

Perceptions et intentions d'enseignants et d'enseignantes ayant en charge des élèves adolescents DI/TSA¹ concernant leur éducation aux médias

Perceptions and intentions of teachers in charge of ID/ASD adolescent students in media literacy

doi: 10.18162/fp.2019.481

Jean Horvais
Université du Québec à Montréal (Canada)

Résumé

Dans le contexte d'équipement et d'accès quasi universel aux technologies numériques, les adolescents et adolescentes DI/TSA voient sans doute les TIC comme tout aussi désirables que les autres jeunes. Il est souvent dit que cela devrait contribuer à leur participation sociale et à l'exercice de leur citoyenneté, d'où la nécessité de favoriser l'accès à ces technologies par une éducation aux médias. Ayant fait l'objet d'une analyse de contenu qualitative, des entretiens individuels avec 18 enseignants et enseignantes en adaptation scolaire montrent à cet égard une grande diversité de perceptions et d'intentions déclarées dont la synthèse sera présentée. On y voit en particulier combien l'observation des élèves par ces enseignants met ces derniers sur la piste de pratiques innovantes et adaptées aux élèves.

Mots-clés

Déficience intellectuelle, trouble du spectre de l'autisme, adolescents, TIC, éducation aux médias numériques, adaptation scolaire.

Abstract

In the context of equipment and almost universal access to digital technologies, adolescent DI / ASDs may see ICTs as desirable as other young people and it is often said that this should contribute to their social participation and their exercise of citizenship. Hence the need to promote access to them through media education. The results of a qualitative content analysis including individual interviews with 18 special education teachers reveal a wide range of perceptions and intentions, the synthesis of which will be presented. In particular, the results indicate how the teachers' observation of their pupils puts them on the trail of innovative practices adapted to their pupils.

Keywords

Intellectual disability, autism spectrum disorder, adolescents, ICT, digital media education, special education.

Introduction

Les apprentissages proposés aux adolescents déficients intellectuels concernent trois dimensions essentielles de la vie d'un individu : l'individu face à lui-même et dans sa relation à autrui, sujet moral; l'individu au travail, sujet économique; l'individu en société, sujet citoyen (Horvais, 2012). Ce troisième élément, « l'individu en société, sujet citoyen », conduit à s'interroger en particulier sur les modalités d'accès et de compréhension de l'information diffusée dans l'ensemble du corps social par les nouveaux médias soutenus par les technologies numériques. Comment ces informations sont-elles rendues accessibles aux jeunes DI/TSA? Qui les aide à y accéder et comment les aide-t-on à y accéder? Et surtout, quelles attentes manifestent-ils et quelles initiatives spontanées prennent-ils à cet égard? Comment cherchent-ils à y participer?

Contexte

Dans les sociétés développées économiquement, les citoyens vivent aujourd'hui dans un contexte de médias numériques. Dans une première phase, la diffusion de ces outils et usages s'est réalisée à partir des classes favorisées de la population du fait de leur coût élevé et du niveau d'instruction que requérait leur maîtrise. Ces nouvelles pratiques d'information et de communication pouvaient paraître comme des signes de distinction (Bourdieu, 1979). Des adultes, premiers équipés des premières machines, en ont développé les usages et en ont instruit leurs contemporains. Mais bientôt, la diffusion à la quasi-totalité de la population s'est effectuée en moins d'une génération. On a assisté à une diversification et à une simplification des outils et des usages, à la baisse relative des prix de cette catégorie de produits sur fond de bataille économique planétaire entre les producteurs de ces biens et

services. L'obsolescence programmée (Frémeaux, 2011) par les fabricants provoque un renouvellement permanent de la consommation et un développement de nouveaux usages (Paquienséguy, 2007). Cette diffusion massive laisse néanmoins apparaître aujourd'hui une stratification sociale dans les usages dont la population en situation de handicap fait particulièrement les frais (Bonjour, 2011; Coavoux, 2012; Dagenais, Poirier et Quidot, 2012; Gire et Granjon, 2012). Les premières questions éducatives afférentes à ce phénomène furent de se demander comment apprendre aux jeunes générations à se servir de ces machines. Mais force fut de constater que dans les usages les plus banals et les plus quotidiens, les plus jeunes utilisateurs découvraient largement par eux-mêmes et entre pairs et pouvaient ainsi en remonter à bien des adultes (Berge et Garcia, 2009).

Dès lors, un nouvel enjeu apparut, celui de renouveler et de promouvoir une éducation aux médias soucieuse, au-delà d'une instruction technique sur les usages, de donner à chacun les moyens d'en faire « bon usage ». En effet, la recherche montre que la population des adolescents a accès aux médias numériques et les utilise abondamment. Ayant trouvé ces médias numériques dès leur éveil à la vie dans leur environnement quotidien, ils sont parfois désignés par les termes de « digital native » ou « génération Y » (Gire et Granjon, 2012; Mercklé et Octobre, 2012; Rollot, 2012). Pour autant, cette utilisation qui semble spontanée ne dispense pas de concevoir une éducation aux médias, en particulier pour leur permettre de faire le lien entre ce nouveau contexte d'action et de communication et leur rôle de citoyen d'autant que des recherches montrent aussi que si les adolescents utilisent beaucoup les ordinateurs et Internet, ils ont un spectre d'utilisations limité et peu maîtrisé assorti d'un niveau de conceptualisation assez faible et largement dépendant de la culture familiale (Fluckiger, 2008). Les « digital natives » sont parfois des « digital naïves ». De plus, ainsi que le remarque Feenberg (2004), la technique tend à supplanter l'instance démocratique dans les sociétés modernes, ce qui rend encore plus difficile, mais néanmoins plus nécessaire une éducation à la vertu de prudence.

On conçoit qu'être citoyen de nos jours repose sur l'utilisation des médias afin d'avoir accès à la culture et à l'information commune (Van Hamel, 2011; Veenhof, Wellman, Quell et Hogan, 2008) et si possible de prendre part aux échanges en tant que producteur de contenus. Prenant ainsi la dimension d'une nécessité éducative, c'est une mission qui a été confiée à l'École dans de nombreux pays. Le Québec la fait figurer parmi les cinq domaines généraux de formation de son programme du secondaire.

Dans le chapitre 3, p. 79 à 83, du programme CAPS (Compétences axées sur la participation sociale, Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2015) pour les élèves adolescents ayant une déficience intellectuelle moyenne à sévère, « le contenu de formation » s'intitule explicitement « technologies de l'information et de la communication ». Après avoir pris acte du fait que les élèves vivent dans une société où la technologie est omniprésente et que, de ce fait, ils sont intéressés et motivés à se servir des TIC, le paragraphe introductif se conclut pourtant par une priorité à l'usage réadaptatif et compensatoire où « l'aide technologique à l'apprentissage consiste en une assistance technologique utilisée par l'élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage en vue de faciliter ou de réaliser une tâche qu'il ne peut accomplir ou accomplir difficilement sans le support de cette aide ».

Une revue de littérature sur la thématique TIC et handicap a confirmé ces orientations. Il y est surtout question : des adaptations implémentées sur les dispositifs TIC pour les rendre plus accessibles par l'ergonomie des équipements matériels (souris, clavier...) et l'ergonomie de l'affichage sur l'écran

(écriture, présentation générale...), des applications pour apprendre par la réalité virtuelle (par exemple, pour modéliser les habiletés sociales) ou pour une assistance directe à la réalisation de tâches, des assistants à la communication et enfin de la domotique. Il y a donc lieu en complément de s'interroger sur la prise en considération des attentes spontanées des élèves adolescents DI/TSA et le risque de leur stigmatisation qui est attaché à des usages trop exclusivement réadaptatifs des TIC qui leur sont destinés (Rostaing, 2015).

Quelques articles offrent pourtant des précisions intéressantes. Une enquête quantitative (Palmer, Wehmeyer, Davies et Stock, 2012) auprès des proches aidants sur les usages des technologies par les personnes ayant une DI (1651 réponses/5917 envois à des membres de l'Arche aux États-Unis) montre qu'environ la moitié des personnes ont utilisé un ordinateur pour jouer (78 %), Internet (43 %), pour l'écriture (38 %), pour le courriel (28 %), pour des tâches liées au travail (4,6 %) et pour gérer son argent (2 %). Cela représente une augmentation depuis 10 ans, mais reste très inférieur aux usages de la population générale.

Une évaluation (Li-Tsang, Lee, Yeung, Siu et Lam, 2007) par entrevues auprès de 59/100 personnes de l'entourage de participants ou participantes à un programme de formation destiné à leur enseigner les habiletés de base pour se servir d'un ordinateur montre un maintien assez durable des acquisitions, une augmentation des usages et une augmentation de la confiance pour laisser accéder les personnes ayant une DI à l'ordinateur familial, un désir de développement, de découvertes et de choix d'activités. Cependant, naviguer sur Internet reste une des activités les plus difficiles. La conclusion insiste sur un besoin d'un soutien continu ainsi qu'un besoin de formation de l'entourage.

Enfin, une étude suédoise (Näslund et Gardelli, 2013) basée sur une méthodologie ethnographique concernant six jeunes âgés de 15 à 20 ans et cinq adultes âgés de 40 à 60 ans indique que suivre et soutenir l'activité spontanée des personnes utilisant des dispositifs TIC favorise leur participation sociale, leur désir d'agir, de communiquer, de prendre des initiatives, de s'informer... (par exemple, de l'aide à l'écriture pour communiquer pour les plus jeunes ou de l'aide à s'exprimer par la manipulation des images en soutien au discours pour les plus âgés associé à du développement psychomoteur ainsi que de la réflexion et de l'anticipation). Ce développement des aptitudes des personnes a rehaussé leur estime de soi et a ravivé les attentes de leur entourage qui a dû aussi apprendre à accompagner patiemment.

Problématique

Les adolescents DI/TSA vivent donc aujourd'hui eux aussi dans ce contexte d'équipement quasi universel en outils de technologies numériques. Y ont-ils accès dans la même proportion que la population jeune en général? Du fait de leur dépendance aux décisions de leur entourage adulte et des craintes parfois justifiées (Sallafranque St-Louis, 2015) que suscitent les médias numériques parmi la population adulte, on peut en douter (Kellner, Massou et Morelli, 2010; Michel, Masson et Sperandio, 2006). Pourtant, il n'y a aucune raison de penser que ce ne soit pas pour eux des objets et des pratiques désirables tout autant que pour les autres jeunes du même âge. De plus, si l'on s'accorde à penser que l'accès aux médias numériques contribue à la participation sociale et à l'exercice de la citoyenneté des utilisateurs, cela souligne la nécessité d'en favoriser l'accès par une éducation aux médias ad hoc (Dagenais et al., 2012). Or, si l'on dispose d'un nombre considérable d'études sur les usages de la

population jeune en général, une recension de la littérature scientifique concernant l'éducation aux médias des adolescents DI/TSA montre qu'il y a peu de travaux sur ce thème. Quelle place tiennent les TIC dans leur vie et comment s'en servent-ils dans leur quotidien pour s'informer et communiquer?

Il est remarquable que l'émergence exponentielle de nouveaux outils et usages du numérique suscite surtout de nombreux espoirs et de nombreuses initiatives dans deux directions essentiellement : celles qui visent à en tirer profit pour l'éducation et/ou la réadaptation des personnes handicapées d'une part et celles qui cherchent à modifier et à adapter l'ergonomie des outils pour pallier les déficiences fonctionnelles d'autre part (Michel et al., 2006), mais qu'elle ignore largement la dimension commune des usages liés à la participation sociale tenant compte de l'avis des utilisateurs et des utilisatrices (Grison, 2009). Cela transparaît jusque dans les programmes scolaires concernant les élèves DI/TSA tels qu'ils sont décrits plus haut. Ainsi, il paraissait important de chercher à savoir, dans cette dimension commune de participation sociale, quelles pratiques d'éducation aux médias et à la littératie numérique les enseignants et enseignantes cherchent-ils à développer avec leurs élèves adolescents DI/TSA à travers les usages des outils et médias numériques?

Méthodologie

Une méthodologie qualitative a été employée puisqu'il s'agissait d'investiguer sur des terrains, sans hypothèse théorique préalable, afin de se livrer à une analyse qualitative inductive des propos recueillis (Anadón et Guillemette, 2007; Paillé, 2011; Van der Maren, 2004).

Comme témoins privilégiés de l'activité des adolescents DI/TSA utilisateurs du numérique et comme responsables de leur éducation en ce domaine, c'est avec 18 enseignants et enseignantes en classe d'adaptation scolaire au secondaire dans le Grand Montréal que des entretiens individuels sur le thème ont été conduits. Ces enseignants ayant de 7 à 18 ans d'expérience professionnelle ont été recrutés en fonction de leur affirmation initiale d'un intérêt et d'une pratique pédagogique mettant en œuvre des dispositifs numériques.

Sur la base d'une proposition de récit de pratique – inspiré du récit de vie « soutenant une sociologie qui, au lieu de vouloir à tout prix expliquer le social, tenterait de le comprendre » (Chanfrault-Duchet, 1987) – mais circonscrit au sujet de la recherche, il s'est agi de comprendre comment les acteurs envisagent leur pratique d'éducation aux médias. À partir de leur description de l'action, leur expression sur ce qui les guide est interrogée ainsi que leur perception des obstacles et facilitateurs. En filigrane se dessinent les contours de la « citoyenneté numérique » que cherchent à faire émerger ces enseignants.

À partir d'une question d'ouverture sur « ce que font spontanément vos élèves, observez-vous leurs usages? Comment s'intéressent-ils à ces machines, à ces dispositifs, à ces outils...? », l'entretien passe ensuite par « ce que vous avez tenté d'introduire comme usage des TIC dans votre action pédagogique » pour s'approfondir par l'estimation que font les interlocuteurs de la place et des effets des médias numériques dans la vie présente et future de leurs élèves. Enfin, une question leur demandait d'estimer dans quelle mesure les usages des médias numériques leur semblaient pouvoir favoriser la participation sociale présente et à venir de leurs élèves. Les questions qui leur ont été posées viennent se cristalliser dans la question de recherche suivante : par quelles pratiques d'éducation aux médias et à la littératie

numérique les enseignants et enseignantes accompagnent-ils les adolescents DI/TSA dans leurs usages des outils et médias numériques?

Les récits de pratiques recueillis ont donné lieu à une transcription intégrale à mesure de leur recueil. Ainsi, il est possible d'infléchir légèrement à la lumière des tout premiers entretiens les interventions de questionnement et de relance pour les rendre plus pertinentes. Sur la base de ces transcriptions, un codage thématique des différents éléments verbaux d'information a été établi. Des récurrences se sont fait jour permettant de déterminer des thèmes communs, tels que l'évocation des outils et des dispositifs mis en jeu, les rapports entre les protagonistes évoqués et les rapports de chacun aux usages des technologies médiatiques, etc. Sur la base de ces thèmes, dans la diversité de leurs évocations, apparaît une conceptualisation qui permet de caractériser la perception que les enseignants interrogés ont de leur pratique d'éducation aux médias numériques et de son incidence sur les élèves en particulier en ce qui concerne le soutien à leur participation sociale et à leur vie relationnelle. Cependant, il a paru important d'inscrire dans l'article quelques éléments clés tirés des verbatim afin d'indiquer au lecteur le « ton » sous lequel certaines des assertions furent dites et préserver ainsi la saveur de leurs nuances. Enfin, une théorisation est proposée pour dégager les grandes lignes d'une interprétation générale attestée sans contredit par les propos des informateurs interrogés, ainsi que la vérification en a été faite à l'occasion des nombreuses lectures du corpus.

Résultats

L'analyse thématique des entretiens a fait apparaître des thèmes concernant le rapport personnel des enseignants aux médias numériques; la formation, l'auto et la co-formation; les activités individuelles et les activités collectives favorisant les interactions entre les élèves; la difficulté à mettre en œuvre les usages prescrits; des adolescents qui veulent être comme les autres qui vont être détaillés ci-dessous.

Rapport personnel des enseignants aux médias numériques : fort intérêt, surprises et craintes

En amont d'une évocation centrée sur leurs élèves, les propos recueillis dévoilent des postures, des pédagogies, des interventions très marquées par le rapport personnel des enseignants à leurs élèves, d'une part, et par leur rapport personnel aux TIC, d'autre part. Tout a souvent commencé en apportant en classe sa tablette ou son téléphone personnels.

« Au début, oui, c'était ma tablette personnelle : je m'en souviens très bien, j'avais ma tablette personnelle. »

« Il y a de l'intérêt aussi. Nous, on aime ça parce que nous, on en a aussi. »

Très peu d'usages issus de pratiques pédagogiques modélisées, conseillées ou prescrites sont décrits. La sérendipité domine. Les initiatives sont le fruit de la rencontre entre l'intérêt parfois original que porte l'enseignant à ses propres activités sur les outils numériques et l'intérêt manifesté parfois subrepticement chez ses élèves. Mais au-delà de cette réception du désir des jeunes, on trouve des désaccords sur plusieurs thèmes comme l'importance de ces technologies, le rôle qu'elles peuvent jouer dans l'éducation des jeunes... Faut-il ou non par exemple les encourager, les aider à utiliser Facebook et, si oui, comment et pour faire quoi?

« Certains élèves vont sur Facebook et moi je n'interdis jamais ça parce que ça nous donne justement

l'occasion de voir l'utilisation et puis de faire de l'enseignement par rapport à ça. [...] On gère aussi là les cercles d'intimité pour les aider à savoir qui est une connaissance et qui est un ami parce que sur Facebook tout le monde est un ami, mais une personne inconnue qui te demande d'être ami sur Facebook, tu peux dire non. »

« Nous, on n'est pas au courant s'ils ont des comptes Facebook. J'ai reçu une demande d'ami, mais j'ai refusé parce ça ne finirait plus il faut se garder un peu de privé et puis inversement moi j'ai pas besoin de savoir... »

Évidemment s'expriment aussi les craintes vis-à-vis de la pornographie si facilement accessible sur Internet. Plus généralement, les propos tenus attestent d'une transmission par l'enseignant de son propre rapport aux TIC souvent vécu comme encore en phase de découverte. Et les élèves sont à l'affût de ce que l'enseignant peut leur montrer de ses usages personnels :

« Si mon téléphone traîne sur mon bureau, j'ai un élève, je sais qu'il peut aller le prendre et me demander sa chanson. Ils savent que ça ne sert pas qu'à téléphoner, que c'est à partir de ça que je fais mes petits films, que je prends des photos, donc, souvent, ils me demandent dans telle ou telle situation : "Une photo! une photo!" parce que ça va être réexploité. »

Les professionnels expriment le sentiment d'une explosion, d'un potentiel de développement, de pistes nombreuses qui s'ouvrent et sont à découvrir en grande partie par soi-même et en collaboration avec les autres : des enseignants qui découvrent en même temps que les élèves, qui se découvrent découvrant, et qui découvrent les élèves découvrant. Étrangeté de la transmission anticipée d'un « héritage virtuel », quelque chose qui est reçu par eux en même temps que par les élèves.

« J'en reviens pas comment mes élèves ont pris possession du iPad pour facilement gérer les applications prendre des photos, aller chercher des vidéos sur YouTube. C'est le fun parce que c'est des outils qu'ils peuvent s'approprier facilement et rapidement ils deviennent autonomes dans l'utilisation du iPad. »

« J'ai un élève assez faible qui est capable d'utiliser de façon assez autonome l'ordinateur pour ouvrir Internet, gérer les interfaces, baisser le volume, etc. C'est surprenant parce qu'on le voit pas nécessairement, mais il va se débrouiller, il va être autonome à l'ordinateur alors que dans d'autres sphères de la vie, on va le trouver très faible. »

« J'ai une élève depuis quatre ans. Quand elle est arrivée, elle reconnaissait aucune lettre, aucun chiffre, et maintenant elle m'épate parce que justement avec le grand écran, le TNI, ça a évolué je dirais à 70 %. Qu'est-ce qui l'a débloquée? J'en ai aucune idée! »

« J'ai un élève qui a une bonne mémoire et qui comprend vite la ruse et parfois je suis obligée dans une application, un jeu, de changer l'endroit parce qu'il y va par automatisme, par mémoire, et il en connaît beaucoup. »

« Un autre élève : il n'aimait pas l'école. Il a commencé à aimer l'école peut-être à partir de 14-15 ans, quand je l'ai fait jouer, je m'en souviendrai tout le temps, quand je l'ai fait jouer à Angry Birds, toucher ma tablette, ça a été un "Ouah! je suis capable tout seul de faire quelque chose". Il a vécu un succès là, et on dirait que ça l'a débloqué ailleurs aussi, dans ses tâches, dans son quotidien. »

Formation, auto et co-formation

Face à ces découvertes qui les surprennent, les enseignants et enseignantes demandent de la formation et du temps, mais se livrent surtout à la co-formation. En effet, on peut toujours dire comment ça fonctionne, montrer ce qu'on peut faire avec, mais cela reste de la prescription; or, ce n'est pas ce que cherchent les enseignants qui voient aussi l'aspect chronophage de la préparation d'autant plus nécessaire que les élèves sont moins autonomes.

« Créer une activité, c'est plutôt long et pour l'instant on n'a pas reçu de formation spécifique pour apprendre à évoluer avec le nouveau matériel parce que c'est bien beau, mais c'est pas si simple que ça et puis on n'a pas toujours le temps qu'on souhaiterait pour s'habileter [sic] à le faire. »

Activités individuelles et activités collectives favorisant les interactions entre les élèves

Les deux appareils les plus cités desquels surgit cette sensation de nouveauté et de potentialité sont la tablette tactile et le TNI. Il faut dire qu'au Québec, la pression est forte du fait de l'installation systématique de TNI dans toutes les classes. En outre, les tablettes font l'objet aussi d'une distribution assez généreuse pour des expérimentations pédagogiques en milieu ordinaire et comme dispositif de soutien aux élèves handicapés au titre de la compensation et/ou de l'adaptation du fait du handicap ou à titre expérimental. Cette remarque saisie au travers des propos tenus conduit à observer que l'ordinateur tend à être évincé au profit d'une articulation plus souple entre tablette et TNI. Une tendance donne la prépondérance à l'individuel-personnel très mobile (la tablette) et au collectif-fixe et rassembleur (le TNI) parfois articulés ensemble, à la place des ordinateurs vers lesquels il fallait se déplacer pour un usage semi-individuel moins personnel.

« Aussitôt qu'on a eu des tablettes et TNI, on s'est dit ho! ce serait le fun que j'aie quelque chose sur la tablette que je le présente sur le TNI. On est donc allé acheter le fameux fil à 40 piasses! »

Il s'agit alors de relier les tablettes au TNI pour permettre à l'enseignant de montrer ce qui s'affiche sur sa tablette... et aussi de permettre à l'élève de participer en affichant sa tablette sur le TNI afin de le partager.

« J'ai une élève qui a un iPad pour lui permettre de participer plus activement en classe, en lien avec le tableau blanc. Donc, on a trouvé une application qui permet, de sa place, de participer, de poser les gestes comme si elle était au tableau blanc. »

« Avec une autre application qui s'appelle "Reflector", le iPad prend la place de l'ordinateur sur le TNI. On s'en sert beaucoup encore pour toute la fonction de la communication avec cette élève-là, donc elle nous raconte, tous les lundis matins à la causerie ce qu'elle a fait en fin de semaine, par ce moyen. »

« L'iPad est à moi, mais je l'utilise avec eux. On prend des photos ou des films et on fait du montage ensemble parce que j'ai le fil pour projeter sur le TNI. »

Tout cela n'empêche pas que des usages pédagogiques habituels soient évoqués à côté d'autres plus inattendus issus de la spontanéité. Ainsi, les enseignants signalent des atouts pédagogiques dont le milieu scolaire s'est déjà convaincu concernant tous les élèves : mobilisation, intérêt... mais ce qui est propre aux élèves DI/TSA, c'est la surprise des enseignants face à la manifestation de leurs réussites inattendues. Ils conquièrent du pouvoir d'agir, ils semblent plus capables d'autodétermination et de participation sociale.

Difficulté à mettre en œuvre les usages prescrits

Dans les usages prescrits (communication et compensation) en revanche, il y a des espoirs dont l'horizon semble (pourrait) reculer du fait de la lourdeur, de la lenteur ressenties ainsi que l'illustre ce propos :

« Au début, avec ma première tablette que j'ai achetée, je m'étais procuré une application qui aidait les enfants non verbaux à communiquer : ça s'appelait "dis-moi". Tu pouvais choisir des catégories, à l'intérieur des catégories avec différentes choses qu'il pouvait pointer. C'est bien le fun, quand on fait exprès pour utiliser la tablette, [...] sauf que au moment où il a envie d'aller à la toilette si il faut qu'il cherche la tablette [...] si il n'a pas trouvé la toilette quelque part dans un des menus, il est trop tard! Donc, des fois, c'est une embûche. J'avais une jeune fille qui avait un appareil de communication [...] mais la configuration était tellement complexe [...], elle avait même pas la capacité de gérer toutes ces informations-là, finalement, c'était pas efficace, contrairement à ce qui avait été vanté par les orthophonistes. Donc, finalement, mon application de communication, je ne m'en sers qu'une fois ou deux par année quand je veux montrer par exemple les fruits et légumes, je sais qu'il y en a beaucoup là-dedans comme répertoire, plus que comme outil. C'était trop long là! »

Alors, les propos oscillent entre une vision des élèves DI/TSA, élèves comme les autres et/ou élèves différents, car les élèves sont perçus comme voulant être « comme les autres » par rapport aux TIC. Ils font comme tout le monde, ils apprennent par les pairs handicapés et par les pairs valides (enseignants et enseignantes, mais aussi parents et fratrie).

« C'est sûr que les jeunes qui connaissent la technologie, c'est parce qu'ils ont des grands frères ou des grandes sœurs ou parfois les parents qui leur ont montré, alors pour eux c'est très accessible, ils s'en servent très bien pour les loisirs, pour écouter de la musique, faire des photos, c'est des vrais ados là! »

« C'est à la maison aussi, les frères et sœurs... quand on en parle des tablettes, en réunion de parents, ils disent : "oh oui sa sœur elle en a eu une tablette, un téléphone intelligent..." je pense que l'outil est aussi disponible à la maison qu'à l'école. »

« Il a été difficile à motiver cet élève. J'ai enfin trouvé l'outil. J'ai eu la Wii dans la classe [...]. Je me disais, le jeune il a 15 ans, il a 16 ans, imagine, il y a un party à la maison avec des adolescents, et lui, il a 15 ans, il ne peut pas jouer avec ses cousins, ses cousines qui jouent à la Wii, mais lui, la seule chose qu'il a appris, c'est de colorier puis de regarder la télé. »

Mais parfois aussi, des limitations, de la lassitude, des déceptions sont rapportées pour ceux qui n'ont pas un minimum d'accès à la littératie.

« Pour ceux qui ne savent pas lire, qui ne savent que recopier, une fois à la maison, ils vont aller sur Facebook, mais ils sont toujours obligés de demander à quelqu'un de les aider pour écrire alors ils se lassent, ils décrochent parce qu'ils n'ont pas la capacité de le faire. »

Des adolescents qui veulent être comme les autres

Les élèves, pour leur part, ne montrent pas qu'ils voient les TIC comme moyens de compenser leur handicap. Ce sont même les usages les plus difficiles à développer chez eux. En revanche, ces dispositifs fortement investis d'applications spécialement dédiés à la communication peuvent servir la communication ou plutôt l'interaction entre les élèves d'une façon plutôt inattendue, non prévue par les concepteurs. Ainsi, une inventivité se manifeste conduisant vers des usages communicationnels authentiques et finalement plus « standards ». La tablette se fait par exemple vecteur de relations sous des formes parfois surprenantes avec les familles (prescription, conseil d'achat, la tablette cadeau...), mais aussi pour montrer à la maison le travail réalisé en classe ou encore pour du travail de recherche à la maison en complément de ce qui est réalisé en classe.

Voici un autre exemple de liens avec les parents : trouver le juste équilibre entre la tablette pour occuper et le forçage pédagogique maladroit.

« J'ai deux types de parents, des parents très impliqués même trop à l'extrême qui vont ouvrir des applications d'apprentissage pour leur enfant, et puis d'autres qui vont juste leur donner pour le divertissement, il y en a qui ont des jeux libres sur YouTube et il y en a d'autres qui utilisent vraiment comme un outil de travail. »

Mais parfois aussi l'enseignant joue un rôle qu'il aimerait voir gardé par les parents quand il s'agit d'éducation sexuelle rendue nécessaire par les « découvertes fortuites ou non » sur le Web.

Une des personnes interrogées rapporte même des exemples où la tablette sert aussi au soutien pour une rencontre avec le médecin de famille ou d'autres intervenants comme outil de mémorisation par photos ou vidéos de situations vécues.

Selon les enseignants interrogés, avec les TIC, les élèves DI/TSA paraissent être et veulent être des ados comme les autres.

« Les élèves communiquent beaucoup, ils s'entraident beaucoup, [...] je trouve ça génial, ils aiment tous être dans l'action. »

Les interlocuteurs rapportent des scènes qui montrent comment un élève peut avoir à travers son habileté avec les TIC une influence sur les autres élèves et comment se mettent en place des actions spontanées d'entraide.

« J'ai un élève qui a un iPad et un ordinateur et, au niveau académique, il est très fort, très très fort. Il connaît ses lettres, il connaît beaucoup de mots et il adore la technologie, ça s'est répercuté sur les autres amis, la technologie a fait avancer et motivé les troupes. J'aurais jamais cru dire ça dans ma vie : il commence à motiver le prof aussi! »

« Ma grande élève de 21 ans, elle écrit un peu au clavier alors, je la mets souvent avec un autre puis elle aide, elle adore ça, c'est génial! »

Les productions typiques de l'école ont tendance à être moins visibles, mais les TIC renforcent deux types d'activités : les éphémères (jeux, didacticiels...), et les biographiques et finalisées (exposés, dossiers...) et même « *pour augmenter leur mémoire et les aider à se raconter* ». Enfin, la fonction d'occupation dans les temps de transport ou d'attente est aussi évoquée.

Invitées à exprimer leur point de vue sur ces usages, les personnes interrogées se prononcent avec nuance et soulignent l'ambivalence des tablettes. D'une part, elles semblent normaliser les usages sociaux et scolaires et valoriser les élèves, mais d'autre part leurs usages destinés à compenser, à aider, à suppléer, à apprendre des usages spéciaux marquent le handicap, stigmatisent. La tablette peut apparaître comme un stigmate si elle n'est pas utilisée « comme tout le monde ». D'ailleurs, les institutions ne veulent financer qu'en raison du handicap. Et il faut penser à pérenniser l'équipement après la scolarité, ce qui ne va pas de soi.

Finalement, a contrario du vécu évoqué, les applications de réadaptation-compensation peu utilisées à présent au quotidien sont toujours considérées dans leurs discours par les enseignants comme porteuses d'espoir. Des applications comme « pour les aider à communiquer, remplacer les pictos, pour développer l'autonomie fonctionnelle personnelle, pour la formation en stage, pour combler leurs lacunes, leur faire voir le monde... » sont évoquées essentiellement comme promesses même si les jeunes font une utilisation spontanée et variée et détournent les appareils des fonctions choisies par les adultes :

« Il y en a qui ont le téléphone parce que les parents pensaient à la sécurité, mais ils sont beaucoup plus en train de jouer dessus ou de vérifier leurs messages, mais ils ne parlent pas avec. »

Discussion

Les propos recueillis sur les pratiques et les usages en lien avec les médias numériques tels qu'ils viennent d'être thématiquement présentés révèlent en filigrane une modification notable des perceptions et des relations entre les protagonistes concernés par l'usage des TIC telles que les rapportent les enseignants interrogés. La place que les médias numériques occupent dans la vie des élèves en particulier dans ce qui peut être perçu à travers leur vie scolaire aboutit dans les propos des informateurs à une redéfinition des rapports entre quatre catégories principales d'acteurs (les élèves concernés, leurs enseignants, leurs parents et leurs pairs). Le tableau suivant résume ces incidences relationnelles. La flèche signifie « ce que les TIC produisent de positif pour les catégories en abscisse sous l'action de celles placées en ordonnées ». Il faut se garder de penser à la lecture du tableau que tous les points de vue recueillis sont unanimement positifs. Ayant été recueillis auprès d'enseignants reconnaissant a priori un intérêt pour les TIC dans la classe et dans leur vie personnelle, ils confirment néanmoins les atouts et intérêts pour les élèves tels que relevé déjà chez les adultes ayant une DI (Li-Tsang et al., 2007; Palmer et al., 2012; Wehmeyer et al., 2011). Cela ne les rend pas dupes pour autant des limites et des difficultés rencontrées, retrouvant ainsi les intuitions elluliennes : celles concernant leur propre pratique (difficultés de maîtrise, lenteur, lourdeur...) et celles concernant les effets pour les élèves.

Tableau 1

Apport des TIC pour les quatre catégories principales d'acteurs.

	Élèves	Enseignants	Parents	Pairs
Élèves	Autonomie Estime de soi	- Suscitent initiative pédagogique - Surprennent - Communiquent sur sa vie personnelle hors école	Valorisation Autonomie Lien avec l'école	Participation sociale Contenus communiqués
Enseignants	Support d'apprentissage Compétences pour communiquer Encadrement éducatif des usages	Plaisir Nouveauté Inventivité Sentiment d'efficacité	Conseils Sollicitations pour co-éducation Rétroactions	
Parents	Reconnaissance Autonomisation	Rétroactions Partage d'informations/vie familiale Confiance	Valorisation	
Pairs	Sollicitations Habilités pour agir Contenus communiqués			

Ainsi, un point de vue critique assez net apparaît dans les propos, sur le caractère stigmatisant (Rostaing, 2015) de l'appareil dès lors qu'il est confié à un ou une élève ayant une DI/TSA et qu'on lui enjoint de l'utiliser dans ses applications prothétiques en situation d'interactions sociales. D'ailleurs, lorsque ces fonctions d'aide à la communication par exemple sont évoquées, c'est presque toujours pour en préconiser un hypothétique usage assez abstrait dans la description des circonstances possibles, c'est-à-dire hors de l'école et du cercle social et familial habituel où la personne est finalement toujours plus rapidement et facilement comprise du fait de la familiarité de ses interlocuteurs et interlocutrices. Cela vient remettre en question ce qui est entrepris en ce domaine où les démonstrations expérimentales et de laboratoire, si réussies soient-elles, ont ensuite bien du mal à se diffuser parmi le public visé.

Conclusion

La présence des TIC dans les classes accueillant des élèves adolescents DI/TSA semble découler d'une volonté de normalisation partagée par les adultes et les jeunes. Pour les premiers, il s'agirait que les jeunes handicapés soient « comme les autres » par le truchement des fonctions réadaptatives des TIC à visée normalisante et accessoirement par la ressemblance que ces usages leur donneraient

avec les autres jeunes. Pour les jeunes, il s'agirait – tel que cela est contradictoirement exprimé dans le discours des adultes – d'une production d'originalité, d'inattendu; les élèves se montrent capables d'être les producteurs du sens qu'ils donnent aux objets et à leurs usages, mais ils ne sont pas à proprement parler indiqués comme prescripteurs. Ces élèves « autrement capables » (Plaisance, 2009) montrent des capacités inaperçues avant l'arrivée des TIC. Cela engendre une « lutte » entre les élèves et les adultes sur les usages et la destination des TIC dans laquelle des enseignants savent se montrer « judokas » en se laissant guider et en utilisant au profit de leur pédagogie la force du désir de leurs élèves (Gardou et Horvais, 2012). Ainsi s'ouvrent à partir de ce que les acteurs enseignants et élèves expérimentent des pistes de recherches et de pratiques qui viennent compléter si ce n'est contredire une approche a priori trop prescriptive et trop axée sur les fonctions de réadaptation et de compensation. Cela vient confirmer, à partir des conclusions des études citées plus haut montrant l'intérêt des adultes pour les médias numériques (Li-Tsang et al., 2007), qu'il importe de développer des pratiques pédagogiques souples et adaptées aux attentes des élèves dès l'âge scolaire, ce qui pourrait être soutenu à l'avenir par des projets de recherche de caractère collaboratif ou d'accompagnement des enseignants plutôt que par de la formation prescriptive qu'ils estiment souvent décevante quand elle existe.

Note

¹ Vivant avec une déficience intellectuelle et/ou un trouble du spectre de l'autisme.

Références

- Anadón, M. et Guillemette, F. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive? *Recherches qualitatives*, (5), 26-37. Repéré à http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v5/anadon.pdf
- Berge, M. et Garcia, V. (2009). *Les effets des technologies Internet sur les relations entre les parents et les adolescents dans les familles québécoises* (Rapport). Repéré à http://www.cms.fss.ulaval.ca/upload/soc/fichiers/m.20berge_v20garcia.pdf
- Bonjour, A. (2011). *Usages et pratiques socio-(ré)éducommunicationnels pour personnes handicapées mentales. Outils informatiques et média Internet* (Thèse de doctorat, Université Paul Verlaine-Metz). Repéré à <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00738077>
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris : De Minuit.
- Chanfrault-Duchet, M.-F. (1987). Le récit de vie : donnée ou texte? *Cahiers de recherche sociologique*, 5 (2), 11-28. <https://doi.org/10.7202/1002024ar>
- Coavoux, S. (2012). Introduction. Des classes sociales 2.0? *RESET (Recherches en sciences sociales sur Internet)*, (1). Repéré à <https://journals.openedition.org/reset/127>
- Dagenais, D., Poirier, K. et Quidot, S. (2012). *L'inclusion numérique telle qu'expérimentée par les citoyens handicapés au Québec (INTECH Québec)*. Repéré à https://www.ophq.gouv.qc.ca/fileadmin/centre_documentaire/Etudes_analyses_et_rapports/Finances_par_1_Office/RAP_inclusion_numerique.pdf
- Feenberg, A. (2004). *(Re)penser la technique. Vers une technologie démocratique*. Paris : La Découverte.
- Fluckiger, C. (2008). L'école à l'épreuve de la culture numérique des élèves. *Revue française de pédagogie*, (163), 51-61. <http://dx.doi.org/10.4000/rfp.978>
- Frémeaux, P. (2011). Des produits conçus pour ne pas durer? *Alternatives économiques*, (305). Repéré à <https://www.alternatives-economiques.fr/produits-concus-ne-durer/00043204>
- Gardou, C. et Horvais, J. (2012). Au-delà du besoin, le désir. *Empan*, (88), 104-110. <http://dx.doi.org/10.3917/empa.088.0104>

- Gire, F. et Granjon, F. (2012). Les pratiques des écrans des jeunes français. Déterminants sociaux et pratiques culturelles associées. *RESET (Recherches en sciences sociales sur Internet)*, (1). <http://dx.doi.org/10.4000/reset.132>
- Grisson, D. (2009). Agir pour les personnes handicapées : de la technique à l'éthique. *Éthique et santé*, 6(1), 11-16. <http://dx.doi.org/10.1016/j.etiqe.2008.06.008>
- Horvais, J. (2012). *Qu'apprend-on en IMPro? Les apprentissages proposés aux adolescents déficients intellectuels dans les IMPro : quels choix, quelles pratiques, pour quoi faire?* (Thèse de doctorat, Université Lumière Lyon 2). Repéré à http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/2012/horvais_j#p=0&ca=top
- Kellner, C., Massou, L. et Morelli, P. (2010). (Re)penser le non-usage des TIC. *Questions de communication*, (18), 7-20. <http://dx.doi.org/10.4000/questionsdecommunication.395>
- Li-Tsang, C. W. P., Lee, M. Y. F., Yeung, S. S. S., Siu, A. M. H. et Lam, C. S. (2007). A 6-month follow-up of the effects of an information and communication technology (ICT) training programme on people with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 28(6), 559-566. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ridd.2006.06.007>
- Mercklé, P. et Octobre, S. (2012). La stratification sociale des pratiques numériques des adolescents. *RESET (Recherches en sciences sociales sur Internet)*, (1). <http://dx.doi.org/10.4000/reset.129>
- Michel, G., Masson, R. et Sperandio, J.-C. (2006). Internet est-il accessible aux personnes ayant des incapacités? *Développement humain, handicap et changement social*, 15(1), 12-31. Repéré à https://ripph.qc.ca/wp-content/uploads/2017/11/2006_1_Revue_handicap_et_environnement_vol_15_no_1_2006_tr.pdf
- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2015). *Programme éducatif CAPS, version préliminaire. Compétences axées sur la participation sociale*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Näslund, R. et Gardelli, Å. (2013). 'I know, I can, I will try': youths and adults with intellectual disabilities in Sweden using information and communication technology in their everyday life. *Disability & Society*, 28(1), 28-40. <http://dx.doi.org/10.1080/09687599.2012.695528>
- Paillé, P. (2011). Les conditions de l'analyse qualitative. Réflexions autour de l'utilisation des logiciels. *SociologieS*. Repéré à <http://journals.openedition.org/sociologies/3557>
- Palmer, S. B., Wehmeyer, M. L., Davies, D. K. et Stock, S. E. (2012). Family members' reports of the technology use of family members with intellectual and developmental disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 56(4), 402-414. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1365-2788.2011.01489.x>
- Paquieséguy, F. (2007). Comment réfléchir à la formation des usages liés aux technologies de l'information et de la communication numériques? *Les Enjeux de l'information et de la communication*, 2007(1), 63-75. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-les-enjeux-de-l-information-et-de-la-communication-2007-1-page-63.htm>
- Plaisance, É. (2009). *Autrement capables. École, emploi, société : pour l'inclusion des personnes handicapées*. Paris : Autrement.
- Rollot, O. (2012). *La génération Y* (1^{re} éd.). Paris : Presses universitaires de France.
- Rostaing, C. (2015). Stigmaté. Dans S. Paugam (dir.), *Les 100 mots de la sociologie* (p. 100). Repéré à <https://sociologie.revues.org/2572>
- Sallafranque St-Louis, F. (2015). *L'utilisation d'Internet et la sollicitation sexuelle sur le Web auprès des personnes avec une déficience intellectuelle (DI) ou un trouble du spectre de l'autisme (TSA)* (Essai de doctorat, Université du Québec en Outaouais). Repéré à <http://di.uqo.ca/818/>
- Van der Maren, J.-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2^e éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Van Hamel, A. (2011). *Du consommateur au citoyen : Les médias numériques et l'engagement civique des jeunes*. Repéré à <http://habilomedias.ca/sites/default/files/pdfs/publication-report/full/consommateur-citoyen.pdf>
- Veenhof, B., Wellman, B., Quell, C. et Hogan, B. (2008). *Répercussions de l'utilisation d'Internet par les Canadiens sur la vie sociale et la participation communautaire*. Repéré à <http://www5.statcan.gc.ca/bsolc/olc-cel/olc-cel?catno=56F0004MWF2008016&clang=fra>

Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Williams-Diehm, K., Shogren, K. A., Davies, D. K. et Stock, S. (2011). Technology and self-determination in transition planning: The impact of technology use in transition planning on student self-determination. *Journal of Special Education Technology*, 26(1), 13-24. <http://dx.doi.org/10.1177/016264341102600103>

Pour citer cet article

Horvais, J. (2019). Perceptions et intentions d'enseignants et d'enseignantes ayant en charge des élèves adolescents DI/TSA concernant leur éducation aux médias. *Formation et profession*, 27(3), 77-90. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2019.481>