locaux, blanchisserie, couture, conditionnement, sous-traitance industrielle, métallerie, menuiserie ou restauration collective) et un soutien médico-social et éducatif (suivi psychologique, entretien des connaissances, maintien des acquis scolaires, formation professionnelle, actions d'accès à l'autonomie ou d'implication dans la vie sociale). Dans les huit ESAT dans lesquels nous avons réalisé notre recherche, la gouvernance des établissements est associative. La politique générale de l'association est définie par l'ensemble des membres de l'association réunis en assemblée générale. Les orientations politiques sont mises en œuvre par le conseil d'administration et le bureau dont les membres sont élus lors de l'assemblée générale. L'organisation fonctionnelle, quant à elle, est territoriale. Les établissements d'un même territoire sont administrés par un siège social constitué d'une direction générale et d'un comité de direction comprenant les directeurs des établissements. Enfin chaque établissement est géré par un directeur assisté par un pôle administratif et commercial, un pôle production et un pôle accompagnement pouvant être composé d'une conseillère en économie sociale et familiale, d'une psychologue, d'une infirmière et d'une assistante sociale. Les ESAT ont pour missions d'offrir une activité professionnelle valorisante, apprenante, voire qualifiante dans un cadre de travail adapté aux capacités de l'utilisateur, de favoriser l'épanouissement de la personne, de développer ses potentiels et son intégration sociale, de l'accompagner dans un parcours social et professionnel et enfin d'aider à la réalisation d'un projet personnalisé. Les principes d'action sont le développement des compétences, le développement de l'autonomie, l'intégration, l'adaptation et l'exercice des droits. Depuis la loi du 2 janvier 2002, l'accompagnement est reconnu comme un des droits fondamentaux de la personne en établissement médico-social. Ce droit se traduit notamment par l'élaboration d'un document individuel de prise en charge : le projet personnalisé définissant l'accompagnement professionnel, social et médico-social de l'utilisateur.

### **3.2 *Problématique et méthodologie***

#### **3.2.1 *Problématique***

L'accompagnement est donc central dans la prise en charge des personnes accueillies dans les ESAT. Comme nous le verrons dans la partie résultats, ces personnes en situation de handicap sont victimes d'inégalités sociales. Ces inégalités viennent freiner l'accès et le processus d'appropriation des technologies numériques. Ces inégalités sociales se prolongent donc en inégalités numériques (Granjon, 2009). La maîtrise de ces outils est aujourd'hui essentielle dans une société où elles sont omniprésentes. Confrontées à la dématérialisation des services (condition d'attribution de l'allocation aux adultes handicapés, inscription des enfants dans les services communaux...) et au développement des machines à commandes numériques, les personnes accueillies dans les établissements médico-sociaux sont conscientes de la nécessité de maîtriser ces outils, dans les champs personnel et professionnel. Éloignées des pratiques numériques et confrontées à des déficiences intellectuelles ou relationnelles, elles ont besoin d'un accompagnement pour se former aux usages de ces instruments. Nous interrogeons ici en quoi les méthodes d'accompagnement favorisent l'appropriation des technologies numériques par ces personnes.

### 3.2.2 Recherche-action

Nous nous appuyons sur les méthodes de la recherche-action. Selon René Barbier, cette méthodologie de recherche suppose une acceptation de l'être humain sur le plan individuel et groupal (Barbier, 1996). Il s'agit non seulement d'une recherche sur l'action mais également d'une recherche en action. Les méthodes de la recherche-action sont les suivantes : tout d'abord, **le repérage du problème** qui suppose d'aller à la rencontre des personnes sur le terrain. Dans cet objectif, sur une période de 10 mois, nous avons réalisé une enquête quantitative relative aux pratiques numériques dans les champs professionnel et personnel auprès de 750 personnes accompagnées dans les huit ESAT constituant notre terrain de recherche. Ensuite, la contractualisation collective des **finalités de l'action**. En concertation avec les équipes dirigeantes des établissements et avec les professionnels chargés d'accompagner les usagers des établissements, nous avons défini notre action ainsi que ses objectifs. Nous avons proposé dans un premier temps de réaliser des ateliers de découverte de la tablette tactile afin de donner aux apprenants un accès direct à ces instruments, de leur permettre d'appartenir au groupe des utilisateurs et de dévoiler leurs capacités à utiliser ces technologies. Nous nous sommes placés dans une posture de médiation numérique qui avait pour objectif d'« *aider les publics à apprivoiser ces technologies étranges, lointaines, barbares que sont les outils numériques, afin de parvenir à les domestiquer suffisamment pour les faire rentrer dans la sphère intime de leurs activités quotidiennes et de leur maison* » (Lust-Serpaggi, 2013). La médiatrice numérique se devant ici d'accompagner l'appropriation des outils numériques par des publics éloignés de leurs usages. Ces ateliers de découverte de la tablette tactile avaient pour objectifs pédagogiques la mise en place d'une relation de confiance vis-à-vis de la médiatrice et vis-à-vis de la technologie.

Afin d'installer une relation de confiance entre les apprenants et la médiatrice numérique, nous nous sommes appuyés sur le cycle de la reconnaissance proposé par Henri-Jacques Stiker (2011). Il s'agit dans un premier temps de faire connaissance avec les apprenants. Pour cela nous nous sommes centrés sur les personnes telles qu'elles se présentaient lors des ateliers de formation, sur leurs centres d'intérêts et sur leurs besoins lorsqu'elles acceptaient de nous les révéler. Dans un deuxième temps il s'agit de reconnaître les personnes au travers de leurs capacités. Dans cet objectif nous les avons accompagnées de manière à ce qu'elles découvrent par elles-mêmes la tablette tactile, sans jamais leur faire voir les manipulations. Ainsi elles ont pu mettre en place leur propres méthodes pour mémoriser les procédures d'utilisation de l'instrument. La découverte de leurs capacités à réussir par elles-mêmes les a valorisées. C'est ce que Maëla Paul (2009) appelle la secondarité de l'accompagnant. Cette reconnaissance de la personne au travers de ses capacités contribue à renforcer son estime de soi. Nous leur avons renvoyé l'image de personnes capables d'utiliser une technologie numérique comme la tablette tactile. Selon la psychanalyste Simone Korff-Sausse (2005), « *l'estime de soi passe par le regard des autres. L'être humain constitue l'image qu'il se fait de lui-même à partir de l'image que les autres lui renvoient de lui-même. Pour se voir, il faut être vu* ». Dans un troisième temps il s'agit de se reconnaître en elles. Pour cela « *il faut entrer dans le sens de la reconnaissance comme reconnaissance mutuelle : reconnaître l'autre comme un vis-à-vis de même tissu que soi et donc aussi se reconnaître en l'autre* ». Cette reconnaissance mutuelle ne va pas de soi, mais elle est nécessaire dans le cycle de la reconnaissance. Lors des ateliers de formation nous avons accompagné des personnes qui, comme nous, avaient des doutes, des appréhensions et des questionnements vis-à-vis de nos interactions et de la technologie. Le doute et la retenue étant, selon Martine Beauvais (2004), deux des principes éthiques de l'accompagnement. Nous ne sommes donc pas arrivés en experts. Nous avons tâtonné pour entrer en relation avec les apprenants. Nous avons expérimenté le Photolangage© (Baptiste, 1991) pour les inciter à exprimer leurs centres d'intérêts de manière verbale et non verbale. Nous n'avons pas dissimulé notre incapacité à répondre immédiatement à certaines de leurs questions. Nous leur avons proposé de rechercher ensemble une solution. Pour Henri-Jacques Stiker (2011), le cycle de la reconnaissance aboutit à la singularité. La personne ne fait plus partie de la catégorie socialement construite des personnes handicapées ou en situation de handicap, mais elle est une personne avec des besoins, des capacités et des difficultés comme tout un chacun.

Afin d'installer une relation de confiance entre les apprenants et la technologie, nous avons proposé une approche ludique de l'outil. En manipulant un jeu, les personnes apprennent à le maîtriser et la progression dans les niveaux les met en confiance. Elles prennent conscience de leurs capacités à réussir. Nous nous sommes également efforcés de ne pas les placer en situation d'échec. Selon Patrice Leguy, cette pédagogie de la réussite «  *vise à aider le bénéficiaire à prendre conscience de ses capacités à agir par lui-même et sur lui-même. Cela nécessite au préalable de désinstaller le bénéficiaire d'une situation d'échec, de tisser un réseau de confiance qui permettra à nouveau la prise de risque* » (Leguy, 2007, 112). La relation de confiance vis-à-vis de l'accompagnant et de la technologie numérique s'est mise en place dans le temps et par étapes. C'est ce que Maëla Paul (2009) nomme le **cheminement** dans le processus d'accompagnement.

Les ateliers de découverte de la tablette tactile avaient également pour objectif de développer l'autonomie dans les usages en laissant les apprenants mettre en place leurs propres méthodes pour s'approprier l'outil et mémoriser les procédures.

Dans un deuxième temps, nous avons proposé de réaliser des ateliers de formation articulant la perception d'utilité des technologies numériques exprimées par les apprenants avec les projets d'ateliers et les projets d'établissements. Ces ateliers avaient pour objectif de faire émerger des possibilités de création de la part des apprenants et de leur permettre de participer activement aux projets d'ateliers.

La **planification de l'action et sa réalisation** est la troisième méthode de la recherche-action selon Barbier (1996). Une chercheuse de notre équipe<sup>3</sup> a réalisé des ateliers de formation auprès de 109 personnes. Ces personnes ont participé aux formations sur la base du volontariat. L'échantillon a été constitué avec les chefs de services des différents établissements. Nous nous sommes accordés sur des personnes éloignées des usages du numériques qui ont exprimé le besoin de se former lors de l'enquête quantitative réalisée en amont, ainsi que des personnes en déficit d'estime de soi ayant besoin d'être valorisées. Afin de donner du sens à ces formations, nous avons pris en compte les projets personnels des apprenants. Nous avons donc mis en œuvre deux niveaux de formation successifs. Dans une première phase, des ateliers de découverte de la tablette tactile. Les personnes ont été accompagnées par groupes de 4 sur 6 séances d'une heure trente chacune. Nous les avons accompagnées dans des gestes de création : la construction d'un document numérique présentant leurs centres d'intérêts. Pour ce faire nous les avons accompagnées dans leurs recherches de documents en ligne, dans la réalisation de prise de vues, de vidéos et dans la mise en page et le montage de ces documents. Chaque apprenant a créé un document numérique où ses centres d'intérêts y étaient représentés par des visuels enregistrés en ligne, des photos, des vidéos réalisées en établissement ou des écrits en fonction des capacités de chacun. Pour diffuser et valoriser les capacités développées lors des ateliers avec les tablettes tactiles, les apprenants ont présenté leurs productions à leurs pairs et aux professionnels chargés de les accompagner. Ils ont expliqué les méthodes d'utilisation de l'instrument ainsi que les étapes pour réaliser leur document. Ils ont échangé avec leurs pairs et les professionnels pour répondre aux questionnements qui ont émergés. Suite à cette première formation nous avons questionné les apprenants et les professionnels sur leur perception d'utilité des outils numériques dans le cadre des activités professionnelles en établissement. Nous avons ensuite défini conjointement une deuxième phase de formation où nous avons articulé cette perception d'utilité des outils numériques avec les projets personnels des usagers, les projets d'ateliers des professionnels et les projets d'établissements. Nous avons défini ensemble les finalités de cette deuxième phase de formation qui s'est décomposée en deux modules : réaliser des tutoriels audiovisuels sur les méthodes de travail et des tutoriels sur les équipements de sécurité nécessaires en situation de travail. Ces tutoriels seront utilisés dans le cadre du dispositif de Reconnaissance des Acquis de l'Expérience (RAE) mis en œuvre dans les établissements enquêtés. Lors de ces deux phases de formation, les apprenants ont été accompagnés sur des temps longs (une journée par semaine pendant deux mois au total) et ont participé à la construction des objectifs de formation.

Enfin la quatrième méthode de la recherche-action selon Barbier (Ibid.) est la théorisation qui découle de l'évaluation permanente de l'action. Ce que nous développerons dans la partie analyse de cet article.

### 3.2.3 *L'enquête ethnographique*

Nos formes d'investigation sont empiriques. Nous utilisons deux formes de production de données. En immersion, nous mobilisons les techniques de **l'observation participante**. Selon Georges Lapassade, c'est « *un dispositif de recherche dont la caractéristique principale, du moins dans sa présentation classique – celle de l'école de Chicago – est de chercher à faire fonctionner ensemble, sur le terrain, l'observation – qui implique une certaine distance – et la participation, – qui suppose au contraire une immersion du chercheur dans la population qu'il étudie* » (Lapassade, 2000, 4). Peter et Patricia Adler proposent 3 types d'observation participante (Adler & Adler in Lapassade, 2000, 7) : l'observation participante périphérique, active et complète. C'est l'observation participante active que nous avons mise en œuvre dans notre recherche-action. Si dans le premier type l'implication du chercheur est partielle et si dans le troisième type l'implication est complète du fait de l'appartenance du chercheur au groupe observé, dans le deuxième type, « *le chercheur s'efforce de jouer un rôle et d'acquiescer un statut à l'intérieur du groupe ou de l'institution qu'il étudie. Ce statut va lui permettre de participer aux activités comme un membre, tout en maintenant une certaine distance* » (Lapassade, 2000, 7). Ce statut nous a permis d'être dans une posture « *d'initiés* » (Goffman, 1975). Nous étions en situation d'observation participante lors de la première phase de formation où les apprenants ont découvert la tablette tactile et lors de la deuxième phase de formation où les apprenants ont réalisé des tutoriels audiovisuels. Cette observation se fait sur des temps longs car nous sommes présents dans certains ESAT de la Région Bretagne depuis 3 années.

Les données ainsi recueillies ont été consignées dans un journal de terrain (Beaud & Weber, 2010) quotidien structuré en deux parties : un journal d'enquête où les observations et les informations pratiques sont consignées et un journal de recherche où les émotions, les questions, les hypothèses et les premières analyses sont consignées. Ce journal de terrain est complété par l'enregistrement et la retranscription de focus-groupes effectués à la fin de chaque atelier. Ces focus group ont pour objectif de recueillir la parole des apprenants et d'évaluer les ateliers. Nous les avons notamment questionnés sur leur perception d'utilité des usages du numérique dans les champs personnel et professionnel. Ce mode ethnographique, à la fois dense et installé sur une longue période, permet d'obtenir des données empiriques robustes pour saisir les pratiques effectives, les représentations et les imaginaires des personnes.

Nous avons mené des **entretiens** semi-directifs auprès de 28 apprenants. Ces premiers entretiens avaient pour objectif de questionner les pratiques et les représentations du numérique, de comprendre comment ces pratiques s'insèrent dans les pratiques sociales et dans le champ professionnel. Nous avons également mené des entretiens auprès de 17 professionnels moniteurs d'ateliers. Ces seconds entretiens avaient pour objectif de questionner les pratiques numériques professionnelles et leurs évolutions, la perception d'utilité du numérique dans ces pratiques, les représentations du numérique par les professionnels et leurs représentations quant aux capacités des usagers à utiliser ces technologies. Ces entretiens ont été réalisés sur les lieux de la recherche et ont pris en compte l'environnement social personnel et professionnel de la personne enquêtée : « *histoire longue de la région, histoire des lieux et des personnes* » (Beaud & Weber, 2010, 155). Pour ce faire nous mobilisons les techniques de **l'écoute sensible**. Elles consistent à reconnaître la personne enquêtée « *dans son être, dans sa qualité de personne complexe dotée d'une liberté et d'une imagination créatrice* » (Barbier, 1996, 67). Dans cette posture l'enquêteur reconnaît inconditionnellement l'enquêté, il ne juge pas, il ne mesure pas, il ne compare pas. Dans ces interactions personnelles l'écoute sensible favorise une relation sociale particulière entre l'enquêteur et l'enquêté. Cette posture qui emprunte largement à l'approche rogérienne (Rogers, 2005) favorise l'émergence de la parole ainsi que l'émergence des émotions. Ces émotions devenant un support de communication pour des personnes ayant des difficultés à verbaliser. Cette modalité complémentaire a permis de saisir la dimension biographique des parcours d'appropriation des technologies numériques. Les apprenants interviewés ont été choisis parmi le groupe ayant participé aux deux temps du dispositif de formation. Les professionnels enquêtés sont ceux qui se sont impliqués dans le dispositif de formation en participant à l'élaboration des objectifs de formation. Enfin, comme troisième forme d'entretiens, ce sont les cadres de direction de l'établissement concerné qui ont été enquêtés : un chef d'établissement et deux chefs de services.

## 4 Les résultats

L'analyse des données s'appuie sur la méthodologie de la théorisation enracinée – ou ancrée - (Guillemette, 2006 ; Guillemette et Luckerhoff, 2009, 2015) : « *Une théorie ancrée est construite et validée simultanément par la comparaison constante entre la réalité observée et l'analyse en émergence* » (Paillé, 1994, 150). Elle a pour objectif une modélisation de « *l'organisation des relations structurelles et fonctionnelles caractérisant un phénomène, un événement, un système...* » et enfin une théorisation qui consiste en une « *tentative de construction minutieuse et exhaustive de la « multidimensionnalité » et de la « multicausalité » du phénomène étudié* ». (Paillé, 1994). En complément, nous avons utilisé le logiciel libre IRaMuTeQ© (2008-2018, Ratinaud) pour faire l'analyse statistique de nos corpus de texte. Ce logiciel reproduit la méthode de classification hiérarchique descendante sur un tableau croisant les formes pleines et des segments de texte décrite par Max Reinert (1999).

### 4.1 Les inégalités sociales

Les résultats de notre enquête qualitative par entretiens attestent le **faible niveau d'étude** de la population rencontrée. Les personnes expliquent avoir arrêté l'école jeune et réaliser régulièrement des formations de maintien des acquis scolaires. Certaines personnes ont difficilement accès à la lecture et à l'écriture. En 2009 en France, on recensait 30 % d'élèves en situation de handicap scolarisés dans le milieu ordinaire à 19-20 ans (Lété, 2009). Nos résultats attestent également que les personnes enquêtées perçoivent de **faibles revenus**. Dans certains établissements le salaire à l'embauche est en-dessous de 10% du SMIC. L'Allocation pour adulte handicapé (AAH) vient compléter ce revenu. Le revenu global se situe alors entre 50 et 110% du SMIC<sup>4</sup>.

4 Smic : le salaire minimum de croissance est le salaire horaire minimum légal que le salarié doit percevoir. Il est de 9,76 euros brut en 2017.

Les personnes témoignent également d'une situation d'**isolement**. Dans le cadre de leurs sociabilités : « *Le week-end avec mon ami on ne voit personne, donc c'est dur* », « *Comme ami j'ai un ancien chauffeur de taxi qui vient me voir des fois* », « *J'ai rarement des amis à venir chez moi, je leur reproche d'ailleurs* », « *Avec les voisins c'est bonjour bonsoir. On ne se parle pas* ». Isolement dans le cadre de leurs relations familiales : « *Ma famille, je n'en ai plus. Il n'y a que ma sœur que je ne vois plus. J'ai deux frères mais je ne les vois jamais. Ils sont loin. On ne peut pas toujours rester en contact* », « *J'ai mon frère et ma belle-sœur mais c'est à moi de faire le lien à chaque fois* ». Cet isolement apparaît également dans leurs activités : « *Je vais au marché toute seule* », « *Je marche toute seule* », « *Je regarde souvent la télé* », « *Cet été j'ai un projet d'aller à E. en camping. J'ai loué un mobile home et je passe une semaine là-bas tout seul* ».

#### 4.2 Les représentations sociales négatives

Les personnes en situation de handicap sont confrontées à des **représentations sociales négatives**. Tout d'abord dans les mots utilisés à leur égard. La Classification internationale du fonctionnement du handicap et de la santé (ICF) proposée par l'OMS en 2001 définit la situation de handicap en utilisant les mots « *Déficiences* », « *Limitation* » et « *Restriction* ». L'OMS utilise les adjectifs « *diminuée* » pour définir l'intégrité de la personne et l'adjectif « *compromise* » pour qualifier son autonomie. Dans une étude sur l'insertion des malades mentaux, Denise Jodelet démontrait que les personnes avec déficience mentale étaient confrontées à des représentations sociales négatives et faisaient encore peur en 2003. « *De telles situations ne peuvent se comprendre que par le jeu des représentations sociales relatives aux causes de la maladie mentale, aux états de nature qu'elle induit et par la permanence de certaines croyances, telles celle d'une possible contamination par les liquides corporels des personnes atteintes* » (Jodelet, 2003). Nous avons observé que les personnes concernées ont intégré ces représentations négatives et qu'elles sont en déficit d'estime de soi : « *Je suis quelqu'un de non savant* », « *Ce que je fais, c'est pas grand-chose* ». De plus ces personnes sont isolées dans des établissements spécialisés. Cette situation d'isolement entraîne une méconnaissance de la situation de handicap. Et selon Denise Jodelet (Ibid.), la méconnaissance contribue à développer des représentations sociales négatives.

Notre observation participante et nos entretiens font émerger des représentations liées à l'usage du numérique par les personnes accueillies en établissement. Tout d'abord, les représentations des professionnels ne sont pas homogènes. Certaines sont positives : « *C'est valorisant pour eux* », « *Ça leur permet de s'ouvrir et de voir autre chose* ». D'autres sont négatives : « *Ils ne savent ni lire ni écrire, comment voulez-vous qu'ils utilisent un ordinateur ?* ». Ensuite les représentations des proches rencontrés de manière informelle traduisent de la peur : « *Et s'il faisait de mauvaises rencontres sur Internet !* », « *Il va aller sur des sites payants* ». Ils ont également peur qu'ils cassent le matériel. Enfin les représentations des personnes elles-mêmes se caractérisent également par de la peur : « *J'ai la trouille, j'ai peur de ne pas savoir* », « *Je ne touche pas, j'ai peur de tout effacer* ». Nous avons également recensé l'ambivalence des imaginaires liés au numérique dans le discours des personnes enquêtées. Tout d'abord une vision optimiste de ce que Georges Balandier nomme les techno-imaginaires (Balandier, 1986) : lutte contre l'illettrisme « *La tablette me permettrait d'apprendre à écrire comme les autres* », lutte contre l'isolement « *La tablette me permettrait de faire des rencontres avec d'autres personnes* ». D'un autre côté, une vision pessimiste : le mythe d'une société de contrôle : « *Orange me voit quand je prends des jeux qui ne sont pas payants et ils se mettent en colère* ». Ces imaginaires servent de support aux représentations sociales.

Selon Jean-Claude Abric (2003), « *les pratiques sociales sont largement orientées par les représentations sociales, car représentations sociales et pratiques sont indissolublement liées : elles s'engendrent mutuellement* ». Les représentations sociales influencent donc les pratiques sociales. Nous avons observé qu'elles influencent les intentions d'usage des technologies numériques. Les personnes ne se sentent pas capables de les utiliser. En déficit d'estime de soi elles témoignent : « *L'ordinateur ce n'est pas pour moi, c'est pour les moniteurs et ceux qui savent lire* ».

#### 4.3 Les inégalités numériques

Selon Fabien Granjon (2009), les inégalités numériques sont le prolongement des inégalités sociales. Lors de notre enquête quantitative nous avons constaté que les faibles revenus ont des incidences directes sur l'accès à ces outils. Les ordinateurs coûtent cher et une connexion à Internet vient s'ajouter à un budget mensuel déjà tendu. De plus, ces outils n'apparaissent pas comme une priorité d'achat pour les tutelles qui gèrent le budget des personnes. Les biens de consommation qui répondent à des besoins primaires sont jugés prioritaires. Les inégalités d'accès aux outils numériques que nous avons recensées sont les suivantes : sur les 750 personnes questionnées dans les établissements et services d'aide par le travail, moins d'une personne sur deux (41 %) a un ordinateur personnel et une personne sur trois (31 %) a une connexion à internet. À titre de comparaison, le taux d'équipement et de connexion en Bretagne était de 83 % en 2015 (Enquête M@rsouin 2015).

Nous avons également recensé un faible taux de pratiques : une personne sur deux (47 %) a des pratiques personnelles. Ce taux est supérieur au taux d'équipement car certaines personnes utilisent les ordinateurs mis à leur disposition dans les établissements pour leurs besoins personnels et quelques personnes vont dans les médiathèques de leur quartier (0,5%) pour faire des recherches sur Internet en fonction de leurs besoins ponctuels. Globalement 36 % jouent, 26 % font des recherches sur Internet et 21 % utilisent un logiciel de traitement de texte dans le cadre de leurs pratiques personnelles et une personne sur dix (10 %) a des pratiques professionnelles : parmi elles, une sur deux utilise un traitement de texte, une sur trois utilise un tableur pour de la saisie de données.

En immersion dans ces établissements nous avons observé un processus complexe de construction d'inégalités sociales. Une situation d'isolement et une méconnaissance de la personne handicapée dans notre société favorisent l'émergence de représentations sociales négatives à leur égard. Ayant intégré ces représentations sociales négatives, les personnes sont en déficit d'estime de soi. Cette situation articulée avec des inégalités socio-économique a des effets sur l'accès et sur les intentions d'usage des outils numériques. Les inégalités sociales sont donc prolongées par des inégalités numériques et elles semblent être un frein au processus d'appropriation des technologies numériques. Nous allons voir dans quelle mesure les méthodes d'accompagnement peuvent favoriser ce processus.

#### 4.4 L'accompagnement

Nos méthodes d'accompagnement présentées ci-dessus ont favorisé la prise de conscience des apprenants de leurs capacités à réussir. Cette prise de conscience a révélé des émotions : certaines personnes frappaient dans leurs mains, levaient les bras au ciel ou rigolaient, d'autres s'exprimaient : « *J'y arrive !* », « *Yes, j'ai réussi ! J'ai réussi ! Punaise !* », « *Eh, impeccable ! Tout seul !* », « *J'adore faire ça ! J'apprends toute seule !* », « *Et en plus, elle ne nous aide pas !* ». La réussite donne l'envie de continuer et d'aller plus loin. Elle a également dissipé les premières craintes. En effet, selon Patrice Leguy, dans « *La pédagogie de la réussite : il s'agit d'alimenter l'envie d'apprendre par la réussite, de changer le regard et de ne pas considérer, a priori, le handicap mais bien les potentialités et les atouts, la volonté, la motivation et le projet de la personne* » (Leguy, 2007,79). En plaçant les apprenants au centre du processus d'apprentissage nous les avons confrontés « *à une démarche intellectuelle autonome, une plus grande capacité de transfert et une plus grande motivation intrinsèque, le sujet étant satisfait de (re)découvrir quelque chose par lui-même* » (Amégan, 1993, 5). En prenant conscience de leurs capacités à utiliser ces objets techniques, les apprenants sont entrés dans le processus de **transition** de l'accompagnement (Paul, 2009) : les apprenants sont passés de la représentation de leur incapacité à utiliser ces outils, à la prise de conscience de leurs capacités à les utiliser. L'accompagnement a facilité l'apprentissage et l'acquisition de compétences.

Dans une posture de secondarité (Ibid.), nous les avons accompagnés dans la présentation de ces nouvelles capacités au groupe de pairs et aux professionnels. Ils se sont ainsi placés dans une posture de transmission des savoirs, transformant radicalement leur rapport initial, plutôt invalidant, au savoir technique.

Selon Bénédicte Havard-Duclos (2016), l'émergence de pratiques autonomes, le développement de capacités et la mise en valeur des potentialités contribuent au renforcement de l'estime de soi et à la prise de décision vers une émancipation. Nos observations convergent également vers une transformation des représentations sociales négatives. Le renforcement de l'estime de soi a tout d'abord transformé les représentations que les apprenants avaient d'eux-mêmes. Les premières représentations d'incapacité se sont transformées en prise de conscience de leurs capacités. Ce renforcement a également transformé les représentations que les apprenants avaient des technologies numériques. Les premières représentations de peur se sont transformées en confiance lorsque les apprenants ont eu accès aux outils et lorsqu'ils ont commencé à développer des usages. La présentation en atelier des aptitudes à utiliser la tablette tactile a enfin transformé les représentations des professionnels : « *Je suis surpris de ce qu'ils ont fait avec la tablette* », « *Là je vois qu'ils utilisent très bien la fonction tactile, même ceux qui ont du mal à utiliser la souris, je suis bluffé* ». Ils ont pris conscience des capacités des personnes à utiliser ces instruments.

#### 4.5 L'appropriation

Nos ateliers de formation ont donné un accès direct aux technologies numériques à 109 personnes accompagnées dans des établissements de travail protégé (ESAT). Nos méthodes d'accompagnement ont favorisé le développement de compétences dans l'utilisation de la tablette tactile. Elles ont donc contribué à engager un processus de maîtrise technique et cognitive de l'outil technologique. Cette maîtrise étant la première condition de l'appropriation définie par Serge Proulx (2005). Nous les avons également accompagnées dans l'émergence de gestes de création.

Elles ont réalisé des montages photos et des montages vidéos présentant les procédures de travail en établissements. Certaines vidéos ont été transmises au directeur général d'une des associations concernées. Ce dernier a souhaité qu'elles soient présentées lors de l'assemblée générale par la cheffe de service de l'établissement. Les apprenants ont eu connaissance du projet de diffusion de leurs vidéos et ont exprimé le souhait de venir eux-mêmes les présenter lors de cette assemblée générale. Cette demande a été acceptée en questionnant toutefois les membres du conseil d'administration, car dans cette association, les usagers ne s'expriment pas lors de l'assemblée générale. Leur demande a donc entraîné de nouvelles pratiques au sein de l'association et a modifié son organisation. Ces nouvelles pratiques sont révélatrices de pratiques créatives. L'émergence de ces pratiques étant la deuxième condition de l'appropriation des technologies numériques définie par Serge Proulx (Ibid.). Ces nouvelles pratiques traduisent également une forme d'innovation sociale dans les établissements médico-sociaux. Nous entendons par innovation sociale la mise en œuvre « *d'un procédé nouveau ou sensiblement amélioré, d'une nouvelle méthode organisationnelle dans les pratiques de l'entreprise, l'organisation du lieu de travail ou les relations extérieures* » tel que défini par l'OCDE5 (2005). Cette forme d'innovation suppose le renversement de la forme traditionnelle admise, souvent depuis plusieurs décennies, pour mettre en avant les individus eux-mêmes (Durance, 2011, 11). Cette forme d'innovation suppose la prise en compte de l'expression des besoins des personnes accompagnées dans les établissements médico-sociaux.

Enfin selon Serge Proulx (Ibid.), l'appropriation est un « *processus d'intériorisation progressive de compétences techniques et cognitives à l'œuvre chez les individus et les groupes qui manient quotidiennement ces technologies* ». Mais comme nous l'avons vu dans notre enquête quantitative, les personnes accueillies dans les établissements médico-sociaux de notre terrain de recherche n'utilisent pas quotidiennement les outils numériques. Le processus d'appropriation n'est donc pas complet. De plus ces personnes ne sont pas représentées dans l'établissement de politiques publiques et ne sont pas prises en compte dans les processus d'innovation. Si l'handicap physique ou sensoriel est pris en compte dans les processus d'innovation et notamment autour de la thématique de la compensation de la situation de handicap, ce n'est pas le cas pour les déficiences intellectuelles.

#### 4.6 Les « pouvoirs » relationnels

Ce que démontre l'observation des pratiques effectives des technologies numériques, c'est qu'au-delà des techno-imaginaires, leurs représentations sociales leur confèrent des « *pouvoirs* » relationnels (Plantard, 2014). Nous avons tout d'abord observé le pouvoir de dévoilement (Plantard, 2016). Les pratiques numériques provoquent un changement intérieur en déclenchant des émotions que nous ne pouvons pas toujours contrôler. Dans le contexte de la médiation et de l'accompagnement, ces pratiques technologiques remplies d'affects, ouvrent un dialogue, pas toujours verbal, où la personne en souffrance en vient à se dévoiler. Le pouvoir de dévoilement ne fonctionne pas de façon isolée, il lui faut une oreille, un tiers, un accompagnateur. Nous avons tout d'abord observé un dévoilement des capacités cognitives des apprenants lors des ateliers de formation : compréhension des consignes, compréhension des méthodes d'utilisation de la technologie, mémorisation des procédures et construction d'un raisonnement pour atteindre un objectif défini, notamment dans l'utilisation des applications ludiques. En situation d'observation participante, nous avons observé un dévoilement des émotions des apprenants : émotions relatives à la prise de conscience des capacités à utiliser la technologie et émotions relatives à la réussite. Ces émotions nous ont servi de support de communication. Nous avons enfin observé un dévoilement des histoires de vie. Les personnes se racontent en utilisant la technologie numérique : elles témoignent d'une souffrance physique, de leur isolement, de la perte d'un proche.

Nous avons ensuite observé le pouvoir de lien des usages du numérique (Ibid.). Les usages numériques possèdent un pouvoir de lien fondé sur des désirs et des identifications collectives qui construisent des groupes multiples au-delà des sociabilités ordinaires de la vie quotidienne. Notre profond désir identitaire d'être reconnu par un groupe et de partager avec les autres trouve dans les usages du numérique de nouveaux territoires où tenter l'affranchissement ou le retour à la norme, même pour les plus marginaux. Pour s'exprimer pleinement, le pouvoir de lien a besoin de dispositifs et d'institutions qui l'organisent. Nous avons observé un renforcement des liens existants avec les proches car les nouveaux usages ont suscité de la discussion. Ils ont suscité des échanges avec les proches qui utilisent une tablette tactile, des échanges avec la famille pour acheter une tablette. Un renforcement des sociabilités existantes avec les professionnels : des échanges avec les moniteurs d'ateliers sur les centres d'intérêts et sur les possibilités d'usages de la tablette dans le cadre professionnel, échange avec les tutelles pour l'achat d'une tablette tactile. Les nouveaux usages ont également permis aux apprenants d'appartenir au groupe des utilisateurs du numérique : « *Pour faire comme tout le monde* ». Les pouvoirs de dévoilement et de lien des usages du numérique font émerger une forme de participation sociale des personnes enquêtées : expression de soi et renforcement des sociabilités existantes.

#### 4.7 *Le pouvoir d'agir*

Nous avons également observé une transformation des interactions entre les différents acteurs. En se plaçant dans la posture de celui qui transmet des savoirs d'expérience sur les pratiques numériques, les apprenants ont modifié les rapports qui existent entre eux et les professionnels. Les moniteurs d'atelier ne sont plus dans la posture unique et descendante de transmission du savoir. Les usagers peuvent eux aussi transmettre des connaissances. Cette transformation du rapport au savoir modifie donc les rapports de pouvoir, ce qui induit une réorganisation au sein des établissements. Suite aux ateliers de formation, les apprenants ont été source de proposition pour intégrer les usages de la tablette tactile dans le cadre de leur activité professionnelle. Ils ont proposé de réaliser des fiches méthodes pour présenter les procédures de travail à l'aide de supports photos ou vidéos. Ils ont pour projet de présenter leurs ateliers de travail sous forme de séquences vidéo lors des portes ouvertes des établissements. Ils ont également exprimé le besoin d'utiliser la tablette tactile pour réaliser les compte rendus des réunions de Conseil à la vie sociale (CVS<sup>6</sup>) dans lesquels leurs représentants sont élus. Ils ont évoqué la possibilité de réaliser des compte rendus audio afin que les personnes non-lectrices ou malvoyantes y aient accès. Ils ont enfin soulevé la possibilité de faire des recherches en ligne afin de développer leurs connaissances en lien avec leur activité professionnelle. Ces demandes ont été entendues et des projets se développent aujourd'hui dans les établissements sur ces thèmes.

### 5 Conclusion

La démarche inductive combinée aux méthodes de la théorisation ancrée nous ont dévoilé un processus complexe de construction d'inégalités. Au-delà de l'observation des pratiques effectives, elles ont fait émerger le pouvoir symbolique des usages du numérique. Nos méthodes d'accompagnement ont favorisé la prise de conscience des apprenants de leurs capacités à réussir. Ils sont passés de la représentation de leur incapacité à utiliser les technologies numériques, à la prise de conscience de leurs capacités à les utiliser. Nos méthodes d'accompagnement les ont également placés dans une posture de transmission des savoirs, ce qui les a valorisés au regard de leurs pairs et des professionnels. Le développement des capacités et la mise en valeur des potentialités a renforcé l'estime de soi des apprenants et a transformé les représentations négatives qu'ils avaient d'eux-mêmes. Le développement des capacités et l'émergence de pratiques créatives sont les premières phases de l'appropriation telle que définie par Serge Proulx (2005). Cette appropriation est cependant partielle car il n'y a pas d'intégration significative de ces pratiques dans le quotidien des personnes. Mais au-delà de favoriser une appropriation du numérique, le champ lexical de l'apprentissage qui ressort de l'analyse statistique (Reinert, 1999) du discours des apprenants, relatif aux technologies numériques, fait émerger ce que Perriault nomme la « fonction symbolique » de l'usage : « *Certains usages ont peu, ou pas du tout, à voir avec la fonctionnalité de l'outil. L'objet reste sur scène, mais il se voit doté d'un rôle très différent pour accomplir un projet d'ordre symbolique, signe d'autre chose, de pouvoir, de compétence, de distinction entre autres* » (Perriault, 2008, 206). Aujourd'hui, suite à cette recherche-action un ouvrier d'ESAT, non lecteur, a fait une demande à ses moniteurs : dans le cadre de son activité professionnelle il s'est senti capable d'utiliser les fonctions de publipostage d'un logiciel de traitement de texte afin de réaliser des étiquettes produits. Il a mis en place ses propres méthodes afin de dépasser ses difficultés. Dans un autre établissement, une ouvrière a accepté de prendre un poste d'accueil clientèle, ce qu'elle refusait jusque-là, car la fonction nécessitait d'utiliser une caisse enregistreuse numérique. Suite aux ateliers de découverte de la tablette tactile, elle a pris conscience de ses capacités et elle s'est sentie capable d'assumer cette nouvelle fonction. La prise de conscience de leurs capacités à réussir par eux-mêmes a eu cette fonction symbolique de renforcer leur estime de soi. Ce renforcement de l'estime de soi a également eu comme fonction de faire émerger une prise de décision et une expression de soi. En situation d'accompagnement nous sommes donc intervenus sur le processus de subjectivation des apprenants en contribuant à leur donner du pouvoir par la mise en visibilité de leur identité qui ne se résume pas à celle de la personne handicapée.

Nous avons également observé une transformation des interactions entre les différents acteurs. Suite aux ateliers de formation, les apprenants ont formulé de nouvelles demandes, ils ont été source de proposition pour intégrer les usages de la tablette tactile dans le cadre de leur activité professionnelle. Cela questionne les rapports de pouvoir au sein de l'organisation des établissements. C'est sur ce champ que nous allons maintenant centrer notre recherche.

---

6 CVS : les Conseils à la vie Sociale sont des instances obligatoires introduites par la loi 2002-2 rénovant l'action sociale et médico-sociale en France. Elles ont pour rôle principal de favoriser l'expression et la participation des personnes accueillies en établissement. Ils sont alors associés à l'élaboration et à la modification du règlement de fonctionnement et du projet d'établissement.

## Références bibliographiques

- Abric, J-C. [dir.] (2003). De l'importance des représentations sociales dans les problèmes de l'exclusion social, in Jean-Claude Abric, *Exclusions sociales, insertion et prévention* ERES « Hors collection », p. 11-19.
- Amégan, S. (1993). *Pour une pédagogie active et créatrice*. Presses universitaires du Québec.
- Augé, M. (1979). *Symbole, fonction, histoire : les interrogations de l'anthropologie*. Paris : Hachette.
- Balandier, G. (1986). Un regard sur la société de communication, in Éric Duyckaerts, *Nouveaux programmes de communication audiovisuelle*, Actes du colloque du CNCA, Centre Georges Pompidou.
- Baptiste, A. (1991). *Photolangage© : une méthode pour communiquer en groupe par la photo*. Les Éditions d'organisation
- Barbier, R. (1999). *L'approche transversale. L'écoute sensible en sciences humaines*, Paris : Anthropos.
- Barbier, R. (1996). *La recherche action*, Paris : Ed. Economica.
- Beaud, S., Weber, F. (2010). *Guide de l'enquête de terrain*, Paris : La Découverte (4<sup>e</sup> Ed.).
- Beauvais, M. (2004). Des principes éthiques pour une philosophie de l'accompagnement. *Savoirs*, 3(6), p. 99-113.
- CNNUM, (2013). *Citoyens d'une société numérique. Accès, littératie, médiations, pouvoir d'agir : pour une nouvelle politique d'inclusion*. Dossier de presse. Journées de l'AVICCA, Paris, le 6 novembre 2016.
- Durance, P. (2011). *L'innovation sociale, ou les nouvelles voix du changement*, CNAM, Paris, [En ligne] URL : <http://www.essenregion.org>.
- Goffman, E. (1975). *Stigmates : les usages sociaux des handicaps*, Paris : Éditions de Minuit.
- Granjon, F. (2009), *Inégalités numériques et reconnaissance sociale. Des usages populaires de l'informatique connecté*. Les cahiers du numérique, 2009/1 Vol. 5, p. 19-44.
- Guillemette, F. et Luckerhoff, J. (2015). Les multiples voies de la méthodologie de la théorisation enracinée (MTE). *Approches inductives : Travail intellectuel et construction des connaissances*, vol.2, n°1, p. 1-11.
- Guillemette, F. et Luckerhoff, J. (2009). L'induction en méthodologie de la théorisation enracinée. *Recherches qualitatives*, vol. 28, p. 4-21.
- Guillemette, F. (2006). L'approche de la Grounded Theory pour innover ? *Recherches qualitatives*, vol. 26, p. 32-50.
- Havard-Duclos, B., Regnault, E. (2016). Accompagnement, assistance, association, mouvement politique : derrière les mots, la réalité des pratiques et de leurs effets dans Deschamps InDe *l'accompagnement à l'émancipation. Des pratiques questionnées à partir de l'expérience du Secours Catholique*, Deschamps, A-S. et Pentecouteau, H., L'Harmattan.
- Jauréguiberry, F., Proulx, S. (2011) *Usages et enjeux des technologies de communication*, Toulouse, Éditions : Érès.
- Jodelet, D. (2003). Représentations sociales de la maladie mentale et insertion des malades mentaux, in Jean-Claude Abric, *Exclusion sociale, insertion et prévention*, ERES « Hors collection », p. 97-113.
- Korf-Sausse, S. (2005). Un exclu pas comme les autres. Handicap et exclusion, *Cliniques méditerranéennes*, 2005/2 n°72, p. 133-146.
- Lapassade, G. (2000). Observation participante, *Hors collection*, 375-390.
- Leguy, P. (2007). *Travailleurs handicapés. Reconnaître leur expérience : vingt-quatre établissements et services d'aide par le travail coopératif pour valoriser les compétences acquises*. Ramonville Saint-Agne : Erès.
- Lété, B. (2009). Les apprentissages scolaires des élèves en situation de handicap. Journée d'étude. Le handicap à l'école : travailler ensemble. INRP. 11 et 12 mai 2009.
- Lust-Serpaggi, V. (2013). Les carnets de la médiation numérique. Consulté à l'adresse [http://assmednum.corse.fr/Les-carnets-de-la-mediation-numerique\\_a82.html](http://assmednum.corse.fr/Les-carnets-de-la-mediation-numerique_a82.html)
- OCDE (2005). La mesure des activités scientifiques et technologiques. Principes directeurs proposés pour le recueil et l'interprétation des données sur l'innovation technologique, Manuel d'Oslo, 3<sup>e</sup> édition, Paris : OCDE
- Olivier de Sardan, J.-P. (1995). La politique du terrain. Enquête. *Archives de la revue Enquête*, (1), p. 71-109.
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée, *Cahiers de recherche sociologique*, n° 23, 1994, p. 147-181.
- Paul, M. (2009). Autour du mot accompagnement, *Recherche et formation*, n° 62.
- Perriault, J. (2008). *La logique de l'usage : essai sur les machines à communiquer*. Paris : l'Harmattan.
- Plantard, P. (2014). Usages des technologies numériques : innovations et imaginaires. In Musso, P. [dir.] *Industrie, imaginaire et innovation*. Paris : Manucius, p. 57-68.
- Plantard, P. (2016). Les imaginaires numériques en éducation. Paris : Manucius.

- Proulx, S. (2005). Penser les usages des TIC aujourd'hui : enjeux, modèles, tendances in Lise Vieira et Nathalie Pinède, éd., *Enjeux et usages des TIC : aspects sociaux et culturels*, t. 1, Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux, p. 7-20.
- Reinert, M. (1999). Quelques interrogations à propos de l'« objet » d'une analyse de discours de type statistique et de la réponse « Alceste », *Langage et Société*, n° 90, p. 57- 70.
- Rogers, C. (2005). *Le développement de la personne*. Paris : Dunod.
- Stiker, H-J. (2011). Il suffit d'une petite différence in Maudy Piot, *Handicap, estime de soi, regard des autres*. Paris : l'Harmattan.

