

SCHNEIDER Jenny

N° ÉTUDIANTE : 2012134

UNIVERSITE LUMIERE LYON 2

INSTITUT DE PSYCHOLOGIE

MASTER 1 : ANNEE 2004-2005

NOTE DE RECHERCHE EN PSYCHOLOGIE CLINIQUE
DES SITUATIONS DE HANDICAP ET
D'INADAPTATION

**L'ACCOMPAGNEMENT HUMAIN ET
TECHNOLOGIQUE POUR UN APPRENTISSAGE
AUTONOME**

Lieu de stage : Centre Icom'

Responsable de recherche : J. AUPETIT

Responsable de stage : C.JACOB

Résumé

Les nouvelles technologies prennent aujourd'hui une place plus importante pour l'enfant et, en particulier pour l'enfant en situation de handicap moteur. L'accompagnement à l'utilisation de ces outils informatiques favorise un mode d'apprentissage actif dont le moteur passe aussi bien par la communication que par l'autonomie. La question est de savoir comment peut-on enseigner un type de savoir comme l'autonomie ? L'enfant se trouve face à la machine, avec laquelle il va communiquer. L'accompagnateur quant à lui, est à côté pour guider, encourager, mais aussi quand le besoin s'en fait sentir, se montrer exigeant. Il devient en quelque sorte le médiateur entre l'ordinateur et l'enfant, l'accompagnateur des apprentissages. Il apporte à l'enfant qui le sollicite, l'aide matérielle ou les explications qui lui font défaut, mais il laisse également l'enfant seul acteur de ses apprentissages. L'accompagnateur est donc présent pour stimuler les accompagnés. Le but de cette recherche fut d'appréhender l'influence des représentations de l'autonomie des accompagnateurs, car celles-ci joueraient un rôle sur la manière dont ils dirigent l'interaction avec les enfants et, sur les conduites d'autonomie que vont développer les enfants en situation de handicap de 8 à 13 ans, dans leurs apprentissages de l'outil informatique. Le processus d'autonomisation est ici approché en terme de développement d'attitudes, de comportements, de prise d'initiative et d'une continuité de l'activité dans la relation à l'objet et dans la relation à l'autre.

Mots clés : Accompagnement, représentations, autonomie, enfants en situation de handicap.

SOMMAIRE

INTRODUCTION 1

I PARTIE THEORIQUE

Recherches et travaux sur le sujet 3

1/ LE HANDICAP MOTEUR...

1.1 Historique du handicap 8
 1.1.1 Définition du handicap 10
1.2 Evolution des attitudes à l'égard du handicap 12
1.3 L'informatique dans le monde du handicap 13
 1.3.1 Avantages au point de vue de l'apprentissage 14
 1.3.2 Bénéfices au point de vue cognitif 14

2/ ...ET LES APPRENTISSAGES...

2.1 Définition 15
2.2 La zone proximale de développement 16

3/ ...GRACE A UN ACCOMPAGNEMENT...

3.1 Définition d'un accompagnement 19
3.2 Définition d'une représentation 20
3.3 Le rôle organisateur des représentations mentales 21
3.4 L'Attitude de l'accompagnateur 22
 - NOTION DU PROCESSUS D'ETAYAGE, J. BRUNER
 - NOTION DU PROCESSUS DE « SOUTIEN », J. BRUNER

**4/ ...POUR UNE AUTONOMIE DE LA PERSONNE EN SITUATION DE HANDICAP
MOTEUR.**

4.1 Définition de l'autonomie.....	27
4.2 Interaction et autonomie.....	28
- NOTION DE DOUBLE CONTRAINTE, P. WATZLAWICK.	

II PARTIE EXPERIMENTALE

<u>1/ PROBLEMATIQUE</u>	30
--------------------------------------	----

<u>2/ HYPOTHESES</u>	30
-----------------------------------	----

3/ DESCRIPTION DES METHODES ET OUTILS

D'ACCOMPAGNEMENTS A L'AUTONOMIE INFORMATIQUE A

<u>ICOM'</u>	31
---------------------------	----

4/ METHODOLOGIE

4.1 Choix de la population.....	36
4.2 Expérimentation.....	36
4.3 Les questions.....	37

5/ PRESENTATION DES RESULTATS

5.1 Légende de la grille d'entretiens.....	39
5.2 Grille d'entretiens.....	39

<u>6/ ANALYSE DES RESULTATS</u>	52
--	----

<u>7/ DISCUSSION DES RESULTATS</u>	62
---	----

CONCLUSION	66
BIBLIOGRAPHIE	68
ANNEXES	70

- 1- Plaquette du centre Icom' (programme France)
- 2- Les périphériques
- 3- Les fiches de suivi
- 4- Exemple de travail en traitement de texte
- 5- Les articles de presse et revues
- 6- Les entretiens

INTRODUCTION

De nos jours, la notion d'autonomie est devenue une des préoccupations centrales en matière de handicap, ici nous nous pencherons uniquement sur le handicap moteur. Acquérir davantage d'autonomie est le souhait de tous parents pour leur enfant, et de toutes les personnes en situation de handicap. Un des problèmes réside dans le fait que cette notion est abordée par beaucoup de monde, c'est le sujet de nouvelles revendications de diverses associations et institutions, mais personne n'aborde cette notion sous le même angle d'approche. La perception de l'autonomie d'une personne en situation de handicap varie parfois amplement.

Le centre Icom' s'inscrit dans le programme France d'Handicap International, en tant que structure d'appui à des projets portés par des associations ou par des personnes en situation de handicap. Il a pour objectif général de favoriser l'intégration de personnes en situation de handicap par le biais de l'outil informatique. Ce centre de ressources informatiques ICOM', accueille quotidiennement un public très diversifié tant par les pathologies rencontrées (polyhandicapés, IMC, paralysies motrices, trisomie 21, troubles psychiatriques...) que par l'âge (de 3 à 80 ans). Nous retrouverons dans le cheminement de cette note de recherche la description plus particulièrement pour les enfants des méthodes d'accompagnement à l'autonomie informatique mis en place à Icom'. J'expliquerai plus précisément quels sont les déficits compensés par l'utilisation informatique et les différents outils qui sont proposés afin de suppléer les handicaps.

Durant mon stage je me suis intéressée principalement à la formation s'adressant aux enfants en situation de handicap moteur qui ont besoin d'une formation de base à l'utilisation de l'outil informatique, pour une initiation au traitement de texte, à Internet et d'autres activités. Le projet de cette initiation est de favoriser le maintien des enfants dans le système scolaire ordinaire.

Dans cette note de recherche, nous nous demanderons si les représentations des accompagnateurs du processus d'autonomie ont une influence sur la manière

dont ils vont diriger l'interaction avec l'enfant et, sur les conduites d'autonomie que va développer l'enfant en situation de handicap moteur dans ses apprentissages de l'outil informatique. Les accompagnateurs servent-ils de guides ? Transmettent-ils des nouveaux savoirs ? Et par quels biais ? Pour permettre un apprentissage performant faut-il que les accompagnateurs interviennent souvent auprès de l'enfant ? Ou au contraire faut il être le moins interventionniste possible ? Afin d'amener l'individu à s'approprier l'outil informatique de façon efficace et autonome.

La question de l'autonomie chez les personnes en situation de handicap moteur est aujourd'hui centrale. Nous pouvons observer que très peu de recherches et de témoignages font de l'autonomie un sujet primordial. A partir de ma pratique de stagiaire psychologue, il m'a semblé intéressant de m'interroger sur : qu'est-ce qu'un enfant autonome dans ses apprentissages ? Comment se manifeste l'autonomie des enfants dans sa relation avec les accompagnateurs ? Comment favoriser cette autonomie des jeunes dans une interaction enfant-adulte ? Quels comportements et quelles attitudes doit-on adopter afin d'améliorer l'autonomie des jeunes ?

Je vais donc au cours de ce travail aborder la question des représentations du processus d'autonomisation des accompagnateurs. Car la collaboration essentielle de l'adulte au développement de l'autonomie des apprentissages de l'enfant, est en fonction de toutes les significations qu'il a pu élaborer et re-élaborer tout au long de sa vie, de son expérience et de sa formation. Dans un deuxième temps, nous prendrons appui sur des entretiens et des observations venant tenter d'apporter des éléments de réponse à notre questionnement présent.

En outre, les résultats nous permettront d'apporter des changements ou d'améliorer le travail déjà commencer au centre Icom' dans l'accompagnement, pour viser à développer une meilleure autonomie des enfants dans leur utilisation de l'outil informatique.

I. PARTIE THEORIQUE

RECHERCHES ET TRAVAUX SUR LE SUJET :

• **Denis Legros et Jacques Crinon, « Psychologie des apprentissages et multimédia », 2002**

Présentation :

Quels sont les effets des technologies de l'information et de la communication (TIC) sur la cognition, l'apprentissage et l'enseignement ? Ces technologies modifient-elles la nature, les contenus et les modalités d'apprentissages des élèves et des étudiants ? Bref, que peut-on affirmer aujourd'hui, à la lumière de la recherche, sur un sujet où les affirmations *a priori* prévalent trop souvent ?

Les enseignants considèrent, à juste titre, que l'enseignement n'est pas affaire de machines, mais d'hommes, et que la relation pédagogique est à réinventer à chaque instant, avec chaque élève. Pourtant, les machines peuvent être des assistants utiles à l'enseignant dans sa tâche. Mais pour quels usages, dans quels contextes et dans quelles limites ? Et surtout pour quels apports ? Notre but n'est donc pas de définir ce que pourraient apporter demain les nouvelles technologies. Il est de décrire précisément des usages et des modes d'utilisation des TIC dans les différents degrés d'enseignement et dans les différents champs de la connaissance. Il est de proposer une synthèse de ce que l'on sait aujourd'hui des effets de ces outils sur la cognition, l'apprentissage et l'enseignement.

Les TIC sont de plus en plus présentes dans notre environnement et seront donc nécessairement de plus en plus présentes à l'école. Il est important donc de comprendre ce que les TIC changent dans les activités de traitement de l'information mises en jeu dans les différentes tâches d'apprentissage. Les TIC constituent des « technologies intellectuelles » et des « outils cognitifs » (Jonassen, 1995), qui modifient probablement les manières de lire, d'écrire, de communiquer, d'apprendre et peut-être même de penser. Des difficultés d'apprentissage peuvent être surmontées grâce à ces outils, mais des difficultés nouvelles apparaissent, liées au nouveau support. La compréhension des effets de ces outils et des difficultés qu'ils provoquent nécessite de recourir, d'une part, à une analyse des contextes et des conditions d'utilisation de ces outils qui influencent et modifient ces modèles (Jonassen, 1994).

Les théories de l'apprentissage et les systèmes multimédia :

La plupart des spécialistes de l'apprentissage et de l'enseignement sont conscients de la nécessité de développer auprès des futurs enseignants la connaissance des bases cognitives de l'apprentissage et des effets des nouvelles technologies sur l'apprentissage. Quel que soit le domaine de connaissances enseigné, il apparaît en effet difficile de concevoir des scénarios pédagogiques incluant des environnements d'apprentissage sans connaître précisément le fonctionnement cognitif de l'apprenant dans les activités proposées et les effets de ces environnements sur ces activités.

Sans ces bases, l'enseignant s'appuie dans sa pratique sur des conceptions souvent confuses, partielles, et qui renvoient le plus souvent au paradigme béhavioriste, c'est à dire à une conception de l'apprentissage conçu comme un conditionnement (Burton, Moore & Magliano, 1996). Dans sa formation et dans sa pratique, il passe alors l'essentiel de son temps à construire des cours, c'est à dire à organiser les informations à proposer aux élèves en s'appuyant le plus souvent davantage sur les connaissances des champs disciplinaires que sur les processus de traitement des connaissances appartenant à ces différents champs. Or, les deux domaines de connaissances sont indispensables pour construire des séquences efficaces, c'est à dire qui tiennent compte des modalités de traitement cognitif des différents types d'informations proposées à l'apprenant au cours des différentes activités pédagogiques. Lorsqu'on observe les changements provoqués par les nouvelles technologies dans la façon de traiter l'information, on imagine aisément les bouleversements que ces nouvelles technologies pourraient produire dans la façon d'apprendre et d'enseigner.

Les technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE), utilisées dans les environnements multimédias d'aujourd'hui sont en effet d'un autre type que les logiciels d'inspiration béhavioriste qui ont prévalu un temps. Selon certains auteurs, ces nouveaux environnements permettent l'expérience concrète et la découverte personnelle, ils constituent alors des outils cognitifs avec lesquels l'élève peut penser et agir. Ils affectent ainsi la façon de lire, de comprendre, de construire des connaissances, de résoudre des problèmes.

Les modèles centrés sur l'élève s'opposent aux modèles centrés sur l'enseignant dans la mesure où l'élève gère lui-même ses activités. Par exemple, à la différence des « *modèles d'enseignement direct* », les « *modèles d'apprentissages par la découverte* », influencés notamment par les travaux de Bruner (1973), supposent une situation-problème, la formulation d'hypothèses, la recherche et l'analyse des informations, variables en fonction des connaissances antérieures de l'apprenant et leur évaluation. En permettant à l'élève de soulever lui-même des questions et de rechercher des réponses, ils favorisent le développement des processus cognitifs de construction des connaissances. Cet apprentissage par l'action (Richard, 1995) contribue ainsi au développement de la pensée critique de l'élève et donc à son autonomie.

Divers environnements d'apprentissage, inspirés de ces modèles, sont à citer ici : les environnements d'apprentissage ouverts (Land & Hannafin, 1996), les micromondes de l'enseignement ancrés sur la réalité (anchored instruction, CTGV, 1992), l'apprentissage par résolution de problèmes (Savery & Duffy, 1995), les scénarios pédagogiques basés sur des buts (Shank & Cleary, 1995).

Ces environnements que Jonassen (Jonassen & Murphy, 1999) dénomme « les environnements d'apprentissage constructivistes » diffèrent complètement des environnements inspirés des modèles centrés sur l'enseignant ou *modèles instructionnistes*. Non seulement parce qu'ils sont centrés sur l'apprenant mais aussi parce qu'ils incluent tous dans leur conceptualisation une « théorie de l'action », inspirée de Léontiev (1981), théorie qui comprend trois niveaux d'activité : les activités proprement dites, les actions et les opérations. Une activité est associée à un motif, une action à un but et une opération à des conditions nécessaires à son exécution (Kuutti, 1996). Les actions et les opérations sont dans une relation dynamique qui permet à une action de devenir une opération. Au fur et à mesure que des actions deviennent des opérations, le sujet peut s'occuper d'action de plus haut niveau. Lorsque les conditions de réalisation d'une opération

ont changé, celle-ci peut à nouveau obtenir le statut d'action pour être spécialisée et adaptée à ces nouvelles conditions.

En outre, alors que « la plupart des théories décrivent l'acquisition des connaissances en termes purement cognitifs, le constructionnisme reconnaît le poids important des affects. L'engagement de l'individu confère à ses activités et à ses projets une dimension significative personnelle importante et constitutive des connaissances construites. Créer de nouvelles relations avec la connaissance est aussi important que de construire de nouvelles connaissances » (Kafai & Resnick, 1996, p2).

Concernant l'autonomie des apprenant, Barchechath et Magli (1998) montrent qu'elle n'a rien d'automatique et critiquent le postulat trop optimiste selon lequel « quand l'ordinateur apparaît, l'autonomie s'installe, la collaboration se déclenche et l'apprentissage devient efficace ».

Denis Legros et Jacques Crinon

• **Mina Verba** « Apprendre dans l'interaction » Chapitre 7, p. 181.
L'analyse des dynamiques interactives dans la construction des savoirs chez les jeunes enfants.

Cadre conceptuel

Pour de nombreux auteurs le fonctionnement cognitif de l'enfant est considéré comme le produit d'un réseau de relations qui relient les compétences individuelles à des contextes interactifs variés, affectées par les représentations et les valeurs culturelles. Les approches actuelles de l'explication du développement et de l'acquisition des savoirs réfèrent au constructivisme. Dans l'approche vygotskienne, l'accent est mis sur l'apport indispensable d'un membre compétent de la culture dans les acquisitions de l'enfant, celles-ci étant étudiées généralement dans les interactions asymétriques. Dans ces recherches, l'intérêt des auteurs a porté plus particulièrement sur les conduites de l'adulte ou du partenaire compétent, centrant les analyses sur la façon dont ils dirigent et contrôlent l'enfant (par exemple : Rogoff, Ellis, & Gardner, 1984 ; wertsch & Hickmann, 1987 ; Wood, Bruner, & Ross, 1976). Le rôle du sujet dans les processus d'acquisition des savoirs est plus explicitement marqué, notamment par Rogoff (1990, 1991) dans le concept de « participation-guidée » et le concept de transmission est remplacé de plus en plus par celui de transaction-guidée, dans lequel l'activité novatrice du sujet et la part active qu'il prend dans les interactions asymétriques retrouve sa place.

Le cadre conceptuel élaboré pour mes recherches confère à l'activité et à la créativité de l'enfant une place importante dans ses constructions cognitives tout en reconnaissant l'influence sociale et culturelle comme déterminante. Dans certaines conditions et dans certaines limites, l'enfant est capable d'apporter des idées nouvelles et des solutions aux problèmes qu'il se pose, c'est à dire de dépasser sa compétence actuelle sans l'aide d'autrui. L'enfant est aussi capable de partager ses acquis en collaborant avec les autres. Quand un savoir ou un savoir-faire sont élaborés dans les interactions sociales asymétriques, l'activité et la réflexion de

l'enfant jouent toujours un rôle important : il ne subit pas les influences du (des) partenaire (s) de façon passive, mais contribue à la gestion socio-cognitive de la situation (Beaudichon, Verba, & Winnykamen, 1988 ; Damon, 1991 ; Sastre & Pastor, 1995 par exemple).

Mina Verba

• Bulletin d'Education du Patient de la communication et de la relation
Volume 17, N° 1, Avril 1998

Les technologies adaptées pour la réadaptation et l'intégration des personnes handicapées

G. BAZIER, M. MERCIER, O. WITDOUCK

Les apprentissages scolaires

L'intégration scolaire d'un enfant handicapé en milieu ordinaire représente encore aujourd'hui un défi permanent et un obstacle qui semblent souvent insurmontables. L'accès à l'information et à la communication constitue pour les enfants handicapés moteurs la principale difficulté. Souvent, des structures d'enseignement adapté sont alors mises en place, alors que des technologies permettraient à ces enfants de suivre un enseignement dans un milieu ordinaire. De multiples claviers adaptés, des logiciels de dactylographie par mouvements de balayages, offriront, quant à eux, des accès à l'écriture pour l'enfant handicapé moteur.

Les technologies peuvent également jouer un rôle social important pour l'enfant handicapé qui est hospitalisé.

Les technologies de l'information, qui ces dernières années ont fait des avancées considérables, offrent aujourd'hui des systèmes de vidéoconférence qui permettront, grâce à un système de caméras, d'écrans et de lignes téléphoniques, de réelles interactions entre la classe et la chambre où l'enfant est hospitalisé. Celui-ci pourra bénéficier directement des enseignements de son instituteur et maintenir les échanges sociaux avec ses condisciples.

L'intégration d'aides techniques requiert une connaissance du contexte de vie, des besoins, des capacités de la personne et de l'évolution de sa maladie.

La prescription de l'aide technique adaptée doit tenir compte d'un ensemble de facteurs, si l'on veut assurer la réussite du projet. En effet, l'introduction d'une technologie doit être fonction du contexte de vie de la personne handicapée, de ses besoins et de sa déficience. Le contexte de vie sociale, scolaire ou professionnelle définit et oriente le choix d'une technologie. L'utilisation que la personne handicapée en fera sera tout à fait différente: une aide optique pour la ménagère qui souhaite effectuer ses tâches domestiques et aider les enfants à faire leurs devoirs répondra à des exigences différentes de celles qui pourraient être utilisées par une secrétaire qui effectue des tâches de bureautique et de secrétariat.

Par ailleurs, la technologie doit, pour être efficace, répondre le mieux possible aux besoins et aux capacités de la personne. Il s'agit non seulement d'évaluer les incapacités mais surtout de tenir compte des capacités afin que la technologie corresponde le mieux possible aux potentialités physiques, sensorielles et intellectuelles. Il serait, par exemple, inopportun de conseiller à une personne

myopathe, tétraplégique, l'utilisation d'un programme de dictée à la voix sans tenir compte de sa capacité à dicter du texte plusieurs heures consécutives. Dans ce type de pathologie, il n'est pas rare qu'une atrophie des muscles respiratoires entraîne une insuffisance respiratoire. Parler à un rythme soutenu constitue, dès lors, un effort important, voire impossible.

La nature des lésions ainsi que les causes du handicap doivent être également prises en considération. Ainsi, l'acceptation et le choix d'une technologie sera différent selon qu'il s'agit d'un handicap survenu à la naissance ou à la suite d'un accident, selon qu'il s'agit d'une maladie évolutive ou non.

Le caractère évolutif ou non de la maladie est également à prendre en considération. Lorsqu'une aide technique est proposée et conseillée, il faut non seulement tenir compte de la nature du handicap mais également de son évolution. Dans ce cas, la technologie sera une technologie évolutive permettant de répondre aux besoins de la personne aux différents stades de sa maladie.

Introduire une technologie suppose l'émergence de nouveaux apprentissages et de nouveaux besoins.

La motivation à l'utilisation d'une aide technique apparaît également comme un facteur prédominant. Dans certains cas, l'utilisation des technologies est vouée à l'échec faute de motivation suffisante. Pour certaines personnes, utiliser une technologie, c'est apprendre à nouveau. Ce ré-apprentissage peut apparaître comme un lourd investissement. Les personnes handicapées développent des automatismes et réflexes et mettent en oeuvre des stratégies d'action propres à leur problématique. Introduire une technologie, c'est briser les automatismes pour apprendre un autre fonctionnement. Parfois cela sera source d'angoisse et de frustration. D'autres personnes auront peur de l'isolement. Souvent les liens de dépendance de la personne handicapée avec son environnement ont fait naître un tissu social important où parents, amis, professionnels interviennent à tour de rôle dans le but d'aider et de répondre aux besoins permanents et sans cesse croissants de la personne. Disposer d'une technologie, c'est remplacer ce tissu relationnel par une aide technique qui peut créer un vide social autour de soi. Cette sensation de vide peut faire naître la peur de l'isolement. C'est pourquoi, outre la formation et l'apprentissage à l'utilisation de la technologie, un accompagnement psychologique est nécessaire. L'utilisation d'une technologie n'enferme pas la personne dans l'isolement mais elle fait naître de nouveaux besoins qu'il faut apprendre à gérer.

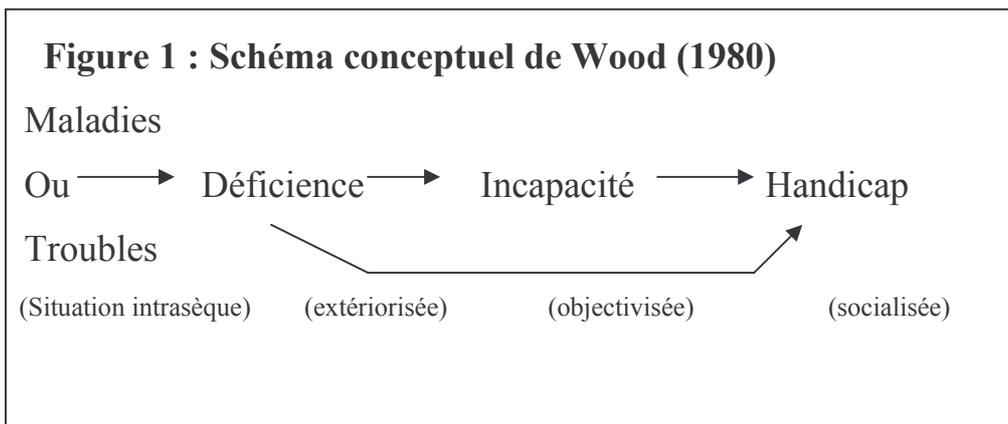
La prescription d'une technologie reste donc très spécifique à chaque cas et nécessite la réalisation d'évaluation et de tests en situations dans le contexte de vie sociale, professionnelle ou scolaire afin de définir objectivement l'adéquation à la problématique de la personne.

1/ LE HANDICAP MOTEUR...

1.1 HISTORIQUE

Durant les trois dernières décennies, de nombreuses études sur la notion de handicap ont été menées. Leur raison d'être fondamentale était d'apporter des bases théoriques à la compréhension du handicap, et des principes normatifs sur lesquels appuyer une pratique professionnelle de soutien aux personnes en situation de handicap.

En 1980, l'OMS émet de nouvelles définitions dans la classification du Handicap, qui sont à l'origine du modèle de Wood ⁽¹⁾(voir ci-dessous). Celui-ci représente une relation de cause à effet. La cause (maladie, blessure...) entraîne une déficience (anomalie ou diminution d'une fonction ou structure anatomique, physiologique ou psychologique), qui à son tour occasionne une incapacité (inaptitude à réaliser une activité considérée comme normale) et génère un ou plusieurs handicaps (limite à l'accomplissement de tâches considérées comme normales).

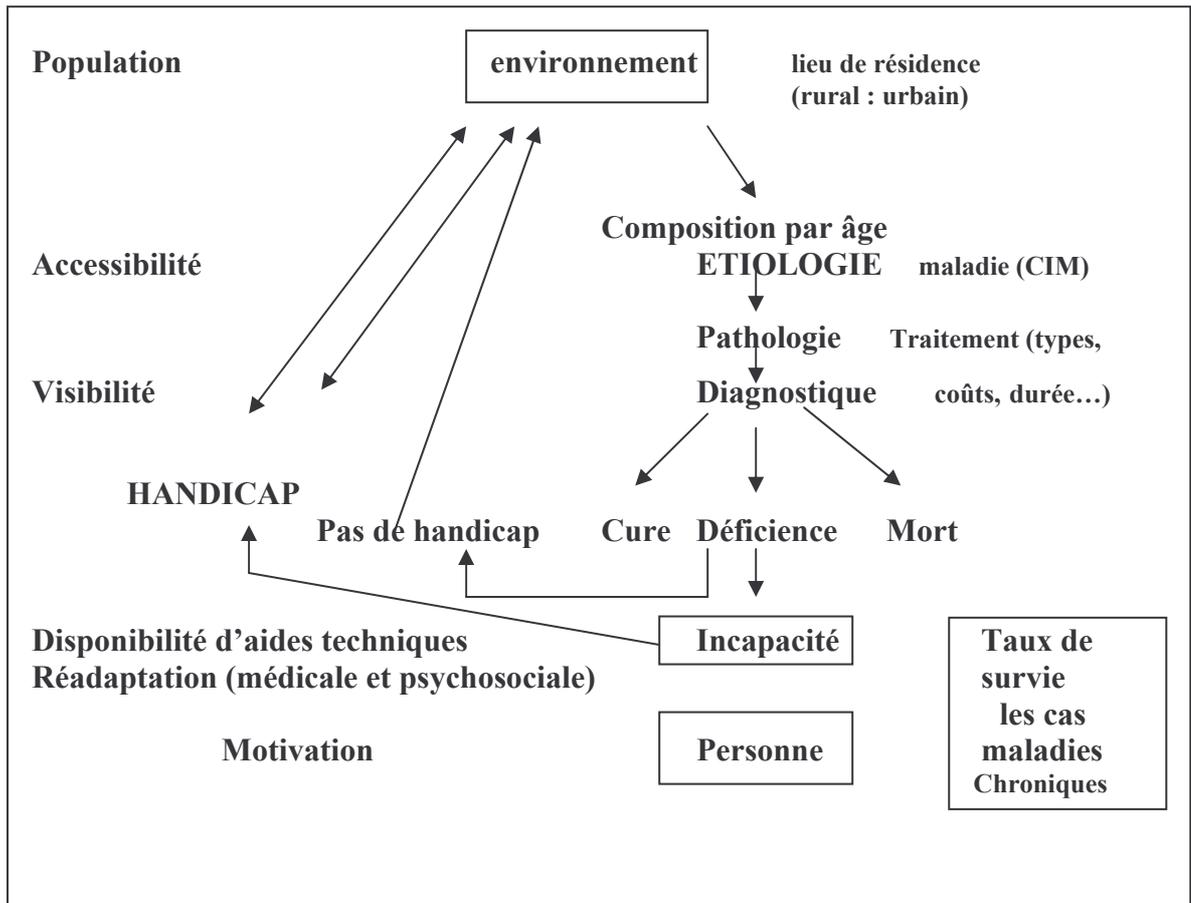


Finalement, dans ce modèle, la notion du handicap supporte l'idée de la différence à laquelle doit se résigner la personne en situation de handicap.

⁽¹⁾ http://www.med.univ-rennes1.fr/sisrai/art/modele_conceptuel.htm

Dès 1983, le docteur Pierre Minaire proposait un concept de « handicap de situation » et un modèle tentant d'articuler le modèle médical avec les facteurs environnementaux et les conséquences des interventions dans chacune des dimensions (voir schéma ci-dessous).

Figure 2 : Schéma conceptuel environnemental de Pierre Minaire (version revue de 1992)



Si l'expression handicap moteur est récente, la présence dans la société de personnes au corps infirme est de toujours. Dans la Grèce Antique, l'infirmité est vue comme un maléfice. Les enfants présentant des anomalies étaient emmenés hors de l'espace social où ils mouraient. Non pas directement tués, mais laissés au bon vouloir des Dieux.

L'infirmité apparaît comme une impureté en l'an 300 av J-C. Au contraire, l'éthique hébraïque recommande sans cesse de traiter avec compassion, bonté, le pauvre et l'infirme, bien qu'il n'y ait aucune institution qui leur soit destinée. L'infirmité participe au marquage du sacré, sans être exclue de la société.

Les siècles modernes eux, inaugurent les catégorisations ou va être décliné : le normal et le pathologique, l'inadapté et le performant. L'infirmité, avec d'autres catégories sociales, constituait une menace interne au monde.

Le sens dit médical ou médico-social n'apparaît que dans les années cinquante et soixante, donc très récemment. Aux Etats-Unis dès le début du siècle, l'emploi du mot *handicapped* désigne toutes sortes de personnes atteintes de toutes sortes de déficiences et se trouvant en situation sociale ou professionnelle difficile.

Aujourd'hui, donner une définition du handicap sur laquelle tout le monde s'accorde est quelque chose de difficile. Pour les personnes en situation de handicap ou les parents, les termes définition et classification, se rapportant aux handicaps, ont souvent une connotation péjorative.

1.1.1 Définitions du handicap dans les textes internationaux

La nouvelle Classification Internationale du Fonctionnement, du handicap et de la santé⁽²⁾ (CIF, 2001) tient compte des facteurs environnementaux mais, dans sa volonté d'universaliser ses définitions à tout être humain et non aux personnes stigmatisées par un critère physique ou mental. Elle complexifie les notions de handicap comme le démontre la définition suivante :

« Le handicap désigne les déficiences, limitations d'activités et restrictions de participation. Il désigne les aspects négatifs de l'interaction entre un individu (ayant un problème de santé) et les facteurs contextuels dans lequel il évolue (environnementaux et personnels) ».

La déficience, seul terme dont la définition n'a pas été modifiée depuis l'ancienne Classification Internationale des Handicaps, correspond à « toute perte de substance, à toute altération d'une structure psychologique, physiologique ou anatomique ». Nous retiendrons que le handicap n'est pas figé ou constant. Il n'existe

⁽²⁾ Classification Internationale du Fonctionnement du Handicap et de la Santé

pas dans l'absolu. C'est un concept dynamique décrivant une personne dans son environnement.

Selon l'organisation Mondiale de la Santé (OMS), le handicap est le désavantage résultant d'une déficience ou d'une incapacité, qui limite l'individu concerné dans l'exercice d'un rôle normal pour lui, compte tenu de son âge, de son sexe et de facteurs sociaux et culturels ou l'empêche d'exercer ce rôle.

Selon le Comité d'experts de la prévention des incapacités et de la réadaptation des handicapés de l'OMS, réuni en 1981, les déficiences et incapacités peuvent être visibles ou invisibles, temporaires ou permanentes, progressives ou régressives.

Dans la Déclaration des droits des personnes handicapées de 1975, le terme « handicapé » désigne toute personne dans l'incapacité d'assurer par elle-même tout ou partie des nécessités d'une vie individuelle ou sociale normale, du fait d'une déficience, congénitale ou non, de ses capacités physiques ou mentales.

Selon la Recommandation 99 de l'Organisation Internationale du Travail, est handicapé toute personne dont les chances d'obtenir ou de conserver un emploi convenable sont effectivement réduites par suite d'une diminution de ses capacités physiques ou mentales.

Pour le Programme d'action mondial concernant les personnes handicapées de 1983, le handicap est fonction de la relation entre les personnes handicapées et leur milieu. Il désigne les obstacles culturels, physiques ou sociaux qui empêchent ces personnes d'avoir accès aux divers systèmes sociaux qui sont à la disposition des autres citoyens. Il réside donc dans la perte ou la limitation des possibilités de participer sur pied d'égalité avec les autres individus à la vie de la communauté.

Qu'est-ce qu'un handicap ? Qu'est-ce qu'une personne en situation de handicap ? Même les termes sont ambigus, mal définis ou, si les définitions paraissent claires, elles se révèlent souvent insuffisantes dans la pratique. D'après la Classification Internationale du Fonctionnement du Handicap, on nomme ainsi : « toute personne souffrant d'une déficience – aspect lésionnel – ou d'une incapacité

– aspect fonctionnel – qui limite ou interdit toutes activités considérées comme normales pour un être humain. »

Bien qu'imprécises et décevantes, ces définitions marquent une évolution certaine dans l'attitude de la société à l'égard de la personne handicapée.

1.2 EVOLUTION DES ATTITUDES

Le terme de personnes handicapées a remplacé ceux d'infirmes, d'anormaux, d'aliénés, de retardés, d'inadaptés, etc. L'évolution des attitudes à l'égard des intéressés s'est faite de façon lente et discontinue, mais va peu à peu dans le sens du droit à la vie et à la dignité.

Le plus frappant lorsqu'on tente de trouver une définition du handicap ce n'est pas seulement qu'il n'en existe pas deux identiques, mais qu'il y a également eu une évolution importante du vocabulaire au fil du temps : aliénés, anormaux, arriérés, boiteux, bossus, chroniques, débiles, déficients, désavantagés sociaux, déviants, difformes, estropiés, handicapés, idiots, tarés, impotents, inadaptés, incurables, infirmes, incapables, invalides, mal formés, paralysés, personnes à mobilité réduite, personnes dépendantes, personnes en situation de handicap, etc.

Selon la Classification Internationale établie par l'Organisation Mondiale de la Santé, le handicap est la résultante de trois éléments : la déficience, l'incapacité, et le désavantage. (Classification Internationale, 1988, citée par Guidetti & Tourette⁽³⁾, 1999)

-Les déficiences sont les pertes de substance ou altération d'une structure ou fonction psychologique, physiologique ou anatomique. Elle représente toute perturbation, congénitale ou acquise, permanente ou temporaire de la structure et des fonctions normales du corps et de l'individu, toute maladie qui affecte de façon durable la croissance, le développement, le fonctionnement du sujet. Par exemple : les

⁽³⁾ Guidetti & Tourette (1999). *Handicaps et développement psychologique de l'enfant*, p. 8-9

déficiences du langage et de la parole, les déficiences intellectuelles et d'autres déficiences du psychisme...

-Les incapacités correspondent à toute réduction (partielle ou totale) résultant d'une déficience de la capacité d'accomplir une activité donnée de la façon ou dans les conditions considérées comme normales pour un être humain. Elle se caractérise par des modifications du comportement et des autres fonctions normalement attendues.

-Le handicap : il s'agit du désavantage « qui, pour un individu donné, résulte d'une déficience ou d'une incapacité qui limite ou interdit l'accomplissement d'un rôle normal (en rapport avec l'âge, le sexe, les facteurs sociaux et culturels) ». Le handicap se caractérise par une discordance entre les performances ou l'état du sujet et ce qui est attendu de lui, il présente donc les conséquences personnelles, sociales ou économiques de la déficience et de l'incapacité. Le handicap est donc une donnée essentiellement sociale dont le degré et le retentissement dépendent avant tout du milieu. (Guidetti & Tourette, 1999)

1.3 L'INFORMATIQUE DANS LE MONDE DU HANDICAP⁽⁴⁾

En moins de 10 ans, l'informatique s'est imposée au premier rang des technologies dans le domaine du handicap. Elle donne aux personnes handicapées qui ne parviennent pas, pour des raisons physiques ou mentales, à s'exprimer ou à agir sans l'aide de moyens auxiliaires, un outil efficace pour communiquer, créer, mais aussi prendre confiance en elle-même, acquérir des notions de base et des connaissances scolaires.

De plus, elle permet à ces personnes de maîtriser un environnement, d'acquérir un pouvoir d'action sur une machine et par conséquent d'augmenter leur estime personnelle. Des appareillages et des logiciels de plus en plus perfectionnés ont donc été mis au point et se sont multipliés.

⁽⁴⁾ Site de S. Lang : <http://tecfa.unige.ch/etu/E72b/97/Lang/dossier.htm> (Informatique et personnes handicapées)

L'apparition de l'informatique dans la spécificité du handicap s'explique donc par le fait que, de par ses caractéristiques (polyvalence, rapidité, précision, puissance, maniabilité, fiabilité, facilitation des échanges et du stockage d'informations...), l'ordinateur offre les moyens à la personne handicapée de combler ses incapacités et de développer ses capacités latentes. En outre, l'informatique lui permet d'accéder à des activités reconnues socialement comme valorisantes.

1.3.1 Avantages au point de vue de l'apprentissage⁽⁵⁾

L'ordinateur assure une progression au rythme de son utilisateur, tout en valorisant les connaissances déjà acquises de la personne et gratifiant l'acquisition de toute connaissance nouvelle. L'apprentissage est d'autant plus facilité que la notion d'erreur est mise en cause. L'apprentissage se déroule en effet par essai-erreur, ce qui est moins générateur de sentiment d'échec, puisque l'ordinateur ne juge pas, ni ne sanctionne. Il laisse au contraire à l'utilisateur le soin de choisir d'autres stratégies, et de rechercher dans ses potentialités de nouvelles façons d'agir.

1.3.2 Avantages au point de vue cognitif

Dans ce domaine, les apports sont multiples. Les principaux sont les suivant :

- Développement de l'orientation spatiale grâce à la manipulation de la souris: passage du plan horizontal (déplacement de la souris sur la table) au plan vertical (visualisation des évolutions de la souris sur l'écran du moniteur); exploration de l'espace-écran...
- Acquisition de compétences élémentaires dans l'écrit par l'emploi du clavier : position des chiffres et des lettres, reconnaissance et différenciation de leurs graphies, compréhension de la correspondance entre majuscule et minuscule, rôle des signes et de la ponctuation...
- Développement de l'imagination et des représentations favorisées par l'image. Celle-ci joue en effet un rôle important sur la sensibilité et l'imaginaire de l'utilisateur. De

⁽⁵⁾ Site de S. Lang : <http://tecfa.unige.ch/etu/E72b/97/Lang/dossier.htm> (Informatique et personnes handicapées)

plus, par la visualisation immédiate de tout effet d'action, l'ordinateur confère à l'utilisateur un pouvoir lui permettant d'agir sur l'écran, de choisir des images, ou mieux encore de les créer.

2/ ...ET LES APPRENTISSAGES...

2.1 DEFINITION

D'après la définition que donne le *dictionnaire des sciences cognitives*, l'apprentissage est une « modification, due aux interactions avec l'environnement, de la disposition d'un individu à effectuer un comportement ou une activité mentale. *D'un point de vue psychologique*, on parle d'apprentissage lorsqu'un changement permanent du comportement résulte de l'expérience. La modification permanente du comportement est une caractéristique importante de l'apprentissage. » (Tiberghien, 2002)⁽⁶⁾

En s'appuyant sur les travaux de J. Piaget, nous pouvons souligner que l'individu construit ses connaissances par le double processus de l'assimilation et de l'accommodation. Si les informations nouvelles ne viennent pas perturber les structures cognitives en place, elles seront intégrées aux schèmes opératoires existants : il y aura assimilation. Si elles entrent en tension ou en contradiction avec ces structures, celles-ci devront se modifier et s'adapter : il y aura accommodation. A partir des travaux de J. Piaget, l'interaction sociale non seulement entre enfants mais aussi entre enfants et adultes peut constituer un lieu privilégié de développement cognitif.

D'après le point de vue interactionniste et de L-S Vygotsky, le développement de l'intelligence s'effectue dans la mesure où la personne doit faire appel à autrui pour résoudre un problème et, elle développera un processus d'apprentissage.

⁽⁶⁾ G. Tiberghien (2002), *Dictionnaire des sciences cognitives*, p.31

On n'apprend pas sans l'autre. La théorie de Vygotsky est doublement sociale :

1. l'enfant est mis en contact de significations et de concepts d'origine sociale et culturelle par le langage ;
2. l'interaction sociale a un rôle central dans l'actualisation des potentialités cognitives de l'enfant et dans l'appropriation des significations sociales par l'individu.

Néanmoins, nous pouvons nous poser une question : qu'est-ce qui amène un individu à tirer ou non profit des ressources de la situation pour les intégrer à ses propres pensées ? L'idée prédominante est de mettre en évidence la nécessité que les deux partenaires partagent une même conception de ce qui est en jeu dans la tâche et des opérations à mettre en oeuvre. L'établissement d'une communication demande la construction d'une intersubjectivité, c'est grâce à cela que l'enfant pourra intégrer les ressources à sa propre pensée.

2.2 LA ZONE PROXIMALE DE DEVELOPPEMENT

La construction d'un savoir bien que personnel s'effectue dans un cadre social, les informations sont en lien avec le contexte et proviennent à la fois de ce que l'on pense et de ce que les autres apportent comme interaction. Vygotsky a cherché à comprendre comment l'aide d'autrui pouvait être profitable afin d'intérioriser les apports, car pour lui, les interactions sociales sont primordiales dans un apprentissage. Il développe le concept de zone proximale de développement : les interactions sociales et plus particulièrement le langage, ont un rôle médiateur permettant la création d'un espace interactif de transformation progressive de compétences cognitives.

L-S. Vygotsky⁽⁷⁾ distingue deux situations :

- celle où l'apprenant peut apprendre et accomplir seul certaines activités,
 - celle où l'apprenant peut apprendre et réaliser une activité avec l'appui d'un autre.
- Cette seconde situation définit sa « capacité potentielle de développement ».

⁽⁷⁾ Site de la pédagogie : <http://www.pedagogie.afpa.fr/reftheo/06.htm>

Entre ces deux situations se situe la zone proximale de développement (ZPD) : elle définit la distance existante entre ce que l'apprenant est capable de faire seul et ce qu'il est capable de faire avec une aide externe (adulte, pairs...). Au-delà de la zone proximale de développement, d'après L-S. Vygotsky, l'apprenant ne peut réussir même avec l'aide d'autrui.

Pour L-S. Vygotsky toutes les *fonctions psychiques supérieures* (attention, mémoire, volonté, pensée verbale,...) sont directement issues de rapports sociaux par transformation de processus inter-personnels en processus intra-personnels. Ainsi, le *développement intellectuel* ne peut donc pas être envisagé indépendamment des situations éducatives et est à considérer comme une conséquence des apprentissages auxquels l'enfant est confronté. Et ce sont les apprentissages qui fondent ce que L-S. Vygotsky appelle la *zone proximale de développement*.

Les interactions concernant l'apprenant, inscrites dans une didactique, peuvent prendre trois formes : les interactions entre l'apprenant et l'accompagnateur, les interactions entre l'apprenant et l'outil et les interactions entre apprenants. Le médiateur joue alors un rôle important en s'intercalant entre le sujet et cette appropriation pour faciliter l'intériorisation et l'assimilation des outils de pensée ainsi que le développement des fonctions psychiques.

C'est en référence à la conception vygotkienne du développement s'appuyant sur le concept de *zone proximale de développement*, vue ci-dessus. Activateur du développement mental, l'apprentissage provoque l'émergence de processus évolutifs en favorisant la formation d'une zone proximale de développement. Encadré et soutenu par un adulte ou un pair plus compétent que lui, l'enfant parvient à réaliser une tâche qu'il réussira par la suite tout seul, une fois les conseils intériorisés de l'accompagnateur. Bien sûr, pour que la médiation conserve tout son objectif et son sens, l'accompagnateur ne doit pas faire à la place de l'élève.

A sa manière, l'accompagnateur met en œuvre un dispositif d'assistance et de soutien de l'action de l'autre, qui correspond à ce que J. Bruner appelle le processus d'étayage. Le rôle de l'accompagnateur est donc, d'évaluer la distance cognitive et de trouver l'écart entre le niveau que l'enfant atteint lorsqu'il est seul devant sa tâche et

le niveau potentiel qu'il pourrait atteindre dans une situation d'apprentissage avec l'aide d'autrui.

La définition de la zone proximale de développement par L-S. Vygotsky est la suivante : « c'est la distance entre le niveau de développement actuel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes seul et le niveau de développement potentiel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont il résout des problèmes lorsqu'il est assisté par l'adulte ou collabore avec des enfants plus avancés »(1978). Autrement dit le développement actuel marque ce qu'un individu maîtrise déjà seul, le type et le niveau de fonctionnement cognitif qu'il est capable de mettre en œuvre de façon autonome pour résoudre un problème. La zone proximale marque ce qui peut constituer la prochaine étape de son développement actuel pour peu qu'une interaction sociale soit formée. De même Vygotsky précise « que c'est le double aspect du langage en tant qu'instrument à la fois de pensée et de communication, qui rend possible les processus d'apprentissage assisté entre enfants ou entre enfants et adultes. » (Vygotsky, 1978, cité par Bruner, 1983)⁽⁸⁾

Le médiateur doit, en effet, situer son intervention dans la zone proximale de développement pour permettre à l'apprenant de dépasser ses compétences actuelles grâce à une activité conjointe avec le médiateur ou avec d'autres apprenants. En d'autres termes, le médiateur doit également permettre l'intériorisation des procédures acquises dans l'interaction sociale pour que l'apprenant puisse les mettre en œuvre de façon autonome, c'est à dire de les intégrer dans le développement actuel.

D'après D. Legros & J. Crinon⁽⁹⁾ (2002) : « L'apprentissage est conçu comme un processus de construction des connaissances et non pas comme un processus d'acquisition des connaissances... Les activités d'enseignement sont des activités d'aide à la construction des connaissances et non pas des activités de transmission des connaissances. »

⁽⁸⁾ J. Bruner (1983), *Savoir faire, savoir dire*, p. 287

⁽⁹⁾ D. Legros, J. Crinon (2002), *Psychologie des apprentissages et multimédia*, p. 28

3/ ...GRACE A UN ACCOMPAGNEMENT...

3.1 Définition d'un accompagnement⁽¹⁰⁾

- Présence physique, psychologique et professionnelle d'un intervenant dans une phase d'adaptation, de réadaptation ou d'intégration sociale dans le but d'assurer le bon déroulement de cette phase. Quelques actions qui caractérisent l'accompagnement :

- Offrir une disponibilité
- Démontrer du soutien
- Manifester de la disponibilité
- Répondre aux besoins exprimés
- Laisser de l'autonomie
- Fournir des informations
- Respecter le rythme
- Intervenir
- Favoriser l'intégration des apprentissages
- Partager les succès

- C'est une relation dans laquelle l'accompagnateur considère l'accompagné comme une personne à part entière, avec toute sa dignité et sa capacité d'autodétermination. C'est une relation où l'accompagnateur ne se présente pas en expert mais partage plutôt son expertise avec l'accompagné lui demandant ses opinions (Boulte, 1995).

Dans le domaine des apprentissages, domaine qui nous intéresse plus particulièrement, l'autonomie se caractérise par la faculté de prendre en charge ses apprentissages, c'est à dire d'être acteur. C'est là qu'un accompagnement vers l'autonomie peut être très important dans la mesure où l'accompagnateur encourage, soutien, stimule, guide, conseil, oriente l'accompagné. Le travail des accompagnateurs peut être complexifié, car il leur faut respecter les stratégies de refuge, les mécanismes de défense et de protection de l'accompagné.

⁽¹⁰⁾ L. Lamarche (2003), *L'accompagnement dans l'insertion professionnelle : une relation qui aide*, In revue francophone internationale : Carrièreologie.

Le langage a une fonction organisatrice fondamentale, tant du point de vue de l'attribution de sens par l'enfant à une situation d'apprentissage, que du point de vue de l'élaboration d'un savoir en vue de l'acquisition, visée par l'adulte accompagnateur. Toute situation nouvelle devra donc s'appuyer sur les échanges interactifs (enfant-enfants et/ou enfant-accompagnateur) permettant aux apprenants de construire leur propre savoir. Il s'agit en fait de permettre l'appropriation des connaissances, dans le cadre d'un contrat de communication le plus explicite possible.

3.2 DEFINITION D'UNE REPRESENTATION

Aujourd'hui d'après Rui Da Silva Neves⁽¹¹⁾ (1999), nous pouvons dire que la cognition recouvre « l'ensemble des activités mentales par lesquelles nous acquérons, élaborons et utilisons des connaissances sur notre environnement et sur nous-mêmes. Pour évoluer de la manière la plus harmonieuse possible dans cet environnement, nous devons construire des représentations de celui-ci et, de nous-mêmes dans celui-ci.

Ces représentations constituent des structures de connaissances sur lesquelles opèrent les processus qui nous permettent de donner sens aux situations en vue d'agir et de réagir de la manière la mieux adaptée possible ».

La psychologie cognitive a pour objectif de comprendre comment pensent les individus, donc de s'interroger sur la question des représentations.

Cette branche de la psychologie qu'est la psychologie cognitive, étudie donc : « les processus par lesquels les représentations mentales sont construites, révisées et utilisées dans le cadre des diverses activités humaines *intelligentes* ». (Rui Da Silva Neves, 1999)⁽¹²⁾

D'après Rui Da Silva Neves⁽¹³⁾ (1999), « L'activation d'une représentation se diffuse à d'autres représentations qui partagent un certain nombre d'objets, de

⁽¹¹⁾ Rui Da Silva Neves (1999), *Psychologie cognitive*, p.11

⁽¹²⁾ Rui Da Silva Neves (1999), *Psychologie cognitive*, p. 11

⁽¹³⁾ Rui Da Silva Neves (1999), *Psychologie cognitive*, p. 42-43

relations ou de propriétés avec la première... Les représentations cognitives (d'un point de vue symbolique) peuvent être vues comme des « synthèses » des connaissances élaborées que nous avons en mémoire. »

En d'autres termes, l'information stockée dans les mémoires est organisée au sein de représentations de nos environnements et de nous-mêmes dans cet environnement, lesquelles possèdent des propriétés qui contraignent l'ensemble de nos activités mentales. Nous partons de l'idée que l'influence du contexte socio-historique de chacun est prépondérante dans l'élaboration des représentations. C'est une construction intellectuelle momentanée, qui permet de donner du sens à une situation, en utilisant les connaissances stockées en mémoire et/ou les données issues de l'environnement.

Il existerait également des représentations liées à l'exécution des tâches (ou liées à l'action). Cette forme de représentation est liée à l'exécution de procédures et en contrôle le déroulement. Elle concerne les activités motrices mais aussi les habiletés cognitives de nature symbolique. Ces représentations sont appelées "énactives" par Bruner. (1966)

L'énaction selon Varela. F.J, est « un caractère « incarné » de la cognition, dont il découle : 1. que perception et action sont inséparables ; 2. que la cognition émerge des schèmes sensori-moteurs ; 3. qu'il y a co-détermination entre le monde et notre action. Ce néologisme a été proposé par F. Varela pour caractériser une vision de la cognition opposée à celle qui fit de cette dernière une simple représentation du monde. » (Varela, 1996, cité par Tiberghien⁽¹⁴⁾, 2002)

3.3 LE ROLE ORGANISATEUR DES REPRESENTATIONS MENTALES.

La référence brunerienne aux théories évolutionnistes est constante et lui sert à démontrer comment le développement de l'homme est influencé par le progrès de ses techniques et la maîtrise de ses outils qui décuplent son pouvoir d'action sur le

⁽¹⁴⁾ G. Tiberghien (2002), *Dictionnaire des sciences cognitives*, p. 119

monde. L'enfant développe sa connaissance grâce à l'influence de l'environnement et à sa propre évolution interne qui conjointement lui permettent non pas de stocker simplement ses expériences, mais de les organiser, grâce à ses possibilités de représentations.

L'individu a besoin de comprendre son environnement afin d'orienter son comportement. La représentation remplit donc une fonction de préparation à l'action puisqu'elle permet à l'individu de créer une organisation du monde qui le rend apte à comprendre et à agir.

3.4 L'ATTITUDE DE L'ACCOMPAGNATEUR.

Comment les professionnels se représentent l'autonomie des jeunes dans les apprentissages ? Cette prise de conscience permet de mettre à jour le système de représentations individuelles : notre culture, notre expérience, notre sensibilité, notre éducation, notre vécu, etc.

Lors d'un accompagnement, des solutions sont cherchées pour surmonter des difficultés. Ceci induit donc, que l'accompagnateur doit reconsidérer sa manière de voir et d'agir. Cette remise en cause est parfois inconfortable, mais elle a pour objectif une évolution et une modification de ses comportements, ce qui va permettre de dépasser les difficultés, cela à une importance considérable car d'après D. Jodelet « la sociologie nous a montré depuis quelques décennies à quel point nos représentations influençaient nos comportements ».(D. Jodelet citée par A. Loher-Goupil⁽¹⁵⁾, 2004)

La construction des connaissances par l'enfant passe par la reconstruction et l'intériorisation des savoirs transmis par les relations avec son environnement. Ici le terme de « transmission » n'est pas à entendre dans le sens ordinaire de « transmission directe d'information de l'adulte à l'enfant », mais plutôt comme la

⁽¹⁵⁾ A. Loher-Goupil (2004), *Autonomie et handicap moteur*, p. 9

construction d'un contexte d'usage, de techniques, de façons de faire et d'utiliser des outils.

Selon Bruner⁽¹⁶⁾ (1983), « l'intervention d'un accompagnateur dans la plupart du temps comprend une sorte de processus d'étayage qui rend l'enfant ou le novice capable de résoudre un problème, de mener à bien une tâche ou d'atteindre un but qui aurait été, sans cette assistance, au-delà de ses possibilités. Ce soutien consiste essentiellement pour l'adulte à « prendre en mains » ceux des éléments de la tâche qui excèdent initialement les capacités de l'apprenant, lui permettant ainsi de concentrer ses efforts sur les seuls éléments qui demeurent dans son domaine de compétences et de les mener à terme. Ainsi la tâche parvient elle à une conclusion heureuse ».

Bruner⁽¹⁷⁾ soutient « que ce processus est capable de produire éventuellement des effets qui dépassent de beaucoup pour celui qui apprend l'accomplissement assisté de la tâche. Il peut, pour finir, produire un développement de la compétence de l'apprenti pour cette tâche à un rythme qui dépasse de beaucoup celui qu'il aurait atteint par ses efforts s'ils étaient restés sans aide ».

D'après Bruner⁽¹⁸⁾ « la compréhension doit précéder la production et les raisons pour laquelle elle la précède en fait est tout à fait claire. Elle le doit parce que sans cela il ne peut y avoir de feed-back réel. Il faut connaître la relation entre les moyens et les fins pour tirer profit de la *connaissance des résultats* » .

Le processus de « soutien »⁽¹⁹⁾ est aussi évoqué par Bruner au sujet du rôle de l'interaction. Plusieurs fonctions d'étayage peuvent jouer un rôle dans la relation adulte-enfant :

« 1. Enrôlement.- La première tâche évidente de l'accompagnateur est d'engager l'intérêt et l'adhésion du « chercheur » envers les exigences de la tâche.

⁽¹⁶⁾ J. Bruner (1983), *Savoir faire, savoir dire*, p.263

⁽¹⁷⁾ J. Bruner (1983), *Savoir faire, savoir dire*, p. 263

⁽¹⁸⁾ J. Bruner (1983), *Savoir faire, savoir dire*, p.264

⁽¹⁹⁾ J. Bruner (1983), *Savoir faire, savoir dire*, p.277-278

2. Réduction des degrés de liberté.- Cela implique une simplification de la tâche par réduction du nombre des actes constitutifs requis pour atteindre la solution. (...) En réalité *l'accompagnateur* qui « soutient » comble les lacunes et laisse le débutant mettre au point des subroutines constitutives auxquelles il peut parvenir.

3. Maintien de l'orientation.- Les débutants s'attardent et rétrogradent vers d'autres buts étant donné les limites de leurs intérêts et de leurs capacités. L'accompagnateur a pour charge de les maintenir à la poursuite d'un objectif défini. Cela comprend pour une part le fait de maintenir l'enfant « dans le champ », et, pour une autre part, le déploiement d'entrain et de sympathie pour maintenir sa motivation.

4. Signalisation des caractéristiques déterminantes.- Un tuteur signale ou souligne par de multiples moyens les caractéristiques de la tâche qui sont pertinentes pour son exécution. Le fait de les signaler procure une formation sur l'écart entre ce que l'enfant a produit et ce que lui-même aurait considéré comme une production correcte. Sa tâche est de faire comprendre les écarts.

5. Contrôle de la frustration.- Il devrait y avoir une maxime du genre « La résolution de problème devrait être moins périlleuse ou éprouvante avec un tuteur que sans lui » ; que cela soit obtenu en « sauvant la face » pour les erreurs commises ou en exploitant le « souhait de faire plaisir » de celui qui apprend ou en utilisant d'autres moyens n'a qu'une importance mineure. Le risque majeur est de créer une trop grande dépendance à l'égard du tuteur ».

6. La démonstration.- ou « présentation de modèles » de solutions pour une tâche. En ce sens le tuteur « imite » sous forme stylisée un essai de solution tenté par l'apprenant (ou considéré comme tel) dans l'espoir que le débutant va alors l'imiter » en retour sous une forme mieux appropriée.

En résumé, selon Bruner⁽²⁰⁾, « on trouve partout les mêmes processus : les « *accompagnateurs* », pour être efficaces, accordent étroitement leur travail au niveau des « apprenants ». Ce sont justement ces processus d'interaction qui préoccupaient Vygotsky et qui l'ont amené à parler de « zone proximale de développement ».

⁽²⁰⁾ J. Bruner (1983) *Savoir faire, savoir dire*, p.283

Dans ce livre, *Savoir faire, savoir dire*, (1983) de J. Bruner⁽²¹⁾, il est suggéré que « les systèmes de signes disponibles pour l'enfant, et en particulier le langage, sont essentiels pour la prise de conscience. Certes, pour que la prise de conscience soit possible, l'enfant doit aussi suffisamment maîtriser son activité pour pouvoir disposer de l'« espace mental » nécessaire pour la représenter. En conséquence, l'enfant dépend d'abord de la conscience d'autrui jusqu'à ce qu'il devienne capable de représenter ses propres actions à l'aide d'un système de signes ». (Vygotsky et les expériences de Marilyn Shatz, 1982, cité par Bruner, 1983).

De même, Vygotsky précise que « l'apprentissage humain présuppose une nature sociale et un processus par lequel les enfants grandissent dans la vie intellectuelle de ceux qui les entourent (1978). Et c'est précisément le double aspect du langage, en tant qu'instrument à la fois de pensée et de communication, qui rend possible les processus d'apprentissage assisté entre enfants ou entre enfants et adultes ».

Pour Vygotsky⁽²²⁾ (1978) il est essentiel « que l'enfant puisse prendre de la distance par rapport à son activité pour vraiment la maîtriser en en prenant conscience, qu'il s'agisse d'une activité sociale, cognitive ou même motrice. Selon ses propres mots : « L'enfant devient conscient de ses concepts spontanés relativement tard ; la capacité de les définir verbalement, de faire des opérations avec eux à volonté apparaît longtemps après l'acquisition du concept. Il possède le concept (c'est à dire qu'il connaît l'objet auquel le concept renvoie) mais n'est pas conscient de son propre acte de pensée... » (Vygotsky, 1978, cité par Bruner, 1983)

Selon JS Bruner⁽²³⁾, « les adultes organisent le monde pour l'enfant dans le but d'assurer sa réussite dans l'apprentissage des concepts. Ces processus nécessitent l'interaction sociale, c'est à dire l'interaction interpersonnelle entre l'enfant et l'adulte dans le contexte général de la culture. Ce système de support fourni par l'adulte à travers le discours, ou la communication plus généralement, est un peu comme un « étayage », à travers lequel l'adulte restreint la complexité de la tâche

⁽²¹⁾ J. Bruner (1983), *Savoir faire, savoir dire*, p. 283

⁽²²⁾ J. Bruner (1983), *Savoir faire, savoir dire*, p. 287-288

⁽²³⁾ J. Bruner (1983), *Savoir faire, savoir dire*, p.288

permettant à l'enfant de résoudre des problèmes qu'il ne peut accomplir tout seul. Le mécanisme général de ces interactions entre adultes et enfants est la construction de « formats » qui encadrent les actions des enfants et rendent possible la transformation de leur niveau actuel en relation avec leur niveau potentiel. Ces formats permettent l'ajustement entre les systèmes de l'enfant et de l'adulte en fournissant un « microcosme » maîtrisable. »

« Au niveau le plus simple de l'étalement, l'adulte « protège » l'enfant contre les distractions en assurant une convergence constante entre son attention et celle de l'enfant dans l'interaction. Qu'il s'agisse de l'apprentissage des activités sensori-motrices, cognitives ou encore linguistiques, l'adulte doit faire en sorte que l'enfant ait l'occasion d'établir des relations entre signes et événements. (Travaux de Wood, Bruner et Ross, 1976, Wertsch, 1982)... L'adulte fournit des moyens pour la représentation et l'exécution des relations entre moyens et buts lorsque l'enfant ne peut pas encore comprendre le but qu'il faut atteindre ou les moyens efficaces pour y parvenir. (Etudes de Wertsch, 1982, Hickmann et Wertsch, 1982), l'adulte dirige par son discours et ses actions les activités de l'enfant de façon à le confronter constamment à des relations entre signes, moyens et buts, et l'amener à intervenir activement dans ces relations avant qu'il puisse les représenter, s'accordant ainsi étroitement au niveau de l'enfant dans le déroulement de la tâche. » (J. Bruner⁽²⁴⁾, 1983)

Toujours selon J. Bruner⁽²⁵⁾, « l'adulte interprète les actions et les signes de l'enfant en accord avec sa théorie du comportement social, mais construit la situation de manière que l'enfant puisse agir en accord avec cette théorie. D'autre part, cette théorie que l'adulte construit sur le comportement de l'enfant intervient non seulement dans l'interaction, mais est aussi constamment modifiée par celle-ci... Evidemment, si l'accord entre les actions de l'enfant et la représentation que construit l'adulte sur ce comportement n'est pas possible, quelle qu'en soit la raison, le développement cognitif et social de l'enfant en souffrira. Normalement, lorsqu'il existe un ajustement flexible entre l'adulte et l'enfant dans les formats, l'enfant peut à son tour développer sa propre conscience en devenant capable d'utiliser le même

⁽²⁴⁾ J. Bruner (1983), *savoir faire, savoir dire*, p. 288

⁽²⁵⁾ J. Bruner (1983), *Savoir faire, savoir dire*, p.289

système de signes que l'adulte pour se représenter lui-même ses propres actions et interactions avec les autres. Il ne s'agit pas bien sûr pour l'enfant d'avoir les mêmes représentations que l'adulte, mais plutôt d'utiliser le même système de signes que lui, à la fois pour communiquer et pour construire la représentation. »

4/ ...POUR UNE AUTONOMIE DE LA PERSONNE EN SITUATION DE HANDICAP MOTEUR.

4.1 DEFINITION DE L'AUTONOMIE

Selon la définition que donne le *dictionnaire des sciences cognitives*, l'autonomie « au sens fort est le fait de se donner à soi-même sa propre loi. Au sens faible, c'est la capacité à subsister par ses propres moyens. Un sens médian implique que nous ayons quelque choix personnel de ces moyens. La notion d'autonomie prend sens en relation avec d'autres organismes qui pourraient nous imposer des contraintes ou dont nous pourrions dépendre. » (Tiberghien⁽²⁶⁾, 2002)

A. Loher-Goupil⁽²⁷⁾ (2004) complète cette définition en ajoutant « qu'être autonome, c'est d'être en mesure de satisfaire ses besoins personnels, pouvoir prendre des initiatives. Dans le champ du handicap moteur ces représentations sont déjà plus restrictives, se limitant bien souvent à l'acquisition du maximum de capacités physiques et fonctionnelles et au maximum de possibilités dans l'environnement ».

Etre autonome ne signifie nullement ne pas avoir de dépendances, car on ne devient autonome que par et à travers ses dépendances. C'est encore plus prégnant dans le domaine du handicap où les dépendances sont plus nombreuses qu'ailleurs.

⁽²⁶⁾ G. Tiberghien (2002), *Dictionnaire des sciences cognitives*, p. 47

⁽²⁷⁾ A. Loher-Goupil (2004), *Autonomie et handicap moteur*, p. 9

Selon A. Loher-Goupil⁽²⁸⁾ (2002) « L'autonomie, c'est donc l'état d'interdépendance avec les autres où nous nous trouvons tous, et la vie quotidienne, familiale, relationnelle, professionnelle, n'est finalement qu'une suite ininterrompue de négociations de ces interdépendances les moins prégnantes possibles. Dans la vie d'une personne handicapée, il est évident que ces négociations prennent une grande place et nécessitent une dépense d'énergie considérable. (...) L'autonomie peut donc être définie comme l'art de gérer ses interdépendances à sa propre initiative. »

« L'accès à l'autonomie passe par des phases décrites par Guidon à la suite d'Erikson :

- l'acclimatation, en l'occurrence par la phase d'apprentissage ;
- le « contrôle », par le biais de la maîtrise progressive de l'objet ;
- la production dans le sens d'efficacité voir d'innovation ;
- l'identité en ce que le sujet assume, prend de la distance, transmet ce qu'il a intégré : il s'est approprié la technique.

S'habituer, maîtriser, réaliser, distancier, sont autant de dimensions qui donnent consistance au moi du sujet ». (Guidon cité par Morvan⁽²⁹⁾, 2002)

4.2 INTERACTION ET AUTONOMIE

Nous partirons du postulat que lorsqu'une communication entre deux personnes est établie, il n'y a plus ni commencement ni fin, mais un modèle circulaire d'échanges, dont ni l'un ni l'autre des interlocuteurs n'a la prééminence. La communication sera considérée alors comme système d'interactions en marche.

La notion de double contrainte (double bind) est apparue dans les années 70, suite aux travaux de l'école Nord américaine de Palo Alto, sous l'impulsion du professeur Paul Watzlawick et de son équipe. Ces chercheurs sont considérés comme les pionniers de l'analyse systémique appliquée aux systèmes humains. Cette

⁽²⁸⁾ A. Loher-Goupil (2004), *Autonomie et handicap moteur*, p. 72

⁽²⁹⁾ J-S. Morvan & V. Torossian (2002) *Personnes handicapées et aides techniques : une approche psychologique*, p. 27

hypothèse est que les difficultés de communication des personnes en situation de handicap avec leur environnement proviennent des ambiguïtés inhérentes à la situation de handicap elle-même. Le message envoyé par le handicap est double et contradictoire, la visibilité du handicap affirme la différence, la revendication des personnes handicapées porte sur la normalisation.

Les limites imposées par le handicap impliquent une relation d'aide, la demande de la personne handicapée est celle d'une relation d'égalité. Telle est la double contrainte dans laquelle est piégée la personne handicapée, placée dans une position où elle donne simultanément deux définitions d'elle-même. L'interlocuteur valide qui reçoit ces deux informations contraires, se trouve face à une injonction contradictoire, penser et faire une chose et son contraire en même temps, ce qui, reconnaissons-le, ne facilite pas une communication spontanée. Bien sûr, la personne handicapée possède une certaine marge de manœuvre, elle reste libre soit de manifester son besoin d'aide, soit d'affirmer son autonomie. (Watzlawick, 1979, cité par Loher-Goupil, 2004)⁽³⁰⁾

La seule échappatoire ne serait-elle pas de communiquer sur la relation elle-même et donc sur la représentation que chaque partenaire donne de lui-même ? Ce sujet pourrait être le thème de divers débats sur la communication (paradoxale) dans les interactions entre individus.

⁽³⁰⁾ A. Loher-Goupil (2004), *Autonomie et handicap moteur*, p. 50

II PARTIE EXPERIMENTALE

1/ PROBLEMATIQUE

Au regard des éléments théoriques concernant les apprentissages, l'autonomie et les représentations, il me semble intéressant de m'interroger sur : qu'est-ce qu'un enfant autonome ? Comment favoriser l'autonomie des jeunes dans une interaction enfant-adulte, dont le but est l'apprentissage de nouvelles connaissances ? Quelle définition peut-on donner à l'autonomie dans les apprentissages ?

Dans le domaine des apprentissages, domaine qui nous intéresse ici tout particulièrement, l'autonomie se caractérise par la faculté de prendre en charge ses apprentissages, sa formation, c'est à dire d'être acteur, de voir l'utilité de ce qui est à faire et de mener à bien la tâche demandée. L'accompagnateur encourage, soutient, guide l'accompagné afin que celui-ci progresse plus sûrement et plus rapidement que s'il est seul, sans pour autant qu'il soit assisté.

Le rôle de l'accompagnateur est d'aider l'apprenant à réfléchir en lui apportant des éléments de connaissances théoriques et en le guidant tout au long de son introspection. Un accompagnement nous amène à nous interroger, à nous remettre en question, à chercher des solutions. Ceci nous conduit à reconsidérer notre manière d'agir et de voir. Est-ce que cette remise en cause de l'accompagnateur permet de dépasser les difficultés ? Est-ce que son attitude influe de façon notable sur celle de l'accompagné ? Voici toutes les questions sur lesquelles nous allons nous interroger et tenter de répondre au cours de cette note de recherche.

2/ HYPOTHESES :

Les représentations du processus d'autonomisation des accompagnateurs vont avoir une influence :

- sur la manière dont ils vont diriger l'interaction avec l'enfant et,

- sur les conduites d'autonomie que va développer l'enfant dans son utilisation et son apprentissage de l'outil informatique.

Le processus d'autonomisation est ici approché en terme de développement d'attitudes, de comportements de prise d'initiative et d'une continuité de l'activité dans la relation à l'objet et dans la relation à l'autre.

La collaboration essentielle de l'adulte au développement de l'autonomie de l'enfant, est fonction de toutes les significations qu'il a pu élaborer et ré-élaborer tout au long de sa vie.

3/ DESCRIPTION DES METHODES ET DES OUTILS D'ACCOMPAGNEMENT A L'AUTONOMIE INFORMATIQUE A ICOM'.

- **1. L'équipe :**

Les membres de l'équipe intervenant au centre Icom' ont des compétences spécifiques et des cursus différents. Cette complémentarité des rôles est nécessaire en vue de fournir une aide la plus enrichissante possible. Cette équipe est constituée de plusieurs accompagnateurs ayant des statuts différents :

- Un chef de projet pédagogique, elle accompagne les enfants dans leurs apprentissages de l'utilisation informatique, elle a un rôle de coordinateur, c'est à dire qu'elle participe à l'instauration de relations créées à l'extérieur du centre Icom', elle prend part également aux commissions d'intégration des enfants dans leur école, afin de suivre l'évolution des enfants dans le but de pouvoir mieux adapter leur projet au centre Icom'.

- Une responsable TIC (Technologies de l'information et de la Communication), elle participe également à l'accompagnement de l'accès informatique des enfants. (voir aussi plaquette du centre Icom' annexe N° 1)
- Une psychologue responsable de l'accueil, du suivi des personnes: elle ne participe pas aux activités informatiques avec ces enfants car l'équipe a considéré que son rôle serait plus capital sur des accès accompagnés où les activités s'opèrent auprès d'une population à besoins plus spécifiques : enfants autistes, adultes polyhandicapés, traumatisés crâniens... Elle participe néanmoins à l'encadrement et au suivi des enfants en formation initiale, elle assure l'analyse statistique des activités du centre Icom' et gère les plannings des activités. Elle mène les entretiens durant lesquels elle définit avec la personne en situation de handicap son projet personnel, ainsi que ses motivations pour l'usage de l'ordinateur.
- Un ergothérapeute dont le rôle consiste à travailler sur l'accessibilité et l'usage du poste informatique, ainsi que de redonner aux personnes une autonomie maximale par des aides techniques ou des aménagements. Il ne participe pas aux accompagnements par manque de temps, car il est employé à mi-temps.
- un animateur et webmaster : qui participe aux accompagnements dans les activités et s'occupe du site web* du centre Icom'.

Afin que le suivi de chaque enfant soit homogène, des fiches de suivi sont établies pour suivre la progression de chacun, récapitulant le contenu de la séance. Chaque accompagnateur y inscrit les commentaires qui lui semblent importants et dont il faudra tenir compte lors des séances suivantes. (voir annexe N° 3)

Durant les séances d'accès informatique, les accompagnateurs ne sont pas immobiles, ils ne sont pas assis auprès des enfants, ce qui permet à l'enfant de chercher dans un premier temps les solutions à ses problèmes seul et, dans un deuxième temps de ne pas soutirer les solutions à l'accompagnateur. Une certaine distance doit être tenue entre l'adulte et l'enfant afin de favoriser l'accès à

* http://handicap-icom.asso.fr/prg_France/sites/

l'apprentissage et à l'autonomie de l'enfant. Il est important de signaler que les membres du personnel d'Icom' se réunissent une fois par semaine pour clarifier certains points ou faire part de nouvelles idées.

- **2. Formation initiale :**

La formation initiale destinée aux enfants en situation de handicap, a pour objectif de compenser la faiblesse du graphisme de l'enfant en situation de handicap par l'utilisation de l'ordinateur. Le mercredi, l'accès informatique accueille des enfants pour une initiation au traitement de texte (logiciel Word) principalement, et d'autres activités. Les enfants exécutent différents types d'opérations qui pourront faciliter la poursuite des apprentissages principaux sur support informatique et permettre leur maintien dans le système scolaire classique.

Les enfants au centre Icom' ont pour objectif de se familiariser, s'habituer à un outil qui leur permettra de réduire les problèmes scolaires causés par leur insuffisante motricité fine qui les gêne pour accéder à l'écriture. L'objectif de la formation est donc à la fois d'aider l'enfant à intégrer les opérations essentielles à l'utilisation de l'ordinateur et à la fois d'inscrire l'outil informatique dans l'environnement de la classe. Car les enfants accueillis au centre Icom' sont scolarisés en milieu ordinaire, à l'école primaire.

Grâce à une collaboration avec le muséum d'Histoire Naturelle de Lyon, tout au long de l'année scolaire, les enfants travaillent autour des thèmes des expositions et, une visite par la suite du musée est organisée pour pouvoir donner ainsi un aspect concret au travail effectué. Ainsi, les enfants ont alternativement effectué des textes sur le jeu puis en rapport avec la Chine. Par ce biais, les enfants ont été amenés à choisir leurs textes et à les mettre en formes selon des directives et selon leurs propres envies, afin de réaliser un journal qui est publié deux fois par an. (voir exemple de traitement de texte annexe N° 4)

- **3. Les adaptations :**

Afin de permettre l'accès au poste informatique à des personnes en situation de handicap, il est parfois nécessaire d'établir des adaptations matérielles pour remédier aux problèmes moteurs empêchant la manipulation, c'est à dire d'une aide technique adaptée à leurs besoins. (Voir annexe N° 2)

Ainsi les personnes concernées ont à leur disposition différents types d'adaptations, comme le joystick (annexe) ou la trackball qui permettent de diriger le pointeur de façon plus souple que la souris classique, cela demande donc moins d'amplitude au niveau des mouvements du bras, ou encore d'un contacteur séparé pour faciliter le clic. Il existe aussi certains logiciels d'adaptation, comme le Clavicom, qui permet de suppléer l'utilisation manuelle du clavier mécanique en l'affichant à l'écran sous forme de clavier virtuel. Ou encore le Souricom, qui permet également de remplacer l'usage manuel de la souris en l'affichant également à l'écran, sous forme de souris visuelle. Il existe une quantité d'adaptations qui pourront aider de façons différentes des individus qui connaissent des difficultés d'ordre moteur. L'ergothérapeute reçoit donc les personnes pour qui une adaptation paraît utile et travaille en coopération avec la personne en situation de handicap pour mettre au point puis évaluer l'efficacité du matériel avancé.

J'ai été amenée à suivre régulièrement trois groupes de quatre enfants en formation initiale. Tous n'utilisent pas l'ordinateur de la même manière étant donné l'hétérogénéité des groupes du point de vue des handicaps (Amyotrophie spinale infantile progressive, Myopathie Duchenne, Dystrophie musculaire, Arthrogrypose...). Ils ont des rythmes différents au niveau de leurs acquisitions, tant du point de vue de leur handicap qu'à leur arrivée au centre Icom'. Les enfants ont un projet plus orienté vers le scolaire, qu'il leur sera possible de généraliser à d'autres activités par la suite.

Quels que soient les enfants accueillis au centre Icom', tous doivent être guidés vers l'appropriation de l'outil informatique de façon autonome pour pouvoir ensuite l'utiliser comme accès à l'intégration et à la communication. L'accompagnateur n'intervient que lorsque la demande provient de l'autre, sans se

laisser guider par son envie d'aider. Il est important de laisser l'enfant faire ses propres expériences, même s'il y a des erreurs, pour qu'il avance de façon « autonome » et trouve lui-même la solution.

- **4. Exemple d'une séance : durée 1h30**

- Installation du matériel : 10 minutes

Chaque enfant se place devant un ordinateur et installe son adaptation (si nécessaire).

- Définition des objectifs : 5 minutes

Les enfants prennent connaissance de l'avancée des documents réalisés les séances précédentes.

- La saisie : 30 minutes

Les enfants poursuivent ou commencent la saisie de leur document.

- Réalisation des opérations : 35 minutes.

Les enfants réalisent des opérations qui leur sont demandées par les accompagnateurs. Si les enfants découvrent de nouvelles opérations, ils reçoivent les explications relatives à ces dernières.

- Mise en commun : 10 minutes.

Les enfants impriment le document travaillé afin qu'il soit affiché dans la salle, ils éteignent leur ordinateur et débranchent leur(s) adaptation(s) éventuelle(s), ils font une restitution au groupe du travail qu'ils ont réalisé et ils rangent le matériel utilisé.

Au cours du déroulement de la séance, les accompagnateurs ne sont pas assis à côté des enfants, ils ne prennent en aucun cas la souris, ils répondent à des questions par des questions. (En ce sens une des fonctions d'étayage de Bruner est donc contestée au centre Icom' : la démonstration. C'est à dire que, selon Bruner, l'adulte doit donner un essai de solution dans l'espoir que l'apprenant va

l'« imiter » en retour. Au centre Icom', l'enfant doit être guidé dans ses apprentissages, il doit explorer seul son environnement, il ne doit en aucun cas imiter les actions d'autrui).

Cela permet à l'enfant de chercher les solutions à ses problèmes, de se poser des questions seul. Les accompagnateurs consultent les fiches de suivi de la semaine précédente afin de s'informer des opérations que l'enfant maîtrise ou non afin de poursuivre les apprentissages, car chaque enfant progresse à son rythme, donc ils ne sont pas tous au même niveau dans l'utilisation du poste informatique. Les accompagnateurs prennent éventuellement des notes sur ce qui se passe dans la séance pour pouvoir ensuite le retranscrire dans le suivi des enfants.

4/ METHODOLOGIE

4.1 Choix de la population

Nous nous intéresserons à une population de trois accompagnateurs, deux femmes et un homme, ce dernier étant en situation de handicap. Ils encadrent les enfants en situation de handicap moteur sur les séances d'apprentissages de l'outil informatique. Ces enfants ont entre 9 et 13 ans et sont atteints d'amyotrophie spinale, de myopathie, de dystrophie musculaire, d'arthrogripose...

Toute cette étude s'effectua sur un mode longitudinal s'étendant du mois d'octobre 2004 au mois de mai 2005. Je m'appuierai sur mes observations et sur les entretiens individuels avec les professionnels, afin de pouvoir dégager leurs représentations du processus d'autonomisation en vue de vérifier mes hypothèses.

4.2 Expérimentation

Cette recherche prendra appui sur trois entretiens directifs. Ces entretiens évoqueront les définitions des accompagnateurs de *l'autonomie* et de *l'autonomie dans les apprentissages*. J'évoquerai les attitudes et les comportements des accompagnateurs envers l'autonomie, je prêterai également attention à la dimension affective. Par dimension affective, il faut entendre la perception, l'orientation

émotionnelle et la motivation, afin de voir si l'autonomie est chargée d'attraits aux yeux des accompagnateurs. Il va sans dire que ceci n'est pas sans importance, les attitudes étant de nature à susciter les actions et à les orienter. Les différentes questions des entretiens feront apparaître comment le sujet se situe vis-à-vis de l'autonomie des enfants qu'il suit, son degré d'implication personnelle et l'orientation de ses tendances affectives et comportementales. Ces questions feront apparaître aussi le vécu des accompagnateurs, qu'ils trouvent inepte d'y répondre ou acceptent avec spontanéité. (Voir annexes 6 : retranscription des entretiens)

Dans un deuxième temps, j'ai établi une grille d'entretiens regroupant les éléments importants du discours des trois accompagnateurs. Cela me permettrait d'observer plus précisément les différences et les ressemblances dans leurs propos représentées par diverses couleurs expliquées dans la légende de cette grille.

4.3 Les questions

Afin de réaliser ces entretiens, je me suis appuyée sur plusieurs questions :

- ◆ N° 1 : Quel est votre rôle au sein du centre Icom' ?
- ◆ N° 2 : Quels mots vous viennent à l'esprit quand vous pensez au mot autonomie ?
- ◆ N° 3 : Quelle définition donneriez-vous à la notion d'autonomie dans les apprentissages ?
- ◆ N° 4 : Quelles sont vos motivations pour réaliser un accompagnement visant à une meilleure autonomie des personnes ?
- ◆ N° 5 : Quels comportements et quelles attitudes adoptez-vous pour améliorer l'autonomie des enfants dans leurs apprentissages et dans leur utilisation de l'outil informatique ?
- ◆ N° 6 : Pour vous, comment se manifeste l'autonomie de l'enfant dans sa relation avec vous ?
- ◆ N° 7 : Que ressentez-vous quand vous estimez qu'un enfant n'a plus besoin de votre aide et qu'il est autonome ?
- ◆ N° 8 : En terme de comportements et d'attitudes, que changez-vous alors ?
- ◆ N° 9 : Quand vous rencontrez une difficulté avec un enfant, en discutez-vous avec d'autres accompagnateurs ?
- ◆ N° 10 : Avez-vous déjà discuté avec d'autres accompagnateurs en dehors du centre Icom' ?
- ◆ N° 11 : Si oui : Qu'est-ce que cela vous apporte ?
Si non : Pourquoi ?

5/ PRESENTATION DES RESULTATS

5.1 Légende de la grille d'entretiens

⇒ Souligne l'importance pour les accompagnateurs des choix des enfants, de leur liberté face à leurs apprentissages, au sujet des manipulations....

⇒ Concerne le fait que les comportements et les attitudes des accompagnateurs sont différents, qu'ils sont ajustés à chaque enfant.

⇒ Explique l'importance pour les accompagnateurs de la recherche-action des enfants, de l'exploration de l'outil informatique pour améliorer leur autonomie et leurs apprentissages.

⇒ Souligne l'importance pour les accompagnateurs dans l'autonomie, que les enfants puissent évaluer leur travail, et leur propre progression.

⇒ Attitudes et comportements des accompagnateurs sur les séances informatiques.

⇒ Les ressentis des accompagnateurs à l'égard des enfants.

⇒ **Notion de confiance, notion de plaisir, de bonne humeur indispensable pour les accompagnateurs.**

⇒ **Souligne les propos contradictoires entre les accompagnateurs.**

⇒ Explique ce qu'il faudrait améliorer dans le travail des accompagnateurs pour développer une meilleure autonomie des enfants.

5.2 Grille d'entretiens (voir retranscription des entretiens annexe 6)

(Les entretiens ayant été enregistrés, les cassettes sont donc à disposition)

6/ ANALYSE DES RESULTATS

D'après ces entretiens, nous pouvons constater une certaine concordance dans les discours des trois accompagnateurs. En effet, ils ont tous les trois des discours assez semblables dans leur définition du mot « *autonomie* » et celle « *d'autonomie dans les apprentissages* ». Effectivement, ce qui leur semble important dans un accompagnement efficace est la notion de choix et de liberté. Ils mettent en avant une dimension fondamentale pour une autonomie complète : l'importance d'apprendre à chercher et à faire seul, en vue de faciliter les intentions de choix des enfants envers leurs apprentissages, donc de favoriser leur liberté.

De plus, les accompagnateurs revendiquent également la mise en place d'un climat de confiance, de plaisir, de bonne humeur, qui permet à chacun de sentir qu'il est respecté et qu'il a droit à la différence.

J'ai pu observer durant les séances que l'installation d'un climat de confiance est en effet indispensable pour les enfants car il leur procure une certaine sécurité ainsi qu'un sentiment de protection, ce dont nous avons tous besoin pour grandir et évoluer harmonieusement. De plus, apprendre un savoir à travers le plaisir est une des clés d'un apprentissage autonome.

Durant mes différentes observations, j'ai pu constater, et les accompagnateurs le confirment dans leurs discours, qu'il est primordial qu'un enfant travaille avec plaisir sur quelque chose qu'il aime et qui lui donne envie d'avancer dans ses apprentissages.

Ici, nous retrouvons l'une des fonctions d'étayage de Bruner qui est l'enrôlement, c'est à dire que l'adulte doit engager l'intérêt et l'adhésion de l'apprenant.

A posteriori, un des éléments analogues dans ces entretiens est que les accompagnateurs ont conscience que leurs attitudes et leurs comportements s'individualisent suivant les accompagnés. En effet, en décomposant les propos des accompagnateurs, nous pouvons démontrer qu'il est capital pour eux, dans un accompagnement vers l'autonomie, de tenir compte du fonctionnement mental de l'apprenant, car il conditionne la réussite. C'est pourquoi l'apport d'un questionnement et d'une réflexion personnelle concernant l'accompagnement

représente une aide précieuse pour l'accompagnateur et donc, par voie de conséquence pour l'accompagné également.

Chaque jeune a un développement différent aussi bien au niveau psychoaffectif ou cognitif, d'où la nécessité de ne jamais faire de généralités mais de s'appuyer sur les capacités de chaque jeune. C'est pourquoi je suis en accord avec les travaux de D. Legros et J. Crinon qui font apparaître la difficulté de concevoir des scénarios pédagogiques incluant des environnements d'apprentissage sans connaître précisément le fonctionnement cognitif de l'apprenant dans les activités proposées. La plupart des spécialistes de l'apprentissage développent l'idée selon D. Legros et J. Crinon de la nécessité de développer auprès des accompagnateurs la connaissance des bases cognitives de l'apprentissage et des effets des nouvelles technologies sur cet apprentissage.

En ce sens on se rapproche de la conception Vygotskienne de l'apprentissage qui nous dit que toute acquisition doit consister en une appropriation qui prend appui sur la zone proximale de développement. C'est cet accompagnement spécifique qui est proposé au centre Icom' où la personne en situation de handicap est guidée dans le but de s'approprier de nouvelles compétences.

C'est aussi ce qui correspond dans un sens à ce que Bruner appelle le processus d'étayage. L'adulte par son discours et la communication qu'il instaure avec l'enfant, restreint les difficultés des tâches, dirige l'enfant de façon à l'amener à intervenir dans la relation. Finalement l'adulte s'accorde étroitement au niveau de l'enfant pour pouvoir envisager un apprentissage performant.

Puis, en étudiant les différents entretiens, nous pouvons pareillement observer que le discours des accompagnateurs s'accorde aussi sur le fait que l'accompagnement n'est pas une transmission de données à apprendre telle qu'on peut la voir dans le système scolaire ordinaire.

Le terme transmission des savoirs est transformé selon Rogoff (1990) en concept de « participation-guidée ». Ce concept fait partie des résultats connus par

d'autres recherches où le concept de transmission est remplacé de plus en plus par celui de transaction-guidée. Personnellement, je parlerai plus aujourd'hui d'après mes observations, de coopération, d'engagement, d'intéressement des personnes concernées, afin d'orienter les nouvelles façons de faire, d'élaborer de nouvelles techniques, etc. J'invoquerai plus l'idée d'un soutien, d'une collaboration mutuelle afin de créer une certaine complicité afin de laisser toute sa place à la créativité et à la réflexion de chacun.

On retrouve aussi ce point de vue dans celui de D. Legros et J. Crinon, qui exprimait l'idée que l'accompagnement doit être une aide à la construction des connaissances et non pas un accompagnement de transmission de pratiques et de compétences.

De plus, nous pouvons aussi noter dans ces entretiens l'importance de l'action de l'enfant pour les accompagnateurs afin qu'il soit plus autonome. C'est à dire que l'apprenant doit apprendre à explorer son environnement au maximum, à prendre des initiatives, il doit observer méthodiquement par introspection l'outil informatique.

En effet, dans leurs définitions des mots « *autonomie* » et « *autonomie dans les apprentissages* », les accompagnateurs soulignent l'importance du « FAIRE SOI-MÊME » : « faire soi-même, décider soi-même, agir soi-même, trouver soi-même des solutions... » Et non seulement « faire soi-même » mais faire « seul » : « aller chercher seul une information, faire seul, apprendre à faire seul... ». Je pense que le *Seul* peut être compris soit comme MOI-SEUL sujet et responsable de mes actes, actif au plein sens du terme, soit aussi comme MOI-SEUL sans aide constante et sans intervention d'un tiers. Donc l'enfant TOUT-SEUL, libre, indépendant, responsable. Mais comment satisfaire ses besoins et prendre des initiatives si l'on est en face d'un environnement, d'un outil inconnu, sans l'accompagnement d'une personne qualifiée ?

L'importance de l'action rejoint la théorie de l'action inspirée par Léontiev (1981), théorie centrée sur l'apprenant qui comprend trois niveaux d'activité : les activités proprement dites, les actions et les opérations.

Je pense qu'ici il est essentiel de prendre en compte qu'être autonome pour ces accompagnateurs c'est une « façon de n'être pas dépendant » ou d'être « moins dépendant », tout en étant ouvert à l'interdépendance. C'est à dire plus précisément qu'on ne devient sujet que par rapport à un autre sujet à partir duquel on se construit. On ne devient un et différent de lui qu'avec les régularités qu'il nous donne ou contre lesquelles on s'appuie.

Donc nous désavouons la définition un peu trop simpliste que nous donne A. Loher-Goupil de l'autonomie, qui nous dit qu'« être autonome, c'est être en mesure de satisfaire ses besoins personnels, pouvoir prendre des initiatives, ne pas être dépendant. »

Néanmoins, après avoir vu les similarités dans le discours des accompagnateurs, nous pouvons aussi y noter des divergences. Rappelons tout d'abord que la population définie est de trois animateurs dont deux femmes et un homme, ce dernier étant en situation de handicap. Voyons maintenant, après avoir noté les ressemblances dans les discours, ce qui dissocie les accompagnateurs dans leur propos, leurs comportements et leurs attitudes.

J'ai pu observer que les comportements des accompagnatrices envers les enfants tiennent à garder une certaine distance d'un point de vue affectif, contrairement à l'accompagnateur. Cela s'observe par leurs attitudes, d'une manière pertinente, à l'inverse de ce que démontre leur discours.

Par exemple, lorsqu'un enfant ne veut pas travailler, la première accompagnatrice va user de toute une « palette de peintures » pour motiver l'apprenant, afin qu'il trouve en lui une motivation, une idée qui lui donne envie de travailler. De cette manière elle essaye de lui faire comprendre que c'est pour lui qu'il travaille, car dans l'autonomie, ce qui est important pour elle, c'est que les enfants se rendent compte que c'est pour eux qu'ils travaillent et non pour les adultes. Pour elle, il est primordial que l'enfant sache qu'elle est à sa disposition

mais que s'il a envie de s'engager, de s'impliquer dans ce qu'il fait, et qu'elle n'est pas là pour le forcer à faire des choses. Ici, nous retrouvons une des fonctions d'étayage de Bruner qui est le « *maintien de l'orientation* » de l'apprenant, c'est à dire que l'accompagnateur doit maintenir l'enfant dans ses objectifs et maintenir sa motivation.

L'accompagnateur se différencie beaucoup de cette accompagnatrice, de part sa conception des choses et de part ses attitudes à l'égard des enfants. Où il nous avoue que parfois il demande aux enfants : « peux-tu me faire cette opération, pour me faire plaisir, mais tu es libre de refuser. S'il refuse, je le provoque, j'essaye par de petites manigances pour qu'il travaille ».

La seconde accompagnatrice elle, va souvent exiger de l'enfant qu'il poursuive son travail, elle va beaucoup le questionner. Si parfois durant une séance elle sent que des limites sont atteintes avec un enfant, alors elle demandera au second accompagnateur d'intervenir en ressource afin de se dégager. On peut s'apercevoir que les sentiments des accompagnatrices à l'égard des enfants ne se ressentent pas au cours des séances d'apprentissages à l'inverse de ce qu'on peut observer dans leur discours : « C'est difficile de ne plus avoir de nouvelles des enfants avec lesquels nous avons passé de bons moments, il y a un investissement affectif avec certain enfant ».

Les représentations de l'autonomie des trois accompagnateurs s'individualisent singulièrement dans leur discours.

- A la question 5, *s'articulant sur les attitudes et les comportements afin d'améliorer l'autonomie des enfants dans leurs apprentissages*, l'attachement de l'accompagnateur envers les enfants se dévoile, ce constat se confirme d'autant plus sur les observations que j'ai pu effectuer. Il a un discours qui tend à se rapprocher des enfants, il s'intéresse à ce qu'ils aiment, à ce qu'ils regardent à la télévision... Il construit une relation de confiance, presque « *copain-copain* », d'ailleurs il nous a dit : « Certains enfants pensent que je suis leur copain ». Je me souviens d'ailleurs que cet accompagnateur acceptait même qu'un enfant se mette sur ses genoux au cours de certaines séances.

Une question importante peut être soulevée dans le cas de cet accompagnateur. D'un côté, il essaye de faire travailler certains enfants par de petites manigances et, d'un autre côté, il leur demande de travailler pour lui faire plaisir. On peut se demander si l'enfant développera véritablement une autonomie dans ses apprentissages. Le risque majeur est de créer une trop grande dépendance de l'accompagnateur pour l'enfant, selon Bruner il faut contrôler la frustration.

Préalablement nous avons vu que l'autonomie se caractérisait pour les accompagnateurs, par la faculté de prendre en charge ses apprentissages, c'est à dire d'être acteur. L'accompagnateur doit alors respecter les stratégies de refuge des enfants. C'est à dire que si on force un enfant à apprendre, à faire des choses qu'il ne veut pas faire, qu'il ne veut pas assimiler, il s'exécutera, mais nous ne pourrions parler d'autonomie.

- A la question 7 : ***que ressentez-vous quand un enfant n'a plus besoin de votre aide ?*** L'accompagnateur répond avec un grand détachement « J'ai fait mon travail, c'était le projet de départ, je dis « *bravo* » pour la personne, pas pour moi, je ne me dis pas « *extra, j'ai réussi à lui apprendre des choses* ». Je pense que l'enfant pourra vraiment s'adapter plus tard, quand il sera adulte ».

Les accompagnatrices elles, sont plus touchées affectivement par les enfants et par leur propre travail. A la même question, la première accompagnatrice répond que « c'est très valorisant, ce n'est pas un pincement au cœur car ce n'est pas mes enfants, je trouve ça très rassurant car les enfants progressent, par la suite c'est triste de ne plus avoir de leurs nouvelles. » ; la seconde accompagnatrice nous dit que « c'est de la satisfaction, car c'est la valorisation de son propre travail ». L'accompagnateur ne ramène pas la réussite de l'enfant à sa propre réussite contrairement aux accompagnatrices.

- A la question 8 : ***et en terme d'attitudes que changez-vous alors ?*** L'accompagnateur dans les séances essaye de pousser l'enfant, il le provoque en lui « donnant des choses à faire plus compliquées, qu'il ne connaît pas » il avoue d'ailleurs préférer travailler avec les enfants qui ont un « *mauvais caractère* ».

Une des accompagnatrices, va soit proposer des choses nouvelles à l'enfant, soit revoir si les objectifs de départ sont atteints afin d'arrêter le projet avec l'enfant.

L'autre accompagnatrice essaye par contre d'être plus en distance par rapport au travail de l'enfant, de le faire raconter, parler sur ce qu'il a réalisé « et de ne vraiment pas intervenir pour que l'autonomie soit la plus complète possible ».

Ici, je retrouve la théorie de Vygotsky qui nous dit que le médiateur doit situer son intervention dans la zone proximale de développement afin de permettre l'intériorisation autonome des procédures de l'apprenant. C'est à dire qu'une bonne communication rend possible les processus d'apprentissage.

- A la question 9, *discutez-vous avec les autres membres de l'équipe quand vous rencontrez des difficultés ?* Une différence se voit d'une manière plus conséquente entre les deux femmes d'un côté et l'homme de l'autre.

L'accompagnateur lui, ne consulte l'équipe que lorsqu'il s'agit de problèmes d'origines techniques, par rapport aux manipulations. Il ne partage pas les conflits ou les problèmes qu'il peut rencontrer avec les enfants, nous dit-il. Pour lui, les discussions sur ce sujet restent une situation très rare et il estime que cela doit rester privé entre l'enfant et lui.

Pour les accompagnatrices, les échanges au sein de l'équipe sont indispensables, elles discutent fréquemment avec l'équipe et même avec des personnes extérieures au centre Icom', car elles avouent que cela peut leur apporter des réponses aux questions qu'elles se posent, et peut éventuellement débloquer certaines situations.

Nous pouvons maintenant, de façon flagrante, grâce aux observations menées et à ces entretiens, voir la divergence des représentations de l'autonomie des accompagnateurs. Ainsi leurs sentiments, leurs affects influencent de façon considérable la relation qu'ils entretiennent avec les enfants, et de part la même occasion, ils influent sur les conduites d'autonomie que développent les apprenants dans leur apprentissage de l'outil informatique.

Nous avons émit l'hypothèse que la collaboration des accompagnateurs au développement de l'autonomie de l'enfant était fonction de toutes les significations qu'ils ont pu élaborer et re-élaborer tout au long de leur vie. En effet, d'après les trois entretiens, nous pouvons remarquer que l'histoire de chacun influence considérablement leurs représentations de l'autonomie et les comportements qu'ils démontrent dans les séances.

Les trois accompagnateurs affirment effectivement concevoir les choses, et avoir des approches très différentes de part leurs expériences et de part leurs formations.

En effet, les entretiens ont fait apparaître les représentations de chacun. L'un d'eux, l'accompagnateur en situation de handicap, a dévoilé un sentiment très fort d'empathie à l'égard des enfants, il déclare savoir que certains enfants viennent pour faire plaisir à leurs parents, pas pour eux, que l'outil informatique c'est un plus quand on est handicapé, savoir s'adapter c'est la clé. Il parle en quelque sorte de ce qu'il a vécu à travers ces enfants, et il s'est construit ses représentations à partir de son histoire et c'est sans doute pour cela qu'il se rapproche tant des enfants, et qu'il a des représentations et des attitudes si éloignées des deux accompagnatrices.

Je retrouve en outre la notion de double contrainte de P. Watzlawick dans les propos des accompagnateurs qui estiment avoir « un positionnement qui est difficile au centre Icom', car ce n'est pas l'école, mais en même temps les enfants sont là car ils vont à l'école avec cet ordinateur » ; « Nous sommes présent sur quelque chose qui est compliqué pour les enfants : accepter que l'ordinateur devienne un outil d'autonomie, mais en même temps cet ordinateur est un révélateur d'une déficience initiale, d'un manque d'autonomie et d'un handicap ».

Un des mots clés principal de cette note de recherche est l'autonomie, les accompagnateurs doivent favoriser l'autonomie des apprenants. L'accompagnateur est responsable d'une chose qui lui échappe totalement. Il a un projet pour l'enfant et même certains pouvoirs dans l'accomplissement de ce projet mais il n'y a que l'enfant qui puisse réaliser ce projet. Cela donc se présente comme un équilibre entre le FAIRE SEUL et encouragé, sollicité.

Mais c'est un équilibre assez paradoxal en fin de compte, car si l'accompagnateur stimule et encourage, et si l'attitude est l'invitation, on peut se demander où est l'autonomie ? Pourtant favoriser l'autonomie ce n'est pas, à tout prix, donner une indépendance à qui ne la voudrait pas ou la craindrait. Il arrive parfois durant les séances que l'accompagnateur perçoive cet appel contradictoire : être dépendant et être indépendant en même temps.

Au jour d'aujourd'hui, je pense que l'autonomie se situe dans l'écart qu'il y a entre la présence encourageante, sollicitante de l'accompagnateur et la solitude de l'apprenant.

J'ai pu remarquer durant les différentes observations effectuées au sein des groupes que, plus l'accompagnateur se forme plus il devient performant, il cherche à dynamiser l'accompagné, à le solliciter afin qu'il devienne davantage acteur de ses apprentissages. Il modifie pour cela son comportement : il parle moins, questionne beaucoup plus l'intéressé ou le groupe, lui laisse le temps de réfléchir, tient compte des hésitations ou des manifestations non verbales, veille à ce que l'accompagné ou le groupe s'approprie la notion ou l'information en intériorisant également la démarche.

Les accompagnateurs revendiquent leur rôle de guidage, d'entraînement, mais à côté de cela s'impose toute une palette de nuances : savoir s'effacer quand tout va bien, savoir s'écarter, mais aussi savoir stimuler, proposer, être là au moment critique. Etre présent sans imposer, sans contrarier, sans se substituer à l'enfant.

7/ DISCUSSION DES RESULTATS

Suite à une question que je me suis posée, j'ai pu soulever d'autres points importants découlant du travail que j'ai effectué. Est-ce que cette recherche dans le *monde des valides* aurait pu être menée de la même manière ? Et finalement, y aurait-il eu des différences par rapport aux éléments constatés dans le *monde du handicap* ?

Ma réponse est assurément oui aujourd'hui, car les propos des professionnels dans le monde du handicap et dans le monde des valides, notamment au niveau de l'autonomie sont indéniablement différents. En effet, prenons un exemple : un enfant de 4 ans myopathe soulèvera d'autres préoccupations et d'autres engagements quant à son autonomie qu'un enfant de 4 ans sans handicap.

De plus, dans les entretiens effectués, nous pouvons observer la prédominance d'un discours plutôt égocentrique de deux accompagnateurs sur trois. En effet, les premières réponses des accompagnateurs au sujet de la réussite d'un jeune est ramenée à sa propre réussite personnelle et professionnelle. Je me demande alors pourquoi dans une situation d'accompagnement ramène-t-on la réussite du jeune à soi. Ces ressentis se trouvent beaucoup dans le domaine du social, de l'humanitaire, dans les associations, où la réussite d'autrui est finalement seconde (pour l'accompagnant) par rapport à l'importance de l'aide qui peut lui apportée.

Cet égocentrisme est contraire aux propos de l'accompagnateur en situation de handicap, où tout le mérite du jeune, sa propre réussite lui est attribuée à part entière. Ici nous pouvons affirmer que notre vécu est prépondérant à notre façon de voir les choses. La situation de handicap de l'accompagnateur explique la différence de ses propos, de ses ressentis par rapport aux deux autres accompagnateurs.

Ces constatations m'ont amené à me poser une question conséquente : pourquoi faut-il mettre en place quelque chose pour homogénéiser les comportements des accompagnateurs ?

-Tout d'abord car le centre Icom' a un positionnement difficile entre l'école et la MJC, car ce n'est pas un lieu de transmission de savoirs, et ce n'est pas un lieu de loisirs, d'où peut être les difficultés de positionnement des accompagnateurs. C'est pourquoi il faudrait homogénéiser les comportements afin de mieux se positionner entre l'école et un lieu de loisirs.

-De plus, les enfants voient cette différence de comportements et de discours des accompagnateurs, donc ils savent avec lesquels ils peuvent « *pousser le bouchon* » un peu loin ou non.

-Grâce aux TIC, des difficultés d'apprentissage peuvent être surmontées (la manière de lire, d'écrire, de communiquer, d'apprendre...) mais des difficultés nouvelles apparaissent liées au nouveau support.

C'est pourquoi il me semble important, outre la formation et l'apprentissage à l'utilisation informatique, qu'un accompagnement ajusté prenant en compte les bases cognitives de l'apprentissage est nécessaire ainsi qu'un accompagnement psychologique. Je suis d'accord avec les résultats des recherches de G. Bazier, M. Mercier et O. Witdouck, qui nous disent que l'utilisation d'une technologie fait naître de nouveaux besoins qu'il faut apprendre à gérer.

Il me semble donc utile au centre Icom', pour que l'accompagnement devienne plus performant de mettre en place un poste de psychologue à part entière. Même si ce centre n'est pas un lieu d'accueil thérapeutique, je suis convaincu qu'il serait intéressant pour les accompagnateurs d'apprendre par le biais d'un psychologue les bases cognitives de l'apprentissage. Pour cela il serait important de mettre en place un espace privilégiant la communication et les interactions entre accompagnateurs pour privilégier l'objectif commun : accompagner les personnes en situation de handicap sur le chemin de l'autonomie et de l'intégration.

En tant que stagiaire psychologue, je propose la mise en place d'un groupe d'analyse de la pratique au centre Icom', afin de perfectionner les pratiques d'accompagnement. Ce travail en équipe autour d'un projet devra avoir pour objectif de :

- clarifier des situations et de prendre du recul par rapport à leur pratique professionnelle ;
- créer une dynamique de changement dans leur façon de travailler ;
- se donner un soutien mutuel au sein de l'équipe ;
- développer les capacités créatives pour faire évoluer l'accompagnement, etc.

Le thèmes abordés pourront être multiples, s'étendant des attitudes verbales et non-verbales, de l'écoute dans la relation d'aide, le fonctionnement interne de l'équipe, les difficultés rencontrées, etc.

Il est important de rappeler que dans l'accompagnement des enfants, le centre Icom' a beaucoup évolué. Au départ l'accompagnement était individuel, il y avait dans le cadre des séances un animateur avec un enfant. Néanmoins aujourd'hui les accompagnateurs sont conscients qu'il y a encore beaucoup de choses à faire pour améliorer les objectifs de départ.

Durant les entretiens, les accompagnateurs ont mis en avant le manque d'évaluation de l'enfant de son propre travail afin d'optimiser son autonomie. L'évaluation du travail de l'enfant par l'enfant lui-même semblait très intéressante à approfondir et très importante pour les accompagnateurs et ils exprimaient eux-mêmes vouloir retravailler la question, qui leur semble quasi-fondamentale dans un apprentissage autonome. Mais une évaluation de l'enfant, ne ferait-elle pas que le confronter aux autres à ses yeux ? Comme le modèle que nous retrouvons à l'école, ce qui n'est pas le but recherché.

Mon avis reste mitigé sur ce point. D'une part je pense que l'évaluation de l'activité par l'enfant lui-même consiste et l'aide à se remémorer la façon dont il a procédé pour pouvoir la reproduire et, d'autre part, à repérer ses erreurs, à les analyser, à comprendre et à trouver ce qui a été fait. En outre, je pense que cette évaluation ne ferait que confronter son niveau à celui des autres enfants. C'est pour cela qu'un accompagnateur doit encourager et guider l'apprenant afin qu'il puisse tirer profit de ce qu'il a réalisé. Et cela doit être fait de façon à ce que l'apprenant ne prenne pas en compte le niveau des autres apprenants, car ils ne rencontrent pas les mêmes difficultés au sujet de leurs apprentissages de l'outil informatique de part leur handicap.

En conclusion de cette partie nous pouvons nous demander s'il y a une méthode pour rendre autonome ? On ne donne pas l'autonomie, on donne les matériaux pour qu'elle s'édifie, on met en situation de devenir. Un moyen donné sera peut être un moyen mal utilisé. Un moyen pensé en fonction d'une situation précise, par des personnes pour qui l'autonomie est une priorité, aura plus de chance de se montrer performant qu'un moyen tout simplement suggéré. Le moyen devra être en permanence réajusté, transformé, réinventé en équipe.

CONCLUSION

A travers ce travail je me suis interrogée sur la question des représentations de l'autonomie des personnes accompagnant les enfants, et en particulier sur les influences de ces représentations dans les interactions avec les enfants. Ainsi je cherchais à savoir comment leurs représentations agissaient sur les conduites d'autonomie développées par les apprenants. Le but de ce questionnement était d'apporter des éléments d'amélioration à l'accompagnement des jeunes au centre Icom', tant au point de vue théorique que par les observations.

Nous avons pu relater et observer les besoins de l'informatique dans le domaine du handicap et des théories tant au niveau de l'autonomie dans les apprentissages que de l'accompagnement et aborder la question des représentations à travers les comportements et le discours. Mais j'ai surtout voulu considérer l'importance des représentations sur les comportements des personnes. L'accompagnateur est là pour soutenir l'accompagné tant sur le plan cognitif qu'affectif. Il l'encourage, le valorise, l'aide à prendre du recul, essaye de trouver avec lui comment résoudre ses difficultés, veille à ce qu'il intériorise les éléments de connaissance qu'il lui apporte et les propositions de remédiation qu'ils trouvent ensemble pour que l'accompagné puisse les réinvestir ultérieurement seul. Il est vrai que notre histoire est prédominante dans l'élaboration de nos représentations, et que la collaboration de l'adulte au développement de l'autonomie des enfants est fonction de toutes les significations qu'il a pu élaborer et ré-élaborer tout au long de sa vie.

L'accompagnement vers l'autonomie a pour but de permettre à l'accompagné d'agir efficacement seul. Il ne s'agit en aucun cas de transmission de savoirs mais plutôt d'une découverte continue personnelle de son environnement. Il constitue une démarche au cours de laquelle l'accompagné se construit peu à peu en découvrant son fonctionnement et en remédiant à ses déficiences. Cet accompagnement n'est généralement pas facile, il demande un effort plus ou moins important à l'accompagnateur et à l'accompagné, qui doivent faire preuve de patience, de persévérance et de volonté.

A partir de ce travail, j'ai pu relever les différences qu'on peut observer entre les accompagnateurs, entre les résultats observés et les dires de leurs attitudes

durant les entretiens. Ces derniers montrent, de façon flagrante, la divergence des représentations de l'autonomie des accompagnateurs. Ainsi leurs sentiments, leurs affects influencent de façon considérable la relation qu'ils entretiennent avec les enfants, et de part la même occasion, ils influent sur les conduites d'autonomie que développent les apprenants dans leur apprentissage de l'outil informatique.

En tant que psychologue stagiaire, j'ai appris à intervenir seulement lorsque la demande émanait de l'autre, sans me laisser diriger par mon envie d'aider. J'ai pris conscience qu'il est souvent nécessaire de laisser l'apprenant faire ses propres expériences, même si parfois il se trompe, afin qu'il s'autonomise. J'ai appris que l'autonomie n'a rien d'une évidence ni dans sa dimension pédagogique ni dans sa représentation dans le réel. Ce stage m'aura permis d'approfondir mes connaissances et de me confronter au milieu du handicap de façon active. J'ai pris conscience qu'il fallait faire une différence entre ce qui nous appartient d'un point de vue professionnel et ce qui nous habite en tant qu'individu sur un plan psychoaffectif. Les accompagnateurs qui encadrent les activités au centre Icom⁷ mettent en avant qu'il est possible pour tout individu de développer des compétences ou de les réinvestir. En effet, le médiateur a un rôle qui tend à animer les enfants dans le sens de la mobilité des procédures et des raisonnements.

D'un point de vue plus clinique, il me paraîtrait intéressant de travailler sur les implications, les comportements, les motivations, d'un point de vue psychologique, d'être accompagnateur pour des personnes en situation de handicap en étant soi-même en situation de handicap. Les « pistes » à explorer restent nombreuses...

Il m'appartiendra évidemment d'approfondir mes connaissances et ma réflexion. C'est plutôt le début d'une recherche personnelle ouverte, nécessitant changements, remises en question et nouveaux apprentissages, autant théoriques que pratiques.

J'ai observé que les représentations influençaient le développement de l'autonomie des enfants, donc également leurs comportements. Afin d'approfondir cette recherche, il serait intéressant de poursuivre cette étude plus longitudinalement avec la prise en compte d'un temps d'échange entre les accompagnateurs au cours de la constitution d'une groupe d'analyse de la pratique. Ce temps d'échange permettra de mettre en lumière un changement au niveau de leurs comportements.

BIBLIOGRAPHIE

- ❑ BAZIER G., MERCIER M., WITDOUCK O., (avril 1998). *Les technologies adaptées pour la réadaptation et l'intégration des personnes handicapées*. In Le Bulletin d'éducation du patient, de la communication et de la relation. Volume 17, N°1.
- ❑ BLOCH SITHON N., (27/02/2003). *L'informatique à handicap international : Icom' tout le monde*. In Micro Hebdo, N° 254
- ❑ BRUNER J., (1983). *Le développement de l'enfant, savoir-faire savoir dire*. Paris. PUF.
- ❑ CHESNAIS M.F., (1998). *Vers l'autonomie, l'accompagnement dans les apprentissages*. Hachette éducation.
- ❑ GILLY. M., ROUX J-P., TROGNON A., (1999). *Apprendre dans l'interaction*. In M. VERBA. L'analyse des dynamique interactives dans la construction des savoirs chez les jeunes enfants. (pp 181-200). Presses Universitaires de Nancy.
- ❑ GUIDETTI M., TOURETTE C., (1996). *Handicaps et développement psychologique de l'enfant*. Paris. Armand Colin.
- ❑ LAMARCHE L., (2003). *L'accompagnement dans l'insertion socioprofessionnelle : une relation qui aide*. In Carriérologie, Revue francophone internationale. Volume 9, N° 1.
- ❑ LEGROS D., CRINON J., (2002). *Psychologie des apprentissages et multimédia*. Paris. Armand Colin.
- ❑ LE MONDE INTERACTIF. (23 juin 1999) « Autonomie restaurée par ordinateur » ; (21 mai 1999) « L'égalité des chances par l'informatique ». édition électronique.
- ❑ LOHER-GOUPIL A., (2004). *Autonomie et handicap moteur. Représentations et accompagnement*. Chronique sociale.
- ❑ MORVAN J-S., TOROSSIAN V., (2002). *Personnes handicapées et aides techniques : une approche psychologique*. Edition du CTRERHI
- ❑ RUI DA SILVA NEVES., (1999). *Psychologie cognitive*. Paris. Armand Colin
- ❑ TIBERGHIEEN G., (2002). *Dictionnaire des sciences cognitives*. Paris. Armand

SITES RESSOURCES

- ❑ Site de la pédagogie

<http://www.pedagogie.afpa.fr/reftheo/06.htm>

- ❑ La Classification Internationale du Fonctionnement du Handicap et de la Santé

<http://www.szh.ch/f/pdf.ps.2.2003.inhalt.pdf>

- ❑ Revue francophone internationale : Carriérologie. « L'accompagnement dans l'insertion socioprofessionnelle : une relation qui aide ».

http://www.carrierologie.uqam.ca/volume09_1-2/08lamarche/index.html

- ❑ Informatique et personnes handicapées

<http://tecfa.unige.ch/etu.E72b/97.Lang/dossier.htm>

- ❑ Bulletin d'éducation du patient, de la communication et de la relation. Publié en 1998, par Bazier, Mercier et Witdouck : « Les technologies adaptées pour la rééducation et l'intégration des personnes handicapées.

http://www.medecin.fundp.ac.be/psycho/bib/bep17_1c.htm

- ❑ Portrait de l'évolution conceptuel du handicap depuis les années 60

http://www.med.univ-rennes1.fr/sisrai/art/modele_conceptuel.htm

- ❑ Site du centre Icom'

http://www.handicap-icom.asso.fr/prg_france/sites/